

Sumario

Presentación	3
ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA	
Orientación en educación secundaria. Situación actual y prospectiva	9
<i>M^ª Teresa Díaz Allué, Rafael Carballo Santaolalla, M^ª José Fernández Díaz y Narciso García Nieto</i>	
Inserción Sociolaboral	85
<i>Benito Echeverría Samanes</i>	
MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	
La investigación en la práctica	119
<i>Pilar Colás Bravo</i>	
MEDICIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA	
La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico	145
<i>Mario de Miguel Díaz</i>	
La evaluación institucional universitaria	179
<i>Sebastián Rodríguez Espinar</i>	
PEDAGOGÍA DIFERENCIAL Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	
Educación de los alumnos más dotados.....	217
<i>Carmen Jiménez Fernández</i>	
Aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la pedagogía diferencial. Educación intercultural.....	235
<i>Teresa Aguado Odina</i>	
Educación adaptativa.....	247
<i>Mercedes García García</i>	
Perspectivas de la investigación psicopedagógica. La dimensión lingüística	273
<i>Feli Etxeberria Sagastume</i>	



Revista de Investigación Educativa

Volumen 15, número 2, 1997

Volumen 15, número 2, 1997

Revista de Investigación Educativa

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)



ISSN: 0212-4068
Depósito Legal: MU-724-1996

Revista de Investigación Educativa

Volumen 15, número 2, 1997

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

Directora:

Fuensanta Hernández Pina

Directora ejecutiva:

Julia Victoria Espín

CONSEJO ASESOR:

Margarita Bartolomé

Nuria Borrell

Leonor Buendía

Iñaki Dendaluze

José Cajide

Narciso García

Jesús Jornet

Mario de Miguel

Arturo de la Orden

Ramón Pérez Juste

Antonio Rodríguez Diéguez

Francisco J. Tejedor

CONSEJO DE REDACCIÓN:

Manuel Álvarez

Rafael Bisquerra

Carmen Buisan

Flor Cabrera

Inmaculada Dorio

Julia Victoria Espín

Pilar Figuera

Javier Gil

M^a Ángeles Marín

M^a Luisa Rodríguez

Mercedes Rodríguez

Delio del Rincón

M^a 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^a 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

ENTIDADES COLABORADORAS: Ver pág. 2

DISEÑO, MAQUETACIÓN E IMPRESIÓN:

Compobell, S.L. MURCIA

ISSN: 0212-4068

Depósito Legal: MU-724-1996

Revista de Investigación Educativa

Volumen 15, número 2, 1997

Presentación 3

ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Orientación en educación secundaria. Situación actual y prospectiva 9
*M^a Teresa Díaz Allué, Rafael Carballo Santaolalla, M^a José Fernández Díaz
y Narciso García Nieto*

Inserción Sociolaboral 85
Benito Echeverría Samanes

MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La investigación en la práctica 119
Pilar Colás Bravo

MEDICIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque
sistémico 145
Mario de Miguel Díaz

La evaluación institucional universitaria 179
Sebastián Rodríguez Espinar

PEDAGOGÍA DIFERENCIAL Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Educación de los alumnos más dotados 217
Carmen Jiménez Fernández

Aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la pedagogía
diferencial. Educación intercultural 235
Teresa Aguado Odina

Educación adaptativa 247
Mercedes García García

Perspectivas de la investigación psicopedagógica. La dimensión lingüística . . . 273
Feli Etxeberria Sagastume

P R E S E N T A C I Ó N

Por octava vez se reúne la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica en su compromiso de propiciar el intercambio y la difusión de los últimos avances de la investigación educativa, tanto en lo que respecta a cuestiones metodológicas como en los aspectos temáticos que han sido objeto de investigación reciente.

En esta ocasión el encuentro tiene como motivo académico los **Avances metodológicos en la investigación e intervención educativas** y como marco congresual este rincón de Andalucía que es la inigualable ciudad de Sevilla.

En la estructura del Congreso se han incluido cuatro ámbitos de alto interés en el campo de la educación actual como son:

La orientación e intervención psicopedagógicas

Los métodos de investigación educativa

La medición y evaluación educativas y

La pedagogía diferencial y atención a la diversidad

Las 8 ponencias que servirán de núcleo a estas cuatro secciones nos van a permitir conocer de primera mano propuestas conceptuales y metodológicas, así como los últimos resultados de la investigación educativa producidos en aspectos que no han de ser sólo motivo de interés para los investigadores sino también para los prácticos, la administración y los políticos. No en vano, nos encontramos con investigaciones que, cada vez más, tienen como objetivo prioritario la mejora de la calidad de la educación y, por tanto, de los centros educativos y del aula.

La Asociación que presido ha hecho importantes aportaciones en su breve historia, aunque es evidente que necesitamos dar pasos cada vez más firmes en el afianzamiento de la investigación educativa a nivel nacional como un área de permanente referencia en la toma de decisiones sobre política educativa. Para ello es preciso ir superando la lentitud tradicional que no tan esporádicamente se observa en la difusión, conocimiento y aplicación de los resultados de investigaciones relevantes, sin que ello deba suponer impedimento alguno para reclamar un mayor apoyo financiero y un mayor protagonismo de los investigadores consolidados en los foros de decisión nacionales y locales, como sucede en otras áreas del saber.

En este sentido me gustaría resaltar el impacto que ha tenido a nivel internacional el estudio llevado a cabo por la Asociación Internacional para la Evaluación del Ren-

dimiento y el Servicio de Evaluación Educativa en 41 países —incluida España—, sobre el rendimiento en matemáticas y ciencias en alumnos de secundaria.

El ranking que se ha realizado a la vista de los resultados de las pruebas aplicadas ha producido tal impacto en algunos gobiernos que pese a su potencial económico se han visto relegados a posiciones muy bajas, que ha sido equiparado al que tuviera el lanzamiento por los rusos del Spuknik en el sistema educativo americano.

Cierto que los análisis que se están realizando sobre este estudio son diversos y en algunos casos contradictorios. Sin embargo, parece existir en la mayoría de ellos una clara coincidencia en señalar que lo que sucede en el aula es precisamente lo que más influye en el rendimiento de los alumnos. Así, los métodos didácticos, el desarrollo de materiales de enseñanza, el apoyo que reciben los alumnos de sus profesores, los mismos sistemas de evaluación, etc., resultan ser indicadores decisivos a la hora de explicar el aprendizaje de nuestros estudiantes, conclusión plenamente congruente con la idea aparecida en un editorial de la revista *The Economist* donde claramente se señalaba que la lucha por elevar el nivel de vida de una nación se dilucida básicamente en el aula.

En términos de investigación, esta idea significa que nuestros esfuerzos como investigadores han de tener en el aula su mayor foco de atención. Lo cual supone potenciar aspectos que pueden entorpecer ese interés primario de la investigación educativa como son la falta de una vertiente práctica en nuestro quehacer investigador, la falta de conexión con las necesidades del aula, el individualismo que profesamos como investigadores, etc., buscando en todo momento una mayor colaboración con la administración y los responsables educativos. Al mismo tiempo deberemos conseguir una mayor preparación metodológica de todos los investigadores implicados en el aula que nos permita desarrollar estructuras de investigación más consolidadas así como equipos de investigación plenamente solventes tanto a nivel nacional como internacional.

Lo que acabo de señalar no quisiera que se interpretara siquiera como una leve crítica a los esfuerzos investigadores de quienes hoy aquí nos reunimos. Se trata simplemente de una llamada de atención por una parte a nuestras autoridades para que sepan que existe un colectivo no sólo dispuesto, sino preparado, para orientar los esfuerzos que en materia educativa desean hacer los gobiernos locales y nacional; y por otra parte, para desde la auto-reflexión saber que existe una sociedad que espera de nosotros una mayor participación en las tareas educativas. A este respecto, resulta altamente gratificante comprobar cómo buena parte de lo que se presenta en este encuentro nacional se enmarca dentro del aula y del centro. También a nivel internacional hemos colaborado activamente en la recientemente creada Asociación Europea de Investigación Educativa, de la que ADIPE es miembro fundador. Esta nueva estructura no dudamos va a propiciar la participación de equipos nacionales de investigación en este nuevo marco. La Asociación ha adquirido el compromiso de representar la producción científica española en temas educativos a nivel europeo.

Un congreso no es sólo un tema que se analiza por parte de un colectivo de participantes más o menos entusiastas. Un congreso es también un entorno que imprime un sello de individualidad intransferible y unas entidades que prestan un apoyo decidi-

do cuando no sustancial. Sevilla es el marco en esta ocasión: ciudad que no necesita calificativo alguno porque el nombre en sí es lo suficientemente evocador como para prescindir de expresiones que por manidas empañarían esa esencial elegancia y luminosidad que la caracteriza. Quienes hoy os visitamos nos llevaremos un recuerdo que sin temor a equivocarme resultará para todos grato e inolvidable. A ello han contribuido de manera decisiva las entidades y personas que han prestado una ayuda tan generosa como desinteresada, algunas de las cuales hoy nos honran y alientan con su presencia. Permítaseme que, muy particularmente, mencione y agradezca a S.A.R. la Infanta Dña Elena de Borbón y Grecia, el que haya tenido la gentileza de aceptar la Presidencia del Comité de Honor de este Congreso.

Junto con las instituciones es obligado mencionar las personas responsables directas de la coordinación del esfuerzo de todos. Permítanme que exprese el agradecimiento a los profesores y alumnos del Área MIDE de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla, quienes desde el momento en que hicieron la oferta de la organización del congreso han trabajado denodadamente formando un equipo de personas entusiastas que han logrado cotas de organización y de eficacia que no podremos olvidar. En nombre de la Junta directiva de AIDIPE os agradecemos vuestros desvelos y el trabajo a la par que os felicitamos por esta magnífica puesta a punto.

Por último, quisiera agradecer a las autoridades académicas y políticas su presencia en este acto. AIDIPE se siente profundamente honrada con dicha presencia que es señal de estima y sobre todo de aliento. Así lo entendemos y quisiéramos corresponder con una labor plenamente fructífera dentro de este VIII Congreso Nacional de AIDIPE que hoy inauguramos. Muchas gracias.

Fuensanta Hernández Pina

Presidenta de AIDIPE

ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. SITUACIÓN ACTUAL Y PROSPECTIVA

*M^a Teresa Díaz Allué, Rafael Carballo Santaolalla, M^a José Fernández Díaz
y Narciso García Nieto*

Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

Algunos momentos decisivos en la historia reciente de la Orientación en Educación Secundaria

Si diéramos comienzo a la ponencia que se nos ha encomendado, con frases como éstas:

«El tema de la Orientación adquiere especial relieve en nuestro tiempo. Su significado, su contenido y su problemática se constituyen en objeto de estudio en los más diversos ámbitos del saber (...). La política educativa toma conciencia de ello, y hoy, en todo país civilizado, la Orientación (educativa) viene a constituir la *«piedra angular de toda planificación de enseñanza»* (...).

Lo que constituye, sin duda alguna, la «mayoría de edad» de la Orientación en España y su integración definitiva en el quehacer educativo, es la Ley General de Educación, que dedica al tema un gran número de sus artículos y consigna explícitamente entre los derechos de todo estudiante el de «la

Manifestamos nuestro agradecimiento a los 24 Centros de la Comunidad Autónoma Madrileña que, al abrirnos sus puertas, hicieron posible este trabajo en su aproximación a la realidad.

Asimismo, agradecemos a los colaboradores del Departamento Esther Alonso, Jacobo Cano y Julio Viejo, su valiosa colaboración.

Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado. Departamento M.I.D.E. Edificio "Almudena". Paseo de Juan XXIII, s/n, 28040 MADRID (Tel. 394 61 12).

Orientación Educativa y Profesional a lo largo de toda la vida escolar, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y de actividades laborales».

Si comenzara la ponencia con tales frases, repito, cualquier oyente que nos escuchara sin haber tenido acceso a la fuente originaria, podría creer que estos párrafos se habían escrito en 1997... Pues bien, el artículo data de 1971; consta en un número monográfico de la revista *Bordón*, referente a la Orientación Educativa y hasta el título del mismo sigue vigente (1). Ésa es la esperanza que despertó en mí la Ley General de Educación de 1970.

Si leyéramos con detenimiento la O.M. de 31 de julio de 1972 (BOE de 24 de agosto) que implantaba con carácter experimental los Servicios de Orientación en el COU, volveríamos a entender que gran parte de su contenido está aún en vigor desde el punto de vista teórico. De ella llegó a decirse:

«Pocas Órdenes Ministeriales tan concisas, claras y cuajadas de sentido. Los objetivos están perfectamente definidos, incluso las funciones aparecen diseñadas con rigor técnico. Pocos puestos del sistema educativo español tienen un «manual de funciones» tan claro y explícito»¹.

La O.M., pese a su publicación en el BOE, no llegó a efecto. Problemas económicos abortaron el proyecto. Lo que no consiguió fue disminuir un ápice mi inalterable confianza de que alguna vez se reconocería la imposibilidad de una **educación de calidad, personalizada**, haciendo caso omiso de la Orientación, como base y fundamento de la misma.

En 1975, con motivo de la promulgación en el BOE del Decreto por el que se aprobaba el Plan de Estudios de Bachillerato (...) y de la O.M. de 22 de marzo que lo desarrolla² escribí un nuevo artículo en *Bordón*. En aquella circunstancia lo cerraba con estas palabras:

«Es un hecho patente que toda la actividad orientadora —salvo escasas excepciones— hay que verla hoy con mirada prospectiva. El nuevo Bachillerato nos insta con urgencia. ¿Darán, por fin, luz verde el MEC para avanzar «haciendo camino» hacia horizontes tan amplios y prometedores? Cada país, podemos decir, tiene los estudiantes que merece. ¿Podrá la Orientación en España hacer de los alumnos en desarrollo personas en plenitud?» (Díaz Allué, 1975).

1 Editorial (1974): El Servicio de Orientación. *La educación, hoy*, 10, p. 361.

Se publicó hace 25 años, sí, después de un curso intenso de estudio y reflexión, encomendado el trabajo a D. Daniel González, Jefe entonces de la Sección de Orientación del MEC, y a M.T. Díaz Allué, como profesora de Orientación en la Universidad Complutense y Directora del Departamento de Orientación en el ICE de la Universidad Autónoma de Madrid.

La creación de los Servicios de Orientación Educativa y Profesional (1977), de tanta trascendencia, fue obra del profesor Ángel Lázaro, que sucedió en el cargo a D. Daniel González, Inspector Técnico de Educación.

2 Decreto de 23 de enero de 1975 por el que se aprueba el Plan de Estudios de Bachillerato y regula el Curso de Orientación Universitaria (BOE de 13 de febrero) y O.M. de 22 de marzo (BOE de 18 de abril).

Y he aquí que, en septiembre de 1997, nos encontramos hablando de nuevo sobre la Orientación en Secundaria. Y lo hago con ilusión acrecentada, inasequible al desaliento, después de haber colaborado fielmente con el MEC en la introducción de la Orientación en los años que precedieron a la LOGSE y en todo momento en que se solicitó mi presencia, porque estoy persuadida de que nada hay más deplorable en nuestro mundo profesional que «matar una buena idea» por acción u omisión.

No creáis, amigos, que esta referencia personal con que hemos iniciado la intervención, es fruto de una presunción, que además sería vana, porque no se trata de la mención de «grandes éxitos» sino de la «historia de una voluntad». Sólo hemos querido expresar en voz alta el convencimiento de que cuando se está seguro del valor de una causa como ésta no se puede, no se debe desistir, hay que luchar por verla convertida en realidad. A estas alturas de la historia de la educación en España, y en la nueva Reforma, vemos claro que la Orientación renace, entre dificultades, sí, pero renace. Y estamos obligados a trabajar sin desánimo por llevarla a efecto desde el ámbito profesional en que cada uno se desenvuelve.

Vamos, pues, a ofrecer algunas reflexiones sobre la Orientación en la Educación Secundaria, al hilo de lo que va marcando la Administración, pero dejando claro:

- Que la «acotación» de esta etapa se hace sólo por el énfasis especial que está poniendo en ella el MEC y, de ahí, la necesidad de nuestro pronunciamiento.
- Que entendemos la Orientación como un «proceso», como una actividad ininterrumpida, que se inicia antes del ingreso en la escuela y se prolonga más allá de la «educación formal».
- Que hemos reflexionado seriamente sobre la solución que ha dado el MEC a la Orientación en Educación Primaria y no nos satisface.
- Que seguimos preocupados por una Orientación de calidad en la Universidad, cuya necesidad se acentúa ante la implantación de unos Planes de Estudios tan diversificados, con tal número y variedad de asignaturas optativas, que exigen un «acompañamiento» del joven, para que no se pierda entre mil derroteros y trace, y siga con acierto y sensatez, su «itinerario académico y profesional».

Estructura de la ponencia

Se ha estructurado la ponencia en dos partes diferentes, pero ensambladas entre sí:

- Una primera parte que consiste en una exposición comentada de la Orientación en la Educación Secundaria, hoy, a la luz de los documentos legales y de apoyo.
- La segunda viene a constituir la apoyatura «empírica» de la ponencia y analiza los principales resultados obtenidos mediante consulta a una amplia muestra del alumnado de Secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid, y a un número menor de Tutores.
- Finalmente, a modo de síntesis, un intento de visión prospectiva, fruto de nuestra reflexión, del trabajo empírico y de otros estudios.

Prescindimos de los «enfoques teóricos» de la Orientación más en boga, no haríamos sino repetir, sin mejorarlo, lo que ya han escrito y valorado profesores de nuestra propia Área de Conocimiento, que la mayoría de los presentes conocéis muy bien. Fijaremos más la atención en el «espíritu» que ilumina la LOGSE, algunos documentos que le precedieron, y la legislación en torno al tema en estos años. La visión histórica de la normativa legal agrupada en períodos más o menos largos, con predominio de los aspectos: profesional, clínico, educativo o sociopsicopedagógico, también han sido analizados con detalle en otras publicaciones.

I. LA ORIENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL MARCO DE LA REFORMA

El impulso de la Orientación ha sido, sin lugar a duda, uno de los objetivos de esta Reforma Educativa, puesto de relieve en los documentos que precedieron a la promulgación de la LOGSE en 1990, hasta el momento actual. Establecer con la mayor claridad el significado e importancia de la Orientación y configurar su estructura y funcionamiento, aprovechando los recursos existentes, adaptados a la nueva situación, constituyen uno de los logros más positivos de la Reforma, como ponen de manifiesto, entre otros, Fernández Torres (1991), Mora (1991), Valdivia (1992), Amaya (1993), Rodríguez Espinar (coord.) (1993), Ramírez y Gago (1993), Arnaiz e Isus (1995), Alonso Tapia (1995), García y cols. (1996), Bisquerra y cols. (1996), Sanz Oro y cols. (1996), Benavent (1996), aunque, por tratarse de una tarea inacabada, se constate todavía la existencia de lagunas y limitaciones que esperamos sean subsanadas en un porvenir no lejano.

Dejando a un lado los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, que constituyen hoy uno de los componentes primordiales del Subsistema de Orientación en las Etapas de Educación Infantil y Primaria, prestaremos nuestra atención a cuanto hace referencia a la Educación Secundaria.

I.1. Programas Experimentales de Orientación en Enseñanzas Medias

Estos Programas se establecieron hace ya una década, en 1987, año en el que se pusieron algunos de los cimientos de la LOGSE con la presentación por el MEC del «*Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate*», que en su capítulo 18 señalaba las líneas principales de la Orientación Educativa y dejaba abierta la posibilidad y viabilidad de crear los Departamentos de Orientación insertos en los Centros³.

3 El «Proyecto para la Reforma», como es sabido, fue objeto de estudio y debate en distintas entidades y asociaciones vinculadas de manera diversa a la Orientación —Sociedad Española de Pedagogía, Inspección Técnica de Enseñanzas Medias, Instituto Calasanz de C.C. de la Educación, etc.— y dio como resultado, en abril de 1989, la publicación del «*Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*», que mejora notablemente la oferta anterior y cuyo capítulo 15 sienta las bases de la Orientación en su conceptualización, estructura y funcionamiento, en las que se apoyará la LOGSE.

Los Programas Experimentales de Orientación, en este nivel educativo, algo deben a las huelgas y protestas estudiantiles que reivindicaban entre otras exigencias la puesta en marcha de la Orientación. El Acuerdo que el MEC firmó con ellos incluía esta demanda.

La primera convocatoria de estos Programas se realizó en 1987. Fueron cinco las convocatorias sucesivas (la última tuvo lugar en marzo de 1991, ya promulgada la LOGSE) y en el curso escolar 1991-1992, eran 456 los Centros de Enseñanzas Medias que incorporaban a su quehacer educativo Proyectos de Orientación, que cumplían las exigencias de la convocatoria: estar coordinados por un profesor o profesora, funcionario o funcionaria con destino definitivo en el Instituto (sin requerimiento de la titulación oficial de Psicólogo o Pedagogo) y contar con el respaldo unánime del Claustro de Profesores y del Consejo Escolar⁴.

A medida que estos Institutos vayan introduciendo la Educación Secundaria Obligatoria, en cumplimiento de lo establecido por la LOGSE, se les irá dotando de Departamentos de Orientación, con los elementos materiales, personales y funcionales, como se ha hecho hasta el momento con los que se anticiparon a la Reforma. La eliminación del Programa Experimental se está llevando a cabo de forma metódica, sin originar problemas ya que la Orientación, en su estructura y funcionamiento, va poco a poco afianzando su permanencia. Lo cual no obsta para reconocer ciertas improvisaciones y no pocas disfunciones que requieren solución⁵. Véase a continuación la Tabla nº 1 en la que se refleja el descenso progresivo del Programa Experimental de Orientación en EE.MM.

1.2. Departamentos de Orientación en Institutos de Educación Secundaria

Los Departamentos de Orientación en estos Centros iniciaron su andadura en el año 1992; fueron 149 los Institutos que los pusieron en marcha de los casi 300 que implantaron la LOGSE con anticipación al calendario establecido.

Este hecho viene a coincidir con el momento en que el Servicio de Orientación, órgano del MEC, se subdivide en dos equipos con distinta dependencia: uno, adscrito al Centro de Desarrollo Curricular y otro, —el Servicio de Orientación Educativa propiamente dicho— a la Subdirección General de Educación Especial.

4 No es éste el momento de recordar las protestas que, a nivel nacional, generó en las Facultades de Psicología y Pedagogía, Colegios de Psicólogos, etc., este nombramiento «atípico», como Orientadores, de profesores con escasa formación en el campo de la Psicopedagogía. La situación, a la altura de 1997, ha quedado muy paliada si no resuelta del todo.

5 A título indicativo cabe consignar que

- Si en el curso 1991-92 eran 467 el total de centros adscritos al Programa Experimental (274 IB; 188 IFP, y 5 CEI).
- En los cursos 1993 a 1995 se habían reducido a lo siguiente:
 - curso 1993-94: 318 centros (sin datos sobre su distribución).
 - curso 1994-95: 296 centros (212 IB y 84 IFP).
 - curso 1995-96: 220 centros (155 IB y 65 IFP).

Éstos son los últimos datos que hemos logrado recabar y que hacen referencia exclusiva al «territorio MEC».

Tabla n° 1
PROGRAMA EXPERIMENTAL DE ORIENTACIÓN EN EE.MM.

Comunidad	Provincia	Curso 93/94	Curso 94/95	Curso 95/96
Aragón	Huesca	4	4	2
	Teruel	3	2	
	Zaragoza	18	15	11
	TOTAL	25	21	13
Principado de Asturias	Asturias	26	20	14
Baleares	Baleares	11	8	8
Cantabria	Cantabria	11	11	8
Castilla-La Mancha	Albacete	11	9	9
	Ciudad Real	12	12	3
	Cuenca	3	3	2
	Guadalajara	4	3	2
	Toledo	10	10	4
	TOTAL	40	37	21
Castilla-León	Ávila	6	5	5
	Burgos	5	5	4
	León	13	12	9
	Palencia	5	6	3
	Salamanca	13	13	13
	Segovia	3	3	3
	Soria	2	2	
	Valladolid	6	5	2
	Zamora	5	5	3
	Total	58	56	42
Ceuta	Ceuta	2	2	2
Extremadura	Badajoz	10	8	6
	Cáceres	9	7	6
	TOTAL	19	15	12
La Rioja	La Rioja	10	12	6
Madrid	Centro	47	45	40
	Norte	4	4	2
	Sur	22	21	17
	Este	6	6	3
	Oeste	8	8	7
	TOTAL	87	84	69
Melilla	Melilla	3	3	1
Murcia	Murcia	26	27	24
TOTAL M.E.C.		318	296	220

Fuente: MEC (1997).

No es nuestro propósito mencionar aquí las disfunciones que este fenómeno puede generar, a pesar del esfuerzo de coordinación que realizan desde ambas unidades para estudiar conjuntamente algunas cuestiones que inciden en la conformación de los Departamentos.

Sin embargo, sí debemos subrayar el empeño del MEC por ir incorporando, a buen ritmo, el Departamento de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria. Basta contemplar la Tabla Nº 2 —elaborada a partir de datos primarios— para constatar que si el número de Centros pertenecientes al territorio MEC se eleva a 1.039, el número de Departamentos de Orientación asciende ya a 902 en el Curso 1996-97⁶.

No menos encomiable es el impulso que ha supuesto para la Orientación en Educación Secundaria el establecimiento de la figura del «profesional de la Orientación Psicopedagógica» mediante la instauración de una nueva Especialidad en el Profesorado de este nivel. A ello aludimos a continuación.

1.3. Creación de la Especialidad de Psicología y Pedagogía en el Profesorado de Secundaria

Un hito importante en la historia de la Orientación en España y sobre todo en Secundaria lo representa el R.D. de 29 de noviembre de 1991, por el que se establece la inserción, en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, de la nueva Especialidad de Psicología y Pedagogía. A partir de entonces se han realizado dos convocatorias de Oposiciones para el acceso a la citada Especialidad: la primera, por O.M. de 5 de mayo de 1992, ofreciendo un total de 400 plazas, de las que 247 estaban vinculadas a Institutos; la segunda, por O.M. de 21 de marzo de 1994, con una oferta de 250 plazas, de las que 90 se integrarían en Centros de Secundaria⁷.

Pese a las expectativas que este hecho despertó entre el profesorado universitario de Orientación Educativa y en los Licenciados en Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía, se advierte en la actual política educativa en materia de Orientación una lentitud preocupante: el hecho de que el MEC no haya convocado nuevas oposiciones desde 1994 nos plantea la duda sobre la existencia o no de una planificación a corto y medio plazo, para que la Orientación avance al ritmo de la progresiva puesta en marcha del calendario de la Reforma. Planificación que debería ser conocida por los profesionales. (No basta que haya Departamentos de Orientación, sino que éstos han de estar dotados de **personal especializado suficiente** para cumplir su misión y no siempre acontece.)

6 No ha sido fácil obtener esta información porque no están los datos agrupados por provincias. El número de Centros de Secundaria existentes en el territorio MEC nos los ha facilitado la Dirección General de Centros Educativos, a través de la Subdirección General y Sección correspondientes. Los datos de los Departamentos de Orientación se han elaborado a partir de la información que aparece en el BOMECE de 8 de abril de 1996 y en el BOMECE de 13 de marzo de 1997 (números extraordinarios).

7 No es posible ignorar, tampoco, la O.M. de 30 de noviembre de 1993, por la que, como desarrollo del artículo 15 de la Ley de Medidas, se transformó en funcionarios —mediante procedimiento selectivo— a 456 psicólogos y pedagogos, contratados laborales en Equipos Multiprofesionales e Institutos de Orientación Educativa y Profesional. Este hecho ha supuesto el incremento, hasta un total de 1.110 profesionales de la Psicología y la Pedagogía en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, en el curso 1995-96.

Tabla n° 2
INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL TERRITORIO MEC
Y DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN CREADOS

Provincia	Centros existentes en el territorio MEC	Departamentos de Orientación Secundaria	
		Curso 1995/96	Curso 1996/97
Albacete	32	28	29
Asturias	79	70	72
Ávila	15	12	12
Badajoz	61	41	44
Baleares	51	43	47
Burgos	27	23	24
Cáceres	40	20	22
Cantabria	41	30	32
Ceuta	5	4	4
Ciudad Real	53	42	45
Cuenca	23	15	15
Guadalajara	14	13	14
Huesca	24	13	18
León	40	33	35
Madrid-Centro	99	67	76
Madrid-Norte	18	14	14
Madrid-Sur	88	61	68
Madrid-Este	44	32	34
Madrid-Oeste	24	15	20
Melilla	5	4	5
Murcia	84	54	56
Palencia	16	9	12
La Rioja	26	17	20
Salamanca	26	16	23
Segovia	16	13	16
Soria	12	11	11
Teruel	15	11	12
Toledo	39	30	30
Valladolid	31	29	31
Zamora	17	13	13
Zaragoza	57	43	48
TOTAL	1122	826	902

Fuente: MEC. Dirección General de Centros Educativos (1997) y BOMECE de 8 de abril de 1996; BOMECE de 13 de marzo de 1997.

II. FUNCIONES Y ACTIVIDADES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

2.1. La nueva configuración de la Educación Secundaria

La reordenación del Sistema Educativo, recogida en la LOGSE, establece en el capítulo tercero de la misma, referente a la Educación Secundaria, tres etapas. Así, leemos en el artículo 17:

«El nivel de Educación Secundaria comprenderá:

- a) La etapa de Educación Secundaria Obligatoria, que completa la enseñanza básica y abarca cuatro cursos académicos, entre los doce y dieciséis años de edad.
- b) El Bachillerato, con dos cursos académicos de duración, a partir de los dieciséis años de edad.
- c) La Formación Profesional Específica de Grado Medio, que se regula en el capítulo cuarto de esta Ley».

Es a este intervalo, que oscila entre los doce y los dieciocho años, al que nos referimos en la ponencia.

Constituye la **Educación Secundaria Obligatoria** una profunda transformación de la actual estructura del Sistema Educativo, en la que se habrá de conjugar «una ordenación curricular integradora y, al mismo tiempo, atender a la diversidad de los alumnos mediante una organización flexible y unos recursos materiales y humanos adecuados»⁸. Son cuatro cursos con entidad propia que vienen a coincidir, desde el punto de vista psicológico, con la edad preadolescente y la primera adolescencia.

El **Bachillerato**, con tanta frecuencia contemplado como una etapa intermedia entre la Enseñanza Primaria y los Estudios Universitarios, sufre también cambios sustanciales en los que la Orientación se considera pieza clave de la nueva estructuración.

Las funciones y fines del Bachillerato se abren en tres dimensiones de igual categoría y consistencia: *formativa, propedéutica y orientadora*.

La creación de *cuatro modalidades* en el mismo —Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y de la Salud, Tecnología y Artes—, considerando en cada una de ellas un amplio número de materias optativas que posibilite a los alumnos la doble alternativa: continuar los estudios en la Universidad o en «Módulos Profesionales» de Grado Superior, supone una de sus grandes novedades.

Finalmente, la Reforma de la **Formación Profesional**, dividiendo sus contenidos en dos grupos:

⁸ Véase MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Parte II. Capítulo VII: La Educación Secundaria Obligatoria, nº 3, p. 117.

- **Formación Profesional de Base**, integrada en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y compuesta por disciplinas generales de índole preprofesional.
- **Formación Profesional Específica**, configurada en «Módulos Profesionales», que otorga una preparación para el desempeño de un buen número de puestos de trabajo, en el contexto de una profesión o una familia profesional.

La inclusión, en todos los ciclos formativos, de un Módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT) que se realiza, por tanto, en un «medio productivo real» es, sin duda, un gran acierto y un reto que se ha propuesto alcanzar el nuevo Sistema de Enseñanza.

Si el fin primordial de la Reforma de esta modalidad educativa es conseguir una «Formación Profesional con capacidad profesionalizadora, práctica, nexo entre el Sistema Educativo y el mundo del trabajo», las grandes transformaciones sociales reclaman un sistema de Formación Profesional con requisitos como éstos:

- *Flexibilidad*, para adecuarse a las necesidades y demandas del sistema productivo...
- *Agilidad y capacidad de respuesta* al gran desafío del cambio tecnológico y del mercado de trabajo...
- *Capacidad de promocionar a las personas*, proporcionando unos fundamentos educativos de carácter polivalente, que permitan hacer frente a las distintas demandas laborales y a posteriores avances en su formación y cualificación.
- *Autorregulación* mediante mecanismos que garanticen la actualización y renovación continua del sistema en objetivos, contenidos y métodos⁹.

Es evidente que un esquema educativo como el actual, mucho más complicado que el que instauró la Ley General de Educación de 1970, con múltiples modalidades educativas y opciones, exige para su viabilidad una Orientación Académica y Profesional amplia y sistemática. No cabe duda que el MEC se halla comprometido en la tarea. Confiamos en que, venciendo no pocos obstáculos, la lleve a término.

2.2. Plan de actividades de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria

En cumplimiento de lo ordenado en el Artículo 42, letra ñ) del Reglamento Orgánico de estos Centros¹⁰, el Departamento de Orientación deberá «Elaborar el plan de actividades... y, a final de curso, una memoria en la que se evalúe el desarrollo del mismo». Ese **plan de actividades** deberá describir:

⁹ Véase *Ob. cit.* en (8), n^{os} 13 y 15, pp. 151-152.

¹⁰ Real Decreto 83/1996 de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE de 21 de febrero, 1996).

- Los *objetivos* que se propone alcanzar.
- Las *actividades* para la consecución de tales objetivos consignando siempre si son competencia exclusiva del Departamento o actuaciones en colaboración con órganos colegiados o unipersonales y temporalizando la programación.
- Finalmente, los *procedimientos* previstos para la puesta en marcha, seguimiento y evaluación del funcionamiento del Programa Orientador.

La **memoria anual** dará cuenta del cumplimiento de cuanto el Departamento se había propuesto. No se trata de una simple exposición de lo realizado; por el contrario, debe ser un trabajo reflexivo sobre los logros alcanzados, las dificultades en el proceso, los cambios que deben producirse en la planificación, etc.

La continua presencia del Departamento en el funcionamiento del Centro, demandada por la Ley: en ocasiones, como hemos dicho, asumiendo la responsabilidad plena; otras veces, formulando propuestas y prestando asesoramiento o apoyo técnico y psicopedagógico, tiene como razón clave la «*atención a la diversidad*» que constituye uno de los fundamentos de la LOGSE.

- Así sucede cuando participa en la confección, aplicación, seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo del Centro, de los Proyectos Curriculares de Etapa, las Programaciones de Aula o las Adaptaciones Curriculares con el intento de favorecer el *Proceso de Enseñanza y Aprendizaje*.
- De igual modo, cuando interviene activamente en la elaboración y realización del *Programa de Orientación Académica y Profesional*, inserto en el currículo, algo bien distante y distinto de la simple «información» esporádica, con que se cumple este requisito orientador en tantas ocasiones.
- Y lo mismo, cuando asume un papel insustituible en el proceso harto complejo de la *Organización y Funcionamiento de un Plan de Acción Tutorial*, en su estructura horizontal y vertical, que preste ayuda al alumnado, a la familia y profesores y reciba feed-back, a su vez, de estos tres grandes sectores.

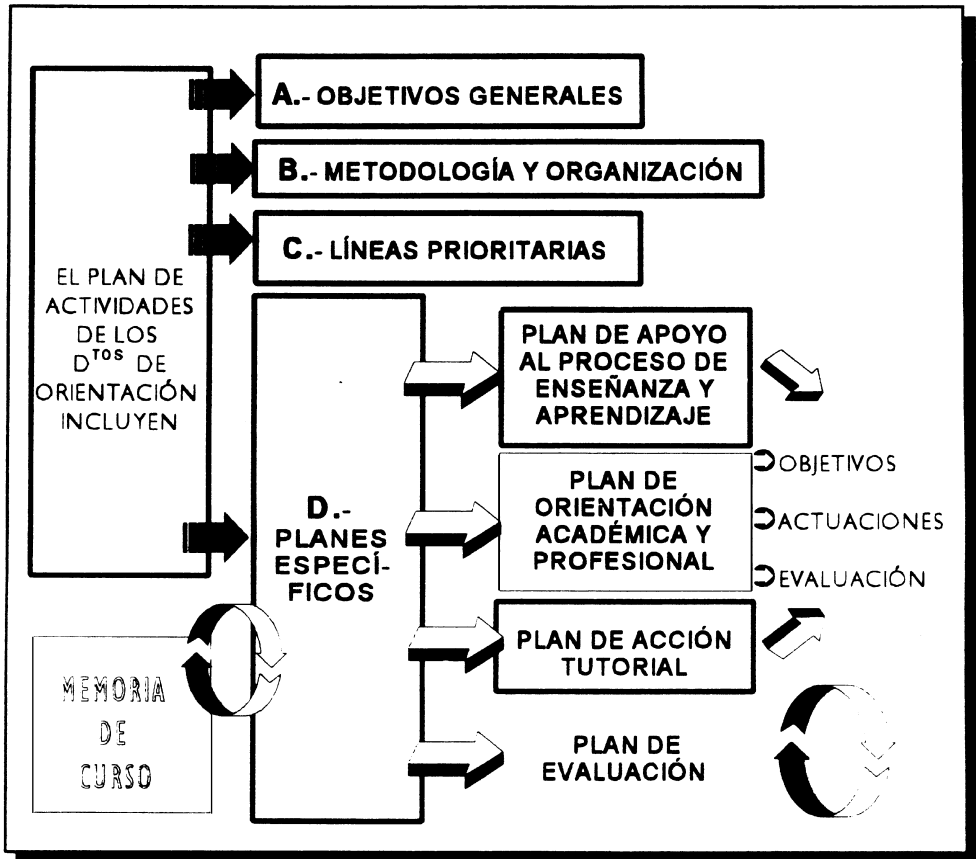
Vamos a abordar seguidamente estos campos de actuación. Van precedidos de una gráfica, cuya fuente es el MEC, que muestra un modelo claro y sencillo de desarrollo de la planificación (Gráfico nº 1).

2.3. Ámbitos de intervención

Para este análisis tomaremos como línea directriz, con mucha libertad, la *Resolución de la Dirección General de Renovación Pedagógica* de 30 de abril de 1996¹¹, resumiendo su contenido y, a la par, incorporando algunas reflexiones personales.

¹¹ Resolución por la que se dictan instrucciones sobre el plan de actividades de los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria (que modifica en parte y actualiza la Circular de 27 de julio de 1993, adecuando su contenido al nuevo Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, establecido por Real Decreto de 26 de enero de 1996 (B.O.E. de 21 de febrero), y a la Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, contenida en el Real Decreto de 28 de abril de 1995. Resolución, en fin, que se dicta en cumplimiento de la autorización que le confiere la Orden Ministerial de 29 de febrero de 1996.

Gráfico n^o 1
 MODELO DE DESARROLLO DE PLANIFICACIÓN



Fuente: MEC. (1996). Módulo: El Departamento de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria (...).

En la *Resolución* se subrayan **tres grandes ámbitos** en los que desempeñar la acción orientadora (ámbitos que han quedado insinuados en el epígrafe anterior): el Apoyo al Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, la Orientación Académica y Profesional y la Acción Tutorial.

2.3.1. Apoyo al Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

Escuela comprensiva y atención a la diversidad

«El modelo de escuela comprensiva adoptado por la LOGSE supone aceptar la existencia de un currículo común para toda la población escolar

como forma de acceso a la cultura y ampliar el período de escolarización, retrasando así el momento en que los alumnos han de tomar decisiones sobre itinerarios académicos alternativos. Un modelo de escuela comprensiva entiende también que la diversidad es la conformación natural de los grupos de alumnos y asume el reto de elaborar respuestas educativas diferenciadas y ajustadas a la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades de aprendizaje de todos los alumnos y alumnas»¹².

La atención a la diversidad en el marco de la Reforma tiene mucho de «*respeto a la singularidad*» de cada persona en todas sus facetas y ha constituido siempre, con diversas expresiones, una *nota distintiva de la Orientación con sentido educativo*. La Orientación, desde esta concepción, intenta ayudar eficazmente al esclarecimiento y desarrollo de ese don original en cada uno, puesto de manifiesto por las propias aptitudes e intereses personales.

Recordábamos en otra ocasión que hace ya años un educador de nuestro tiempo —Emilio Planchard—, lanzó un grito de protesta contra la uniformidad de la enseñanza colectiva, con estas palabras: «Se ha llegado a «estandarizar» a los hombres, como se ha estandarizado la producción y las máquinas, porque se mira ante todo el rendimiento inmediato (...) y es preciso reaccionar contra la nivelación de las individualidades y de los destinos personales». Pues bien, la escuela comprensiva y la Orientación inscrita en este modelo, en cuanto trata de descubrir las capacidades y la vocación propia de cada alumno es, por esencia, «diferenciante» y cuanto más ayude al desarrollo de la personalidad original del alumno, más promueve las diferencias con relación a los demás, a la vez que le estimula a ponerlas al servicio del bien común.

También la **Educación Especial** debe considerarse en el marco de la diversidad, en el legítimo derecho a las diferencias. Así contemplada, estamos de acuerdo con quienes afirman que: en ese continuo de diversidad se hallan los alumnos que tienen más obstáculos en el proceso de aprendizaje que el resto de sus compañeros, ya sea por causas biológicas, psicológicas, familiares o sociales y precisarán, para compensar su situación, de intervenciones pedagógicas más específicas.

Y en ese continuo también, debemos añadir, se encuentran los alumnos **superdotados** —tantas veces fracasados en los Centros Educativos—, para los que se habrán de crear programas de «enriquecimiento» adaptados a sus capacidades. Es obligado afirmar que este tema no lo ha tomado en peso la Administración —aunque se están dando pasos alentadores—, ni tampoco gran parte del profesorado y de los orientadores. Por eso, al hilo de esta reflexión, bueno será recordar la observación de Raymond Wheeler cuando dice:

12 MEC (1996). *Módulo general. El Departamento de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria: Estructura, funciones y estrategias de intervención* (documento policopiado). Dirección General de Renovación Pedagógica. (Se trata de un documento teórico-práctico de 114 pp. y Anexos, destinado a la «formación continuada» de los Orientadores en ejercicio, muy bien elaborado, con *énfasis mayor en el primero de los «ámbitos»*. En ocasiones se observa una sensibilidad especial ante «la diferencia» por causas sociales y ambientales, y mucho menor por la «dotación personal» fruto de la herencia).

«El profesor —el orientador, cabe agregar— es un técnico en ingeniería humana, ya que él es el principal responsable de la inteligencia y de la personalidad de sus alumnos; (...). Nunca podremos saber hasta qué punto la ignorancia de la psicología y la pedagogía en la dirección de la infancia —de la adolescencia y de la juventud, agregamos— es responsable de oportunidades perdidas, de ambiciones defraudadas, esfuerzos abandonados..., defectos mentales específicos y personalidades desintegradas».

Mucho e intensamente habremos de trabajar, en estos momentos, los orientadores en ejercicio y los profesores responsables de su «formación inicial» universitaria.

En el ámbito concreto, que hemos examinado someramente —*Apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje. La atención a la diversidad*— cabe formular algunas cuestiones:

- ¿Se ajustan los Planes de Estudios y los Programas de las asignaturas a las funciones y tareas que habrán de desempeñar?
- ¿Alguien explica a los alumnos, y éstos lo contrastan con la «situación real», mediante un Practicum bien estructurado: el concepto y significado de la «diversidad», la atención a la misma, y lo que ello entraña de compromiso en su proyección pedagógica?
- ¿Alguien debate con ellos, desde la teoría y la práctica, lo que es una «adaptación curricular significativa» o una «evaluación integradora»?

Son algunos interrogantes de los muchos que podríamos formular.

Sin afán derrotista alguno, sino como una «provocación» positiva por si hubiere algo que rectificar:

- Mucho nos tememos que, atomizados los Planes de Estudios en tantas materias dispares y con mínima extensión —salvadas acaso las «troncales» y «obligatorias»— se disperse la atención del estudiante, sin lograr una visión unitaria del saber y que el profesor, en ocasiones desmoralizado, no ponga empeño y entusiasmo en «enseñar a aprender»; en lograr, en cuanto de él dependa, una coordinación docente, que tiene mucho de renuncia y también de enriquecimiento.
- Mucho nos tememos que, si no se toma conciencia de éstos y otros riesgos, y no se reacciona con decisión, perdamos la gran oportunidad que se nos ha dado; perdamos el tren en la historia de los progresos de la Orientación, a las puertas del siglo XXI.

Pero, esto no sucederá.

La Evaluación Psicopedagógica en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

La Evaluación Psicopedagógica —uno de los cometidos específicos del profesional de la Orientación¹³, que contará con la colaboración del Tutor— se entiende, en el nuevo modelo educativo, como un proceso de recogida y análisis de toda información destacada que hace referencia a los diversos factores que intervienen en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje, con una finalidad clara y precisa: *identificar las necesidades educativas de ciertos alumnos* que tienen dificultades en su desarrollo personal o muestran desajustes con relación al currículo —por los motivos que sea— y así sustentar sobre una base real las decisiones que se tomen con relación a la propuesta curricular u otras ayudas.

Este modelo de evaluación dista mucho de la evaluación tradicional, fundamentada en los tests psicométricos, cuyo objetivo es clasificar, catalogar a los alumnos en ciertos atributos o cualidades para predecir su comportamiento... Pruebas, con tanta frecuencia descontextualizadas —porque prima el enfoque individual—, aplicadas en un momento concreto de la vida del alumno, que poca o ninguna relación tienen con la dimensión social de todo aprendizaje. De ahí que los datos que proporcionan son difíciles de traducir en la ayuda que puede ofrecer el Centro Educativo para encauzar e impulsar el progreso del estudiante y el papel que el profesorado y la familia desempeñan en el mismo.

El párrafo que antecede *no significa* en modo alguno *un rechazo de los tests psicológicos*, que pueden ofrecer información complementaria muy valiosa, sino una seria advertencia al *abuso en su utilización* y en la presentación de *informes en términos de CI, EM, etc.* tomados como datos conclusivos. La información proporcionada a través de los «informes» debe ser relevante para la familia y para el Centro Educativo, con objeto de proporcionar al alumno la ayuda que precisa. Y su contenido debe ser claro y asimilable, huyendo además de todo «estereotipo».

«En este momento ya no se trata de clasificar a los alumnos en las distintas categorías, sino determinar las ayudas que éstos requieren para progresar en el contexto educativo menos restrictivo posible; poco a poco las diferencias se conciben como indicadores de una necesidad particular de ajuste, del tipo y grado de la ayuda que un alumno debe recibir a lo largo del proceso educativo¹⁴ y ello trae consigo un mayor compromiso del profesorado en el proceso de conocimiento de los alumnos y en la búsqueda, también, de los recursos didácticos y metodológicos pertinentes, para lograr una Escuela adaptada al alumno y no a la inversa.

13 Véanse Orden de 9 de diciembre de 1992 por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (BOE de 18 de diciembre) y R.D. de 26 de enero de 1996 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (en cuyo Capítulo II quedan establecidas la composición y funciones del Departamento de Orientación) (BOE de 21 de febrero, 1996).

14 Véase MEC (1996). *La Evaluación Psicopedagógica: Modelo, orientaciones, instrumentos*. Secretaría General de Educación y Formación Profesional, CIDE (col. Documentos), p. 11.

Todo el trabajo —de carácter monográfico— constituye un magnífico documento de estudio y aplicación sobre la Evaluación Psicopedagógica en el marco de la Reforma Educativa; ocho capítulos, muy bien configurados, que abarcan las dimensiones fundamentales del tema. Los capítulos III, IV y V tratan del alumno, el contexto escolar y la familia, como ámbitos de Evaluación Psicopedagógica.

En definitiva, la Evaluación Psicopedagógica que se pretende consolidar se entiende como «un proceso de toma de decisiones encaminadas a fundamentar la oferta educativa, es decir, la propuesta curricular y el tipo y la intensidad de la ayuda que debe ofrecerse al alumnado a lo largo de su escolaridad» (MEC, 1996, p. 22).

Estas y otras afirmaciones que hemos formulado nos permiten concluir que pocas veces se ha presentado con mayor claridad y contundencia el **sentido educativo de la Orientación**; y, en consecuencia, que los Pedagogos y Psicopedagogos nos hallamos ante uno de los mayores retos de la Reforma que debemos afrontar con la firme resolución de una respuesta apropiada.

La imposibilidad de desarrollar con mayor amplitud este tema de la Evaluación, en el marco de una ponencia, nos mueve a ofrecer a modo de síntesis un cuadro resumen sobre los aspectos comunes y diferenciales de la Evaluación Psicopedagógica en el modelo tradicional y en el que se deriva del que propugna la Reforma¹⁵.

Gráfico n° 2

COMPARACIÓN ENTRE LA EVOLUCIÓN "DIAGNÓSTICA" Y LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

En relación a la finalidad	Obtener la mayor información posible sobre los alumnos	Obtener información sobre todos los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje (profesores, alumnos, contenidos)
En relación a los instrumentos y procedimientos	Utilización generalizada y descontextualizada de pruebas y tests	Utilización de pruebas, pautas de observación, instrumentos basados en el currículo, guiones de entrevista, etc., contextualizados y todos ellos referidos a los elementos básicos del proceso de enseñanza y aprendizaje
En relación al uso	Obtener información del alumno para orientar el tratamiento: — Capacidades — Personalidad — Adaptación — Intereses	Obtener información referida al proceso en su globalidad para tomar decisiones en relación a la propuesta curricular y a las ayudas requeridas
En relación a las personas que intervienen	En general se contempla exclusivamente la intervención de profesionales externos al proceso de enseñanza y aprendizaje (psicólogo, pedagogo y trabajador social) y del propio alumno/alumna	Intervienen además los profesionales implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje
En relación al referente de la evaluación	Evaluación básicamente referida a norma (baremos, C.I., ...)	Evaluación básicamente referida a criterio (currículo)

Fuente: MEC (1996). *La Evaluación Psicopedagógica: Modelo, orientaciones, instrumentos*.

¹⁵ Gráfico tomado de MEC, 1996, p. 23.

2.3.2. Apoyo al Plan de Orientación Académica y Profesional

La Orientación Académica y Profesional constituye un campo fundamental dentro del modelo comprensivo de Escuela asumido por la LOGSE:

- Frente a un currículo fijo, casi invariable, que ha perdurado hasta el presente, se nos ofrece otro abierto, flexible, en el que la libertad de opción por parte del alumnado es, sin lugar a duda, una de sus notas peculiares.
- Frente a un concepto estático de Orientación y elección Académico-Profesional, entendida como «ajuste entre el quehacer y el ser», basado en la teoría de «rasgos y factores», la Orientación evoluciona, enriquecida con nuevas aportaciones como son, entre otras, la teoría de Super del «desarrollo vocacional» —componente básico del desarrollo vital—, o la teoría de la *Educación para la Carrera*, tan valorada en nuestro ambiente, con un futuro que auguramos prometedor. Basta una referencia a los pioneros de este movimiento y el gran número de continuadores en nuestro país, para dar testimonio de ello: Goldhammer y Taylor (1972), Bailey y Stadt (1973), Super (1976), Hansen y Keirleber (1978), McDaniel (1978), Herr (1982, 1988), Hoyt (1982), Raynor y Entin (1982), Herr y Cramer (1984, 1988), Kreuzer (1986), Gysbers y Moore (1989), Zunker (1989), Álvarez y Santana (1992, 1993, 1996), Rodríguez Diéguez (1992), Haverkamp y Moore (1993), Montané (1994), Repetto (1996).

En el marco de estas teorías y dentro del modelo de «escuela comprensiva» (tomado el concepto de escuela en sentido amplio), la **Orientación Académica y Profesional** se entiende como «el proceso de ayuda a la persona para que, en los distintos momentos de su ciclo vital logre obtener la información adecuada sobre sí misma y sobre el contexto educativo y laboral, con el fin de que pueda ir planificando su «carrera», realizando elecciones y tomando las decisiones convenientes de acuerdo con la situación»¹⁶.

Motivar para aprender a lo largo de toda la vida y enseñar a escoger entre la multiplicidad de opciones que la compleja y cambiante estructura académica y laboral requiere del alumnado, son funciones inexcusables de la Orientación.

En esta línea se mueve la legislación actual, destacando en su normativa sobre la Orientación Académica y Profesional durante la Educación Secundaria: el carácter procesual de la misma; el relieve especial que adquiere a la hora de elegir las materias optativas y en los momentos en que una elección entre distintas opciones puede ser un factor condicionante del futuro académico y profesional de los estudiantes.

El Departamento de Orientación, de acuerdo con las directrices emanadas de la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), es el encargado de confeccionar el Plan

16 Véase la ponencia presentada por M.T. Díaz Allué, bajo el título: Elección académico-profesional y Sistema Educativo: un reto para la Reforma. *La calidad de los centros educativos. Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía* (Alicante, 27 de septiembre-1 de octubre de 1988), pp. 477-500.

de Orientación Académica y Profesional y debe participar en su desarrollo y evaluación, una vez incorporado al Proyecto Curricular del Centro.

Las actuaciones que debe llevar a cabo para posibilitar la toma de decisiones del alumnado con relación a su itinerario académico y profesional, así como las líneas de actuación prioritarias, prestando atención especial a la superación de todo hábito social discriminatorio, y *la contribución a la elaboración del Consejo Orientador*, son cuestiones de singular relevancia.

La Información Académica y Profesional en el contexto de la Orientación

La Información tiene su lugar propio en el ámbito más amplio de la Orientación, dentro de la cual encuentra su pleno significado.

Entendemos por Información: aquella parte de la Orientación en que se realiza, de manera procesual y sistemática, una exposición de los diferentes Estudios y Profesiones, sus características y exigencias, teniendo muy presente la situación actual de las Carreras y del mercado de trabajo.

Necesidad de la Información Académico-Profesional

Son muchas las razones que avalan esta necesidad; pero basta recordar la *influencia del ambiente en los estudiantes* —con sus «estereotipos» y «epidemias vocacionales»— y la *escasa o nula información objetiva* con que acceden a los Estudios para justificar su presencia en un programa orientador.

Hoy día *el alumno recibe* a partir de los medios de comunicación social y desde los ámbitos de vida más próximos, *continuos mensajes informativos*. Tal *información, en tantas ocasiones y por tantos motivos «sesgada»*, incide en un sujeto en plena etapa de formación, ajeno la mayor parte de las veces, a una vida laboral «*experencialmente vivida*».

- *Sólo podrá hacer una interpretación correcta* de mensajes tan dispersos y dispares, *si recibe una información sistemática y especializada* (algo harto ajeno a un «ciclo de conferencias» que alcanzan su verdadero significado si se consideran «medios útiles», inscritos en un programa informativo más extenso, inserto en el currículum. Lo mismo cabe decir de las técnicas escritas, audiovisuales e informáticas, estas últimas de futuro tan prometedor).
- *Sólo unos Programas de Información* que permitan al alumnado *conjugarse de manera objetiva las variables psicológicas y situacionales* que concurren en toda elección, *tienen entidad educativa y orientadora*.
- *Una información así:* cumple una *acción preventiva*, liberando de opciones erróneas, de desencantos y abandonos. *Facilita el conocimiento de la realidad* en lo académico y en lo laboral, y *atenúa el influjo* ya citado de los «*estereotipos sociales*», de las «*expectativas familiares*», del «*mimetismo escolar*», en lo académico y lo profesional.

En síntesis: Presenta un panorama de la realidad, de modo que cada estudiante pueda comprender y aplicar la información a su propio caso¹⁷.

La Orientación académica y profesional tiene como fin una elección responsable

Se ha definido la elección como «la búsqueda y consolidación de una coincidencia satisfactoria entre las capacidades generales, intereses y aspiraciones de un sujeto y algunas de las oportunidades de actividad profesional —y académica, añadimos— existentes en su medio» (Sturn y Brea).

- Este *proceso de búsqueda* recorre un largo camino que va de la incertidumbre a la elección, con un *momento crítico: la decisión*.
 - Todos sabemos que *la elección* —como la libertad—, es «situacional», se realiza en unas *coordenadas espacio-temporales e histórico-sociales*, que la condicionan y la delimitan.
 - La elección académica y profesional, además no es algo que tiene lugar en un momento concreto de la vida del estudiante.
- Constituye un largo proceso —que culmina en la decisión—, en el que hay opciones y renunciaciones, y que *va marcando una trayectoria vital*.
- *La responsabilidad de la acción orientadora* en este conducir en libertad las actividades de los alumnos hacia un conocimiento objetivo de sí y del mundo académico-profesional es inexcusable y *requiere el apoyo de la comunidad educativa y de expertos* en el campo de la *Orientación*.
- Sólo así se logrará conocer los múltiples factores que convergen en la elección, haciendo posible una opción coherente.

Orientación académica y profesional y demandas desde el mundo del trabajo

No centramos la atención aquí en la adecuación cuantitativa y cualitativa entre la Educación y el Trabajo, tema considerado ya en otro momento y que hoy nos llevaría muy lejos (véase Díaz Allué, 1988).

¹⁷ Desde el punto de vista informativo —y en muchos casos, orientador— hay que destacar la importancia de la convocatoria anual (de carácter nacional) de Aula '96 o 97..., Salón del Estudiante, con sede en el Recinto Ferial Juan Carlos I. La presencia de tantos organismos y entidades públicos y privados, desde el MEC y las Comunidades Autónomas, hasta Editoriales y Entidades privadas de índole diversa. El material nuevo, que de modo gratuito se entrega a los asistentes, con presentación esmerada; las actividades educativas, orientadoras y culturales organizadas con motivo de este evento, constituyen para los estudiantes un factor de conocimiento y motivación de primer orden, pero que quizá apreciemos más quiénes podemos comparar con perspectiva histórica, otras épocas.

Tratamos, nada más, de *dejar sugeridos gráficamente*:

- Las tendencias en los requisitos exigidos a los demandantes de empleo de los noventa (y también del 2000).
- Los valores de las personas que más aprecia el mundo empresarial (tomado el término empresa en sentido amplio).

Para que los tengamos muy presentes los Orientadores, en nuestro quehacer diario con el alumnado.

Gráfico n° 3

TENDENCIAS EN LOS REQUISITOS EXIGIDOS A LOS DEMANDANTES DE EMPLEO DE LOS NOVENTA Y DEL 2000



- FORMACIÓN GENÉRICA E INTEGRAL.
- MOVILIDAD FUNCIONAL Y GEOGRÁFICA.
- FLEXIBILIDAD Y ADAPTACIÓN AL CAMBIO.
- INICIATIVA Y CREATIVIDAD.
- CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN.
- CAPACIDAD PARA TOMAR DECISIONES.
- IDIOMAS (FUNDAMENTALMENTE INGLÉS).
- MICROINFORMÁTICA A NIVEL DE USUARIO.

Gráfico n° 4

VALORES DE LAS PERSONAS



- MÁS IMAGINATIVOS QUE SABIOS TEÓRICOS
- MÁS EMPRENDEDORES QUE OBTUSOS
- MÁS EMPRENDEDORES QUE ILUMINADOS
- MÁS ASOMBRADOS QUE HASTIADOS
- MÁS RESOLUTIVOS QUE AGOBIADOS POR PROBLEMAS
- MÁS CONVINCENTES QUE SEGUROS
- MÁS ABIERTOS QUE SECTARIOS
- MÁS HOMBRES DE ESCUCHA QUE ALTAVOCES
- MÁS INVESTIGADORES DEL SER QUE ANSIOSOS POR TENER

Orientación Académica y Profesional, éxito y satisfacción en el trabajo

El «éxito académico y profesional» como meta de la Orientación

Se ha dicho en alguna ocasión que el «éxito profesional» constituye un objetivo prioritario de la Orientación, destacando como «criterios externos del mismo»: los ingresos económicos y el alto rendimiento; el ascenso en el empleo y la estabilidad laboral; la valoración positiva del «jefe inmediato» (criterios fácilmente transferibles al campo académico: buen rendimiento, reflejado en las calificaciones; promoción de curso sin dificultad; valoración de sus capacidades por el profesorado...).

Pero, opinamos como Super (1962), que *utilizar el concepto de «éxito» sólo en función de los «logros» —criterio externo y objetivo— es olvidar que existe también un factor, predominantemente subjetivo y personal —la satisfacción en el estudio y el trabajo— de singular importancia. Aspecto que un Orientador habrá de considerar porque es el «ajuste académico y profesional», entendido como «expresión y realización del concepto de sí mismo» lo que produce esa satisfacción (podríamos multiplicar los ejemplos).*

El «ajuste académico y profesional» y la satisfacción que de él se deriva significa: la posibilidad de que la persona pueda, en la realización de su tarea, manifestar sus intereses, utilizar sus capacidades, realizar su sistema de valores y dar satisfacción a sus necesidades emocionales.

El Orientador y el Tutor, han de estar atentos a esta realidad y su interés por ayudar al alumno en el proceso de «toma de decisiones», ha de ser una meta por lograr. Las excelentes publicaciones de Profesores, miembros de AIDIPE son testimonio de esta sensibilidad en el campo que nos ocupa.

Concluimos este punto declarando que no podemos obviar que la verdadera elección, la opción hecha en libertad que debe conducir a una satisfacción personal, exige un amplio conocimiento de lo que se escoge y de aquello a lo que se renuncia y, sobre todo, un conocimiento objetivo y realista de sí mismo, que el adolescente está lejos de haber alcanzado. «Nadie más ansioso que Quince por encontrarse a sí mismo, por hallar la clave de lo que siente y lo que hace» afirma Gesell. La relación personal, humana, entre Orientador o Tutor y orientando —en un clima de confianza, aceptación y libertad— se hace en consecuencia indispensable. Sólo de esta manera el estudiante realiza ese lento y gradual aprendizaje del vivir humano. Desde esta perspectiva, los demás aspectos —acierto en la elección de materias optativas, de modalidades de estudio y trabajo— vienen a transformarse en «elementos» de ese esquema unificado de la propia existencia, en el que cada actividad le lleva a vivir «como una persona integrada».

Estas afirmaciones que formulamos **responden a dos deseos**: resaltar la «dimensión humana» del Orientador y evitar que prevalezca sobre él la técnica, en un momento en que sus conquistas dejan absorta nuestra mirada. Víctor Frankl, prestigioso psiquiatra austríaco, creador de la tercera escuela vienesa de psicoanálisis, la Logote-

rapia, la búsqueda del sentido de la vida; el prisionero 119.104 de los campos de concentración de Auschwitz, doctor «honoris causa» por 28 Universidades, fallecido en su Viena natal el pasado mes de agosto, dejó escritas en una de sus obras estas palabras: «El médico que se crea un gran técnico se verá obligado a confesar que él ve en su paciente una máquina y no al ser humano que hay detrás de la enfermedad». Cita que deberíamos llevar grabada en la mente y el corazón todos los Orientadores.

Éste es otro desafío con el que se enfrenta el Orientador, en el ámbito académico y profesional y en toda actuación de asesoramiento y consejo.

2.3.3. Apoyo al Plan de Acción Tutorial

La Tutoría

Se entiende por Tutoría la acción orientadora que todo profesor realiza con sus alumnos de modo inseparable a su función docente. Ello significa que todo el profesorado está comprometido con la acción tutorial, con independencia de que, con carácter específico, se asigne un Tutor para cada grupo de alumnos, que coordine al equipo de profesores del mismo y dé sentido unitario a toda su labor educativa.

El papel del profesor —así consta en el Diseño Curricular Base— no se ciñe a la mera transmisión de conocimientos que faciliten el aprendizaje, ni al desarrollo de habilidades en el alumno, con proyección en la práctica; sino que ha de contribuir a suscitar actitudes y normas de conducta positivas y a desarrollar valores que den sentido a la vida del estudiante en su etapa escolar y siempre.

Por otro lado, la actividad del profesor no se realiza exclusivamente en el aula:

«La personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la atención individualizada a las necesidades educativas especiales, la preocupación por las circunstancias personales, el apoyo ante la toma de decisiones sobre el futuro, la conexión con la familia y con el entorno productivo y cultural y, en general el trato particular que se establece entre el profesor y el alumno contribuyen sobremanera a que las experiencias escolares y extraescolares puedan ser integradas progresivamente, convirtiéndose en elementos de referencia de proyectos de vida cada vez más autónomos»¹⁸.

Tales cometidos son parte de las funciones de cualquier docente, del equipo de profesores y de la institución educativa, contemplada en su conjunto. Se trata de un «compromiso colectivo con la educación y la orientación de los alumnos», que requiere tiempo y profundización en la propia tarea para superar tanta rutina aca-

¹⁸ Véase *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica* (1990), cap. II, La Acción Tutorial, pág. 27. Madrid, MEC.

démica, tanta visión simplista de la educación. Y ello hace imprescindible la *Tutoría como elemento dinamizador* en la realización del proyecto educativo del equipo de profesores y del centro, contando con el apoyo especializado del Departamento de Orientación.

Fundamentación teórica de la Tutoría en la Reforma

Es incuestionable el desarrollo de la Pedagogía y de la Psicología a lo largo de este siglo; por tanto, no es difícil comprender que muchas de sus líneas de pensamiento hayan constituido elementos de referencia para sentar las bases teóricas de nuestro actual Sistema Educativo. (Algo similar ha ocurrido con las Reformas llevadas a cabo en los países de nuestro entorno cultural):

«Las actuales corrientes parten de la concepción del ser humano como sistema abierto y se fundamenta en una concepción dinámica de la persona, que afirma la posibilidad de transformación en una doble dirección: como desarrollo de sus potencialidades (o inteligencia), —de ahí parten la mayoría de los programas de desarrollo de la inteligencia—, al concebirse como algo modificable y no fijo, que permite enriquecerse (Feuerstein, 1978) siempre que se entrenen los procesos básicos de pensamiento; y como dinamizador y modificador del entorno (familia y escuela) en el que se encuentra»¹⁹.

Como en tantas ocasiones, no son los fundamentos teóricos que sustenta la LOGSE los que ofrecen mayor dificultad para su adhesión a los mismos —aunque sin duda habrá quien los «conteste»—, sino las implicaciones que lleva consigo su puesta en práctica, la «reconversión profesional» que supone para la mayoría del profesorado la plasmación de la teoría en su quehacer diario como docente y tutor.

No obstante entendemos que es conveniente dejar esbozadas las bases teóricas de la acción tutorial en la actual Reforma Educativa, porque observamos que son muchas las publicaciones sobre la Tutoría que diseñan objetivos y tareas programadas para un curso escolar, un ciclo o nivel de enseñanza; pero que carecen de un enfoque inicial que fundamente sus propuestas y dé una visión integral e integradora del soporte psicopedagógico que las sustenta y justifica. Veamos, pues, algunos de los planteamientos teóricos presentes en la LOGSE que necesariamente han de proyectarse en la acción tutorial:

¹⁹ Puede consultarse con provecho, por su claridad, *El Departamento de Orientación: atención a la diversidad* (1994), publicado por el MEC y Narcea, en formato de «carpeta», cuyos autores son A. Arroyo, A. Castelo y M.C. Pueyo.

Comprensividad y diversidad en la ESO

La comprensividad, como venimos reiterando, lleva consigo la «atención a una diversidad de alumnos que van a encontrarse en un único camino educativo hasta los 16 años» y exige una serie de medidas que hagan posible la atención a la diversidad.

El acompañamiento a los alumnos, respetando la pluralidad en aptitudes, intereses, procesos de maduración, etc. se hace más necesaria aún en la Educación Secundaria Obligatoria, que coincide con una etapa evolutiva especial, al tiempo que se produce la presencia de una variedad de profesores, con saberes especializados y el riesgo, en consecuencia, de realizar un aprendizaje fragmentado. En palabras de «estudiosas» muy vinculadas a la «práctica» cabe afirmar que:

«La riqueza que surge de la diversidad puede vivirse como una fuente de aprendizaje y como un reto profesional o como una fuente de dificultades y de conflictos. La experiencia nos dice que el encuentro con la diversidad y su aceptación puede ser un camino de desarrollo de valores tan importantes como la tolerancia o la solidaridad»²⁰.

Para la consecución de cuanto antecede la presencia del Tutor y del Departamento de Orientación es de un valor indiscutible.

Modelos cognitivo y ecológico-contextual

Estos modelos psicopedagógicos, desde los que se plantea el proceso de enseñanza y aprendizaje, suponen nuevos enfoques a la hora de definir su Proyecto el centro educativo y, en consecuencia, cuando se establece el Plan de Acción Tutorial. La adhesión a estos modelos conlleva aceptar:

- «La capacidad del alumno para ir construyendo su propio proceso de maduración», de forma activa, organizada y significativa (modelo cognitivo), y realizada en interacción con los demás y con el ambiente (modelo ecológico-contextual).
- El valor del *aprendizaje significativo*, que se entiende, en la línea de Ausubel (1983), como un proceso de «relación con sentido entre las nuevas ideas y las que posee el alumno». El profesor viene a ser de este modo el mediador que facilita tal relación.

Sostiene Ausubel que el aprendizaje significativo se produce cuando ideas expresadas simbólicamente se relacionan de modo no arbitrario, sino sustancial, con lo que el alumno ya sabe. Para que tal hecho se produzca, los conteni-

²⁰ Remitimos a la publicación de M. Blanchard y M.D. Murás (1997), *Plan de Acción Tutorial en la ESO. Elaboración, desarrollo y materiales*. Madrid, Narcea, editado en formato de «carpeta».

dos de la enseñanza y la formación han de ser «significativos» tanto desde el punto de vista lógico como psicológico; las asignaturas y sus programas deben empalmar con las necesidades, intereses y experiencia del alumno; y ha de darse en éste una motivación clara por aprender.

Desde un «aprendizaje significativo» toda memorización es comprensiva, no mecánica, y todo lo aprendido es, además, funcional, capaz de ser aplicado a otras situaciones. Sólo así se favorece en el estudiante la capacidad de «*aprender a aprender*».

— *La importancia de la mediación* como apoyo al proceso personal de aprendizaje. Esta mediación presenta, entre otras, las siguientes notas que la definen:

- « * Es intencional y recíproca. (...)
- * Facilita la conexión de los nuevos conocimientos con los aprendizajes previos y con las motivaciones e intereses (...)
- * Promueve la búsqueda activa del aprendizaje por parte del sujeto.
- * Acepta y tiene en cuenta las diferencias individuales (...)
- * Fomenta la originalidad y el pensamiento divergente del sujeto, etc.»²¹.

Las *consecuencias* que *para la acción tutorial* se derivan de estos modelos son patentes. Entre otras:

- Aseguran la participación activa del alumno en su propia formación.
- Colocan como mediadores tanto a los tutores, como a los profesores y a los iguales, en un contexto en el que la interacción y la interdependencia son una constante.

Dimensión constructivista del aprendizaje

Desde esta concepción del aprendizaje «se concibe el conocimiento como una construcción que realiza el alumno en su interacción con el medio. En este sentido el proceso de conocimiento está ligado al concepto de inteligencia entendida, no sólo como capacidad de razonamiento, sino de adaptación al medio además de incidir transformándolo y buscando siempre el equilibrio con él»²².

Es preciso conocer el «momento del proceso madurativo» del alumno o del grupo y «hacer posible la progresión» sin saltos en el vacío sino «apoyándonos en lo ya construido».

La acción educativa no parte, ni se apoya «en la supuesta maduración que el sujeto o el grupo debería haber alcanzado sino en el que verdaderamente ha desarrollado» (zona de desarrollo real) y en la que puede desarrollar con la ayuda y el apoyo del profesor o de sus compañeros, del adulto o sus iguales (zona de desarrollo próximo).

²¹ Véase *Ob. cit.* en nota (19) y las páginas que hacen referencia algo más detallada a la «mediación».

²² Se puede leer con provecho, *Ob. cit.* en nota (18). Contiene una buena, breve y sencilla síntesis de la fundamentación teórica de la Reforma.

Si la *zona de desarrollo próximo* la definimos, siguiendo el pensamiento de Vigotsky como «el espacio entre la capacidad autónoma del alumno y la que puede realizar mediante apoyos específicos», el paso por esa zona tendrá que llevarse a cabo con la ayuda del profesor y sus iguales. (El desarrollo psicopedagógico como un proceso eminentemente social, inspira todo el pensamiento de Vigotsky, 1977, 1979.) (gráfico n.º 5).

La *evaluación inicial del alumno y del grupo*, para una formulación objetiva de necesidades como punto de partida imprescindible para la construcción de nuevos aprendizajes, hace una vez más ostensible la *participación activa y continuada de la Tutoría y de la Orientación especializada*.

Si añadimos a cuanto hemos dicho hasta ahora *las características psicológicas del alumnado* en este intervalo de edad, que abarca la Educación Secundaria —pubertad y adolescencia— y consideramos las transformaciones que experimenta desde el punto de vista físico, intelectual y afectivo, *con una evidente proyección psicológica y una seria implicación en el quehacer educativo*, tendremos una visión aproximada de lo complejo de la situación y de la *necesidad de un acompañamiento tutorial*, realizado en continuidad *por un profesorado con sólida formación psicopedagógica* —no basta el voluntarismo—, *motivado* para esta gran tarea, y que posea —o tenga empeño en alcanzar— *un conjunto de cualidades personales* que le hacen especialmente apto para esta profesión de ayuda:

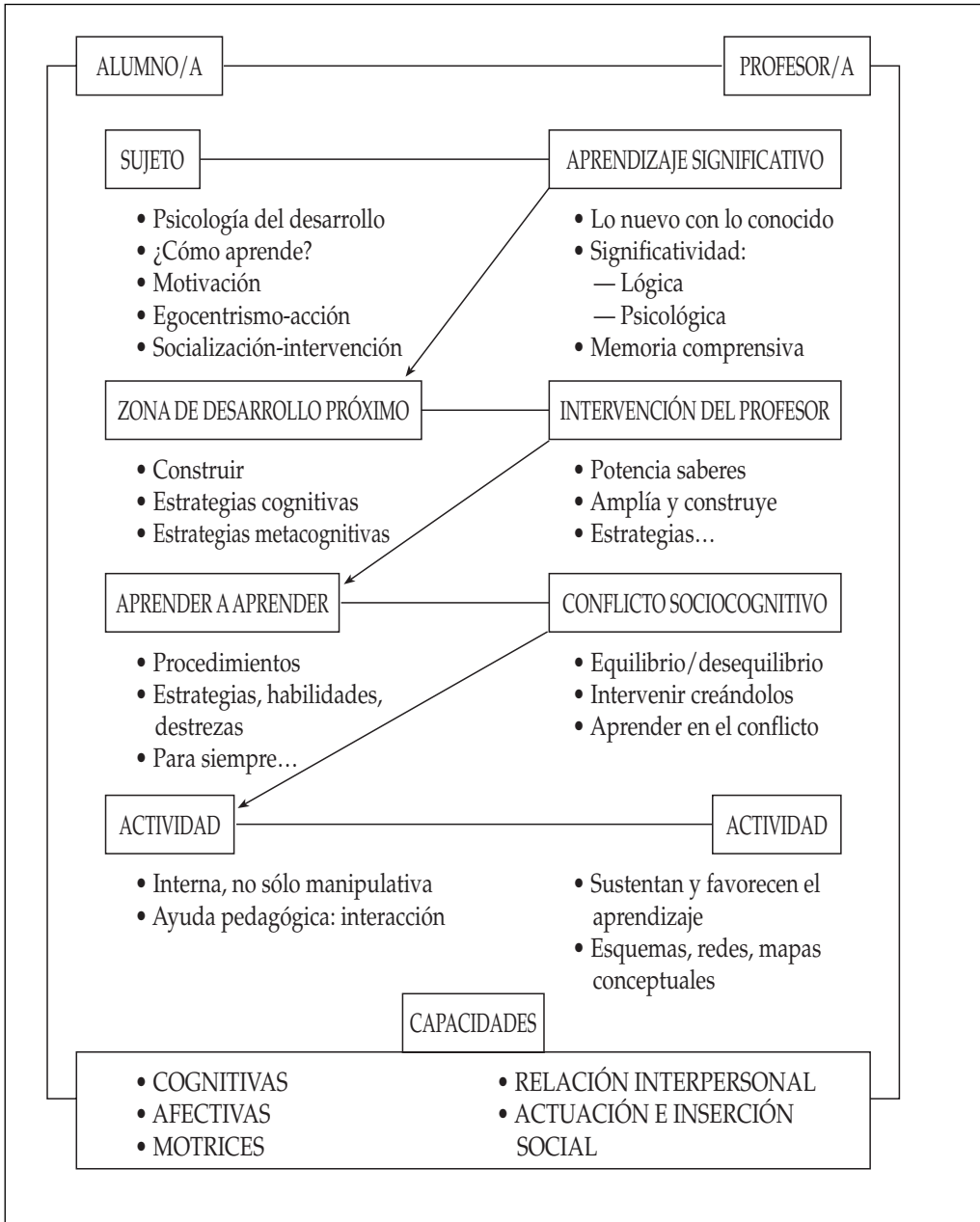
- * Interés por la dimensión humana integral del alumno.
- * Asequible a la comunicación. Capacidad de escucha.
- * Coherencia de vida y autenticidad.
- * Respeto, comprensión y tolerancia.
- * Capacidad de relaciones humanas y de liderazgo.
- * Hombre, mujer de equipo.
- * Atención y apertura al cambio.
- * Aptitud y disposición para la autoevaluación y la autocrítica (...).
- * Y prudencia, prudencia, prudencia, entendida como «*recta ratio agibilium*».

Plan de Acción Tutorial en los Centros de Secundaria

Las funciones, objetivos y actividades tan amplias y complejas de la Tutoría reclaman que la acción tutorial sea *planificada y programada rigurosa y sistemáticamente* y sea *contemplada de una manera global* —para todo el año escolar— que le dé un sentido unitario; y a la vez, una *acción tutorial diferenciada*, respetuosa con las necesidades del alumno, curso o nivel educativo. Este enfoque globalizador, totalizante, de la Tutoría, evitará omisiones, reincidencias y solapamientos.

Por otro lado, su organización debe tener un carácter funcional: capaz de poner en juego todos los recursos del Centro, personales, materiales y formales y de realizar una correcta coordinación que asegure el logro de los objetivos propuestos, desde un *planteamiento diacrónico* —a lo largo de toda la escolaridad— *y sincrónico* —en todos los grupos de un mismo curso—. Coordinación, en suma, vertical y horizontal, como garantía de unidad de la acción tutorial.

Gráfico n° 5
PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA



Supuesto cuanto precede se entiende por Plan de Acción Tutorial «la sistematización de la acción tutorial realizada por el profesorado del Centro, y de modo singular por los Tutores, dentro de un programa conjunto que convierta dicha acción en un trabajo planificado de antemano y coordinado en su desarrollo».

El Plan de Acción Tutorial, conocidas las funciones del Tutor, ha de comprender las actividades que se llevarán a cabo con alumnos, profesores y familias individual y grupalmente considerados. No es éste el momento de especificar cada una de ellas, desarrolladas con amplitud en documentos oficiales y publicaciones de expertos, a los que remitimos en la Bibliografía general.

No obstante, sí vamos a aludir a la *Resolución de la Dirección General de Renovación Pedagógica* —varias veces citada— que dicta *instrucciones sobre el plan de actividades de los Departamentos de Orientación* (Resolución de 30 de abril de 1996, BOMECE de 13 de mayo). Define esta Resolución el Plan de Acción Tutorial como «el marco en el que se especifican los criterios de la organización y las líneas prioritarias de funcionamiento de la Tutoría en el centro», consecuentemente deberá incluir:

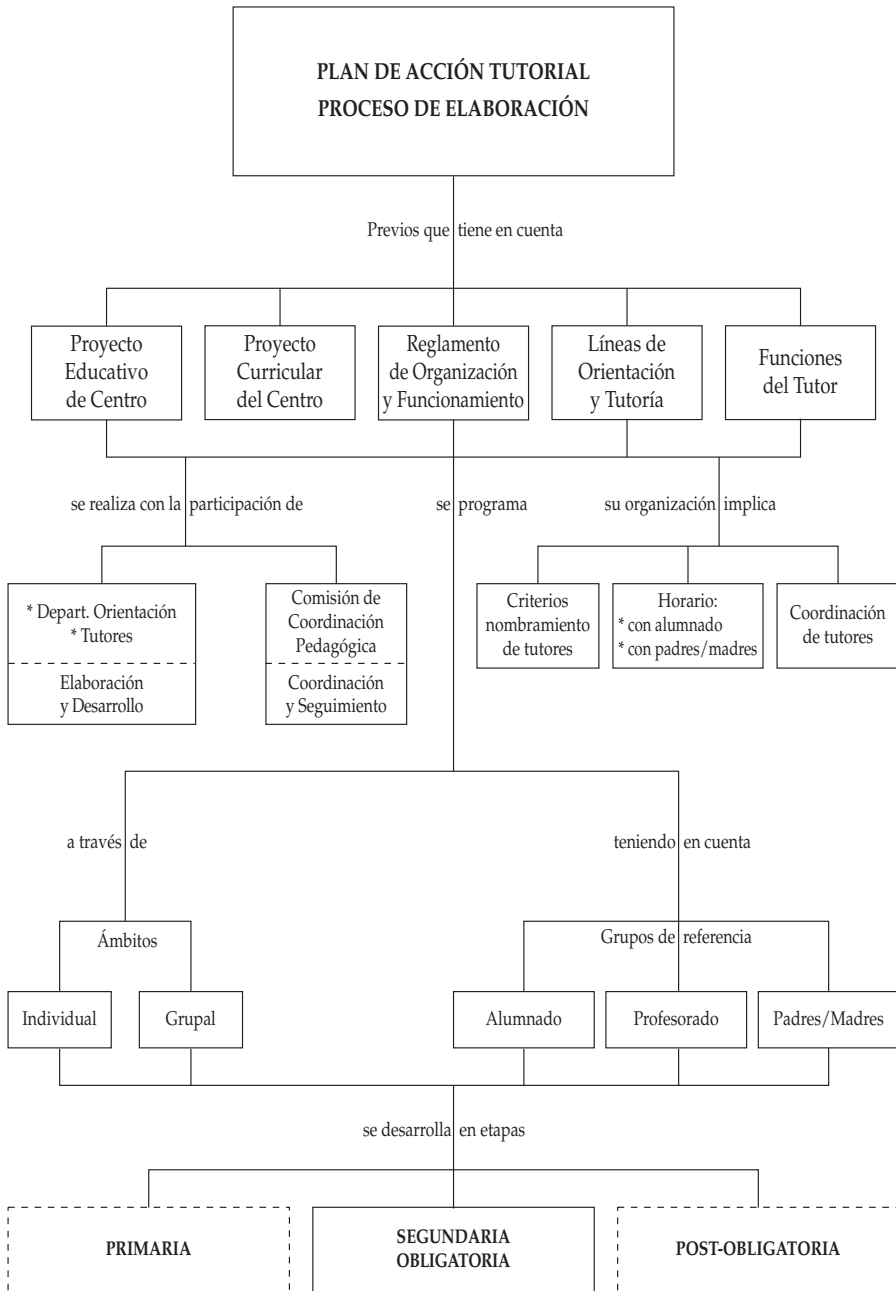
- a) Actuaciones que aseguren la coherencia educativa en el desarrollo de las programaciones y la práctica docente del aula por parte del profesorado del grupo (...)
- b) Actuaciones que, de acuerdo con la planificación realizada en la Junta de Profesores, guiarán el programa de actividades que se ha de realizar en el horario semanal de Tutoría (...)
- c) Actuaciones para atender individualmente a los alumnos, sobre todo para aquéllos que más lo precisen.
- d) Actuaciones que permitan mantener una comunicación fluida con las familias, tanto con el fin de intercambiar informaciones (...), como para orientarles y promover su cooperación en la tarea educativa del profesorado».

Es preciso insistir en que *el PAT no constituye un documento aislado*, elaborado con mayor o menor reflexión y esmero; por el contrario, *tiene como referentes necesarios: el Proyecto Educativo del Centro*, que muestra sus «notas de identidad» y su ideario pedagógico; *el Reglamento de organización y funcionamiento*, en el que constan de modo preciso y claro las funciones de la Tutoría; *el Proyecto Curricular del Centro*, que define las prioridades del mismo y las líneas de Orientación y Tutoría, que señalan las bases sobre las que se ha de diseñar la acción tutorial, inserta en la oferta global educativa, y llevada a cabo por cada profesor-Tutor.

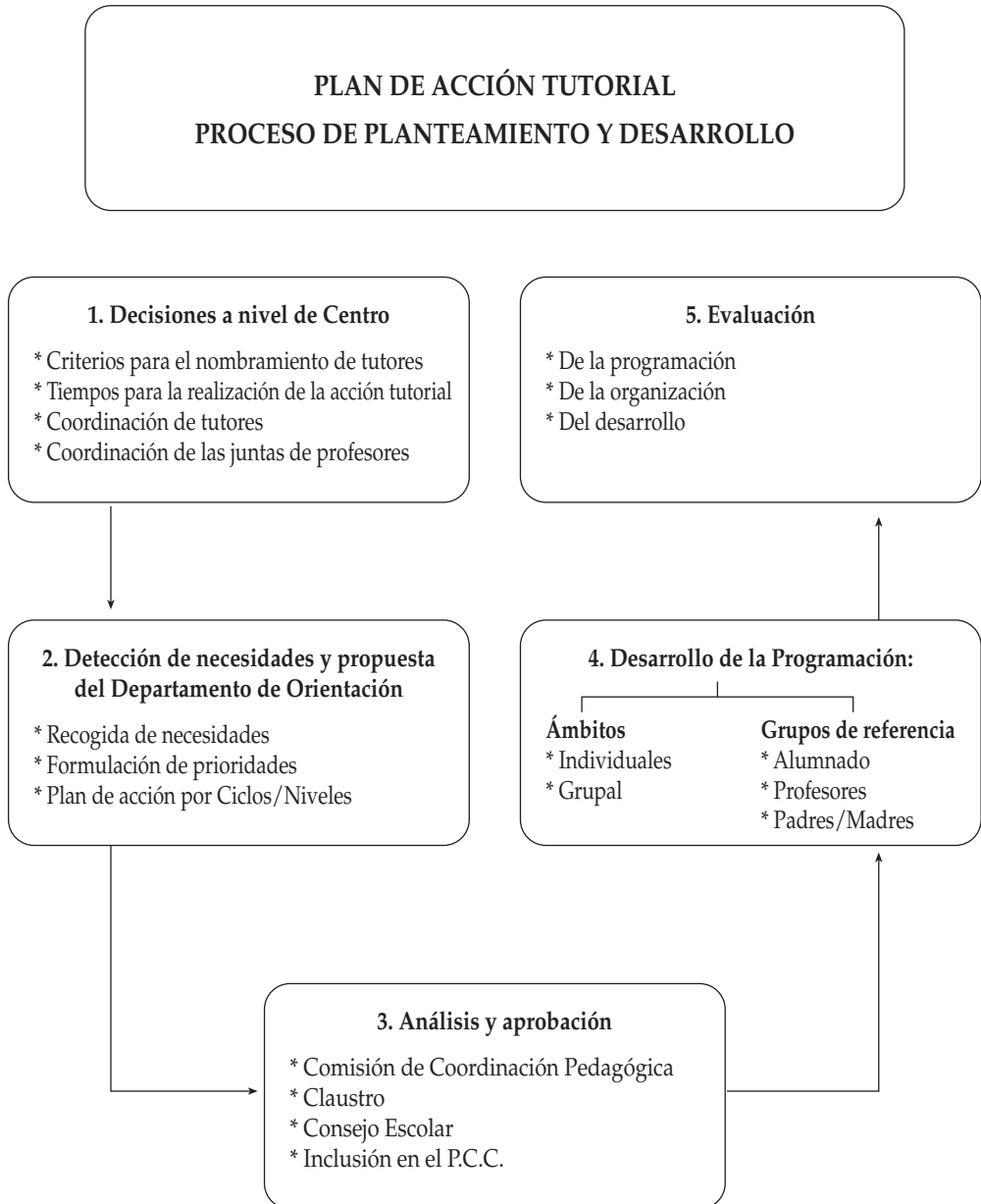
Este Plan, como ya se ha dicho, deberá adecuarse a las características diferenciales de cada Etapa educativa y a las peculiaridades psicológicas del alumnado. Y recordamos que, como parte que es del Proyecto Curricular del Centro, habrá de tener sus mismos rasgos o particularidades: apertura y flexibilidad; ser referencia permanente del Tutor; y poder revisarse, siempre que el Centro lo estime necesario.

Un par de gráficas nos permiten sintetizar el Proceso de Elaboración y, el de PlanTEAMIENTO y Desarrollo de todo Plan de Acción Tutorial (Blanchard y Muzas, 1997). A su obra remitimos para una especificación mayor del tema.

Gráfico n° 6



Fuente: M. Blanchard y M.D. Muzás (1997).

Gráfico n^o 7

Fuente: M. Blanchard y M.D. Muzás (1997).

En tan difícil y compleja tarea el Departamento de Orientación —de acuerdo con la Resolución citada— colaborará con el Jefe de Estudios, coordinador del Plan de Acción Tutorial, en lo siguiente:

- a) El desarrollo de las actuaciones mencionadas, asesorando a los Tutores, proporcionando recursos e interviniendo en directo cuando así lo pidan éstos.
- b) La organización de horarios que facilite las reuniones con las Juntas de Profesorado.
- c) El establecimiento de criterios para asignar las tutorías de grupo.
- d) La coordinación de Tutores de un mismo ciclo o nivel.

Y, como ya quedó dicho, el Departamento tomará parte activa en la evaluación del Plan de Acción Tutorial y confeccionará la Memoria a final de Curso, de carácter reflexivo, crítico-constructivo, en aras de una permanente mejora de la Tutoría.

Después de estas reflexiones, surgidas del examen de la normativa legal más reciente sobre Orientación y Tutoría, nos hemos propuesto realizar una aproximación a la realidad que viven los Centros en su quehacer cotidiano. Deseamos responder a preguntas como éstas: ¿Qué está sucediendo en los Centros de Secundaria en el campo de la Tutoría, sobre todo? ¿Se da una correspondencia entre los conceptos expresados hasta ahora y su concreción en la vida escolar actual? ¿Se percibe, o no, una convergencia entre las pautas señaladas por el MEC, los estudios de los «formadores universitarios» y los profesores y tutores de Educación Secundaria, responsables de su cumplimiento en la práctica?

Preocupados por verificar la situación de hecho, nos sentimos impulsados a responder a las cuestiones que anteceden mediante un *estudio empírico*, que nos pusiera en contacto con la realidad inmediata. Este estudio, que constituye la segunda parte de la ponencia, además de aportar datos de interés, puede ser el inicio de investigaciones más precisas de carácter longitudinal y comparativo, que permitan aunar esfuerzos de los investigadores de las distintas autonomías y conocer más a fondo la situación de la Orientación y Tutoría en España —respetando su «diversidad»— y, también, los desafíos que habremos de superar en un futuro más o menos próximo.

III. ESTUDIO EMPÍRICO

3.1. Contextualización y objetivos del estudio

Es unánime, entre los expertos en el tema, la opinión de que en el campo de la orientación y la tutoría se ha dado un avance importante con la entrada en vigor de la L.O.G.S.E. Así lo atestiguan las numerosas publicaciones que sobre el tema han ido apareciendo a raíz de la entrada en vigor de dicha Ley, algunas de las cuales hemos mencionado en el apartado I de la primera parte. No cabe duda, que considerar la

orientación y la tutoría como un derecho de los alumnos y como un deber que han de cumplir y tener muy presentes los centros, así como una de las medidas de calidad educativa, es, sin duda, un avance importante y de una gran trascendencia educativa, —ojalá no quede en un vano deseo y constituya una nueva frustración, como tantas veces ha ocurrido con la orientación escolar—.

Pero a la vez, y paralelamente a este reconocimiento, también se acepta, en general, que en la puesta en vigor y en la articulación de la función tutorial están surgiendo, como era previsible, unos condicionamientos que bien pudieran estar impidiendo, desde sus comienzos, una mayor eficacia de la orientación y la tutoría. Con lo que, una vez más, estaríamos corriendo el riesgo de quedarnos más en las buenas intenciones y deseos que en una verdadera y real presencia de la dimensión orientadora y tutorial que, sin duda, pretende ser uno de los rasgos distintivos de la actual reforma educativa.

Limitándonos a uno de los planos más básicos, pero también más fundamentales, de la orientación, como lo es la tutoría, Álvarez (1996) sintetiza, muy acertadamente, estos inconvenientes y condicionamientos, en los siguientes:

- La falta de motivación y actitudes positivas hacia la función tutorial por parte de los docentes.
- La falta de preparación psicopedagógica del profesorado en este campo.
- El escaso apoyo, efectivo, que se presta a la tutoría por parte de los agentes educativos.
- La falta de tiempo para programar y desarrollar la función tutorial.
- La falta de ayuda y coordinación que en los centros se presta a los programas tutoriales.

Compartiendo estas opiniones y basándonos en las afirmaciones anteriores, parece oportuno intentar prestar un servicio a la actual reforma educativa que estamos viviendo en nuestro país, verificando esta problemática, hasta donde sea posible, procurando evitar que los problemas se enquisten desde el principio e hipotequen el futuro de la orientación escolar y profesional, vaciándola, desde sus comienzos y una vez más, de todo contenido, como lamentablemente ha venido ocurriendo a lo largo de la historia de la orientación en nuestro país. Así lo atestiguan los diferentes trabajos que recogen su lamentable trayectoria, Yagüe (1976), Yela (1976), Lázaro (1982), Rodríguez Espinar (1988, 1993), Castillo (1989), Rodríguez, M.L. (1988), Hortelano (1995), Benavent (1996), Escolano (1996) y otros.

Por ello, nos planteamos llevar a cabo un estudio sobre esta temática, entre algunos grupos de profesores y alumnos que están viviendo en sus propias carnes esta novedosa situación. No tanto por denunciar algo que parece ser opinión común entre los profesionales de la educación, cuanto por conocer la magnitud del problema, así como delimitar algunos de sus rasgos más distintivos, procurando adelantarnos a las consecuencias que puedan derivarse de todo ello en un futuro más o

menos inmediato. Por descartado, que no nos anima en este intento ninguna otra intención que la de procurar conocer la realidad como primer paso para poder transformarla.

El análisis de la situación actual de la Orientación en Educación Secundaria, nos ha llevado a la realización de un estudio empírico con el objetivo de *recoger la valoración de los propios alumnos y profesores tutores sobre el funcionamiento de un servicio educativo*, que paulatinamente ha ido adquiriendo mayor relevancia en la legislación de nuestro país. Es bien conocido por todos las diferencias que a nivel legislativo se observan en el *área de Orientación* entre la ley de educación de 1970 y la actual L.O.G.S.E. y posteriores decretos reguladores. La figura del tutor aparece especialmente realzada, se le asignan numerosas funciones orientadoras que no dudamos en calificar de necesarias y fundamentales para una educación no centrada exclusivamente en los aspectos instructivos y dirigida a atender las diferencias existentes entre los alumnos para lograr el máximo desarrollo de cada uno, en función de sus potencialidades.

En este contexto, el estudio pretende realizar la mencionada valoración, basándose en un *análisis de las distintas funciones que teóricamente debe cumplir el Departamento de Orientación dentro de un centro educativo, fundamentalmente a través de los tutores y en relación con los alumnos*. Interesa también analizar el contexto en el que se desarrollan estas funciones, por lo que se incluyen algunos aspectos que muestren la orientación general del centro hacia las funciones más específicamente formativas y no meramente instructivas o académicas del mismo.

De aquí que junto al objetivo general, podemos señalar una serie de objetivos específicos, relacionados con los distintos aspectos o funciones, incluidos para la valoración en el instrumento elaborado al respecto, en cuya fundamentación se justifica su inclusión, como veremos más adelante.

También nos planteamos como objetivos específicos, el *análisis de las posibles diferencias que se pudieran producir en las valoraciones de alumnos y profesores de la acción tutorial entre centros públicos y privados en cada uno de los elementos de análisis y entre las valoraciones de alumnos y profesores del sistema educativo anterior y el actual*.

3.2. Metodología de trabajo

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio, es evidente que se trata de recoger la opinión de alumnos y profesores sobre los aspectos mencionados, incluyendo la valoración que cada uno de ellos hace de los mismos.

El estudio tiene un carácter descriptivo y se basa en la valoración de una serie de aspectos o variables relacionadas con el campo de acción de los tutores. Para ello se elaboraron dos escalas valorativas que se aplicaron a sendas muestras de alumnos y profesores. Los análisis de los datos obtenidos serán igualmente descriptivos, basados en la obtención de estadísticos como medias y desviaciones típicas, con la aplicación de pruebas de contraste para analizar la significatividad de las diferencias entre distintos tipos de centros.

3.3. Definición de la población y selección de la muestra

El estudio se ha realizado en el *ámbito territorial* de la *Comunidad Autónoma de Madrid*. Evidentemente el estudio tiene unos límites de representatividad. Somos conscientes del interés que hubiera tenido un estudio a nivel de todas las comunidades del estado, pero todos sabemos las dificultades que entraña un proceso de tan amplias dimensiones.

No obstante, es necesario destacar las diferencias que existen en el campo educativo entre comunidades, tal como se pone de manifiesto en muchos estudios, no relacionados únicamente con la Orientación, por lo que la aportación de este trabajo, tomando como población los centros de la Comunidad de Madrid, es representativo de una de las comunidades del estado, susceptibles de ser contrastado con estudios de características similares, realizados en otras.

En cuanto al *nivel educativo* que define igualmente la población, optamos por realizar el estudio en el *nivel de secundaria*, independientemente de si el centro tenía establecido preferentemente el sistema educativo anterior (B.U.P. y C.O.U.) o el actual (de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato o módulos de Formación Profesional). Obviamente, en este proceso de transición de los dos sistemas, nos encontramos con situaciones muy diversas en los centros: desde los que han implantado completamente el sistema actual, hasta aquéllos que solamente habían iniciado el primer curso de secundaria obligatoria —única exigencia según el calendario de puesta en marcha de la Reforma en los centros de territorio MEC, y, por tanto, el resto era secundaria del modelo anterior—, pasando por un sinfín de combinaciones, según la fase de implantación de la reforma, con predominio de centros de esta diversidad de situaciones. Por ello decidimos incluir todos los centros en que se impartiera secundaria, ya que era difícil establecer otras decisiones que contribuyeran a una selección más homogénea de centros y que limitarían, sin duda, la población objeto de estudio y, en consecuencia, la muestra. Por otra parte, tampoco era posible cumplir el objetivo de estudiar diferencias en los mismos centros entre el funcionamiento de la Orientación en uno y otro sistema, ya que, por la diversidad ya mencionada, era difícil encontrar ambos sistemas en los cursos últimos de secundaria.

En relación a los *cursos* que definen la población, optamos por centrar el estudio preferentemente en cursos avanzados de secundaria, ya que, a nuestro juicio, aumentaría la fiabilidad de la información por la edad superior de los alumnos y la mayor experiencia en la labor de los servicios de la Orientación, al haber transcurrido más tiempo en educación secundaria. Así, el estudio se centró preferentemente en alumnos de 3^o de B.U.P. y C.O.U. del sistema educativo anterior y de 3^o y 4^o de E.S.O. y 1^o y 2^o de Bachillerato del sistema educativo actual. Excepcionalmente se han incluido algunos alumnos de los primeros cursos de B.U.P. y de módulos profesionales.

Respecto al *tipo de centros*, la población se definió por *centros públicos, privados y concertados, urbanos y rurales de la Comunidad de Madrid con el requisito de que tuvieran establecido el Departamento de Orientación*.

Los *sujetos* objeto de estudio, fueron, por una parte los alumnos correspondientes a los centros y cursos mencionados; por otra, los profesores tutores que estaban realizando su función tutorial en los mismos cursos.

El *procedimiento de muestreo* utilizado para la selección de la muestra fue de carácter *incidental*, obviando otros procedimientos, dadas las dificultades que conlleva una selección de muestra de otras características con mayor control de fuentes de error. No obstante, en ningún caso podemos apuntar razones que justifiquen un sesgo en la selección; por el contrario, consideramos que no existen causas que conlleven un sesgo de muestreo, que en cualquier caso sería involuntario. Por tanto, consideramos que el procedimiento tiene las limitaciones propias del mismo, pero tiene, a nuestro juicio, un alto poder de representación.

3.4. Instrumentos: justificación y elaboración

Para cumplir con los objetivos señalados anteriormente, se optó por elaborar un instrumento de medida ad hoc mediante una escala con dos versiones diferentes: Una para alumnos de Educación Secundaria, con 44 ítems; y la otra, con planteamientos similares a la anterior, pero formulada y adaptada para profesores tutores, con un total de 55 ítems. Ambas escalas, tipo Likert, proponen una valoración de todos sus ítems en escala de 1 a 5 y de 1 a 7, respectivamente.

Somos conscientes, de entrada, de la limitación y parcialización que supone verificar la realidad mediante la opinión de los alumnos, dada su inevitable subjetividad y falta de madurez que, por definición, caracteriza su edad, para hacer una valoración ponderada y objetiva, en una temática en la que se sienten muy implicados afectivamente. Sin embargo, nos parece que el alumnado, a pesar de lo dicho, es una fuente de información válida e insustituible, por ser testigos y destinatarios directos en los centros de lo que con ellos se hace, y concretamente en el ámbito tutorial. También las opiniones del profesorado pueden ser un tanto subjetivas y desvirtuadas por ser ellos quienes más intensamente están viviendo una situación cambiante y novedosa con las inevitables resistencias que conlleva y el comprensible desasosiego que les supone incorporar y encarnar nuevos roles a su tarea docente.

Hubiera sido deseable, pero en la práctica inviable, elaborar o aplicar un cuestionario que hubiera recogido exhaustivamente la innumerable problemática que se pueda estar presentando en el ámbito de la orientación y la tutoría, como acertadamente se hace en el *Cuestionario de Evaluación y Análisis Tutorial —CEAT—* (Valdivia, 1992). Por razones prácticas renunciamos a tal pretensión, elaborando un instrumento más breve y sencillo en el que se incluyen unos cuantos campos o variables globales de exploración, que seguidamente exponemos y justificamos, por considerarlas relevantes y de máxima transcendencia en el ámbito tutorial y orientador:

A.— Grado de motivación existente en los centros y en los docentes hacia la función tutorial.

Por mucha importancia que la actual reforma del sistema educativo conceda a la dimensión tutorial, si ésta no cuenta con el interés, aprecio y entusiasmo de quienes

han de llevarla a cabo, será un obstáculo insalvable y muy difícil de superar su puesta en práctica. Existen sobradas razones para sospechar que un porcentaje considerable del actual profesorado de los centros, como bien afirma Hernández (1996), no sienta ningún aprecio hacia los nuevos roles que se les están exigiendo, como lo es el de la función tutorial, y que, en muchos casos, llega a constituir un verdadero y positivo rechazo hacia ellos.

De ser esto así, se le plantearían a nuestro actual sistema educativo y a la educación unas cuantas *preguntas de fondo* de no fácil respuesta: ¿Por qué los docentes están así de desmotivados? ¿Qué causas o razones —de carácter institucional, personal, educativo...— se están dando para llegar a causar este grado de desmotivación? ¿Cómo hacer frente a esta situación? ¿Cómo se puede implantar un régimen tutorial en los centros sin que estén convencidos de ello quienes deben ser sus principales agentes?

Tal vez faltan programas de sensibilización y formación, que la administración educativa, en general, y cada centro, en particular, deban afrontar previamente a establecer cualquier otro tipo de actuaciones.

Para la comprobación de este primer aspecto o variable se incluye un bloque de ítems, tanto en el instrumento dedicado a los profesores, como en el de los alumnos. Se trata de ver la coincidencia o divergencia de opiniones ante un mismo hecho, probablemente percibido desde perspectivas diferentes. En la escala para profesores se intenta comprobar ampliamente cuáles son sus actitudes personales y grado de disponibilidad y convicción para asumir la función tutorial. En el caso de los alumnos, se trata de que reflejen, por lo que ellos perciben, la importancia y seriedad que en los colegios se está dando a la tutoría.

B.— *Equilibrio/desequilibrio existente entre las dimensiones formativo-orientadora y la instructiva en los actuales centros docentes.*

Tanto la versión para alumnos como la versión para el profesorado incluyen un apartado con un considerable número de ítems, cuya pretensión es detectar hasta qué punto *la faceta instructiva y la faceta formativa* de la educación están equilibradas o si, por el contrario, la una prevalece sobre la otra. Por muchas razones, y de muy diferente tipo, se ha generalizado entre muchos docentes la convicción de que su tarea educativa debe limitarse a enseñar los contenidos de un programa o a la mera transmisión de cultura —faceta instructiva de la educación—, lo que en nuestra opinión es un reduccionismo, explicable pero lamentable, en el ámbito educativo. No será fácil convencer en tal caso a los profesores de que por el mero hecho de serlo, son educadores y tutores, como afirma y propone la actual administración educativa, (M.E.C., 1990).

Con las cuestiones que se plantean en este apartado, se busca detectar hasta qué punto los aspectos formativo-orientadores-tutoriales son institucional, y al menos teóricamente, estimados en los centros, según la percepción de alumnos y profesores. No cabe duda de que la *“aceptación de que los contenidos cognitivos son inseparables de los sentimientos, valores y actitudes de éxito-fracaso, etc., implica una nueva forma cualitativa de entender la función educadora e instructiva del centro”* (Montané, 1996). En la misma línea

se expresa Rubio (1996) cuando afirma que «educar es mucho más que instruir, adiestrar o informar... tutoría y docencia son las dos caras complementarias de un único proceso formativo que es la educación».

Desde nuestro punto de vista, si la antinomia *instrucción versus formación* se diera en la realidad, plantearía una serie de cuestiones educativas de base, como las siguientes: ¿Hasta qué punto se puede instaurar un régimen de tutorías en los centros si éstos no están convencidos de su importancia? ¿No sería necesario previamente, entre los docentes, una tarea de sensibilización hacia el tema, de clarificación de las metas y fines educativos...?

C.— Contenidos o tópicos que se abordan en la tutoría

Los contenidos de la función tutorial o tareas a abordar, como ya hemos manifestado en otras ocasiones, (García Nieto y cols., 1990, 1996), son tantas y de tanta complejidad que no son fáciles de sintetizar ni de jerarquizar, sólo cada centro y cada situación pueden definir los suyos. Sin embargo, dadas las características del alumnado de la muestra a la que se refiere nuestro trabajo, Educación Secundaria, y muy conscientes de la simplificación que hacemos, parecía fundamental detectar cómo se están llevando a cabo: La *información académica* —optatividad, planes de estudio, diferentes modalidades de bachillerato, es decir todo lo que se deriva de un currículum como el actual, calificado de abierto, flexible, plural y diversificado—; la *información profesional* —módulos profesionales, inserción en el mundo laboral, posibles futuras salidas profesionales, situaciones del actual mercado laboral— ...

Nos fijamos especialmente en estos contenidos de la programación tutorial por ser algunos de los más resaltados oficialmente: L.O.G.S.E. artículos 55 y 60; MEC (1989) *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*; MEC (1990): *La Orientación Educativa y la intervención psicopedagógica*; y más concretamente en “*Orientación y Tutoría para la Educación Secundaria Obligatoria*” (MEC 1992), donde se afirma: “Una intervención educativa a la hora de decidir vocacionalmente evitaría en la mayoría de los casos que la decisión fuera tomada a última hora, o a que otras personas la tomaran en vez del interesado”.

En el mismo documento se señalan los riesgos e influencias que pueden darse en las opciones de los alumnos por presiones ajenas a sus verdaderas posibilidades, con los inconvenientes y riesgos que ello supone para el futuro de los alumnos: “Entre estos agentes decisivos externos están la familia, el contexto social, la presión ambiental y los medios de comunicación que, a través de estereotipos sociales deciden, por ejemplo, la conveniencia de ciertas carreras para chicos y chicas, o estiman más aconsejables los trabajos con un status profesional mejor considerado”.

Por supuesto que una verdadera orientación académica y profesional no es cuestión de unas cuantas intervenciones tutoriales, más o menos puntuales o esporádicas, sobre todo al final de los ciclos escolares en los que se impone inevitablemente tomar una decisión. Además, la información académica y profesional es un aspecto importante de la orientación pero ésta debe atender otros aspectos de no menor consideración. El problema reviste una mayor envergadura, como bien han

justificado y demostrado al respecto todos los pioneros del denominado movimiento de *Educación para la Carrera*, varios de ellos citados en la fundamentación teórica de la ponencia en el epígrafe referente al «Apoyo al Plan de Orientación Académica y Profesional».

Nuestra actual normativa y el currículum que se nos prescribe en ella, aún habiendo dado un paso importante de acercamiento a esta tendencia de "*Career Education*", dista aún mucho de llegar hacia donde están en este campo algunos de los sistemas educativos más desarrollados de nuestro entorno. Estos programas de Educación para la Carrera, como bien señala Repetto (1996), deben capacitar a los alumnos en habilidades de "*empleabilidad*" y "*adaptabilidad*"; deben implicar a la escuela, a los empleadores o empresas, a la comunidad, al hogar... y deben ser programas integrados, secuenciados, sistémicos, experienciales y comunitarios. Álvarez (1995) presenta una síntesis de los programas actuales que están apareciendo en nuestro entorno y que él clasifica en una cuádruple dimensión:

- *Programas de educación para la carrera e integración curricular*: Pelletier y Bujold (1984), Álvarez (1991) y Álvarez y cols. (1991)
- *Programas para la mejora de la madurez vocacional*: Salvador y Peiró (1986), Álvarez (1989)
- *Programas para la toma de decisiones vocacionales*: Bisquerra y cols. (1989), Rodríguez Moreno (1992), Rivas y cols. (1990)
- *Programas para la inserción sociolaboral*: Fernández Sierra (1993), Gingras y cols. (1991), Amador (1993).

En las escalas que hemos elaborado a tal fin, nos hemos limitado a tomar como indicadores de todo este amplio campo aquéllos que se refieren a un plano de actuación mucho menos ambicioso y que sería el *minimum exigible* a una intervención tutorial, por elemental que ella fuera, como sería la información académico-profesional. Juzgamos que es lo mínimo e imprescindible que se le puede pedir y exigir a la red tutorial de un centro inscrito en la actual reforma.

En cuanto a otro tipo de contenidos, que también deber ser contemplados en la función tutorial, sobre todo en la versión del profesorado, se han incluido, además, un amplio número de cuestiones relacionadas con los temas transversales, la mediación tutorial en conflictos y problemas; conocimiento de los alumnos y sus familias; programación de actividades culturales y recreativas; asuntos burocrático-administrativos y disciplinares...

En la versión del alumnado estas cuestiones se han incluido, tanto por razones de brevedad como con intenciones evaluativas, en el apartado siguiente, recabando de la opinión del alumnado no sólo si esos temas se abordan, sino también cómo se abordan y el grado de satisfacción que sienten en el tratamiento de estos temas tan importantes y decisivos para su desarrollo personal. Parece especialmente importante comprobar qué temática se aborda en la tutoría; qué núcleos de actividades se programan y llevan a cabo, en qué dirección y sobre qué tópicos se está trabajando actualmente.

D.— Grado de satisfacción de los alumnos con el funcionamiento, la utilidad y la forma de llevar a cabo la tutoría

En este nuevo apartado, de una forma un tanto diluida y global, se busca conocer el grado de satisfacción / insatisfacción del alumnado con la temática que se aborda en la tutoría y con el modo de llevarla a cabo. Se incluyen, pues, tres aspectos distintos, pero muy relacionados: El primero, se refiere a un sentimiento subjetivo y personal —*grado de satisfacción del cliente*, podríamos denominarlo—. Qué duda cabe que un buen indicador de que la función tutorial funciona es que los alumnos se sientan contentos y satisfechos con lo que se hace en el tiempo dedicado a la tutoría.

El segundo, desea descubrir la metodología, o más bien, la dinámica de desarrollo y modo de proceder y llevar a cabo la tutoría en los centros. La finalidad de la tutoría es tan peculiar, que la misma dinámica con la que ésta se lleva a cabo puede y debe ser un elemento educativo en sí mismo y de primera magnitud. Ya en otra ocasión insistíamos y justificábamos la conveniencia de una metodología activa, lúdica, participativa, creativa, variada y motivante (García Nieto, 1990).

Finalmente, se incluyen un tercer tipo de cuestiones referidas a los temas o contenidos que, teórica y oficialmente, deberían ser contemplados por las programaciones tutoriales y el *Plan de Acción Tutorial (P.A.T.)* de los centros, relacionados, sobre todo, con los ejes o temas transversales: *Educación ambiental, Educación para la paz y la convivencia, Educación del consumidor, Educación para la igualdad, Educación vial, Educación para la salud...* Es decir, se trataría de ver la presencia que la transversalidad curricular, oficial, tiene en la programación tutorial, esté o no inmersa en el currículum.

A la vez, quisiéramos también comprobar otros aspectos ampliamente recomendados para el desarrollo del actual currículum: *aprendizaje para la vida, aprender a aprender...* que parecerían aspectos reiteradamente recogidos en el actual diseño del currículum y que algunos no dudan en calificar como novedosa jerga carente de todo sentido.

Probablemente aún estemos muy lejos del modelo, como antes señalamos, de *Educación para la Carrera*, que se está llevando a cabo en numerosos países, pero lo cierto es que los denominados *ejes transversales* son un elemento de conexión con este movimiento y uno de los rasgos de identidad del nuevo currículum, constituyendo, sin lugar a dudas, una novedad sustantiva de nuestro actual sistema educativo que muy plausiblemente confía más en un tipo de educación preventiva, que en otras medidas más terapéuticas —o peor aún, policiales y judiciales—, para adelantarse a verdaderos problemas sociales a los que la escuela no puede dar la espalda, como: drogadicción, SIDA, injusticia social, desigualdad...

¿Qué se está haciendo en este campo? ¿Qué tratamiento se está dando en la escuela a toda esta temática, tan novedosa y acuciante socialmente? ¿Cómo perciben los actuales adolescentes que se están tratando estos temas de tan gran transcendencia educativa, personal y social? Una vez más, nos debemos hacer estas preguntas para evitar quedarnos, como tantas veces, en bonitas intenciones y puros

deseos, que se quedan muy distantes de la problemática personal y social del adolescente y del joven.

E.— Medios y recursos disponibles en los centros para llevar a cabo la función tutorial

Este apartado sólo tiene cabida y se plantea en la escala de la versión para profesores. Se incluyen unos cuantos ítems al respecto, con la intención de comprobar qué medios y recursos se están poniendo en los centros a disposición de los tutores para llevar a cabo su tarea. Es imposible cumplir con los complejos cometidos tutoriales, con un mínimo de dignidad y eficacia, si no se cuenta con tiempos, espacios y recursos adecuados. El mercado editorial está empezando a ofertar una considerable cantidad de programas tutoriales que pueden ser una interesante ayuda para quienes con una buena capacidad selectiva y crítica sepan utilizar y adaptar —cuando no crear— para sus centros. Entre otros, cabe señalar los programas de Álvarez y cols. (1991), Feria (1993), Álvarez Rojo (1991), Rivas (1990), García Nieto (1990,1995), Indurain (1992), M.E.C. (1995), C.A.M. (1997)...

Son abundantes también los vídeos y demás medios audiovisuales que, con carácter general unas veces y monográfico otras, abordan temas tutoriales de una forma atractiva y motivante para el alumnado. Privar a los tutores de estos medios y no ser sensibles en los centros a la necesidad de adquirir abundantes y adecuados recursos al programar y llevar a cabo las intervenciones tutoriales puede condenarlas al fracaso o estar exigiendo a los tutores de los centros más de lo que razonablemente se les puede pedir, por la preparación con que cuentan y el tiempo y reconocimiento que a cambio se les ofrece.

Finalmente, se pregunta también a los profesores por la dinámica de desarrollo con la que llevan a cabo las tutorías: metodología grupal, activa, participativa, clima de relaciones interpersonales existentes entre los tutores y los alumnos...

En síntesis, en los ítems que configuran la totalidad de las dos escalas, se han incluido, a distinto nivel y con diferentes pretensiones, planteamientos y formulaciones, según que los destinatarios fueran los tutores o los alumnos, indicadores de los siguientes seis campos o variables que parecía oportuno estudiar y verificar:

- 1.— Estima, valor y aprecio hacia la función tutorial existente en los centros
- 2.— Actitudes, convicción y motivación de los propios profesores y tutores hacia la función tutorial
- 3.— Equilibrio existente en los centros entre la faceta instructiva y la formativo-tutorial-orientadora
- 4.— Contenidos que se tratan o tópicos que se abordan en la tutoría: información académico-profesional, ejes transversales...
- 5.— Medios y recursos con que las tutorías se llevan a cabo o que los centros ponen a disposición de los tutores
- 6.— Satisfacción de los alumnos con la tutoría y con lo que en ella se hace.

3.5. Recogida de datos

La recogida de datos se llevó a cabo entre los meses de Mayo y Junio de 1997 con la consiguiente aceptación del centro. La administración de las escalas de alumnos se realizó en las propias aulas, en unos casos por los orientadores del centro y en otros, por alguno de los componentes del equipo de trabajo para la realización del estudio. En cualquier caso, se dieron las correspondientes instrucciones para garantizar la igualdad en la administración de las escalas. No plantearon dificultades especiales y el tiempo de aplicación giró en torno a los diez o quince minutos.

La aplicación a los profesores se realizó repartiendo los ejemplares a cada uno de ellos y recogidos posteriormente a través de algún profesor, Jefe de estudios, orientador, etc. La colaboración en este caso fue muy escasa, planteando bastantes reticencias, como suele ser habitual en estos casos, dada la frecuente utilización que se hace de ellos y las numerosas ocasiones en que no reciben información relativa a los resultados obtenidos en su centro.

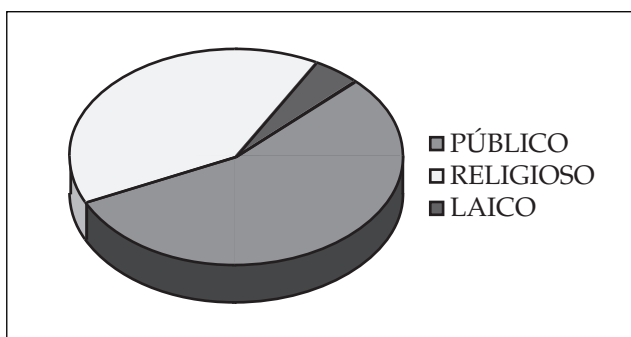
3.6. Análisis de datos e interpretación de resultados

3.6.1. Descripción de la muestra

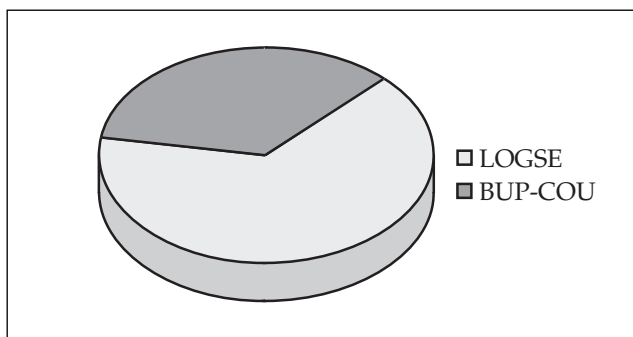
En relación a los **alumnos**

La muestra está compuesta de 2.456 *sujetos*, procedentes de veintidós centros, de los cuales, catorce son públicos y ocho privados, tanto laicos como religiosos.

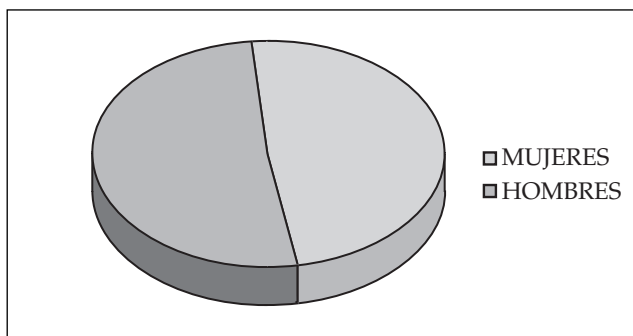
La distribución de los alumnos por *tipo de centro* es de 1.365 sujetos procedentes de centros públicos y 1.091 de centros privados (982 religiosos y 109 laicos), lo que representa en términos porcentuales un 55'6% y un 44'4% respectivamente. Se observa un número superior de sujetos de centros públicos, aunque inferior al que le correspondería por el porcentaje de distribución de centros de los dos tipos mencionados.



Según el *sistema educativo* en el que realizan los estudios, un 64'5% realizan estudios dentro de la L.O.G.S.E. y un 34'5% siguen estudios de B.U.P. y C.O.U. Se observa una mayor representación de alumnos de L.O.G.S.E., acorde con la situación de implantación de la reforma.



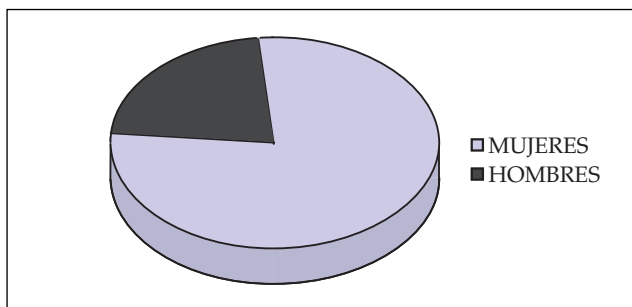
Por *sexo*, hay 1.183 mujeres frente a 1.250 varones y 23 que no aportan información al respecto. Representan un 48'6% de mujeres frente a un 51'4 % de varones, por lo que la muestra es equilibrada en esta variable.



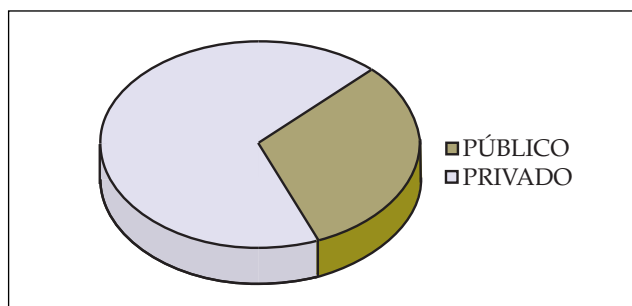
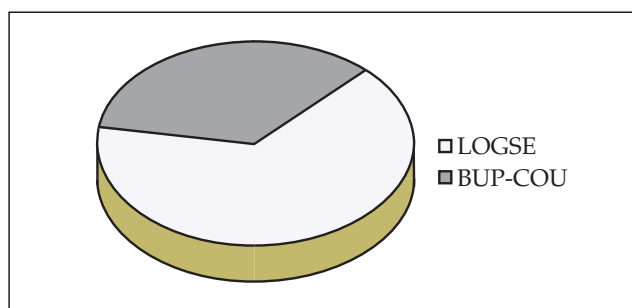
Con respecto a los **profesores**

La muestra es de 134, pertenecientes a diez centros, aunque el número de los cuestionarios que se repartieron fue muy superior. Hemos de dejar constancia de los numerosos problemas y falta de colaboración por razones ya apuntadas anteriormente, si bien, como es obvio, la población de profesores tutores es muy inferior a la de alumnos.

Del total de esta muestra, 42 profesores pertenecen a centros *públicos*, 91 a centros *privados* y uno del que se desconoce el dato, con unos porcentajes respecto a los que proporcionan la información del 31'6% frente al 68'4% respectivamente. En este caso hemos encontrado una mayor respuesta en los profesores de centros privados.



Por *sexo*, del total del número de los que han proporcionado la información, el 78% son mujeres y el 22% varones y por curso el 67'8 trabajaban en el marco de la L.O.G.S.E. y un 32'2% en B.U.P.-C.O.U. Hay, por tanto, un marcado desequilibrio entre la representación de mujeres y varones que también puede corresponderse con el mayor porcentaje de mujeres dedicadas a la enseñanza. También se observa una mayor representación de los profesores que trabajan en el marco del nuevo sistema educativo frente a los que continúan trabajando en el sistema anterior, en consonancia con los alumnos y la realidad de los centros.



En cualquier caso, esta muestra no representa a todos los centros de los que se recogió información relativa al alumnado, ya que son 10 centros frente a los 22 de los alumnos. Por ello consideramos que la información obtenida, aunque valiosa, debe tomarse con las precauciones correspondientes, dada su escasa representatividad, ajena a nuestro planteamiento y voluntad, aunque debemos tener presente que numéricamente la población de profesores tutores de secundaria es lógicamente muy inferior a la de alumnos. No obstante, hemos decidido incorporarla, concediéndole un valor relativo, como corresponde a su reducida representación y a la posible fuente de sesgos a los que se ha podido ver afectada.

3.6.2. Características técnicas de los instrumentos de medida

En relación a la *escala valorativa de los alumnos*, hemos obtenido una fiabilidad obtenida por de Cronbach de 0'9025, que puede considerarse muy alta, dados los aspectos valorados. Habiendo realizado un análisis de la fiabilidad de las cuatro partes de la escala, encontramos igualmente fiabilidades muy aceptables.

Respecto a la validez, hemos justificado anteriormente la validez de contenido del instrumento, si bien seguimos trabajando en la realización de otros tipos de análisis para la validación empírica del instrumento y la profundización en su estructura. Asimismo, se pretende realizar un análisis de las características técnicas de los ítems.

Los primeros estudios realizados, aplicando un análisis factorial, son congruentes con la estructura teórica que justificó la construcción del instrumento, destacando cuatro factores significativos que explican en torno a un 50 % de la varianza.

Por otra parte la *escala de profesores*, a pesar de la escasa representatividad de la muestra y de la característica medida, tiene una fiabilidad muy alta (0'94), obtenida también por de Cronbach. Por subescalas, hemos obtenido también fiabilidades aceptables, que están comprendidas entre 0'89 y 0'68.

3.6.3. Análisis descriptivo por variables

Para el análisis de los datos hemos realizado unos primeros análisis de tipo descriptivo, basados en la obtención de las medias y las desviaciones típicas correspondientes a todos y cada uno de los elementos que componen cada una de las dos escalas. Se ha aplicado también la prueba "t" para analizar la significatividad de las diferencias en los resultados obtenidos en cada una de las escalas entre tipos de centros, según sean públicos o privados, y entre el tipo de enseñanza, según estén integrados en el sistema L.O.G.S.E. o en el sistema anterior de B.U.P. y C.O.U. Por último, se realizaron distintos análisis de varianza, para contrastes entre las medias de cada uno de los centros, que posibilitaran una interpretación más completa de los resultados.

En primer lugar, realizaremos el análisis de los resultados obtenidos en el total de la muestra de alumnos y, posteriormente se realizará el análisis de los profesores, destacando la tendencia general y los resultados más significativos. Debemos dejar cons-

tancia que no todos los alumnos han respondido al total de las cuestiones de la escala, por lo que los resultados de cada ítem se han obtenido sobre el total de respuestas. Aunque la información obtenida es exhaustiva y permite análisis más pormenorizados, hemos decidido, para una exposición más fluida y clara, destacar los resultados más relevantes que, en cualquier caso, son de gran interés.

Resultados de los Alumnos

Los **resultados globales** (Gráfico nº 8) obtenidos por los **alumnos** en los 44 ítems de que se compone la escala nos muestran, una tendencia valorativa en torno a la media o valores ligeramente inferiores, con tendencia a la baja. Los valores giran en torno a 3 y 2. No se ha obtenido en ninguna variable un valor superior. Sin embargo, cuando vamos a las medias obtenidas por cada uno de los centros se observan en algunas variables medias inferiores a 2 y alguna de valor superior a 4, si bien predominan las medias en torno a 3, por lo que se observa una gran homogeneidad en las valoraciones de los distintos centros, tal como podemos apreciar en las desviaciones típicas obtenidas para cada variable. (Véase Tabla en los ANEXOS de resultados).

Gráfico nº 8

VALORACIÓN GLOBAL DE TODOS LOS ALUMNOS DEL FUNCIONAMIENTO DE LA ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS



De estos resultados deducimos, en términos generales, que los centros no cumplen adecuadamente unas funciones que contribuyen a la formación del alumno en aspectos con una mayor vinculación con lo formativo.

Entre los **resultados globales**, vamos a destacar algunos por su mayor valoración respecto al resto de los ítems. Así, podemos observar cómo los alumnos *valoran con una media próxima a cuatro la importancia que los profesores, Jefe de estudios, Director, y otro personal del centro conceden a las buenas relaciones entre compañeros*, no existiendo diferencias significativas entre centros públicos y privados. Incluso, podemos añadir que precisamente la diferencia entre centros es muy escasa (0'67) aunque significativa por el elevado número de sujetos de la muestra a efectos de probar la significatividad; es la más baja que se produce entre centros en todas las variables analizadas

Resulta curioso comprobar cómo aspectos relacionados con el nivel de información que reciben los alumnos sobre planes de estudios, asignaturas optativas, modalidades de Bachillerato e incluso Selectividad, reciben valoraciones que superan la media de 3, rondando el 3'5, siendo los ítems más valorados, dentro de esta línea apuntada de tendencia a la media.

Por el contrario, *una de las medias más baja de todos los ítems*, ligeramente superior a 2, *corresponde al nivel de información sobre becas y ayudas* (ítem 28), no existiendo diferencias significativas entre centros públicos y privados a un nivel de significación del 0'01. Sin embargo, existen diferencias significativas en función del tipo de enseñanza y, aunque las medias son bajas (cercasas a 2), se detecta un incremento en la media correspondiente a los alumnos L.O.G.S.E. que puede suponer un cambio en la tendencia, con la implantación progresiva del nuevo sistema.

Las medias bajan cuando se les pide la valoración *sobre aspectos del centro relacionados con los problemas del alumnado o con temas de debate de actualidad, o información adecuada a las necesidades adolescentes o juveniles* (ítem 43 con una media de 2'3), no existiendo tampoco en este ítem diferencias significativas entre centros públicos y privados. Sin embargo, nos llama la atención cómo justamente en este ítem se observa una media significativamente superior según el tipo de enseñanza, a favor de los que cursan el sistema L.O.G.S.E. frente a los alumnos de B.U.P. y C.O.U. La diferencia no es muy grande, pero sí puede representar el principio de un cambio, iniciándose un proceso de creciente preocupación en los centros por aquellos aspectos más claramente formativos de la educación.

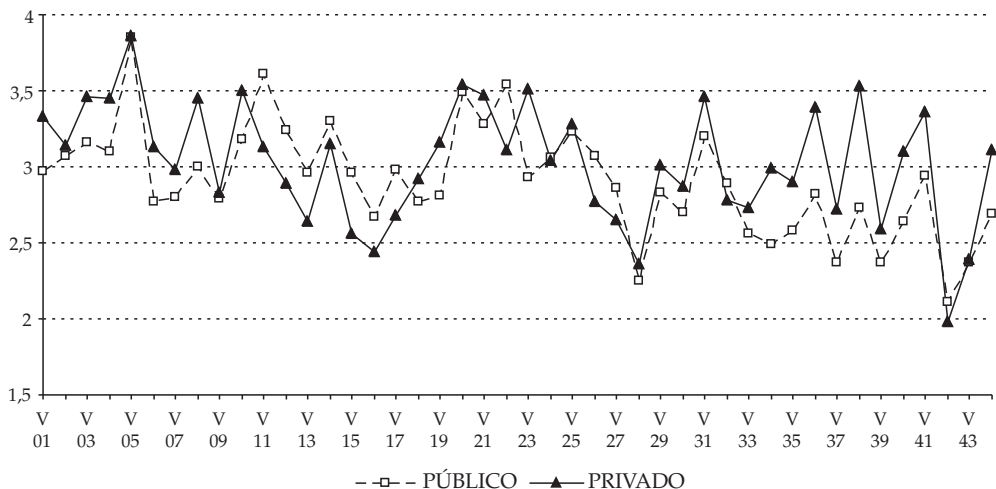
La valoración más baja la obtiene un ítem relacionado con *las salidas a fábricas, museos o empresas*, con una media de 2'052. Evidentemente la citamos por ser precisamente el valor obtenido más bajo, pero no se puede considerar este ítem como uno de los más relevantes de la escala, en relación con lo que se evalúa. Por otra parte, es bien cierto que estas salidas presentan bastantes dificultades y los centros suelen organizar algunas, que, a juicio de los alumnos, pueden resultar insuficientes.

Respecto a los **estudios diferenciales realizados entre centros públicos y privados** (Gráfico nº 9), ya mencionados alguna vez anteriormente, encontramos *diferencias significativas entre las medias en la mayoría de las variables*, generalmente *a favor de los centros privados*. Sin embargo, estas diferencias, que son significativas por el elevado número de sujetos para probar la significatividad, son, en general, irrelevantes, dada la escasa magnitud de la diferencia entre medias, inferior a medio punto en todas las variables a excepción de tres, y con diferencias en torno a las dos o tres décimas.

La mayor diferencia, de 0'8 puntos, se encuentra en relación al ítem 38, cuyo contenido hace referencia a la *medida en que el centro hace pensar sobre valores como el altruismo, la participación, la solidaridad, la igualdad, el respeto a las normas, el valor del esfuerzo y el trabajo*, etc. Como se puede observar, el contenido de este ítem está estrechamente relacionado con las materias transversales, contempladas en la L.O.G.S.E., y la diferencia encontrada es bastante importante, dados los valores extremos de la escala (1-5). Es precisamente en este ítem donde encontramos la mayor diferencia entre centros, con una diferencia entre la media más alta y más baja de 2'37. Sin embargo, la diferencia entre las medias de alumnos L.O.G.S.E., y B.U.P. y C.O.U., es muy escasa (0'19). Este resultado es importante por el contenido específico del ítem, dada la importancia social y ya que, tal como lo recoge la legislación, es un componente formativo de primera magnitud, al que, evidentemente, los centros deben prestar atención, tanto por su valor formativo, como por cumplir una prescripción legal. La valoración media del ítem está justamente en la media (3'09), pero es muy importante la diferencia entre centros. En consonancia con este resultado, destacamos también el obtenido en el ítem 34, relativo a la *información y colaboración con campañas humanitarias (SIDA, racismo, xenofobia, sexismo, marginación...)*, con una media global de 2'71 y una diferencia de 0'49 a favor de centros privados. La puntuación media es ligeramente baja y la diferencia significativa.

Gráfico nº 9

DIFERENCIAS ENTRE CENTROS PÚBLICOS EN LAS VALORACIONES DE LOS ALUMNOS SOBRE FUNCIONAMIENTO DE LA ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS



También encontramos una diferencia significativa, ligeramente superior a 0'5 a favor de los centros privados, en el ítem 36, relativo a la *disponibilidad de tiempo por parte de profesores y tutores para recibir y atender a los alumnos*. No hay diferencias en función del tipo de enseñanza y entre centros la diferencia máxima es de 1'48 puntos.

En el mismo caso que el mencionado se encuentra el ítem 23 relativo a *Selectividad*. Aquí también la diferencia es superior a 0'5 a favor de los centros privados, sin embargo, *hay diferencias claramente significativas entre el tipo de enseñanza, a favor de los alumnos de B.U.P. y C.O.U.*, quienes obtienen una media superior a los alumnos L.O.G.S.E. en relación a la información que reciben sobre ella. Probablemente en este caso, las razones haya que encontrarlas en que los alumnos de B.U.P. y C.O.U. realizan estudios encaminados directamente hacia la Universidad y, por tanto, reciben información en mayor o menor grado —según el curso— de la Selectividad. Sin embargo, los alumnos de la E.S.O. pueden o no acceder a estudios universitarios, por lo que el nivel informativo se centra más en otras áreas de estudios. Es cierto que los alumnos de Bachillerato L.O.G.S.E. tienen el mismo enfoque que B.U.P. y C.O.U. en el sentido mencionado, pero las valoraciones quedan ponderadas por los alumnos de E.S.O., que tienen una mayor representación numérica en la muestra, correspondiendo a la distribución poblacional de alumnos en esta variable.

Resulta curioso cómo los alumnos de *los centros públicos obtienen una media significativamente superior* (de 0'48) a los centros privados en relación a un ítem (nº 11), en que se valora “*si en el centro lo único que interesa es aprobar*”. Aunque la diferencia no es muy grande, es congruente con los resultados destacados anteriormente respecto a los valores. Aquí el mayor valor tiene un sentido negativo, si consideramos que se pone especial énfasis en lo instructivo, a través del aprobado, frente a lo formativo. En el ítem 12, estrechamente relacionado con el 11, se observa un resultado similar y coherente con el anterior, cuando se valora si a *los profesores sólo les interesa que sepamos su asignatura*. En este sentido, es evidente que todos los centros deberían reflexionar sobre este resultado para incrementar su interés por estos aspectos formativos, concediéndoles un valor fundamental para esta sociedad, incorporando, por otra parte, el espíritu de la ley.

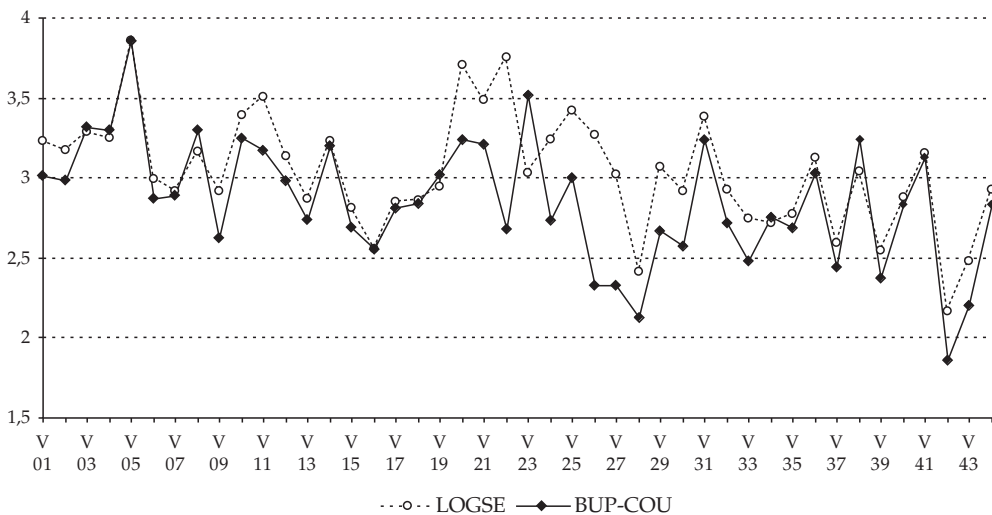
Los estudios diferenciales realizados en función del **tipo de enseñanza** (L.O.G.S.E., y B.U.P. y C.O.U.) (Gráfico nº 10) presentan diferencias significativas en un porcentaje superior al 50% de los ítems, pero, como ya apuntamos anteriormente, al referirnos a las diferencias entre tipo de centro, las diferencias son irrelevantes en la mayoría de los casos y en casi todos los casos a favor del nuevo sistema educativo. Destacaremos las de mayor importancia por la magnitud de su diferencia.

La *mayor diferencia*, de 1'08 puntos, la hemos obtenido en el ítem 22, relativo a *la información sobre modalidades de Bachillerato*. Anteriormente ya apuntamos que los mayores valores globales obtenidos correspondían a los ítems relacionados con el nivel de información y es precisamente en estos ítems donde se detecta globalmente una tendencia positiva en el sistema actual en relación con este aspecto, lo que puede contribuir a ayudar al alumno a realizar las opciones más adecuadas, basadas en su mayor nivel de información. Así, junto a este ítem encontramos también

diferencias importantes en otros ítems vinculados a la información, tales como el ítem 20, relativo a planes de estudios (dif. 0'47), el ítem 21 relativo a *las asignaturas optativas* (dif. 0'27), el ítem 24, relativo a *las futuras salidas profesionales e inserción laboral* (dif. 0'50), el ítem 25 relativo a *la elección de estudios futuros* (dif. 0'42), el ítem 26, relativo a *la oferta de módulos profesionales* (dif. 0'93) y el ítem 27 relativo a *los cambios de estudios alternativos* (dif. 0'69) Esperemos, no obstante, que esta tendencia siga aumentando hasta conseguir niveles más aceptables de los existentes.

Gráfico nº 10

DIFERENCIAS EN LAS VALORACIONES DADAS POR LOS ALUMNOS DE BUP Y COU Y LOS ALUMNOS DE LA LOGSE SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE LA ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS



Por último, dentro de este apartado, destacaremos también *la mayor valoración que se realiza por parte de los alumnos del sistema actual, del funcionamiento de las tutorías en sus centros*, con una diferencia de 0'40 respecto a la valoración que realizan los estudiantes del sistema anterior. En este aspecto la diferencia entre centros es importante con un valor de 1'56 significativo. Nos parece digno de interés porque se muestra la tendencia positiva que ya venimos apuntando en muchos aspectos analizados.

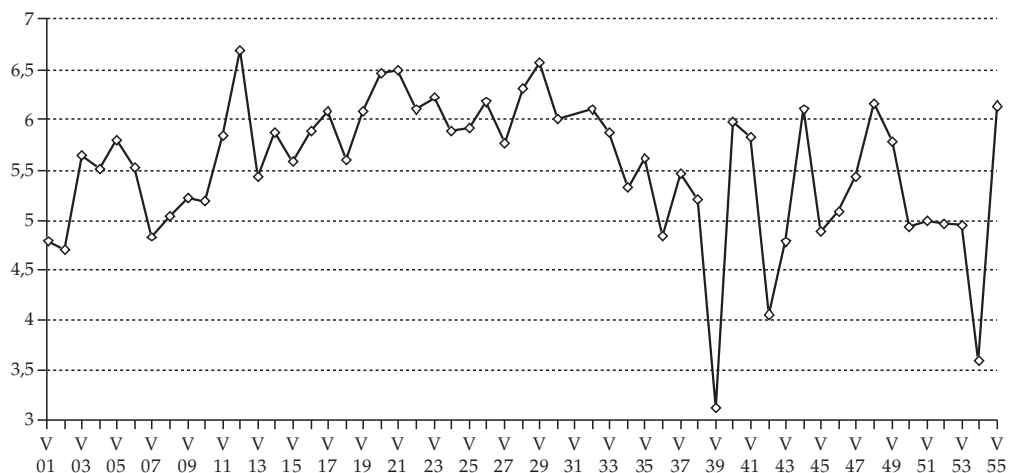
Resultados de los Tutores

Con relación a la escala de profesores, debemos recordar que los valores están comprendidos entre uno y siete, por lo que los datos no se pueden comparar directamente con los obtenidos por los alumnos, cuya escala va de uno a cinco. Es evidente, que como ya expusimos anteriormente, estos resultados hay que tomarlos con las precauciones correspondientes, dada la escasa representatividad de la muestra y las posibles fuentes de sesgos que han podido afectar a los resultados, especialmente el relacionado con las características específicas del profesorado que ha decidido colaborar en el trabajo, cumplimentando la escala, frente al numeroso grupo que no lo ha hecho. No obstante, hemos decidido incorporar esta información por proceder del profesorado, factor clave de la reforma, en general, y de la acción tutorial, en especial. Destacaremos los resultados más relevantes y la tendencia general de los resultados.

En general (Gráfico n° 11), se observa que la valoración que hacen del funcionamiento de la tutoría en sus distintos componentes varía entre valores ligeramente superiores a la media (superiores a 4) y bastante superiores, del orden de cinco, seis puntos aproximadamente. Excepcionalmente hay algún valor inferior a la media, con valores en torno a los tres puntos. La variabilidad es bastante baja, y, en consecuencia, existe una gran homogeneidad entre las valoraciones. Observamos, pues, una tendencia, bastante frecuente por otra parte, a *valorar las actividades que realizamos por encima de los receptores de la misma*, que tienden a valoraciones más bajas. En cualquier caso, constituye una información de contraste que nos puede permitir detectar unas tendencias, necesidades o causas que pueden poner de manifiesto la realidad actual de nuestros centros en relación con las funciones analizadas.

Gráfico n° 11

VALORACIÓN GLOBAL DE LOS TUTORES SOBRE LA FUNCIÓN TUTORIAL



La valoración más alta la obtiene el ítem 12, relativo al *interés y el gusto que el profesor tiene por la educación*, con una puntuación que ronda la máxima de 6'7. La diferencia es irrelevante entre centros públicos y privados, aunque significativa. Nos parece importante este ítem para detectar el grado de satisfacción con la profesión a la que está vinculado.

En relación a la valoración o gusto que hace el profesorado de la tutoría, tenemos algunos ítems importantes. Con una puntuación ligeramente inferior al ítem 12 pero, en cualquier caso, bastante alta (5'84) aparece la valoración referida a su *gusto por ser tutor* (ítem 11). También en el ítem 6 los tutores manifiestan *la importancia que sus compañeros tutores dan a la función tutorial* con una puntuación media de 5'8. En ambos ítems hay *diferencias significativas a favor de los centros privados* con diferencias entre medias que rondan el punto y medio, sin embargo no existen diferencias significativas entre las medias obtenidas por los profesores tutores del sistema actual o el anterior.

Con una *valoración muy alta* (6'57) aparece también el ítem 29 relativo a *si sus alumnos pueden hablar con él cuando lo desean*. Contrasta con la opinión manifestada por los alumnos al referirse a la disponibilidad de tiempo por parte de profesores y tutores, no obstante hay un matiz diferente en el ítem, al margen de las diferencias en la tendencia general de las puntuaciones.

Los ítems 20 y 21 también obtienen puntuaciones superiores a seis puntos. Es muy importante el resultado en cuanto refleja el *interés de los profesores tutores por los problemas y preocupaciones de sus alumnos*, y la afirmación de que *su función formativa es tan importante como la instructiva*. Dentro del posible sesgo y la escasez de representación de esta muestra, como ya señalamos con anterioridad, no deja de resultar interesante el sentir de este profesorado, donde, por otra parte, existe una homogeneidad en las respuestas de todos. En la misma línea apunta el resultado del siguiente ítem 22, relativo al intento de *ser objetivo y equilibrado, cuando se dan problemas o conflictos entre su grupo de alumnos y algún profesor*.

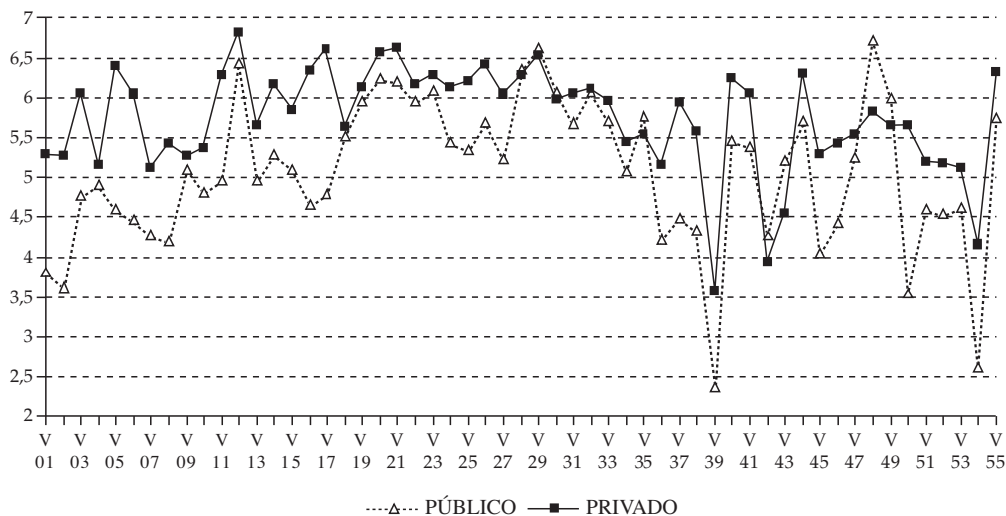
Con cierto grado de coherencia con respecto a las valoraciones de los alumnos, nos encontramos con el ítem 28, relativo a *la información que ofrecen a los alumnos sobre planes de estudios, asignaturas optativas, etc.* También en este caso la valoración supera los seis puntos. No existen diferencias significativas entre centros públicos y privados, ni tampoco entre el tipo de enseñanza a la que atienden. Los alumnos también valoraron con las puntuaciones más altas los ítems relativos a estos elementos informativos.

Con relación a **las puntuaciones más bajas**, inferiores a la media, hemos encontrado dos (ítems 39 y 54). Su contenido está relacionado con la *invitación a los padres especialmente preparados o especialistas para que hablen a su grupo de tutelados sobre temas*, como: droga, sexualidad, diversiones, y el segundo con el *uso de medios audiovisuales en la tutoría*. En ambas variables encontramos *diferencias claramente significativas entre centros públicos y privados, a favor de estos últimos*. Las diferencias son de 1'21 y 1'54 puntos respectivamente.

Los **estudios diferenciales** realizados en función del **tipo de centro, público—privado** (Gráfico n^o 12) muestran diferencias significativas en más del 50% de las variables a favor de los centros privados. Gran parte de estas diferencias entre medias son superiores a un punto. Serán precisamente los datos que vamos a especificar en el análisis, aunque algunos se han comentado anteriormente junto a algún otro ítem destacado, con el que estaba relacionado por su contenido. Es el caso de los ítems 6 y 11, por ejemplo.

Gráfico n^o 12

DIFERENCIAS EN LAS VALORACIONES DADAS POR LOS TUTORES DE CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS SOBRE LA FUNCIÓN TUTORIAL



En primer lugar, en el ítem 1, relativo a *si en el centro se da la misma importancia a lo instructivo que a lo formativo*, los centros privados muestran un valor bastante superior a la media, mientras que los centros públicos obtienen una puntuación más baja que la media. Este ítem está estrechamente relacionado con el 5, cuando se solicita que respondan a *si en su centro les preocupa que los alumnos no sólo aprendan mucho sino que se formen bien*. En este caso las medias se incrementan en ambos tipos de centros y aumenta la diferencia entre ellos (1'8). Ambos resultados en los dos ítems son coherentes respecto a la importancia de lo formativo, aunque la diferencia entre los resultados puede deberse al matiz diferenciador del ítem, ya que en el primer caso se refiere a la actitud general en el centro, mientras que en el segundo tiene una mayor incidencia personal en la disposición de los profesores.

También se producen diferencias significativas e importantes (1'67), en relación con *la programación de actividades para la formación y actualización de los tutores* (ítem 2), si bien en este caso, todos sabemos que la formación de los profesores en los centros públicos no suele estar organizada por los propios centros. En la misma línea encontramos diferencias en cuanto a *“si en el Proyecto Educativo del centro se recogen claramente los aspectos tutoriales”*. Observamos cómo, en general, los centros privados dedican una mayor atención a la programación de actividades.

En relación al ítem 8, referido a *la existencia de un coordinador de tutores, por cursos, ciclos o niveles*, la valoración no es tan alta como otros señalados, pero existen diferencias significativas a favor de los centros privados. En los ítems 16 y 17, relativos al *grado de acuerdo con el Proyecto Educativo de su centro y con los valores humanos y sociales que se recogen en el mismo*, también encontramos diferencias significativas y relevantes (superiores a 1'5 puntos) a favor de los centros privados.

En la misma línea de la existencia de diferencias significativas que venimos señalando, se encuentra el ítem 37, referido a *la programación de actividades culturales y recreativas promovidas por los tutores y profesores a lo largo de los cursos*, como visitas a museos, empresas y excursiones. Aquí debemos recordar que en un ítem de similares características de la escala de alumnos obtuvimos la media más baja. No es que aquí hayamos encontrado las medias más altas, por el contrario la media de los centros públicos ronda el valor medio cuando en los alumnos era algo inferior. No obstante, ya mencionamos en ese momento las dificultades que conlleva la programación de actividades a realizar fuera del centro, pero sí conviene tener en cuenta la perspectiva de los alumnos respecto a estas actividades. Por otra parte, el ítem, tal y como se formula a los profesores, tiene un matiz diferencial que abarca actividades culturales y recreativas que no necesariamente se deben realizar fuera del centro escolar, lo que podría también explicar la diferencias. En cualquier caso, destacamos igualmente la existencia de diferencias significativas entre centros públicos y privados en la dirección señalada.

En consonancia con los resultados de otros ítems mencionados, encontramos el ítem 38 relativo al *debate en tutorías sobre temas que, no siendo estrictamente académicos son de interés y actualidad: políticos, religiosos, sociales...*, en el cual también existen diferencias significativas y relevantes entre los dos tipos de centro, a favor de los privados existen diferencias significativas.

En dos ítems relativos a la *disponibilidad de recursos o medios para desarrollar la tutoría* (ítems 45 y 46) encontramos igualmente diferencias significativas en la dirección mencionada en los ítems anteriores, no así entre tipo de estudios.

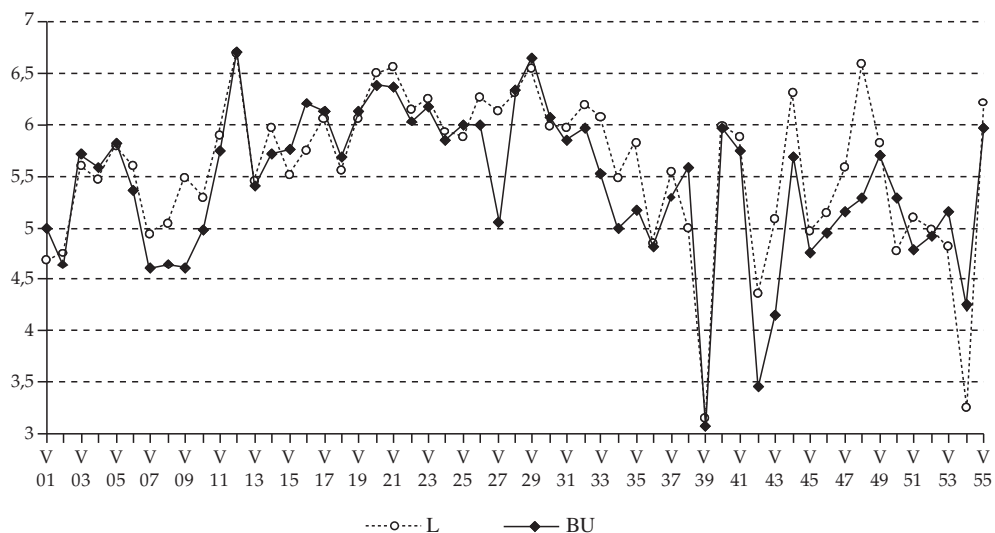
Por último, *la diferencia más grande entre centros públicos y privados* (de 2'11 puntos) la hemos obtenido en relación con un ítem, también vinculado a la subescala de recursos. Se trata del ítem 50 y en él se pregunta acerca de las *características de los despachos o lugares para recibir a los padres en cuanto puedan garantizar un clima cómodo, distendido y confidencial*. Es evidente, que para los centros privados el tutor es una figura fundamental, tanto por su importancia en el cumplimiento de una función formadora como por la imagen y prestigio que puede dar de la institución y, en este sentido, se convierten en un elemento fundamental que puede implicar una mayor o menor demanda de alum-

nos dentro de un sistema de libre elección de centro. De aquí que en este contexto se puedan explicar estos resultados.

Los *estudios diferenciales* en función del tipo de *sistema educativo* en el que están trabajando (Gráfico n° 13), nos aporta *escasas o nulas diferencias*, hecho, por otra parte comprensible en este momento de transición, ya que muchos de ellos pueden estar vinculados a ambos tipos de enseñanza o acaban de integrarse en el nuevo sistema. No obstante debemos destacar que, en la valoración de los alumnos, vislumbramos una mejor valoración de algunos aspectos tutoriales en los alumnos integrados en la L.O.G.S.E. que hacen abrigar nuevas esperanzas para un futuro inmediato.

Gráfico n° 13

DIFERENCIAS EN LAS VALORACIONES DADAS POR LOS TUTORES PERTENECIENTES AL SISTEMA LOGSE Y LOS QUE EJERCEN EN BUP Y COU SOBRE LA FUNCIÓN TUTORIAL



Destacaremos a título ilustrativo los ítems en que las diferencias son más importantes, en torno a un punto. Así, en el ítem 27, relativo a si *tienen alguna reunión conjunta con los padres de los alumnos*, encontramos diferencias significativas a favor del sistema actual. También encontramos diferencias en relación a la *presencia de especialistas para ayudar al tutor*. Hay también una diferencia ligeramente inferior de punto, pero significativa, en relación al *tiempo que le ocupa el papeleo y los asuntos burocráticos* (cumplimentación de boletines de notas, actas, controles de asistencia...). Hemos des-

tacado este ítem porque es evidente que, también en este aspecto, las funciones del tutor se han incrementado considerablemente y puede ser la tendencia que refleje este cambio.

3.7. Conclusiones

Tras el análisis realizado, queremos destacar, a modo de síntesis, algunas de las conclusiones generales que se deducen de los resultados obtenidos, y de la interpretación que de los mismos acabamos de exponer.

El análisis de los resultados muestra un perfil del funcionamiento de las tutorías en la Comunidad de Madrid, del que se pueden extraer algunas conclusiones. En general, las valoraciones realizadas por los alumnos ponen de manifiesto que *las tutorías funcionan regularmente en los centros, con una cierta tendencia a la baja*. Sin embargo, se apunta *una tendencia positiva de mejora con la implantación del actual sistema educativo respecto del anterior*, acorde con las nuevas funciones que la legislación encomienda en la labor de Orientación y, concretamente, en lo que se refiere a las funciones de los tutores. Este hecho permite albergar esperanzas a corto plazo en un proceso creciente, donde el componente formativo de la educación pueda ir alcanzando el peso e importancia que los propios profesores del estudio manifiestan en la escala. La actitud de los mismos es igualmente muy positiva en relación a *la importancia que asignan a la labor de tutor y la que ellos consideran le asignan los compañeros de sus centros respectivos*, a pesar de que existan problemas de funcionalidad, relacionadas con la escasa preparación recibida para cumplir estas funciones, la limitación del tiempo asignado para un cumplimiento acorde con la responsabilidad y exigencias, o la escasez de recursos, entre otros factores, de los que las administraciones públicas debieran tomar buena cuenta si, como reiteradamente escuchamos y leemos, se pretende una educación de calidad.

Destaca especialmente el hecho de que las funciones informativas de la Orientación respecto a materias optativas, modalidades de Bachillerato, módulos profesionales, tipos de Bachillerato, etc., sean las que parecen cumplirse mejor en los centros y, no cabe duda, de que es una labor fundamental que puede contribuir a una elección de los alumnos más acorde con sus intereses y capacidades. También aquí se observa la tendencia positiva en los cursos dentro del marco de la L.O.G.S.E. Sin embargo, las funciones formativas deben ir más allá que lo que supone una labor informativa, abarcando otros aspectos más referidos, entre otros, a la importancia que se debe asignar al desarrollo de valores que claramente demanda esta sociedad actual, como el altruismo, la solidaridad, etc. También se precisa incrementar el interés e implicación de los centros en el nivel de información, tratamiento y atención por los problemas e intereses personales, propios de la fase de desarrollo de la edad que estamos tratando, adolescencia y juventud. De los resultados deducimos que los mencionados elementos, esencialmente formativos, parecen no tener la debida atención por parte de los centros.

Las diferencias encontradas en muchos aspectos analizados, entre centros públicos y privados, nos deben hacer reflexionar sobre algunos puntos. Independientemente de las consideraciones realizadas en torno a la labor que el tutor puede desempeñar des-

de el punto de vista de la proyección externa que puede dar del centro en un contexto de mercado, es una realidad su mayor valoración en muchos elementos analizados y una diferencia generalizada a su favor. Esta tendencia la observamos tanto en la escala de alumnos como de profesores, por lo que, aunque no sería adecuado relacionar estas valoraciones con una mejor calidad de los centros, *convendría que las administraciones correspondientes tomaran las medidas pertinentes para mejorar el funcionamiento de un servicio en el que se sustenta una gran parte de la reforma*. En este sentido, hemos destacado cómo la planificación de actividades y disponibilidad de recursos presenta diferencias importantes a favor de los centros privados. También resaltamos la mayor valoración en la importancia asignada a valores educativos fundamentales, con claro componente formativo. Estos y otros elementos, señalados en el análisis de los resultados, son un exponente claro de lo que venimos manifestando.

Como vemos, los Departamentos de Orientación, los tutores y las administraciones o direcciones de centros correspondientes tienen un gran reto en un futuro que deseamos no sea muy lejano. Este trabajo, pone en evidencia algunas lagunas y, a la vez, abre un camino de esperanza para que, en general, el sistema educativo vaya incrementando sus niveles de calidad, mejorando distintos pilares del mismo, como es el que ha sido objeto de nuestro estudio.

IV. PROSPECTIVA DE LA ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

No hace mucho, en el V Seminario Iberoamericano de Orientación celebrado en Tenerife y en el contexto de un panel de expertos, tuvimos la osadía de «predecir» algunas características de la Orientación en España a medio plazo. Y decimos osadía por el riesgo que lleva consigo todo pronóstico cuando el hombre o la sociedad son protagonistas (Díaz Allué, 1993). Pues bien, transcurrido un quinquenio, nos ratificamos en la mayoría de las afirmaciones de entonces e incorporamos otras aportaciones a nuestra visión prospectiva, fruto de la experiencia acumulada en estos últimos años y del estudio empírico que hemos presentado²³.

La orientación en Educación Secundaria vendrá caracterizada por lo siguiente:

- Una ampliación de la Orientación en esta Etapa hasta cubrir las necesidades de todos los Institutos. Y un incremento de Especialistas en estos Centros que eviten la sensación actual de la mayoría de Orientadores en ejercicio de estar desbordados por la demanda. (Es un «voto de confianza», no muy fundado, en quienes tienen la responsabilidad de llevarlo a cabo.)

23 Recomendamos, además, por la calidad de la reflexión crítica y su visión de futuro: Álvarez Rojo (1994): *Orientación educativa y acción orientadora* (el Capítulo 2, epígrafes 2.3. Orientación y práctica profesional en el contexto de la Reforma iniciada por la LOGSE y 2.4. Retos para un futuro inmediato, pp. 64-73); Marín, M.A. (1996): La orientación en el marco de la Reforma Educativa: aproximación crítica y prospectiva (Ponencia). En *XI Congreso Nacional de Pedagogía*. S. Sebastián, pp. 291-320; Sanz Oro (1995): Las funciones de la orientación en el marco de la LOGSE: Perspectivas de futuro, pp. 9-23. En Sanz Oro, R. (Ed.), Castellano, F. (Ed.) y Delgado, J.A. (Ed.), *Tutoría y Orientación*. Barcelona, Cedecs.

- Los Departamentos de Orientación tendrán una conexión más estrecha y persistente con el mundo laboral —facilitado, incluso, por las Prácticas en los Centros de Trabajo—. Ello permitirá un mayor conocimiento mutuo y agilizará la inserción de los recién graduados en las Empresas y Organismos que oferten empleo.
- Se realizará paulatinamente una «europeización» de la Orientación. Como dice el CEDEFOP (1990): «Cuanto mayor es la cohesión de la Europa de los 12 —hoy ya de los 15— más candente se hace la cuestión de una mayor colaboración entre los servicios nacionales de Orientación Profesional. En realidad, la Orientación Profesional podía cumplir en una Europa unida la función de encrucijada cualitativa entre la oferta y la demanda para los mercados europeos de trabajo, educación y formación continua». Mas, para ello, añade, será necesario «europeizar» la Orientación.

Para que tal colaboración europea en Orientación se plasme en programas concretos, será preciso que las entidades oficiales representadas en las Conferencias pongan, en esta tarea, el mayor empeño.

- Una Orientación «intercultural». La afirmación que Muñoz Sedano (1982) hace con referencia a Europa, se puede transferir a España, cada día más consciente de la pluralidad de culturas que cohabitan en su suelo²⁴.

Incluso cada ciudad es hoy una mezcla de culturas que se ignoran en tantos casos y, sin embargo, llamadas a enriquecerse mutuamente.

La Orientación Educativa contribuirá, desde su intervención en toda la Planificación Escolar, a que estos temas se debatan y se hagan vida en el quehacer cotidiano del Centro de Secundaria.

- Se intensificarán los cambios de tendencias que venimos observando en la Orientación; cambios evidentes en los «enfoques teóricos», más tímidos en la práctica orientadora²⁵.
 - Será una realidad incuestionable la Orientación entendida como «proceso», a lo largo de la escolaridad, frente a la intervención esporádica que ha predominado en épocas en las que el diagnóstico, mediante tests, parecía proporcionar la medida del hombre.
 - Serán «clientes» de la Orientación todos los miembros de la comunidad educativa, en contraste con los tiempos en que se centraba la atención en el alumno como cliente típico de la acción orientadora.
 - Se logrará, al fin, la inserción de la Orientación en el currículo y del Orientador en el equipo educativo, como un miembro comprometido, que eliminará definitivamente esa «yuxtaposición de funciones», que tanto ha

24 También es de gran interés el tema monográfico que desarrolla M. Bartolomé Pina (1997). Panorámica general de la Investigación sobre Educación Intercultural en Europa. *Revista de Investigación Educativa*, 15-1, pp. 7-30.

25 Pueden verse con más detalle algunos de estos aspectos en Díaz Allué, M.T. (1990). Orientación y Tutoría en la Reforma del Sistema Educativo. *Orientación y Tutoría*. Madrid, CEVE, 21 pp. También en ésta y otras cuestiones es importante la aportación de M.A. Zabalza Beraza (1989) con su: Propuesta de un Modelo de Orientación Escolar plenamente integrado en el proceso didáctico. *Jornadas de Orientación Educativa*. Madrid, 6-7-8 de octubre de 1983. Universidad Complutense, pp. 289-300.

dificultado una acción conjunta. (Los pasos que se van dando permiten aventurar este futuro.)

- El equipo orientador, con responsabilidad compartida y diferenciada, sustituirá para siempre al especialista único, verdadero «superman», llamado erróneamente a resolver todos los problemas.
 - Será objetivo prioritario en la acción educativa el «programa orientador», y el diagnóstico tendrá sentido como fase imprescindible del proceso de Orientación, nunca como meta.
 - Se acentuará el carácter preventivo de la Orientación, creando ambientes favorables a un desarrollo normal del niño o del adolescente, en la familia, el Centro Escolar, etc. (sin prescindir de la intervención terapéutica cuando fuere precisa).
- El enfoque «clínico» de la Orientación será decisivamente sustituido por la visión educativa de la misma. Se hará, pues, realidad el reconocimiento de que en la Escuela «El clínico, el terapeuta, el rehabilitador pueden desarrollar su intervención de manera aislada; pero el Orientador no puede en absoluto sustraerse a lo que es la complejidad, concreción y dinámica de funcionamiento del Centro donde desarrolle su cometido» (Zabalza, 1989).
- En la línea de lo que concluye Watts (1987) se irá imponiendo en la Orientación un «modelo profesional más abierto»: el trabajo en grupo, con variedad de técnicas; la colaboración con el profesorado y la familia —copartícipes de la acción orientadora—; la relación con los demandantes de empleo, etc., serán signos de esta apertura ya iniciada.
- Habrá, cada vez, un mayor protagonismo del orientando que será un «elemento activo» en su propia orientación, no un receptor pasivo, a la espera de la información del especialista, siempre necesario.
- La Tutoría se irá reconociendo y valorando, progresivamente, como la «dimensión orientadora» de todo profesor que no quiera reducir su actividad a la de ser un mero «enseñante». La «formación inicial» y la «formación continua» —como profesional en ejercicio—, mediante módulos teórico-prácticos sobre la acción tutorial aumentará su motivación, al tiempo que irá eliminando la inseguridad que produce desempeñar una tarea sin suficiente preparación.

Las propuestas más novedosas de la LOGSE que nos implica y queremos resaltar son:

- Los temas transversales, integrados en el currículum, con la participación de distintas áreas de conocimiento y desarrollados en todos los niveles educativos constituirán uno de los compromisos más sugerentes de los tutores y orientadores como «agentes dinamizadores» de su puesta en práctica, por su estrecha relación con «la orientación para la prevención y el desarrollo personal y social».
- Cuestiones tales como: educación para la salud, educación sexual, educación moral y cívica (...); educación para la paz, o para la igualdad de oportunidades entre los sexos, propuestas por el MEC (1992) —y susceptibles de ampliación en función de las circunstancias y de los valores que sea preciso

promover y cultivar—, están reclamando una presencia activa de quienes tienen funciones específicas con relación al Centro como organización sistémica, al equipo de profesores, a los grupos de alumnos y las familias.

- Estos y otros temas, susceptibles de «transversalidad» implican a toda la comunidad educativa (porque no se trata de «una asignatura más») y deben figurar en el Proyecto Educativo del Centro y en el Proyecto Curricular del Centro, hasta su concreción final en las programaciones de aula.
- Las características de los «temas transversales», descritas por Cremades, Quesada y otros (1995), algunas de las cuales destacamos siguiendo a Bisquerra (1996), subrayan y refuerzan una vez más la necesidad de compromiso en esta tarea de orientadores y tutores de los Centros:
 - * Su conocimiento arranca de la experiencia vital de los alumnos.
 - * Tratan de responder a ciertas demandas sociales en conexión con el entorno.
 - * Son un entramado de conocimientos y habilidades a integrar en diversas áreas del currículum.
 - * Ponen el acento en cuestiones problemáticas de nuestra sociedad (drogas, SIDA, deterioro del medio ambiente, violencia, etc.) (...)
 - * Se refieren al para qué de la educación: educación para la vida.
 - * Promueven visiones interdisciplinares.
 - * Estimulan una metodología participativa (...)
 - * Implican un cambio de actitudes.
 - * Suponen un proceso de toma de decisiones (...)

Se trata de una tarea con mirada de futuro, que no ha hecho más que empezar²⁶.

- Se incrementarán los Centros de Información, los servicios de libre consulta y los sistemas de Orientación (sobre todo de Información) asistidos por ordenador y otras técnicas informáticas.
- Finalmente, desde el punto de vista profesional los sectores que absorben hoy más trabajo continuarán siendo: la Informática y electrónica, las grandes superficies, los Bancos y Entidades Financieras, el sector comercial, etc.; cabe prever —contemplando el futuro— desde instancias no sólo económicas sino sociales, el desarrollo de nuevas profesiones, porque «Es precisamente en el campo de las ocupaciones de utilidad social, de ocio creativo, de defensa de la naturaleza, de educación permanente (...) donde se encuentran enormes posibilidades de creación de puestos de trabajo, humanamente mucho más gratificantes, sin duda, que los vinculados al proceso productivo clásico» (García Nieto, 1989). Y esta «utopía» ya está dando los primeros frutos.

²⁶ La experiencia nos muestra lo apasionante que es este tema —sobre el que estamos realizando una ambiciosa investigación—; y la lectura de obras como las de Bisquerra (1990), Lucini (1993, 1994) o artículos como los de Cremades y otros (1995), Bisquerra (1996), son nuevo impulso para el compromiso tutorial y orientador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (1997). *Orientación académica y profesional. Manual para la Tutoría. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, C.A.M., Dirección General de Educación. Consejería de Educación y Cultura.
- AEOEP (1990). *La Reforma educativa: Un reto para la Orientación*, V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa, Valencia, AEOEP.
- Albadalejo Nicolás, J.J. (1992). *La Acción Tutorial*. Alicante, Disgrafos.
- Albericio, J.J. (1991). *Educación en la diversidad*. Madrid, Bruño.
- Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación Educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid, Síntesis.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora*. Madrid, EOS.
- Álvarez Rojo, V. y otros (1991). *¡Tengo que decidirme!* Sevilla, Alfar.
- Álvarez, M. y Fernández, R. (1989). *Programas de orientación de estudios y vocacional al término de la escolaridad obligatoria*. Barcelona, PPU.
- Álvarez, M. y otros (1991). *La orientación vocacional a través del currículum y la tutoría. Una propuesta para la etapa 12 / 16 años*. Barcelona, Grao.
- Álvarez, M. (1995a). La Orientación Profesional. Temas a Debate. En AA. VV. *La Orientación y la LOGSE*, Barcelona, Institut Municipal d' Educació. Ajuntament de Barcelona.
- Álvarez, M. (1995b): *Orientación Profesional*. Barcelona, Cedecs.
- Álvarez, M. (1996). Tutoría y orientación. La formación de tutores. En R. Sanz Oro (Coord.). *Tutoría y Orientación*. Barcelona, Cedecs.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona, Práxis.
- Álvarez, P. y Santana, L. (1993). La educación para la carrera como proceso de renovación pedagógica. En Actas de las II Jornadas Regionales de Orientación Escolar y Profesional. Las Palmas de Gran Canaria.
- Álvarez, P. y Santana, L. (1992). La educación para la carrera en el currículum: desarrollo de una investigación en el Ciclo Superior de E.G.B. *Qurrículum*, 5, 107-125.
- Álvarez, P. y Santana, L. (1996). Los programas de educación para la carrera en los contextos educativos. *Bordón*, vol. 48 (2).
- Amador, M. (1993). *Programa de orientación de la motivación académico-ocupacional (POMAC)*. Barcelona, PPU.
- Amaya, L. (1993). *Manual de Tutoría en Enseñanza Primaria*. Valencia, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Arnaiz, P. e Isús, S. (1995). *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona, Grao.
- Arroyo, A., Castelo, A. y Pueyo, M.C. (1994). *El Departamento de Orientación: atención a la diversidad*. Madrid, MEC/ Narcea.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, N. (1983). *Psicología educativa*. México, Trillas.
- Bailey, L. y Stadt, R. (1973). *Career education: new approaches to human development*. Bloomington, Mc Knighat and Mc Knighat Pub.
- Bartolomé Pina, M. (1997). Panorámica general de la Investigación sobre Educación Intercultural en Europa. *Revista de Investigación Educativa*, 15-1, pp. 7-30.

- Bassedas, E. (1989). El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva constructivista, *Cuadernos de Pedagogía*, 159.
- Bassedas, E. y otros (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona, Paidós.
- Bautista, R. y otros (1992). *Orientación e intervención educativa en secundaria*. Málaga, Aljibe.
- Beltran, P. (1995). *Tutoría: Segundo ciclo*. Barcelona, Castellnou.
- Benavent, J.A. (1996). La Orientación en la Educación Infantil y Primaria. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 7 (12) Madrid: Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía.
- Bisquerra, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona, Boixareu.
- Bisquerra, R. y otros (1992). *Programa de Orientación Profesional Autoaplicado* (Proyecto POPA), Barcelona.
- Bisquerra, R. (1996). Temas transversales. En M. Álvarez y R. Bisquerra *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona, Práxis, pp. 111-117.
- Blanchard, M. y Muzás, M.D. (1997). *Plan de Acción Tutorial en la ESO. Elaboración, desarrollo y materiales*. Madrid, Narcea.
- Bruner, J.S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata (selección de textos por J. Palacios).
- Castillo, S. (1989). *Orientación educativa. El consejo orientador al término de la E.G.B.* Madrid, Cincel.
- Cedefop (1990). *Orientación e Información Profesional. ¿Hacia una «Orientación Profesional europea»? Documento 6/1990*.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido del aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo, *Infancia y aprendizaje*, 41, pp. 131-142.
- Coll, C. (1992). Constructivismo e intervención educativa (1), *Aula de Innovación Educativa*, 2, pp. 79-82.
- Coll, C. (1992). Constructivismo e intervención educativa (2), *Aula de Innovación Educativa*, 3, pp. 79-85.
- Coll, C. y otros (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó.
- Cremades, M.A. y otros (1995). Temas transversales: del origen a la práctica, *Escuela Española*, 3225.
- Delgado, J.A. (1995). *Toma la iniciativa: Programa de orientación vocacional para el primer ciclo de la ESO*. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Díaz Allué, M.T. (1971). La Orientación y su significado en el marco de una Educación Personalizada. *Bordón*, 179-180, pp. 117-143.
- Díaz Allué, M.T. (1975). La Orientación del estudiante ¿encontrará al fin su «mecenas» en el MEC? Reflexiones con motivo del nuevo Plan de Estudios de Bachillerato. *Bordón*, 209, pp. 303-318.
- Díaz Allué, M.T. (1988). Elección académico-profesional y Sistema Educativo: un reto para la Reforma. *La calidad de los centros educativos. Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía* (Alicante, 27 de septiembre-1 de octubre de 1988), pp. 477-500.

- Díaz Allué, M.T. (1990). *Orientación y Tutoría en la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, CEVE.
- Díaz Allué, M.T. (1993). La Orientación en España (Panel de expertos), Actas del V Seminario Iberoamericano de Orientación. *El compromiso de la Orientación Escolar y Profesional con los cambios de la sociedad* (Tenerife, 13-16 de mayo, 1992). Madrid, AEOEP, pp. 79-94.
- Díaz Allué, M.T. (1993). La Orientación en la Educación Postobligatoria. Actas VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional, Madrid, AEOEP.
- Echeverría, B. (1995). La Orientación y los procesos de transición. En S. Auberni (comp.) *La Orientación Profesional. Temas a debate*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona.
- Escolano, A. (1996). La orientación educativa en España: reflexiones para una reconstrucción crítica de la tradición. En Sanz Oro (Coord.). *Tutoría y Orientación*. Barcelona, Cedecs.
- Feria, L. y Lama, J.M. (1993). *La acción tutorial en la Educación Secundaria. Programación y materiales básicos*. Madrid, Escuela Española.
- Fernández Sierra, J. (1993). *La educación socio-laboral y profesional de los jóvenes*. Málaga, Aljibe.
- Fernández Torres, P. (1991). *La función tutorial*. Madrid, Castalia-MEC.
- Ferrer, P. y Sánchez, Y. (1995). *Toma de decisiones vocacionales no sesgadas por razón de género*. Madrid, CIDE/MEC.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment. On intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, University Park Press.
- Feuerstein, R. (1986). *Mediated Learning Experience*. Jerusalem, Hadassah-Wise-Canadá Research.
- Galve Manzano, J.L. y otros (1992). *La acción tutorial en la enseñanza no universitaria*. Madrid, CEPE.
- Garanto, J. (1994). Concepto de diversidad e implicaciones psicopedagógicas (Ponencia). V Jornadas sobre Orientación Psicopedagógica i atenció a la diversitat, Barcelona.
- García Márquez, N. (1993) *El oficio de educar. Asesoramiento psicopedagógico en centros escolares*. Madrid, MEC.
- García Nieto, J. (1989). Crisis y sociedad industrial. *La sociedad del desempleo. Por un trabajo diferente*. Barcelona, Cristianisme i Justicia.
- García Nieto, N. y otros (1990). *La tutoría en las Enseñanzas Medias: Esquemas y guiones de trabajo*. Madrid, I.C.C.E. (Tomos I, II, III y IV).
- García Nieto, N. y otros (1995). *La Tutoría en Educación Secundaria*. Madrid, I.C.C.E.
- García Vidal, J. y González Manjón, D. (1992). *Evaluación e informe psicopedagógico. Una perspectiva curricular*. Madrid, EOS.
- García Yagué, J. (1976). La Orientación escolar, como aventura pedagógica. Antecedentes y problemas. *Vida Escolar*, núm. 183-184, 9-14.
- García, R.J. y otros (1996). *Orientación y Tutoría en la Educación Secundaria*. Zaragoza, Edelvives.
- Gibson, A.L. (1990). Teachers' opinions of high school counseling and guidance programs: Then and now, *School Counselor*, 37.

- Gingras, M. y Dupont, P. (1991). *Programa de inserción de los jóvenes en profesiones no cualificadas*. Canadá, Centre de Recherche sur l'Éducation au travail, Université de Sherbrooks.
- GIW, R. (1997). *Manual para tutorías y departamentos de orientación*. Madrid, Escuela Española.
- Goldhammer, K. y Taylor, R. (1972). *Career education: Perspective and Promise*. Columbus, Charles E. Merrill.
- Gordillo, M.V. (1989). *Manual de Orientación educativa*. Madrid, Alianza.
- Gupta, R.M. y Coxhead, P. (1993). *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias y prácticas de intervención educativa*. Madrid, Narcea.
- Gysbers, N.C. y Moore (1989). *Career Counseling, skill and techniques for practitioners*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- Gysbers, N.C. y otros (1990). *Comprehensive guidance programs that work*. Michigan, ERIC.
- Hansen, L. y Keirleber, D.L. (1978). Born free: A collaborative consultation model for career development and sex role stereotyping. *Personnel and Guidance Journal*. Vol. 56 (7), 359-399.
- Haverkamp, B.E. y Moore, D. (1993). The Career-Personal Dichotomy: Perceptual Reality, Practical Illusion, and Workplace Integration. *The Career Development Quarterly*. Vol. 42 (2), 154-160.
- Hernández, J. (1994). *Principios básicos de Orientación Educativa. Teoría y modelos*. Barcelona, PPU.
- Hernández, J. (1995). Expectativas y temores ante la orientación y tutoría en la Reforma. En R. Sanz Oro y otros (eds.) *Tutoría y Orientación*. Barcelona, CEDECS.
- Herr, E. (1982). Comprehensive career guidance: Future impact. *Vocational Guidance Quarterly*. Vol. 30 (4), 367-373.
- Herr, E. y Cramer, S. (1988). *Career guidance through the life span*. Scott Foresman and Co.
- Hoyt, K.B. (1982). Federal and state participation in career education: Past, present, and future. *Journal of Career Education*, 9 (1), 5-15.
- Hoyt, K.B. (1995). El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas. En M.L. Rodríguez (coord.) *Educación para la carrera y diseño curricular*. Barcelona, Publicaciones de la Universidad.
- Huguet, T. (1993). Reflexiones aquí y ahora sobre el papel del asesor psicopedagógico en los centros desde una perspectiva constructiva, *Aula de Innovación Pedagógica*, 19, pp. 70-78.
- Induráin Arne, J. y Ricarte, P. (1992). *Material teórico-práctico para la acción tutorial*. Madrid, Escuela Española.
- Kreuzer, B. (1986). *What impact is career education having?* Western Michigan University, Evaluation Center.
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1989). *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Madrid, Narcea.
- Lázaro, A. y otros (1982). El desarrollo institucional de la Orientación Escolar en España. *Revista de Educación*. Madrid, núm. 270; 159-187.
- Lázaro, A. (1990). La orientación educativa en la Educación Secundaria Obligatoria (Ponencia). V *Jornadas Nacionales de Orientación educativa*. Valencia, AEOEP.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*.

- López Franco, E. (1995). Orientación para las diferencias ¿nueva perspectiva en la formación de orientadores? *V seminario Iberoamericano de Orientación*. Tenerife, AEOEP/UNED.
- López Franco, E. (1996). La formación del tutor, un desafío a la innovación. *Revista Complutense de Educación*, 7 (1).
- Lowe, P. (1995). *Apoyo educativo y tutoría en Secundaria*. Madrid, Narcea.
- Lucini, F.G. (1993). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid, Anaya.
- Lucini, F.G. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid, Anaya.
- Maclure, S. y Davies, P. (1994). *Aprender a pensar y pensar en aprender*. Barcelona, Gedisa.
- Maher, Ch. y Zins, J. (1989). *Intervención psicopedagógica en los centros educativos*. Madrid, Narcea.
- Marchesi, A. y otros (comp.) (1993). *Desarrollo psicológico y educación*. (Vol. I, II y III). Madrid, Alianza.
- Marín, M.A. (1996). La orientación en el marco de la Reforma Educativa: aproximación crítica y prospectiva (Ponencia) en *XI Congreso Nacional de Pedagogía*. S. Sebastián, S.E.P., pp. 291-320.
- McDaniels, C. (1978). The practice of career guidance and counseling. *INFORM*. Vol. 7 (1), 1-2 y 7-8.
- McDaniels, C. y Gysbers, N.C. (1992). *Counseling for career development. Theories, resources and practice*. San Francisco, Jossey-Bass.
- M.E.C. (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- M.E.C. (1990). *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. Madrid, MEC.
- M.E.C. (1992). *Orientación y Tutoría en la Educación Secundaria*. Madrid, Dirección General de Renovación Pedagógica. MEC.
- M.E.C. (1995). *Fichas para la orientación profesional*. Madrid, Secretaría de Estado de Educación. M.E.C.
- M.E.C. (1996). *La Evaluación Psicopedagógica: Modelo, orientaciones, instrumentos*. Madrid, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, CIDE.
- M.E.C. (1996). *Módulo general. El Departamento de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria: Estructura, funciones y estrategias de intervención* (documento policopiado). Dirección General de Renovación Pedagógica.
- Monereo, C. y otros (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, Graó.
- Monereo, C. y Solé, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid, Alianza.
- Montané, J. (1996). Las funciones del tutor en el contexto de la educación para la carrera profesional. En Sanz Oro (Coord.). *Tutoría y Orientación*. Barcelona, Cedecs.
- Montané, J. y Martínez, M. (1994). *La Orientación Escolar en la Educación Secundaria. Una nueva perspectiva desde la Educación para la Carrera Profesional*. Barcelona, PPU.
- Mora, J.A. (1991). *Acción tutorial y Orientación educativa*. Madrid, Narcea.
- Muñoz Sedano, A. (1982). La escuela intercultural en el entorno económico-social europeo. *Educadores*, 162, pp. 167-189.
- Muzás, M.D. y otros (1994). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid, Narcea.

- Newman, D. y otros (1989). *La zona de construcción del conocimiento*, Madrid, MEC/Morata.
- Oliveros Martín-Varés, L. (1996). La Tutoría en la actual Reforma del Sistema Educativo, *Revista Complutense de Educación*, 7 (1).
- Ortega, M.A. (1994). *La Tutoría en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Madrid, Popular.
- Pastor, E. y Román, J.M. (1995). *La tutoría en Secundaria*. Barcelona, CEAC.
- Pelletier, P. y Bujold, R. (1984). *Pour une approche éducative en Orientation*. Quebec, Gaitan Morin.
- Pérez Campanero, M.P. (1994). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid, Narcea.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid, Siglo XXI.
- Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata.
- Ramírez, J. y Gago, L. (1993). *Guía práctica del profesor tutor en educación primaria y secundaria*. Madrid, Narcea.
- Raynor, J.O. y Entin, E.E. (1982). *Motivation, career struving, and aging*. New York, Hemisphere.
- Repetto, E. y otros (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid, UNED.
- Repetto, E. (1996). La orientación profesional y el desarrollo de la carrera en la enseñanza. En Sanz Oro (Coord.). *Tutoría y Orientación*. Barcelona, Cedecs.
- Rivas, F. y otros (1990). *Sistemas de Autoayuda Vocacional*. SAV-90.
- Rivas, F. (1995). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid, Síntesis.
- Rivière, A. (1984). La psicología de Vigotsky: Sobre la larga proyección de una corta biografía, *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, pp. 7-89.
- Rodríguez Diéguez, A. (1992). Precisiones conceptuales en torno al "Career Education", *Actas de las VI Jornadas de la AEOEP*, Barcelona.
- Rodríguez Espinar, S. (1988). La Orientación educativa y la calidad de la educación *Bordón*, vol. 40 (2), 235-255.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (1993). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona, PPU.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1992). *Enseñar a aprender y tomar decisiones*. Madrid, MEC.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona, CEAC.
- Rodríguez Moreno, M.L. y otros (1994). *Programa para aprender a tomar decisiones*. Barcelona, Laertes.
- Rubio Moreno, J. (1996). La tutoría y la orientación en educación infantil y primaria. En R. Sanz Oro (Coord.). *Tutoría y Orientación*. Barcelona, Cedecs.
- Salvador, A. y Peiró, J.M. (1986). *Programa para la mejora de la madurez vocacional*. Madrid, Alhambra.
- Salvador, A. (1993). *Evaluación y tratamiento psicopedagógicos. El Departamento de Orientación según la LOGSE*. Madrid, Narcea.
- Sánchez, S. (1995). *La tutoría en los centros docentes*. Madrid, Escuela Española.
- Santana Vega, L. (1993). *Los dilemas de la orientación educativa*. Madrid, Cíncel.
- Sanz Oro, R. (1990). *Evaluación de programas de Orientación educativa*. Madrid, Pirámide.

- Sanz Oro, R. (1995). Las funciones de la orientación en el marco de la LOGSE: Perspectivas de futuro, pp. 9-23. En Sanz Oro, R. (Ed.), Castellano, F. (Ed.) y Delgado, J.A. (Ed.), *Tutoría y Orientación*. Barcelona, Cedecs.
- Sanz Oro, R., Castellano, F. y Delgado, J.A. (1996). *Tutoría y Orientación*. Barcelona, Cedecs.
- Sobrado, L. (1990). *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona, PPU.
- Sobrado, L. y Ocampo, C. (1997). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona, ESTEL.
- Super, D.E. (1962). *Psicología de la vida profesional*. Madrid, Rialp.
- Super, D.E. (1976). *The Office of Career Education. Career Education and the Meaning of Work*. Monographs on Career Education. Washington. U.S. Office of Education.
- Torre Puente, J.C. (1994). *Aprender a pensar y pensar para aprender*. Madrid, Narcea.
- Valdivia, C. (1992). *La Orientación y la Tutoría en los centros educativos. Cuestionario de evaluación y análisis tutorial*. Bilbao, Mensajero.
- Vygotski, L.V. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.
- Wang, A. (1994). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid, Narcea.
- Watts, A.G. (1987). *Les services d'orientation scolaire et professionnelle pour les jeunes de 14 a 25 ans dans la Communauté Européenne*. Europe Sociale, Supplément 4/87. Luxembourg, Office des Publications Officiels de la Communauté Européenne.
- Watts, A.G. y otros (1994). *Los servicios de orientación académica y profesional en la Comunidad Europea*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea.
- Yela, M. (1976). La psicología española: ayer, hoy y mañana. *Revista de Psicología General y Aplicada*, núm. 141-142, pp. 585-590.
- Zabalza Beraza, M.A. (1989). Propuesta de un Modelo de Orientación Escolar plenamente integrado en el proceso didáctico. *Jornadas de Orientación Educativa*. Madrid, 6-7-8 de octubre de 1983. Universidad Complutense, pp. 289-300.
- Zunker, V.G. (1989). *Career counseling: Applied concepts of life planning*. Monterey, CA: Brooks / Cole.

ANEXOS

ESCALA VALORATIVA SOBRE LA FUNCIÓN TUTORIAL

A continuación va a encontrar una serie de cuestiones relacionadas con su función como Tutor. Expresé el grado de acuerdo/desacuerdo con ellas o la frecuencia con que las realiza, valorándolas en una escala de 1 a 7, la que mejor refleje su opinión.

Escala Valorativa

Nada de Acuerdo	Muy Poco de Acuerdo	Poco de Acuerdo	Ni Acuerdo/ Ni desacuerdo	Bastante de Acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
1	2	3	4	5	6	7
Nunca	Casi nunca	Pocas veces	A veces	A menudo	Casi siempre	Siempre

Las contestaciones son anónimas y nadie sabrá lo que Vd. ha contestado. Le rogamos sinceridad. No se deje llevar por lo *que estaría bien* o *cómo deberían ser y funcionar las cosas*, sino conteste en base a *cómo están* y *cómo son* en su realidad concreta.

Sexo: (1) Mujer (2) Varón

Edad

Centro en el que trabaja: (1) Público (2) Privado-Laico (3) Privado-Religioso

Años de experiencia Docente

Años de experiencia como Tutor

Curso que tiene a su cargo como Tutor

I. Actitud, estima y aprecio hacia la Función Tutorial

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. En su colegio se da la misma importancia a <i>lo instructivo</i> que a <i>lo formativo</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. En su colegio se programa suficientes actividades, encuentros, cursos... para la formación y actualización de los Tutores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. El <i>Proyecto Educativo</i> de su Centro recoge claramente los aspectos Tutoriales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. El tipo de intervención Tutorial a llevar a cabo, está claramente expresada en el <i>Proyecto Curricular</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. En su Centro les preocupa que los alumnos no sólo <i>aprendan mucho sino que se formen bien</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Sus compañeros Tutores creen que <i>la Función Tutorial</i> es importante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Existe en su Centro una <i>red Tutorial</i> bien organizada y coordinada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Existe un <i>coordinador de Tutores</i> por ciclos y/o cursos y/o niveles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Periódica, semanal o quincenalmente tienen reuniones todos los Tutores de los diferentes cursos, ciclos o niveles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Se planifica y programa con detenimiento y profundidad lo que deben llevar a cabo los Tutores a lo largo del curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

II. Disponibilidad / convicción hacia sus tareas Tutoriales

11. A Vd. le gusta ser Tutor	1	2	3	4	5	6	7
12. Le interesa y gusta la educación	1	2	3	4	5	6	7
13. Está satisfecho con el papel que desempeña como Tutor	1	2	3	4	5	6	7
14. Merece la pena ser educador en las actuales circunstancias	1	2	3	4	5	6	7
15. Se siente <i>bien preparado</i> y se esfuerza por cumplir seriamente con sus funciones de Tutor	1	2	3	4	5	6	7
16. Está Vd. de acuerdo con el <i>Proyecto Educativo</i> de su Centro	1	2	3	4	5	6	7
17. Está Vd. de acuerdo con los <i>valores humanos y sociales</i> que se recogen en el <i>Proyecto Educativo</i> de su Centro	1	2	3	4	5	6	7
18. Sintoniza, en general, con los problemas, criterios y actitudes de los adolescentes y jóvenes	1	2	3	4	5	6	7
19. Se entiende bien con los niños y adolescentes a quienes tutela	1	2	3	4	5	6	7
20. Le interesan sus problemas y preocupaciones	1	2	3	4	5	6	7
21. Su función <i>formativa</i> cree que es tan importante como <i>la instructiva</i>	1	2	3	4	5	6	7

III. Contenidos que aborda o temáticas que trata en la Tutoría

22. Interviene, intentando ser objetivo y equilibrado, cuando se dan problemas o conflictos entre su grupo de alumnos y algún profesor	1	2	3	4	5	6	7
23. Cuando se producen enfrentamientos o problemas de ideología o convivencia entre los alumnos o entre grupos de alumnos, interviene procurando esclarecer las situaciones	1	2	3	4	5	6	7
24. Suele mediar entre padres y profesores cuando surge algún problema ..	1	2	3	4	5	6	7
25. Hace Vd. cuanto puede cuando algún chico tiene problemas con su padres	1	2	3	4	5	6	7
26. Se preocupa por conocer la situación familiar de sus alumnos y los problemas que la afectan	1	2	3	4	5	6	7
27. A lo largo del curso tiene alguna reunión conjunta con los padres de los alumnos	1	2	3	4	5	6	7
28. Informa a sus alumnos sobre planes de estudios, asignaturas optativas, módulos y salidas profesionales	1	2	3	4	5	6	7
29. Sus alumnos tutelados pueden hablar con Vd. cuando lo desean	1	2	3	4	5	6	7
30. Realiza con sus alumnos una adecuada <i>información académico-profesional</i>	1	2	3	4	5	6	7
31. Hace a cada alumno las observaciones y recomendaciones oportunas sobre sus posibilidades y limitaciones	1	2	3	4	5	6	7
32. <i>Asesora</i> a sus alumnos sobre las materias/ asignaturas optativas/ módulos/... para que elijan con <i>conocimiento de causa</i>	1	2	3	4	5	6	7
33. Los alumnos de su Centro conocen suficientemente las <i>distintas alternativas</i> que les ofrece el actual sistema educativo	1	2	3	4	5	6	7
34. Recoge o dispone Vd. de la información necesaria para conocer a sus alumnos, pasando cuestionarios o escalas para detectar sus circunstancias personales, médicas, familiares	1	2	3	4	5	6	7
35. Entre Vd. y el Dpto. de Orientación de su centro se da un mutuo intercambio de información sobre los alumnos con el fin de conocerlos y ayudarlos	1	2	3	4	5	6	7
36. Al finalizar el curso Vd. puede afirmar que conoce suficientemente a los padres de sus tutelados	1	2	3	4	5	6	7
37. Se programan actividades culturales y recreativas promovidas por los Tutores y profesores a lo largo del curso, como visitas a museos, empresas y excursiones	1	2	3	4	5	6	7
38. Se debaten en la Tutoría temas que no siendo estrictamente académicos son de interés y actualidad: políticos, religiosos, sociales	1	2	3	4	5	6	7

39. Invita a los padres de sus alumnos, especialmente preparados o especialistas para que hablen a su grupo de tutelados sobre temas, como: droga, sexualidad, diversiones	1	2	3	4	5	6	7
40. Procura que los conocimientos que van adquiriendo los alumnos <i>les sirvan para la vida</i>	1	2	3	4	5	6	7
41. En las sesiones de Tutoría procura Vd. dar respuesta a las necesidades e interrogaciones y problemas reales y propios de la edad que viven a los alumnos	1	2	3	4	5	6	7
42. La mayor parte de su tiempo de Tutor está centrado <i>en llamar la atención a los alumnos</i> o cuando éstos causan algún problema disciplinar	1	2	3	4	5	6	7
43. Le ocupa mucho de su tiempo el <i>papeleo</i> y los <i>asuntos burocráticos</i> : cumplimentación de boletines de notas, controles de asistencia, cumplimentación de actas	1	2	3	4	5	6	7
44. La secretaría del Centro le facilita puntualmente todo el material que Vd. necesita para cumplir con su deber Tutorial: listas, teléfonos, impresos de comunicación	1	2	3	4	5	6	7

IV. Medios, tiempos y recursos de que dispone para llevar a cabo la Función Tutorial

45. Dispone el Centro de documentos, videos, películas... de carácter formativo para usar en la Tutoría	1	2	3	4	5	6	7
46. Cuenta con los medios suficientes para desarrollar adecuadamente sus tareas de Tutor	1	2	3	4	5	6	7
47. Dedicar algún tiempo específico durante la semana a preparar la Tutoría	1	2	3	4	5	6	7
48. Existe en su centro un Dpto. de Orientación o especialistas para asesorar a los Tutores	1	2	3	4	5	6	7
49. Tiene en su horario un tiempo suficiente asignado para recibir a padres	1	2	3	4	5	6	7
50. En su Centro los despachos o lugares para recibir a los padres de los alumnos tienen en un clima cómodo, distendido y confidencial	1	2	3	4	5	6	7

V. Técnicas que utiliza más frecuentemente en la Tutoría

51. En las sesiones de Tutoría procura Vd. que los alumnos trabajen en grupo	1	2	3	4	5	6	7
52. Procura aplicar una <i>metodología activa</i> en las sesiones Tutoriales (búsqueda de documentos, elaboración de murales, cumplimentación de escalas y cuestionarios, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
53. Dispone de algún <i>programa Tutorial</i> , standard, de alguna editorial: como carpetas, folletos, etc., que le sirva de material o documentación básica para sus encuentros con los alumnos	1	2	3	4	5	6	7
54. Utiliza en las sesiones de Tutoría medios audiovisuales para informar a los alumnos	1	2	3	4	5	6	7
55. Se vale de la entrevista para mejor conocer, asesorar y ayudar a padres y a alumnos	1	2	3	4	5	6	7

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE ASPECTOS EDUCATIVOS

A continuación vas a encontrar una serie de cuestiones *relacionadas con la educación* que estás recibiendo en tu Colegio o Instituto, de aspectos no estrictamente instructivos. Esperamos que seas muy sincero al contestarlas.

Deberás hacer una valoración de cada una de las cuestiones que se formulan en una escala numérica de 1 a 5, teniendo en cuenta lo que cada uno de los números significan (redondea la respuesta que mejor se ajuste a tu opinión)

1. **Muy poco, muy mal, muy escaso, muy en desacuerdo, opinión muy desfavorable**
2. **Poco, mal, escaso, bastante desacuerdo, opinión desfavorable**
3. **Normal, regular, ni bien ni mal, opinión neutra.**
4. **Bien, opinión positiva y favorable, de acuerdo.**
5. **Muy bien, opinión muy positiva, muy de acuerdo**
0. **Sólo indicarás el 0 cuando en tu Centro o situación particular no exista o tenga sentido la pregunta que se formula**

- Sexo Mujer Hombre
- Edad
- Tipo de Centro en el que te encuentras Público Privado Religioso
 Privado Laico
- Tipo de bachillerato que estás cursando B.U.P. - C.O.U.
 Bachillerato L.O.G.S.E.
- Modalidad de estudios que estás cursando

- En general, qué importancia te parece a ti que se da en tu colegio, por parte de los profesores, Jefe de estudios, Director, etc., a los aspectos “no instructivos” relacionados con tu educación.

1. La tutoría	1	2	3	4	5	0
2. El Departamento de Orientación	1	2	3	4	5	0
3. Las buenas relaciones entre profesores y alumnos	1	2	3	4	5	0
4. Un clima sano de alegría, cooperación, ayuda,....	1	2	3	4	5	0
5. Las buenas relaciones entre compañeros	1	2	3	4	5	0
6. La atención y escucha a vuestros problemas personales	1	2	3	4	5	0
7. La atención y debate de temas de actualidad: drogas, delincuencia, sectas,....	1	2	3	4	5	0
8. Actitudes de responsabilidad y respeto ciudadano, cumplimiento de normas,....	1	2	3	4	5	0
9. Los aspectos culturales no académicos o de ocio, diversión y tiempo libre .	1	2	3	4	5	0
10. La cercanía de los profesores a los alumnos, sobre todo los tutores	1	2	3	4	5	0

- En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones: *En mi Colegio o Instituto...*

11. Lo único que interesa es aprobar	1	2	3	4	5	0
12. A los profesores sólo les interesa que sepamos su asignatura	1	2	3	4	5	0
13. Los profesores sólo se preocupan de las calificaciones	1	2	3	4	5	0

14. No se da el mismo valor a lo <i>intelectual o académico</i> que a lo <i>humano</i>	1	2	3	4	5	0
15. A los profesores les tienen sin cuidado nuestros problemas	1	2	3	4	5	0
16. Los tutores sólo sirven para dar avisos y normas	1	2	3	4	5	0
17. Los temas y preocupaciones adolescentes y juveniles no cuentan	1	2	3	4	5	0
18. Se da el mismo valor a lo instructivo y cultural que a lo formativo y humano	1	2	3	4	5	0
19. Existe en general un clima positivo y optimista en todo el mundo	1	2	3	4	5	0

• **En que medida te parece a ti que en tu Centro se os asesora y orienta en cuanto a:**

20. Los Planes de estudios de los cursos posteriores	1	2	3	4	5	0
21. Las asignaturas optativas	1	2	3	4	5	0
22. Las diferentes modalidades de Bachillerato	1	2	3	4	5	0
23. La Selectividad	1	2	3	4	5	0
24. Las futuras salidas profesionales e inserción laboral	1	2	3	4	5	0
25. La elección de estudios futuros	1	2	3	4	5	0
26. La oferta de módulos profesionales	1	2	3	4	5	0
27. Los cambios de estudios alternativos	1	2	3	4	5	0
28. La obtención de becas y ayudas	1	2	3	4	5	0

• **Manifiesta tu opinión (satisfacción/insatisfacción, agrado/desagrado,...) con las siguientes cuestiones, referidas a tu Centro y basado en tu experiencia**

29. El funcionamiento de las tutorías	1	2	3	4	5	0
30. La temática que tratáis en ellas	1	2	3	4	5	0
31. Las relaciones de trato, amistad y confianza con el Tutor/Tutora	1	2	3	4	5	0
32. La ayuda y asesoramiento que recibís del Dpto. de Orientación	1	2	3	4	5	0
33. La información sobre la <i>Educación para la Salud</i> (drogas, alcohol,...), <i>Educación Vial</i> , <i>Sexualidad</i> , <i>Educación para la Paz</i> ,... ..	1	2	3	4	5	0
34. Información y colaboración en campañas humanitarias sobre, por ejemplo, SIDA, racismo, xenofobia, sexismo, marginación,... ..	1	2	3	4	5	0
35. Entrenamiento y ayuda en técnicas de estudio, elaboración de trabajos, preparación de exámenes,... ..	1	2	3	4	5	0
36. Disponibilidad de tiempo por parte de profesores y tutores para recibirlos y escucharlos.	1	2	3	4	5	0
37. Ayuda y mediación en vuestros conflictos y problemas grupales, familiares,... ..	1	2	3	4	5	0
38. Se os hace pensar sobre valores como el <i>altruismo</i> , <i>la participación</i> , <i>la solidaridad</i> , <i>la igualdad</i> , <i>el respeto a las normas</i> , <i>el valor del esfuerzo y el trabajo</i> ,... ..	1	2	3	4	5	0
39. Se dan suficientes momentos y oportunidades de encuentro, reflexión y debate sobre temas o peligros de actualidad: <i>consumismo</i> , <i>drogadicción</i> , <i>embarazos prematuros</i> , <i>prevención de accidentes</i> , <i>manipulación social</i> ,... ..	1	2	3	4	5	0
40. Se os prepara para la vida	1	2	3	4	5	0
41. Se os enseña a aprender	1	2	3	4	5	0
42. Hacéis suficientes salidas a fábricas, empresas, museos,... ..	1	2	3	4	5	0
43. Disponéis de suficiente información (folletos, revistas, vídeos,...) necesaria para satisfacer vuestras necesidades adolescentes o juveniles ...	1	2	3	4	5	0
44. Se da un equilibrio entre los aspectos intelectuales (asignaturas, aprobados,...) y los aspectos formativos y orientadores que son necesarios para <i>crecer humanamente y desarrollarlos como personas</i>	1	2	3	4	5	0

ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DIFERENCIAL DE LA ESCALA VALORATIVA DE ALUMNOS

	GENERAL			TIPO DE CENTRO					TIPO DE ENSEÑANZA				
				PÚBLICO	PRIVADO	DIFERENCIAS			LOGSE	BUP-COU	DIFERENCIAS		
	\bar{x}	S	N	\bar{x}	\bar{x}	$\bar{x}-\bar{x}$	t	P	\bar{x}	\bar{x}	$\bar{x}-\bar{x}$	t	P
V01	3,131	1,096	2412	2,967	3,331	-0,36	-8,37	0,000	3,229	3,014	0,21	4,58	0,000
V02	3,095	1,153	2098	3,067	3,137	-0,07	-1,37	0,172	3,169	2,985	0,18	3,23	0,001
V03	3,290	1,013	2420	3,156	3,456	-0,30	-7,43	0,000	3,285	3,316	-0,03	-0,73	0,462
V04	3,259	1,068	2401	3,095	3,451	-0,36	-8,52	0,000	3,250	3,299	-0,05	-1,05	0,292
V05	3,853	1,028	2398	3,851	3,857	-0,00	-0,16	0,875	3,856	3,854	0,00	0,05	0,958
V06	2,932	1,144	2352	2,769	3,132	-0,36	-7,80	0,000	2,989	2,871	0,11	2,34	0,019
V07	2,882	1,252	2325	2,800	2,982	-0,18	-3,51	0,000	2,918	2,884	0,03	0,62	0,535
V08	3,203	1,074	2368	3,004	3,449	-0,44	-10,3	0,000	3,164	3,298	-0,13	-2,89	0,004
V09	2,805	1,190	2341	2,788	2,825	-0,03	-0,75	0,455	2,916	2,617	0,29	5,84	0,000
V10	3,322	1,170	2429	3,180	3,498	-0,32	-6,80	0,000	3,390	3,248	0,14	2,83	0,005
V11	3,397	1,198	2417	3,612	3,127	0,48	10,12	0,000	3,509	3,174	0,33	6,50	0,000
V12	3,084	1,187	2419	3,237	2,889	0,35	7,28	0,000	3,136	2,987	0,15	2,91	0,004
V13	2,812	1,173	2403	2,965	2,643	0,32	6,79	0,000	2,867	2,732	0,13	2,66	0,008
V14	3,233	1,177	2388	3,302	3,147	0,15	3,20	0,001	3,233	3,204	0,02	0,56	0,575
V15	2,781	1,207	2384	2,958	2,561	0,39	8,14	0,000	2,814	2,687	0,12	2,47	0,014
V16	2,564	1,261	2382	2,666	2,439	0,22	4,41	0,000	2,556	2,552	0,00	0,07	0,947
V17	2,845	1,223	2398	2,978	2,680	0,29	6,00	0,000	2,848	2,816	0,03	0,62	0,535
V18	2,840	1,123	2368	2,775	2,919	-0,14	-3,12	0,002	2,860	2,840	0,02	0,40	0,687
V19	2,966	1,130	2404	2,810	3,160	-0,35	-7,74	0,000	2,948	3,019	-0,07	-1,48	0,139
V20	3,513	1,174	2397	3,494	3,536	-0,04	-0,88	0,377	3,707	3,236	0,47	9,22	0,000
V21	3,363	1,124	2397	3,276	3,471	-0,19	-4,27	0,000	3,483	3,207	0,27	5,64	0,000
V22	3,359	1,190	2259	3,538	3,111	0,42	8,47	0,000	3,757	2,674	1,08	22,04	0,000
V23	3,190	1,250	2086	2,934	3,507	-0,57	-10,7	0,000	3,031	3,515	-0,48	-8,50	0,000
V24	3,048	1,227	2247	3,056	3,038	0,01	0,33	0,745	3,236	2,734	0,50	9,24	0,000
V25	3,254	1,182	2329	3,231	3,283	-0,05	-1,05	0,296	3,422	3,003	0,42	8,02	0,000
V26	2,945	1,253	2172	3,070	2,765	0,30	5,63	0,000	3,268	2,331	0,93	17,69	0,000
V27	2,772	1,155	2195	2,860	2,648	0,21	4,30	0,000	3,021	2,326	0,69	14,01	0,000
V28	2,298	1,189	2118	2,255	2,357	-0,10	-1,97	0,049	2,410	2,129	0,28	5,31	0,000
V29	2,912	1,213	2393	2,826	3,015	-0,19	-3,86	0,000	3,072	2,669	0,40	7,90	0,000
V30	2,776	1,138	2364	2,702	2,865	-0,16	-3,50	0,000	2,914	2,570	0,34	7,03	0,000

ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DIFERENCIAL DE LA ESCALA VALORATIVA DE ALUMNOS (Contin.)

	GENERAL			TIPO DE CENTRO					TIPO DE ENSEÑANZA				
				PÚBLICO	PRIVADO	DIFERENCIAS			LOGSE	BUP-COU	DIFERENCIAS		
	\bar{x}	S	N	\bar{x}	\bar{x}	$\bar{x}-\bar{x}$	t	P	\bar{x}	\bar{x}	$\bar{x}-\bar{x}$	t	P
V31	3,318	1,198	2400	3,204	3,457	-0,25	-5,24	0,000	3,382	3,239	0,14	2,80	0,005
V32	2,849	1,216	2044	2,894	2,782	0,11	2,05	0,041	2,925	2,712	0,21	3,54	0,000
V33	2,635	1,207	2246	2,561	2,726	-0,16	-3,23	0,001	2,747	2,476	0,27	5,08	0,000
V34	2,714	1,249	2265	2,488	2,987	-0,49	-9,59	0,000	2,717	2,753	-0,03	-0,66	0,511
V35	2,725	1,142	2314	2,578	2,903	-0,32	-6,90	0,000	2,770	2,684	0,08	1,69	0,090
V36	3,076	1,178	2385	2,822	3,387	-0,56	-12,0	0,000	3,123	3,032	0,09	1,78	0,075
V37	2,531	1,121	2227	2,375	2,717	-0,34	-7,27	0,000	2,595	2,444	0,15	3,01	0,003
V38	3,091	1,212	2349	2,730	3,530	-0,80	-16,8	0,000	3,041	3,238	-0,19	-3,70	0,000
V39	2,471	1,154	2274	2,374	2,589	-0,21	-4,45	0,000	2,548	2,376	0,17	3,40	0,001
V40	2,850	1,139	2355	2,641	3,105	-0,46	-10,0	0,000	2,883	2,829	0,05	1,06	0,287
V41	3,128	1,125	2373	2,941	3,356	-0,41	-9,15	0,000	3,153	3,127	0,02	0,53	0,597
V42	2,052	1,183	2159	2,110	1,979	0,13	2,60	0,009	2,164	1,861	0,30	5,92	0,000
V43	2,378	1,154	2285	2,371	2,388	-0,01	-0,36	0,716	2,481	2,205	0,27	5,50	0,000
V44	2,880	1,074	2364	2,693	3,107	-0,41	-9,43	0,000	2,923	2,835	0,08	1,84	0,066

ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DIFERENCIAL DE LA ESCALA VALORATIVA DE TUTORES

	GENERAL			TIPO DE CENTRO					TIPO DE ENSEÑANZA				
				PÚBLICO	PRIVADO	DIFERENCIAS			LOGSE	BUP-COU	DIFERENCIAS		
	\bar{x}	S	N	\bar{x}	\bar{x}	$\bar{x}-\bar{x}$	t	P	\bar{x}	\bar{x}	$\bar{x}-\bar{x}$	t	P
V01	4,790	1,625	119	3,800	5,291	-1,49	-5,77	0,000	4,687	5,000	-0,31	-0,98	0,330
V02	4,708	1,636	120	3,609	5,278	-1,67	-6,60	0,000	4,744	4,631	0,11	0,33	0,740
V03	5,643	1,407	112	4,777	6,052	-1,27	-4,40	0,000	5,605	5,722	-0,11	-0,43	0,671
V04	5,504	1,437	109	4,909	5,163	-0,25	-2,73	0,008	5,466	5,583	-0,11	-0,40	0,688
V05	5,802	1,429	121	4,609	6,412	-1,80	-6,85	0,000	5,793	5,820	-0,03	-0,11	0,914
V06	5,525	1,425	120	4,475	6,050	-1,57	-5,72	0,000	5,605	5,359	0,24	0,89	0,375
V07	4,830	1,603	110	4,275	5,115	-0,84	-2,94	0,004	4,937	4,605	0,33	0,99	0,324
V08	5,034	2,141	117	4,210	5,430	-1,22	-3,01	0,004	5,030	4,639	0,39	1,22	0,226
V09	5,215	1,887	116	5,105	5,269	-0,16	-0,62	0,535	5,487	4,611	0,87	2,28	0,025
V10	5,185	1,605	119	4,825	5,367	-0,54	-2,02	0,047	5,284	4,974	0,31	0,91	0,366
V11	5,843	1,443	121	4,975	6,287	-1,31	-4,25	0,000	5,890	5,743	0,14	0,54	0,588
V12	6,700	0,588	120	6,450	6,825	-0,37	-2,97	0,004	6,695	6,710	-0,01	-0,14	0,892
V13	5,433	1,128	120	4,975	5,662	-0,68	-3,32	0,002	5,444	5,410	0,03	0,16	0,871
V14	5,882	1,360	119	5,300	6,177	-0,87	-3,10	0,003	5,963	5,710	0,25	0,87	0,389
V15	5,588	1,084	119	5,097	5,846	-0,75	-3,60	0,001	5,512	5,757	-0,24	-1,07	0,289
V16	5,889	1,118	109	4,666	6,354	-1,69	-7,60	0,000	5,743	6,200	-0,45	-2,01	0,048
V17	6,080	1,209	112	4,788	6,620	-1,83	-8,24	0,000	6,053	6,135	-0,08	-0,34	0,735
V18	5,602	0,935	118	5,525	5,641	-0,11	-0,80	0,424	5,557	5,692	-0,13	-0,70	0,485
V19	6,082	0,781	121	5,975	6,137	-0,16	-1,19	0,238	6,061	6,128	-0,06	-0,47	0,641
V20	6,462	0,695	121	6,244	6,575	-0,33	-2,23	0,030	6,500	6,384	0,11	0,84	0,402
V21	6,496	0,904	121	6,219	6,637	-0,42	-1,96	0,056	6,561	6,359	0,20	1,05	0,299
V22	6,107	0,824	121	5,975	6,175	-0,20	-0,79	0,432	6,146	6,025	0,12	0,76	0,450
V23	6,220	0,858	118	6,100	6,282	-0,18	-0,75	0,456	6,240	6,179	0,06	0,36	0,717
V24	5,893	1,025	112	5,450	6,139	-0,69	-3,49	0,001	5,919	5,842	0,07	0,39	0,698
V25	5,913	1,128	115	5,350	6,213	-0,86	-3,81	0,000	5,872	6,000	-0,13	-0,58	0,563
V26	6,178	0,912	118	5,692	6,417	-0,72	-3,85	0,000	6,262	6,000	0,26	1,43	0,159
V27	5,769	1,797	117	5,230	6,038	-0,81	-2,03	0,048	6,128	5,051	1,07	2,90	0,005
V28	6,321	0,921	106	6,375	6,288	-0,08	0,45	0,655	6,313	6,333	-0,02	-0,12	0,908
V29	6,575	0,774	120	6,634	6,544	0,09	0,72	0,474	6,543	6,641	-0,09	-0,65	0,520
V30	6,018	0,931	107	6,073	5,984	0,09	0,44	0,660	5,985	6,077	-0,09	-0,52	0,606

ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DIFERENCIAL DE LA ESCALA VALORATIVA DE TUTORES (Contin.)

	GENERAL			TIPO DE CENTRO					TIPO DE ENSEÑANZA				
				PÚBLICO	PRIVADO	DIFERENCIAS			LOGSE	BUP-COU	DIFERENCIAS		
	\bar{x}	S	N	\bar{x}	\bar{x}	$\bar{x}-\bar{x}$	t	P	\bar{x}	\bar{x}	$\bar{x}-\bar{x}$	t	P
V31	5,931	0,841	116	5,675	6,065	-0,39	-2,39	0,020	5,974	5,842	0,13	0,79	0,434
V32	6,107	0,866	102	6,077	6,127	-0,05	-0,12	0,904	6,190	5,974	0,21	1,21	0,231
V33	5,875	1,067	104	5,718	5,969	-0,25	-1,06	0,290	6,076	5,526	0,55	2,58	0,12
V34	5,324	1,313	114	5,077	5,453	-0,37	-1,77	0,079	5,480	5,000	0,48	1,69	0,097
V35	5,622	1,472	114	5,775	5,540	0,23	0,50	0,619	5,823	5,171	0,65	1,90	0,63
V36	4,840	1,228	119	4,225	5,152	-0,93	-4,09	0,000	4,852	4,816	0,03	0,14	0,886
V37	5,461	1,459	117	4,487	5,948	-1,46	-5,54	0,000	5,544	5,289	0,25	0,92	0,361
V38	5,202	1,458	109	4,333	5,585	-1,25	-4,69	0,000	5,000	5,579	-0,57	-2,12	0,37
V39	3,127	1,963	102	2,368	3,578	-1,21	-3,74	0,000	3,153	3,081	0,07	0,19	0,849
V40	5,982	1,017	115	5,475	6,253	-0,78	-3,77	0,000	5,987	5,974	0,01	0,06	0,954
V41	5,832	0,914	119	5,390	6,064	-0,67	-4,32	0,000	5,875	5,743	0,13	0,73	0,470
V42	4,052	1,388	115	4,268	3,932	0,33	1,04	0,299	4,355	3,461	0,89	3,51	0,001
V43	4,779	1,580	118	5,225	4,551	0,67	2,13	0,035	5,075	4,158	0,92	2,90	0,005
V44	6,108	1,301	120	5,707	6,316	-0,61	-2,20	0,032	6,308	5,692	0,69	2,29	0,025
V45	4,888	1,665	108	4,057	5,287	-1,23	-3,50	0,001	4,958	4,750	0,21	0,62	0,536
V46	5,078	1,403	115	4,425	5,427	-1,00	-4,03	0,000	5,143	4,947	0,19	0,71	0,480
V47	5,436	1,185	110	5,250	5,543	-0,29	-1,23	0,222	5,583	5,158	0,42	1,74	0,086
V48	6,158	1,610	114	6,731	5,835	0,89	3,90	0,000	6,592	5,289	1,30	3,33	0,002
V49	5,778	1,509	117	6,000	5,666	0,33	1,23	0,223	5,812	5,703	0,11	0,36	0,719
V50	4,934	2,040	121	3,536	5,650	-2,11	-5,99	0,000	4,768	5,282	-0,51	-1,41	0,162
V51	4,991	1,306	113	4,609	5,208	-0,60	-2,70	0,008	5,093	4,789	0,30	1,11	0,273
V52	4,962	1,352	107	4,552	5,188	-0,46	-2,63	0,011	4,985	4,919	0,06	0,25	0,804
V53	4,942	2,071	103	4,621	5,121	-0,50	-1,02	0,311	4,818	5,162	-0,34	-0,82	0,414
V54	3,598	1,883	107	2,605	4,145	-1,54	-4,82	0,000	3,257	4,243	-0,98	-2,68	0,009
V55	6,126	0,987	119	5,756	6,320	-0,56	-2,80	0,007	6,200	5,974	0,22	1,11	0,271

INSERCIÓN SOCIOLABORAL

Benito Echeverría Samanes¹

Universidad de Barcelona

REFERENCIAS HISTÓRICAS

Abordamos una cuestión conexasionada fuertemente con el origen del movimiento de orientación y sus etapas más fructíferas.

La anuencia es casi total a la hora de reconocer que los pioneros de este movimiento y de otros afines (Stephens 1970; Echeverría 1993b:125-133) pretendieron responder a las necesidades de inserción laboral derivadas de la revolución industrial y de los cambios sociales subsiguientes.

La perspectiva histórica, de casi un siglo, evidencia cómo las investigaciones sobre los procesos de inserción sociolaboral han fluctuado en paralelo a la evolución del empleo. En etapas de crisis aumentaron, mientras disminuyeron en situaciones al alza del mercado laboral.

- Los primeros estudios (Eisenberg y Lazarsfeld 1938) se focalizaron en los *efectos del desempleo* derivados de la gran depresión de 1929. Apenas se interesaron por la esencia del proceso y sus factores explicativos (Jahoda 1979, Blanch 1990, Álvaro 1992). De esta tendencia generalizada cabe excluir investigaciones como las de Dearborn y Rothney (1938) o las de Eckert y Marshall (1938).
- Superados los traumas de la gran depresión —años 40 y 50— primaron los enfoques psicologistas y la mayor parte de la actividad investigadora se concentró en los *procesos de elección* (Risk 1987, Banks 1989). Se aceptó mayoritariamente la hipótesis de que una buena elección garantizaba la inserción en el mercado de trabajo y la posterior progresión en él mismo.

¹ Benito Echeverría Samanes. Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebron 171. Edifici de Llevant. 08035 Barcelona. Telf. (93) 403 52 14. Fax (93) 403 50 11. E-mail: mibes13d@d5.ub.es

- El problema del desempleo se difuminó en la década de los 60 y al amparo del bienestar económico de estos años surgieron, como detecta Figueras (1995:127):
 “Los primeros estudios centrados en la transición escuela-trabajo, de corte longitudinal y dirigidos a una población específica: jóvenes egresados del sistema educativo que tomaban la opción de la inserción temprana en el mercado de trabajo y el abandono del itinerario educativo...
 Paralelamente se inician otras líneas de investigación relacionadas con el tema, como el estudio de la transición desde la perspectiva de los factores intervinientes en los procesos de selección y la predicción del cambio crónico de empleo con posterioridad a la salida de la escuela (Carter 1966, Mackay 1971)”
- A partir de la primera crisis del petróleo —años 70—, nada ha vuelto a ser como antes. El desempleo ha anidado en las sociedades occidentales y ya pocas personas dudan que éste es un problema coyuntural.
 Con el paso del tiempo, la inserción sociolaboral cada vez es más complicada y el problema ya no se circunscribe actualmente al tránsito juvenil de la escuela al trabajo. Es de todos los parados en búsqueda de empleo, tanto en proceso de inserción inicial, como de reinserción.
 Este último proceso acapara de forma creciente la atención tanto de los responsables de las políticas de empleo y formación ocupacional (Acebillo 1991, Rojo 1991, INEM 1993), como de los profesionales de la educación en general (ASPA 1993, Gairín et al. 1996) y de la orientación en particular (Montané 1993, Pérez 1996).
 Una visión sintética de este proceso de reinserción la presentamos con anterioridad (Echeverría 1993 a). En esta ocasión nos centraremos en el análisis de la inserción sociolaboral de los jóvenes.

TÉRMINOS ACTUALES

Esta opción obliga inicialmente a esclarecer cuestiones terminológicas, dada la

“Nueva jerga (que) da nombre a fenómenos nuevos que resultan de la modificación de los procesos existentes” (Fernández 1988:2)

Es decir, por el gran cambio producido durante este último cuarto de siglo en

“Esa práctica multiseccular de los ritos de pasaje en las sociedades primitivas, a través de la cual los jóvenes eran iniciados en el mundo del adulto....., constituida por tres estadios o fases:

- *Separación* del individuo o del grupo de su condición previa;
- *Transición o margen* en un estado de suspensión, ‘in limbo’;
- *Incorporación o integración* en su nuevo estatus” (Mahler 1989:170)

Contempladas en conjunto todas estas etapas del periplo, pierde sentido los ríos de tinta vertidos sobre la denominación del fenómeno (Bisquerra y Figueras 1992, Romero 1996:68-82).

La primera marca su inicio. La segunda, su desarrollo. La tercera, la meta a propiciar, siempre que ésta no se confunda con los móviles del típico fenómeno estadounidense del “floundering” (Münch 1992, Echeverría 1995b:51), a no ser que por encima de la inserción social, se busque la laboral

Bastantes analistas del tema compartimos la tesis de Fournet et al. (1993:352) de que:

“Hablar de inserción no está referido a la simple descripción del período que separa la decisión de entrar en la vida activa y el primer empleo, sino a la realización de un proyecto: la inserción no es un acontecimiento cuasi-instantáneo, sino un proceso más o menos lento”.

Al igual que este equipo de investigación, el nuestro (Isus 1995, 1996, Sarasola 1996a, etc.) considera que:

“La inserción es la *entrada en la vida activa* (marca el cambio de utilización del tiempo por parte del individuo) y la *definición correlativa de un proyecto de vida* (entendido como un conjunto de actos racionales, finalizados y ordenados en unos plazos). Este proyecto de vida *engloba el proyecto profesional*, la profesión a ejercer que contribuya al desarrollo completo de la persona. (Fournet et al. 1993:352). *Cursivas del autor.*”

Por tanto, es preciso relacionarla con el desarrollo de la propia identidad personal y profesional del joven.

IDENTIDAD, JUVENTUD Y CRISIS

Este es el núcleo de la cuestión, tan acertadamente descrito por Erikson (1971), cuando casi nadie preveía el problema del desempleo en general y el de los jóvenes en particular.

Al escribir la obra titulada en estos términos, todo era más sencillo. Las familias enviaban a sus descendientes a la escuela, para que fueran más que ellos o, al menos, como ellos. Al final de los estudios obligatorios, pasaban directamente a trabajar o a recibir la formación necesaria para incorporarse al mundo laboral de los adultos.

Casi nadie hablaba de “inserción”. Tenía poco sentido, porque el paso de la escuela al trabajo, era un proceso tan automático como sus concomitantes —matrimonio, autonomía económica y residencial, etc.— en el rápido camino hacia la adultez, casi siempre protegido por las familias.

En la literatura del campo de orientación primaba el término de “transición” acuñado por Super (1953), para definir la etapa de “exploración”, entre la “tentativa” de los 14 años y la “estabilización” de los 25 años.

Era comprensible, al referirse a una juventud que en los años de bonanza económica reclamaban *la imaginación al poder*, dando muestra de su oposición a las carreras seguras y a los futuros “aburridos” derivadas de las mismas. (Beltrán et alt. 1984)

Pero a partir de los años 80, la principal preocupación juvenil ha pasado a ser la de *entrar en el sistema*. Es decir, encontrar un hueco en el mercado de trabajo y un techo donde cobijarse. (CEE 1982, 1989, González et alt. 1989, Zárrega 1989, Echeverría 1991, Navarro y Mateo 1993).

A estas alturas del siglo XX, la denominada transición se prolonga hasta tales límites que ha obligado a una redefinición de la juventud, ya no sólo en términos cuantitativos (16 - 30 - 35 años), sino también cualitativos.

Esta se ha hecho desde dos grandes enfoques, aparentemente irreconciliables: a) *Psicoevolutivos*: Enfatizan el proceso de construcción de la estructura individual de la personalidad; b) *Sociológicos*: Remarcan el proceso de incorporación a la sociedad.

Sin embargo, desde nuestra óptica (Echeverría 1991:90, 1995b:49), entre ambos procesos existe una relación funcional y somos partidarios de definir la juventud como:

Fase de la vida, con forma y significado propio, de intensa búsqueda de identidad personal y social, hasta lograr la necesaria autonomía, para asumir responsabilidades en las áreas de actividad, esenciales para el desarrollo de cada sociedad, mediante un proceso de intercambio recíproco de proyectos interpretativos del contexto social y de la propia persona.

Por tanto, la juventud no es mera extensión de la etapa infantil y de la adolescencia, ni puro estado adulto. Es, más bien, neoconstitución de anteriores estructuras básicas de la personalidad, reincorporadas a un contexto social diferente.

Esta se inicia tras un crecimiento fisiológico y de maduración psicosocial, que posibilita afrontar grandes interrogantes vitales. Entre ellos, ¿Quién soy y deseo ser?, ¿Qué se hacer?, ¿Qué quiero hacer?, y ¿Qué he de hacer saber?, para responder a las demandas sociolaborales, dentro del espacio cultural circundante.

Su final coincide con el período en el que se logran grados completos o de cierto alcance de autonomía y de participación responsable en los campos de acción más relevantes en cada sociedad, superados los estados tensionales psicobiológicos propios de la etapa juvenil.

Entre el inicio y final de la juventud es ineludible la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias típicas del adulto, sin que esta especie de apropiación tenga que depender exclusivamente de la edad.

Se trata de un proceso de socialización donde se refieren y vinculan demandas subjetivas —adquisición y desarrollo la identidad del yo— y objetivas —requerimientos económicos y sociolaborales—, en mútua interrelación.

«La socialización es un proceso de interacción del individuo mismo con los demás de su grupo, para conseguir un equilibrio convivencial basado en la aceptación responsable de la cultura del grupo y en la supervivencia de la

peculiaridad individual con el apoyo del bloque social referencial". (Gento 1993:93).

Dentro de este proceso de búsqueda de identidad, primero los jóvenes interrogan a las estructuras sociales (familia, escuela,.. etc) y valorativas existentes, por un sentido y un significado, que con frecuencia les obliga a cuestionarse a ellos mismos. Luego, comunican e intercambian con otros coetáneos y/o de otra edad sus proyectos interpretativos del contexto social y de su propia persona.

Estas importantes vías para la construcción de la identidad juvenil se encuentran hoy cargadas de múltiples paradojas, sobre todo en los ideales sociales transmitidos por la familia y el sistema educativo.

Por ejemplo, se les inculca la necesidad de prepararse bien para un futuro estable y seguro, cuando estas instancias dudan en muchos casos de que logren alcanzarlo y, si es así, que no se vean inmersos en frecuentes cambios de ocupación durante varios años, acompañados generalmente de períodos de desempleo.

Por otra parte, los jóvenes cada vez salen más y mejor formados de los centros educativos, pero cada día han de pensar más en buscarse la vida por sí solos.

Más que nunca, hoy día, la inserción socio-profesional de los jóvenes en la vida adulta es la *síntesis* de una relación dialéctica entre los procesos de:

- *Incorporación* a la sociedad, que supone la vivencia de un rol reconocido en cuanto miembro social, la adaptación a los valores, normas y estándares conductuales-sociales y el emplazamiento en la estructura de oportunidades. Es decir, **integración**.
- *Construcción* de una estructura individual de la personalidad con rasgos complejos y competencias cognitivas, motivacionales, lingüísticas, morales y sociales, así como la vivencia subjetiva de ser una personalidad única. Es decir, **individualización** o afirmación.

Proceso de integración en la sociedad

Este proceso, descrito por algunos autores como de *posicionamiento social* (Infestas 1985, Adamski y Grooting 1989), se construye en torno al *rol* y al *status*, anverso y reverso del mismo (Figueras 1996:47).

El *rol* dinamiza el posicionamiento; Es el conjunto coherente de actividades que se aprenden y ejecutan. Según Bartolomé (1993), es el cúmulo de funciones asignado a un determinado individuo o grupo de individuos dentro de una cultura o grupo social. Constituye la manera concreta de formar parte de la sociedad.

Por su parte el *status* es la vertiente estática del posicionamiento. Puede definirse como el conjunto de derechos y deberes que una persona tiene en el entorno de su sociedad

La posesión de un *status* permite desarrollar *roles* propios, entre ellos el laboral.

Hasta hace poco tiempo, cuatro elementos esenciales definían este proceso juvenil. Por una parte, la independencia económica o disposición de recursos propios y la

autoadministración de éstos. Por la otra, la autonomía personal o capacidad de decidir por sí mismo y la constitución de un hogar familiar propio.

En su día, Enguita (1989) esquematizó la ruta hacia la autonomía del adulto, mediante una acertada interrelación de ámbitos y contenidos del tradicional proceso de inserción sociolaboral.

Hoy, el cuadro se ha convertido en una especie “círculo cerrado” sin salida aparente, donde se ven atrapados muchos jóvenes.

Cuadro nº 1

COMPONENTES DE LA CONDICIÓN ADULTA (ENGUIITA 1989:121)

AUTONOMÍA		ÁMBITO	
		PRODUCCIÓN	REPRODUCCIÓN
C O N T E N I D O	PERSONAL	AUTO- ADMINISTRACIÓN	FAMILIA PROPIA
	MATERIAL	RECURSOS PROPIOS	HOGAR PROPIO

“La verdadera paradoja de la inserción socio-profesional está hoy en la incapacidad de la sociedad para sellar el estatuto de adulto a sus sucesivas cohortes de jóvenes que han concluido, con más o menos éxito, su aprendizaje de desempeño de los roles correspondientes, pero a los que se bloquea su ejecución” (Figuera 1996:50).

Nuestra sociedad “no deja” trabajar a miles de ellos, mientras les ofrece un modelo de felicidad sustentado en la adquisición de bienes, a su vez difícilmente alcanzables sin una ocupación remunerada.

Por una parte, se les mitifica como consumidores y objeto de consumo (“lo joven vende”), por la otra, se les regatea un hueco como productores.

“Las sociedades a las que pertenecen pueden prescindir parcialmente de su fuerza de trabajo, pero les sigue enseñando a consumir” (Roberts, K. 1988:530)

Debido a este especie de “circunvalación”, hemos llegado a un proceso de integración de los jóvenes en la sociedad definido esencialmente por ser:

Cuadro n° 2

CARACTERÍSTICAS ESENCIALES DEL ACTUAL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LOS JÓVENES EN LA SOCIEDAD ADULTA

- *Largo*, pues se prolonga desde mucho antes de concluir la escolaridad, hasta bastante tiempo después de acabarla (Echeverría 1988a).
- *Lento* y a la vez con muchas posibilidades de recurrencia (Echeverría 1991).
- *Incierto* para casi todos los jóvenes y *arriesgado* para algunos (Echeverría 1994b).
- *No automático*, ni siquiera en lo relativo a la toma de decisiones u opciones profesionales.
- *Diferenciado*, según las características personales, sociales y culturales de las personas y el entorno donde se desenvuelven (Echeverría, 1995).
- *Complejo y diversificado*, por el creciente número de “puertas” de entrada y salida (Echeverría 1994b).

Casi todos ellos han de enfrentarse a estas dificultades, pero más el grupo de los “desfavorecidos”; Aquellos con deficientes resultados en la escolaridad obligatoria y/o bajos niveles de cualificación profesional, con problemas sociales, hijos de emigrantes y/o de minorías étnicas, sobre todo, si son mujeres jóvenes (Echeverría 1995a).

Este grupo conoce de cerca la “americanización del mercado de trabajo” y especialmente se ve inmerso en:

- El riesgo de aislamiento permanente dentro del mercado de trabajo o, en el mejor de los casos, en el de reclusión a puestos de trabajo con perfiles competenciales mínimos, salarios muy bajos y ausencia de posibilidades de desarrollo personal y profesional.
- Frecuentes cambios de ocupación durante varios años, acompañados generalmente de períodos de desempleo —“floundering”—, en los cuales se forman

muy poco o nada y además olvidan lo aprendido durante la escolaridad obligatoria.

- Situaciones notablemente desfavorables, incluso para acceder a los hasta ahora conocidos en España como “contratos basura” en su versión de *trabajo en prácticas* y más en los de *aprendizaje* (RD. 18/1993, 03.12.93. BOE 07.12.93). ¿Sucederá lo mismo con los *contratos para la formación* y *contratos en práctica* contemplados en el “Acuerdo para la estabilidad en el empleo” del reciente acuerdo sobre reforma laboral?

Tan sólo estos tres indicadores sirven para desentrañar el mensaje lanzado hace años por la OCDE:

“El problema del desempleo entre los jóvenes menos privilegiados deriva de una falta de confianza en ellos mismos, de espíritu emprendedor y de destrezas básicas.

Lejos de ser inquietos y rebeldes (como generalmente se cree) estos jóvenes pueden ser descritos como progresivamente apáticos y desarraigados de su entorno social. Demuestran poco interés en mejorar las perspectivas de sus vidas o en liberarse de los empleos sin horizontes, a los que les conduce su falta de preparación...

Se acercan al mercado de trabajo con un condicionamiento adquirido a aprovecharse lo menos posible de las oportunidades existentes. Dicho de otra forma, estos jóvenes son frecuentemente ‘realistas’ en lo que respecta a sus perspectivas laborales, hasta el punto de crearse un estado de autosugestión relativo a sus oportunidades de encontrar empleo” (CERI 1980:18)

El radiograma ofrece bastantes pistas para diseñar, planificar, ejecutar y evaluar la intervención educativa, al igual que ciertas constataciones coincidentes de múltiples investigaciones sobre el fenómeno del desempleo en general y el juvenil en particular (Blanch 1990:73):

- El desempleo conlleva cierto bloqueo en el desarrollo psico-social de los ex-escolares. Por su parte, el acceso al empleo facilita la madurez personal y social de los sujetos.
- La competencia percibida y la autoestima de los ex-escolares crecen entre quienes encuentran empleo, permaneciendo estables entre quienes no lo hayan.
- El nivel de salud mental, que los jóvenes disponen antes de acabar la escolaridad obligatoria, aumenta significativamente en los empleados, mientras que desciende parcialmente en los desempleados, dando lugar a la aparición de trastornos psíquicos.
- Con frecuencia el desempleo causa depresión y/o produce aburrimiento, irritación, sentimientos de inferioridad e indefensión.

- El empleo aumenta la motivación para el logro y para el ejercicio de habilidades aprendidas. Por el contrario, el desempleo la disminuye, reduciendo también la autoeficacia percibida.
- El desempleo crónico disminuye la implicación en el empleo, las expectativas de encontrar un puesto de trabajo y la búsqueda activa de empleo.

Proceso de desarrollo personal

Estas y otras evidencias muestran la íntima relación existente entre el proceso de integración en la sociedad y el de desarrollo personal, puesto que la inserción laboral es esencial para el devenir de las personas hacia la madurez.

Este acontecer ha sido profusamente analizado por múltiples autores, pero coincidimos con Riverind-Simard (1990) en que uno de los pocos análisis que parece resistir pruebas transculturales es el de Erikson. Sus conocidos ocho estadios se articulan en torno a su principio epigenético del desarrollo humano:

“Todo lo que crece tiene un plan básico, del cual surgen las partes y cada una de ellas tiene su período de ascendencia especial, hasta que el conjunto emerge como un todo que funciona” (Erikson 1950:97).

En concordancia con él mismo, ha de admitirse que la personalidad se desarrolla de acuerdo a pasos predeterminados en la disposición del organismo a ser *impulsado a*, a ser *consciente de* y a *interactuar* con una gama cada vez más amplia de individuos e instituciones significativas.

En la concepción de Erikson, compartida por nosotros, cada uno de los estadios se relaciona con todos los demás y de su correcta interrelación depende el desarrollo adecuado de la secuencia. Por otra parte, cada estadio existe de alguna forma antes de que “su” período decisivo y crítico llegue normalmente.

“El término *crisis* se usa aquí en un sentido evolutivo para connotar no una amenaza o catástrofe, sino un momento decisivo, un período crucial de vulnerabilidad incrementada y potencial y, por lo tanto, fuente ontogénica de fuerza y desajuste generacional” (Erikson 1971:79).

Especialmente significativo para el tema que nos ocupa es el estadio adolescente (5°), pero sobre todo el juvenil (6°). La mayoría de los analistas coinciden en que, tras superar la crisis de la adolescencia, los jóvenes adultos se ven impelidos a concentrar sus energías en la búsqueda del amor y del trabajo. Es decir, el “*Lieben und arbeiten*” freudiano.

Tanto en una de estas esferas como en la otra, los esfuerzos se dirigen a conseguir la reciprocidad y la solidaridad. Es decir, un sentido de identidad participativo.

La *intimidad* asegura la verificación mutua y una pertenencia compartida, al mismo tiempo que trata de superar los peligros del *aislamiento*, cuyas expresiones conductuales han sido perfectamente resumidas por Hamachek (1990:678).

La verdadera intimidad implica la capacidad de comprometerse en relaciones que demandan un grado de responsabilidad y sacrificio, para poder sentar las bases de la convivencia entre personas de diferente personalidad, experiencia y roles. En palabras del mismo Erikson (1971:110), es “tanto una contraposición, como una fusión de identidades”.

En esto radica la esencia del proceso de desarrollo personal aparejado al tránsito de los jóvenes a la vida adulta, similar al de las demás transiciones (Schlossberg 1981, 1984, 1989).

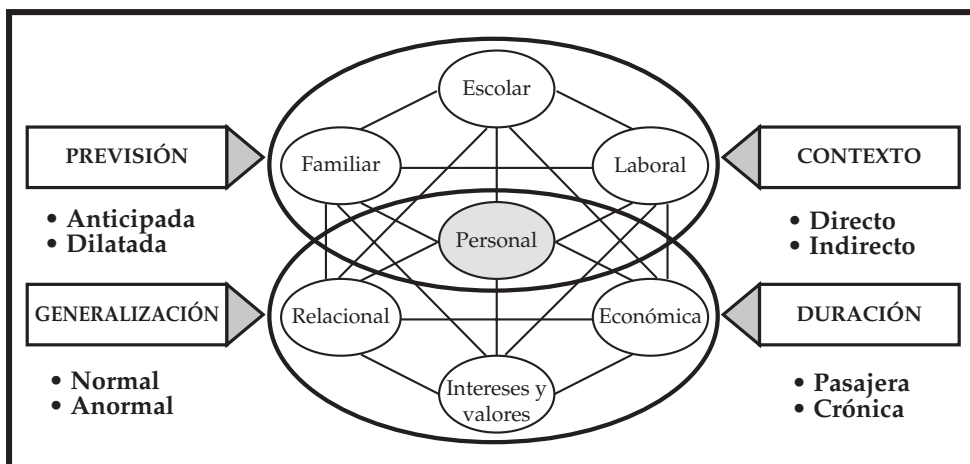
A todas acompaña un “acontecimiento” —en este caso el paso de la escuela al trabajo— o “no acontecimiento —desempleo—, generadores de cambios en uno o varios ámbitos vitales —personal, familiar, laboral, social / relacional, económico, etc.—.

El impacto de estos cambios y la forma de afrontarlos varía en función sobre todo de la:

- a) *Persona*. Por ejemplo, de su salud física y emocional, de su status social, de sus experiencias anteriores, etc.;
- b) *Percepción del propio proceso*. Por ejemplo, de la deseabilidad o no de la mutación y el grado de planificación de la misma;
- c) *Características de la situación*. Por ejemplo, valoración social, presencia y efectividad de ayudas, etc.

Gráfico n° 1

REPRESENTACIÓN HOLÍSTICA DEL SISTEMA DE CLASIFICACIÓN DE LAS DIFERENTES TRANSMISIONES, PROPUESTO POR N.K. SCHLOSSBERG



Por ello, se puede hablar al menos de tantas transiciones, como las identificadas por Schlossberg en función de las áreas —núcleo central del gráfico 1— donde inciden diferentes características de los “acontecimientos” —márgenes del gráfico 1—.

Previsión de los acontecimientos

- *Anticipada* Preparación del futuro, desde el presente.
- *Dilatada* Esperanza de futuro, sin planificación previa.

Generalización de los acontecimientos

- *Normal* Sin mayores incidencias en el proceso de transición.
- *Anormal* Transición afectada por sucesos imprevistos.

Contexto de los acontecimientos

- *Directo* La transición afecta principalmente a su protagonista.
- *Indirecto* Los efectos del cambio inciden también en el contexto.

Duración de los acontecimientos

- *Pasajera* Situación transitoria.
- *Crónica* Persistencia en el tiempo de la situación.

A juicio de Figueras (1996:87), las mayores dificultades de adaptación a los cambios producidos por el paso al trabajo se dan en aquellas personas caracterizadas por:

- “• Basar exclusivamente su identidad en la ejecución como estudiantes, careciendo de otros indicadores de valoración de su nivel de ejecución.
- Percibir una mayor distancia entre el nivel de aspiración y las posibilidades de logro.
- Con poca o ninguna experiencia previa de afrontamiento a transiciones iguales o similares.
- Presentar dificultades de adaptación a los cambios, a causa de déficits emocionales o conductuales.
- Enfrentarse a la transición en un contexto —social y/o físico— que carezca de recursos materiales y emocionales de apoyo”.

LA INTERVENCIÓN ORIENTADORA

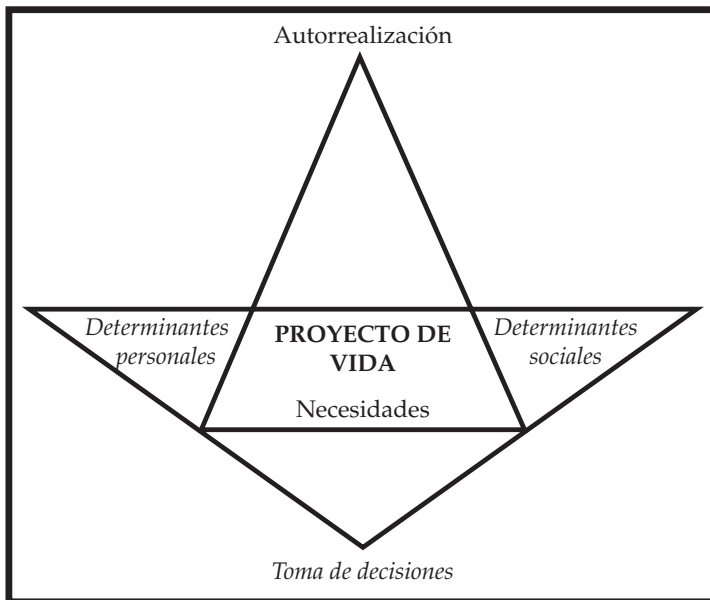
Desde nuestra óptica, la intervención orientadora debe asumir en primer lugar esta idiosincrasia transcultural de la etapa juvenil, para conexasarla después con el problema de su actual desempleo. Nunca al revés, como ocurre en bastantes ocasiones y aún puede serlo más ante el plan de convergencia de la Unión Europea (CECA-CE-CEEA 1997).

De vez en cuando, no viene mal recordar que el desempleo es un problema esencialmente socio-económico (Gordon 1983, Barro 1991, Bernardos y Conesa, 1993, CECA-CE-CEEA1993), transferido después al sistema educativo en general y a la orientación en particular. Pero, ninguno de estos últimos pueden resolver por sí solos un incorrecto funcionamiento del mercado de trabajo (Echeverría 1996a).

En el mejor de los casos, podrán colaborar a afrontar el problema en las mejores condiciones posibles con un renovado ejercicio de los tres clásicos principios de intervención (Rodríguez Espinar et al. 1993a:35-41, Echeverría 1995a:19-21), comentados tras una breve delimitación conceptual de la orientación.

Nuestro equipo de investigación (Echeverría 1996b, 1997a, Isus 1995, 1996b, Sarasola 1996a, etc.) asume una visión holística de la orientación, articulada por el cruce de dos triángulos (Gráfico 2), donde los determinantes personales y sociales cobran especial importancia y más en las intervenciones ligadas a los procesos de inserción socio-laboral.

Gráfico n° 1
VISIÓN HOLÍSTICA DE LA ORIENTACIÓN



Los dos vértices más separados del triángulo inferior juegan doble función. Pueden limitar el desarrollo del proyecto vital en general y el del proceso de inserción sociolaboral en particular, pero al mismo tiempo fundamentar el proceso de autorrealización.

A mayor amplitud basal ("Conocete a ti mismo" "Yo soy yo y mis circunstancias), más probabilidad existe de que la *figura* consiga mejor asentamiento.

El tercer vértice de este triángulo inferior —toma de decisiones— substancializa todo el proceso orientador. Sin alternativas, no hay opción, pero sin toma de decisiones, de poco sirve la orientación.

A mayor cercanía de estos tres vértices, más bajo se sitúa el centro de gravedad del “barco de la vida”. En consecuencia, mayor posibilidad existe de recuperar su equilibrio, cuando éste se balancee.

Un conocimiento contrastado de los determinantes personales y sociales favorece la toma de decisiones contrabalanceadas y permite avanzar en la búsqueda del equilibrio superior.

Evidentemente, estas decisiones dependen tanto de los determinantes citados, como del proyecto vital que articula el triángulo superior.

Este se configura a partir de las necesidades humanas (Echeverría 1993b: 34-39), íntimamente conexas con los determinantes personales y sociales. Constituyen la base de este segundo triángulo.

Es fácil comprobar que los proyectos vitales se sitúan a diferentes alturas. Hace ya casi medio siglo que Maslow (1954) los representó en su conocida pirámide de necesidades humanas.

Es dentro de este cruce triangulado, donde ubicamos el objetivo fundamental de la orientación:

Dotar a las personas de las competencias necesarias (Sarasola 1996b, Echeverría 1997b) para poder *identificar, elegir y/o reconducir* alternativas formativas y profesionales, acordes a **su** potencial y proyecto vital, en contraste con las ofertas por los entornos formativos y laborales.

Los tres conocidos principios de la intervención orientadora en los procesos de inserción sociolaboral se concretan en los términos siguientes.

Prevención

Contrastado el principio inicialmente médico de “más vale prevenir que curar” (Caplan 1964, Klein y Goldston 1977, Albee y Joffe 1977, Bloom 1981, Schwartz 1982, Cowen 1982, Conyne 1983, Baker y Shaw 1987), cada vez es más patente la necesidad de preparar a las personas para la superación de sus sucesivas crisis desarrollo (Rodríguez Espinar 1993b, 1994) y concretamente para sobrepasar la crisis de identidad juvenil.

“La prevención, como concepto comunitario, no pretende eliminar el riesgo de cada una de las personas, sino reducir el mismo en la totalidad de los miembros de un sistema. Pone el énfasis en el grupo o comunidad, interviniendo en la alteración de contextos ambientales como mediadores de los

agentes generadores de las situaciones de conflicto, o dotando a los individuos de las adecuadas competencias vitales, para que puedan afrontar con éxito situaciones de crisis " (Rodríguez Espinar et al. 1993a:36)

Está comprobado que el tránsito de la juventud al estado adulto comienza a prevenirse de forma especial mediante el procesamiento de informaciones contrastadas sobre deseos —intereses y valores,...— potencialidades personales —capacidades, actitudes, hábitos,...— (Isus 1996a) y sociales —cualificaciones requeridas, atribuidas,...— (Echeverría 1994a, Sarasola 1996).

La intervención orientadora no puede reducirse a la mera información sobre éstas últimas y menos a las puertas del siglo XXI, cuando desde hace años hemos constatado que:

"Ninguna sociedad ha dispuesto de tantas oportunidades de información como la nuestra, pero su volumen es de tal magnitud y el acceso a la misma tan variado, que las dificultades son ahora saber **qué información** se necesita, **de qué forma** obtener la que se desea y **cómo aprovechar** la que se posee...

Cuando todo el mundo podía encontrar trabajo, la cuestión era "entrar" en uno, para posteriormente "saltar" a aquel que ofreciese mayores satisfacciones económicas, sociales y personales. Ahora, no sólo se ve cada vez más lejos una sociedad de pleno empleo y con trabajo seguro de por vida, sino que al mismo tiempo los entornos profesionales se difuminan, por lo que la disponibilidad para actuar en actividades diversas y desempeñar diferentes tareas ha pasado a ser un valor altamente "cotizado" en el mercado laboral...

Por todo ello, ha pasado a ser un objetivo fundamental de la orientación dotar a las personas de esta capacidad selectiva para **recoger observaciones significativas, reflexionar sobre ellas, contrastarlas e integrarlas en su yo**. Es un proceso complejo con el sobreañadido natural de las diferencias de intereses, posibilidades, obstáculos y limitaciones personales y del entorno" (Rodríguez, S. et al. 1993: 547-548).

Deben trascender ésta y conseguir su transformación, mediante estrategias y técnicas adaptadas tanto a la tipología de los problemas a afrontar, como a las características de los beneficiarios de la intervención orientadora.

Ello explica la gran cantidad existente de programas de orientación relacionados con el tránsito de la escuela al trabajo, sobre todo desde mediados de la década de los ochenta (IFAPLAN 1987, 1989).

Sin embargo, dentro de esta diversidad de programas es posible extraer algunas medidas preventivas comunes a todos ellos. Son aquellas estrategias mediadoras del proceso de orientación que posibilitan a los jóvenes:

- *Conocer las oportunidades existentes.* Es decir, indagar y obtener informaciones relativas al mundo del trabajo en general, a las funciones de las distintas actividades laborales y a la formación exigida para desarrollarlas. (Rodríguez Espinar, S. et al. 1993a: 557-562).
En pocas palabras, buscar, comparar y optar por lo mejor encontrado en el entorno.
- *Conocerse a sí mismo:* Es decir, enfrentarse con realismo al entorno donde cada joven se desenvuelve o lo que es lo mismo, tomar conciencia de las propias necesidades, posibilidades y aspiraciones, con el fin de identificar las destrezas y actitudes a poner en juego más acordes a las mismas (Super 1990, Rodríguez Espinar, S. et al. 1993a: 339-380).
En términos cuasilapidarios, la pedagogía de la inserción es por encima de todo pedagogía de la identificación (Salomone 1993), ya que para aprender a *ser* y *estar*, es preciso conocer lo que se *puede ser* y...
- *Ponerse a prueba.* Es decir, experimentar de qué forma pueden concatenarse en la práctica las respuestas a los interrogantes de: ¿Quién soy yo y deseo ser?, ¿Qué se hacer?, ¿Qué quiero hacer? y ¿De qué manera puedo dar a conocer lo que soy, se hacer y quiero demostrar que lo puedo hacer? (Isus 1996a).
En pocas palabras, contradecir la frase de un conocido político español, ya que el joven que no se mueve, tiene serias dificultades para “salir en la foto” de la inserción.
Por algo la sabia naturaleza nos ha dotado de dos oídos a ejercitar; Uno para escuchar lo que se tiene cerca, otro para escuchar los ecos más lejanos en un mundo donde se ha impuesto la movilidad como cultura.

Desarrollo

Sobre esta base preventiva se asienta el segundo principio de la intervención orientadora. Al igual que el anterior, trata de operativizar el carácter continuo de la orientación (Echeverría 1988b:399-401), indispensable para potenciar el crecimiento integral de las personas y posibilitarles la asunción de roles y status cada vez más complejos.

Por una parte, se desmarca de la idea de *cambio*, casi siempre referida a la alteración de condiciones preexistentes. Por la otra, se aproxima a la de *crecimiento*, como elemento revulsivo de la eclosión de la personalidad.

Su objetivo es dotar a los jóvenes de las competencias necesarias para afrontar las demandas de su etapa evolutiva —*enfoque madurativo*— y al mismo tiempo proporcionarles situaciones de aprendizaje vital que faciliten la reconstrucción y progreso de los esquemas conceptuales del mismo —*enfoque constructivista*— (Rodríguez Espinar, S. et al. 1993a: 37, Echeverría 1995a: 20).

Sin menospreciar el primero de estos enfoques, el segundo reviste un interés especial para la orientación profesional en unos tiempos en que tan importante como decidir puntualmente, es prepararse para asumir las múltiples elecciones exigidas por la vida actual.

Ante la inexistencia de contornos precisos en el futuro de las profesiones, es preciso activar el desarrollo, hecho que obliga a la orientación profesional a potenciar los recursos internos de las personas, para que puedan afrontar situaciones ambiguas, sin caer en el desánimo.

“La propia consideración de los conceptos de crisis de desarrollo, estadio vital y estilo vital, junto a la propia dinámica sociológica y tecnológica del mundo profesional, hace inviable un planteamiento de la orientación que considere la situación presente de la persona como algo inamovible”. (Rodríguez Espinar et al. 1993a: 39-40).

Para alcanzar los fines citados, las estrategias orientadoras han de concentrar su función mediadora principalmente en:

- *Clarificar valores.* Es decir, aprender a distinguir entre valores ideales —metas a las que se aspira— y valores vivenciados, que se explicitan en las aficiones, relaciones, modos de comportamiento, etc. Esto exige: 1º) *Captar:* descubrir el valor; 2º) *Preferir:* discernir y optar; 3º) *Adherirse:* aceptar el valor como propio; 4º) *Realizar:* hacer efectivos los valores a través de la conducta; 5º) *Comunicar:* revelar el “yo vivenciado”; 6º) *Organizar:* realizar una jerarquización vital de los valores (Rodríguez Espinar, S. et al. 1993a: 478).
- *Desarrollar la capacidad de tomar decisiones.* Es decir, tomar consciencia del problema y de la necesidad de tomar una decisión, explorar todas las alternativas posibles, ponderar cada una de éstas valorando pros y contras, recabar más información, si es necesario, y, finalmente, decidirse, siendo consciente de que a la libertad de elección, le acompaña siempre el riesgo de la equivocación (Bandura 1987, Krumboltz, 1979, Pelletier et al. 1991).
- *Facilitar el desarrollo personal, la socialización y el conocimiento del mundo del trabajo.* Es decir, aprender a responsabilizarse de las decisiones adoptadas, poniéndolas a prueba a través experiencias laborales (IFAPLAN 1987). Éstas facilitan el desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes profesionales, potencian el desarrollo personal y social, especialmente la capacidad de comunicación, la toma de iniciativas, etc. Además, en muchos casos contribuyen a aumentar la autoconfianza, la autoestima y la motivación, sobre todo de los jóvenes más desfavorecidos (Auberni 1995).

Intervención social

Difícilmente se pueden desarrollar las estrategias expuestas con anterioridad, sin tener en cuenta las fuerzas contrapuestas a la inserción sociolaboral de los jóvenes. Una de las más sobresalientes es la seria discrepancia entre los objetivos y valores de los jóvenes y los de la sociedad en general. (Echeverría 1991, Ayerdi y Taberna 1991)

La solución del conflicto no provendrá tanto de ajustar o adaptar los primeros a la segunda, como de transformar determinadas condiciones contextuales de la inserción, ya que en muchas ocasiones factores ambientales como la familia, amistades, comunidad, etc. pueden influir negativamente en la toma de decisiones y consiguientemente en el desarrollo personal (Herr y Cramer 1988, Kann 1988).

Esta visión holística de situaciones personales y sociales demanda una apertura del modelo de intervención orientadora, junto a la consideración del individuo como sujeto activo de su propio proceso de orientación. (Echeverría 1988:401)

Ya lo hemos manifestado en otra ocasión (B. Echeverría 1993a:455). O se asume la constelación total de factores físicos, psíquicos, educativos, sociológicos, económicos y fortuitos, cuya combinación configura el desarrollo socio-profesional de las personas a lo largo de su vida, o es muy difícil que la orientación profesional cumpla su función con eficiencia y eficacia.

De poco sirven *enfoques psicologistas*, que enconsertados en una función reflexiva sobre los determinantes personales y acaban por responsabilizar casi exclusivamente al orientado del logro de los objetivos de cambio y desarrollo.

Tampoco sirven *enfoques sociologistas*, que sólo centren su área de actuación en el cambio de los condicionamientos situacionales, a la espera de que éstos por sí solos generen la autorrealización de las personas.

Mayor validez vienen demostrando los *enfoques sistémico-ecológicos*, que asumen todos y cada uno de los factores o fuerzas configuradoras de los sistemas de inserción y desarrollo sociolaboral y, en consecuencia, actúan sobre el entorno —material y humano—, sin minimizar el protagonismo del orientado.

Entre las diversas estrategias de intervención social resaltamos las de:

- *Abrir los centros formativos a la comunidad.* Es decir, vincular el entorno académico a otras instituciones, para acercar a él la actividad real de la sociedad y al mismo tiempo sensibilizar a ésta sobre la necesidad de contribuir a la preparación de los jóvenes para su inserción sociolaboral.
- *Facilitar la cooperación.* Es decir, asegurar mecanismos de coordinación con padres, otros organismos de la administración responsabilizados del empleo, empresas, sindicatos, etc., a base de equipos interdisciplinarios que permitan conjuntar los esfuerzos de todas las instituciones dedicadas a los jóvenes. (CSCINE 1992)
- *Reforzar las relaciones entre formación y desarrollo regional y local.* Es decir, operativizar la evidencia de que cuanto más cerca se está de los problemas, más sensibilidad se muestra hacia ellos. De esta forma, la savia de los jóvenes, que alimenta el desarrollo de las comunidades, se puede aprovechar mejor de los recursos que éstas disponen. (Harrison y McLeish 1988).
- *Apoyar las iniciativas juveniles.* Es decir, dejar de considerar a los jóvenes como clientes pasivos de la orientación y convertirlos en participantes activos.

Todas estas estrategias, descritas en cada uno de los principios, nos plantean a los orientadores el reto de convertirnos en *agentes de un proceso de mediación* continuo, sis-

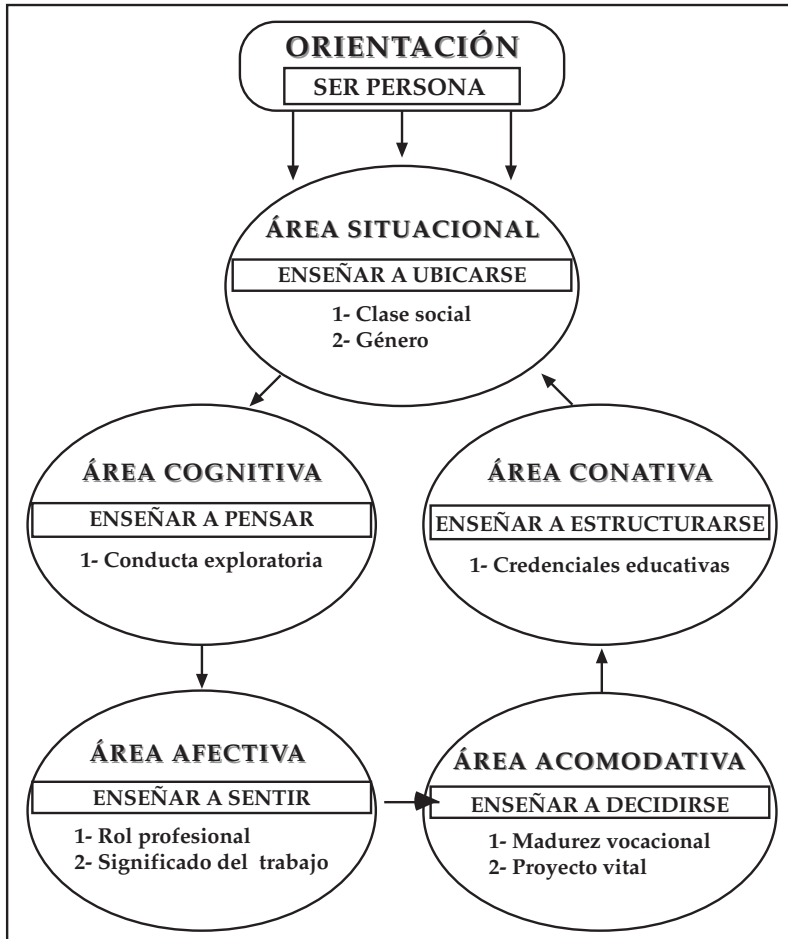
temático e intencional, que esencialmente trate de desarrollar la capacidad de autodeterminación de los jóvenes y al mismo tiempo el cambio de determinados condicionamientos contextuales.

ÁREAS DE INTERVENCIÓN

En el proceso de inserción sociolaboral de los jóvenes confluyen un conjunto de variables, agrupables en cinco áreas (Isus 1996b:255-261), vertebradoras del contenido de los programas de orientación dirigidos a tal fin.

Gráfico n° 3

ÁREAS DE INTERVENCIÓN ORIENTADORA EN EL PROCESO DE INSERCIÓN SOCIOLABORAL



- La *situacional* contempla aspectos tales como género, clase social, procedencia y movilidad geográfica.
- La *cognitiva* considera el desarrollo de la conducta exploratoria para conocerse a sí mismo y detectar las posibilidades que el entorno ofrece.
- La *conativa* examina la organización y valoración de credenciales formativas para insertarse en el mundo laboral.
- La *afectiva* sopesa el significado del trabajo para el joven, su concepto de rol profesional y las expectativas derivadas de su interrelación.
- La *acomodativa* abarca la exploración de su madurez vocacional y el diseño de una primera aproximación al proyecto vital, que incluye el profesional.

Área situacional

Todo apunta a que las variables más discriminantes en los itinerarios personales y sociolaborales de la juventud sean posiblemente la clase social y procedencia geográfica, unidas a la del género.

Por una parte, múltiples investigaciones corroboran que la clase social incide especialmente en los procesos de inserción sociolaboral juvenil (Subirats 1981, García de Cortázar 1988, Homs 1991), pero ya no sólo por las clásicas “razones de sangre”, sino también por el deficiente o nulo conocimiento del funcionamiento del mercado laboral. Más aún, cuando se une a ello la variable procedencia territorial (Casals et al. 1989) y ciertos tipos de movilidad espacio-cultural. (CEE 1993, Echeverría 1995a:22-24).

La necesidad de estar en el momento oportuno en el lugar más propicio obliga a que los programas de orientación propicien la movilidad como cultura, para que los beneficiarios de los mismos no esperen todo de la familia, incluso si ésta tiene posibilidad de obtener las conocidas “recomendaciones”.

Por la otra parte, aún es mayor el número de investigaciones que demuestran la incidencia de la variable género en el proceso de inserción sociolaboral. Esta comienza a detectarse desde la formación inicial, donde se observan crecientes diferencias entre chicos y chicas y más a medida que los sistemas educativos ofertan mayor opcionalidad (Safilios-Rosthschild 1987:114).

Por ejemplo, la “secretaria de la dona” de USTEC ha constatado en los centros experimentales de enseñanza secundaria obligatoria que los chicos eligen principalmente materias optativas de “ciencias”, tecnología y deportes, mientras las chicas optan por las tradicionales de “letras”. Aún son más diferenciados los itinerarios formativos en el ámbito universitario (Figueras 1996). Isus (1996b:416) afirma que “en algunas titulaciones universitarias el género casi cierra la opción”.

Algo similar ocurre en los itinerarios de inserción laboral (Casals et al. 1989, 1990, 1991). Sólo basta analizar los datos de la EPA para comprobar que las jóvenes de todos los niveles formativos topan con más dificultades que sus homólogos en este proceso.

“El comportamiento laboral respecto al patrón de trabajo regular a jornada completa, sin interrupciones para dedicarse al cuidado de los hijos o de labores domésticas, es cada vez más asumido por las mujeres. A pesar de ello, las jóvenes recorren los itinerarios laborales más precarios, con graves dificultades para hallar el primer empleo y más períodos de paro e inestabilidad laboral” (Isus 1996b: 417).

Para dar respuesta a conocidos estereotipos sociales, se les exige demostrar un perfil profesional, no siempre requerido a los hombres. Sobre todo, si aspiran a puestos de trabajo de cualificación media y superior (Mazen y Lemkav 1990, Gaskill 1991). Hoy por hoy, éste es un problema socio-cultural, cuya solución depende muy poco de la intervención orientadora.

En el mejor de los casos, su incidencia puede llegar al ámbito de los determinantes personales, mediando en la liberación de ciertas *hipotecas* de las jóvenes, depositadas a veces en “cuidar de la casa” y otras en “promocionar a su pareja”. Aunque paulatinamente decrece la cantidad de jóvenes dispuestas a asumir la segunda hipoteca, se mantiene el número de quienes ni siquiera se plantean la primera, porque ni siquiera pueden plantearse su libertad decisoria y, si disponen de ella, nadie les ha provocado su cuestionamiento.

Es en esta distancia más corta donde la intervención orientadora adquiere su mayor sentido. Es decir, a la hora de propiciar análisis reflexivos sobre futuras decisiones que contrarresten la tendencia cultural a ciertos “enclaustramientos femeninos”, como la exclusiva atribución de tareas domésticas, el cuidado de la progenie y...etc.

Una de las mejores vías para lograr este objetivo, puede ser el contraste entre los arquetipos femeninos y masculinos de profesionalidad, no siempre coincidentes con su sexo.

Área cognitiva

Otra variable esencial en el proceso juvenil de inserción sociolaboral es la capacidad de explorar su propia realidad y la de su entorno, para poder tomar decisiones de forma pausada, reflexiva y madura.

En pocas palabras, operativizar el gran sentido encerrado en dos frases lapidarias de Ortega y Gasset:

“Yo soy yo y mis circunstancias”

“Hay tantas realidades como puntos de vista. El punto de vista crea el panorama”.

Esta conducta exploratoria implica no sólo la adquisición de determinadas habilidades, sino también el desarrollo de actitudes. Requiere la participación activa del sujeto que se informa, Es él quien debe explorar y quien debe organizar sus percepciones. En definitiva, quien debe efectuar sus propios descubrimientos.

Casi todos los teóricos de la orientación asignan una especial importancia a esta actividad, comenzando por Super que en una de sus últimas revisiones (1991) de su conocido modelo resumió los elementos de la variable exploración en los términos mostrados en el cuadro 3.

Cuadro n° 3

ELEMENTOS DE LA VARIABLE "EXPLORACIÓN" (SUPER 1991)

- | |
|--|
| <p>1) INDAGACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobre sí mismo <ul style="list-style-type: none"> — En el espacio (etapa) — En el tiempo (roles) • Sobre la situación <ul style="list-style-type: none"> — En el espacio (organización) — En el tiempo (estilo de vida) <p>2) RECURSOS (ACTITUDES)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma de conciencia • Evaluación • Voluntad de utilizarlos <p>3) PARTICIPACIÓN-UTILIZACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individualmente • En la colectividad |
|--|

En la misma línea conceptual se sitúa el planteamiento de Pelletier (1995), para quien los comportamientos de exploración son indicios o manifestaciones del pensamiento creativo.

Para este autor, explorar significa la búsqueda activa de información, un proceso de ensayo y error, de identificaciones múltiples y sucesivas, el recurso de la imaginación, la tolerancia a la incertidumbre y el deseo de autonomía.

Es la fase en la que está permitido "soñar" en un futuro ideal, con el fin de ampliar el abanico de posibilidades futuras y activar los procesos de búsqueda de información.

Por tanto, es de carácter fantasioso, de curiosidad y apertura a experiencias reales o imaginarias, donde deben predominar las actividades de prospección. Más que el contenido de los procesos de indagación interesa el proceso de aprendizaje que se realiza en ellos, el desarrollo de la capacidad de interrogarse a sí mismo y de interrogar al entorno. De esta forma, la conducta exploratoria se constituye en herramienta facilitadora de la inserción laboral y a la vez de la movilidad profesional (Romero 1996:115).

Así es considerada en todos los programas de desarrollo de la carrera, entre los que cabe destacar el de Pelletier et al. (1984) por la gran importancia que le concede y el de Hoyt (1985) por el valor que asigna a las experiencias laborales como estrategia de exploración.

Todos ellos conceden una especial relevancia al desarrollo de la conducta exploratoria, cuya potenciación puede realizarse siguiendo las pautas de Blustein (1992:178):

- 1— Aumentar el sentido del control del orientado en el proceso.
- 2— Incrementar las competencias del destinatario para su propia autoexploración.
- 3— Desarrollar competencias para realizar la exploración del entorno.
- 4— Ayudarles a experimentar el nivel de “inmanencia” —período de tiempo que transcurre antes de que la decisión pueda ser llevada a cabo.
- 5— Enseñarles a ser objetivos en el proceso de obtener información.
- 6— Modelar actitudes y comportamientos de exploración efectivos.
- 7— Ayudarles a evitar conclusiones precipitadas”.

Área conativa

Esta variable la configura el título obtenido al finalizar la formación, las notas obtenidas en su currículum formativo y los complementos de formación realizados.

El primero ya no es tan valorado como antaño, pero sigue siendo un elemento facilitador de la inserción sociolaboral. La experiencia nos demuestra que aún sirve para poder iniciar el “diálogo con el mercado de trabajo”, posibilidad negada a muchos jóvenes con bajo o nulo nivel de titulación. Otro hecho diferente es, por ejemplo, la cantidad de titulados universitarios que realizan trabajos infracualificados, pero también lo es la escasez de titulados superiores no universitarios requeridos en los empleos de nivel intermedio.

Tampoco las notas obtenidas durante el currículum son ya tan importantes para el proceso de inserción sociolaboral, aunque si lo son para obtener becas y ayudas de estudio o acceder a determinados puestos de la administración. Si investigaciones como las de Ruiz (1988) encontraron cierta correspondencia entre la élite académica y laboral en el País Vasco, ésta no aparece en otras posteriores como las de Homs (1991) y Figuera (1996), realizadas en Barcelona.

El fenómeno es paradójico y al mismo tiempo elocuente. Según Figuera (1996) los estudiantes, que han dedicado todo su tiempo a la preparación académica en la universidad para obtener un currículum brillante, tienen muchos más problemas de inserción, que aquellos que han “sacrificado parte de sus notas” en aras de introducirse en el mundo laboral a través de diversos tipos de prácticas, trabajo no remunerado, colaboraciones, etc.

Por el contrario, los complementos de formación, en cualquier nivel formativo, cada día facilitan más el proceso de inserción socio-laboral. La rápida transformación

del mercado laboral en contraposición a la lenta evolución del ámbito académico, explica la gran demanda de complementos formativos en aspectos instrumentales básicos de los puestos de trabajo (informática, idiomas, comunicación, capacidad de adaptación, habilidades sociales, etc.).

Estos complementos formativos deben potenciarse en el ámbito académico a través de programas de orientación que faciliten la configuración de los itinerarios formativos, teniendo en cuenta todas las áreas que estamos comentando. Pero la intervención orientadora ha de extenderse más allá del tiempo de formación reglada, ofreciendo la posibilidad de realizar continuados balances de sus credenciales educativas, para poder diseñar nuevos itinerarios formativos o potenciar estrategias que le ayuden a “saber vender” el currículum poseído.

Área afectiva

La imagen juvenil de la actividad laboral que se piensa desarrollar en el futuro —imagen del rol profesional— y la importancia subjetiva que cada joven concede a su ejercicio —significado del trabajo— son otras dos variables esenciales en el proceso del inserción sociolaboral.

La primera es un constructo multifactorial que incluye componentes generales tales como: demanda laboral, bienes materiales asociados, prestigio, función social, etc., además de otros más específicos relacionados con el “rol profesional”, “rol focal”, etc. (Figueras 1996:260).

La configuración de esta identidad sociolaboral se encuadra dentro del proceso ya descrito de *identidad, juventud y crisis*. Es decir, la imagen de rol se construye a través de modelos de identificación, en este caso de imágenes profesionales y de roles ocupacionales.

La adquisición de la identidad ocupacional se completa cuando la respuesta a los ya citados interrogantes vitales —¿Quién soy y deseo ser?, ¿Qué se hacer?, etc.— se concreta en lo que cada joven *quiere hacer, cómo y dónde* lo quiere hacer.

Es un proceso complejo, cuyas principales dificultades las resume Figueras (1996:263) en estos términos:

- “• La información intraemisores es contradictoria o imprecisa (reflejo, por ejemplo, de una falta de consenso entre las funciones sociales que son asignadas a un determinado profesional).
- Problemas en la comunicación-recepción (falta de motivación o atención por parte del receptor, desinterés por recoger la información, falta de iniciativa).
- Percepción de falta de concordancia entre el perfil personal y el perfil profesional, que impiden la elaboración del rol.
- Problemas en la evaluación de la información, derivadas de la existencia de dificultades en la persona para integrar y sintetizar las diversas informaciones: niveles bajos de autoestima, ansiedad, etc.”

Sobre ellas debe centrarse la intervención orientadora, potenciando la reflexión sobre la imagen del rol y los sentimientos derivados de la ambigüedad o los conflictos de él mismo.

Ha de asumirse que el significado del trabajo es un constructo multidimensional (Gracia et al. 1996:28), cuya dimensión más relevante —centralidad en el trabajo— desde años (Dubin 1956) está cuestionada (Meda 1995, Bidet y Texier 1995).

En consecuencia, debe incidir sobre determinadas variables conjuntas, como las identificadas en el modelo heurístico del significado del trabajo en el proyecto MOW (Ruiz 1989:286).

- Variables *condicionales*, relacionadas con el área situacional ya descrita: situación personal y familiar, entorno socio-económico, determinantes personales, etc.
- Variables *centrales*, estrictamente relacionadas con el constructo del significado del trabajo, que viene determinado por las actitudes y valores personales (Sala-nova 1992).

Diversas investigaciones dejan patente que la actitud funcional —recompensa económica inmediata— es un valor en alza entre la juventud, mientras que las normas sociales sobre el trabajo experimentan fluctuaciones.

El trabajo sigue proporcionando a los jóvenes estructura temporal, impulsa su socialización y proporciona status social, aunque no ha de perderse de vista la reversibilidad de estos procesos.

Por ello, es preciso potenciar la organización personal del tiempo en función de significados diferentes al trabajo, así como impulsar contactos y experiencias sociales, para evitar problemas derivados del desempleo o de reconversión laboral.

- Variables de *consecuencias*, que se abordan con más detenimiento en la siguiente área de intervención. Entre ellas, las expectativas profesionales, los planes de actuación respecto al trabajo (movilidad, formación continua,...), etc.

Estas tres variables marcan fuertemente la intervención orientadora, sin olvidar que el significado del trabajo se encuadra en el conjunto de valores global de la persona. Conocerse a sí mismo, clarificar la propia escala axiológica respecto al mundo laboral, siempre dulcifica la dureza del proceso y puede dar “arrestos” para afrontar sucesivos períodos de ausencia de trabajo.

Área acomodativa

Para configurar el proyecto profesional y vital (Super 1990, 1991) es preciso:

- Estar informado (información) de forma activa (exploración).
- Evaluar y contrastar la información para tomar decisiones.
- Integrar las decisiones en proyectos profesionales / vitales.

Es esencial esta actitud anticipadora o planificadora (Super 1991), compuesta por decisiones de autonomía, responsabilidad y perspectiva temporal, ejercitables a través de pequeñas decisiones, que conduzcan e integren las maxi-decisiones (Super 1990).

Este es el modo más inteligente de elaborar un proyecto profesional, como expresión del proyecto personal de vida (Romero:1996:119):

*“Construcción activa,
en la que se trabaja ‘sobre’ y se expresa la propia imagen de sí mismo,
implica la adquisición de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes,
requiere un proceso previo de información/exploración/decisión/formulación de objetivos,
se concreta en un plan de acción
y genera desarrollo personal”*

El interés de la realización de un proyecto personal radica en los requerimientos inherentes a su proceso: a) Confrontación con la realidad; b) Evaluación del presente en función de sus consecuencias; c) Representaciones de uno mismo en la actualidad y en el futuro; d) Construirse a sí mismo, sin tener que recurrir a otras personas.

Como muestran las últimas investigaciones analizadas por Romero (1996:121):

- > Los proyectos personales son una herramienta clave para la realización de un proceso de inserción y transición satisfactorio.
- > Los jóvenes mantienen una actitud más activa frente a su transición, si disponen de proyectos.
- > La calidad y el tipo de proyecto tiene influencia sobre el proceso de transición a la vida adulta y activa.
- > Los procesos de transición son una manifestación de la forma que tiene cada individuo de dar sentido y significado a dichos procesos, expresada en un proyecto / no proyecto.

En síntesis, la construcción de un proyecto personal permite anticiparse a las situaciones, proporcionando intencionalidad y direccionalidad a las mini-decisiones tomadas a lo largo de la vida cotidiana, facilitando la cristalización de todas ellas en una decisión importante, como puede ser la inserción profesional.

Este es uno de los retos más importantes a los que se enfrenta la intervención orientadora, que además de propiciar una estrategia preventiva, facilita en último término el proceso de desarrollo personal de los jóvenes en su fase de inserción sociolaboral.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Acebillo, P.M. (1991). *La planificación de la formación ocupacional*. Bellaterra: I Congreso Internacional de Formación Ocupacional. (Documento policopiado).
- Adamski, W. y Grooting, B. [Eds.] (1989). *Youth, Education and Work in Europe*. London: Routledge.
- Albee, G.W. y Joffe, J.M. [Eds.] (1977). *Primary Prevention of Psychopathology*. Hanover, N.H: University Press of New England.
- Álvaro, J.L. (1992). *Desempleo y bienestar social*. Madrid: Siglo XXI.
- ASPA (1993). *Tendencias y perspectivas en la formación ocupacional*. Oviedo: Asociación de Pedagogía del Principado de Asturias y Universidad de Oviedo.
- Auberny, S. (1995). *Aprendre per treballar, treballar per aprendre*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Ayerdi, P.M. y Taberna, F. (1991). *Juventud y empleo. Aproximación descriptiva*. Madrid: Ed. Popular.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Baker, S.E. y Shaw, M.C. (1987). *Improving Counselin Trough Primary Prevention*. Columbus, OH: Merrill Pub.
- Banks, M.H. (1989). *La investigación psicológica sobre el desempleo juvenil*. En Torregrosa, J.R. et alt. [Eds.]. *Juventud, trabajo y desempleo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 348-363.
- Barro, R. (1991). *Macroeconomía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bartolomé, M. (1993). Trayectoria educativa de la mujer: La lucha inacabada. En Flecha, C. y De Torres, I. [Eds.]. *La mujer, nueva realidad, respuestas nuevas*. Madrid: Narcea, 49-84.
- Beltrán, M. et alt. (1984). *Juventud española 1960/82*. Madrid: Fundación Santa María & Ediciones S.M.
- Bernardos, G. y Conesa, J.C. (1993). El desempleo I, II. En Argandoña, A. [Dir.] *Gran enciclopedia de la economía*. Madrid: Expansión, 525-564.
- Bidet, J. y Texier, J. (1995). *La crise du travail*. Paris: Presses Universitaires de Frances.
- Bisquerra, R. y Figueras, P. (1992). Transició i inserció: Una aproximació conceptual. En ACOEP *Jornades d'orientació sobre educació per a la carrera professional*. Barcelona: Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional.
- Blanch, J.M. (1990). *Del viejo al nuevo paro. Un análisis psicológico y social*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Bloom, M. (1981). *Primary Prevention: The possible Science*. Engewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Blustein, D.L. (1992). Applying Current Theory and Research in Carrer Exploration to Practice». *The Development Quartely*, vol. 41, 174-184.
- Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. New York: Basic Books.
- Carter, M.P. (1966). *Into Work*. Harmondsworth: Penguin.
- Casals, J. et alt. (1989a). *La inserción profesional y social y de los jóvenes: Los itinerarios de transición entre los 14 y los 25 años*. Barcelona: ICE-UAB y CIDE.

- Casals, J. et alt. (1989b). Educación e inserción social de los hombres y mujeres de 25 años. Estudios, valores, expectativas y modelos de inserción. *Revista de Educación*, 290, 177-196.
- Casals, J. et alt. (1990). La inserción social de los jóvenes. *Revista de Educación*, 293, 109-122.
- Casals, J. et alt. (1991). *La inserción social y profesional de los jóvenes*. Madrid: CIDE.
- CECA-CE-CEEA. (1993). *El empleo en Europa*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.
- CECA-CE-CEEA. (1997). *Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés Européennes.
- CEE (1982). *Les jeunes européens*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés Européennes.
- CEE (1989). *Les jeunes européens en 1987*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés Européennes.
- CEE (1993). *Situación actual en el ámbito de la orientación profesional*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas, Task Force.
- CERI (1980). The Aspirations of Young People. *The OECD Observer*, 105.
- Conyne, R.K. (1983). Two Critical Issues in Primary Prevention: What it is and how to do it. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 331-334.
- Cowen, E.L. (1982). Primary Prevention Research: Barriers, Needs and Opportunities. *Journal of Primary Prevention*, 2, 131-137.
- CSCINE (1992). *La formación profesional en el nuevo contexto europeo*. Madrid: Consejo Superior de Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de España.
- Dearbon, W.F. y Rothney, J.W. (1938). *Scholastic, Economic and Social Backgrounds of Unemployment Young*. Cambridge: Harvard University.
- Dubin, R. (1956). Industrial Worker's Worlds: A Study of the 'Central Life Interest' of Industrial Workers. *Social Problems*, 3, 131-142.
- Echeverría, B. (1988a). Orientación, formación y empleo. En GRAO, J. [Coord.] *Planificación de la educación y mercado de trabajo*. Madrid: Narcea, 186-192.
- Echeverría, B. (1988b). Modelos de institucionalización de la orientación educativa y sus implicaciones en la calidad de la educación. En S.E.P. *La calidad de los centros educativos*. Alicante: Sociedad Española de Pedagogía, 393-411.
- Echeverría, B. (1991). Actitudes de los jóvenes ante el trabajo. En MEC-AEOEP *La orientación profesional ante la unidad europea*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia & Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional, 88-100.
- Echeverría, B. (1993a). Orientación y formación ocupacional. En AEOEP *La orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral*. Madrid: Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional, 451-462.
- Echeverría, B. (1993b). *Formación profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Echeverría, B. (1994a). Cualificaciones y formación profesional. *Revista de Treball*, 2, 44-50.
- Echeverría, B. (1994b). Los programas de garantía social. En ACOEP *Jornades d'orientació psicopedagògica i atenció a la diversitat*. Barcelona: Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional.

- Echeverría, B. (1995a). Orientación profesional. En ACTAS Congreso Nacional sobre Orientación y Evaluación Educativa. La Coruña: Facultad de Humanidades, Universidad de La Coruña.
- Echeverría, B. (1995b). La orientación y los procesos de transición. En Auberny, S. [Comp.] *La orientación profesional*. Barcelona: Institut Municipal d'Educació de Barcelona, 49-94.
- Echeverría, B. (1996a). El mercado de trabajo. En Rodríguez Espinar, S. [Dir.]. *Nueva enciclopedia temática. Temas de hoy*. Barcelona: Grupo Editorial Planeta, 74-75.
- Echeverría, B. [Coord.] (1996b). *Orientació professional*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (UOC).
- Echeverría, B. (1997a). *Profesión, formación y orientación*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Curso de Posgrado. Mestrado en organización de servicios de orientación profesional para la inserción laboral e o emprego (En prensa).
- Echeverría, B. (1997b). Ser un profesional. *Erga FP*, 5, 2.
- Eckert, R. y Marshall, T.O. (1938). *Wehen Young Leave School*. New York: Mac Graw Hill.
- Eisenberg, P. y Lazarsfeld, P.F. (1938). The Psychological Effects of Unemployment. *Psychological Bulletin*, 35, 358-390.
- Enguita, M.F. (1989). Los efectos del desempleo juvenil sobre las transiciones a la vida adulta. En Torregrosa, J. et. alt. [Eds.] *Juventud, trabajo y desempleo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 119-133.
- Erikson, E.H. (1950). Growth and Crisis of the Healthy Personality. En Senn, M.J.E. [Comp.] *Symposium on the Healthy Personality* New York: Josiah Macy Jr., 91-146.
- Erikson, E.H. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, J.A. (1988). La formación i la inserción profesional: Una reflexión desde la perspectiva de l'educació i el desenvolupament. En *Jornades sobre la inserción social i professional dels joves*. Barcelona (Documento policopiado).
- Figueras, P. (1995). Panorámica de la investigación sobre los procesos de inserción socio-profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 125-148.
- Figueras, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: EUB.
- Fournet, M. et alt. (1993). S'insérer par le diplôme ou l'expérience? Etude exploratoire des représentations des jeunes 16-25 ans entrés en C.F.I. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, 4, 351-361.
- García de Cortázar, M.L. (1988). La demanda actual de carreras universitarias: tendencias y distorsiones. En: *Enseñanza universitaria y mercado de trabajo: El primer empleo de los titulados universitarios*. Madrid: Fundación Universidad y Empresa, 72-75.
- Gaskill, L.R. (1991). Women's Career Success: A Factor Analytic Study of Contributing Factors. *Journal of Career Development*, 17, 3, 167-178.
- González, P. et alt. (1989). *Jóvenes españoles 89*. Madrid: Fundación Santa María & Ediciones S.M.
- Gordon, R. (1983). *Macroeconomía*. México: Grupo Editorial Iberoamericano.
- Gairín, J. et alt. (1996) [Coords.]. *Formación para el empleo*. Bellaterra: II Congreso Internacional de Formación Ocupacional.

- Gento, S. (1993). Fundamentación psicobiológica de la educación de las personas adultas. *Bordón*, 45.
- Gracia, F.J. et alt. (1996). La importancia del trabajo durante los primeros años de empleo. *Psicología del Trabajo y de las organizaciones*, Vol. 12, 1, 27-49.
- Hamachek, D. E. (1990). Evaluating Self-Concept and Ego Development in Erikson's Last Three Psychosocial Stages. *Journal of Counseling and Development*, 68, 677-683.
- Harrison, J. y McLeish, H. (1988). *Formación profesional de jóvenes en transición. Una guía sobre la integración social y profesional de los jóvenes: Iniciativas locales y regionales*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas (CEDEFOP).
- Herr, E.L. y Cramer, S.H. (1988). *Career Guidance and Counseling through the Life Span. Systematic Approaches*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Homs, O. (1991). *La inserció professional dels titulats de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: CIREM.
- Hoyt, K.B. (1985). Career Guidance, Educational Reform and Career Education. *The Vocational Guidance Quarterly*, 35, 1, 6-14.
- IFAPLAN (1987). *Políticas educativas europeas. Treinta experiencias piloto*. Madrid: Editorial Popular & Ministerio de Educación y Ciencia.
- IFAPLAN (1987). *Nuevos temas y lugares educativos*. Madrid: Editorial Popular & Ministerio de Educación y Ciencia.
- IFAPLAN (1989). *Nuevas situaciones, nuevos educadores*. Madrid: Editorial Popular & Ministerio de Educación y Ciencia.
- INEM (1993). *Informe del seguimiento de la formación ocupacional 1992. Observatorio permanente del mercado de trabajo*. Barcelona: Subdirección de programas de empleo y formación.
- Infestas, A. (1985). Juventud y empleo: Tendencias y expectativas. *Studia Pedagogica*, 17-18, 47-59.
- Isus, S. (1995). *Orientación universitaria: De la enseñanza secundaria a la superior*. Lleida: Ediciones Universitat de Lleida.
- Isus, S. (1996a). Inserción laboral. En Rodríguez Espinar, S. [Dir.]. *Nueva enciclopedia temática. Temas de hoy*. Barcelona: Grupo Editorial Planeta, 84-87.
- Isus, S. (1996b). *Orientación profesional*. Lleida: Universitat de Lleida, Dpto. Pedagogía y Psicología, Facultad de Ciencias de la Educación (Proyecto Docente de Titularidad).
- Jahoda, M. (1979). The Impact of Unemployment in the 1930' and the 1970'. *Bulletin of the British Psychological Society*, 32, 309-314.
- Kann, U. (1988). La orientación vocacional y el mercado de trabajo: ¿Orientar para transformar o para domesticar? *Perspectivas*, XVIII, 4, 509-519.
- Klein, D. C. y Goldston, S.E. [Eds.] (1977). *Primary Prevention: An Idea Whose Time Has Come*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Krumboltz, J.D. (1979). A Social Learning Theory of Career Decision-Making. En Mitchell, A. et alt. [Eds.]. *Social Learning and Career Decision-Making*. Cranston, RI: Carroll Press, 19-49.
- Mackay, D. (1971). *Labor Markets under Different Employment Conditions*. London: Allen & Unwin.

- Mahler, F. (1989). Transition and Socialization. En Adamski, W. y Grooting, P. [Eds.]. *Youth, Education and Work*. London: Routledge, 152-173.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and Personality*. London: Harper & Brothers.
- Mazen, A.M. y Lemkav, J.P. (1990). Personality Profiles of Woman in Traditional and non Traditional Occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 1, 46-59.
- Meda, D. (1995). *Le travail*. Paris: Alto/Aubir.
- Montané, J. (1993). *Orientación ocupacional*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Münch, J. (1992). Educación, formación y empleo en Alemania, Japón y Estados Unidos. *Formación Profesional*, 2, 16-20.
- Navarro, M. y Mateo, M.J. (1993). *Informe juventud en España*. Madrid: Ministerio de asuntos sociales, Instituto de la Juventud.
- Pelletier, D. y Bujold, R. (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. Québec: Gâtean Morin.
- Pelletier, D. et alt. (1991). Le défi de la décision. Education au choix carrière. Québec: Les Editions Septembre.
- Pelletier, D. (1995). Aproximación operativa del desarrollo personal y vocacional: sus fundamentos y valores. *Revista d'Orientació*, VII, 14, 3-22.
- Pérez, N. (1996). *Programa de formació per a la inserció laboral*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Quintanilla, M.A. (1989). *Tecnología. Un enfoque filosófico*. Madrid: Fundesco.
- Risk, J. W. (1987). The Recruitment Process to School-Leavers. Practical and Theoretical Implications. *British Journal of Guidance and Counseling*, 13, 3, 297-312.
- Riverin-Simard, D. (1990). Adult Vocational Trajectory. *The Career Development Quarterly*, 39, 2, 129-142.
- Rodríguez Espinar, S. et alt. [Coord] (1993a). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Rodríguez Espinar, S. (1993b). Prevención y educación. *Salud y trabajo*, 98, 37-38.
- Rodríguez Espinar, S. (1994). Presente y futuro de la orientación. En ACTAS III Jornades Universitàries de reflexió i debat envers la pràctica docent. Cervera: Centro Asociado de la Universidad Nacional a Distancia.
- Rojo, M. (1991). La aplicación de los planes de formación ocupacional. En CIFO *La formación ocupacional en la década de los 90*. Bellaterra: I Congreso Internacional de Formación Ocupacional, 83-86.
- Roberts, K. (1988). El acceso de los jóvenes al mercado de trabajo y la orientación vocacional. *Perspectivas*, 68, 521-533.
- Romero, S. (1996). *Aplicaciones del modelo A.D.V.P. al diseño y validación de un programa de orientación para la transición*. Sevilla: Dpto. DOE y MIDE, Universidad de Sevilla (Tesis doctoral).
- Ruiz, J. I. (1988). *El mercado laboral: El caso universitario vasco*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, A. (1989). Los valores que la juventud asocia al trabajo. Resultados en la comparación de ocho naciones. En TORREGROSA et alt. [Eds.]. *Juventud, trabajo y desempleo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 261-286.
- Safilios-Rosthschild, C. (1987). *L'educació del rol femení*. Barcelona: Aliorna.

- Salanova, M. (1992). *Un estudio significativo del trabajo en jóvenes de primer empleo*. Valencia: Univeristat de València (Tesis doctoral).
- Salomone, P.R. (1993). Annual Review: Practice and Research in Career Counseling and Development. *The Career Development Quartely*, 42, 4, 99-128.
- Sarasola, L. (1996a). *Cualificación y formación profesional*. San Sebastián: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Sarasola, L. (1996b). La profesionalidad. En Rodríguez Espinar, S. [Dir.]. *Nueva enciclopedia temática. Temas de hoy*. Barcelona: Grupo Editorial Planeta, 88-91.
- Schlossberg, N.K. (1981). A Model for Analysing Human Adaptation to Transitions. *The Counseling Psychologist*, 9, 2, 2-18.
- Schlossberg, N.K. (1984). *Counseling Adults in Transition: Linking Practice wiht Theory*. New York: Springer Publishing Company.
- Schlossberg, N.K. (1989). *Overwhelmed: Coping with Life's Ups and Downs*. Lexington: Lexington Books.
- Schwartz, S. (1982). Putting Primary Prevention to Work: Administrative Dilemas. *Administration in Mental Health* 9, 272-280.
- Subirats, M. (1981). *El empleo de los licenciados*. Barcelona: Fontanella.
- Stephens, W.R. (1970). *Social Reform and the Origins of Vocational Guidance* Washington D.C.: National Vocational Guidance Association.
- Super, D.E. (1953). A Theory of Vocational Development. *American Psychologist*, 8, 185-190.
- Super, D.E. (1990). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. En Brown, D. y Brooks, L. and Ass. *Career Choice and Development*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D.E. (1991). *Models of Career Development. Historical and Current Perspectives*. Ponencia presentada al Congreso of International Association for Educational and Vocational Guidance. Lisboa, septiembre de 1991.
- Zárraga, J.L. (1989). *Informe de la juventud en España 88*. Madrid: Instituto de la Juventud.

MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA

Pilar Colás Bravo¹

Universidad de Sevilla

RESUMEN

Esta ponencia plantea la proyección de la investigación educativa en la práctica desde una perspectiva multidimensional: política, profesional y cultural. En cada esfera de influencia se revisan las corrientes de pensamiento clásicas y actuales en relación al uso y aplicación de la investigación educativa.

ABSTRACT

This paper proposes the influence which educational research have on practice from a multidimensional approach: political, professional and cultural. Traditional and modern trends in the use and application of educational research are reviewed in each sphere of influence.

I. INTRODUCCIÓN

Actualmente el impacto social y económico de la investigación es un referente básico en las directrices de las políticas, considerándose también un aspecto fundamental en la evaluación científica.

Programas de investigación a nivel europeo (TSER), nacionales (Planes Nacionales de Investigación), o regionales (Plan Andaluz de Investigación —PAI—), priorizan la proyección aplicada y el impacto social de los resultados científicos. En el III Plan Nacional de Investigación Científica la primacía de la investigación aplicada sobre la

¹ M^ª Pilar Colás Bravo. Profesora Titular de Pedagogía Experimental. Dpto. de DOE y MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación. Avda. San Fc. Javier, s/n. Universidad de Sevilla. 41005. Sevilla. E-mail: pcolás.cica.es

básica, constituye uno de los aspectos novedosos en relación a anteriores planes. Este cambio de orientación se fundamenta en el análisis de la producción científica española. Según datos de la OTRI (Oficina de Transferencia de Resultados de la Investigación) nuestro país —España— genera gran cantidad de investigación básica de excelente calidad, mientras se importa un porcentaje elevado de patentes, lo que hace que la inversión en investigación sea poco rentable a corto plazo. Estos resultados conducen a establecer nuevas directrices en los planes de investigación. En este argumento existe una estrecha relación entre impacto y rentabilidad económica de la investigación.

Desde un punto de vista científico, la urgencia de la aplicabilidad de los resultados de la investigación a propuestas de intervención educativa ha llevado a replanteamientos epistemológicos y metodológicos, como podemos observar en el surgimiento de la investigación-acción, investigación colaborativa, investigación para el cambio, etc. La preocupación por dar respuestas a demandas de índole práctica que plantean los profesionales del campo de la educación, y la escasa derivación aplicativa de la investigación educativa, origina una reflexión profunda sobre la adecuación de los procedimientos científicos habituales para dar respuestas a estas demandas. Por tanto es la práctica y la necesidad de resolver sus retos lo que propicia un cambio paradigmático en las formas de investigar en educación. En estos planteamientos se entiende que los resultados científicos deben derivar en propuestas de uso para la intervención educativa.

Esta temática en el debate científico no se ha monopolizado en torno a un único enfoque. Bastan como muestra algunas publicaciones recientes que son ejemplificadoras de los distintos planteamientos que en este tema se adoptan.

Esta cuestión, desde un punto de vista clásico, se ha centrado en la dicotomía entre el conocimiento teórico y el práctico y por tanto en la justificación de los modelos de investigación básica y aplicada. El artículo de Kessels, J. y Korthagen, F. (1996), «*The relationships between theory and practice: back to the classics*», retoma y desarrolla esta perspectiva. En él se plantean las características peculiares de los tipos de racionalidad que conlleva el conocimiento teórico y el práctico. Ambos conocimientos difieren en algunos aspectos fundamentales. El conocimiento científico es abstracto, general, teórico y conceptual, mientras el conocimiento práctico es concreto, particular, perceptual y relacionado con el contexto. El referente práctico es indeterminado e indefinido. Por tanto, la tradicional separación de la investigación con la práctica es inherente a la concepción del conocimiento. La propuesta del autor es revalorizar el conocimiento práctico.

Tanto la investigación llevada a término por los prácticos como la investigación formal tienen repercusiones en la práctica, pero según Richardson (1994), de forma diferente. Recientes estudios sobre el impacto de la investigación apuntan hacia cambios significativos experimentados en distintas facetas. Se observan cambios conceptuales que atañen a la importancia del poder y las voces, la naturaleza del conocimiento y a los métodos de investigación.

Las cuestiones de poder y control han cambiado en relación al protagonismo de quiénes crean y construyen el conocimiento sobre la enseñanza práctica. También si tal conocimiento puede ser promovido desde lo restringido a lo general, y el grado en que el conocimiento particular o general puede utilizarse para desarrollar la práctica. Uno de los cambios conceptuales en este sentido atañe, entre otros, a la relación del profe-

sor con la investigación. Se ha modificado la visión del profesor receptor y consumidor de investigación, pasando a considerarlo productor o mediador del conocimiento.

La investigación sobre la práctica de la enseñanza ha variado desde un enfoque basado en conductas efectivas, líneas de investigación predominantes en la década de los 70, hacia una concepción hermenéutica que intenta comprender cómo los profesores le dan sentido a la enseñanza y al aprendizaje.

Los estudios realizados por investigadores sobre la enseñanza analizan el conocimiento, las creencias y percepciones del profesor en relación al aprendizaje, la enseñanza, sus acciones en la clase y los cambios en las prácticas. Estos enfoques implican introducir procedimientos metodológicos, incorporándose, por ejemplo, la observación participante en los contextos de aula y centro. Estos trabajos se realizan mediante investigaciones colaborativas en las que se pretende lograr una validez hermenéutica.

Otra orientación se ha focalizado bajo el concepto de «Voces». Hargreaves, A. (1996) plantea la necesidad de recoger las «voces» de los prácticos y las «voces» de los profesores en la investigación educativa.

Estos planteamientos, entre otros, reflejan formas distintas de ver o entender la proyección práctica de la investigación. A nuestro entender éstas no agotan las posibilidades aplicativas de la investigación.

2. LA PROYECCIÓN MULTIDIMENSIONAL DE LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA

Lejos de considerar que la investigación en la práctica ha de entenderse de un modo unidimensional, en el sentido de ser un instrumento útil que proporciona soluciones a los problemas prácticos y por tanto es rentable y eficaz, nosotros a lo largo de esta exposición mostraremos algunas de las dimensiones en las que la investigación se puede proyectar en la práctica. En este punto planteamos que la investigación y por tanto la ciencia, produce muchos tipos de impactos y que su repercusión en la práctica debe entenderse de forma multidimensional. El modo multidimensional de percibir la ciencia asume que ésta tiene muchos rostros, muchas dimensiones, mira hacia muchos horizontes y es imposible valorarla desde una única perspectiva (Fernández Rañada, 1995).

«Desde esta perspectiva multidimensional, la presencia de la ciencia no puede supeditarse a su uso posterior, sino que debe estar enraizada en la cultura, al ser un elemento esencial de cualquier concepción válida del mundo» (Fernández Rañada, 1995:39).

Este planteamiento se traduce en la proyección cultural de la producción científica, originando y configurando formas de entender e interpretar el mundo y los hechos educativos.

La forma de entender la proyección de la ciencia es múltiple. En primer lugar otorga capacidad de comprender la naturaleza de los procesos educativos (teoría) y consecuentemente de ofrecer aplicaciones. Esta dimensión es fundamental para la riqueza y prosperidad de las naciones. En segundo lugar, es un factor clave en la evolución de

las culturas y en los procesos de humanización. Y en tercer lugar, debe contemplarse desde una dimensión personal al configurar un diálogo permanente, es decir, creando una dialogicidad con el mundo exterior y un discurso social.

Hultman y Höberg (1995) sintetizan las repercusiones de la investigación en tres ámbitos en base al siguiente argumento: *«puede ser utilizada de forma racional y técnica para afectar a las conductas, de una forma política para reducir la presión externa y de una forma simbólica para formar expectativas en la sociedad»*.

Otros autores como Richardson (1994) concretan los efectos de la investigación en educación en cambios significativos experimentados que afectan a las políticas educativas, a los discursos científicos-sociales imperantes, a las posiciones paradigmáticas de focalización de los problemas de investigación y a los procedimientos metodológicos e instrumentales de resolución científica.

A lo largo de nuestra tradición científica española contamos con numerosos ejemplos que muestran el efecto multifacético de la investigación educativa. Por ejemplo, la investigación empírica sobre el fracaso escolar ha generado, por una parte, una mejor comprensión de este fenómeno, a la vez que han propiciado pautas de intervención social y educativa y desarrollado un discurso social sobre este fenómeno.

Nosotros en base a la bibliografía y documentación revisada sobre el tema precisamos el impacto a tres niveles como muestra el gráfico siguiente.

Gráfico 1

PROYECCIÓN MULTIDIMENSIONAL DE LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA



Explicitamos en los próximos apartados algunas de las dimensiones más claras de la proyección aplicada de la investigación educativa: la dimensión política, profesional, científica y social.

3. LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA: LA DIMENSIÓN POLÍTICA

La exposición de este apartado girará en torno a las siguientes cuestiones: *el discurso que se genera en la comunidad de investigadores en relación al uso que a nivel político se hace de las aportaciones científicas, las directrices actuales de las políticas científicas y los planteamientos paradigmáticos clásicos y actuales en torno a la relación investigación y política.*

El impacto de las investigaciones en las decisiones políticas es un tema de preocupación actual que levanta voces y posiciones muy distintas. En un número reciente de la revista *Educational Researcher* (1997, 26, 5):12-27 se recogen las posiciones de los responsables de la AERA (American Educational Research Association); Berliner, D., Resnick, L. Cuban, L. Col, N. Popham, J. y Goodlad, J. (1997), sobre el efecto de la investigación educativa en las decisiones políticas. Sus aportaciones sintetizan de forma bastante precisa la problemática. Berliner, manifiesta confianza en que la investigación puede aportar opciones o soluciones a la política educativa. «*Existen muchas cuestiones y problemas sociales a los que los resultados, conceptos, tecnologías y teorías educativas podrían dar soluciones alternativas*» por ejemplo, el bajo rendimiento escolar —retención del alumno en el curso— el bilingüismo, programas compensatorios, la formación de padres, etc. Las asociaciones de investigadores profesionales tienen la responsabilidad de que sus voces sean consideradas en las tomas de decisiones políticas.

Resnick, en un tono más pesimista, plantea la dificultad de que haya entendimiento entre investigadores y políticos en base a la contradicción que existe entre la esencia misma de lo científico y lo político. La ciencia tiene un carácter no concluyente, mientras la política necesita datos definitivos. La comunidad científica es crítica y tiene como meta el desarrollo teórico, mientras las necesidades políticas requieren estabilidad y entran en contradicción con la propia idiosincrasia de la comunidad científica.

Guban señala como problema la falta de un acuerdo en la comunidad científica sobre metas y prioridades. La diversidad, heterogeneidad y libertad investigadora, dificulta y complejiza la confluencia de resultados y directrices comunes. Por otra parte Googland denuncia el escaso uso que se hace de la investigación educativa tanto a nivel político como práctico. Las causas las atribuye a la escasa formación del profesorado en investigación y la inaccesibilidad de los informes de investigación, centrados básicamente en la metodología más que en los resultados y sus derivaciones a acciones precisas. Su propuesta se concreta en la elaboración de informes dirigidos a las prácticas y a la toma de decisiones.

Pero si éste es el debate a nivel teórico sobre la repercusión de la investigación educativa en la toma de decisiones políticas, en el caso español y a nivel de actuaciones específicas debemos apuntar algunos datos indicativos, entre otros muchos, de la relación entre investigación educativa y decisiones políticas. La creación del INCE (Instituto Nacional de Calidad Educativa) (INCE, 1997a) es una clara muestra de la

confianza que los políticos ponen en la investigación educativa para la toma de decisiones tanto en políticas educativas nacionales como europeas. Las funciones y líneas de investigación asignadas tienen una clara proyección en las decisiones políticas. Nos referimos a la creación de indicadores de calidad de los sistemas educativos y a la evaluación del mismo (INCE, 1997b). En el primer caso la derivación práctica tendrá cabida dentro de políticas educativas europeas e internacionales, y en el segundo tendrá una proyección más interna, sirviendo para la toma de decisiones sobre la regulación del sistema educativo nacional.

El interés por estrechar las distancias entre investigación y comunidades prácticas se está manifestando en las actuales políticas educativas a través de la puesta en marcha de planes de acción. Recientes estudios (Cousin y Simon, 1996) muestran los beneficios que conlleva la conexión entre investigadores y prácticos en las actividades de investigación: propicia un más eficiente uso de los recursos de investigación, flexibiliza y desarrolla métodos de investigación más sensibles y facilita la utilización de los datos de la investigación. A un nivel epistemológico estos autores plantean que el modelo I + D (Investigación y Desarrollo), actualmente imperante en las políticas nacionales europeas, se sitúa en un referente positivista que asume una difusión delimitada de usuarios. De ese modo se reduce la distancia entre el conocimiento científico y las acciones prácticas. La crítica central se fundamenta en que el modelo da un fuerte valor al desarrollo y la difusión del conocimiento, mientras simultáneamente, minimiza el énfasis emplazado en la relación entre el sistema de producción y los usuarios, o los procesos contextuales dentro de los cuales se utiliza el conocimiento.

En las últimas décadas los teóricos del tema han reconocido la complejidad de la relación entre producción del conocimiento y su utilización y, se han centrado en cuestiones contextuales. Por ejemplo Patton (1987) destaca los factores contextuales políticos e interpersonales como poderosos predictores del uso conceptual e instrumental de los resultados de la investigación. Weis (1991) también enfatiza la importancia del contexto político en los patrones de uso de las aportaciones científicas. Este autor demuestra empíricamente que resultados de investigaciones rigurosos y creíbles no se traducen en impacto, ya que esto está condicionado por los valores y propósitos de los políticos y responsables en las tomas de decisiones. En una posición extrema a este planteamiento clásico están las posiciones interpretativas que defienden que el conocimiento es dependiente de la construcción cognitiva y social de significados por parte de los grupos y de los sujetos. Dentro de esta perspectiva el conocimiento es utilizado por los usuarios sólo cuando es procesado cognitivamente (Louis, 1994 y 1995). La combinación de elementos entre el constructivismo social y la visión tradicional han resultado esenciales para las concepciones actuales de diseminación y utilización (Huberman, 1994).

Actualmente surge una nueva posición que responde a lo que se denomina «*teoría crítica postmoderna*», y supone un cambio conceptual en relación al enfoque. Se deja de poner el acento en lo político para primar lo cultural. Watkins (1994) avanza una teoría crítica postmoderna de la utilización de la investigación en la que propone que todo conocimiento es un artefacto o herramienta cultural. El sistema de conocimiento y las estructuras no se dan separadamente del investigador, por tanto el conocimiento es

parcial y está influenciado por los intereses y valores de aquellos que los crean, promueven o utilizan. Dentro de estos enfoques alternativos se formula la investigación colaborativa. Esta perspectiva se fundamenta en los principios del aprendizaje colectivamente construido. El significado compartido se desarrollará y evolucionará a través de procesos de interacción social. El enriquecimiento intelectual se plantea como consecuencia directa de la colaboración entre investigadores y prácticos. Huberman (1993) añade otras derivaciones: a) la transferencia de conocimientos desde la comunidad de investigadores a la comunidad de prácticos, b) la comunicación de necesidades prácticas a los investigadores, c) la adopción de nuevos constructos para la interpretación de los fenómenos, d) avances en formas de representación diferenciadas y refinadas, y e) la reconceptualización de enfoques de investigación. Este autor propone que la confirmación empírica de tales efectos tendrá implicaciones significativas para la comunidad investigadora.

Otros beneficios se pueden señalar como consecuencia de la conjunción entre investigadores y prácticos: a) un mayor desarrollo de las prácticas locales, b) la generación de un conocimiento social científico válido, c) la estimulación intelectual, y d) la evolución conceptual y teórica con implicaciones concomitantes para los programas de investigación.

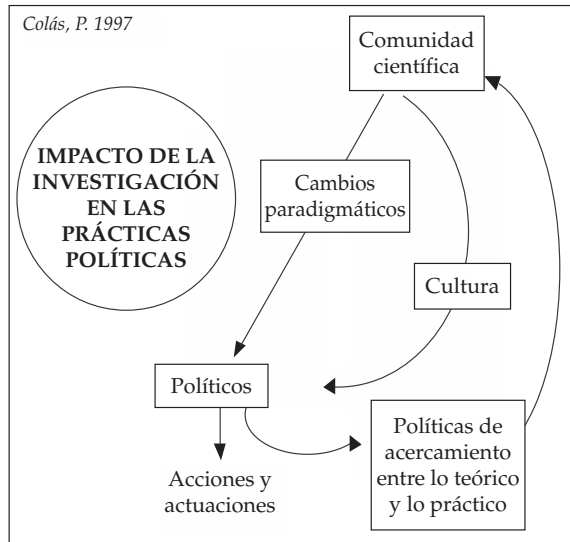
Cousin y Simon (1996) a través de un estudio empírico se proponen conocer el efecto real de las políticas de asociación entre investigadores y prácticos para mostrar empíricamente si los beneficios son tal y como se plantean a nivel teórico. El análisis de su puesta en práctica lleva a la necesidad de matizar y precisar algunas dimensiones. Se ponen de manifiesto los rasgos culturales de ambas comunidades profesionales que se traducen en conductas y hábitos que dificultan la interacción entre estos colectivos.

Hargreaves (1996b) plantea que en la era postmoderna las barreras entre investigación educativa y política comienzan a borrarse. Los cambios que conlleva esta época caracterizada por la heterogeneidad y la accesibilidad al conocimiento, tienen implicaciones tanto en relación al diseño como a la difusión de políticas y legislación educativa. Los patrones tradicionales de desarrollo político e implementación ofrecen pocas posibilidades para la interacción y la colaboración entre práctica escolar e investigación universitaria. Los viejos paradigmas son jerárquicos. Sitúa la responsabilidad del diseño y del desarrollo dentro de una élite política y administrativa (con mayor o menor grado de consulta). Ello se deriva en que el cometido de los profesores sea la puesta en práctica del sistema político más que progresar en su propio trabajo. Desde el nuevo paradigma se defienden unos principios educativos y contextos organizativos que los propicien. Se aboga por un aprendizaje profesional a través del trabajo, la creación de comunidades locales profesionales, grupos de diálogo entre profesionales y fórmulas de asociación entre centros y universidades que faciliten una auténtica investigación entre los propios profesores que les permita interactuar constructivamente y críticamente con el mundo de la investigación formal universitaria.

Las directrices básicas que se observan a lo largo de esta exposición quedan resumidas en el siguiente gráfico en el que se recogen los resultados, propuestas y acciones que se derivan tanto de la comunidad científica como política.

De lo anteriormente expuesto podemos concluir:

Gráfico 2
INVESTIGACIÓN Y POLÍTICAS



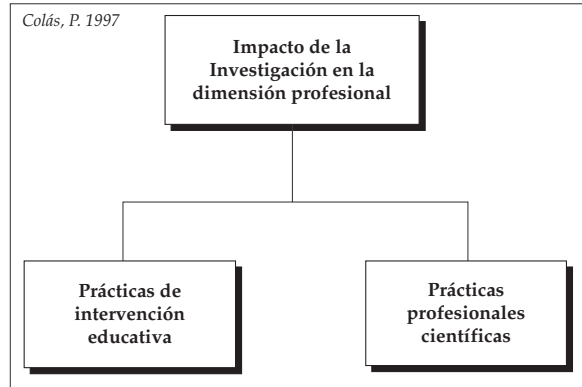
- La investigación se proyecta en políticas científicas y educativas, expresándose en acciones específicas que atañen a líneas de actuación y dotación de infraestructuras.
- Interés en la comunidad científica educativa por ser de utilidad para las decisiones políticas. Participación en un discurso de colaboración.
- Generación de un debate epistemológico acerca de la relación entre investigación y política, proponiéndose modelos alternativos a los clásicos.
- Surgimiento de nuevas propuestas paradigmáticas en torno a la relación investigación y política que se basan en la desaparición de esa compartimentalidad.

4. LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA: LA DIMENSIÓN PROFESIONAL

El impacto de la investigación en las prácticas profesionales lo abordamos desde una doble perspectiva: *como prácticas de intervención y como prácticas científicas*. Ambas modalidades son legítimas formas de prácticas profesionales en las que la investigación educativa tiene efectos.

El siguiente gráfico visualiza los dos ejes temáticos de este apartado.

Gráfico 3
INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS PROFESIONALES



4.1. Proyección de la investigación en las prácticas de intervención educativa: posicionamientos paradigmáticos

La utilización de la investigación en la práctica se aborda frecuentemente desde su uso directo en la intervención educativa. Tradicionalmente la forma de comprender la utilización del conocimiento pone el acento en cómo los resultados de la investigación pueden presentarse para que el profesor o cualquier profesional de la educación pueda cambiar sus formas de trabajo, en el aula o en cualquier ámbito profesional. Desde este punto de vista se incide en cómo el conocimiento puede ser planteado para que sea conocido y utilizado. No se plantea qué aspectos pueden ser útiles o interpretados como útiles. Desde esta perspectiva adquieren especial atención la difusión, exposición y lenguaje de la información científica.

El uso limitado, o no uso, de la investigación es explicado en función de su lenguaje académico, el carácter inaccesible de los informes o la escasa relación de los planteamientos de la investigación con la resolución de problemas de carácter práctico. A estos motivos se unen razones de renuencia al cambio. Estas ideas se robustecen con investigaciones (Beyer y Trice, 1982) que manifiestan que la investigación es definitivamente utilizada, pero no como inicialmente es planteada o se desea. Se usa de forma gradual dentro de las organizaciones. Su explotación, algunas veces, se plasma en nuevas acciones y otras, legitima lo que ya se está llevando a cabo.

Durante más de veinte años ha existido un enorme esfuerzo por vincular la enseñanza con la investigación educativa y el cambio educativo. Hargreaves (1996b), un estudioso del tema, identifica dos líneas paradigmáticas que resumen las posiciones que durante este período han prevalecido en relación a la generación del conocimiento y su uso por los prácticos. El autor las denomina: *a) La utilización del conocimiento* y *b) la generación del conocimiento práctico*, en base al principal argumento que las define. En la primera se pone el acento en la difusión y transmisión de saberes científicos, en la segunda en la captación y aprehensión del saber aplicado.

a) *La utilización del conocimiento*

Este primer paradigma prevalece en las décadas de los 70 y los 80. Su emergencia coincide con el intenso interés por las innovaciones educativas y el desarrollo curricular. La investigación sobre la utilización del conocimiento se centra en cómo plantear la investigación universitaria, desarrollarla y difundirla para que se haga un uso más extensivo de ella. La bibliografía que se deriva de este paradigma se preocupa de conocer los cambios que necesitan hacerse en las condiciones de la enseñanza para permitir y animar a los profesores a ser más receptivos a la producción externa del conocimiento. La repercusión práctica del saber es concebida como información de aspectos específicos. El conocimiento que se aporta es proposicional y ofrece planteamientos genéricos y prescripciones de carácter racional (Fenstermacher, 1994). Este conocimiento proposicional se difunde a través de formas de lenguaje, razonamiento y argumentaciones distintas del conocimiento práctico del profesor. La utilización de la ciencia tiene como único referente este tipo de conocimiento, que se define como abstracto, generalizable, proposicional y apartado del conocimiento del profesor, prevaleciendo las «*voces*» de los científicos sobre las «*voces*» de los profesores. Se identifican factores que hacen efectivo el aprovechamiento del conocimiento y se establecen procedimientos planificados para que sea eficaz. Los factores que afectan a su aplicación son su relevancia, claridad y ductilidad cara a la acción, así como el apoyo de personal experto que permanezca con el profesorado durante largo tiempo e interactuar con otros colegas sobre lo aprendido. Por tanto la premisa implícita de este planteamiento se centra en que el bagaje que propicia un profesorado más efectivo es la experiencia generada por los propios procesos de intercomunicación (Fulla, 1981). Las reformas políticas raramente atienden a la variedad de contextos en los que se aplican (Louis y Dentler, 1988:35). Estos son núcleos que transforman, potencian o relentizan las innovaciones. Es a finales de los 80 cuando surge el paradigma alternativo centrado en la generación del conocimiento en los propios centros a partir de la práctica.

b) *La generación del conocimiento práctico*

Hacia mediados de los 80 surge otra visión del conocimiento sobre la enseñanza que se fundamenta en la primacía y legitimidad de la información aportada por los docentes a través de su experiencia personal y colectiva. La práctica será objeto de la investigación ya que conformará una teoría científica de los saberes útiles.

Este movimiento es consecuencia de la dicotomía cultural que encierra el mundo académico y el mundo de la práctica. Los investigadores universitarios están inmersos en el mundo de las teorías abstractas y las generalizaciones. Se investiga para trascender el propio contexto. A los profesores, sin embargo, les interesan aspectos particulares que afectan a su propia situación y esperan soluciones a través de propuestas de acción (Hargreaves, 1996).

Dentro de este enfoque se abren a su vez distintas tradiciones o formas de plantear la generación y aprovechamiento de contribuciones científicas.

Una primera tradición considera que *la experiencia del profesor*, acumulada a través de sus vivencias en distintos contextos y períodos, aporta una gran riqueza, practicidad y validez de ideas. Dentro de esta línea se estudian aspectos ideosincráticos y se obtienen datos contextualizados de lugares y períodos concretos de tiempo.

En una segunda tradición la preocupación se centra en clarificar y acrecentar *el entendimiento de la enseñanza*. Este se circunscribe a habilidades, técnicas, disposiciones, ética y responsabilidad colectiva. Dimensiones que compendian los saberes que configuran el conocimiento profesional, llamado por Shulman (1987) «*conocimiento pedagógico*», que no es ni más ni menos que saber cómo enseñar a cada uno de los alumnos la materia. Su posesión o no es la clave distintiva entre profesores expertos y principiantes.

La tercera tradición se identifica con *la investigación sobre la práctica reflexiva*. El concepto de práctico reflexivo lo propone por primera vez Schön (1983) para denominar una forma de describir y desarrollar conductas y establecer juicios pensados acerca de la enseñanza. La reflexión por tanto se centra sobre conductas de índole práctica. La investigación se preocupa por conocer y hacer que los profesores reflexionen en voz alta sobre las decisiones que toman en la resolución de problemas de enseñanza y en la conducción de la misma. La reflexión por tanto se hace en la acción y sobre la acción (Carr y Kemmis, 1988; Liston y Zeichner, 1991).

La cuarta tradición es la denominada el «*profesor investigador*». En ella se defiende la necesidad de que los educadores impulsen teorías educativas específicas y una epistemología que reivindique la investigación de los propios profesores como un camino distinto e importante para generar ciencia sobre la enseñanza. Tripp (1993) afirma que los profesores plantean temáticas de investigación muy diferentes a las que preocupan a los investigadores universitarios.

Estas orientaciones, a pesar de sus diferencias, comparten planteamientos comunes sobre la legitimidad de «quién conoce», «qué es lo adecuado conocer» y «quién puede definir lo que se debe conocer públicamente» y «cuál es el conocimiento válido sobre enseñanza».

c) *Hacia una cultura colaborativa*

Como alternativa a las posiciones anteriormente descritas surge una nueva propuesta «el modelo colaborativo» que se fundamenta en las siguientes ideas:

Es difícil distinguir nítidamente en el cambio la influencia del conocimiento formal y del conocimiento práctico personal, ya que se dan simultáneamente en el tiempo y sus efectos mutuos se entremezclan. «*Existen casos de culturas escolares en las que el profesor es capaz de desarrollar una relación constructiva y crítica hacia el conocimiento generado en la universidad e integrarlo con su propio conocimiento práctico y aplicarlo efectivamente dentro de su propio contexto*». (Hultmann y Horberg, 1995).

Otra de las premisas aceptadas es el valor de la comunicación e interacción entre colectivos para generar cambios y mejoras educativas. De ahí que las iniciativas de investigación colaborativa se proyecten para conjugar las dos perspectivas anteriormente apuntadas. Hargreaves (1996) plantea cuatro fórmulas de cooperación: 1) Cola-

boración en la redacción y publicación de informes de investigación; 2) Colaboración para generar estructuras que permitan el progreso y la investigación. La colaboración de centros en la investigación posibilita que los resultados puedan difundirse y aplicarse más rápidamente, y en consecuencia, propiciar una prosperidad directa en los centros; 3) Extender una política de integración de la investigación en los centros cara a una mejora educativa; 4) Llevar a término acciones profesionales que permitan la intercomunicación de culturas de enseñanza. Este autor ilustra con ejemplos de su propia experiencia todas estas conexiones entre investigación y práctica, para avalar la posibilidad de llevarse a término.

4.2. Acciones para potenciar el uso de la investigación educativa

Hargreave (1996), propone los siguientes principios para avanzar en la utilización de la investigación en la práctica. Los denomina «*principios postmodernos de generación y utilización del conocimiento profesional*».

Principios postmodernos de generación y utilización del conocimiento profesional

- 1) Diversificar lo que nosotros entendemos por formas legítimas de conocimiento sobre la enseñanza y la educación. Diversificando las formas legítimas de conocimiento se multiplicarán los puntos posibles de conexión entre investigadores y profesores como usuarios y creadores de conocimiento educativo. Esto confluirá, por la redefinición del conocimiento científico, en la unión del saber práctico y el saber teórico.
- 2) Extender las formas de presentación del discurso científico, diversificándose el estilo de escritura y de lenguaje de acuerdo a los propósitos que lo guíen.
- 3) La integración de la teoría con la práctica y de los diferentes tipos de conocimiento ha de entenderse como un proceso en continua elaboración, y no como algo que se conceptualiza exteriormente a la práctica.
- 4) Ampliar el concepto de lo que es un profesor para incluir conductas y prácticas en investigación sistemática. La preparación investigadora del profesor debe ser un componente clave de la formación del profesorado, tanto en su etapa inicial, como a lo largo de su carrera profesional.
- 5) Rediseñar los procesos de la política educativa en tanto los profesores pueden ser agentes de las realizaciones políticas más que ejecutores de las mismas.

- 6) Ampliar lo que se entiende por profesor universitario o investigador en educación e incluir trabajo político y práctico con otras audiencias educativas y circunscripciones. Este es el mejor camino para diseminar la investigación educativa y hacerlo de forma inmediata.
- 7) Reformular la carrera académica de forma que se adecue a un concepto plural del saber y que atienda a su diseminación y uso en educación. Los departamentos universitarios tienen la triple misión de investigar, enseñar y desarrollar el campo de su competencia. La redefinición de estas múltiples misiones conlleva una remodificación del trabajo y de la carrera académica.
- 8) Crear estructuras en los cursos de formación que trasciendan el espacio y el tiempo, es decir, que no estén limitados a un lugar y fechas precisas.
- 9) Aportar soluciones políticas y apoyos logísticos para que al profesor el trabajo le proporcione tanto una mejora profesional como una producción científica. Estas medidas le confieren al profesorado un papel activo, tanto en la generación del conocimiento como en el proceso de utilización.
- 10) Ampliar y apoyar la colaboración entre centros y universidades. Establecer puentes culturales que conecten esos dos mundos. Las nuevas culturas que se creen serán las propulsoras de la convergencia entre investigación y práctica.

En la época postmoderna están emergiendo como legítimas y dignas, otras formas de entender la relación entre investigación científica y práctica educativa diluyéndose la superioridad epistemológica de los principios académicos. El arraigo y reconocimiento científico de la cultura escolar y la riqueza de estímulos intelectuales para el perfeccionamiento profesional crean condiciones propicias para que los profesores generen su propio conocimiento práctico, a la vez que tienen fácil acceso, a través de las redes de comunicación, a otras formas de saber teórico por sí mismos.

4.3. Efectos multidimensionales de la investigación en la práctica profesional educativa

Hasta aquí hemos expuesto el estado de la cuestión en cuanto a las posiciones que se observan en la bibliografía científica en relación a la generación y uso de la investigación. En todos estos planteamientos subyace un uso lineal, directo y paradigmático

de la investigación. En este apartado nuestro propósito es plantear la diversificación de «*impactos*» de la investigación en las prácticas educativas.

En este punto de vista resulta interesante la revisión de Hultman y Höberg (1995) sobre cómo los profesores utilizan los conocimientos de la investigación. Estos autores defienden un concepto amplio de lo que debe observarse en relación al impacto de la investigación.

La investigación produce efectos en diferentes formas de conocimiento. «*Para comprender al profesor como actor y usuario de conocimientos científicos es necesario plantear y extender la discusión a otros campos adyacentes, tales como, la investigación sobre el contexto del profesor, los procesos de pensamiento del profesor, la cultura educativa, las estrategias y trabajo del profesor y por último el profesor como actor e innovador*» (Hultman y Höberg, 1995:4). De este planteamiento se deduce que estudiar el uso de la investigación educativa en la práctica obliga abordar estas líneas de investigación, entre otras.

Con esta idea coincide la contribución de Kemmis (1996) sobre el valor, significado y sentido de la práctica, entendiéndola no como algo construido, sino como construcción. «*El sentido y significado de la práctica educativa se construye en los planos social, histórico y político*» (Kemmis, 1996:23). La práctica no es un mero hacer, una acción técnica e instrumental, dos ideas por tanto, a tenor de lo expuesto, resaltamos y sirven de guía para el posterior planteamiento. En primer lugar la investigación se proyecta en la práctica a través de la incorporación mediada de otras variables educativas. La segunda idea es que los procesos de aplicación no se producen de forma directa y lineal sino que en ellos intervienen procesos de reelaboración, adaptación y reconstrucción en los que el profesor tiene un papel protagonista.

En el siguiente gráfico, desde esta concepción multidimensional, se identifican las principales dimensiones en las que se proyecta la investigación educativa.

Gráfico 4
INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS DOCENTES



4.3.1. Impacto de la investigación en el contexto

La estructura organizativa del centro y su cultura condicionan el alcance y uso que el profesor hace de la investigación. El contexto o situación dentro de la cual el profesor trabaja es significativo de las actitudes manifestadas por él y de su habilidad para evolucionar o renovar. Todos conocemos sin duda centros propicios para la innovación o más tendentes al conservadurismo. Estos ambientes ejercen una gran influencia en el profesor ya que se da progresivamente una tendencia a la integración o fagotización. La distancia entre la cultura del centro y las concepciones personales generan diálogos interculturales y procesos adaptativos. Esta idea, Lave y Wenger (1991), la conceptualizan como *«aprendizaje situado»* y de acuerdo con este concepto ellos defienden que el conocimiento es relacional, negociado, dinámico y se genera mediante dilemas.

De acuerdo con Louden (1991) la tradición aporta al profesor un lenguaje y una forma de ver el mundo que, de hecho, limita su habilidad para innovar y usar un abanico amplio de acciones posibles. La investigación posibilita la reflexión del profesor sobre su trabajo y ello desemboca en nuevas formas de pensamiento.

Dentro de esta concepción la investigación propicia cambios e innovaciones, pero no de una forma directa o automática, sino a través de la incorporación de nuevos discursos provenientes de la ciencia que se confrontan y entran en diálogo con los discursos prácticos. Algunos estudiosos españoles han trabajado la idea de conocer cómo se producen las innovaciones en los centros, detectándose una constante y dinámica dialogicidad con el contexto (Sancho y otros, 1992).

4.3.2. Impacto de la investigación en los procesos de pensamiento del profesor

El profesor se convierte en nexo entre investigación y práctica a través de la adaptación de la primera a la segunda y de la interpretación de la práctica, que a su vez, condiciona el tipo de producto científico que busca y consume. Existen razones de peso para pensar que el proceso de pensamiento es una actividad cognitiva de índole práctica que está asociada a un contexto específico (Rogoff, 1984). Las soluciones a los problemas de forma lógica y generalizada en un ambiente académico no pueden ser fácilmente transferidas a acciones específicas del profesor en una situación ordinaria. Consolidadas líneas de investigación en el campo de la formación del profesorado se centran precisamente en los procesos de pensamiento que el profesor genera cuando se enfrenta a la práctica.

La investigación propicia nuevas formas de ver la realidad e interpretar las prácticas docentes. Por ejemplo un estudioso y conocedor del enfoque sociocultural proyecta esa información en sus prácticas profesionales tanto en el análisis de situaciones como en las soluciones que aporta.

Carr (1996) hace las siguientes consideraciones en este sentido, *«la práctica educativa no es una especie de conducta robótica que pueda llevarse a cabo de manera completamente inconsciente o mecánica. Es una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que sólo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, a menudo tácitos y,*

en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido los profesionales a su experiencia» (64). Asimismo una práctica es también social y por tanto, el esquema teórico individual de un profesional no se adquiere de forma aislada. Se trata de una forma de pensar que se aprende de otros profesionales y se comparte con ellos. Se conserva a través de tradiciones de pensamiento y prácticas educativas en cuyo marco se desarrollan y evolucionan (65). Pero a su vez ninguna práctica es independiente de lo que los profesionales creen o piensan (66).

4.3.3. *Impacto de la investigación en la cultura educativa*

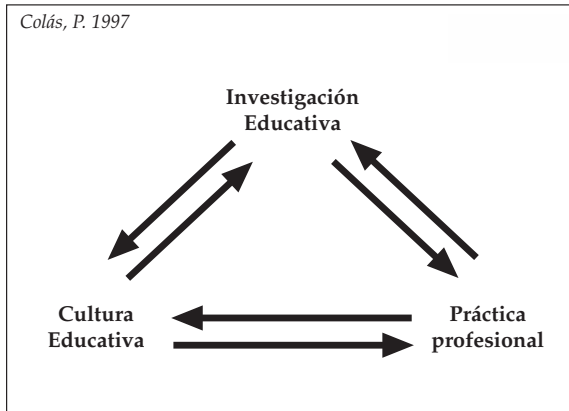
La utilización del conocimiento es una actividad específicamente cultural. La adopción de diferentes estrategia del profesor en la acción se explican en base a las interpretaciones y las situaciones que le rodean. Dentro de este planteamiento se incorpora el constructo de «voz» y «voces» (Hargreaves, 1996). El término «voz» deriva de la obra del estudioso soviético Mijail Bajtín e involucra el fenómeno general de la personalidad y conciencia hablante. La personalidad hablante implica a alguien que adopta determinada perspectiva o que se incluye en determinadas categorías culturales y sociales. De acuerdo con las ideas de Bajtín los procesos humanos comunicativos y psicológicos se caracterizan por la dialogicidad de voces. A su vez esos procesos comunicativos y sociales originan funciones y procesos mentales. Trasladando estas ideas a la problemática de la proyección práctica de la investigación educativa, es fácil deducir la importancia que tiene conocer y representar las voces de los profesores y las voces del profesor en la investigación educativa. En esta línea se trata de conocer cómo la investigación produce cambios en las voces y discursos de los profesionales. Elbaz (1991:10) puntualiza «*la noción de voz es básica para desarrollar la investigación sobre el conocimiento y el pensamiento del profesor*». La formulación discursiva no es accidental. Hablar de la voz del profesor es hablar de una voz representativa, una voz que engloba cualidades que son genéricas de todos los profesores. La generación de voces y discursos está condicionada por los contextos y culturas en los que se da. Y a su vez estos propician y posibilitan unas u otras voces y discursos educativos. Turnbull (1992) afirma que el desarrollo de competencias profesionales es más propicio en ambientes que se caracterizan por la cooperación y el apoyo mutuo. También Hargreaves y Fullan (1996) participan de este mismo punto de vista sobre el desarrollo profesional, es en última instancia la dialogicidad con el contexto lo que causa cambios y reformulaciones.

Pero la utilización del conocimiento no es algo que se aprende en un contexto y luego pueda ser aplicado en otro distinto, sino que el aprendizaje es algo que forma parte de un proceso en el que el significado es creado en un contexto social. Desde este enfoque el conocimiento se construye mientras se trabaja y se interacciona con el contexto. Es algo más que la adquisición de conductas o habilidades, es un proceso de desarrollo continuo en el que se imparten y reciben conocimientos que asumen nuevos significados.

En todos estos procesos la investigación aporta «voces» que establecen diálogos sociales y a través de ellas se propician cambios e innovaciones.

De forma genérica y sintética se puede resumir esta exposición en el diálogo que se establece en la triada de *investigación —cultura— práctica profesional*, y que se representa en el gráfico siguiente.

Gráfico 5
INVESTIGACIÓN Y CULTURA EDUCATIVA



La investigación genera un discurso, difunde sus voces y establece un diálogo con la cultura educativa de una determinada sociedad. Esa cultura educativa tiene a su vez sus propias voces que propician determinadas prácticas educativas. Las voces prácticas también dialogan con las voces de la investigación lo que propicia también cambios en los discursos científicos y en las prácticas. Pero a su vez los prácticos establecen diálogo con las culturas escolares. Por tanto la investigación en la práctica se proyecta a través de la dialogicidad entre los elementos de esta triada (investigación, cultura educativa y prácticas profesionales).

5. IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN EN LAS PROPIAS PRÁCTICAS CIENTÍFICAS

La investigación en la práctica también puede abordarse desde la perspectiva de la comunidad científica, es decir, de las facetas relacionadas con la labor investigadora (Colás y otros, 1995). La cultura investigadora puede conocerse a través de sus prácticas científicas (Correa y otros, 1995). La dimensión cultural de las prácticas científicas es una de la menos divulgada y con menor tradición. La comunidad científica genera y comparte una cultura propia que incluye normas, lenguajes y prácticas específicas. En un reciente número de la revista *Culture and Psychology* (Hermans, 1997) analiza la dimensión de competitividad entre los investigadores como un aspecto peculiar de la cultura científica.

El impacto de la investigación en las propias prácticas científicas puede observarse desde el punto de vista de sus productos —resultados de sus investigaciones— o desde la perspectiva cultural, es decir, los cambios paradigmáticos o teóricos que se originan en la comunidad científica.

La revisión de estudios sobre un determinado campo del saber da cumplida muestra de los cambios que propicia la investigación, dejando patente, en la mayoría de ocasiones, cambios conceptuales, cambios metodológicos y cambios en los enfoques. Esta información resulta importante para conocer la evolución de la ciencia y la cultura científica en cada momento y contexto. Por ejemplo observamos un aumento considerable de investigaciones cualitativas o de investigación acción en la actualidad en relación a la última década. Este hecho podemos considerarlo como dato significativo de los cambios que están operando en los modelos de investigación educativa. La revisión bibliométrica es también un recurso que ofrece datos sobre la productividad de un determinado campo científico. La revisión de temas prioritarios de investigación, las metodologías en uso y las tendencias en temáticas que se abordan son los aspectos tratados en numerosas revisiones ya clásicas en nuestro contexto investigador. Estos análisis se utilizan como espejos de las prácticas investigadoras y son indicativos, por su carácter de síntesis, del status de la investigación actual en distintas áreas de saber educativo.

La investigación como actividad práctica origina y participa de una «cultura común» que comparte valores, metodologías o formas de hacer, ética, discursos, formas de comunicación, etc. Todos estos aspectos informan del tipo de cultura que comparte la comunidad científica.

Hurme (1997), en los últimos números de la revista «*Culture and Psychology*», describe la comunidad científica bajo el modelo de sociedad productiva. Demuestra que la metáfora de la producción puede aplicarse a la organización científica. La perspectiva productiva se refleja en la presión a los científicos para generar productos científicos; libros y artículos y rendir cuentas de su producción y calidad científica (sexenios de investigación en el caso español) tomando como criterio valorativo su impacto en la comunidad científica.

Otro aspecto identificativo propio hace referencia a la naturaleza específica de la comunicación científica. Los resultados de la investigación se publican. En el informe científico se exponen las teorías de partida de forma clara y la metodología aplicada con el objeto de facilitar la comprensión y la replicación de los resultados. Esta disponibilidad y apertura facilita alternativas opuestas o diferentes, configurando la característica intrínseca del proceso científico.

La cooperación en la ciencia no es simplemente un objetivo en sí mismo, sino que está guiada por valores específicos que subrayan el proceso científico como un todo, que exige y requiere apertura y disponibilidad pública de procedimientos que se ponen al servicio de otros colegas.

Otro aspecto característico que describe la cultura científica hace referencia al investigador como trabajador científico. Los investigadores producen y consumen los productos científicos. Es decir ellos hacen los productos que ellos mismos consumen. Ellos distribuyen sus productos exclusivamente a una audiencia científica a la que ellos mismos pertenecen. Los investigadores al operar exclusivamente con esta combinación de roles —produce y/o consume— propician una forma de comunicación científica que se traduce en la co-construcción de la realidad científica. Por tanto el efecto de la investigación en las propias prácticas científicas es inherente a la propia ideosincrasia de la

comunidad científica en tanto los investigadores consumen de forma inmediata las publicaciones. La base constituyente del proceso científico es la dialogicidad.

La investigación propicia también cambios en esa cultura científica que se expresan, entre otros, en *cambios paradigmáticos tanto a nivel teórico como aplicado*.

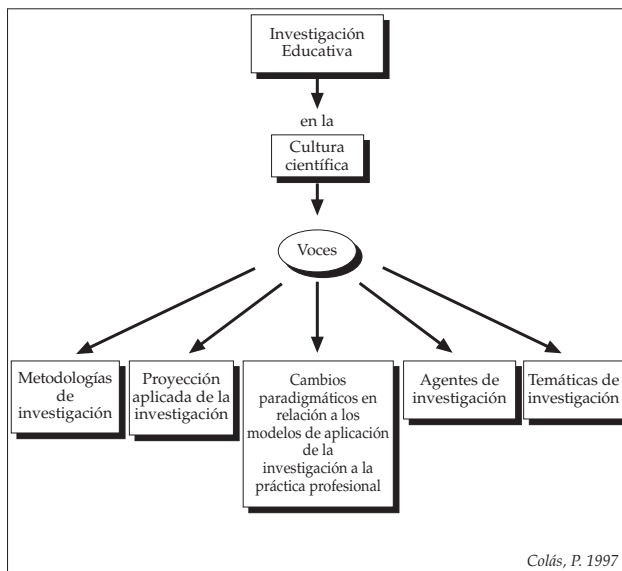
En los últimos diez años se están observando profundos cambios en las Ciencias de la Educación que parecen afectar muy directamente a cambios de concepciones y modelos educativos, así como a las formas de investigar sobre ellos. Los discursos paradigmáticos se plantean a nivel teórico en una primera instancia y se traducen en prácticas de investigación en un segundo momento. Las prácticas científicas, por tanto, se convierten en referente inexcusable a la hora de informar en qué situación histórico-científica se encuentra la investigación educativa.

Como ya hemos indicado anteriormente los procesos de investigación no son fijos, cualquier práctica está sujeta a evolución y cambios a lo largo del tiempo, estas tendencias también son datos de interés para conocer nuestra realidad científica.

Por tanto el impacto se observa en las formas y evolución del pensamiento científico y en la utilización del conocimiento. En este sentido surge una tendencia de apertura hacia el colectivo de prácticos y en ese planteamiento se basan o fundamentan los cambios paradigmáticos que surgen a nivel metodológico como es la investigación colaborativa e investigación - acción.

La repercusión de la investigación en la propia cultura científica la observamos en la manifestación de voces que expresan apertura en muy distintos frentes y quedan sintetizadas en el siguiente gráfico:

Gráfico 6
INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS CIENTÍFICAS



La apertura de la comunidad científica educativa se manifiesta en sus voces que abogan por buscar la confluencia de intereses con la comunidad de prácticos. Toda la extensa bibliografía que ha surgido en los últimos años sobre el profesor investigador o la difusión de publicaciones sobre la investigación-acción son una buena muestra de ello.

Las transformaciones que se expresan en torno a la ampliación de las formas de representación de los conocimientos científicos, al menos en una reflexión teórica (Eisner, 1993), reflejan la disponibilidad de abrirse, frente al tratamiento cerrado de los informes de investigación.

Los investigadores cada vez colaboran en mayor medida con personas ajenas al mundo científico, originando lo que se denomina la investigación colaborativa.

Y por último, mencionar la flexibilidad en cuanto al giro en los problemas de investigación en los que el referente práctico no es ajeno.

A todos estos aspectos que consideramos parten de la cultura científica hemos de añadir los cambios que atañen a la misma estructura de los procedimientos científicos y que anteriormente hemos mencionado, nos referimos a los cambios conceptuales y metodológicos que se originan como producto del propio progreso y evolución de la ciencia.

6. EFECTOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA CULTURA SOCIAL

Complementariamente a la repercusión estrictamente profesional de la investigación, otros estudios muestran que la investigación incide más sobre las teorías públicas que sobre las teorías prácticas (Argyris, 1982). De ahí que los resultados de la investigación puedan ser utilizados para crear nuevos conceptos y lenguajes sociales. Los efectos de la investigación (desde una perspectiva multicultural) son consecuencia de «*actividades situadas*» y de la interrelación de diferentes personas, grupos, contextos y valores. Por tanto los efectos de la investigación no dependen directamente de elementos externos o contextuales externos que se concretan en la naturaleza conservadora o innovadora de las instituciones. La posición e intereses de las personas será otra dimensión que originará políticas organizativas y un determinado uso de las investigaciones. De ahí el interés de que las personas conozcan y tengan un discurso elaborado a través de la información procedente de múltiples medios. En este sentido los medios de comunicación juegan un papel importante a la hora de establecer conexiones entre el mundo científico y la sociedad. Ello ayuda a desarrollar conceptos, e interpretaciones que se convierten en herramientas simbólicas para la comprensión y el entendimiento de la ciencia y de la sociedad. Esa información ayuda a crear unos nuevos discursos educativos.

Si entendemos la educación como un sistema social multicultural sometido por un lado a una presión externa de expectativas y por otro a condicionantes intra-organizativos que están inmersos en un sistema de valores y tradiciones, la repercusión de la investigación también se podrá analizar en este doble sentido. Qué

discurso crea, negocia y reformula la institución educativa y qué y cómo utiliza cada unidad multicultural la información científica. Por tanto desde esta perspectiva el centro de atención gira en torno a las dinámicas interna de los discursos educativos y de su significado social, como indicadores de los efectos o impactos de la investigación educativa y a la vez como promotores e impulsores del desarrollo social y educativo.

7. CONCLUSIONES

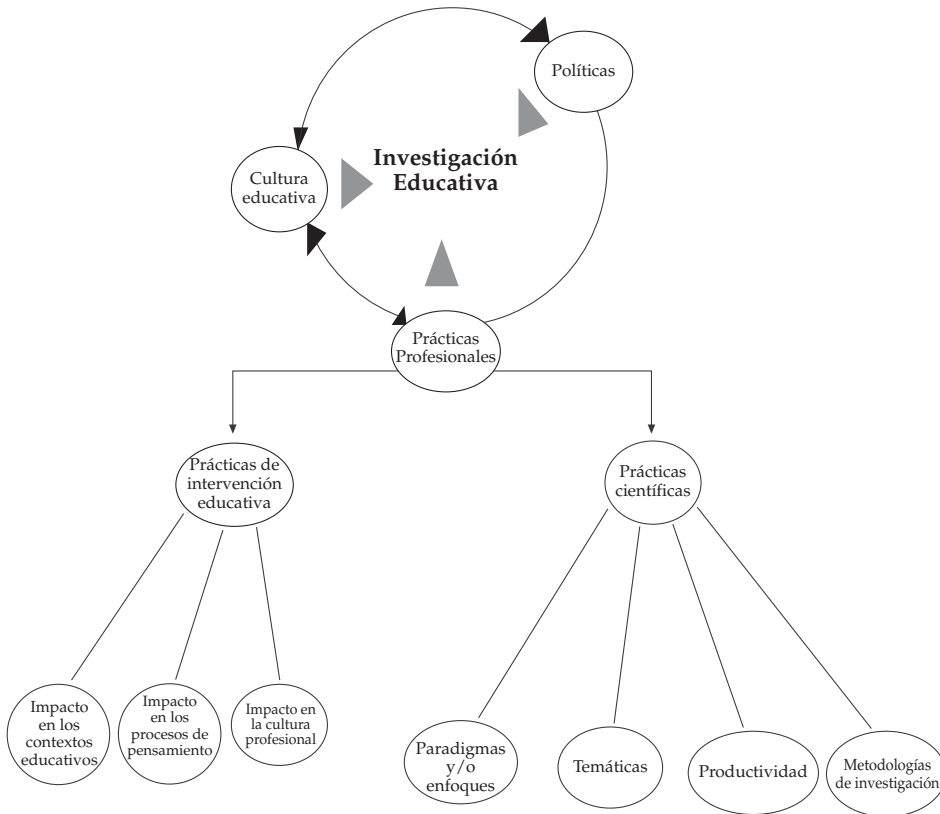
Las conclusiones que se derivan de la exposición precedente las resumimos en las siguientes ideas claves:

- a) Existen muchas maneras de entender la proyección de la ciencia en la práctica y en nuestra exposición defendemos una visión multidimensional. La ciencia sirve para algo más que para generar conocimiento aséptico. Sirve para cambiar las formas de interpretar la realidad.
- b) Las repercusiones que la investigación ha tenido en la práctica en los últimos años van referidas a cambios conceptuales que se han traducido en propuestas de acción a nivel político, metodológico y profesional. Se han replanteado los principios base en los que se asienta la política educativa y los fundamentos de la formación de los prácticos. También se está reformulando el papel de la investigación educativa, surgiendo alternativas en los procedimientos metodológicos y en las formas de investigar.
- c) La práctica es una actividad que exige una interpretación de la realidad y no se reduce exclusivamente a la adopción mecánica de técnicas o metodologías al uso. En la interpretación de esa realidad intervienen otros muchos factores: el ambiente contextual, las culturas educativas y escolares al uso, las voces de los homólogos, los contenidos de formación, las prácticas en uso, etc.
- d) La forma de valorar las repercusiones de la investigación en la práctica educativa se complejiza y se abre, abandonando la idea de una única forma de proyección. La repercusión de la investigación en la práctica debemos entenderla como un foro de múltiples voces y perspectivas: la perspectiva científica, social, cultural, política e investigadora, y las voces de los agentes educativos.
- e) Otra de las conclusiones es que el efecto de la investigación es expansivo y evolutivo, diluyéndose las fronteras entre su dimensión social, cultural, profesional o política.

En el siguiente cuadro resumen se recogen las múltiples dimensiones, planteadas a lo largo de esta exposición, en las que se proyecta la investigación educativa.

Gráfico 7

IMPACTOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN DISTINTAS PRÁCTICAS

**BIBLIOGRAFÍA**

- Argyris, C. O. (1982). *Reasuring, learning and action: individual and organizational*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J. (1993): The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Educational Researcher*, 22 (5): 4-15.
- Berliner, D., Resnick, L. Cuban, L. Col, N. Popham, J. y Goodlad, J. (1997). Competing visions for enhancing the impact of educational research. *Educational Researcher*, 26 (5): 12-27.
- Beyer, J. y Trice, H. (1982). The utilization process: A conceptual framework and synthesis of empirical finding. *Administrative Science Quarterly*, 27: 591-622.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Diada.

- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. La Coruña/Madrid: Fundación Paideia/Ediciones Morata, S.L.
- Colás, y otros. (1995): Organización de la investigación en el área MIDE de las universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 25: 45-79.
- Correa, A.D. y otros (1995): Dimensiones de la intervención Psicopedagógica: el papel de los métodos de investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 26: 33-95.
- Cousins, B. y Simon, M. (1996). The Nature and Impact of Policy- Induced Partnerships Between Research and Practice Communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18 (3): 199-218.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (1).
- Eisner, E. (1993). Forms of Understanding and the Future of Educational Research. *Educational researcher*, 22 (7): 5-12).
- Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching. *Review of research in education*, 20: 3-56.
- Fernández-Rañada, A. (1995). *Los muchos rostros de la ciencia*. Oviedo: Ediciones Nobel, S.A.
- Fullan, M. (1981). School district and school personnel in knowledge utilization. En Lehming, R. y Kane, M. (Eds.). *Improving schools using what we know*. Beverly Hills. C.A.: Sage.
- Hargreaves, A. (1996a). Revisiting voice. *Educational Researcher*, 25 (1): 12-20.
- Hargreaves, A. (1996b). Transforming Knowledge: Blurring the Boundaries between Research, Policy, and Practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18 (2): 105-122.
- Hermans, H. (1997). Science between cooperations and competition: Commentary on Hume. *Culture and Psychology* 3, (2): 137-143).
- Hernández Pina, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa. I. Fundamentos*. Barcelona: PPU.
- Huberman, M. (1993). Linking the practitioner and researcher communities for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1): 1-16.
- Huberman, M. (1994). Research utilization: The state of the art. *Knowledge and Policy*, 7 (4): 13-33.
- Hultman, G. y Höberg, C. (1995). Teachers`informal rationality: understanding how teachers utilize research knowledge. *Bulletin European Educational Research* 1 (2): 3-10
- Hurme, H. (1997). Psychological Concepts, their producers and consumers. *Culture and Psychology*, 3 (2): 115-136).
- Imbernón, F. (1997) (2ª edición). *Formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Grao.
- INCE (1997). *Plan de actuación 1994-1997. Documento aprobado por la Conferencia Sectorial de Educación (18 de Julio 1994)*. <http://w.w.w.ince.see.mec.es/plan9497.htm>.
- INCE (1997). *Documento marco del funcionamiento del Instituto de Calidad y Evaluación*. <http://w.w.w.ince.see.mec.es/pres/dmarco.htm>
- Kemmis, S. (1996). *La teoría de la práctica educativa*. En Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. La Coruña/Madrid: Fundación Paideia/Ediciones Morata, S.L.

- Kessels, J. y Korthagen, F. (1996). The relationships between theory and practice: back to the classics. *Educational Researcher*, 25 (3): 17-24.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Rontledge.
- Louden, W. (1991). *Understanding teaching*. New York: Teachers College Press.
- Louis, K. y Dentler, R. (1988). Knowledge use and school improvement. *Curriculum inquiry*, 18 (1): 36-62.
- Louis, K. (1994). Beyond bureaucracy: rethinking how schools change. *School Effectiveness and School Improvement*, 5 (1): 2-24.
- Louis, K. (1995). Two steps forward, one step back: Do we need a new theory of dissemination and knowledge utilization? Paper presented at the symposium «Dissemination and Utilization of Research Knowledge». Oslo: Noruega.
- Noblit, G.W. y Hare, R.D. 1988: *Meta-ethnography: Synthesizing Qualitative Studies*. London. Sage Publications.
- Patton, M. y otros (1977). In search of impact: An analysis of the utilization of federal health evaluation research. En Weis, C. (Ed.) *Using social research in public policy making*. D.C. Heath and Company.
- Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher*, 23 (5): 5-11.
- Rogoff, B. (1984). *Everyday cognition. Its development in social context*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ruberti, A. (1995). Educational Research in Europe. *Bulletin European Educational Research*, 1 (1): 16-18.
- Sancho, J. y otros (1992). Para aprender de las innovaciones en los centros. En *Revista de Educación*, 299: 249-291.
- Schön, D. (1983). *The Reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid/Barcelona: MEC/Paidós.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1: 114-135).
- Wagner, J. (1993). Ignorance en Educational Research: or, how can you not know that? *Educational Researcher*, 22 (5): 15-24.
- Watkins, J. (1994). A postmodern critical theory of research use. *Knowledge and Policy*, 7 (4): 55-77.
- Weiss, C. (1991). Reflections on 19th-century experience with knowledge diffusion. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilitation*, 13 (1): 5-16.

MEDICIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS. UNA APROXIMACIÓN A UN ENFOQUE SISTÉMICO

Mario de Miguel Díaz

Universidad de Oviedo

I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo puede ser considerado como una continuación del que hemos presentado en el IV Seminario de nuestra Asociación con el título «Modelos de Investigación sobre las Organizaciones Educativas». En el mismo manteníamos que los centros educativos deben ser concebidos fundamentalmente como organizaciones sociales y como tales pueden ser analizados y evaluados siguiendo las teorías y enfoques metodológicos que habitualmente se aplican a este tipo de organizaciones. Presentábamos, además, una propuesta a modo de resumen en la cual clasificábamos los principales modelos de evaluación que desde la perspectiva organizacional se postulaban como más apropiados o de mayor aplicación para las instituciones educativas.

Aunque diversos aspectos de este estudio fueron posteriormente desarrollados y matizados en otros trabajos posteriores (De Miguel 1989b, 1994, 1995, 1997), el contenido esencial del mismo puede ser considerado como vigente por lo que, en esta ocasión, nos ha parecido oportuno efectuar una revisión sobre el tema y analizar qué ha sucedido durante estos diez años en relación con la evaluación de los centros educativos, en qué situación se encuentra actualmente la metodología al respecto y cuáles son las principales alternativas que cabe plantear para un futuro inmediato. Estas son las cuestiones esenciales que abordamos en la ponencia que hoy presentamos, cuyo contenido vamos a estructurar en tres apartados.

En el primero efectuamos un balance sobre la literatura pertinente relacionada con el tema —a modo de informe sobre el «estado de la cuestión»— que nos sitúe ante la problemática que ha rodeado la evaluación de los centros escolares durante la última

década. Lógicamente esta revisión la realizamos desde la perspectiva metodológica intentando resaltar los principales problemas con que habitualmente se encuentran quienes abordan el tema de la evaluación de los centros con un enfoque práctico. Nuestro análisis no recoge, por tanto, otra literatura que analiza la realidad de los centros escolares desde otros enfoques (económicos, didácticos, sociológicos, etc...).

En la segunda parte nos centraremos en el análisis de las diversas alternativas que se plantean en el momento de establecer los fines de los centros educativos ya que, desde nuestro punto de vista, constituyen el origen de muchos de los problemas que actualmente gravitan sobre los sistemas de evaluación de las escuelas. El hecho de que la mayoría de las veces se formulen los propósitos de la investigación y la evaluación sobre las instituciones educativas de forma dicotómica —eficacia/mejora, *accountability/improvement*, etc.— no ha favorecido la consolidación del conocimiento en este campo. Por ello consideramos necesario revisar hasta qué punto estas dicotomías son realmente antinomias o simplemente paradójicas.

Finalmente, el tercer apartado lo dedicamos a esbozar las líneas generales de lo que consideramos el marco teórico y metodológico en el que se debe plantear la evaluación de los centros escolares en tanto que organizaciones que diseñan y aplican programas educativos a alumnos que pertenecen a determinados contextos sociales. Partiendo del supuesto de que existe cierto paralelismo entre las funciones de los centros escolares y las que llevan a cabo otras organizaciones que desarrollan programas de intervención social, tratamos de efectuar una delimitación de los objetivos y los procedimientos a partir de los cuales podemos abordar la evaluación de una institución educativa desde un enfoque sistémico.

Como resumen de nuestra aportación presentamos un modelo evaluativo en el que tratamos de integrar diversos enfoques y perspectivas de análisis sobre las instituciones con el fin de responder a las exigencias de las principales audiencias implicadas. Tratamos, igualmente, de resaltar algunas orientaciones o pistas en relación con los procedimientos metodológicos que consideramos apropiados para que los procesos de evaluación tengan una incidencia significativa en el desarrollo de las instituciones educativas.

Lógicamente, el enfoque que hemos asumido para la elaboración de este trabajo ha condicionado nuestro discurso y el contenido de esta ponencia. Aunque algunos lo pueden considerar reduccionista, entendemos que las escuelas deben ser analizadas y evaluadas —primordialmente— como organizaciones que gestionan programas educativos. Por ello, esperamos que nuestra aportación sea sugerente y que nos ayude a todos a reflexionar y avanzar sobre la metodología a utilizar en la evaluación de los centros escolares.

2. BALANCE DE UNA DÉCADA

Una aproximación a los principales problemas que han sido objeto de debate durante los últimos años en relación con la metodología sobre la evaluación de los centros escolares podría sintetizarse en estos apartados:

2.1. Pluralidad de enfoques en relación al concepto de calidad de los centros educativos

Al igual que sucede en todo proceso evaluativo, la primera cuestión a concretar es lo que queremos evaluar. En el caso de los centros escolares este objetivo habitualmente se define en términos de eficacia entendiendo como tal «el grado o nivel en el que una institución educativa cumple los fines que socialmente tiene asignados». De ahí que en la literatura especializada se haya utilizado este término de forma generalizada.

Ahora bien, a pesar de su amplia difusión, la utilización de este concepto es muy heterogénea dado que su operativización depende de cuáles son los fines que se atribuyen a las instituciones escolares lo que, a su vez, está supeditado al tipo de teoría que se utilice para conceptualizar la función social de los centros educativos. Ello determina que, según el tipo de teoría sobre las organizaciones que se utilice para explicar el papel de las escuelas varíe el criterio de referencia que se aplica para definir el concepto de eficacia. Así, mientras unos lo hacen en términos de productividad otros consideran impropio evaluar las instituciones educativas con criterios economicistas ya que los objetivos prioritarios de las instituciones educativas deben ser otros: adaptación al entorno, compromiso social, la búsqueda de la solidaridad, etc. (Feerman y Quinn 1985, Scherens 1992).

Durante la última década el término eficacia ha sido asociado frecuentemente al concepto de calidad, hasta tal punto que lo ha desplazado. Vivimos inmersos dentro de una cultura que potencia la calidad como un objetivo prioritario en todas las organizaciones y es lógico que los centros escolares también participen de esta corriente. Pero este hecho tampoco ha resuelto el problema de la delimitación del objetivo a evaluar ya que existen, igualmente, diversas teorías y enfoques sobre el concepto de calidad (Harvey y Green 1993, Rodríguez 1995) que pueden ser aplicados a la realidad de los centros como ya hemos comentado en otro momento (De Miguel 1994, 1995).

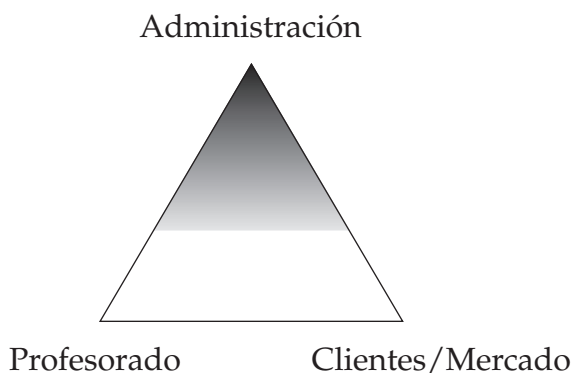
En conclusión, no hemos resuelto el problema de la delimitación del criterio a utilizar para evaluar las instituciones educativas. Hemos cambiado parcialmente el vocabulario sustituyendo diversos términos al uso pero no hemos avanzado en la respuesta al interrogante fundamental que configura todo proceso evaluativo. La calidad de las instituciones —al igual que anteriormente el concepto de eficacia— constituye un concepto multidimensional, relativo y contextual ya que permite ser definido desde múltiples perspectivas, por distintas audiencias con intereses claramente diferentes y en situaciones contextuales muy diversas (De Miguel, Mora y Rodríguez 1991, De Miguel 1995, Rodríguez 1995). Cada evaluador se verá obligado a precisar el enfoque o perspectiva evaluativa que asume en cada caso.

2.2. Diversidad de modelos evaluativos sobre las instituciones educativas

A pesar de la falta de consenso respecto a los criterios para estimar la calidad de los centros escolares, durante estos últimos diez años hemos observado un aumento considerable del número de trabajos y estudios relativos a la evaluación de las institucio-

nes educativas, así como de estudios metaanalíticos sobre los modelos utilizados (Bartolomé y otros, 1991). Sin duda, el desarrollo democrático, cada vez más acusado en nuestra sociedad, está generando una toma de conciencia colectiva sobre la necesidad de controlar las políticas públicas, entre ellas las relativas a los servicios y programas sociales y educativos.

Ahora bien, teniendo en cuenta que existen tres sistemas a través de los cuales se lleva a cabo el control social de las políticas públicas —el estado, la sociedad civil y el mercado (Wolfe, 1989)—, es lógico que se den acusadas diferencias entre los planteamientos y modelos evaluativos utilizados ya que parten de supuestos radicalmente distintos: el poder, el status y el dinero (House 1993). La manifestación de estas diferencias queda patente en lo que Clark (1983) denomina «el triángulo de la tensión entre la autoridad estatal, la oligarquía académica y las leyes del mercado» que no sólo se manifiesta en los sistemas de planificación y gestión de los centros escolares sino también en los objetivos y procedimientos evaluativos.



La administración asume prioritariamente la perspectiva de la eficiencia y tiende a evaluar las instituciones utilizando sistemas de auditorías, inspección y el uso de indicadores de rendimiento. El estamento académico se opone frontalmente a este tipo de procedimientos reclamando una evaluación contextualizada, orientada hacia procesos de mejora de la institución y centrada sobre sistemas de revisión interna (autoestudios). Frente ambos enfoques se situarían quienes defienden como criterio para evaluar los centros escolares el grado de satisfacción que manifiestan los usuarios/clientes por los servicios y productos que estos reciben de las instituciones. Se trata, pues, de tres perspectivas sobre la rendición de cuentas que postulan modelos evaluativos diferentes: técnico, profesional y del cliente (Mc Macpherson 1996).

Dada esta pluralidad de aproximaciones es lógico que existan distintos enfoques sobre las instituciones educativas —como ya hemos puesto de relieve en otro trabajo reciente (De Miguel 1997)— y que surgan conflictos respecto a los modelos evaluativos al contraponer distintos intereses y procedimientos relacionados con las políticas

de rendición de cuentas (público/privado, nacional/local, profesional/estatal, evaluación interna/ externa, etc.). Cada autor al formular su propuesta evaluativa se sitúa de alguna forma en una de estas perspectivas y asume —aún sin proponerselo— buena parte de los planteamientos y de los procedimientos que las definen. En ocasiones, los modelos parece que responden más a los intereses del sector con el que se identifica el evaluador que a una concepción comprensiva de la realidad de las instituciones educativas.

De ahí que, al mismo tiempo que nos hacemos eco de la pluralidad de trabajos que últimamente se han difundido sobre este tema, constatamos la carencia de modelos que asuman la evaluación de los centros con un enfoque sistémico que integre tanto las tres perspectivas de análisis de las instituciones a las que hemos aludido —la administración, el profesorado y los clientes/usuarios— como los procedimientos evaluativos que se postulan pertinentes desde cada una de estas audiencias.

2.3. Predominio de modelos lineales frente a los modelos interactivos

No obstante, a pesar de la pluralidad de enfoques y modelos evaluativos, existe una gran similitud en la forma o modo de conceptualizar los procesos de escolarización implícitos en toda organización educativa. El paradigma dominante que justifica la mayoría de los modelos utilizados se fundamenta sobre una perspectiva teórica de relación entre medios y fines, similar a los modelos causa-efecto característicos de investigación educativa. Los modelos interactivos, aunque son más sugerentes y relativamente fáciles de formular en términos conceptuales, al estructurar estos procesos en términos recursivos son mucho más resistentes a la formalización. Esta diferencia entre modelos conceptuales y modelos formales —susceptibles de ser operativizados en términos matemáticos— es la que ha determinado que la mayoría de los trabajos evaluativos empíricos sobre los centros partan de una concepción lineal de los procesos de escolarización.

Si tomamos como referencia las cinco grandes tradiciones o corrientes en las que habitualmente se agrupan los trabajos relacionados con los efectos de las escuelas —investigaciones relacionadas con la igualdad de oportunidades ante la educación, evaluaciones de programas de educación compensatoria, investigaciones basadas en funciones de producción, investigaciones basadas en características de proceso de las escuelas e investigaciones centradas sobre variables relativas al proceso de instrucción (Scheerens y Bosker 1997)— cabe señalar que, durante la última década, se han desarrollado precisamente aquellas que utilizan modelos lineales estructurados en base a una teoría economicista y sociológica de las escuelas, en detrimento de los que estructuran los procesos de escolarización desde una perspectiva educativa-mediacional.

Ahora bien, dentro del enfoque lineal también ha habido problemas y divergencias a la hora de delimitar tanto las causas como los efectos. La necesidad de utilizar un criterio de referencia ha llevado a los autores a distinguir, de acuerdo con la perspectiva de análisis adoptada, entre efectos monetarios y no monetarios, resultados a corto (output) y largo plazo (outcomes), y cambios con referencia a individuos o colectivi-

dades (Cheng 1993). La pluralidad de combinaciones que se deducen al cruzar estas diferentes concepciones sobre los efectos fácilmente nos advierte que existe una gran disparidad en los criterios utilizados.

Igualmente sucede respecto a los medios o factores implícitos en los procesos de escolarización que supuestamente se consideran causas. Aunque cada modelo tiende a sobredimensionar algunas variables concretas —relativas al contexto, el input o el proceso— sobre otras, la tendencia general durante estos últimos años ha sido resaltar la importancia de los factores procesuales en un intento de transformar la caja «negra» en «traslúcida». No obstante, de nuevo las divergencias se han planteado a la hora de delimitar cuáles son estos factores ya que están mucho más mediatizados por las teorías organizacionales que se utilicen para conceptualizar la función de la escuela y el modo de operativizar empleado para poder ser introducidos en los análisis.

La tendencia dominante durante esta década ha sido definir la eficacia de los centros en términos de racionalidad económica por lo que el criterio que con mayor frecuencia se ha utilizado ha sido el de productividad. Los sistemas y los centros educativos son considerados como agentes o intermediarios que posibilitan que los individuos aumenten su nivel de renta. Quienes defienden este enfoque consideran que las escuelas deben ser evaluadas mediante la identificación de los factores que explican dicha productividad a nivel de un centro (*school effectiveness*) y del sistema educativo (*educational effectiveness*).

La mayoría de los estudios que parten de este enfoque abordan el tema como si se tratara de una función de producción consistente en una relación estadística entre recursos y resultados, por lo que —generalmente— las evaluaciones realizadas con este modelo se consideran sesgadas al utilizar en el análisis criterios de eficiencia más que de eficacia. Uno de los trabajos de síntesis muy difundido es de Hanushek (1989) en el que se analizan más de cien trabajos que asumen este planteamiento y que concluyó afirmando que las dotaciones y recursos de las escuelas no siempre estaban en relación con los resultados académicos de los estudiantes.

Este informe, y otras publicaciones posteriores, originaron un gran debate en torno a la productividad y la aplicación de dinero público a la mejora de la escuela que aún no ha concluido. Sus conclusiones rápidamente fueron contestadas. De una parte, revisiones metaanalíticas de los trabajos utilizados por Hanushek (Cooper y Hedges 1994, Hedges y al. 1996) ponen de relieve acusadas debilidades en el tratamiento de los datos y llegan a demostrar que los recursos sí tienen influencia positiva sobre los resultados y, en algunos casos (gasto por alumno), sus efectos son claramente significativos. De otra, de los mismos análisis se deduce que la simple aplicación de más recursos no contribuye a crear escuelas más efectivas. Al contrario, más que la cantidad de recursos lo que verdaderamente influye sobre la eficiencia de una escuela es la forma de distribuirlos y utilizarlos (Odden y Clune 1995, Levin 1996).

A medida que se cuestiona la teoría economicista sobre la escuela, los modelos de evaluación de los centros educativos se han ido orientando hacia un nuevo objetivo: determinar el valor añadido que aporta al desarrollo de un alumno el proceso de escolarización. Desde esta perspectiva, la calidad de una institución se estimaría por la diferencia entre las características de entrada de los alumnos y los resultados obteni-

dos. Aunque teóricamente el concepto de «valor añadido» es fácilmente comprensible, sin embargo es muy difícil de evaluar dado que es prácticamente imposible controlar los múltiples factores que influyen sobre las varianzas tanto de los individuos como de las escuelas. Las diversas técnicas metodológicas utilizadas no han resuelto satisfactoriamente los problemas que surgen al analizar datos que proceden de la interacción de factores que pertenecen a niveles diferentes (análisis de datos multinivel).

En esta misma línea situaríamos, igualmente, las investigaciones realizadas a nivel internacional por la Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) cuya finalidad se orienta primordialmente a estimar la eficacia de los sistemas escolares (educational effectiveness) y que, en uno de sus últimos trabajos sobre el rendimiento en la lectura (Postlethwaite y Ross 1992), concluye con una afirmación bastante sorprendente ya que solamente el 9% de la varianza entre las escuelas puede ser explicada a partir de variables relativas al sistema educativo (Scheerens y Bosker 1997).

Desde el punto de vista metodológico cabe señalar que estos enfoques evaluativos centrados sobre la productividad y el valor añadido de las escuelas y de los sistemas escolares se han apoyado predominantemente sobre modelos matemáticos, por lo que las evaluaciones realizadas al respecto se basan en la aplicación de diversas técnicas correlacionales y de análisis de las varianzas (análisis de regresión, modelos causales y path analysis, modelos jerárquicos lineales, modelos sobre efectos multiniveles, modelos sobre partición de las varianzas, etc...) cada una de las cuales presenta limitaciones y problemas técnicos importantes que no pueden ser ignorados y sobre los que ya existe abundante literatura (Reynolds y Cuttance 1992, Wang, Haertel y Walberg 1993, Webster y al. 1994, Castejon 1994, OCDE 1995, Raudenbush y Willms 1995, Hill y Rowe 1996, Sheerens 1996, Fernández y González 1997, Scheerens y Bosker 1997).

De ahí que la contribución de los trabajos de corte cuantitativo a la explicación de la calidad de los centros sea considerada como pobre en relación con el número de esfuerzos dedicados. Tal como ponen de relieve los metaanálisis realizados de estos estudios desde una perspectiva más cualitativa (Levine y Lezotte 1990, Cotton 1995, Hill y al. 1995, Sammons y al. 1995, Grisay 1996, Slavin 1996, ...) lo que marca la diferencia entre las escuelas es un conjunto de factores y no elementos aislados de la misma. La distinción por niveles —factores relativos al aula, la escuela y el sistema— confunde aún más el análisis ya que en la mayoría de los casos no es fácil establecer el ámbito al que pertenecen. Más aún, las escuelas que reúnen buenas condiciones (buenas dotaciones, buenos profesores, alumnos motivados, etc...) no necesariamente obtienen mejores resultados ya que «el todo es algo más que la suma de las partes».

Por ello, aunque hayamos avanzado sensiblemente en la formulación de modelos conceptuales sobre los procesos de escolarización asumiendo nuevos constructos (cultura, liderazgo, desarrollo organizacional, etc...) y nuevas perspectivas de análisis, desde el punto de vista empírico muchos de estos modelos encierran problemas teóricos y metodológicos que se resisten a la formalización o que no han logrado resolver empíricamente de forma satisfactoria. Ciertamente, a través de metodologías cuantitativas podemos identificar algunos factores que pueden contribuir al éxito. Ahora bien, su

presencia en un determinado contexto no significa necesariamente que su influencia sea claramente positiva.

Por ello, necesitamos contextualizar más los modelos y utilizar métodos de análisis menos positivistas que nos permitan matizar muchas de las conclusiones obtenidas. Lamentablemente, la mayoría de las investigaciones cualitativas realizadas han sido diseñadas con parámetros muy conceptuales por lo que generalmente se han quedado en el plano teórico, sin llegar a concretar de manera empírica la información necesaria, así como la forma de recogerla, para poder extraer conclusiones objetivas. Al igual que sucede en otros campos de la educación, la investigación y evaluación sobre las escuelas adolece de una falta de modelos que integren estrategias cuantitativas y cualitativas lo que dificulta avanzar en el conocimiento.

En resumen, desde la perspectiva metodológica se podría decir que durante esta década constatamos una pluralidad de enfoques en relación con el tema de la calidad de los centros educativos y en consecuencia una gran diversidad entre los modelos que se formulan para la evaluación de las escuelas. Sin embargo, los estudios evaluativos realizados se han caracterizado por la falta de encuentro entre dos líneas de trabajo que responden a supuestos teóricos divergentes (economicistas/sociológicos y educativos), que parten de paradigmas metodológicos claramente diferentes (deductivo/inductivo) y que utilizan distintos niveles (macro/micro) y diferentes técnicas en los análisis (Reyes 1990).

3. LOS FINES EN LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS

Teniendo en cuenta estas observaciones, me ha parecido oportuno efectuar en este nuevo trabajo una reflexión sobre el tema que nos permita avanzar en la concreción de las tres cuestiones claves que se debe plantear un metodólogo ante cualquier proceso evaluativo: *qué queremos evaluar, cómo lo vamos hacer y para qué*. Para ello abordaremos, en primer lugar, el problema de los fines ya que entendemos que la mayoría de los problemas que gravitan actualmente sobre la evaluación de los centros escolares tienen su origen en la falta de consenso existente en relación con sus metas. Los centros educativos son organizaciones complejas sobre las que convergen numerosas alternativas relacionadas con sus fines que procede analizar.

3.1. Falsas antinomias

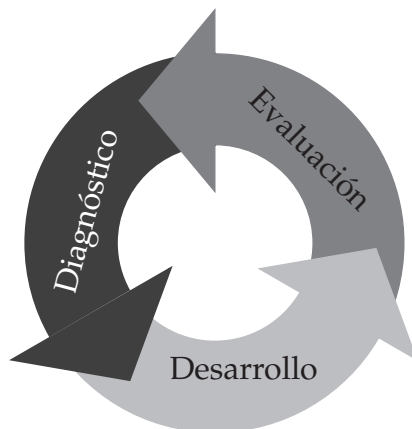
En la literatura especializada relativa tanto a la investigación como a la evaluación de las instituciones educativas se suelen plantear estos fines en términos dicotómicos —eficacia/mejora, excelencia/eficiencia, calidad/igualdad, etc.— como si existiera realmente una antinomia o contradicción entre dos principios racionales. Desde nuestro punto de vista no son antinomias sino paradojas; es decir, afirmaciones falsas que se presentan con apariencia de verdaderas. De ahí que consideremos importante su clarificación.

3.1.1. La polémica eficacia/mejora

Es muy frecuente el uso de esta dicotomía considerando que ambas finalidades parten de supuestos teóricos claramente divergentes sobre las instituciones educativas y utilizan aproximaciones metodológicas diferentes. De este modo se han llegado a consolidar dos modelos alternativos para investigar y evaluar las escuelas que se apoyan en paradigmas contrapuestos y que pretenden obtener, igualmente, conocimientos sobre las instituciones que pertenecen a dominios distintos. En un caso se trata de conocer el grado de eficacia de una institución desde un punto de vista práctico y en el otro se pretende indagar sobre los factores que pueden incidir en la mejora de su funcionamiento, sin que haya habido esfuerzos significativos para lograr puntos de encuentro entre ambas finalidades (Gray y al. 1996, Reynolds y Stoll, 1996).

Más aún, la estrecha relación existente entre estos dos enfoques y los supuestos teóricos de los dos paradigmas de investigación dominantes ha dado lugar a que se estableciera cierto paralelismo entre fines y métodos —eficacia/cuantitativos, mejora/cualitativos— que ha potenciado el desencuentro entre ambas líneas de trabajo. Así, durante los últimos años, mientras que para unos toda aproximación evaluativa centrada sobre la eficacia es considerada retrógrada y obsoleta, otros cuestionan la poca utilidad práctica de la alternativa centrada sobre la mejora para promover cambios en los resultados de las escuelas.

La postura actual al respecto es que se ha planteado esta dicotomía de manera artificial ya que ambos procesos se implican mutuamente. Si tenemos en cuenta la dinámica implícita en todo proceso de cambio y mejora de una organización, fácilmente se percibe que ambas finalidades no son alternativas sino secuenciales dado que una reclama necesariamente a la otra. Para diseñar una planificación estratégica orientada hacia la mejora es previo efectuar un proceso de «diagnosís» que nos permita estimar el grado o nivel que alcanza una institución en relación con sus objetivos específicos y, del mismo modo, una vez implementado el plan o programa de mejora tampoco se podrá prescindir de la estimación de su eficacia. Esta mútua implicación se puede percibir de forma más clara en el siguiente gráfico:



Como se refleja en el diagrama, todo proceso de mejora exige una planificación previa y esta, a su vez, reclama un proceso de valoración de la realidad de la escuela; es decir, determinar « su línea base». Ahora bien, esta fase diagnóstica conlleva un proceso de valoración tanto de los procesos como de los resultados. Por ello, el conocimiento del nivel de eficacia de una escuela y de los factores que condicionan su funcionamiento constituye uno de los objetivos ineludibles a tener en cuenta en todo programa de mejora. Excluir durante el proceso de diagnóstico la dimensión de la eficacia de la institución constituye una anomalía que no se puede justificar ni desde el punto de vista teórico ni desde el técnico.

De ahí que la tendencia actual —tanto se utilice una teoría basada sobre calidad total o sobre la reingeniería de las escuelas (Davies y West-Burnham 1997)— se oriente a integrar de forma comprensiva ambas orientaciones —eficacia y mejora— ya que los fines que persiguen en modo alguno son excluyentes. Cada vez existe mayor número de investigadores (Reynolds y Stoll, 1996) que consideran que no es bueno plantear la evaluación de las escuelas fomentando una perspectiva dicotómica como si se tratara de dos tipos de conocimientos diferentes. Al contrario, ambas finalidades se necesitan e implican mutuamente, a la vez que reclaman con urgencia su fusión. En este sentido cabe señalar que durante los últimos años se han llevado a cabo diversos proyectos (Stoll y al. 1996) que tratan de poner de relieve la «convergencia» o «sinergia» que existe entre estos dos paradigmas para abordar y resolver los problemas de nuestras instituciones.

3.1.2. *La controversia entre excelencia y eficiencia*

Otra de las antinomias, que últimamente se ha vuelto a suscitar en relación con los fines de las escuelas, se plantea al considerar si estas se deben orientar hacia la excelencia académica o, por el contrario, su calidad debe estimarse partiendo del modo de llevar a cabo los procesos. Así, mientras algunos consideran como centros excelentes aquellos que están acreditados en función de la calidad de los medios y dotaciones de que disponen, otros opinan que los resultados de una institución dependen fundamentalmente de la eficiencia con que las escuelas gestionan sus propios recursos. Esta polémica entre excelencia y eficiencia, aunque no es nueva, ha sido alimentada últimamente desde dos vertientes.

De una parte, del debate al que hemos asistido durante los últimos años en relación al tema de la productividad —que ya hemos comentado— parece deducirse que el problema de la calidad de un centro no radica en la cantidad de recursos que dispone una institución sino en cómo actuar para que estos sean más efectivos, tal como pone de manifiesto el movimiento de las escuelas aceleradas (Levin 1996). Una conclusión similar se desprende de las revisiones metaanalíticas cualitativas realizadas en torno a los efectos de las escuelas ya que concluyen afirmando que las condiciones del aula tienen mayor impacto sobre la mejora del rendimiento de los alumnos que los factores relativos a la escuela en tanto que organización (Scheerens y Bosker 1997).

De otra, la teoría organizacional durante la última década ha tomado conciencia de que para obtener productos de calidad es condición necesaria que exista calidad en la gestión de los procesos que intervienen en la cadena de producción. Esta preocupación por los procesos ha llegado a generar sistemas de normalización con el fin de obtener un marco de referencia común a través del cual podamos homologar los procedimientos que determinan la calidad de una organización. Por ello, la aplicación de los principios sobre «calidad total» a las instituciones educativas constituye actualmente una de las teorías más difundidas sobre las escuelas aunque se utiliza, a mi modo de ver, de forma poco reflexiva (Sallis 1993, Greenwood y Gaunt 1994).

Constatar que se intenta introducir el lenguaje y los planteamientos que postula el movimiento TOTAL QUALITY MANAGEMENT (TQM) sin tener en cuenta que las instituciones públicas no son homologables a las organizaciones empresariales, especialmente por su falta de autonomía, y que presentan serias dificultades para poder establecer una normalización sobre los procesos. Igualmente rechazamos la tendencia a plantear los problemas de los centros escolares exclusivamente en términos de políticas de gestión como si los recursos no fueran necesarios. De ahí que nuestra percepción de la postura oficialista al utilizar los principios sobre «gestión de calidad total» como una alternativa para las escuelas es ciertamente engañosa.

Desde la perspectiva del evaluador esta controversia entre excelencia y eficiencia adolece de sentido ya que lo importante para estimar la calidad de un centro escolar es comprobar tanto si dispone de los recursos, medios y servicios que se consideran fundamentales para su adecuado funcionamiento como valorar la eficiencia en la forma de gestionar estos medios por las escuelas. No se trata, por tanto, de evaluar solamente si los centros reúnen determinadas condiciones o características a partir de las cuales podamos predecir su productividad sino también de indagar sobre la calidad de los procesos que se desarrollan dentro de las instituciones, ya que a partir de una mejora cualitativa en la gestión de estos procesos podemos promover cambios significativos en los resultados. En definitiva, debemos estimar la calidad de los centros tomando como perspectiva de análisis tanto la calidad de los inputs como la calidad en la gestión de los procesos. Las dos alternativas son igualmente necesarias e importantes.

3.1.3. El debate calidad/igualdad

El actual movimiento a favor de la calidad total tampoco resuelve satisfactoriamente el problema de los fines de las instituciones educativas ya que hace referencia a principios aplicados a la gestión pero no entra en el debate sobre qué tipo de objetivos debe perseguir la institución. De alguna forma la teoría TQM plantea a las instituciones la siguiente propuesta: decidan ustedes sus objetivos educativos y yo les ayudaré a organizar los procesos de la forma más eficiente para poder alcanzarlos. La calidad total se presenta como una herramienta útil al servicio de los fines que establezcan las propias instituciones.

Ahora bien, aplicar a las escuelas esta teoría implica asumir una serie de principios y estrategias que habitualmente se utilizan en el mundo empresarial para obte-

ner éxito —competitividad, racionalización de procesos, eficiencia, satisfacción del cliente, etc.— dado que uno de los propósitos irrenunciables de esta corriente es la búsqueda de la excelencia. Muchos de estos principios, aunque inicialmente resultan atractivos, pueden ser realmente peligrosos cuando se incorporan al medio escolar de forma acrítica ya que pueden reproducir y exacerbar desigualdades educativas y sociales. Aunque no se puede negar que algunas de las estrategias que introducen los programas de TQM son saludables para el funcionamiento de los centros educativos —la atención que se presta a las interacciones dentro del sistema, la participación del personal en la toma de decisiones, la preocupación por los aspectos procesuales antes que los finales, etc.— lo cierto es que estas tanto pueden ser usadas como estrategias para el cambio social o como herramientas de dominación y control de los individuos. Los principios de TQM solamente pueden contribuir a la transformación de las escuelas en la medida que estas se cuestionen a donde pretenden ir estableciendo de forma explícita metas y objetivos (Capper y Jamison 1993).

Por ello, los educadores debemos tener cuidado de no quedar seducidos por esta nueva música. Debemos recordar que existe otro discurso. La escuela no puede prescindir del tema de la igualdad. Quienes defendemos un enfoque crítico sobre las organizaciones sociales debemos recordar el compromiso que tienen todas las escuelas con el tema de los valores como medio para la transformación social. De ahí que, a la hora de evaluar los centros escolares debemos valorar en que medida los objetivos de las instituciones educativas se plantean la construcción de una sociedad más justa y más humana (Zeichner 1991).

El concepto de igualdad ante la educación no es un constructo estático o unidimensional (Valli, Cooper y Frankes 1997). Además de igualdad en el acceso y participación en las oportunidades que ofrece el sistema educativo implica también la igualdad de resultados, es decir en la distribución de los beneficios que aporta la escolarización. Por ello, dado que una de las funciones de las escuelas es preparar a los sujetos para el trabajo, resulta ciertamente injusto que para los mismos niveles de escolarización los sujetos tengan posteriormente oportunidades laborales muy desiguales (Secada 1989). Lo que implica que los efectos de las escuelas deben ser evaluados necesariamente a largo plazo.

Desde esta perspectiva, en una sociedad no igualitaria no se puede potenciar una *accountability* exclusivamente asociada al mercado ya que las escuelas también se hallan comprometidas en la construcción de una sociedad más democrática. Ciertamente hoy nadie piensa cambiar la sociedad desde la escuela, pero ello no significa que esta pueda eludir su responsabilidad respecto al alarmante número de sujetos que viven en la pobreza y la marginación y para los que la escolarización no les aporta ningún beneficio (Willson 1994).

De ahí que el principio de igualdad nos remita a tema de la diversidad. No cabe plantear un objetivo de igualdad ante la educación sino es precisamente desde la toma de conciencia de que existe una diversidad manifiesta que está presente en nuestras escuelas. Cuando los centros educativos establecen como un objetivo prioritario la

igualdad no pueden prescindir de la forma en que abordan y tratan el tema de la diversidad.

Desde un enfoque crítico entendemos que la mejora de la escuela debe ser evaluada fundamentalmente partiendo de la forma de abordar y tratar los problemas que tiene la sociedad actual: pobreza, desempleo, aislamiento social, racismo, etc... (Foster 1986). Ciertamente todos sabemos que es un terreno vidrioso y, desde el punto de vista de la evaluación, difícil de medir pero ineludible. Desde mi punto de vista, evaluar la mejora de una institución y de un sistema educativo necesariamente implica, en última instancia, tener en cuenta el tema de los valores a los que sirve la escuela.

No obstante, queremos dejar claro que desde el plano teórico ambos discursos —calidad total e igualdad— no se contraponen. Todo el movimiento orientado a la gestión de la calidad se apoya sobre dos pilares fundamentales que no excluyen el tema de la diversidad. Por un lado, uno de los principios básicos de la TQM es que la gestión responda a las necesidades de los clientes lo cual exige, previamente, realizar un análisis de las mismas. Por otro, para llevar a cabo una gestión de calidad es imprescindible la coordinación de recursos y cooperación de todos los miembros de la institución en la elaboración y desarrollo de los programas y actividades a realizar. Desde esta perspectiva ambos objetivos —atención a la diversidad/igualdad y calidad— son igualmente finalidades compatibles.

3.2. Convergencia en los propósitos evaluativos

A la vista de estas opciones, y otras que se pueden plantear en relación con los fines de las escuelas, fácilmente se deduce la complicación que encierra determinar cuáles son los propósitos que deben orientar los procesos de evaluación de los centros educativos. Las instituciones escolares son organizaciones sobre las que confluyen audiencias muy diversas con puntos de vista e intereses, en ocasiones, enfrentados. Es lógico, por tanto, que estas audiencias entiendan estos fines desde distintas perspectivas y, en consecuencia, formulen propuestas que pueden parecer contrapuestas en relación con los propósitos que deben orientar la evaluación de las instituciones educativas.

Generalmente se suelen clasificar los distintos modelos evaluativos en dos grupos alternativos según que su finalidad se oriente hacia la rendición de cuentas (accountability) o hacia la mejora del programa y la organización que lo imparte (improvement). En el primer caso se considera prioritario que las instituciones den cuenta socialmente tanto de su eficiencia en la utilización de los recursos como de su eficacia en el logro de los objetivos pertinentes. En el segundo, se entiende que la finalidad más importante de todo proceso evaluativo es incidir sobre la toma de decisiones que optimicen el funcionamiento de la propia institución como estrategia para mejorar sus resultados.

Del análisis de la literatura se deduce que estos dos tipos de propósitos han sido considerados como opuestos. Los diseños orientados hacia la rendición de cuentas se han centrado fundamentalmente en la evaluación de resultados medibles a través de metodologías cuantitativas y han sido defendidos especialmente por audiencias exter-

nas (administradores, clientes y usuarios...). Por el contrario, las evaluaciones orientadas hacia la mejora —que son las preferidas por el profesorado— se han centrado esencialmente sobre los aspectos deficitarios del contexto, el input y el proceso, y tienden a utilizar predominantemente metodologías cualitativas. Fácilmente se puede deducir que esta dicotomía en relación con los propósitos de la evaluación es una consecuencia lógica de la forma en la que se vienen planteando los fines de las instituciones educativas que ya hemos comentado.

Frente a estas dos orientaciones evaluativas, al igual que apuntan otros autores (Glickman 1990, Stoll y Fink 1996), nuestra experiencia al respecto es que se pueden y deben compatibilizar ambos propósitos —*accountability* e *improvement*— a la hora de elaborar un diseño evaluativo sobre una institución educativa. Consideramos que cada uno de ellos reclama necesariamente al otro. No es posible llevar a cabo una evaluación orientada hacia la mejora que no parta de un análisis minucioso de todos los factores implicados en la organización, funcionamiento y resultados de las escuelas ya que de lo contrario las propuestas de mejora podrían considerarse como descontextualizadas. De igual modo, también es impensable que un proceso evaluativo se establezca únicamente para rendir cuentas y no genere procesos de toma de decisiones que impliquen propuestas de mejora de las instituciones (Aspinwall y al. 1992).

Ello implica que toda evaluación de centros deba incluir, de una parte, toda una serie de juicios relativos a resultados, especialmente los relativos al progreso de los alumnos y la gestión de la institución como estrategia adecuada para promover la rendición de cuentas interna y externa y, de otra, un conjunto de valoraciones a partir de las evidencias detectadas respecto a la estructura y funcionamiento de la propia organización con las correspondientes indicaciones de mejora. Se trata, por tanto, de conjugar la utilización de los datos obtenidos sobre una institución tanto con fines sumativos, para rendir cuentas ante las audiencias implicadas, como formativos para incidir en el desarrollo de la propia institución.

Si aceptamos el hecho de que existe una evidente complementariedad entre estas dos grandes finalidades o propósitos de la evaluación de centros necesariamente deberemos plantear los modelos y diseños evaluativos sobre las escuelas de forma integradora, es decir asumiendo tanto la función sumativa como la formativa, el punto de vista interno y el externo, el dato y la propuesta. Entendemos que en una evaluación de centros no podemos renunciar al dato (en el que también incluimos las opiniones contrastadas) tanto sobre la gestión como sobre el «valor/efecto de la escuela» (resultados). No sólo nos lo exigen las audiencias sino que resulta imprescindible para encauzar los aspectos en los que se debe cambiar. Concretadas las deficiencias, un análisis centrado sobre la mejora nos indicara cómo se debe proceder al respecto con el fin de que las propuestas lleguen a ser operativas.

Esta mútua implicación entre *accountability* e *improvement* no debe llevarnos a considerar la mejora de los centros como un concepto lineal, algo así como: «si se dan tales circunstancias se producen determinados progresos». La mejora de la escuela se da en el tiempo. Constituye, por tanto, un proceso que no es fácil de comprender desde un paradigma racional y, aunque puede ser estimulado desde el exterior, exige un aprendizaje interno (Reynolds y al 1996). Las escuelas en tanto que organizaciones

necesitan aprender a mejorar. Mientras que los centros —cooperativamente no individualmente— no asuman su papel de organizaciones que necesitan aprender para desarrollarse, la evaluación siempre será considerada como *accountability* y su incidencia en la mejora será mínima (Bollen 1996, San Fabian 1996). La convergencia entre los dos propósitos de la evaluación de los centros cobra sentido en la medida que asumimos un concepto de escuela como organización que necesita aprender a mejorar.

4. MARCO TEÓRICO DE LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS. FUNDAMENTOS Y CRITERIOS

Una vez que hemos justificado los propósitos que orientan los procesos de evaluación de las instituciones educativas y hemos señalado algunos de los requisitos necesarios para que estos procesos incidan en la transformación de las escuelas, considero importante abordar uno de los aspectos que me preocupa especialmente y al que no se le suele dar demasiada importancia en la bibliografía especializada: el marco o fundamento teórico en el que se debe situar la evaluación de los centros escolares considerados como organizaciones sociales que diseñan y aplican programas y servicios educativos.

Todos los que nos dedicamos a la metodología empírica somos conscientes de que cada enfoque evaluativo exige un marco teórico apropiado que justifique nuestro trabajo en tanto que actividad científica orientada a la obtención de conocimientos. No debemos olvidar que la investigación evaluativa es ante todo «investigación» lo cual implica —de algún modo— una «explicación científica».

Ahora bien, los modelos utilizados para la explicación científica han cambiado mucho durante los últimos años. De una parte, en todos los campos del saber se propugna como paradigma epistemológico el realismo científico tratando así de evitar tanto el positivismo como el relativismo. Ello implica que el trabajo del investigador, incluso el del científico experimental, se oriente a crear «contextos» donde determinados «mecanismos» se manifiestan con cierta «regularidad.» La regularidad —entendida a modo de *cuasi-ley*— constituye el marco en el que se mueve el conocimiento científico en la actualidad (Pawson y Tilley, 1997).

Este es igualmente el marco epistemológico en el que se mueven de las ciencias sociales en general y las teorías sobre el cambio en los sistemas sociales en particular. De ahí que exista un número considerable de tentativas para efectuar el salto de la «explicación científica realista» a la «explicación social realista» con el fin de hallar una justificación epistemológica a la investigación social.

La evaluación de los programas sociales constituye un ejemplo paradigmático de este enfoque ya que permite estimar la efectividad que tienen determinadas teorías para promover cambios sociales. El marco conceptual del que se parte es el mismo que se utiliza en la explicación científica realista: **los resultados que se obtienen con los programas sociales dependen de la aplicación de ideas y procedimientos (mecanismos) a grupos de sujetos en condiciones específicas (contextos).** Ello implica que, al

igual que sucede en la explicación científica social, la explicación en la evaluación de programas se construya a partir de la interacción de tres elementos: contextos, mecanismos y resultados dentro de un sistema autorregulado.

La tarea de un evaluador es, precisamente, tratar de buscar una explicación a partir de las interacciones que se producen entre estos tres elementos: ¿cuáles son los mecanismos más apropiados para promover cambios sociales en determinados contextos?, ¿en qué medida distintos procedimientos provocan resultados diferentes en un mismo contexto?, ¿cómo modifican los resultados las características iniciales del contexto?, etc... Como fácilmente se deduce, el conocimiento que el evaluador puede generar a partir de estos interrogantes exige sucesivas tentativas en las que una pregunta nos remite a otra convirtiendo así el proceso evaluador en una continua espiral.

Esta es la razón por la cual los diseños evaluativos sobre intervenciones sociales deben tener siempre una estructura cíclica. La evaluación un programa —es decir, de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de determinados mecanismos en contextos específicos— debe generar nuevas hipótesis sobre cómo se producen los cambios sociales, lo que, a su vez, debe dar lugar al diseño y aplicación de nuevos programas. De ahí que la investigación evaluativa constituya una estrategia metodológica que permite obtener conocimientos sobre cómo se promueve el cambio dentro de un sistema social.

Asumiendo esta perspectiva teórica para comprender y explicar la realidad social fácilmente se intuye la debilidad de los modelos evaluativos de corte lineal que venimos utilizando para evaluar los centros escolares ya que, cuando el objetivo es mejorar las escuelas, las supuestas relaciones causa-efecto son más que dudosas. La fundamentación que reclama la investigación evaluativa actual sobre organizaciones sociales se sitúa más en la línea de la teoría de Stake. Como ya es conocido, el modelo evaluativo que propone este autor (antecedentes/transacciones/consecuencias) se acerca más al que hemos descrito (contextos/mecanismos/regularidades) que el paradigma explicativo que venimos utilizando habitualmente (inputs/process/outputs).

Las instituciones educativas son organizaciones sociales cuya función puede ser conceptualizada dentro de este mismo paradigma. Los centros escolares aplican ideas y procedimientos en contextos específicos para obtener resultados concretos de acuerdo con los mandatos constitucionales. Evaluar la calidad de un centro significa, ante todo, determinar el grado en el que la institución garantiza a los alumnos los fines educativos que tiene asignados en las diversas normativas vigentes.

Ahora bien, lo que sucede habitualmente es que las disposiciones legales no precisen en términos de resultados en qué consiste la educación infantil, primaria o secundaria y, en consecuencia, los criterios de referencia para evaluar si los centros cumplen el mandato constitucional. Por ello, previamente a todo proceso de evaluación debemos especificar qué resultados acreditan que un niño ha recibido la educación infantil, primaria o secundaria a la que tiene derecho. A pesar de las dificultades que encierra esta concreción, **no podemos soslayar por más tiempo esta tarea: necesitamos espe-**

cificar en objetivos medibles los criterios que determinan la calidad de la educación en sus distintas etapas y niveles.

De otro lado, tampoco podemos olvidar que la realidad socio-educativa es muy heterogénea y que las instituciones necesariamente se ven obligadas a adaptar sus servicios a las exigencias del contexto. Ello justifica que los centros tengan cierta autonomía en la gestión que les permita alcanzar los objetivos establecidos como obligatorios a través de los procedimientos que mejor se adapten a su realidad educativa. Ambos postulados —metas claras y contrastables y autonomía en la gestión de los procedimientos— constituyen los requisitos básicos a partir de los cuales podemos plantear los criterios de calidad a tener en cuenta en la evaluación de los centros escolares.

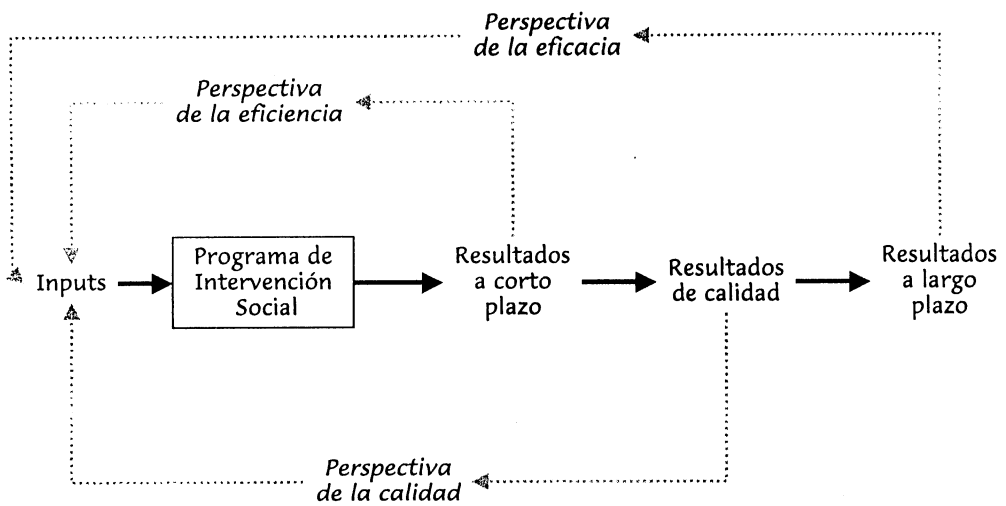
Asumiendo este enfoque, el marco teórico adecuado para evaluar los centros educativos se sitúa dentro de las organizaciones de servicios caracterizadas por la combinación de procedimientos reglados y discrecionales. En la medida que una etapa educativa constituya un ciclo obligatorio y básico los objetivos de un centro escolar deberán ser más precisos a modo de «mínimo común denominador» para todos los alumnos. En tanto que el servicio se oferta a una realidad heterogénea se exige, además, respuestas adaptadas a las diversidades que confluyen sobre cada contexto educativo. El desafío radica en «lograr una eficiente combinación de procedimientos de obligado cumplimiento y de comportamientos discrecionalmente elegidos» (Termes, 1996).

Ambos tipos de objetivos son los que necesariamente deben ser tenidos en cuenta y conjugarse en el proceso de elaboración del «proyecto educativo de un centro» así como en los distintos «proyectos o diseños curriculares» de cada uno de los niveles o ciclos educativos. Los proyectos que elaboran las instituciones constituyen las herramientas mediante las cuales la administración deja en las manos de los «intermediarios» la gestión del servicio. En la medida que cada centro matiza su oferta y los procedimientos a utilizar introduce elementos que deben ser tenidos en cuenta en su evaluación. De ahí que constituyan el criterio de referencia del que debemos partir al diseñar un proceso de evaluación sobre un centro educativo.

Desde esta perspectiva, evaluar un centro escolar constituye inicialmente una valoración de los objetivos que se pretenden alcanzar en cada nivel o ciclo educativo. En segundo lugar supone evaluar los proyectos y/o programas elaborados para alcanzar estos objetivos y cómo se ha llevado en la práctica su implementación. Finalmente debemos evaluar los resultados obtenidos en relación con los objetivos previstos. Al igual que sucede en toda evaluación de programas, los centros educativos deben ser evaluados utilizando como criterios de referencia sus propios «objetivos y programas educativos» que deberán ser diseñados en base a principios y procedimientos reglados y discrecionales adecuados a las necesidades educativas de un alumnado específico. La evaluación, por tanto, deberá tener en cuenta si las necesidades han sido bien detectadas, si el diseño/programa elaborado es adecuado para dar respuesta a las mismas, si la puesta en práctica del mismo ha sido correcta y si los resultados obtenidos son satisfactorios en relación con los objetivos previstos.

5. OBJETIVOS EN LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

A la hora de plantear los objetivos que deben dirigir un proceso evaluativo sobre los centros escolares podemos igualmente utilizar como referencia los tres componentes básicos que habitualmente intervienen en todo proceso de rendición de cuentas sobre programas y servicios sociales; es decir, la eficacia, la eficiencia y la efectividad. Tal como se refleja en el modelo adjunto propuesto en un trabajo reciente (Martin y Kettner 1996), la representación del significado de estos tres conceptos se podría establecer en estos términos:



a.— *La evaluación de la eficiencia/productividad.* La primera evaluación a realizar sobre la eficiencia de una organización o programa social es la comparación entre los outputs y los inputs. La ratio entre ambos constituye la definición clásica de productividad (Brinkerhoff y Dressler, 1990). Desde la perspectiva del accountability toda organización debe esforzarse para maximizar esta relación entre los outputs y los inputs con el fin de dar cuenta socialmente de la rentabilidad de los recursos utilizados.

b.— *La evaluación de la calidad.* La perspectiva de la calidad enfoca la evaluación con un planteamiento claramente distinto al de la eficiencia. De acuerdo con la teorías sobre la calidad total, la productividad no se evalúa únicamente con parámetros de cantidad sino por la prestación de servicios de alta calidad lo que implica tener en cuenta otras cuestiones (oportunidad en la prestación de los servicios, satisfacción de los clientes, etc...). De ahí que la evaluación de la calidad de un programa social implique un cambio en la definición del concepto de productividad ya que su estimación viene dada por la «ratio entre unos inputs y unos outputs formulados con unos standards específicos de calidad» (Martin, 1993).

c.— *La evaluación de la efectividad/desarrollo social.* Finalmente, la evaluación de todo programa relativo a servicios humanos debe implicar una estimación de los resultados que ha generado a largo plazo: impactos, logros, desarrollos, etc... (Epstein, 1992). Su finalidad es establecer una comparación entre los logros alcanzados a través del programa en relación con los inputs de los que se partía. Aunque este tipo de comparación se conoce como effectiveness —traducido unas veces por efectividad y otras por eficacia—, consideramos más oportuno la utilización del término «desarrollo» ya que este concepto define mejor los logros o resultados a largo plazo (outcomes), especialmente cuando en estos resultados pretendemos evaluar cambios en los valores sociales.

Si aplicáramos este mismo modelo al ámbito de las instituciones educativas nos encontraríamos con los siguientes problemas:

1.— La evaluación de la productividad, tal como se ha realizado hasta la fecha en base a funciones de producción y búsqueda del valor añadido, no ha aportado resultados satisfactorios como ya hemos visto.

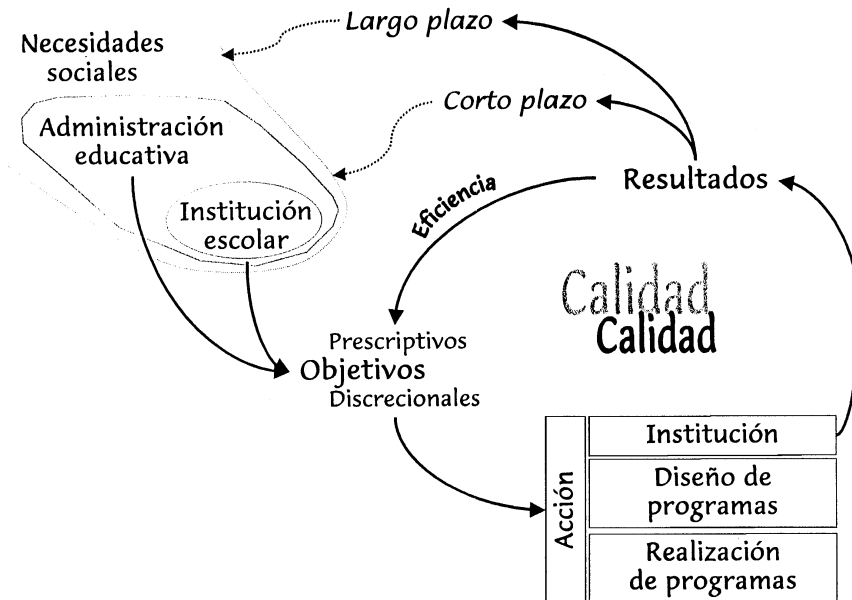
2.— La evaluación de la calidad siguiendo las teorías actuales sobre calidad total exige definir previamente unos estándares sobre la calidad de los resultados y una normalización de los procesos de gestión de las instituciones, requisitos muy difíciles de lograr dada la diversidad de contextos y criterios de las audiencias implicadas.

3.— La estimación del desarrollo social o mejora en términos de logros a largo plazo constituye una tarea muy difícil dadas las dificultades metodológicas tanto desde el punto de vista de la operativización de las variables como de su control y evaluación en el tiempo.

No obstante, la dificultad fundamental, desde mi punto de vista, radica en que las escuelas no sólo pueden ser analizadas solamente a través de sus programas sino que también debemos abordar su evaluación desde la perspectiva del desarrollo que han alcanzado en tanto que organizaciones ya que constituye el condicionante que envuelve todo tipo de actividad interna. De ahí que consideremos necesario realizar un esfuerzo para elaborar un enfoque sistémico de la evaluación de los centros educativos que integre tanto los aspectos relativos a la organización como a los procesos relativos al diseño y ejecución de los programas y servicios que lleva a cabo.

Esta aproximación sistémica, además, intentamos situarla en el marco epistemológico que hemos propuesto como apropiado para la investigación social y que hemos definido en términos de contextos/mecanismos/regularidades. Consideramos que las escuelas constituyen organizaciones insertas en un contexto a cuyas necesidades educativas debe dar respuesta. Con tal fin ponen en marcha determinados mecanismos —proyectos, programas, servicios, etc...— a través de los cuales esperan transformar algunas características del contexto.

Partiendo de estos supuestos, hemos efectuado una aproximación sistémica en la que tratamos de integrar los distintos enfoques y dimensiones que consideramos importantes para abordar un proceso de evaluación o revisión de la calidad de un centro educativo que intentamos plasmar en el siguiente diagrama.



Nuestro modelo se fundamenta sobre cuatro criterios que consideramos básicos a la hora de formular juicios de valor sobre una institución educativa, y que podemos concretar en los siguientes interrogantes:

- A.— ¿El centro escolar tiene establecidas las metas de forma clara y pública, y son pertinentes y adecuadas respecto a las necesidades del alumnado?
- B.— ¿Los programas educativos del centro, las estructuras de gobierno y funcionamiento de la institución, y la utilización de sus recursos humanos, económicos y físicos están organizados adecuadamente para poder alcanzar las metas propuestas?
- C.— ¿El centro cumple sus propósitos?
- D.— ¿El centro puede seguir mejorando sus prestaciones a la sociedad?

Entendemos que la evaluación debe dar respuesta a estos cuatro interrogantes que consideramos fundamentales para valorar la calidad de una institución educativa. Por ello, el modelo que presentamos se estructura en cuatro modalidades evaluativas sobre los centros escolares que aluden directamente a cada uno de los criterios formulados aunque —lógicamente— la evaluación global de una institución exige la integración de todas ellas.

5.1. Evaluación de las Metas y Objetivos Educativos del Centro

El primer criterio que consideramos fundamental para evaluar un centro escolar es la calidad de las metas y objetivos que se propone alcanzar. Entendemos que existe cierta confusión en relación a los criterios que determinan la calidad de una institu-

ción. Frecuentemente se alude a factores relativos al input y los procesos sin tener en cuenta que el factor más importante son los aprendizajes (conocimientos, actitudes, destrezas, valores, etc...) que se pretende que adquieran los alumnos a corto y largo plazo. Como ya hemos dicho, los centros escolares formulan estas metas en términos de los objetivos educativos —prescriptivos y discrecionales— con los que tratan de dar respuesta a las necesidades reales y potenciales de la diversidad presente en un terminado contexto social.

El análisis es muy sencillo. Ante una realidad concreta la administración y el centro dan una respuesta educativa formulando una serie de objetivos o metas a alcanzar que se plasman en una serie de proyectos curriculares y la asignación de unos recursos. La primera tarea a la hora de evaluar un centro es comprobar en que medida estas metas asumen la doble perspectiva —normativa y discrecional— de la que venimos hablando y si los objetivos propuestos son factibles y operativos. Evaluaremos si son factibles en función de los medios y recursos disponibles y comprobaremos su operativización analizando si están identificados de forma clara y precisa y se especifican los indicadores a utilizar para su medición.

Este tipo de evaluación inicial sobre las metas de los centros actualmente no existe. Los proyectos educativos y curriculares son considerados en los centros como «papeles de trámite» que nadie valora ni considera criterio de referencia para la evaluación. Ni los centros negocian con la administración la calidad de los proyectos en función de los recursos de los que disponen ni la administración supervisa adecuadamente estos proyectos a fin de que respondan a las necesidades del contexto. Los representantes de los usuarios/clientes no intervienen en este proceso. De ahí que la mayor parte de las veces los objetivos de estos proyectos se formulan de forma retórica y con un lenguaje impreciso por lo que no sirven como criterio de referencia para la evaluación.

Esta ambigüedad en el proceso de elaboración de objetivos resulta políticamente útil tanto a la administración como al profesorado ya que permite llegar a compromisos sobre la base de intereses divergentes que no llegan a explicitarse (Ballart 1992) al tiempo que les deja las manos libres para posteriormente culpabilizar del fracaso al otro. Desde nuestro punto de vista existe un error de partida que debemos reconducir ya que si inicialmente no hay claridad y consenso entre las partes en relación con las metas a lograr y la forma de evaluarlas todos los demás aspectos a considerar en una evaluación pierden coherencia. Se necesita concretar previamente la calidad de los productos (aprendizajes) que queremos alcanzar.

Así pues, la finalidad de esta evaluación inicial se orientará a estimar la calidad de los objetivos que se propone alcanzar un centro en cada uno de sus niveles o ciclos educativos. Ahora bien, esto no será posible sino se especifican previamente los aprendizajes concretos que acreditan que un alumno ha alcanzado un nivel formativo determinado y los indicadores a través de los cuales podemos comprobar la calidad de esa formación. La evaluación, por tanto, consistirá esencialmente en un proceso para comprobar si los objetivos cumplen con los requisitos y criterios de calidad que debe garantizar toda institución (quality control). La falta de diálogo entre la administración e instituciones constituye la principal dificultad para llevar a cabo esta evaluación previa.

5.2. Evaluación de la calidad de los procesos de gestión de las enseñanzas

Una vez establecidos los objetivos educativos a alcanzar, los centros escolares tienen que asumir la función de diseñar y aplicar programas educativos para alcanzar estos objetivos. Tal como se expresa en la normativa vigente «la principal finalidad de los centros escolares es la enseñanza para el aprendizaje de los alumnos». La calidad de una institución estará, por tanto, en función del tipo de programas de enseñanza que diseña y la forma de gestionar los procesos y recursos que emplea para llevarlos a cabo.

Los centros escolares constituyen organizaciones que gestionan y ofrecen «servicios de enseñanzas» que pueden tener mayor o menor calidad. Como ya hemos dicho anteriormente, partiendo de los objetivos establecidos cada institución planifica su oferta educativa tanto en relación a los contenidos a transmitir como a las estrategias a utilizar en los procesos. De ahí que todos los elementos que intervienen en la organización y funcionamiento de un centro cobran sentido en la medida que contribuyen a que las enseñanzas impartidas sean más efectivas. La calidad en la gestión de los procesos constituye, por tanto, un condicionante clave para obtener aprendizajes de mayor calidad.

De ahí que el segundo objetivo de la evaluación de los centros se deba orientar a estimar la calidad de los procesos de gestión (quality management) que realiza el centro y que, a título de aproximación, podemos agrupar en las siguientes tareas:

a) en la elaboración del proyecto educativo, los proyectos curriculares de ciclo y/o nivel y el resto de programas y servicios que ofrece el centro.

b) en la adecuación de las estructuras organizativas y los sistemas de gestión y coordinación dentro de la institución para que la implementación de los proyectos, programas y servicios elaborados se lleve a cabo tal como estaba prevista.

c) en la eficiencia con que el centro gestiona los recursos —humanos, materiales y técnicos— disponibles y los utiliza en el desarrollo de las enseñanzas.

5.3. Evaluación de la calidad de los aprendizajes consolidados a corto y largo plazo

Si consideramos que la existencia de los centros educativos se justifica en función del aprendizaje de los alumnos, la evaluación de las instituciones debe asumir como un criterio preferente la estimación de la cantidad y calidad de sus resultados. Dado que cada centro tiene que efectuar una planificación de los objetivos normativos y discrecionales a alcanzar en cada ciclo y nivel, es lógico que en la evaluación de los aprendizajes se utilice como criterio de referencia la propuesta elaborada por la propia institución. De ahí que sea fundamental en toda evaluación de centros comprobar la calidad de los aprendizajes adquiridos por los alumnos en relación a los objetivos previstos; es decir, un control de calidad sobre el producto.

Ahora bien, no todos los resultados del aprendizaje tienen efectividad a corto plazo, especialmente cuando se planifican objetivos desde una perspectiva social. Cabe, pues, distinguir entre resultados de carácter individual y resultados comuni-

tarios o colectivos que por su propia naturaleza se manifiestan en el tiempo (Mc Macpherson 1996). De ahí la necesidad de que la evaluación también contemple la evaluación de resultados a largo plazo (outcomes). Aunque los instrumentos para estimar resultados a corto y largo plazo son similares —datos estadísticos, pruebas standarizadas, escalas de funcionamiento y satisfacción de los clientes (Martin y Kettner 1996)— la diferencia fundamental es que las evaluaciones a largo plazo aportan «pruebas» mucho más importantes para estimar la calidad de una institución aunque, como ya hemos dicho, su obtención normalmente entraña serios problemas metodológicos.

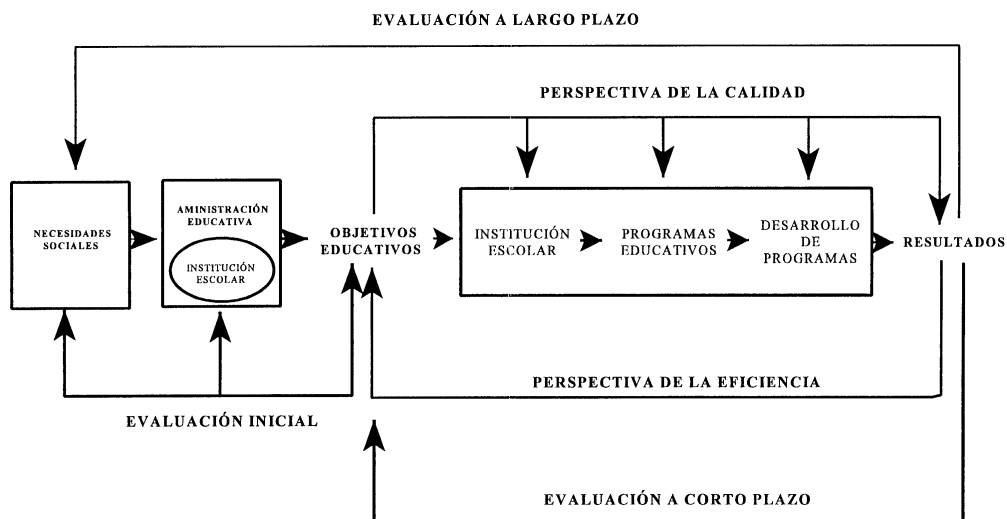
No obstante, queremos insistir que la valoración de los resultados obtenidos por los alumnos constituye uno de los pilares de la evaluación de centro educativo que no puede ser marginado. Debemos comprobar si el centro cumple sus propósitos. El principal fallo que han tenido los modelos evaluativos conocidos como revisiones basadas en la escuela (school based review) ha sido precisamente la poca atención que han prestado a los resultados. De ahí que los modelos más conocidos dentro de este enfoque —GRIDS, IDP, SAS— sean muy criticados por el escaso énfasis que ponen a la hora de planificar estrategias de mejora sobre actividades orientadas a potenciar los aprendizajes (Reynolds y al. 1996).

5.4. Evaluación de los sistemas establecidos para promover el desarrollo organizacional de los centros

Finalmente, si tenemos en cuenta que hemos conceptualizado a los centros educativos como «organizaciones» que gestionan procesos de enseñanza para el aprendizaje también deberemos abordar en la evaluación la calidad de la propia institución en tanto que organización. El centro escolar constituye una estructura intermedia entre el contexto y las enseñanzas que reciben los alumnos. En la medida que una institución educativa —en tanto que organización social— tiene más claro cual es su papel y pone los medios para que su estructura y funcionamiento coopere en esta tarea, le será más fácil diseñar y llevar a cabo programas y servicios de calidad. Ello significa que la calidad de los programas de enseñanza que imparte una institución depende de la calidad que la propia institución tiene en tanto organización social.

El problema radica en que es muy difícil promover la calidad en el funcionamiento de una institución desde fuera. Son los propios miembros de una institución quienes deben tomar conciencia de que necesitan mejorar su organización y poner los medios adecuados para ello. De ahí que, al igual que sucede en todas las organizaciones, los centros educativos deben introducir procesos de revisión sistemática y mecanismos de autocontrol que les permitan mejorar el funcionamiento de su organización y así poder gestionar enseñanzas con más calidad. Evaluar los centros en tanto que organizaciones significa esencialmente revisar los sistemas de autocontrol que tiene establecidos para asegurar su adecuado funcionamiento (quality assurance) ya que, en la medida que estos funcionen adecuadamente, será más fácil detectar y corregir los problemas importantes que tiene la institución.

Si globalizamos estas cuatro perspectivas de análisis sobre los centros escolares —evaluación de las metas, evaluación de los procesos de gestión, evaluación de los resultados y evaluación de los sistemas para mejorar la institución en tanto que organización— el modelo resultante podría quedar estructurado en estos términos:



Como se puede ver, nuestro planteamiento sobre la evaluación de centros escolares se fundamenta en una concepción sistémica de las instituciones educativas en tanto que organizaciones que facilitan programas y servicios educativos a colectivos con determinadas características y necesidades sociales. Los objetivos de la evaluación deben tener en cuenta tanto la organización como los programas que diseña y aplica. Nuestra propuesta es que la evaluación de la calidad de una institución exige la integración de las tres perspectivas de análisis propias de todo programa —metas/procedimientos/resultados— y las relativas a la misma organización, aunque cada uno de estos procesos pueden ser efectuados separadamente, ya que tienen su propio sistema de autorregulación.

Aunque partimos de la afirmación de que todas estas modalidades de evaluación de la calidad de un centro escolar son igualmente necesarias e importantes, si tenemos en cuenta la evolución del propio concepto de calidad aplicado a las organizaciones, cabe establecer cierto ordenamiento cronológico entre ellas. Utilizando este criterio presentamos el siguiente diagrama, basado en el que propone Sallis (1993), en el que se relacionan como han ido evolucionando los conceptos de calidad en relación con las instituciones educativas así como las implicaciones que se derivan de estos procesos evaluativos para la mejora:



Aunque inicialmente todos podemos asumir este esquema, las divergencias pueden surgir cuando se plantea si estas evaluaciones se deben efectuar por agentes internos o externos a la propia institución. El carácter contextual que debe tener toda evaluación de servicios sociales hace que nos inclinemos a favor de la evaluación interna lo que significa que consideremos que la responsabilidad en la iniciativa y la ejecución de la tarea evaluadora debe recaer sobre la propia institución. Tal como ya hemos avanzado consideramos que, sólo en la medida que las instituciones educativas se consideren organizaciones que necesitan aprender, cobra sentido la utilidad de la estrategia evaluativa como herramienta para la mejora. La evaluación externa, especialmente cuando no es reclamada desde la institución, adquiere un significado de auditoría.

6. LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL COMO HERRAMIENTA PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

6.1. Supuestos a tener en cuenta:

El discurso que hemos avanzado hemos ido exponiendo algunos de los condicionantes en los que se enmarca actualmente la evaluación de los centros educativos. Consecuentemente el modelo evaluativo a proponer debe tener en cuenta ciertos requisitos y supuestos que consideramos fundamentales:

1.— Los centros escolares son organizaciones sociales que están llamadas inequívocamente a mejorar con el fin de ofrecer servicios de calidad a la comunidad. Independientemente del concepto de escuela que se mantenga, todos podemos coincidir en que prestar un buen servicio a la sociedad constituye el objetivo prioritario y permanente de todas las políticas públicas relativas a la educación.

2.— El concepto de mejora aplicado a las instituciones educativas debe entenderse como un proceso y como tal, aunque puede ser sometido a cierta planificación, no puede ser explicado utilizando exclusivamente modelos racionales como si se tratara de un fenómeno lineal. El desarrollo de una institución exige una planificación pero no cabe esperar que toda planificación genere las mejoras previstas.

3.— El requisito fundamental para que un plan de mejora sea efectivo es que la institución tome conciencia corporativamente de que constituye una «organización de aprendizaje» y establecer un proceso constante de revisión que facilite su desarrollo. La planificación del desarrollo de la escuela constituye el camino apropiado para introducir cambios dentro de la organización.

4.— El proceso del desarrollo institucional debe conceptualizarse de una forma cíclica: la toma de conciencia sobre la realidad de una institución debe llevarnos a elaborar planes estratégicos que una vez implementados en las instituciones deberán ser evaluados con el fin de valorar los resultados y reiniciar nuevos proyectos. La secuencia, por tanto, en la que debemos situar la mejora de las instituciones se establece en estos términos: diagnóstico, planificación, desarrollo y evaluación.

5.— La evaluación constituye la herramienta que dinamiza el proceso de mejora ya que tanto es necesaria en la etapa previa en el momento de efectuar un diagnóstico sobre la institución como en la fase final para comprobar los resultados. No obstante, dado el carácter cíclico de todo proceso de desarrollo, no procede considerar las dos finalidades clásicas de la evaluación —accountability e improvement— como funciones contrapuestas ya que no sólo son compatibles sino claramente complementarias.

6.— Las instituciones educativas tienen que tomar conciencia que constituyen organizaciones sociales que tienen que facilitar servicios educativos adaptados a las necesidades de un contexto. Por ello tienen que cambiar la oferta indiscriminada por programas elaborados en base a objetivos comunes y discrecionales que respondan a las necesidades de un alumno heterogéneo, y negociar con la administración con el fin de establecer de mútuo acuerdo los niveles que deberá alcanzar un sujeto al finalizar cada etapa o ciclo educativo.

7.— La autonomía en la gestión constituye el principio fundamental que posibilita que las instituciones elaboren y desarrollen programas adaptados al contexto y utilicen eficientemente los recursos. En la medida que tal autonomía no existe, no se puede responsabilizar únicamente a las instituciones del funcionamiento de los centros. Por ello, parece urgente establecer un nuevo marco legal que canalice las relaciones entre la administración y los centros educativos.

8.— La elaboración de modelos sobre la evaluación de centros debe efectuar desde un enfoque sistémico que integre todas las dimensiones que definen la calidad de los programas sociales así como las perspectivas de análisis características de las tres

audiencias que tienen una mayor implicación sobre la actividad de las escuelas: la administración, el profesorado y los alumnos.

9.—Ante las dificultades y limitaciones que presentan los modelos evaluativos estructurados con un enfoque economicista y sociológico sobre función de las escuelas, procede avanzar en el diseño de modelos recursivos que, fundamentados sobre un paradigma mediacional-educativo de los procesos de escolarización, se puedan formalizar a efectos de su posterior verificación.

10.— Finalmente, conviene insistir en que los modelos y diseños evaluativos sobre las instituciones educativas, en tanto que persiguen finalidades que no son incompatibles, tienen que asumir e integrar como marco de referencia para recoger y analizar la información necesaria para la evaluación la utilización de los dos paradigmas metodológicos —cuantitativo y cualitativo— que hasta la fecha se vienen empleando de forma excluyente.

De esta secuencia de condiciones o requisitos a tener en cuenta a la hora de establecer un modelo de evaluación de los centros educativos se puede concluir dos observaciones muy importantes. De una parte, cada institución tiene que tomar conciencia que tiene que desarrollarse y que la evaluación constituye la herramienta clave para incidir sobre la mejora. De otra, dada la pluralidad de perspectivas de análisis, todos los procedimientos metodológicos que existen para evaluar los centros escolares —acreditación, auditorías, autoestudios, indicadores, etc... que ya hemos analizado en otras ocasiones (De Miguel, Mora y Rodríguez 1991, De Miguel 1997)— son inicialmente adecuados siempre que, en cada caso, se utilice aquél que más se ajusta al objetivo que pretende alcanzar en cada caso.

Nuestra propuesta es que todas las audiencias pueden y deben intervenir en la evaluación de los centros. Ahora bien, si el objetivo es promover la mejora, la institución escolar es la que debe asumir la responsabilidad de organizar y controlar el proceso. En este caso, el procedimiento más apropiado para realizar una evaluación orientada hacia la mejora es el que se conoce como «evaluación institucional». Ésta es la conclusión a la que llegan actualmente la mayor parte de los autores que se ocupan del tema (Nevo 1995, Stoll y Fink 1996).

6.2. Principales parámetros de la evaluación institucional

El concepto de evaluación institucional (De Miguel, Mora y Rodríguez 1991, Vroegenstinjn 1994, Rodríguez 1995, Vught y Westerheijden 1995) constituye un modelo que postula la integración de distintas modalidades de la evaluación que habitualmente se presentan como alternativas. De una parte, asume que el proceso debe ser autorregulado por la propia institución pero no excluye la participación en el proceso de otros evaluadores ya que se considera que la revisión interna adquiere credibilidad en la medida que es contrastada externamente. De otra, considera que en el proceso se deben conjugar los datos obtenidos sobre la institución como los juicios que se formulan los expertos externos lo que supone, igualmente, la integración de dos estrategias metodológicas diferentes: la utilización de indicadores y las revisiones por colegas (peer review).

No obstante, lo que realmente define este concepto es una aproximación comprensiva a las instituciones educativas como un todo, abordando tanto procesos como resultados, la eficacia y la mejora, la calidad de la gestión y los procedimientos establecidos para asegurar la misma. La evaluación institucional asume, por tanto, las diversas perspectivas de análisis que hemos señalado anteriormente al considerar como objetivos de la evaluación de los centros escolares desde un triple enfoque: *quality control*, *quality management* y *quality assurance*. Ahora bien, lo importante es que todos estos procesos son dirigidos y controlados por la propia institución, lo que la distingue de otras modalidades evaluativas —*quality audit* y *quality assessment*— donde la responsabilidad recae sobre órganos externos a la misma (Rodríguez 1995).

A efectos de clarificar las diversas estrategias metodológicas que implica un proceso de evaluación institucional, últimamente diversos autores han elaborado modelos en los que se plasman las distintas fases y procedimientos que encierran esta modalidad evaluativa (House 1993, Van Vught 1995, Westerheijden 1996). En este mismo evento, el profesor Rodríguez Espinar presenta un modelo comprensivo de esta estrategia evaluativa que, aunque inicialmente está elaborado para la enseñanza universitaria, sus parámetros básicos son aplicables a las instituciones que imparten enseñanzas de ciclos anteriores.

El *modus operandi* que conlleva la aplicación de esta estrategia se define por las siguientes fases:

6.2.1. Fase de Sensibilización y Preparación

Inicialmente los centros educativos tienen que tomar conciencia de que necesitan mejorar y que la evaluación constituye la estrategia que les puede ayudar en este proceso. Asumido este principio, las instituciones deben clarificar qué pretenden alcanzar a través de la evaluación y cómo van a llevar a cabo este proceso. Una vez que han decidido el alcance de la estrategia a implantar deberán proceder a preparar los recursos materiales y humanos necesarios para su realización así como las guías necesarias para orientar el proceso. Especialmente deberán decidir el personal interno y externo a la institución que tendrá a su cargo el proceso evaluativo, así como el nombramiento de las personas que tendrán a su cargo la dirección del proceso (Comité de Evaluación del centro).

6.2.2. Fase de Autoestudio

El proceso comienza con un autoanálisis sobre la realidad educativa de la institución que permita efectuar un diagnóstico y valoración (*assessment*) sobre situación actual. El objetivo es llegar a que la propia institución tome conciencia, por un lado, de sus fortalezas y debilidades y, por otro, de sus oportunidades y amenazas en relación con su desarrollo futuro (*SWOT analysis*). Lógicamente en este proceso deberán participar todas las audiencias implicadas en la institución a efectos de que el análisis refleje «el sentir de la mayoría» por lo que la revisión no sólo debe fundamentarse en datos e indicadores objetivos sino que también tiene que recoger las observaciones, opinio-

nes y valoraciones que hayan sido contrastadas (evidencias). Los aspectos fundamentales del autoestudio deben plasmarse en un documento —Autoinforme— que, una vez que haya sido validado, constituye el punto de partida para todo plan de mejora y, por tanto, un requisito imprescindible en este proceso.

6.2.3. Fase de Evaluación externa

La credibilidad de un autoestudio aumenta significativamente en la medida que es sometido a revisión y contraste mediante una evaluación externa. La función de quienes realizan esta tarea será validar el autoestudio realizado para lo cual, partiendo del autoinforme elaborado, deberán recabar otros datos y opiniones sobre la institución además de los que ellos mismos puedan recoger durante su visita a la misma. A la vista de toda la información recabada emitirán su propio juicio sobre el contenido del autoinforme, el proceso realizado para la elaboración del mismo y sus propias valoraciones y propuestas sobre la institución evaluada. Todo lo cual se plasmará, a su vez, en un documento o Informe Externo sobre la institución.

6.2.4. Elaboración y Difusión del Informe de Evaluación

A la vista de los dos informes elaborados —interno y externo— el Comité de Evaluación de la institución confeccionará su propio Informe en el que recogerá los aspectos más importantes de las evaluaciones realizadas así como las propuestas que se formulan para el desarrollo de la institución. Además de la elaboración de este Informe, el Comité procederá a su publicidad y difusión entre las audiencias de manera que todos los implicados tengan conocimiento de los resultados de la evaluación realizada. De esta forma el proceso garantiza la función de accountability que debe estar presente en todo proceso evaluativo y el propio Informe adquiere credibilidad en la medida que conocido por las partes.

6.2.5. Diseño del Plan de Mejora

Finalmente el ciclo evaluativo se cierra con el diseño de un plan de mejora para la institución. A la vista de los resultados y de las propuestas formuladas el centro educativo debe elaborar un plan estratégico en relación con el futuro de la institución especificando los objetivos a alcanzar a corto, medio y largo plazo, las acciones a emprender para alcanzar estos objetivos, la preparación de los recursos necesarios para su implementación y la previsión de los sistemas de control y evaluación con el fin de que el plan se lleve a cabo en los términos que había sido elaborado y se obtengan los resultados que cabe esperar del mismo. Especialmente deberá especificar quienes deben asumir cada una de las acciones y tareas propuestas a efectos de clarificar competencias y responsabilidades.

A medida que se cierra un ciclo comienza otro nuevo proceso de evaluación vinculado al plan de mejora elaborado. De ahí que podamos plantear esta estrategia en forma de «espiral» tal como ya hemos avanzado anteriormente. Ahora bien, la forma y

cadencia de esta espiral no tiene por que ser siempre uniforme. Aunque en nuestro discurso hayamos descrito la evaluación institucional como una estrategia que engloba a todo el centro educativo eso no significa que la unidad de análisis objeto de revisión tenga que ser toda la institución. Se puede utilizar esta misma estrategia evaluativa sobre distintos aspectos de las instituciones siempre que estén configurados en términos de programas de intervención.

De ahí que podemos utilizar esta metodología para evaluar cada uno de los niveles o ciclos de enseñanza que imparte un centro escolar —educación infantil, educación primaria, educación secundaria, bachillerato, etc.— dado que cada uno de ellos puede y debe constituirse como una unidad de análisis de forma independiente aunque —lógicamente— existan factores organizativos comunes entre ellos. Cuando se procede de esta forma, la evaluación o revisión de la calidad en sus tres dimensiones (quality control, quality management y quality assurance) toma como punto de referencia las metas que la propia institución se propone alcanzar para cada uno de estos niveles y ciclos de enseñanza.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Al margen del discurso efectuado, quisiera resaltar que en la elaboración del presente trabajo he tenido en cuenta tres criterios que me parecen básicos respecto a la evaluación de las instituciones educativas, y que considero procedente plantear a los miembros de una comunidad de especialistas en metodología de la investigación educativa para que entre todos reflexionemos sobre el tema. Estos criterios son los siguientes:

1.— En primer lugar, si asumimos una aproximación pluralista a los fenómenos educativos fácilmente se intuye que las actitudes dogmáticas y exclusivistas no cooperan al progreso de la ciencia. Los resultados de investigaciones recientes nos hacen ver que no se pueden plantear los fines de las escuelas de forma dicotómica ni tampoco concebir los procesos de escolarización de forma lineal a modo de una función de producción. Entre las múltiples opciones posibles, consideramos que el marco adecuado para el análisis de los centros escolares es el de organizaciones sociales que gestionan una determinada oferta educativa.

2.— Desde esta perspectiva entendemos que los modelos a utilizar para evaluar la calidad de las instituciones educativas, al igual que sucede con otros programas y servicios sociales, deben plantear los objetivos y criterios de la evaluación de forma comprensiva y considerar cada uno de los diversos procedimientos evaluativos como una herramienta metodológica con sus ventajas e inconvenientes. Por ello es muy importante captar la finalidad del trabajo evaluativo a realizar en cada caso con el fin de seleccionar el modelo y el procedimiento apropiado. Si aceptamos los parámetros de la epistemología postmodernista, el apriorismo metodológico revela una actitud poco científica.

3.— Finalmente entendemos que, al margen de la teorías más o menos convincentes en relación con el funcionamiento de las escuelas, los procesos evaluativos a realizar deben dar testimonio de que es posible la integración de planteamientos que abordan la realidad de los centros educativos con enfoques divergentes (eficacia/mejora), fina-

lidades distintas (accountability/improvement) y estrategias metodológicas y técnicas evaluativas basadas en paradigmas que habitualmente se tiende a presentar como opuestos (cuantitativo y cualitativo). Nuestra labor en este sentido puede ser muy importante.

Las escuelas necesitan planes de desarrollo. Para su elaboración necesitamos análisis realistas de las necesidades concretas que tiene cada institución. Aunque la literatura en relación con la mejora está cargada de conceptos y propuestas la mayoría de estas no son aplicables a la realidad educativa de cada institución. No podemos utilizar las teorías pedagógicas de moda para elaborar planes de desarrollo para escuelas concretas ya que los discursos entre ambos niveles son claramente distintos. La evaluación constituye la herramienta que nos permite detectar las necesidades reales de una institución a partir de las cuales deberemos establecer los planes de mejora. De lo contrario, el proceso estaría descontextualizado.

Consideramos que **la evaluación institucional constituye la estrategia apropiada para incidir en este desarrollo en la medida que implica una recogida de información —datos y opiniones contrastadas— para formular juicios de valor sobre el diseño de los proyectos y programas, la organización de las enseñanzas, el desarrollo de los procesos de educativos y los resultados obtenidos en relación con los objetivos que pretende alcanzar en cada uno de sus niveles o ciclos, con el fin de reconocer la calidad de la institución y proponer acciones para su mejora.** En definitiva, evaluar cómo un centro escolar gestiona su oferta educativa y cómo funcionan los mecanismos que tiene establecidos para asegurar la mejora de su organización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aspinwal, K. y Al. (1992). *Managing Evaluation in Education*. London, Routledge.
- Ballart, X. (1992). *¿Cómo evaluar programas y servicios públicos?* Madrid, Ministerio de Administraciones Públicas (MAP).
- Bartolomé, M. y Otros. (1991). «Análisis de los modelos institucionales de evaluación de centros de Cataluña». *R. I. E.* 17, 103-118.
- Bollen, R. (ed.) (1993). *Educational Change Facilitators*. Utrecht, NCSI.
- Brinkerhoff, R. y Dressler, D. (1990). *Productivity measurement: A guide for managers and evaluators*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bryk, A. y Raudenbush, S. (1988). «Toward more appropriate conceptualization of research on school effects: A three-level hierarchical linear model». *American Journal of Education*, 97, 65-108.
- Capper, C. y Jamison, M. (1993). «Let the Buyer Beware: Total Quality management and Educational Research and Practice». *Educational Researcher*, 22 (8) 25-30.
- Castejon, J. (1994). «Estabilidad de diversos índices de eficacia de los centros educativos». *Revista de Investigación Educativa*, 24, 45-60.
- Clark, B. (1983). *The Higher Education System, Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley, University of California Press.
- Cheng, Y. (1993). «Conceptualization and measurement of school effectiveness: An perspective organizational». *Paper presented at AERA annual meeting*. Atlanta, GA.

- Consejo de Universidades. *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid, Ministerio de Educación/Secretaría General.
- Cooper, H. y Hedges, L. (eds.). (1994). *The handbook of research synthesis*. New York, Sage.
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis. School improvement research series*. Northwest Regional Laboratory.
- CRE. (1997). *Institutional Evaluation as a tool for Change*. Ginebra, Association of European Universities (Doc. n° 3).
- Davies, B. y West-Burnham, J. (1997). *Reengineering and Total Quality in Schools*. London, Pitman.
- De Miguel, M. (1989). «Modelos de Investigación sobre Organizaciones Educativas». *Revista de Investigación Educativa*, 7 (13), 21-56.
- De Miguel, M. (1989 b). «Diseños sobre el cambio institucional». *Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía*. Salamanca, SEP/Diputación.
- De Miguel, M. y otros (1994). *La evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*. Madrid, Ed. Escuela Española.
- De Miguel, M. (1995). «La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto». Donostia, *Eusko Ikaskuntza, Cuadernos de Educación* 8, 29-51.
- De Miguel, M. (1997). «La evaluación de centros escolares». *Actas de las VII Jornadas sobre la LOGSE*. Granada, Facultad de C. de la Educación.
- Epstein, P. (1992). «Get ready: The time for performance measurement is finally coming». *Public Administration Review*, 52, 513-519.
- Escudero, T. (1997). «Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos» *Relieve* 3 (1) 1-15.
- Evans, I. G. (1995). *Marketing for Schools*. London, Cassell.
- Faerman, S. y Quinn, R. (1985). «Effectiveness: The perspective from organizational theory». *Review of Higher Education*, 9, 83-100.
- Fernández, M. J. y González, A. (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. *Relieve* 3 (1), 1-16.
- Foster, W. (1986). *Paradigms and promises: New approaches to educational administration*. Búfalo, Prometheus.
- Foster, P. (1996). *Observing Schools*. London, Paul Chapman Publishing.
- Gallegos, A. (1994). «Metaevaluation of school evaluation models». *Studies in Educational Evaluation*, 20 (1), 41-54.
- Glickman, C. (1990). «Open accountability for the 90's: between the pillars». *Educational Leadership*, 47 (7), 38-42.
- Gray, J. y al. (1996). *Merging Traditions: The Future of research on school effectiveness and improvement*. London, Cassell.
- Greenwood, M. y Gaunt, H. (1994). *Total Quality Management for Schools*. London, Cassell.
- Grisay, A. (1996). *Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège*. Liège, Université de Liège.
- INCE. (1997). *Evaluación de la Educación Primaria. Informe Preliminar*. Madrid, Ministerio de Educación/Secretaría de Estado de Educación.
- Hardie, B. (1995). *Evaluating the Primary School*. Plymouth, Northcote House Publishers.
- Hardie, B. (1996). *Marketing in Primary School*. Plymouth, Northcote House Publishers.

- Hanushek, E. (1989). «The impact of differential expenditures on school performance». *Educational Researcher*, 18, 45-65.
- Hardie, B. (1995). *Evaluating the Primary School. A practical guide to evaluation process*. Plymouth, Northcote House.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). «Defining Quality». *Assessment And Evaluation in Higher Education*, 18 (1).
- Hedges, L., Laine, R. y Greenwald, R. (1996). «¿Importa el dinero? Un metaanálisis de los estudios sobre el efecto de las diferencias de recursos de las escuelas en los resultados escolares». En Grao, J. y Ipiña, A. (eds.). *Economía de la Educación*. Vitoria, Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Hill, P. y al. (1995). *SIIS: School Improvement Information Service*. Melbourne, University Press.
- Hill, P. y T. Rowe, K. (1996). Multilevel modelling in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 1-34.
- Hopkins, D. (1989). *Evaluation for school development*. London, Open University Press.
- House, E. (1993). *Professional Evaluation. Social Impact and Political Consequences*. London, Sage.
- Levin, H. (1996). «Aumentado la productividad educativa». En GRAO, J. y IPIÑA, A. (eds.). *Economía de la Educación*. Vitoria, Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Levine, D. y Lezotte, L. (1990). *Unusually effective schools: An review and analysis of research and practice*. Madison, WI/CESRD.
- Martin, L. y Kettner, P. (1996). *Measuring the Performance of Human Service Programs*. London, Sage/SHSG.
- Martin, L. (1993). *Total Quality Management in Human Service Organizations*. Newbury Park, Sage.
- Mc MacPherson, R. (1996). *Educative Accountability*. Oxford, Pergamon.
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation*. Oxford, Pergamon.
- OCDE. (1995). *Educación a un Glance: OCDE indicators*. Paris, OCDE.
- Odden, A. y Clune, W. (1995). «Improving Educational Productivity and School Finance». *Educational Researcher*, 24 (9), 6-10.
- Pawson, R. y Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. London, Sage.
- Postlethwaite, T. y Ross, K. (1992). *Effective school in reading. Implications for educational planners*. The Hague, IEA.
- Raudenbush, S. y Willms, J. (1995). «The estimation of school effects». *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 20(4), 307-335.
- Reyes, P. (ed.) (1990). *Teachers and their workplace*. London, Sage.
- Reynolds, D. y Cuttance, P. (1992). *School effectiveness, research, policy y practice*. London, Cassell.
- Reynolds, D. y Stoll, L. (1996). «Merging school effectiveness and school improvement: the knowledge base. En Reynolds, D. y al. *Making Good Schools*. London, Routledge.
- Rodríguez, S. (1995). «La evaluación de la enseñanza universitaria». En Oroval, E. (ed.). *Planificación, Evaluación y Financiación de los Sistemas Educativos*. Barcelona, Ed. Civitas.
- Sallis, E. (1996). *Total Quality Management in Education*. London, Kogan Page.

- Sammons, P. y al. (1995). *Key characteristics of effective schools. A review of school effectiveness research*. London, OFSTED.
- San Fabian, J. (1996). «¿Pueden aprender las escuelas? La autoevaluación al servicio del aprendizaje organizacional». En *Investigación en la Escuela*, 39, 41-51.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling, research, theory and practice*. London, Cassell.
- Scheerens, J. (1996). «¿Puede la base del conocimiento de la eficacia docente guiar la dirección de los centros?». En Villa, J.: *La dirección participativa y evaluación de centros*. Bilbao, El Mensajero, pp. 779-805.
- Scheerens, J. y Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford, Pergamon.
- Secada, W. (ed.). (1989). *Equity in Education*. Philadelphia, Falmer.
- Slavin, R. (1996). *Success for all*. Lisse, Swets and Zeitlinger.
- Stoll, L. y Fink, D. (1996). *Changing our Schools*. Buckingham, Open University Press.
- Stoll, L. y al. (1996). «Merging school effectiveness and school improvement: practical examples». En Reynolds, D. y al. *Making Good Schools*. London, Routledge.
- Stufflebeam, D. (1994). «Recommendations for improving evaluations in U.S. public school». *Studies in Educational Evaluation*, 20 (1) 3-21.
- Termes, R. (ed.) (1996). *Libro Blanco sobre la Economía Española*. Madrid, Instituto Superior de Estudios Empresariales.
- Valli, L. Cooper, D. y Frankes, L. (1997). «Professional Development Schools and Equity: A Critical Analysis of Rhetoric and Research». *Review of Research in Education*, 22, 251-304.
- Vroejenstinjn, T. (1994). *Improvement and Accountability: navigating between Scylla and Charybdis*. London, Jessica Kingsley.
- Vught, F. (1995). *Management for quality*. Paris, OCDE.
- Vught, F. y Westerheijden, D. (1995). *Evaluation institutionnelle et gestion de la qualité*. Gêneve, Programme C.R.E.
- Wang, M., Haertel, G. y Walberg, H. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.
- Webster, W., Mendro, R. y Almaguer, T. (1994). «Effectiveness Indices: A «value added» approach to measuring school effect». *Studies in Educational Evaluation*, 20, 113-145.
- Westerheijden, D. (1996). Use of Quality Assessment in Dutch Universities. En Maassen, P. y Van Vught, F. (eds.). *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. Enschede, CHEPS.
- Wilson, W. (1994). «Crisis and challenge: Race and the new urban poverty». *University of Chicago Record*, 29 (2), 2-7.
- Wolfe, A. (1989). *Whose Keeper? Social science and moral obligation*. Berkeley, University of California Press.
- Zeichner, K. (1991). «Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and the democratization of schools». *Teachers College Record*, 92, 363-379.

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL UNIVERSITARIA

Sebastián Rodríguez Espinar

Universidad de Barcelona

POR QUÉ Y PARA QUÉ DE LA EVALUACIÓN

En la década de los ochenta varios sistemas universitarios occidentales, entre los que se incluye España, estrenaron nuevos marcos jurídicos caracterizados, entre otras notas, por el establecimiento de un nuevo modelo de relación de las universidades con la autoridad gubernamental basado en la autonomía de aquellas. Un argumento fundamental para la adopción de este marco autonómico ha sido el de considerar la autonomía como un factor decisivo para el logro de los objetivos de calidad y progreso de la educación superior en dichos países (Vroeijenstijn & Acherman, 1990). La razón de esta postura de las administraciones educativas está en el incuestionable principio de que la liberación de la excesiva burocracia permite la innovación, incrementa la eficiencia y eleva la efectividad. La *Ley de Reforma Universitaria* toma en consideración la filosofía de la autonomía universitaria como factor de mejora del sistema, cuando considera que la autonomía generará diversificación, y que esta supuesta variabilidad llevará al incremento de la calidad:

«...el sistema de universidades que resulta de la aplicación progresiva de esta Ley se caracterizará por una diversificación entre las Universidades, que estimulará, sin duda, la competencia entre las mismas para alcanzar niveles más altos de calidad y excelencia, si bien se garantiza una calidad mínima homogénea para todas las Universidades nacionales» (Preámbulo. LRU. 1983)

De esta manera, de la estrategia del control y planificación centralizada, con grandes *corsés* de carácter burocrático, se ha ido pasando a la asunción del principio de autorregulación. Ahora bien, la contrapartida exigida por los gobiernos ha sido el de

la exigencia de una **rendición de cuentas** (*accountability*) a fin de demostrar que las decisiones tomadas y las acciones ejecutadas están dirigidas a la mejora de la calidad de la institución. Esta correspondencia estuvo y está en entredicho. Sin embargo los argumentos que apoyan tal corresponsabilidad son cada vez más difíciles de contrarrestar. A juicio de los expertos, el inequívoco interés de los gobiernos en la exigencia de un sistema de evaluación institucional es una clara expresión de la creciente atención a la dimensión extrínseca de la calidad (van Vught, 1995), y a la vez puede ser un claro síntoma de que los modernos sistemas de enseñanza superior han entrado en la *edad del desencanto*: la sociedad parece no estar dispuesta a seguir aceptando que las universidades sólo se autojustifiquen y desea conocer las actividades que desarrollan (Barnett, 1992). En definitiva, y como afirma M. Trow, las universidades constituyen una parte importante de todo sistema nacional (social, cultural, económico y político) como para dejarlas a su libre albedrío. No ha de extrañar, por tanto, que organismos como los que se citan a continuación (se toman como ejemplos relevantes) hayan dejado clara su posición:

— El reciente informe del Industrial Research and Development Advisory Committee of the European Comisión (IRDAC, 1994) afirma con claridad: *“La gestión y evaluación de la enseñanza superior se ha convertido en una necesidad”*. Los antecedentes que llevan a esta conclusión son muy variados. El lector encontrará al final de este trabajo un breve resumen de la sección 3.4. del citado informe referido a la Enseñanza Superior en Europa.

— Por su parte, la Comisión Sueca de Enseñanza Superior señala:

«Una evaluación continua debe instalarse en el seno de las instituciones, pero se reconoce el mérito de una ocasional evaluación externa como medio de garantizar a la sociedad que las instituciones están ejecutando satisfactoriamente sus responsabilidades». (Report of the Swedish Higher Education Commission 1992).

Finalmente, y con ocasión de la presidencia de Holanda de la U.E., se elevó a consideración una propuesta de recomendación del Consejo de la U.E. *relativa a la cooperación europea en materia de garantía de la calidad en la enseñanza superior*. En su exposición de motivos se recoge el Memorándum de la Comisión sobre la enseñanza superior (1991), las reacciones al mismo (1993) así como los resultados del proyecto piloto europeo sobre la evaluación de la calidad de la enseñanza superior (1994-1995), y se afirma:

...Los ciudadanos europeos están interesados en la justificación de la utilización de los fondos invertidos en cuanto que, mediante el pago de impuestos, son ellos los principales contribuyentes a la financiación pública de la enseñanza superior, además de pagar directamente las tasas académicas de los cursos de enseñanza superior, cuando proceda. Los jóvenes tienen derecho a conocer el nivel de calidad de los cursos impartidos con objeto de poder elegir aquellos cursos que respondan a sus preferencias y que les permitan adquirir la competencia requerida.

Así mismo

...la mera evaluación de la calidad científica de la investigación y del personal docente ya no bastan para garantizar la calidad de la enseñanza y que revisten idéntica importancia la evaluación de la calidad de la organización de los programas de estudio, de los métodos docentes, de los métodos de gestión y de las estructuras y comunicaciones. Se puso de relieve el papel de la evaluación para la gestión estratégica, así como la dimensión cultural de la evaluación

Sólo a través de la evaluación institucional es posible satisfacer dicha demanda. Así, las diferentes leyes de Enseñanza Superior recogieron el marco, enfoque o modelo de evaluación a seguir. En trabajos previos (Rodríguez, 1991a; 1995) he recogido la confrontación entre las dos posiciones claramente diferenciadas que han sido adoptadas como fundamento o base de la evaluación universitaria: **mejora de la calidad vs. la rendición de cuentas**. Así mismo he defendido una última razón, tal vez utópica, de la necesidad de la evaluación: sin evaluación no es posible progresar racionalmente. La evaluación se constituye en una fase *naturalmente necesaria* en todo proceso de intervención. La educación universitaria es, al fin y al cabo, intervención. Pero, además:

* La fase de expansión de los sistemas de Enseñanza Superior (centros y programas) ha puesto de manifiesto significativas debilidades de los mismos.

* Los costes se han disparado como consecuencia de la masividad de acceso y las restricciones económicas fuerzan a una mayor eficiencia.

* La sociedad exige al sistema universitario una mayor aportación al desarrollo nacional.

* La internacionalización de la producción y de la formación superior reclama niveles de calidad contrastados y contrastables.

* Todo usuario/cliente tiene derecho a conocer datos y especificaciones acerca de la calidad ofrecida por la institución en la que ingresa y desarrolla su formación.

* Las universidades, al igual que todo servicio público, han de ofrecer evidencia a la sociedad de la calidad de su acción y gestión.

* Finalmente, la naturaleza de las funciones y actividades de las instituciones universitarias reclama la existencia de procesos internos y externos de evaluación como procedimiento para garantizar la pertinencia, eficacia y eficiencia de las mismas. Como se señala en ya comentada propuesta del Consejo de la U.E. (punto 14):

... las medidas de evaluación de la calidad y de garantía de la calidad pueden fomentar la capacidad de autorreflexión de los centros de enseñanza superior y su capacidad para reorganizar sus resultados de modo que puedan satisfacer mejor las necesidades de su entorno económico, social y cultural

En definitiva, un modelo de evaluación institucional ha de contribuir a asegurar:

* La calidad en un sistema de masas. Como ya afirmó M. Bauer (1988, 1991), ante esta realidad se plantea el dilema de elección entre dos *clásicas* posiciones:

a) Igualdad de tratamiento a las instituciones. Financiación basada en sus necesidades y que asegure igualdad de oportunidades a los alumnos y equivalencia en la calidad de los programas. En consecuencia, deben darse sistemas semejantes que garanticen la calidad como forma de lograr que ningún programa esté por debajo de los estándares mínimos requeridos.

b) Se admite la variabilidad de calidad en las diferentes instituciones y programas. Se estimula la diferenciación (competitividad) y se aplica una financiación selectiva. En consecuencia, deben darse juicios comparativos sobre la calidad de programas e instituciones.

Un sosegado análisis de la realidad de cada sistema universitario llevará a tomar la decisión sobre la pertinencia de uno u otro enfoque. Los expertos coinciden al afirmar que el modelo de evaluación que se adopte ha de estar enraizado con la realidad de cada sistema universitario. En términos generales deberían tenerse en cuenta aspectos como: nivel de desarrollo del sistema universitario. Estructura del sistema, marco jurídico de las relaciones universidad-gobierno. Estructura-consolidación de los recursos humanos. Modelo de financiación, *cultura* evaluativa en el propio contexto universitario y en el contexto social del país.

* La eficacia y eficiencia de las inversiones en Enseñanza Superior.

* El cumplimiento de *estándares* internacionales de calidad en los programas de formación que permitan la movilidad y competitividad internacional.

* Que los centros de Enseñanza Superior produzcan los graduados que la sociedad necesita.

* Que las universidades cumplan su misión.

LA EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: CONCEPTOS Y TIPOLOGÍA

No cabe duda que ha sido la universidad británica —en el ámbito europeo— la que ha estado en el punto de mira de la *rendición de cuentas*. Como señala M. Trow (1996), la esencia de la *rendición de cuentas* es la obligación legal —financiera o moral— intelectual de comunicar a otros las actividades de una institución, de sus unidades y miembros en orden a explicar, justificar y contestar cuantas cuestiones puedan plantearse. Los *otros* no sólo son los grupos, estamentos o autoridades que dan apoyo financiero o reciben servicios, sino también el conjuntos de instituciones que conforman el sistema de enseñanza superior de un país. Pudiéramos decir que la rendición de cuentas en una sociedad democrática, y por lo que a la universidad como servicio público se refiere, no sólo afecta al gobierno que financia y a los alumnos que reciben el servicio de la enseñanza sino, y de forma especial, al conjunto de universidades públicas y privadas que participan y conforma el sistema de enseñanza superior de un país. En el cuadro nº 1 recogemos una clásica clasificación de las diferentes formas de rendición de cuentas. Cada una de ellas presenta elementos diferenciales, aunque entre ellas se establece un continuo en cuanto a su potencialidad para actuar como factor de mejora de la calidad.

Cuadro 1.
TIPOLOGÍA DE LA RENDICIÓN DE CUENTAS

-
- **EXTERNA**
 - **Ex ante**
 - **Regulaciones administrativas**
 - **Centros -Títulos**
 - **Personal**
 - **Alumnado**
 - **Sistema de gobierno (Estatutos)**
 - **Financiación**
 -
 - **Ex post**
 - **Acreditación**
 - **Acceso a la profesión**
 - **Evaluación de la calidad**

 - **INTERNA**
 - **A la institución**
 - **Entre las instituciones**
 - **Legal - financiera**
 - **Académica**
-

Para bien o para mal, comenta Trow; vivimos en un mundo en el que ya no es suficiente nuestra autoridad para legitimar el trabajo que realizamos en la universidad. Hemos de ser capaces de ofrecer convincentes evidencias del mismo y de reflejar con mayor claridad los fines de nuestro trabajo. Si encontramos las vías de explicar dichos fines a nuestros estudiantes y miembros próximos de nuestra comunidad universitaria, la *rendición de cuentas* al gobierno y a la sociedad en general no será un problema. Los siguientes testimonios tomados del contexto británico cierran nuestra argumentación sobre este punto:

«Accountability is not about control but about responsibility for the way in which control is exercised. The distinction is a fine one but is of fundamental importance. In other words, accountability is not and administrative tool but a moral principle. Of those to whom responsibility is given, an account of their stewardship shall be required. It is a principle whose purpose is to govern the relationship between those who delegate authority and those who received it». (Simey, 1988).

«[Accountability is] the duty of those responsible for the development and implementation of policy and / or managing affairs and resources to demonstrate not only propriety but also how economic, efficient and effective their policies and / or management have been over a period of time» (HM Treasury, 1987).

Ahora bien, considero que no es posible reducir el fenómeno de la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria a un *modelo* de rendición de cuentas, por más *comprendido y pertinente* que resulte. Las estructuras, marcos jurídicos y trayectorias sociales y políticas de los países y sistemas de enseñanza superior han forzado al desarrollo un amplio marco de referencia desde el punto de vista de la metodología de evaluación.

Los principales tipos de evaluación

A continuación y completando lo expuesto en un anterior trabajo (Rodríguez, 1995), vamos a examinar con detenimiento cada uno *tipos* de evaluación más usados. En ocasiones los *modelos* de evaluación instituciones combinan el uso o presencia de diferentes tipos. En las diferentes combinaciones resultantes radican las diferencias más significativas que podamos encontrar en la práctica real de la evaluación universitaria.

En primer lugar, existe unanimidad en admitir que toda práctica científica de la evaluación consiste en obtener evidencia (información objetiva de índole cuantitativa y cualitativa) de modo sistemático en orden a informar algún tipo de decisión. En el contexto de la enseñanza superior se ha practicado la evaluación a través de:

Acreditación:

Un proceso por el que un programa educativo o institución provee información sobre su actividad y logros a un comité externo que de forma independiente evalúa tal información en orden a emitir un juicio público a partir de unos estándares explicitados sobre el valor y calidad de la institución o programa. (El-Khawar, 1993)

Un enfoque y producto norteamericano con desigual presencia de las autoridades educativas gubernamentales y que constituye, por su generalización, la primera forma de evaluación en la enseñanza universitaria. La acreditación pone el énfasis en los *inputs* como garantía de la calidad de los *outputs*, presenta una orientación hacia la eficacia y tiene un alto componente de evaluación sumativa. Dos tipos en U.S.A.:

— De una institución

- * Controlada por el conjunto de universidades (12 agencias)
- * Categorización del juicio: SÍ/NO
- * Clara especificación de las consecuencias: SÍ/NO ser elegibles para el reconocimiento de créditos —movilidad de estudiantes—, acceso a subvenciones.

— De un programa (especialmente los de clara orientación profesional: medicina, magisterio, abogacía, arquitectura, ingeniería.)

- * Controlada por los Colegios Profesionales (unas 60 agencias)
- * Categorización del juicio SÍ/NO
- * Clara consecuencia: no habilitación estatal de los profesionales.

En el contexto europeo en general, y en el español en particular, existe un proceso de acreditación de instituciones y programas que culmina con la aprobación administrativa de la creación de una universidad o del plan de estudios conducente a una titulación homologada. El fundamento en el que se apoya el proceso es de carácter totalmente *apriorístico* y administrativista: si se cumplen los requisitos-normas-direc-trices establecidas la calidad está asegurada. Contrasta esta práctica con la tradición británica en donde, existiendo también un Consejo de Títulos Académicos Nacionales(1) con idéntico enfoque, se ha desarrollado una consistente práctica de evaluación *a posteriori*.

Ante la disparidad de criterios, situaciones y realidades de la enseñanza superior en Europa no ha de extrañar que aparezcan los primeros indicios de un enfoque de acreditación europea a través de un sistema de auditoría.

El sistema de auditoría, de clara práctica e influencia británica, es una de las estrategias en más rápida expansión ya que está siendo adoptada por otros modelos de evaluación europeos. Concebida ésta como la forma de presionar a las instituciones para que pongan en marcha mecanismos de gestión interna de la calidad. Los profesores F. Van Vught y D. Westerheijden (Centro CHEPS de la Universidad holandesa de Twente) están dirigiendo los trabajos de la fase experimental de auditoría europea anteriormente citada y que fueron objeto de una primera exposición en C.E.C. (1993). En un apartado específico expondremos el modelo de auditoría puesto en práctica por la Conferencia Europea de Rectores (C.R.E.) y que ha sido experimentada en algunas universidades europeas (en España, la Universidad Autónoma de Barcelona).

Revisión de programas

El término se ha extendido a múltiples contextos aunque se acuñó en el ámbito norteamericano y en el nivel de educación postsecundaria en general. Así como la acreditación de programas tiene un ámbito restringido en virtud del carácter altamente profesionalizador de los programas sometidos a ella, la revisión de programas es un enfoque evaluativo que abarca a la totalidad de programas de una institución. Por otra parte, ésta pone generalmente el énfasis en los procesos como estrategia de mejora constante de la calidad. Su orientación a la mejora y desarrollo contrasta con el enfoque de acreditación, orientado a la comprobación del cumplimiento de unos mínimos estándares en un campo profesional y/o disciplinar (Barak y Breier, 1990).

El hecho de que corresponda a la institución la iniciativa evaluadora, convierte al personal del programa y/o de la institución en los agentes primarios de la revisión. Aparece aquí, con toda su plenitud el concepto de evaluación interna (autoevaluación), defendida por múltiples autores como la única vía para el crecimiento y desarrollo institucional en los ámbitos de la gestión, el personal y el currículum ofertado en cada programa. Es evidente que un plan de evaluación institucional —en el sentido que precisaremos más adelante— ha de tomar en consideración las condiciones y factores que hagan posible este tipo de evaluación.

Por su parte, Holdaway (1988) apunta que la revisión de programas, a diferencia de la evaluación, no se confronta con criterios previamente fijados sino que sólo pretende describir y valorar los antecedentes de la unidad o programa, su rendimiento actual así como sus planes futuros. Es obvio que cuando la revisión no responde a una motivación interna, la dificultad de su puesta en marcha es grande. De aquí las estrategias incentivadoras que deban adoptarse, a no ser que se imponga desde fuera de la unidad y entonces aparecerá la problemática específica de las evaluaciones impuestas.

Ahora bien, el hecho de que la revisión de programas, en términos generales evaluación de programas, se haya aplicado a muy diferentes tipos de programas e instituciones, incluyendo también una orientación de rendición de cuentas —accountability— con participación de agentes externos gubernamentales y no gubernamentales, ha propiciado el uso del término de evaluación institucional para este tipo de evaluación.

Por otra parte, autores en el ámbito australiano (McDonals y Roe, 1984; Roe, McDonals y Moses (1986) utilizan el término de revisión departamental, entendiendo como tal cualquier agrupación de staff y actividades académicas que son sensibles a ser tratadas como una entidad (departamento, centro, unidad, programa). Afirman los autores citados que la revisión departamental consiste en:

«Una sistemática indagación de la estructura y funciones de un departamento académico con el propósito de evaluarlo y mejorar su actuación. El término sistemática es significativo: implica una operación adecuadamente planeada y responsablemente desarrollada. Normalmente, se recomendarán cambios. (1986 p. XV)

Debiéndose precisar los siguientes puntos:

* La revisión departamental no debe ser la ocasión para acometer una evaluación individualizada de cada profesor, ni deben mezclarse procesos de ambas naturalezas.

* Importante en la revisión departamental es acotar los ámbitos en donde la recomendación de cambios está asociada a la mejora de la calidad del trabajo del conjunto del departamento.

* La evaluación que se acomete no debe mirar nunca hacia atrás, sino estar orientada al futuro (planes y estrategias).

* La revisión departamental puede y debería combinar la autoevaluación con la aportación de agentes externos con una función de dinamizadores del proceso.

* Dado que los juicios sobre la calidad del departamento constituyen el tema central, la institución tiene la obligación de poner en práctica las acciones que pongan en práctica las propuestas de innovación y cambio que se deriven de tales juicios. Este último punto constituye la piedra de toque de la credibilidad de una institución universitaria que pone en marcha la revisión de sus departamentos/programas. No todos los departamentos tienen las mismas condiciones, ni presentan idénticos niveles de autoconfianza. Esta última es imprescindible para que un grupo humano asuma un proceso de evaluación sin temor, aunque sea consciente de que se pondrán de manifiesto aspectos de necesaria mejora y que requerirán cambios en su propia actuación.

La dificultad de tal enfoque es patente, incluso donde existe ya una tradición en los procesos de acreditación de programas, en evaluación del profesorado para su promoción, o en evaluación de la eficiencia desde la perspectiva de la accountability, no es fácil que se acepte por parte de las autoridades un enfoque de evaluación que tome al departamento/programa como la unidad de análisis global. En otro momento (Rodríguez, 1991a) afirmé que si no conseguimos que la evaluación tenga sentido como algo natural a todo proceso de intervención educativa, muchas serán las defensas que levantaremos y muy costosos serán los gastos inútiles que la burocracia generará.

Finalmente, y por lo que respecta a polémica sobre la unidad de análisis —departamento o programa—, y sin olvidar la realidad de nuestro contexto universitario, creo que pueden ser ilustrativas las dos acotaciones siguientes:

Some institutions evaluate degree programs as such; others evaluate the activities of academic departments because departments represent the basic repository for programs resources; and still others believe degree programs and their sponsoring departments must be evaluated simultaneously. Given the necessary interdependencies of academic programs and departments and the nature of the issues with which institutions are confronted, this third approach, simultaneous evaluation is recommended (Craven, 1980 cit. en Roe et al. 1986, p. 7).

Academic departments ultimately are a better unit of analysis than degree program, because (it is departments) to which institutional resources are allocated and (which) form the basic building block of the operations and management structure at most higher education institutions (Gilmour, 1980, cit. en Roe et al. 1986, p. 7).

Finalmente, y a juicio de Kells (1981, 1988), la efectividad de un autoestudio vendrá determinada por la presencia o no de las siguientes notas:

- Motivación interna de emprender una evaluación con el objetivo claro de mejora y con clara asunción por parte de sus líderes.
- Ha de verse la institución como un organismo vivo y en donde el análisis de la relación entre metas y logros pasa por el marco de relaciones en el sistema.
- El potencial humano de la institución debe ser puesto al servicio del autoestudio.
- El autoestudio deberá desembocar en la explicitación de una serie de recomendaciones de mejora y sus estrategias de logro.
- El proceso debe estar adecuadamente planeado y debidamente dirigido, estando siempre adaptado a la realidad de la institución.

Indicadores de rendimiento

Sin duda alguna, y especialmente desde una posición de evaluación *externa, segura, fiable, cuantificable* y, por tanto, susceptible de establecer una clasificación, corte o decisión, la identificación y operativización de indicadores de calidad (abordaremos ense-

guida la problemática de su conceptualización) han constituido la meta soñada de los técnicos en evaluación. En el marco universitario europeo ha de reconocerse que son los especialistas británicos, primero, y los holandeses (Dochy et al. (1990) los que se han ocupado más intensamente del tema. La reedición actualizada de la obra de Martín Cave et al. (1997) *The use of performance indicators in higher education* es una muestra evidente.

La utilización de indicadores de rendimiento de las instituciones universitarias tiene su origen en las evaluaciones externas de carácter gubernamental y con finalidad de distribución de fondos. Como señalan Dochy et al. (1990), los indicadores constituyen un elemento de diálogo entre universidades y gobierno. En una primera aproximación podría decirse que un indicador de rendimiento es todo tipo de dato empírico, mejor si es cuantitativo, que nos informa sobre el nivel de logro de un objetivo institucional. Los mismos autores, tras revisar el tema a nivel internacional y llevar a término una interesante investigación en el marco de las universidades holandesas, han acotado mejor el concepto de indicador de rendimiento en referencia al funcionamiento de una institución y no a su calidad —adoptando así un carácter más neutral— y diferenciándolo de la estadística de gestión (datos cuantitativos) o de la información para la gestión (datos cualitativos o cuantitativos relacionados entre sí y estructurados para informar la gestión):

«Performance indicators are empirical data of qualitative or quantitative nature. These data become performance indicators if they express the contemplated actor's goals. This means that they have a contextual as well as a temporal importance. They can be operationalised by a set of variables; these are more specific characteristics.»
(p. 136)

La necesidad de que todo indicador esté en relación a un objetivo, y dada la diversidad de actores o perspectivas existentes en el marco institucional, no es de extrañar que determinados datos sean simples estadísticas para unos e indicadores para otros. Por su parte, Kells (1992) hace referencia a la propia conceptualización del término indicador, sin enfatizar el apelativo de rendimiento o desempeño:

«signal derived from factual data bases or from opinion data that indicate the need to explore deviation from either normative or other pre-selected levels of activity or performance. They are used to monitor developments or performance and to signal the need for further examination of issues or conditions, or to assist in the assessment of quality» (Kells, 1992: 133).

Finalmente para Cave et al. (1997: 24), y tras analizar las controversias que el tema ha generado y sigue generando en Gran Bretaña —dada su influencia en la financiación— asumen la siguiente conceptualización:

“A measure —usually in quantitative form— of an aspect of the activity of a higher education institution.

The measure may be either ordinal or cardinal, absolute or comparative. It thus includes the mechanical applications of formulae (where the latter are imbued with value or interpretative judgements) and can inform, and be derived from, such informal and subjective procedures as peer evaluations or reputational rankings” (Cave et al., 1997:24).

Como puede observarse, no hay otra salida que el determinar *a priori* (consensuadamente en el marco que opere el modelo de evaluación adoptado) los diferentes niveles, categorías o significado que se da a cada indicador. La decisión sobre un sistema de indicadores debería tener presente:

- El contenido de referencia (Enseñanza, Investigación, Gestión, etc.)
- Tipología del indicador (en relación a la tipología del cuadro n° 2)
- Relevancia
- Nivel de ambigüedad (suscitar diversas interpretaciones)
- Potencialidad de *manipulación* (influencia en posteriores conductas)
- Coste de su obtención
- Nivel de agregación (asignatura, materia, plan, departamento, centro, universidad, ...)

Clasificación de indicadores

En el cuadro n° 2 hemos sintetizado la amplia propuesta de Cave et al. (1997) y que combina tres categorías de indicadores:

- *Indicadores simples*: Formulados en términos absolutos están orientados a dar una descripción objetiva de una situación o proceso. Pueden ser equiparados a las **estadísticas de gestión** Sizer (1992) señala que cuando se desarrollen bases de datos de carácter nacional es importante no denominar indicadores de rendimiento a lo que son estadísticas de gestión o simplemente estadísticas. La razón de tal precisión estriba en que puede creerse que cualquier tipo de dato es válido para la medida del logro de objetivos. Es evidente que el uso de este tipo de datos es complejo ya que lo que en un nivel es considerado como indicador simple en otro puede alcanzar la categoría de indicador de rendimiento.
- *Indicadores de rendimiento*: Implican un punto de referencia (estándar, objetivo, un juicio de valor), son, por tanto, de carácter relativo. Un indicador de rendimiento debería tener la propiedad de que cuando el indicador muestra una diferencia en una dirección significa que la situación es mejor, mientras que cuando la diferencia es en dirección contraria, no hay duda de que la situación ha ido a

peor. Una definición adoptada en el ámbito británico es la de *statements, usually quantified, on resources employed and achievements secured in areas relevant to the particular objectives of the enterprise*" (Cave et al. 1997:23).

- *Indicadores generales*: Derivados desde fuera de la institución, hacen referencia bien a estadísticas, opiniones o resultados de encuestas. Aunque no tiene las notas de un indicador de rendimiento, son usados en la toma de decisiones y podrían convertirse en *legítimos indicadores de rendimiento* si se expresase abiertamente tal decisión. La opinión de los graduados al término de sus estudios en relación a muy diferentes aspectos (calidad del profesorado, servicios, percepción del valor añadido, etc.) puede constituirse en una **útil batería de indicadores de progreso** de la satisfacción del cliente.

Cuadro 2.

TIPOS DE INDICADORES DE RENDIMIENTO (Cave et al., 1997)

a) Internos - Externos - Operating

* **Internos:**

- Inputs de la institución
- Valoraciones internas de la institución (calidad de la docencia, rendimiento académico)

* **Externos:** Valoraciones externas de una institución en el *market-place* de sus protagonistas

- Empleo de sus graduados
- Aceptación de las publicaciones de sus profesores

* **Operating:** Incluye los ratios de productividad así como variables relacionadas con el horario de trabajo de profesores, infraestructura informática, biblioteca, etc.

b) Input - Proceso - Producto

Con la distinción entre outputs *intermedios* y output finales o *outcomes*

c) Economía - Efectividad - Eficiencia

* **Economía:** *Compare actual with target input and thus measure input savings*

* **Efectividad:** *They show whether the objectives of policy have been achieved*

* **Eficiencia:** *Compare outputs with inputs —normally actual outputs with actual inputs—*

Los trabajos de Cave y Kogan (1991) y Cave et al. (1997) presentan un amplio análisis del uso de indicadores en el contexto británico, ámbito en donde han tenido su más severa crítica, habida cuenta del uso que de los mismos ha hecho el gobierno. En un reciente informe de la O.C.D.E. (Kells, ed. 1993) se recoge el estado de la cuestión sobre los indicadores de rendimiento a nivel internacional:

* Si en los 60 el interés en allegar datos e indicadores de desempeño de las instituciones de Enseñanza Superior partió de organizaciones como la OCDE, en razón a las necesidades de estas instituciones de disponer de información en una etapa de gran desarrollo, la década de los 80 marca un cambio radical, pues la iniciativa e interés prioritario radica en los gobiernos o agencias gubernamentales.

El uso de indicadores, como base de planes de expansión y de distribución de fondos, genera múltiples controversias:

- De fiabilidad y validez
- De acceso y publicación de los mismos
- De adecuación al nivel de desarrollo de los sistemas y de las peculiares características de los contextos.

* El desarrollo desigual de la elaboración y uso de indicadores en los diferentes sistemas de Enseñanza Superior, como consecuencia de múltiples variables contextuales, hace difícil conseguir la validez universal de muchos de los indicadores propuestos. Sin embargo:

— Cada vez más aparece el claro consenso entre gobiernos e instituciones de la necesidad de establecer bases de datos de carácter general y que permitan la comparación intranacional y, a ser posible, internacional.

— Las propias instituciones son conscientes de la virtualidad de poseer indicadores internos, habida cuenta tanto de su creciente autonomía, como de su pertinencia y funcionalidad en cualquier modelo de evaluación institucional.

* Ahora bien, el énfasis en el uso exclusivo de indicadores aplicado en la evaluación institucional por algunos sistemas ha dado paso a una relativización en su uso, potenciándose vías como la revisión-evaluación por colegas o la opinión de expertos y otros agentes.

Evaluación externa basada en los juicios de expertos (peer review)

Este tipo de evaluación se ubica en el contexto bien de la petición propia de una universidad para el análisis de una o de todas sus unidades académicas y de servicios, o bien por la imposición —mejor consensuada— del propio sistema universitario. Los remotos orígenes de este tipo de evaluación los podemos situar en los comités de acreditación de programas, en los *referees* de las revistas científicas y en las asesoras de los fondos de investigación. Como lógica consecuencia de estos orígenes, la orientación científico, académica y disciplinar —con alta reputación— constituyen las notas distintivas del experto. Así mismo, la cultura del grupo de pertenencia del experto se constituirá en un factor mediador, explícito o no de sus juicios, en los que inevitablemente habrá un componente de subjetividad.

La validez y fiabilidad de este tipo de evaluación es motivo de controversia. Como señalan Goedegebuure et al. (1990) las ventajas de la evaluación basada en expertos son por una parte, su mayor validez de contenido al contar con la observación y estudio directo de la realidad a evaluar por parte de los expertos, teniendo la posibilidad de precisar y contextualizar la información a examinar. La riqueza que supone la interacción personal de los expertos con agentes significativos del sistema a evaluar per-

mite que el informe de evaluación no sea algo frío o impersonal. Por otra parte, es posible abarcar todas las dimensiones del concepto de calidad siempre y cuando, claro está, se cuente con los expertos.

Si la validez puede ser alta, la fiabilidad de los juicios de expertos, por su propia naturaleza, será menor que la que se obtiene con la utilización de indicadores de rendimiento (sobre todo de carácter cuantitativo). De aquí que sea necesario poner especial atención en una serie de requisitos como:

- Existencia en la institución de una buena base de datos significativos.
- La práctica previa de autoinformes de cada uno de los agentes y unidades académicas y de servicios.

Dicha práctica conlleva la creación de una documentación de utilidad para los expertos. La gran ventaja de este tipo de evaluación radica en su clara orientación hacia la innovación y la mejora de la calidad, frente a la finalidad puramente contable o de distribución de fondos que han tenido los planteamientos basados en indicadores gubernamentales.

— Junto a la necesaria preparación de una guía de evaluación que deberán seguir los expertos, y que debe ser conocida con anterioridad, debe tenerse en cuenta el nivel de aceptación de los expertos por parte de la mayor parte de los agentes de la institución.

Evaluación institucional

Para adentrarse en los enfoques de la evaluación institucional, el lector es invitado a la consulta, entre otras, de la obra del profesor Mora (1991) **Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias**, o de la interesante publicación **Peer Review and Performance Indicators** (Goedegebuure et al. 1990) o del compendio internacional publicado por el Consejo de Universidades **La evaluación de las instituciones universitarias** (De Miguel et al. eds. 1991) y en la que se recogen trabajos de ámbito internacional y con enfoques y temáticas diferentes. Finalmente, la compilación del especialista M. Kogan (ed. 1993) **Evaluating Higher Education** es ya un clásico en el tema que nos ocupa.

El debate sobre los modelos de evaluación institucional está centrado fundamentalmente en la confrontación de dos dimensiones o criterios: evaluación interna *versus* evaluación externa, y evaluación basada en juicios de expertos *versus* evaluación basada en indicadores de rendimiento. Si queremos un esquema más simple, podemos decir que en el fondo está la confrontación entre el modelo autorregulado (*self-regulation*) y el modelo de control externo gubernamental (Vroejenstijn y Acherman, 1990). Aunque tal vez sea una aclaración innecesaria, conviene señalar que la autoevaluación institucional debe incluir la presencia de expertos ajenos a la propia universidad (bien no pertenecientes a la misma universidad que se autoevalúa o, y para determinados aspectos, ajenos a los estamentos universitarios) si se desea una correcta evaluación de la calidad intrínseca.

El término *evaluación institucional* no es muy utilizado en la práctica norteamericana, sí el término *Autoestudio* como denominación del proceso interno de evaluación,

bien de un programa o, más genéricamente, del global de la institución. Su uso se extiende en el contexto europeo como consecuencia del carácter público —en su titularidad y financiación— del sistema universitario y tiene como nota distintiva la implicación de un sistema de audiencias intra y extra institución. La autoridad educativa gubernamental, en su doble función de garante de la calidad y de la financiación, desempeña un rol específico en el proceso.

La evaluación institucional se caracteriza por tener una doble orientación; es decir, atiende tanto a la eficacia como a la eficiencia. Por otra parte, no sólo atiende a *inputs* y *outputs*, sino que debe atender también a los procesos. Así mismo, ha de conjugar las perspectivas intrínseca y extrínseca de la calidad de la educación universitaria.

Algunos conceptos a precisar

El uso del término *evaluation* o *review of quality* es propuesto por van Vught (1996), siguiendo a Trow (1994), como el más libre de las matizaciones o especificaciones añadidas en la práctica de cada uno de los países o sistemas establecidos. Así mismo se considera que la Evaluación institucional forma parte de la gestión de [la] calidad: *Quality management* es definido como: *that aspect of the overall management function that determines and implements the quality policy [i.e. intentions and direction of the organisation]* (ISO 8402).

Desde la perspectiva de la práctica británica, dos dimensiones —en cuanto a la responsabilidad de ejecución— y cuatro procedimientos definen un modelo integral de evaluación institucional (DES, 1991):

- **Dimensión interna:** la responsabilidad en la iniciativa y ejecución recae en la propia institución universitaria. Los dos procedimientos a realizar son:

Quality Assurance (ISO 8402)

«all those planned and systematic actions necessary to provide adequate confidence..»

Quality Control

«the operational techniques and activities that are used to fulfil the requirements for quality»

- **Dimensión externa:** La responsabilidad de ejecución descansa en órganos externos a la institución. Dos procedimientos:

Quality Audit (Dependiente del Higher Education Quality Council)

«external scrutiny aimed at providing guarantees that institutions have suitable quality control mechanisms in place»

Quality Assessment (Dependiente del Founding Council)

Este término no es definido en la ISO 8402, a diferencia del de *quality audit*. Sin embargo, *quality assessment* es más común en el marco de la educación superior, definiéndose como: *a systematic examination to determine whether quality activities comply*

with planned arrangements and whether the 'product' (i.e. the educational process) is implemented effectively and is suitable to achieve objectives. Este procedimiento de evaluación no es sino *an external review of, and judgement about, the quality of teaching and learning in institutions.*

La diferencia importante entre *quality assessment* y *quality audit* está en que la primera está directamente relacionada con la calidad de la enseñanza o de la investigación mientras que la segunda centra su atención en la forma en que la calidad (de la enseñanza o de la investigación) está gestionada por la institución. *Quality audit* es una parte del *management review*, por usar otro término ya popular (van Vught, 1996:191).

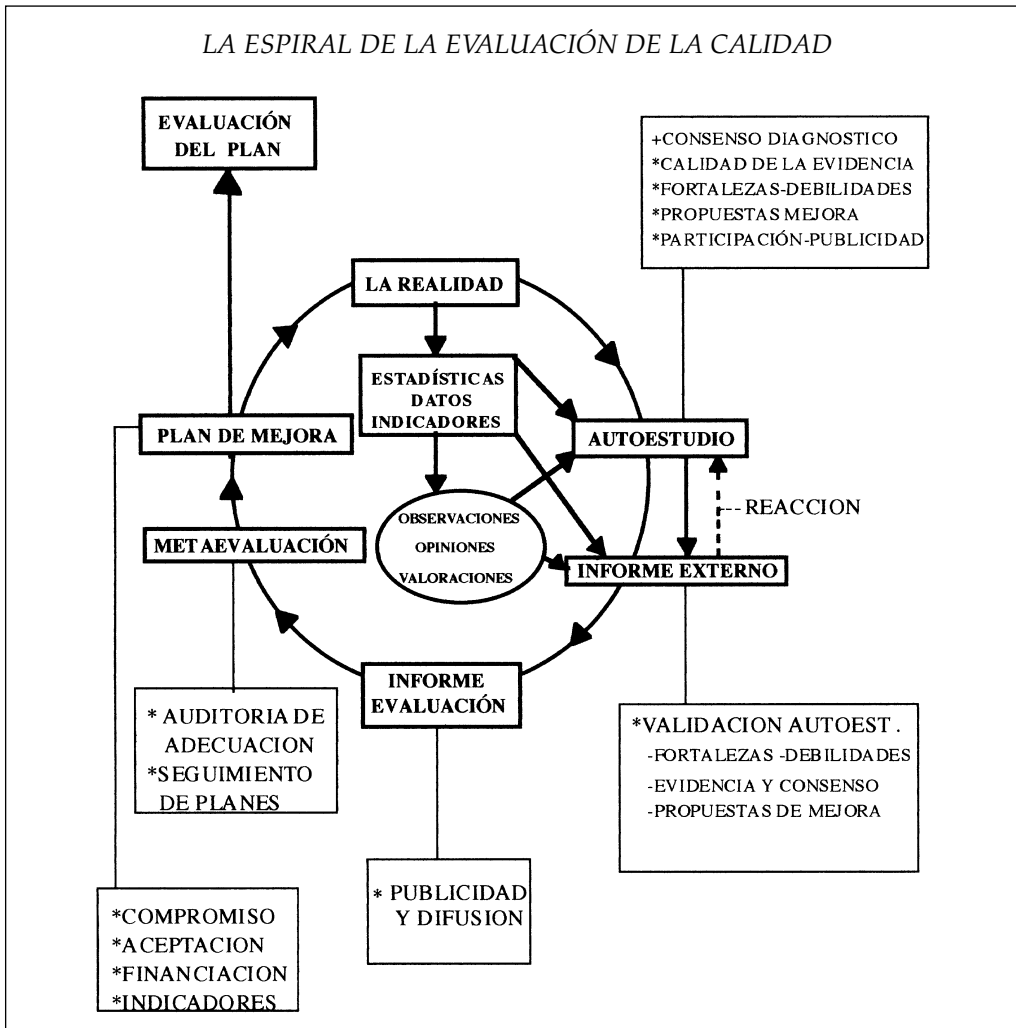
Con alguna frecuencia se observa una cierta confusión al identificar como sinónimos estos dos procedimientos externos. El primero hace referencia a la auditoría de *adecuación*. Sin embargo, y desde nuestro punto de vista, el término y concepto de *Quality assessment* responde plenamente al concepto y procedimiento de la auditoría de *eficacia*. No es de extrañar, por tanto, que en la reciente modificación británica este procedimiento caiga bajo la jurisdicción del Consejo de Financiación. La distinción de los dos términos es obvia y se impone, como señalan Dochy et al. (1990), distinguir entre garantía de la calidad y medida de la calidad en la educación superior. La primera reclama un proceso continuo de evaluación; es decir, la ciclicidad en la obtención de medidas de la calidad, que deben ser establecidas con anterioridad y conocidas públicamente.

La espiral de la evaluación de la calidad

El modelo de evaluación holandés (Vroeijenstijn, 1994; Westerheijden, 1996) ha constituido un claro y seguido referente de los modelos emergentes de evaluación en la Europa continental. En la siguiente página hemos adaptado *the quality assessment spiral* (Westerheijden, 1996:274) que recoge el proceso circular y cíclico (seis años en el caso holandés) de la evaluación de las titulaciones (unidad de análisis). Las fases del proceso aparecen claramente explicitadas y, como habrá podido observarse, en el mismo se integran diversos tipos de evaluación de los expuestos en este trabajo.

El contexto de los modelos de evaluación institucional

Los modelos de evaluación están condicionados por la propia realidad universitaria de cada uno de los países que han adoptado tal práctica evaluativa. En términos generales los siguientes factores ayudan a explicar las formas y modos de tal práctica. Anotamos algunas de las características del sistema universitario español en relación a dichos factores. De esta forma describimos un primer marco de referencia que será de utilidad para contextualizar la experiencia española de evaluación institucional.



** ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA SUPERIOR*

- Un sistema comprensivo, que quisiera ser selectivo desde la perspectiva de la Academia.
- Un sistema heterogéneo, tanto a nivel intrauniversitario (diferentes situaciones entre titulaciones) como interuniversitario (diferentes universidades)

** NIVEL DE DESARROLLO DEL SISTEMA*

- Un sistema aún en claro período de expansión.
- Consolidación muy desigual de sus recursos según universidades.
- Inmerso en un cambio estructural de su oferta educativa y de la gestión de la misma.

* *MARCO JURÍDICO DE RELACIONES*

- La conclusión de una etapa (15 años de LRU) marcada por un particular consenso, ensayo e indefinición de tres específicos marcos de relaciones: Gobierno / Comunidades autónomas, Interuniversidades, Universidad - Sociedad
- Tal y como se ha dicho, en sistemas altamente centralizados la relación medios-fines está predeterminada; en consecuencia, parece innecesaria la evaluación. Si se cumplen las reglas, los resultados están asegurados y la evaluación será sinónimo de asegurar el cumplimiento de dichas reglas.

* *MARCO JURÍDICO DE GESTIÓN INTERNA UNIVERSITARIA*

- La transición democrática en la gestión universitaria exigió enfatizar el modelo Colegial de gestión. El indisoluble binomio Autonomía — Responsabilidad exige una redefinición del mismo.
- No ha de olvidarse que en los sistemas descentralizados, la dirección a través de la información es más eficiente que la dirección centralizada por normas; aunque cada nivel de la organización debe tener distintivo poder y responsabilidad para supervisar el desarrollo de sus acciones.

* *ESTRUCTURA / CONSOLIDACIÓN DEL PERSONAL*

- Una desigual consolidación de las plantillas de profesorado y personal de administración y servicios en relación a lo definido en los marcos legales presentes

* *MODELO DE FINANCIACIÓN*

- Ausencia de un modelo de financiación y aparición de una situación inusual en el contexto europeo 17 Comités (CC.AA.) de financiación con decisiones sobre una a ocho o más universidades.

* *CULTURA EVALUATIVA EN EL CONTEXTO SOCIAL Y UNIVERSITARIO*

- ¿Qué otros sistemas serán sometidos a procesos de evaluación institucional?
- Las experiencias vividas a nivel individual han contaminado negativamente la consecución de la siempre difícil actitud favorable hacia la misma.
- No existe una generalizada competencia en los recursos humanos de las Universidades para afrontar con pertinencia y eficacia la dimensión técnica de toda evaluación institucional. Como afirma M. Bauer (1991), no sólo los sistemas de evaluación pueden, sino que deben diferir de acuerdo a las tradiciones políticas y culturas organizativas de los sistemas universitarios.

TENDENCIAS ACTUALES EN LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EUROPEA

El análisis de los trabajos de Dahllöf et al. (1990), Godegebuure et al. (1990), De Miguel et al. (1991), Kells (1993) y el informe de la C.E.E. (1993) pone de manifiesto dos grandes tipos de cuestiones presentes en la evaluación institucional. La primera de ellas hace referencia a la base conceptual-ideológica que subyace en el propio planteamiento de la evaluación; la segunda se relaciona con los *modus operandi* adoptados.

El control tradicional de la calidad de la Enseñanza Superior en Europea

Los sistemas establecidos en Europa han estado fundamentalmente caracterizados por un control *ex ante* que ha tenido como objetivo prioritario en cada país asegurar un sistema universitario en el que cada institución, facultad o título tenga un nivel de calidad homogéneo. La jerarquización entre instituciones o centros han sido explícitamente excluida entre los propósitos de los gobiernos.

En las tradiciones de las universidades alemana y francesa (y en la española como modelo imitado de las dos anteriores) estaba subsumido el principio del necesario control estatal de la enseñanza universitaria:

- En la autorización de la creación de las universidades
- A través del *modelo o mecanismos* de financiación
- De la aprobación de títulos y su currículum
- Del acceso a la función docente, de su remuneración y del volumen de plantillas
- Del control del acceso del alumnado
-

En algunos casos el control *ex ante* se ha complementado con un control *ex post* como es el caso de la regulación de los exámenes externos o acreditaciones de carácter profesional. Campos como los de la medicina, derecho, ingeniería o profesorado de primaria y secundaria han tenido y tienen especiales controles en diferentes países. Especial situación se ha dado y se da en Gran Bretaña. El control estatal es menor. Las universidades han tenido autonomía para:

- Seleccionar su profesorado y establecer sus salarios
- Establecer sus propios mecanismos de admisión de alumnos
- Diseñar los planes de estudio de las titulaciones que ofrecen (así como cerrar las titulaciones que consideran *agotadas* o no adecuadas al momento)
- Diseñar *de manera colectiva y ejecutar* el modelo de financiación de cada universidad a partir del presupuesto global aportado por el estado
- Aceptar examinadores externos de *otras universidades*
-

El continuum de los modelos europeos de evaluación

Se ha repetido hasta la saciedad que la evaluación institucional no es una práctica aseptica; bien al contrario, está claramente influenciada por el marco ideológico en el que se enmarca el propio sistema universitario. Como señalábamos al comienzo de este trabajo, ha sido M. Bauer (1988, 1991) quien ha puesto de manifiesto la confrontación ideológica que está presente en algunos sistemas europeos. La cuestión que se plantea es si es posible superar tal confrontación mediante una síntesis operativa y justa:

A) Igualdad de tratamiento a las instituciones. Financiación basada en sus necesidades y que asegure igualdad de oportunidades a los alumnos y equivalencia en la calidad de los programas. En consecuencia, deben darse sistemas semejantes que

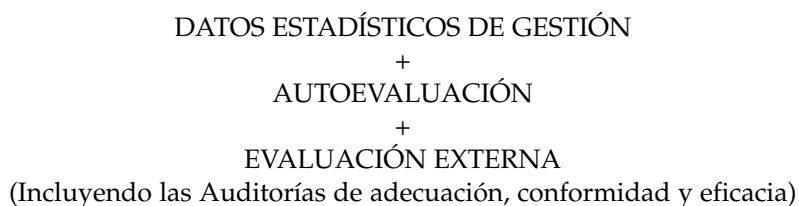
garanticen la calidad como forma de lograr que ningún programa esté por debajo de los estándares mínimos requeridos.

B) Se admite la variabilidad de calidad en las diferentes instituciones y programas. Se estimula la diferenciación (competitividad) y se aplica una financiación selectiva. En consecuencia, deben darse juicios comparativos sobre la calidad de programas e instituciones.

Una vez más habrá de recurrirse al análisis de la realidad de cada sistema universitario para comprender la pertinencia de uno u otro enfoque. Como queda patente en la obra de Craft (1992), el modelo de evaluación que se adopte ha de estar enraizado con la realidad de cada sistema universitario.

Un hacer con múltiples matices

Un pertinente y efectivo modelo de evaluación ha de estar diseñado de tal forma que permita recorrer de manera progresiva tres estadios o niveles, generando en cada uno de ellos productos específicos de utilidad. El intento de lograr uno de ellos sin tener conseguido el anterior es tanto como condenar al fracaso la práctica evaluadora. Dificilmente podrá abordarse una correcta evaluación si previamente no se ha logrado una fiable y válida *base de datos de gestión* sobre la que poder *armar* tanto el proceso de autoevaluación como el de evaluación externa. El siguiente esquema ejemplifica las tres fases de un completo proceso de evaluación institucional.



En consecuencia:

* Todo sistema de Enseñanza Superior necesita consensuar una Base de Datos Estadísticos de Gestión que permita la comunicación intra e intersistemas. Es obligado el consenso a la hora de determinar dicha base, así como es pertinente distinguir los diferentes niveles de intercomunicación: interno de una universidad, universidad-sociedad, interuniversidades, universidad-gobierno, sistema universitario-sociedad e intersistemas universitarios.

* Los propios Centros de Enseñanza Superior, asumiendo su responsabilidad institucional para con la sociedad deben asegurar la calidad de sus actividades, ofreciendo claros indicadores del logro de sus objetivos y cumplimiento de su misión.

* El mecanismo de Autoevaluación debe ser complementado con los informes de expertos externos, desarrollando mecanismos de mutua cooperación entre instituciones.

* Las Agencias Centrales de Evaluación, independientes de Universidades y Gobierno, a fin de asegurar su credibilidad, deben ejercer el rol de Auditoras de los procedimientos y mecanismos adoptados por las instituciones para asegurar la calidad de sus actividades.

No ha lugar a entrar en el análisis de las características, enfoques y operativización de cada uno de los niveles.

El programa de evaluación de la CRE

Con la denominación de *Institutional Quality Audit*, la Conferencia Europea de Rectores (CRE) ofrece a sus asociados un modelo de evaluación institucional cuya primera propuesta aparece en un interesante documento de la C.E.E (1993) elaborado por Frans van Vught y Don Westherheijden, quienes tras analizar la situación europea de la evaluación institucional y asumiendo los grandes retos de la movilidad y la cooperación interuniversitaria más allá de las fronteras de la actual Unión Europea, planteaban la posibilidad de un sistema de *Quality Audit* generado desde un órgano no gubernamental como es el caso de la C.R.E. En dicho documento se define *Quality Audit* como un examen sistemático que determina si las acciones de gestión de la calidad de la institución se ajustan a los planteamientos y medidas acordadas. No es un juicio sobre el contenido del trabajo que se realiza en la institución (enseñanza, investigación, servicios). Así mismo se asume que es de responsabilidad de la institución asegurar el adecuado nivel de calidad de sus actividades.

Por otra parte, la auditoría no prescribe objetivos, acciones o niveles académicos. Depende en gran medida de la calidad de la autoevaluación que la institución ponga a disponibilidad del equipo auditor; es decir, ha de tener un buen conocimiento de lo que está haciendo, cómo lo hace, con qué nivel de calidad y por qué lo está haciendo.

El diseño operativo de esta *Quality Audit* se ha llevado a cabo en una primera experiencia piloto en la que participaron las universidades de Goteborg, Utrech y Oporto. A partir de las exposiciones de Vught & Westherheijden (1995) y Barblan (1995) apuntamos algunos puntos de interés en relación al planteamiento adoptado.

1.— La auditoría analiza la experiencia de las instituciones en materia de planificación estratégica, de su capacidad de cambio y el rol de la calidad en estos procesos. Es decir si la calidad representa una norma de referencia en el contexto de la gestión estratégica de la universidad.

2.— Atendiendo a la doble dimensión (interna-externa y de apoyo-decisión) propuesta por Martin Trow para clasificar los sistemas de evaluación, el modelo de la CRE se define como un sistema externo-de apoyo.

3.— La dimensión europea del *auditor* asegura un claro distanciamiento de los intereses institucionales y disciplinares que pueden ser importantes en la tradicional evaluación de expertos (*peer review*).

4.— Tal y como señala Barblan (1995), cuatro son los roles que la CRE desea *jugar* en el modelo (a través del equipo auditor designado):

a) La CRE as a revealer

El proceso se inicia con la realización por parte de cada institución de un *SWOT analysis (strengths and weaknesses, threats and oportunities)*; es decir, un estudio de las fortalezas y debilidades institucionales, por una parte, y de las oportunidades y amenazas posibles en el futuro desarrollo de la organización. El citado análisis es una pre-condición para la gestión estratégica, una herramienta para el gobierno de una institución.

b) La CRE as an evaluator

Criterio: la capacidad de la institución para elaborar estructuras internas y relaciones externas capaces de responder a sus necesidades de desarrollo. A través de la denominada *visita preliminar*, el equipo auditor centra su atención en el conocimiento de los *condicionamientos externos y la normativa interna* que condicionan la *capacidad de cambio* de la institución: La *foto-fija de la institución*. En la visita post- autoestudio, el objetivo se centrará en conocer como *la máquina esta funcionando*; es decir, la dinámica del desarrollo institucional:

- calidad como adecuación de los medios existentes a los fines escogidos.
- *poder* de las estructuras responsables de la calidad.
- procesos institucionales de tomas de decisión.
- sobre los *procesos de consulta* sobre objetivos de calidad en el seno de la institución.
- recursos y su flexibilidad de aplicación como la característica clave para la gestión estratégica del cambio.

c) La CRE as an adviser

Ayudar a los miembros de la institución *to focus on their strategic, future-oriented choices* en relación a:

- política de recursos humanos
- política de usuarios
- modelos curriculares y política de enseñanza-aprendizaje
- política de innovación
- política financiera

d) La CRE as an educator

Desde la perspectiva de la mejora, la función de un sistema de evaluación institucional como el de la CRE pretende llevar a la institución a una situación más satisfactoria que la anterior a la evaluación. Ha de darse una condición previa, la toma de conciencia de la situación de partida que a la vez se constituye en factor motivacional del cambio.

El **autoestudio** que realiza la institución se considera clave para el proceso de transformación. La respuesta a las siguientes cuatro cuestiones estratégicas genera en la institución un camino hacia la mejora de la calidad

- Qué se está intentando hacer
- Cómo se está intentando hacer
- Cómo se conoce que el sistema funciona
- Cómo se ajusta el sistema para la mejora continua

El proceso

La CRE designa una Comisión de Evaluación que actúa como órgano de gestión del sistema de *quality audit*, apoyándose en el Secretariado de la CRE a efectos de operativización de los procesos.

- 1.— Solicitud de la Institución a la CRE (establecimiento del contrato)
- 2.— Designación del grupo de evaluación (expertos externos)
- 3.— Versión provisional del Autoestudio por parte de la Institución
- 4.— Visita preliminar del grupo de expertos
- 5.— Versión definitiva del Autoestudio y remisión al grupo de expertos
- 6.— Visita de evaluación
- 7.— Informe de Evaluación de los expertos y reacción de la institución
- 8.— La publicación del Informe de Evaluación queda a voluntad de la institución

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN ESPAÑA

Antecedentes

En España, *Ley de Reforma Universitaria* no hace mención específica del tema de la evaluación de calidad de las instituciones universitarias. Sólo toma en consideración al profesor (art. 45.3):

«Los Estatutos de la Universidad dispondrán los procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado, que será tenido en cuenta en los concursos a que aluden los artículos treinta y cinco a treinta y nueve, a efectos de su continuidad y promoción»

En concordancia con el citado art. 45.3, los Estatutos de las Universidades desarrollaron *singulares* modelos de evaluación del profesorado, generalmente apoyados en la figura de la Comisión de docencia y en el instrumento de *la encuesta de opinión de los alumnos*. Sin un debate previo sobre evaluación, ausencia de una *cultura institucional* sobre calidad y evaluación y escasa o nula preparación técnica, el objetivo era elaborar informes con escasa o nula repercusión. No olvidemos que a tenor de lo dispuesto en el famoso art. 45.3, el objetivo principal de dichos informes es la promoción, pero si estos *no llegan a tiempo* no se tendrán en consideración (Art. 8.4. del R.D. 1427/1986).

Si a lo anterior unimos la Resolución de 20-6-90 del Consejo de Universidades (BOE de 30-6-90) que establece los criterios y procedimientos del modelo de evaluación de la actividad docente del profesor, así como el Real Decreto 1086/1989 de 28-8-89 sobre *retribuciones del profesorado* (complementos de los quinquenios de docencia y sexenios de investigación), tendremos la prueba más significativa del planteamiento erróneo adoptado: el profesor está inserto en un sistema y es éste, en su conjunto,

el que debe ser objeto de evaluación y mejora. Es por tanto evidente que hasta esos momentos (1990) la palabra evaluación institucional está ausente del marco universitario español.

Ante este panorama, distorsionador de la evaluación institucional, no es sorprendente que las experiencias concretas de evaluación en el ámbito de las universidades españolas, con un tipo u otro de prácticas, participaran de estas características (Rodríguez, 1993):

a) La escasa experiencia previa a la L.R.U. tiene más un carácter de investigación (preparación de instrumentos de opinión) que de evaluación: no existe un modelo de evaluación del profesor, a lo sumo un modelo de evaluación de la actuación docente del profesor por parte del alumno.

b) La ya generalizada experiencia de *actividades de evaluación* en las universidades españolas como consecuencia de la aplicación del art. 45.3 y sus corolarios pone de manifiesto:

* Ausencia de un modelo global de evaluación del profesor; por supuesto también de otros subsistemas o elementos institucionales.

* Atención prioritaria a la fuente de opinión de los alumnos, vía cuestionario, y a la dimensión de docencia en el aula.

* Escasa o nula vinculación de la evaluación anterior con acciones institucionales de carácter formativo; dándose la circunstancia de la *separación de competencias* en ambos aspectos dentro de una misma universidad.

* Nula repercusión de las evaluaciones individuales realizadas (se entienden en el ámbito docente) tanto a efectos de promoción (concursos) como de incentivos a la productividad (quinquenios).

* Excesiva preocupación por la indagación y perfeccionamiento técnico de la *Encuesta de opinión de los alumnos*.

c) Los indicios de la reacción ante los resultados de la evaluación de la investigación del profesorado (en donde sí se produce discriminación) ponen de manifiesto un serio peligro sobre la *futura* preocupación del profesorado en la mejora de su docencia.

d) Ante la constatación de la escasa funcionalidad de las prácticas evaluativas desarrolladas comienza a surgir en algunas universidades un cierto movimiento de reflexión sobre las líneas futuras de acción.

Las debilidades de una evaluación centrada en el profesor y su asignatura (*instructor-centered evaluation of teaching*) han sido objeto de análisis en otro trabajo (Rodríguez 1993) en donde se pone de manifiesto la necesidad de no confundir calidad de la docencia (*teaching quality*) con calidad de la enseñanza (*education quality*).

El punto final de este período lo marca la publicación *Hacia una clasificación de las universidades según criterios de calidad* (M.E.C.-Fundación Universidad y Empresa, 1990). Este breve compendio recoge las aportaciones en un seminario de expertos de un grupo de personas que ofrecen una visión distorsionadora, por *despistes* conceptuales y extrapolaciones de otros contextos, del planteamiento y contenido de la propia evaluación institucional que ya se ha modelizado en la Europa Comunitaria.

La década de los noventa

Ahora bien, una serie de acontecimientos en el año 1991 van a constituir un punto de inflexión en la trayectoria anteriormente mencionada. El Consejo de Universidades patrocina la publicación de las obras del profesor J.G. Mora (1991) *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias* y la compilación realizada por De Miguel et al. (1991) *La evaluación de las instituciones universitarias* en la que se recogen un conjunto de trabajos de ámbito internacional que pasan revista a aspectos conceptuales, metodológicos y operativos de diferentes sistemas, enfoques y prácticas de la evaluación universitaria.

Por otra parte en Almagro (Universidad Castilla-La Mancha) se celebran, convocadas por el mismo Consejo, unas Jornadas sobre Evaluación Institucional Universitaria. en las que están presentes representantes institucionales de las universidades españolas. El principal logro de las mismas puede resumirse en dos puntos: la unanimidad en reconocer la necesidad de la evaluación universitaria como factor importante de la calidad; segundo, la constitución de un grupo de trabajo abierto de varias universidades para comenzar el estudio de un posible proyecto operativo de *modelo* de evaluación. Todo ello bajo la perspectiva del conocimiento de las prácticas evaluativas en el contexto internacional.

Si a esto unimos un cierto número de experiencias interuniversidades dentro de programas como Alfa o Columbus, o autónomamente generadas por grupos de universidades, podremos convenir que se está ante un panorama al que podríamos calificar como de *torbellino evaluador*, y en el que la serenidad y coordinación serán notas de obligado cumplimiento.

I.— Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario

Finalmente, y tras el trabajo realizado por EL GRUPO DE ALMAGRO en la primera mitad del 92 y los cambios acontecidos en la Secretaría General del Consejo de Universidades, el Pleno del Consejo de Universidades aprobaba en septiembre del 92 (en su reunión en la Universidad de Cádiz) una resolución por la que se ponía en marcha un **Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario**. El proceso se inició en los primeros meses de 1993 y se concluyó en el mes de julio 1994, siendo presentado públicamente el informe final en los primeros días de septiembre en Santander en la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo. En los trabajos de García et al. (1995) y Rodríguez (1995b) se ofrece tanto el marco teórico de referencia como el planteamiento operativo adoptado para la evaluación de la enseñanza, la investigación y la gestión universitaria. Dieciséis universidades participaron en esta experiencia que tenía como objetivo general ensayar mecanismos y realizar propuestas. De aproximación-experimentación metodológica de evaluación institucional puede calificarse esta primera experiencia.

2.— Proyecto piloto europeo de evaluación de la calidad de la enseñanza superior

Durante el bienio 94-95 se llevó a término el **Proyecto piloto europeo de evaluación de la calidad de la enseñanza superior**, auspiciado por la U.E. y en él participaron una cincuentena de universidades y titulaciones de todos los Estados. Por parte española participaron las universidades de Granada y Carlos III (Diplomatura Biblioteconomía y Documentación) y Politécnica de Catalunya y Universidad del País Vasco (Ingeniería Superior de Telecomunicación). Entre septiembre del 94 y septiembre del 95 se lleva a cabo la participación española en el ya Mencionado proyecto europeo de evaluación cuya Conferencia final tuvo lugar en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en diciembre del 95, coincidiendo con la Presidencia Española de la Unión Europea.

El objetivo general de esta experiencia se centraba en la dimensión metodológica: ensayar una metodología general común que pusiera de manifiesto su pertinencia a la luz de los elementos diferenciadores que conforman a cada uno de los sistemas universitarios, universidades y titulaciones participantes.

El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades

El Pleno del Consejo de Universidades en su sesión del 25 de septiembre de 1995, celebrada en la Universidad de Zaragoza, acuerda proponer al Gobierno un Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. El Real Decreto 1947/1995 de 1 de diciembre (B.O.E. 9-12-95) eleva a texto normativo dicha propuesta. La dinámica establecida unos pocos años antes parece dar sus frutos. No se ha producido confrontación Gobierno-Universidades, se ha adoptado un enfoque comprensivo y se da una actitud de participación en el seno de las instituciones.

Las características más destables del Plan son, desde el punto de vista de política de evaluación:

- Su clara orientación a la mejora de la calidad. Se supera la controvertida polémica sobre la finalidad de la evaluación: rendición de cuentas *versus* mejora de la calidad al desligarse la evaluación de consecuencias directas de financiación o de acreditaciones administrativas.

- La participación voluntaria de las universidades: no es posible el desarrollo de una *cultura* de evaluación y de mejora de la calidad bajo una presión directa de obligatoriedad en un sistema heterogéneo y en periodo de consolidación para el conjunto de universidades post-LRU.

- La concesión de ayudas económicas para llevar a cabo el proceso de evaluación acorde con los proyectos presentados por las propias Universidades. La orden de 21 de febrero de 1996 (BOE 28-2-96) abría la primera convocatoria de ayudas, produciéndose una respuesta de masiva participación de las universidades.

- El intento de aunar la competencia que las Comunidades Autónomas tienen sobre la Enseñanza Universitaria con la adopción de un marco de referencia único e inicialmente consensuado. En este punto se presenta, sin duda alguna, uno de los prime-

ros retos para la consolidación de un modelo de evaluación del sistema universitario español. Sería un grave error que un tema de clara trascendencia internacional, por la credibilidad que han de tener sus planteamientos, quedase fragmentado en iniciativas desconexionadas. El tiempo nos dará elementos de análisis y *evaluación*.

Desde la perspectiva científico-técnica de la evaluación es resaltable:

— Su comprensividad: el objeto de la evaluación, no sólo es la enseñanza, como era el caso del Proyecto Piloto Europeo, sino que se extiende a la investigación y a los servicios y gestión de la propia universidad. Toma así el referente del Plan Experimental de Evaluación 92-94, constituyéndose en un modelo singular en el contexto de las experiencias europeas en el sentido de aunar en un mismo proceso dichos contenidos.

— La consideración de la Titulación (programa de formación) y el Departamento (área/s de conocimiento) como las unidades de evaluación en relación a la enseñanza y a la investigación. Tal decisión es una muestra inequívoca de la orientación a la mejora de la calidad que se asume en la evaluación: para el usuario (alumno) el referente es la titulación que cursa; para el profesor y en la perspectiva organizativa de su trabajo científico, el departamento en su referente.

— La adopción de una metodología claramente homologables a la utilizada en los sistemas universitarios internacionales con más experiencia evaluadora: Autoevaluación *más* Evaluación Externa.

— Se asume la existencia de diferentes niveles de complejidad en los proyectos de las universidades así como la adopción de ritmos de ejecución también distintos. Esta diversidad contrasta con la homogeneidad y rigidez de implantación de la evaluación en la práctica totalidad de los sistemas universitarios europeos. Una vez es necesario destacar el acierto de no ligar inicialmente la evaluación a la financiación básica de las universidades.

— Por lo que respecta a la gestión del Plan, ésta se articula en el seno de la Secretaría General del Consejo de Universidades a través de una oficina de gestión y con la asistencia de un Comité Técnico compuesto por miembros natos y designados (Orden de 13 de marzo de 1996 -BOE 19-3-96). Esta *peculiar* organización contrasta con la generada en otros países en los que la creación de un Comité o Agencia de Evaluación *ad hoc* ha sido la vía más frecuente de poner en acción la evaluación institucional. Una vez más, las características del Consejo de Universidades español permite poner a prueba dicha organización ya que rompe el clásico esquema Gobierno *versus* Universidades existente en aquellos otros países en donde la implantación de la evaluación institucional ha supuesto *cierta violencia o confrontación política*.

Finalmente, el plazo *técnico* de cinco años que prevé el Plan no permitirá, casi con toda seguridad, una evaluación de la totalidad de las titulaciones ofertadas en las universidades españolas ni de todos los departamentos-áreas de conocimiento, por lo que respecta a la investigación. Esta no debería ser la meta, sino la de *asegurar la factibilidad operativa* del modelo adoptado al aplicarse extensivamente, *asegurar la calidad de ejecución* en los procedimientos adoptados, *generar credibilidad de su finalidad* al poner en acción medidas concretas de mejora y la de *preparar a las universidades* para asumir el reto de la diversidad y la competitividad.

La homologación metodológica

Señalábamos que el modelo de evaluación adoptado se homologaba al marco general operativo en buena parte de los países de la U.E.

- El Autoestudio constituye pieza clave del proceso
 - * La Guía de evaluación generada abarca las tres dimensiones del contenido a evaluar (Enseñanza, Investigación y Gestión) así como las directrices sobre la organización (estructura y desarrollo) del propio proceso de evaluación
- Se adopta la Evaluación Externa basada en el *peer review*
 - * La Guía de evaluación externa adopta un referente basado en:
 - Análisis del Autoestudio
 - Visita *in situ* (múltiples audiencias: Comité interno de evaluación, Equipos directivos, Personal de administración y servicios, Alumnos de primer y segundo ciclo, Graduados)
 - Análisis de fuentes documentales complementarias
 - Informe del CEE con posibilidad de reacción de la titulación
 - Informe final de evaluación de la titulación
 - Publicidad del informe de evaluación
 - Informe del proyecto realizado
 - * Como se ha señalado anteriormente, cada universidad presenta un proyecto de evaluación en el que no sólo explicita las titulaciones a evaluar sino también sus consideraciones o peculiaridades organizativas del proceso de evaluación. El informe final del proyecto habrá de incluir el análisis del proceso interno y externo así como las decisiones a tomar a la luz de la evaluación realizada.
- Se crea un Comité Técnico del Plan (los miembros no natos son de designación directa del Ministerio de Educación y Ciencia). Este Comité será el encargado de desarrollar el modelo de evaluación y sus instrumentos, asumir la formación de evaluadores internos y externos (designando a estos últimos), asistir a las universidades en el proceso así como evaluar los informes finales de los proyectos de cada universidad y elaborar el Informe final anual del Plan.

La metodología evaluativa adoptada es homologable a la utilizada en nuestro entorno próximo a excepción del diseño de la *cúpula* del Plan. Como se ha venido señalando, las peculiares características del Consejo de Universidades, la dependencia administrativo-financiera de las universidades con respecto a sus Comunidades Autónomas, así como las propias metas y objetivos del Plan de Evaluación (no obligatorio, orientado a la mejora, sin consecuencias inmediatas,...), determinan, o al menos así se decide, la *debilidad estructural* (en cuanto a fortaleza de sus decisiones y autonomía de gestión) del Comité Técnico del Plan.

La respuesta de las Universidades al Plan Nacional de Evaluación

La respuesta de las universidades a la convocatoria anual de 1996 (Orden de 21-2-96 -BOE 28-2-96) supera las más optimistas previsiones. En el cuadro siguiente se recoge el volumen de participación, tanto por lo que respecta al tipo de proyecto presentado como al número de universidades. La cantidad total de financiación aportada por el Plan ha sido de unos 185 millones de pesetas. A esta cantidad ha de sumarse las aportaciones de las Comunidades Autónomas como las de Madrid, Cataluña, Castilla y León y algunas otras (equivalente a la aportada por el Plan Nacional para las universidades de su jurisdicción).

CONVOCATORIA 96

	<u>Nº Universidades</u>
Proyectos Globales	7
(A realizar en 2, 3, 4 ó 5 años)	
A.—Proyectos temáticos interuniversitarios	
— Ing. Telecomunicación	3 (a)
— Dip. Ciencias Empresariales	6 (b)
B.— Proyectos temáticos	
— Una titulación	3
— Dos titulaciones	12
— Tres titulaciones	5 (c)
— Cuatro titulaciones	5
Estas 62 titulaciones son de las áreas:	
— Humanidades (8)	
— Ciencias Sociales (5)	
— Ciencia y Tecnología (49)	
C.— Acciones especiales	<u>14 (d)</u>
TOTAL UNIVERSIDADES	40 (e)
TOTAL TITULACIONES	98 (f)

(a) En dos de las universidades esta titulación forma parte del proyecto global presentado.

(b) En tres de las universidades —no coincidentes con (1)— esta titulación forma parte del proyecto global presentado.

(c) Uno de los proyectos corresponde a una universidad privada.

(d) Tres acciones corresponden a universidades privadas. Estas acciones especiales no son propiamente evaluativas. Se orientan a *preparar* el proyecto de 1997.

(e) Obsérvese que cinco universidades se repiten (a) + (b).

(f) A las 9 titulaciones de proyectos interuniversitarios y 62 de proyectos temáticos han de sumarse otras 37 titulaciones correspondientes a los proyectos globales y que tienen prevista su evaluación en el curso 96-97. Así mismo se inicia un proyecto especial para el diseño del *modelo* de evaluación de Medicina.

A modo de conclusión

A lo largo de las páginas hemos pasado revista a una temática con claras, presisas e importantes connotaciones metodológicas. Sin embargo, el tema de la evaluación está enormemente *presionado* por otro tipo de connotaciones políticas, ideológicas, económicas. Por ello no viene mal apuntar la ya citada propuesta de la presidencia holandesa sobre la recomendación del Consejo de la U.E. *relativa a la cooperación europea en materia de garantía de la calidad en la enseñanza superior*, que en su punto 10 dice:

...Por otra parte, la utilización de elementos metodológicos comunes no conduce a una "clasificación jerárquica" o a una norma común europea. Los métodos de evaluación de la calidad son reglas de procedimiento, pero no de contenido. Esto significa que definen el procedimiento de la evaluación de la calidad (quienes participan en la misma, los aspectos que serán examinados, etc.), pero sin definir lo que determina los criterios de calidad.

.....Los propios interlocutores y aquellos a los que solicitan asesoramiento son quienes juzgan la calidad de la respuesta institucional.

Finalmente, y en relación a los objetivos y medios propuestos en la recomendación y sus efectos sinérgicos se explicita (resumen de los puntos 18 al 22):

- * Invitar a los Estados miembros a adoptar mecanismos de evaluación de la calidad y garantía de la calidad para sus sistemas de enseñanza superior.
- * Acentuar las ventajas de la cooperación europea en materia de evaluación de la calidad y de garantía de la calidad con objeto de que todos los Estados miembros puedan satisfacer adecuadamente las nuevas demandas de calidad de sus sistemas educativos.
- * Proponer el establecimiento de una red de evaluación de la calidad y la institucionalización del intercambio de información y experiencia a nivel europeo.
- * Las "Redes temáticas" que decidiesen realizar la evaluación de la calidad de la enseñanza de su(s) materia(s) a nivel europeo en base a su trabajo ya realizado podrían obtener la cooperación directa de la red general.
- * Mayor cooperación entre las organizaciones internacionales y su participación en la red de evaluación favorecería la transparencia cooperativa en un campo en el que podría perderse la claridad en el caso de que trabajase al mismo tiempo un número excesivo de redes de distintas dimensiones y a diferentes niveles.

No podemos aventurar el resultado del Plan Nacional de Evaluación de las Universidades. La singularidad del mismo hace planear ciertas interrogantes sobre su factibilidad; pero a la luz de todo lo expuesto caben pocas probabilidades de que el sistema universitario español pueda quedar aislado de una práctica claramente institucionizada en la Unión Europea: La Evaluación Institucional de las Universidades.

ANEXOS

1.— INFORME IRDAC

IRDAC (1994) Quality and Relevance: The Challenge to European Education

Sección 3.4 New Demands on Higher Education

Síntesis de algunos aspectos de interés:

* Muchas instituciones de Enseñanza Superior así como legisladores y autoridades ministeriales no son suficientemente conscientes de la urgencia y de la magnitud de los cambios en que estamos inmersos.

* Las normativas nacionales de acceso a la enseñanza superior son un factor determinante de la eficiencia del sistema. Las diferentes normativas nacionales tienen una fundamentación histórica y no se basan en un justificado análisis de los pros y contras del modelo de acceso que tome en consideración los aspectos sociales, de empleo y coste. El acceso a la enseñanza superior no debe sólo ser considerado en términos de demanda social y del interés personal (tal y como hoy predomina).

* Abandonos masivos y larga duración de los estudios son factores negativos para la competitividad. Representan un malgasto de recursos y una reducción del periodo productivo. Igualmente deben considerarse el hecho social de la equidad en relación al joven trabajador que contribuye a la financiación del puesto de enseñanza superior de su igual en edad.

* Ningún estudiante debería estar en la enseñanza superior sin conocer el coste de su educación.

* La aplicación de los principios de gestión de la calidad a la enseñanza superior representa un enfoque extremadamente relevante y valioso.

* La multidisciplinariedad debería ser el concepto clave que fundamentara la organización interna, la investigación y la enseñanza de las universidades.

* Es necesario un mayor equilibrio en la educación universitaria entre conocimientos y habilidades. El desarrollo de un amplio y básico conocimiento científico debería ir acompañado del desarrollo de habilidades generales y de la capacidad de diseño y aplicación.

* El diseño del currículum de una determinada titulación debería responder al hecho de que una titulación inicial es precisamente el primer peldaño de la escalera de la formación continua.

* La variedad y flexibilidad en la forma, contenido, duración, acceso y resultados deberían ser características de un sistema diferenciado de enseñanza superior que pueda responder a los amplios y variados requerimientos educativos del futuro.

* Con demasiada frecuencia las instituciones de enseñanza superior no toman en consideración el tema del desempleo (1'5 millones de graduados en la U.E.). Cada universidad debería conocer lo que sucede con sus graduados y usar tal información para adaptar sus estructuras y programas.

* Investigaciones recientes ponen de manifiesto una considerable discrepancia entre las exigencias actuales en el trabajo y la naturaleza de la enseñanza superior, tanto en lo que se refiere al nivel de educación exigido como al contenido de los programas.

* Entre el 25 y el 50% de los graduados universitarios están afectados por el fenómeno del subempleo en la U.E.

* Excesivo tiempo se emplea en obtener el título de doctor (más de 5 años de media). El tiempo máximo debería situarse en 4 años.

* Una educación de calidad requiere una docencia de calidad. Lamentablemente, el combinado efecto del principio de libertad académica, el empleo vitalicio y la prioridad dada a la investigación —reforzada por las políticas financieras nacionales que favorecen e incentivan los logros en la investigación frente a los de la enseñanza— produce con frecuencia una baja calidad de la docencia y, consiguientemente, un aprendizaje ineficiente. La docencia universitaria debería ser ejemplar y en interés del propio profesor debería desarrollarse un sistema de evaluación de la misma; no como un objetivo en sí mismo, sino como una estrategia guiada por consideraciones de calidad.

* La interacción entre investigación y enseñanza, especialmente en el último ciclo, es piedra angular de la universidad. Sin embargo, debe reconocerse que una gran parte del contenido impartido en las diferentes materias no está directamente relacionado con la investigaciones en curso.

* Es necesario operativizar de manera más adecuada el equilibrio entre las funciones de investigación y docencia del profesorado, con un más claro reconocimiento académico de los logros en la enseñanza y formación.

2.— Conclusiones del Grupo de Estudio de la O.C.D.E.

(Dahllöf, 1990: 206-211)

* La evaluación a nivel de curso completo/programa y departamento es la clave para el desarrollo de una docencia de calidad en cualquier institución de enseñanza superior y, consecuentemente, para todo el sistema. Si no cambia nada en este nivel, será irrelevante cualquier otra evaluación institucional que se lleve a cabo en las universidades.

* El objetivo básico de la evaluación de la docencia es el ofrecer una información útil para mejorar el proceso educativo en términos de conocimientos, habilidades y actitudes.

* Sin cuestionar la función de los exámenes como medio de medida del nivel de competencias logrado por el alumno, la simple agregación de este tipo de información es de escaso valor para la evaluación de un programa o departamento universitario. Dos razones lo avalan:

- los exámenes no explican el por qué de los resultados obtenidos
- para la mejora de la calidad es necesario un diagnóstico suplementario de los factores que determinan dichos resultados

* La evaluación de la docencia por los alumnos tiene un valor muy limitado si se dirige simplemente a ofrecer información para nuevos grupos de alumnos. Combinada con otras medidas puede ser útil como parte de un modelo de evaluación centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cursos y programas.

* Excesivo énfasis se ha puesto en encontrar/formar al buen profesor y el mejor método. Los esfuerzos deberían dirigirse a encontrar el método o combinación de métodos más adecuados para unos determinados objetivos, alumnos y condiciones.

* Igualmente, los procedimientos de selección del profesorado se han mostrado poco eficaces dada la dificultad predictiva de los mismos y la escasa evidencia de la asunción: «el buen profesor lo es para siempre». El logro de un adecuado nivel de competencia profesional puede llegar por varias vías, siempre apoyándose en las potencialidades de las personas. (Se asume, por supuesto, unos requisitos mínimos de competencia profesional).

* Los responsables de la gestión universitaria deberían evitar el colocar individualmente al profesor como único responsable de la calidad de la educación universitaria.

* Debe lucharse contra los procedimientos de «accountability» que ponen un gran énfasis en el profesor en relación a promoción y salarios.

* La evaluación debe jugar un papel clave en cuanto al desarrollo y mejora de la calidad de la educación superior, fijando su atención en el marco general en el que interaccionan factores como:

- políticas y tendencias de ingreso y grupos específicos de estudiantes
- potencialidades y limitaciones del profesorado
- condiciones del marco de referencia propio
- equilibrio entre enseñanza y estudio independiente del alumno
- métodos de enseñanza empleados
- objetivos específicos de cursos/programas
- resultados, en términos de conocimientos y actitudes

* El modelo de evaluación debe permitir un diálogo abierto dentro de la organización. El director de departamento o el director de estudios juegan un papel clave como coordinadores, pero también han de implicarse profesores y alumnos.

* El presente énfasis en los procedimientos de selección, formación general del profesorado (cursos-tipo) y políticas de promoción centradas en incentivos de carácter individual debería cambiar hacia: Una mayor atención a un modelo de consultoría para una evaluación centrada en el proceso interactivo de enseñanza-aprendizaje y dirigida a la mejora de éste. Los incentivos, aunque necesarios, deberían ser flexi-

bles de tal forma que la totalidad de un departamento o equipo de docencia pudieran beneficiarse de ellos.

* Los indicadores de rendimiento son de interés en los estudios y revisiones preliminares. Más atención debe ponerse en el desarrollo de indicadores de proceso.

* La función de la administración central universitaria debe ser la de dar apoyo al desarrollo de autoestudios y planeamiento departamental en cada universidad así como ofrecer el apoyo de expertos para tales propósitos.

* La evaluación externa, por colegas, debería ir precedida de autoestudios aunque también puede jugar un papel estratégico en casos donde los autoestudios no han estado seguidos de cambios positivos, o allí donde se da una cierta incapacidad para acometer los autoestudios.

* En cualquier caso, la autoevaluación de la función docente, dirigida a la mejora del propio proceso de enseñanza-aprendizaje y de los factores asociados, es absolutamente necesaria si se quiere una mejora de la calidad de la educación universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barak, R. J. & Breier, B. E. (1990). *Successful Program Review*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Barblan, A. (1995). Management for Quality: The CRE Programme of Institutional Evaluation Programme on Institutional Management in Higher Education. Seminar on Institutional Responses to Quality Assessment. OCDE. Paris. 4-6 December 1995.
- Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education, total quality care*. London: SRHE & The Open University Press.
- Bauer, M. (1988). Evaluation in Swedish Higher Education: recent trends and the outlines of a model. *European Journal of Education*, **23**, (1-2), 25-36.
- (1991) National Evaluation Systems: The Swedish Case. Paper presented at Project Columbus Workshop on National Evaluation Systems. Sao Paolo, 26-28 november.
- Cave, H. & Kogan, M. (1991). *The Use of Performance Indicators in Higher Education: A Critical Analysis of Developing Practice*. 2nd Edition. London: Jessica Kingsley.
- Cave, M. Hanney, S. Henkel, M. y Kogan, M. (1997³). *The Use of Performance Indicators in Higher Education*. London: Jessica Kingsley Pub.
- Commission of The European Communities (1993). *Quality management and quality assurance in European higher education: Methods and mechanisms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Craft, A. (1992 Ed.). *Quality Assurance in Higher Education*. London: Falmer.
- Dahlöf, W. (1990). Towards a new model for the evaluation of teaching: An interactive process-centered approach. En Dahlöf, U. et al. *Report of the IMHE Study Group on Evaluation in Higher Education*. OCDE. Tenth General Conference of Members Institutions. París. Junio.
- De Miguel, M., Mora, J. G. y Rodríguez, S. (1991, Eds.). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General.
- DES [Department of Education and Science] (1991), *Higher Education: a new framework*. London: HMSO.

- Dochy, F., Segers, M. y Wijen, W. (1990). Selecting Performance Indicators. A proposal as a result of research. En: L. Goedegebuure, P. Maassen & D. Westerheijden (Eds.) *Peer Review and Performance Indicators*. Utrecht: Lemma. B. V. (pp. 135-153).
- El-Khawas, E. (1993). Accreditation and Evaluation: Reciprocity and Exchange. Conference on Frameworks for European Quality Assessment of Higher Education. Copenhagen 3-4 may 1993.
- García, P., Mora, J. G., Rodríguez, S. y Pérez, J. J. (1995). Experimenting Institutional Evaluation in Spain. *Higher Education Management*, 7 (1), 101-118.
- Godegebuure, L., Maassen, P. & Westerheijden, D. (1990). Quality Assessment in Higher Education. En: Goedegebuure, L., Maassen, P. & Westerheijden, D. (eds.) *Peer Review and Performance Indicators*. Utrecht: Lemma. B.V. (pp. 15-36).
- Holdaway, E. A. (1988). Institutional Self-Study and the improvement of quality. En: H.R. Kells y F. Van Vught (Eds.) *Self-regulation, Self-study and Program review in Higher Education*. Culemborg. NL. Lemma.
- HM Treasury (1987). Central government - financial and accounting framework. Treasury Working Paper 47. London: HMSO. Cit. en D. Mackie, J. Martin and K. Thomson (1995) *Autonomy Versus Accountability. Maintaining the Delicate Balance*. *Tertiary Education and Management*, 1 (1), 62-71.
- IRDAC (Industrial Research and Development Advisory Committee of the Commission of the European Community), 1994: *Quality and Relevance: The Challenge to European Education*. Opinion. (Brussels).
- Kells, H. R. (1981). Some theoretical and practical suggestions for institutional management. En Miller, R. I. (ed.) *Institutional Assessment for Self-Improvement*. New Directions for Institutional Research 29. San Francisco: Jossey Bass.
- (1988). *Self-Study Processes: a guide for postsecondary and similar service-oriented institutions and programs*. 3rd. ed. New York; ACE/McMillan.
- (1992). An Analysis of the Nature and recent Development of Performance Indicators in Higher Education. *Higher Education Management*, 4 (2), 131-138.
- (1993, Ed.). *The Development of Performance Indicators for Higher Education. A Compendium for Twelve Countries*. (2nd. ed.) París: O.C.D.E.
- McDonald, R., Roe, E. (1984). *Reviewing Departments*. Kensington N.S.W: Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- Mora, J. G. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de universidades. Secretaría General.
- Rodríguez, S. (1991a). Evaluación e innovación universitaria. Por qué y para qué. En: AA.VV. *Pedagogía Universitària: Un repte al Ensenyament Superior*. Barcelona: Horsori. (pp. 17-26).
- (1991b). Calidad universitaria: un enfoque institucional y multidimensional. En: M. De Miguel, J. G. Mora, y S. Rodríguez (Eds.) *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General. (pp. 39-72).
- (1993). Experiencias españolas de evaluación de la Enseñanza Universitaria y nuevas perspectivas. Otro punto de vista. En: *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria: Evaluación y Desarrollo Profesional*. Servicio de Publicaciones de la U. de Las Palmas de Gran Canaria (pp. 113-132).

- (1995a). Evaluación de la Enseñanza Universitaria. En: E. Oroval (Ed.) *Planificación, Evaluación y Financiación de Sistemas Educativos*. Madrid: Civitas (pp. 99-131).
- (1995b). Evaluación de la enseñanza en la Universidad. En: R. Pérez, M. Cristóbal, B. Martínez (Co.) *Evaluación de profesores y reformas educativas*. Madrid: UNED. (pp. 23-44).
- Roe, E., McDonald, R. y Moses, I. (1986). *Reviewing Academic Performance*. St. Lucia, Queensland: University of Queensland Press.
- Simey, M. (1988). *Democracy Rediscovered*. London: Pluto Press. Cit. en D. Mackie, J. Martin and K. Thompson (1995). Autonomy Versus Accountability. Maintaining the Delicate Balance. *Tertiary Education and Management*, 1 (1), 62-71.
- Swedish Higher Education Commission (1992). *Freedom Responsibility Competence*. Report to Minister of Education, English Summary.
- Trow, M. (1994). *Academic Reviews and the Culture of Excellence*, Studies of Higher Education and Research, 1994, 2, Stockholm: The Council of Higher Education.
- (1996). On the Accountability of Higher Education in the United States. En: P.M.A. Maassen y F.A. Van Vught (eds.) *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. Enschede: C.H.E.P.S. (pp. 227-267).
- Vroejenstinjn, T. I., Acherman, H. (1990). Control-Oriented Quality Assessment versus Improvement-Oriented Quality Assessment. En: L. Goedegebuure, P. Maassen & D. Westerheijden (Eds.) *Peer Review and Performance Indicators*. Utrecht: Lemma. B.V. (pp. 81-101).
- Vroejenstinjn, T. I. (1994). *Improvement and Accountability: navigating between Scylla and Charybdis: guide for external quality assessment in higher education*, London: Jessica Kingsley.
- Westerheijden, D. F. (1996). Use of Quality Assessment in Dutch Universities. En: P.M.A. Maassen y F.A. Van Vught (eds.) *Inside Academia. New Challenges For The Academic Profession*. Enschede: C.H.E.P.S. (pp. 269-289).
- VUGHT, F. van (1995). Management for quality. How higher education institutions can combine the intrinsic and extrinsic aspects of quality. Seminar on Institutional Responses to Quality Assessment. OCDE. Paris. 4-6 December 1995.
- (1996). The Humboldtian University under Pressure: new forms of quality review in Western European higher education. En: P.M.A. Maassen y F.A. Van Vught (eds.) *Inside Academia. New Challenges For The Academic Profession*. Enschede: C.H.E.P.S. (pp. 185-226).
- Vught, F. van & Westerheijden, D. (1995). Evaluation institutionnelle et gestion de la qualité. Le Programme d'évaluation institutionnelle de la CRE: contexte, objectifs et procédure. C.R.E. Genève.

PEDAGOGÍA DIFERENCIAL Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

EDUCACIÓN DE LOS ALUMNOS MÁS DOTADOS

Carmen Jiménez Fernández

UNED

RESUMEN

Esta ponencia pretende orientar el desarrollo y la aplicación de la reciente legislación escolar sobre alumnos de alta capacidad. Con tal fin ofrece una visión evolutiva del concepto de superdotación y de los principales modelos teóricos; analiza dos modelos ampliamente aplicados en el mundo anglosajón y que difieren en parámetros importantes y, por último, se introduce en nuestra realidad analizando críticamente la legislación escolar y su incipiente aplicación y ofreciendo propuestas fruto de la investigación y la reflexión en el campo de la educación de los más capaces.

ABSTRACT

This paper tries to guide the development and implementation of the new school legislation on gifted students. Following this goal, it offers a synthetic vision on the concept of giftedness and also on the distinguishing characteristics of the main theoretical models. It analyses two models widely applied on the anglosaxon world, which differ in important parameters. Finally, we deep into our reality, analysing critically the school legislation and its recent implementation and we also offer proposals, born from research and reflection on the field of gifted education.

I. PLANTEAMIENTO DEL TEMA

El tema que abordamos presenta cierta novedad en nuestro panorama educativo y, por esta razón, las propuestas sobre el mismo no han sufrido aún el necesario contraste teórico y práctico. Con el fin de promoverlo, se avanzan ideas que permitan desarro-

llar y valorar adecuadamente el modelo plasmado en nuestra reciente legislación escolar. Se tratarán los puntos siguientes: trabajos señeros en la conceptualización de la dotación superior y situación actual, ejemplos de modelos aplicados, análisis de nuestra realidad y sugerencias para la investigación pedagógica y la práctica educativa.

Queremos señalar que desde nuestra perspectiva, la educación de los alumnos más capaces debe situarse en el marco general de atender a todas las diferencias humanas con significado para la educación, educación que debe contemplarse en el seno del centro y aula ordinaria, salvo excepción, al menos durante la escolaridad obligatoria.

Por lo demás, el tema tiene intrínseco interés pedagógico y clara proyección social; su importancia ha sido reconocida amplia e incisivamente en el último informe de la UNESCO (1996) y está de actualidad a raíz de la publicación del Real Decreto de abril de 1995 y de sus posteriores desarrollos. Ante estos hechos, las universidades están empezando a preocuparse por dicho tema, siendo la nuestra un tanto pionera en este ámbito al que invitamos a unirse a otros a fin de contribuir a su clarificación y desarrollo.

2. TRABAJOS SEÑEROS Y MODELOS TEÓRICOS

A lo largo de la historia, el tema de la capacidad y el talento ha estado desigualmente presente en la reflexión pedagógica y en la práctica educativa. Ciñéndonos al presente siglo tres autores, Terman, Guirford y Marland, han influido significativamente en las conceptualizaciones actuales, cada uno desde sus respectivos planteamientos.

En la primera mitad del siglo, la conciencia viva de los superdotados ha estado representada por Terman con su estudio longitudinal iniciado en los años veinte y que ha ido arrojando datos durante los cinco decenios siguientes. El criterio decisivo para diagnosticar a los superdotados era la obtención de 140 puntos o más en el test de Stanford-Binet. Los alumnos seleccionados solían tener buen rendimiento académico dado que, por una parte, había habido una preselección a cargo del profesorado y, por otra, dicho tests correlacionaba positivamente con el rendimiento escolar, rendimiento que se había empleado como criterio en la validación de esta prueba.

Por otra parte, aunque Terman nunca dijo que la inteligencia general no fuera el criterio por excelencia para diagnosticar a los chicos más capaces, al observar cuidadosamente los factores externos e internos que favorecen o entorpecen el desarrollo de la capacidad superior, señaló años más tarde que la motivación y el compromiso con la tarea, eran características importantes de los que lograban una adaptación y ocupación satisfactoria en la vida adulta. Por otra parte, el bajo rendimiento de los superdotados parecía asociado a baja motivación de logro, falta de decisión y pobre autoconcepto y autocontrol (Terman y Oden 1947; Terman, 1970).

Una inflexión interesante se produjo en 1950 con el discurso presidencial de Guilford ante la APA (American Psychological Association), en el que destacaba el interés teórico y práctico de la creatividad. Inició una ambiciosa investigación cuyo principal resultado fue su modelo de la estructura del intelecto en el que la inteligencia general es uno de los cinco procesos intelectuales que definen la mente humana siendo otro la

creatividad. A esta última la denominó pensamiento o producción divergente y estaría compuesto por varios factores: fluencia, flexibilidad, originalidad y elaboración (Guilford, 1950, 1987). Este constructo no se contemplaba en la investigación iniciada por Terman treinta años antes y dio lugar a múltiples trabajos, destacando tal vez los de Torrance (1963) en la vertiente más aplicada. En las conceptualizaciones más recientes la creatividad es un constructo siempre presente con nuevos matices.

Un tercer autor que ha contribuido a dinamizar y revisar la concepción de los superdotados es Marland (1972). Su propuesta, contenida en el informe que elaboró para el Congreso de los Estados Unidos, tuvo la suerte de hacer fortuna debido a que fue adoptada por el Departamento de Educación de dicho país y a que contenía una clasificación multifactorial de la dotación y el talento, que resultó útil para el trabajo aplicado. Dice que los chicos superdotados y con talentos son aquellos que en virtud de sus capacidades sobresalientes son capaces de alta ejecución en una o más de las siguientes categorías: Inteligencia general, aptitud académica específica, pensamiento creativo o productivo, capacidad de liderazgo, habilidad en las artes visuales o representativas y capacidad psicomotora. Advierte de que dadas las características de estos alumnos y las del sistema escolar, parecía difícil que sus necesidades educativas estuvieran siendo satisfechas adecuadamente. Dio lugar al nacimiento "masivo" de programas escolares para alumnos de elevada capacidad, sobre todo en la escolaridad obligatoria al tiempo que su propuesta fue objeto de crítica (Renzulli y Delisle, 1982).

Estos tres autores pueden servir de telón de fondo a la situación actual. Terman representaría la inteligencia monolítica y la superdotación académica y sus descripciones y valoraciones orientarían durante unos años la investigación y la práctica escolar. Guilford propone la inteligencia factorial, advierte de que el cociente intelectual dice poco sobre la creatividad y destaca la importancia de ésta en los individuos superdotados. Marland vino a significar una especie de revulsivo social que impulsó la aplicación y evaluación de programas específicos y conceptualmente pasó a considerar de hecho la existencia de varios tipos de dotaciones o talentos, reservando una categoría para el superdotado general y otra para el pensamiento creativo o productivo.

En los últimos decenios se han desarrollado nuevas propuestas conceptuales que incorporan los planteamientos cognitivos y existen nombres bien conocidos como Renzulli y su teoría de los tres anillos (Renzulli, 1978; Renzulli y Delisle, 1982); Sternberg y su teoría triárquica de la inteligencia (Sternberg, 1991, 1993); Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983; Ramos-Ford y Gardner, 1991); Gagné (1991, 1993) y su teoría de la diferenciación entre la capacidad y el talento; Tannebaum (1991) y su enfoque psicosocial de la capacidad; Stanley (1973) y su modelo de desarrollo del talento matemático; Passow, Feldulsen, Parker, etcétera por nombrar sólo los más citados dentro del mundo norteamericano. No entramos a analizar sus propuestas que hemos introducido en otros trabajos (Jiménez Fernández, 1991, 1993, 1996) y que puede encontrar el lector en las referencias bibliográficas.

Una síntesis sobre el panorama actual sería la siguiente:

- 1) Existencia de varios modelos explicativos de la capacidad superior que han desarrollado en grado desigual sus aplicaciones diagnósticas y prácticas en el ámbito escolar y que conciben la dotación como la conjunción de características complejas

relativamente independientes que interactúan entre sí. No es previsible ni parece deseable que se produzca en breve una única concepción del concepto capaz de concitar la adhesión de la mayor parte de los estudiosos. Sternberg señala que no sólo necesitamos pensar la dotación en términos de componentes múltiples, sino también en términos de múltiples tipos de dotación.

2) Algunos distinguen entre superdotación y talento y, en cualquier caso, se admite la existencia de varios tipos de inteligencia, algunos con escaso desarrollo en el contexto escolar en general como ocurre con la inteligencia creativa; o en el nuestro en particular como sucede con la inteligencia interpersonal o con la capacidad psicomotora, por emplear denominaciones de los modelos de Marland y Gardner, respectivamente. El concepto de talento está más ligado al contexto y a determinadas teorías como la de Gagné.

3) En la práctica se proponen modelos de atención integral encaminados al logro de la excelencia personal. Y preocupa el que los tests convencionales de inteligencia diagnostiquen con cierta precisión la capacidad y el éxito académico no ocurriendo así con la satisfacción y éxito profesional, que parecen más relacionados con procesos como solución de problemas, generación de nuevas soluciones y explotación de la información ya adquirida, aspectos apenas contemplados en la validación de los tests y en los ámbitos escolares.

4) En el diagnóstico se siguen empleando los tests convencionales de inteligencia, general y factorial, junto con otros instrumentos que le restan a aquellos su papel decisivo, según los casos. Quizá pueda hacerse una diferenciación. Los programas destinados a fomentar el talento en general desde edades tempranas, otorgan a las tareas del aula, al rendimiento anterior, a cuestionarios y entrevistas un peso importante en el diagnóstico del alumno. Los concebidos para alumnos de más edad y limitados a campos o aptitudes más diferenciadas, siguen otorgando a los tests psicométricos un papel muy importante y acuden a otros instrumentos con carácter complementario.

5) Existe especial interés por determinados grupos de superdotados: los culturalmente diferentes, el género femenino, los de alta capacidad y mal rendimiento escolar, superdotados con deficiencias físicas o dificultades de aprendizaje, los extremadamente dotados y los muy creativos, entre otros, centrándose la investigación en aspectos peculiares de estos grupos. Así en el caso del género se advierten dos fenómenos en apariencia contradictorios. De una parte, que en la población general estudios de meta-análisis (Friedman, 1989) señalan que las diferencias de género en el campo matemático han ido disminuyendo su tamaño en los últimos trece años. Sin embargo, en el caso de los muy capaces las diferencias parecen seguir derroteros específicos. Se mantienen claramente en los resultados de los tests de capacidad matemática, a favor de los chicos, al tiempo que desaparecen las existentes en rendimiento matemático que empiezan a favorecer al sexo femenino, y en actitud hacia la matemática y hacia los programas específicos para los muy dotados como la aceleración (Stanley y Benbow, 1983; Swiaet y Benbow, 1991; Lubisnsky, Benbow y Sander, 1993).

6) La investigación trata de encontrar los factores responsables del desarrollo de la capacidad superior, fundamentalmente en cuanto que promovido o no desde las propias instituciones escolares. Tres direcciones principales han seguido la investigación de tipo longitudinal: Cómo florece el talento hasta llegar a transformarse en ejecución

extraordinaria; cómo se desarrollan los chicos más dotados comparados con sus iguales medios y comparando entre sí los diferentes tipos de capacidad o talento, y evaluación de la eficacia de programas específicos para estos alumnos. Por otra parte, las edades o niveles más investigados desde 1975 a 1991 han sido en orden decreciente la educación secundaria obligatoria (45 %), la secundaria no obligatoria (32%), la educación primaria y los adultos (13% en cada caso) y la educación preescolar y educación superior (3 % en cada caso) (Heller, 1993; Subotnik y Arnold, 1993)).

3. MODELOS TEÓRICOS Y PRÁCTICA ESCOLAR

Los modelos citados están desigualmente desarrollados en su vertiente diagnóstica y programática. Tratando de ofrecer perspectivas distintas y complementarias que puedan servir de referencia para desarrollar nuestro propio modelo, se introducen dos programas que se sitúan en polos distintos en *tres* criterios importantes. Nos referimos al *concepto de dotación* que manejan; al carácter más amplio o más reductivo de la *población* al que se aplica y al *modelo de educación* básico en que cristalizan. Ambos modelos tienen nombre y apellido y sus autores son Renzulli y Stanley, respectivamente.

3.1. Modelo de los tres anillos y del triple enriquecimiento

Uno de los modelos más desarrollados en la práctica escolar es, tal vez, el de los tres anillos de Renzulli denominado inicialmente modelo de la puerta giratoria y del triple enriquecimiento (Renzulli, 1978; Renzulli y Delisle, 1982), y que más recientemente denomina modelo de enriquecimiento escolar en sentido amplio (Renzulli, 1991, 1994).

Concibe la dotación como el resultado de combinar tres variables complejas relativamente independientes: alta inteligencia, alta motivación y creatividad y que representa mediante el diagrama de la correlación múltiple que hemos reproducido en trabajos anteriores (Jiménez Fernández, 1991). El diámetro de los tres anillos no tiene por qué ser igual a lo largo del recorrido escolar aunque sí debe darse cierto nivel en cada uno de estos tres componentes para que pueda hablarse de capacidad o talento. Hablando con propiedad no tiene una teoría de la inteligencia sino que considera que propuestas de capacidades múltiples del tipo de la de Gardner, pueden ser de utilidad práctica.

Opta por el enriquecimiento en el centro ordinario como modelo general de atención educativa a los chicos con elevada capacidad y propone tres niveles de enriquecimiento.

El diagnóstico lo operativiza en la carpeta del talento del alumno, especie de registro acumulativo que contiene datos de cuatro fuentes fundamentalmente: pruebas psicométricas; información sobre el desarrollo y la personalidad recogida de padres, profesores y alumno; datos sociométricos recogidos de los compañeros y rendimiento escolar presente y pasado. Se analizan buscando las capacidades, áreas de interés y estilos de aprendizaje del alumno, tratando de acentuar lo positivo para apoyar en ello el enriquecimiento. La información se analiza *al mismo nivel* de modo que los datos más

objetivos tipo tests, no se constituyen en criterio decisivo para incluir o excluir a un alumno del programa.

Los alumnos que presentan perfiles en la línea de la teoría de los tres anillos son invitados a participar en el programa. Llegado el caso, un alumno podría autoinvitarse a participar y podría ser aceptado si apoya adecuadamente su petición. Su rendimiento posterior decidirá sobre su permanencia futura, como en el resto de los casos.

El programa de enriquecimiento se realiza fuera del aula ordinaria, se dirige a grupos pequeños, su duración oscila entre un semestre y varios cursos y se acude principalmente a compactar el currículo de modo que al aligerarlo de lo accidental y repetitivo, pueda estudiarse con mayor profundidad la temática elegida y sea más fácil lograr un aprendizaje significativo. El profesorado es invitado a responsabilizarse de este tipo de programas, informándoles previamente de sus características y finalidad. También se invita a colaborar en ellos a los padres y a otros miembros de la comunidad.

Renzulli sostiene que los alumnos tienen que demostrar que poseen capacidad y creatividad y por ello su modelo contempla a medio plazo tres niveles de enriquecimiento que ponen el acento en el contenido, en la metodología de enseñanza-aprendizaje y en el producto a exigir, respectivamente. En el primer nivel se invita a participar casi a la cuarta parte del alumnado, sobre el veinte por ciento, y se estudian temas no centrales del currículo ordinario buscando sus relaciones extensivas e intensivas con otros aspectos del mismo así como su proyección social. El ritmo de trabajo es rápido y centrado en las ideas. Muchos alumnos abandonan en este nivel. Los que logran coronar el conjunto del programa tienen que presentar, preferentemente en pequeños grupos o individualmente llegado el caso, productos de calidad, originalidad, que hayan requerido esfuerzo, que requieran una síntesis de los aprendizajes realizados en los niveles anteriores y con probabilidad de impacto real sobre su audiencia.

En los últimos años ha retocado el modelo y propone un modelo de *servicios en cascada* como los que se utilizan en la educación de los discapacitados. En él, los equipos de enriquecimiento ocupan un lugar muy importante (Renzulli, 1994a, 1994b; Renzulli y Reis, 1994). Una crítica a su modelo es que podría estar marginando a los alumnos con capacidad elevada pero con mal rendimiento académico dado que, aparentemente al menos, no manifiestan motivación por el trabajo escolar (Gagné, 1991). Renzulli sostiene que teniendo en cuenta la variedad de instrumentos empleados y el carácter longitudinal y autocorrectivo del diagnóstico, es difícil que tal hecho suceda.

Sin duda el modelo tiene elementos interesantes para nuestra realidad aparte de acudir al enriquecimiento, entre otros el sistema de selección del profesorado para las clases de enriquecimiento; la importancia dada a las tareas y rendimientos escolares en el diagnóstico; el empleo de mentores con alumnos de cierta edad; el compromiso con los padres, la práctica de comprimir el currículo.

3.2. El cultivo del talento matemático

Un programa distinto y que optado por la aceleración es el SMPY (Study of Mathematically Precocious Youth) iniciado por Julian C. Stanley en 1971 en la Universidad Johns Hopkins (Baltimore, Estados Unidos) y que en 1986 se dividió en dos ramas, cre-

ando una similar en la Universidad de Iowa, el "Talent Seaches", liderada por Benbow (Benbow, 1991; Stanley, 1973). Su finalidad era conducir una investigación que sirviera para ayudar a los estudiantes intelectualmente capaces en el campo matemático, identificando los factores que contribuyen a su óptimo desarrollo académico y vocacional.

Los participantes se identifican mediante la "búsqueda del talento" (Cohn, 1991), concepto acuñado por Stanley y que consiste en aplicar tests de nivel superior. Destinado a los chicos precoces y extremadamente dotados en el área matemática, se ha concebido para estudiar a lo largo de cincuenta años el rendimiento, las actitudes y los logros profesionales y personales de varias cohortes de alumnos seleccionados a la edad de 12-13 años de edad. En 1972 Stanley y su equipo identificaron 450 estudiantes; veinte años más tarde la cifra era superior a los 140.000.

En esencia, el procedimiento consiste en seleccionar a los alumnos que a la edad de 12-13 años se sitúan en el 3 por ciento superior en los baremos nacionales de la batería SAT (Scholastic Aptitude Tests) concebidos para alumnos de 16-17 años, particularmente en el SAT-M o subtets de capacidad matemática. Esta batería se aplica rutinariamente a dichos alumnos en las clases regulares al final de la secundaria obligatoria. Las puntuaciones del SAT se expresan en una escala que varía de 200 a 800 con media de 500 y desviación típica de 100. El punto de corte se establece en la puntuación de 700 mínimo. Entre 1972 y 1979 se seleccionaron seis cohortes que están siendo estudiadas longitudinalmente. Desde hace unos años aplican además otras pruebas, el SAT-V o subtest verbal. El programa continúa y con algunas variantes ha sido incorporado por otras instituciones y equipos.

Como programa educativo se apoya fundamentalmente en la *aceleración* en sus diversas variantes: realización de cursos y exámenes para avanzar posteriormente en determinados estudios, cursar tres años académicos en dos, entrada precoz en la universidad, salto de curso ocasionalmente, pero fundamentalmente en una aceleración a la medida o al ritmo del estudiante (Benbow, 1991).

No es nuestro cometido analizar dicho programa, objeto por lo demás de abundantes publicaciones. Simplemente destacar que ha optado por una capacidad o talento, la matemática por entender que tiene interés personal y social; y por una metodología, la aceleración, porque considera que para los chicos extremadamente dotados es una opción válida que viene avalada por la investigación anterior y por la suya propia (Stanley y Benbow, 1983; Schiever y Maker, 1991).

Por ejemplo, la investigación pionera de Leta Hollincwourth (1942) con alumnas extremadamente dotadas venía a concluir que una cierta aceleración del currículo parecía deseable en este caso, si bien no resolvía plenamente la avidez intelectual y la problemática relacional que presentaban. Kulik y Kulik (1984, 1991) también concluyen favorablemente sobre ella.

Conviene destacar dos cosas dado que queremos llegar a la situación española. La primera, que en el SMPY se trabaja con alumnos altamente dotados pues el punto de corte es ciertamente selectivo. En algunos casos pertenecen al 1 por cien superior en el SAT-M, una prueba que está demostrando poseer validez predictiva del rendimiento en matemáticas (Benbow, 1992; Benbow y Minor, 1986; Swiated y Benbow, 1991). En segundo lugar que la aceleración que practican es una aceleración a la medida que pro-

pone al alumno programas adaptados al ritmo personal. Para los casos que no pueden ser directamente atendidos, ofrecen determinados cursos residenciales intensivos en periodo vacacional en uno o varios contenidos del campo matemático. Desde luego algo distinto, salvo excepción, a permitir al alumno acelerar un curso completo sin ningún tipo de adaptación curricular o ayuda adicional, como parece está empezando a ocurrir en nuestra realidad.

Finalmente señalar que en la evaluación del programa el procedimiento general es el siguiente. En el momento de la identificación, 12-13 años de edad, los alumnos cumplan los dos subtest citados y un cuestionario. Posteriormente se envía un cuestionario a los padres. Cuando tienen 17-18 años reciben por correo un cuestionario de ocho páginas y otro de veinticuatro páginas cuando tienen 23-24 años, y se les invita a contestarlos dando hasta tres avisos a los que no lo hacen a la primera. En el caso de los alumnos de 17-18 años se les puede recompensar con un pequeño incentivo económico. La tasa de respuesta varía. Analizan los resultados estableciendo subgrupos por nivel de capacidad a la edad de 12-13 años, género, tipo de educación seguida y similar. No es momento de señalar las limitaciones de los cuestionarios autoinformados y del sistema de selección de las muestras. Sin embargo, por el tipo de diseño controla otros efectos y, en conjunto, los resultados presentan credibilidad e interés.

4. LA SITUACIÓN ESPAÑOLA

Se va a considerar la legislación escolar y cómo ha ido y está cristalizando en la práctica.

4.1. Legislación escolar

A lo largo del presente siglo, la legislación sobre el tema ha seguido una trayectoria errática. Durante la *Segunda República* se publicó algún Decreto desde el Ministerio de Instrucción Pública que pretendía amparar la educación de estos sujetos. La *Ley de Educación Primaria de 1945* circunscribe la educación especial al caso de los discapacitados e ignora a los de capacidad superior. Sin embargo, la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970*, dedica el Capítulo VII a la educación especial que abarca a los alumnos con capacidades extremas, y en varios artículos plantea con claridad la cualidad específica de los superdotados y el modelo organizativo y docente que consideraba más adecuado para ellos. El avance general que significó esta Ley no alcanzó en la práctica a los alumnos más dotados.

El *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989) publicado como antesala de la LOGSE, introduce la perífrasis “necesidades educativas especiales” para referirse a la educación especial de la Ley de 1970, y hace una matizada exposición de sus características y de la necesidad de normalizar los diferentes tipos de diferencias que los alumnos aportan a la escuela. En el capítulo X expone con nitidez un modelo de educación para los “alumnos llamados superdotados”.

Esta consideración explícita se suprime de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo que mantiene la perífrasis de necesidades educativas especiales para

referirse, fundamentalmente, a la tradicional educación especial de los discapacitados y en su desarrollo práctico se acuña un nuevo concepto, atención a la diversidad. Ambas perífrasis se emplean con un carácter reductivo ya que tienden a excluir a los sujetos con capacidad o talento superior.

Un proceder más correcto, recogido en el Libro Blanco, hubiera sido considerar en el marco de la escuela ordinaria, el conjunto de las diferencias humanas con significado pedagógico, en lugar de limitarse al extremo inferior de la capacidad. En ese marco general cobran un nuevo significado las adaptaciones curriculares por ejemplo, que se convierten en instrumento para adaptar la enseñanza a todas las diferencias individuales y grupales susceptibles de ser moduladas por la acción educativa. Igual cabe decir de la organización escolar, la evaluación educativa o la tutoría. Son medios que cobran especificidades en función del perfil característico de la persona o grupo que se considera en cada caso. Los alumnos más dotados deben ser un grupo más a considerar con carácter sistemático.

Por otra parte la Administración Educativa no los olvida por completo en sus orientaciones didácticas (MEC, 1992). Sería el R.D. 696/1995 de 28 de abril (BOE 2-VI-95), de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, el que subsane la omisión al referir la educación especial a los alumnos de capacidad extrema. En la Introducción puede leerse:

“El presente Real Decreto regula los aspectos relativos a la ordenación, la planificación de recursos y la organización de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, cuyo origen puede atribuirse, fundamentalmente, a la historia educativa y escolar de los alumnos, a condiciones personales de sobredotación o a condiciones igualmente personales de discapacidad sensorial, motora o psíquica”.

Esta norma legal habla de adaptaciones curriculares significativas y de educación en los centros ordinarios, por una parte; por otra, su «Disposición adicional primera» sobre flexibilización del periodo de escolarización, apunta al segundo modelo programático, la aceleración de curso. Esta última ha sido regulada en la Orden de 24 de abril de 1996 (BOE 3-V-1996).

Realmente, la administración no ha tomado la iniciativa en este campo sino que más bien ha ido y va a remolque de los acontecimientos. Han sido las asociaciones de padres y las acciones de determinadas instituciones las que han llevado al Ministerio de Educación y Ciencia a la publicación del citado Real Decreto. Por ejemplo, sus propios equipos de orientación se quejaban hace pocos años y aún en la actualidad, de que determinados padres acuden a pedir para su hijo una educación especial dado que una agencia privada lo ha diagnosticado como superdotado. Otro matiz de este ir a remolque se aprecia al leer la larga perífrasis “atención a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de sobredotación intelectual”, empleada en el RD y corregida en desarrollos posteriores, que denota un esfuerzo, un coste por adentrarse en el tema.

4.2. Orientando su desarrollo

En 1995 realizamos un *Informe*¹ para el Ministerio de Educación y Ciencia cara a orientar el desarrollo de dicho Real Decreto y particularmente de su «Disposición adicional primera» referida a la posibilidad de flexibilizar el periodo de escolaridad obligatoria. Contenía cuatro apartados que resumimos: Modelos organizativos para alumnos de altas capacidades; valoración de la aceleración; cuando está ésta especialmente justificada y viceversa; propuestas de acción y otros aspectos.

a) *Modelos organizativos*. Respecto de los tres modelos generales: aceleración, enriquecimiento y clase especial o agrupamiento por capacidad con carácter fijo, se concluye que el rendimiento académico de estos alumnos mejora sensiblemente con cualquiera de ellos, cuando se compara con el que obtienen los chicos de similar capacidad pero que permanecen en las aulas ordinarias sin ningún tipo de atención especial. No se aprecian efectos negativos en la personalidad y adaptación social. Esta conclusión se refiere a este tipo de alumnos y no al conjunto de la población escolar, cuyo rendimiento parece seguir pautas distintas según el modelo considerado (Kulik y Kulik, 1984, 1991).

b) *Valoración de la aceleración*. Del meta-análisis de Kulik y Kulik con 26 informes de investigación, de la revisión de Schiever y Maker (1991) y de otros trabajos referidos a la investigación longitudinal de Stanley con el SMPY (Benbow, 1991; Swiatek y Benbow, 1991) se concluye que el rendimiento y la adaptación de los alumnos que asisten a clases aceleradas, es igual o mejor que el de sus compañeros de similar capacidad que asisten a clases normales, sin que se aprecie ningún efecto negativo imputable a la aceleración.

Kulik y Kulik concluyen que los alumnos más capaces saben manejar los desafíos académicos que les plantean los programas acelerados, conclusión que viene apoyada por los dos principales hallazgos. Primero, los que fueron acelerados a cursos superiores a su edad, obtuvieron rendimientos tan buenos como los alumnos de alta capacidad de más edad que ya estaban en esos cursos. Segundo, en las materias en las que fueron acelerados, mostraron un avance de casi un año respecto de sus iguales en edad y capacidad no acelerados. Otras conclusiones de dicho meta-análisis basadas en un menor número de informes son que:

* La aceleración no parece afectar la actitud del alumno hacia la escuela o hacia las materias escolares. Esta conclusión aparece en las evaluaciones más recientes del equipo de Stanley cuando los resultados se analizan desde la perspectiva del género; sin embargo hace una década las chicas mostraban resistencias a cualquier programa que implicara discontinuidad con su grupo habitual de iguales no ocurriendo así en el caso de los chicos (Swisatek y Benbow, 1991).

* No existe evidencia claramente positiva o negativa respecto de la popularidad, la adaptación y la participación de estos alumnos en las actividades escolares, que en

1 Informe sobre la Disposición adicional primera del R.D. 696/1995 de 28 de abril, relativa a la flexibilización, con carácter excepcional, del período de escolarización obligatoria para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Noviembre, 1995. 9 pp.

todo caso no parece resulten perjudicadas. Sucede lo mismo respecto de los planes vocacionales que podrían variar como una función del tipo de programa.

Otras características que destacan Schiever y Maker son que mejora la motivación, la confianza y el deseo de conocer de los alumnos; prevé los hábitos de pereza mental; realizan prontamente experiencias de entrenamiento profesional y reduce el coste de la educación.

c) *¿Cuándo está justificada la aceleración y viceversa?* Está especialmente justificada en aquellos sistemas educativos que ofrecen a todos los alumnos una enseñanza homogénea. En sus distintas variantes puede ser un instrumento necesario con los alumnos extremadamente dotados desde la perspectiva cognitiva, pues parecen padecer avidez intelectual. Con ellos, la aceleración es aconsejable en cualquier momento del recorrido escolar, salvo en el caso de marcado desequilibrio entre la madurez intelectual y la personal y social. A mayor edad del alumno menos problemática la aceleración.

Con carácter general no es aconsejable en preescolar y primaria donde se acude a enriquecer el currículo, al agrupamiento por capacidad a tiempo parcial, a la formación de grupos de interés, al trabajo independiente en el aula y a la organización y participación en concursos y en trabajos de campo, entre otros. Los alumnos más capaces precisan un currículo modificado en profundidad y amplitud y la aceleración pura y dura no lo modifica. Se limita a ofrecer más de lo mismo sólo que a un ritmo más rápido dejando a la espalda del alumno la gestión y realización del currículo.

Está desaconsejada en aquellos casos en que el alumno procede de hogares desintegrados o con marcadas carencias cognitivas y sociales. También, en principio, en el caso de alumnos muy retraídos.

d) *Propuestas generales.* El modelo general debe ser el enriquecimiento; ocasionalmente, el agrupamiento parcial por capacidad y excepcionalmente, la aceleración total del curso.

Excepcionalmente se podría acelerar el equivalente a un curso a lo largo de la escolaridad primaria y el equivalente a dos en el conjunto de la escolaridad obligatoria. La aceleración tendría que ser solicitada y querida por los padres y por el propio alumno y contar con un estudio psicopedagógico previo en cuyo informe se asuma que, para el alumno, los potenciales beneficios serían mayores que los potenciales riesgos.

Excepto en los casos de dotación extrema y precoz, se desaconseja para los alumnos que no presentan un adecuado desarrollo social y emocional además de buen expediente académico y buenos hábitos y estrategias de trabajo intelectual.

Los alumnos muy capaces pueden aprender desde edades tempranas los diferentes lenguajes como el informático, el musical y los idiomas pues son herramientas que necesitan para desarrollar sus capacidades. Los centros ordinarios podrían ofrecer sistemáticamente estos contenidos desde la escolaridad primaria como forma de enriquecimiento curricular.

Desde edades tempranas se debe alentar en ellos el trabajo independiente guiado arbitrando sistemas como «lo más difícil primero» (Cfr. Jiménez Fernández, 1995) o los contratos de aprendizaje. La figura del tutor es esencial. En la educación secundaria no obligatoria los mentores deberían jugar un papel importante y se podría acudir a la riqueza y experiencia de los profesores eméritos de universidad, por ejemplo.

Impulsar un plan nacional-comunitario de formación de los profesionales que intervienen en su educación así como de sensibilización social y de formación de los padres, promoviendo la investigación en estos campos.

Se terminaba señalando que la denominación de «necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual» era una perifrasis sin duda intencionada pero demasiado larga y poco afortunada. Asimismo se apuntaba que en futuros desarrollos debería matizarse que la atención educativa a las diferencias individuales es parte integrante de la igualdad de oportunidades y de una educación de calidad.

4.3. La educación de los más capaces en nuestra realidad

Dada su novedad y cómo ha iniciado su andadura, no existe aún el clima y las condiciones necesarias para que la escuela asuma con normalidad su educación.

Los padres o algunos padres reclaman para sus hijos una educación a la medida que centros y profesores no pueden dar y ellos mismos se sienten ansiosos como padres porque ignoran qué actitud tomar. Los orientadores se quejan de que en determinados centros demasiados chicos son candidatos a la superdotación o de existen otros que son diagnosticados como tales por instancias externas y solicitan a los orientadores la mera ratificación de dicho diagnóstico. Hay centros que evitan admitir a alumnos de los que tienen noticia de su posible superdotación porque los asocian a problemas y porque hay profesores que no desean atenderlos.

Existe una legislación y la escuela, salvo excepción, apenas si ha tomado las medidas necesarias para llevarla a la práctica. En 1991 el MEC tradujo un pequeño libro (Wehaären, 1991) para uso interno y que sigue sin ser conocido en parte de sus centros de profesores. En cooperación con la Consejería de Educación de la Generalidad de Valencia sacó otra pequeña obra en 1994; ha dado algún curso intensivo a orientadores aislados y no parece haya tomado otras iniciativas y menos de carácter sistemático. Ni la anterior administración ni la actual. Algunas autonomías como la andaluza regularon el tema en términos similares a los del MEC (orden de 1 de agosto de 1996, BOJA 28-VIII-1996), sin que sepamos haya realizado avances en esta dirección.

Sin embargo, padres y alumnos parecían acechar la regulación legal del tema pues en 1996-97, casi una cuarentena de alumnos fueron autorizados por el MEC a acelerar curso. Pertenecían a distintos cursos desde preescolar a secundaria y residían en distintos lugares de la geografía española. Para el presente curso de 1997-98, la cifra autorizada ascendía a 125 alumnos. Dos extremos de los expedientes de estos alumnos reflejan la precariedad en que se trabaja. Así, en algunos expedientes se señala que se autorice la aceleración solicitada aunque no existe evidencia convincente de que el alumno posea alta capacidad. En otros no existe el informe preceptivo de la inspección que se limita a dar el visto bueno al informe del centro.

En general, orientadores y profesores se quejan de falta de criterios para comprender y diagnosticar el concepto de capacidad superior y en esta línea entienden la inhibición de la inspección y la presión de los padres. Nuestra experiencia con orientadores y profesores de distintos niveles educativos, confirma este panorama.

5. LA INVESTIGACIÓN PROPIA

En nuestro país existe poca investigación y escasas publicaciones sobre el tema. De los estudios existentes el dirigido por García Yagüe (1986) apunta que los alumnos más capaces podrían estar rindiendo muy por debajo de su capacidad dado que apenas si había ganancias en el rendimiento que obtenían los que estaban en tercer curso de educación general básica respecto del que obtenían los de primer curso. Otra cuestión señalada era la pobre capacidad diagnóstica del profesorado y que vendría explicada por la educación indiferenciada, homogénea, existente en nuestros centros.

Concluía claramente sobre la superioridad de este grupo respecto del de sus iguales de capacidad media en prácticamente todas las características cognitivas y de personalidad evaluadas, y señalaba la existencia de un pequeño grupo de alumnos dotados que empezaban a presentar problemas de conducta y de rendimiento escolar en el primer ciclo de la ya histórica educación general básica.

En el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad a Distancia se está trabajando en el diagnóstico y la educación de estos alumnos. Se han publicado algunos trabajos y esperamos que pronto se defiendan dos tesis doctorales, que tienen por finalidad la elaboración y validación de sendos programas. De enriquecimiento cognitivo para preescolar y primer ciclo de primaria en un caso, y de entrenamiento del profesorado para mejorar su capacidad diagnóstica de la capacidad superior, en otro.

Algunas conclusiones parciales podemos apuntar desde nuestros datos referidos al diagnóstico, características y rendimiento escolar de estos alumnos (Jiménez Fernández, 1996; Jiménez Fernández y Álvarez González, 1997). Van en la dirección apuntada por el de García Yagüe.

En el campo del diagnóstico los tests de inteligencia tienen un techo desigualmente alto y difieren en su potencia y precisión diagnóstica de la capacidad intelectual. El test MSCA de McCarthy en su versión de 1986 tiene un techo muy bajo para diagnosticar la capacidad, cuando se compara con el WIPSI. El techo de la prueba fue alcanzado por la práctica totalidad de la muestra, especialmente en el caso de la escala manipulativa, no ocurriendo así con la escala de Weschler, versión de 1990, por lo que esta última es más recomendada.

Las calificaciones finales que otorgan los profesores tienden a covariar con el diagnóstico previo que hacen del alumno. El grupo de alumnos que en el primer trimestre fue señalado por el profesor como de alumnos capaces, obtuvo al final del curso puntuaciones más altas que el grupo que no resultó tan valorado, pese a que el cociente intelectual de ambos grupos era similar. Este dato aumenta la importancia de tomar medidas tendentes a diagnosticar prontamente a los alumnos con aptitudes encubiertas ya que parecen ser candidatos idóneos para el fracaso escolar.

Una última consideración sobre el diagnóstico es que parece difícil en la situación actual que un alumno resulte seleccionado por tres o más pruebas independientes de distinta naturaleza, siendo más improbable la coincidencia en las edades más bajas o 5 y 7 años de edad frente a 12 años. Es decir, que una vez seleccionado por una prueba de inteligencia individual, resulte además seleccionado por su rendimiento académ-

mico, autoconcepto y por el profesor, por dos vías independientes en este caso: a través del cuestionario para profesores de Renzulli y a través de las orientaciones genéricas dadas por el investigador sobre capacidades intelectuales, personales y sociales de los alumnos.

Aproximadamente la mitad de los alumnos estudiados resultaron seleccionados al menos por dos pruebas al mismo tiempo, aumentando ligeramente los porcentajes en sexto curso, casi el sesenta por ciento. Todos los alumnos pertenecían al grupo del 17 por % superior en la escala de Weschler o de MacCarty. Ello sugiere que los restantes instrumentos se fijan en aspectos parcialmente distintos que conviene precisar y valorar.

Un segundo tipo de consideraciones tiene que ver con las características de los más dotados comparados con el grupo general. En nuestro caso el grupo con superiores puntuaciones en C.I., destaca significativamente en el resto de las características estudiadas. Es decir, en rendimiento académico inmediato y diferido y en autoconcepto; y tiene mayores probabilidades que la muestra general de ser diagnosticado como capaz por sus profesores y compañeros.

Sin embargo, y aunque como grupo destacan en rendimiento escolar, hay dos fenómenos que deben ser objeto de mayor análisis. De una parte, el rendimiento escolar diferido u obtenido un curso escolar más tarde desciende respecto del obtenido en el curso escolar en que se recogieron los datos generales. El rendimiento diferido se ha obtenido de una muestra pequeña y la tendencia es la apuntada, que en parte podría explicarse por la regresión hacia la media y en parte por la ausencia de un sistema docente estimulante y exigente con la capacidad personal.

Un segundo fenómeno es que un pequeño grupo de los intelectualmente más capaces obtiene un rendimiento escolar insatisfactorio o anodino para su capacidad, fenómeno que afecta a los distintos cursos estudiados: segundo de preescolar, segundo y sexto de educación general básica y primero de educación primaria (Jiménez Fernández y Álvarez González, 1997). El rendimiento medio de las muestras con buen rendimiento oscila entre 8.5 y 7.55; el de las muestras con rendimiento bajo entre 5.5 y 5.66. No existen diferencias significativas en la capacidad intelectual de los grupos, salvo excepción.

Obtener un rendimiento mayor o menor no tiene en sí mayor importancia de no ser porque aparece asociado a otras características. Aunque los datos proceden de muestras pequeñas y las diferencias no son significativas salvo en algunos casos, la tendencia empírica es que los de rendimiento alto resultan diagnosticados por el profesor en proporciones mayores que los de rendimiento bajo; tienen puntuaciones más altas en la escala de autoconcepto y puntúan ligeramente más alto en las seis escalas del cuestionario de percepción del profesor de Renzulli: aprendizaje, motivación, creatividad, liderazgo, precisión, expresión y planificación si bien las diferencias respecto de los de bajo rendimiento sólo son significativas en las escalas de aprendizaje y de liderazgo. Esta tendencia podría ir en aumento pues el fracaso escolar declarado tiene lugar en la educación secundaria, principalmente. Por ello los programas de diferenciación curricular tendrían que comenzar tempranamente.

6. PROPUESTAS PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA PRÁCTICA ESCOLAR

A la vista de lo expuesto se hacen las siguientes propuestas.

Trabajar con concepciones no restrictivas del concepto de capacidad, tratando de validar en nuestra realidad los supuestos del modelo o modelos elegidos. En el campo del diagnóstico, cada modelo impone o debe imponer su ley. Pero suele ocurrir que esta dimensión presenta un menor desarrollo práctico, por lo que la elección por parte del investigador de los instrumentos de medida cobran una importancia capital si quiere ser fiel a los supuestos de partida.

Los distintos modelos se deben contextualizar. Parece que los profesores se forjan un juicio sobre la capacidad del alumno que se refleja en alguna medida en la calificación final que le otorga. Por esta razón entre otras, el juicio del profesor debería estar presente en toda valoración diagnóstica dado que dicha valoración de algún modo da direccionalidad al rendimiento final del alumno. Al mismo tiempo hay autores que señalan que se puede entrenar al profesorado sin demasiado trauma para que mejoren la objetividad de sus juicios diagnósticos (Guskín, Peng y Simon, 1992), al menos en el campo de los más dotados. En nuestro contexto, la consideración de sus juicios tendría un valor añadido pues implicaría una especie de entrenamiento docente, auto o heteroorientado, en el desarrollo diferencial del currículo para dar apoyo a la evaluación solicitada.

En el campo del rendimiento hay que prever el bajo rendimiento de un pequeño grupo y la regresión del rendimiento general que parece ocurrir con algunos alumnos capaces a medida que avanzan en el recorrido escolar. Podría deberse en cierta medida a la enseñanza homogénea y poco estimulante que se da en nuestros centros escolares. En este caso y para los más capaces en general, junto a la mejora de la estrategia diagnóstica hay que desarrollar y validar programas de enriquecimiento curricular de modo que centros y profesores tengan material adecuado para diferenciar la educación.

La capacidad intelectual tal y como es medida por los tests individuales de inteligencia no siempre se manifiesta a los ojos del profesor ni en el rendimiento del alumno. Si cambiara el proceder docente del profesorado en el sentido de dar a los discentes oportunidades de mostrar su capacidad a través de las actividades del aula, se evitaría la aparición de problemas en ciertos alumnos y la pérdida inconsciente del talento. En el caso de los muy creativos o con capacidades más específicas ocurre algo similar. La elaboración de modelos y el desarrollo de criterios para apoyar esta tarea, parece necesario.

La reciente legislación sobre los chicos de alta capacidad precisa ser aplicada con decisión y rigor de modo que su educación se sitúe en el marco general de atender a todas las diferencias humanas con significado para la educación dentro del centro ordinario, fundamentalmente. Pese a la experiencia de diferenciación curricular adquirida con la integración escolar de los discapacitados, no parece existan las condiciones objetivas para ofrecer a estos alumnos programas de enriquecimiento. Su atención diferenciada debe encuadrarse en un plan sistemático articulado en las rutinas del centro o estará condenado al fracaso.

En esta línea es preciso ofrecer a orientadores, profesores y centros modelos que especifiquen dimensiones a observar, instrumental adecuado y estrategias de acción docente coherentes con dichos modelos. La familia debe estar presente y hay que trabajar en la línea de optimizar su colaboración con el centro.

Como indica la norma legal, la aceleración de curso debe aplicarse con carácter excepcional y para alumnos excepcionales y habría que evaluar las condiciones y resultados de su aplicación.

Parece necesario prever la formación del pedagogo, del psicopedagogo y del profesorado en general incluyendo esta materia en los nuevos planes de estudio y en la futura regulación del actual certificado de aptitud pedagógica (CAP), por una parte; por otra, parece necesario pensar en la actualización de los que están ejerciendo profesionalmente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benbow, C. (1991). Mathematically Talented Children: Can Acceleration Meet Their Educational Needs? En N. COLANGELO y G.A. DAVIS. o.c. pp. 154-165.
- Benbow, C. y Minor, L. L. (1986). Mathematically Talented Males and Females and Achievement in the High School Sciences. *American Educational Research Journal*, 3. v. 23, pp. 425-436.
- Cohn, S. J. (1991). Talent Searches. En N. Colangelo y G.A. Davis. o.c., pp. 166-177.
- Colangelo, N. y Davis, G. A. (1981). *Handbook of Gifted Education*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Friedman, L. (1989). Mathematics and the gender gap: a meta-analysis of recent studies on sex differences in mathematical tasks. *Review of Educational Research*, 2, v. 59, pp. 185-213.
- Gadner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic books.
- Gagné, F. (1991). Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talent. En N. COLANGELO y G.A. DAVIS. o.c., pp. 65-80.
- Gagné, F. (1993). Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities. En K.A. Heller at al. o.c. 69-88.
- García Yagüe, J. at al. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas*. Madrid: CEPE.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J. P. (1987). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Guskin, S. L.; Peng, J. y Simon, M. (1992). Teachers React to Multiple Intelligences? Effects of Teachers stereotypes on Judgements and Expectancies for Students with Diverse patterns of Giftedness/Talent. *Gifted Child Quarterly*, 1, v. 36, pp. 32-37.
- Heller, K. A. (1993). Structural Tendencies and Issues of Research on Giftedness and Talent. En K. A. Heller at al. o.c., pp. 49-68.
- Heller, K. A., Mönks, F. J. y Passow, A. H. (1993). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon.

- Hollingsworth, L. S. (1942). *Children above the 180 IQ*. Nueva York: Harcourt, Brace and World.
- Jiménez Fernández, C. (1991). Alumnos biendotados. Problemática de su identificación y educación. En Jiménez Fernández, C. (Coor.). *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dykinson, pp. 171-192.
- Jiménez Fernández, C. (1995). Modelos de intervención pedagógica con alumnos biendotados. *Revista de Ciencias de la Educación*, 162, pp. 215-231.
- Jiménez Fernández, C. (1996). Diagnóstico de los alumnos más dotados. *Revista Española de Pedagogía*, 205, pp. 425-450.
- Jiménez Fernández, C. (1997). *Pedagogía Diferencial*. Madrid: UNED, pp. 111-119 y 251-271.
- Jiménez Fernández y Álvarez González, B. (1997). Alumnos de alta capacidad y rendimiento escolar insatisfactorio. *Revista de Educación*, 313, pp. 279-296.
- Jones, L. y Samart, T. (1995). Confidence and Mathematics: a gender issue? *Gender and Education*, 2, v. 13, pp. 99-104, pp. 49-68.
- Kulik, J. A. y Kulik, Ch. (1991). Ability Grouping and Gifted Students. En N. Colangelo y G.A. Davis, o.c., pp. 178-192.
- Lubinsky, D.; Benbow, C. y Sander, Ch. (1993). Reconceptualizing Gender differences in Achievement among the Gifted. En K. A. Heller at al., o.c., pp. 693-707.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the Giftes and Talented. Report to the Subcommittee on Education. Committee on Labor and Public Welfare*. U. S. Senate. Washington, D.C.: Gouvernement Printing Office.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Autor.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Orientaciones didácticas. Secundaria obligatoria*. Madrid: Autor.
- Ramos Ford, V. y Gadner, H. (1991). Giftedness from a Multiple Intelligence Perspective. En D. Collangelo y G.A. Davis. o.c. pp. 55-64.
- Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamination of a Definition. *Phi Delta Kalpa*, 60, pp. 180-184.
- Renzulli, J. S. (1994). Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el modelo de enriquecimiento escolar. En Y. BENITO (Coor.). *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones, pp. 175-217.
- Renzulli, J. S. y Delisle, J. R. (1982). Gifted Persons. En Mizet, H. E. (Ed.). *Encyclopedia of Educational Research*. Londres/Nueva York, pp. 723-730.
- Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (1991). The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for the Development of Creative Productivity. En D. Colangelo y G. A. Davis. o.c., 111-141.
- Schiever, S. W. y Maker, C. J. (1991). Enrichment and Acceleration: An Overview and New Directions. En N. Colangelo y G. A. Davis. o.c. pp. 99-110.

- Southern, W. T.; Jones, E. D. y Stanley, J. C. (1993). Acceleration and Enrichment: The Context and Development of Programs Options. En K. A. Heller at al., o.c., pp. 387-410.
- Stanley, J. C. (1973). Accelerating the educational progress of intellectually gifted youths. *Educational psychologists*, 10, pp. 133-146.
- Stanley, J. C. (1977). The predictive value of the SAT for brilliant seven and eighth graders. *College Board Review*, 106, pp. 2-7.
- Stanley, J. C. y Benbow, C. P. (1983). SMPY's first decade: ten years of posing problems and solving them. *The Journal of Special Education*, 1. v. 17, pp. 11-25.
- Sternberg, R. (1991). Giftedness According to the Triarchic Theory of Human Intelligence. En D. Colangelo y G.A. Davis (Eds.). o.c., pp. 45-54.
- Sternberg, R. (1993). Procedures for Identifying Intellectual potential in the gited: A perspective on alternative Metaphors of Mind. En K. A. Heller at al., o.c., pp. 1185-208.
- Subonik, R. F. y Arnold, K. D. (1993). Longitudinal Studies of Giftedness: investigating the Fulfillment of Promise. En K. A. Heller at al. pp. 149-160.
- Swiaek, M. A. y Benbow, C. P. (1991). Ten-Year Longitudinal Follow-Up of Ability-Matched Accelerated and Unaccelerated Gifted Students. *Journal Educational Psychology*, 4. v. 83, pp. 528-538.
- Tannebaum, A. J. (1991). The Social psychology of Giftedness. En D. Collangelo y G. A. Davis. o.c., 27-44.
- Terman, L. M. (1970). Psychological approaches to the biography of genius. En P. E. VERNON (Ed.), *Creativity*. Baltimore: Peguin books.
- Terman, L.M. y Oden, M. H. (1947). The gifted child grows up. Twenty five years follow up of a superior group. En *Genetic Studies of Genius*, vol. 4, Stanford, Ca.: Stanford University Press.
- Torrance, P. (1963). *Education and creative potential*. Minneapolis: Minnesota University Press. Traducción al castellano: *Educación y capacidad creativa*. Madrid, Marova, 1977.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Varios (1994). *La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talento*. Valencia: Coedición Ministerio de Educación y Ciencia y Generalidad de Valencia.
- Wehaären, P. R. (1991). *Educación de alumnos superdotados*. Madrid: M.E.C.

APORTACIONES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS EN TRES ÁMBITOS DE LA PEDAGOGÍA DIFERENCIAL. EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Teresa Aguado Odina
UNED

RESUMEN

A pesar de la creciente popularización en las sociedades europeas occidentales de los temas referidos a la diversidad cultural en educación, las medidas adoptadas no responden adecuadamente a las exigencias de un alumnado que se reconoce diverso culturalmente. La presente colaboración propone un enfoque de educación intercultural del que se delimita su concepto, bases teóricas y dimensiones fundamentales.

De acuerdo con las principales asunciones de este enfoque, se exponen algunas recomendaciones que regulen la investigación y la práctica educativa teniendo en cuenta que el sistema de educación pública debería ser capaz de garantizar que cada persona a la que se requiere asistir a la escuela reciba una enseñanza de calidad y no discriminatoria en razón de la clase, género, cultura.

ABSTRACT

Despite of the progressive popularization in the Western European societies of the cultural diversity subjects in education, the decisions and measures adopted do not meet adequately the requirements of the pupils and their families. The article propose an intercultural education approach by exposing its concept, theoretical basis and dimensions.

According to the main assumptions of this approach, some recommendations are made in order to regulate the educational research and practice, considering that the public educational system ought to be able to guarantee that every person who is required to go to school is taught by someone who is prepared, knowledgeable, competent and caring.

Descriptor: *diversidad cultural, educación intercultural, investigación educativa.*

DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN

El contexto en el que se sitúan las propuestas de educación intercultural es el de sociedades europeas en las que los movimientos migratorios y cambios sociales acaecidos durante las últimas décadas han modificado profunda y extensamente su tejido social y su población escolar. A pesar de la creciente popularización de los temas referidos a la diversidad cultural en educación asociados a propuestas de educación multicultural/intercultural, sólo de forma parcial y superficial se ha ido dando respuesta a las nuevas necesidades y conflictos derivados de estos cambios pues las medidas adoptadas no responden adecuadamente a las exigencias de un alumnado que se reconoce diverso culturalmente. Las prácticas reales desarrolladas en los centros educativos no parecen reconocer la necesidad de cambios que afecten a la cultura misma vivida y transmitida por la escuela.

Al analizar las razones que explican esta situación conviene reconocer la naturaleza misma de las cuestiones que se plantean y los intereses de quienes se han aproximado al área. Así, es evidente que abordar las cuestiones sobre diversidad cultural en educación es tema controvertido y polémico, transido de elementos axiológicos y de intereses sociopolíticos. La atención y el tratamiento concedidos a las diferencias etnoculturales en el ámbito educativo adopta una u otra forma según los objetivos que se plantean, el contexto en el que se aplican, los sujetos a los que se dirigen, los principios ideológicos de los que se derivan y las vinculaciones a grupos de poder económico y político.

Por otra parte, con demasiada frecuencia el discurso académico-político sobre diversidad cultural está en manos de no especialistas y de la prensa de divulgación. La consecuencia de esto es doble ya que, por un lado, sitúa el foco de estudio en temas que no son los esenciales para la teoría y la práctica educativas; y, en segundo lugar, se produce un proceso de oscurecimiento y ocultación de la teoría, investigación y desarrollo del consenso ya existente entre los especialistas en lo que se refiere a la naturaleza, objetivos y amplitud del área (Banks, 1996). La acumulación de reflexión teórica y de evidencias aportadas por la investigación está provocando un consenso emergente en torno a las metas y ámbito del área. No obstante, es también evidente que la variedad de esquemas conceptuales y perspectivas reflejan el hecho de la falta de un acuerdo completo (García, 1991).

Lo que aquí se presenta es una formulación de dicho consenso a manera de **propuesta de tratamiento educativo de la diversidad sociocultural** en el contexto de las situaciones escolares propias de nuestro entorno sociopolítico. Para ello comenzamos

por precisar algunas consideraciones que indiquen de qué hablamos cuando aludimos a diferencias culturales en educación:

a) El concepto de cultura del que partimos no se identifica con la Kultur alemana o la restringida visión de la cultura académica, sino que se definiría como:

“Un sistema conceptual y de valores que incluye creencias y expectativas, los patrones, rutinas, conductas y costumbres creadas y mantenidas por un grupo y que son utilizadas y modificadas por ese grupo. Ajustan y regulan las relaciones entre las personas, las cosas y la naturaleza” (Figuerola, 1993).

b) Es preciso evitar una visión superficial o frívola de la cultura y abarcar sus dimensiones funcional, expresiva e instrumental sin limitarse a una visión académico-profesional que destaca unilateralmente su función transmisora de conceptos, habilidades y valores asociados a prestigio y status social (Bullivant, 1989; Camilleri, 1989; Jordán, 1992).

c) En las sociedades occidentales desarrolladas la diversidad cultural ha generado un micro-discurso propio que cuestiona las falacias sobre la homogeneidad monolítica y el etnocentrismo. Por su parte, los gobiernos europeos endurecen sus leyes de inmigración y asilo para los ciudadanos no comunitarios, haciéndolas cada vez más restrictivas. La contundencia de estas políticas pone en entredicho declaraciones genéricas de respeto a los derechos humanos.

d) Junto a las formas tradicionales de diversidad cultural representados por los grupos étnicos, minorías lingüísticas, inmigrantes, población rural/urbana; se han de tener en cuenta otras formas de diversidad cultural como son los grupos derivados de adscripciones generacionales, profesionales, de intereses, de necesidades sociales y personales específicas, grupos marginales.

e) No todos los rasgos de una cultura gozan de igual valor para las personas que se identifican con ella. Hay componentes esenciales que representan los aspectos de adhesión de un grupo social concreto (Jmolisz, 1984). Es preciso atender a los diversos componentes culturales y cuestionarse cuáles son relevantes en educación y aceptar que cada persona o grupo vive su cultura de forma específica aún compartiendo elementos comunes con su grupo de referencia.

f) Las diferencias culturales son constructos dinámicos, relaciones construidas socialmente antes que características estáticas, fijas, inherentes a los grupos e individuos. En caso contrario, las identidades culturales podrían ser utilizadas para clasificar, jerarquizar y legitimar un reparto desigual del poder y los recursos entre grupos definidos sobre la base de la etnia, la cultura o la lengua (Lévi-Strauss, 1993; Skutnabb-Kangas, 1990).

g) Toda cultura está en proceso de cambio, de reequilibrio como resultado del contacto entre grupos. Uno de los objetivos esenciales de la educación sería el desarrollo de disposiciones (conocimientos, valores, intereses, habilidades) acordes con el programa cultural específico que le sirva para entender, participar y mejorar un medio social concreto (Camilleri, 1985; Lipiansky, 1989; Mansiel, 1982).

Desde estas premisas iniciales la propuesta de atención a la diversidad cultural en educación que aquí se presenta se configura como un:

“Enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de actuación, formal e informal, holístico, integrado, que configura todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y la competencia interculturales” (Aguado, 1995).

BASES TEÓRICO-CONCEPTUALES DEL ENFOQUE INTERCULTURAL

La evolución de este enfoque educativo está ligado a la **construcción de una teoría que proporcione los conceptos e interrelaciones que configuran el campo**, que proponga nuevos interrogantes y vías de investigación. La elaboración de una teoría adecuada a la que referirse es una tarea aún por realizar para la que contamos con el marco conceptual inicial aportado desde disciplinas como son la Antropología, Sociología, Psicología y Pedagogía. Ligar estos conceptos y propuestas teóricas con los temas escolares es la tarea a realizar con vistas a introducir mejoras en la investigación y la práctica educativas.

Desde la perspectiva antropológica las aportaciones de interés para fundamentar una propuesta de educación multicultural como la aquí presentada son múltiples:

1. Elaboración de conceptos clave como son los de cultura, grupo étnico, subcultura, minoría, marginalidad (García Castaño y Pulido, 1992).
2. Identificación de invariantes culturales, ámbitos que permanecen relativamente estables a lo largo del tiempo y que resisten inferencias de otros grupos culturales (Lawton, 1989).
3. Estudios referidos a los procesos y prácticas de socialización educativa y a la formación de la identidad cultural y social (Walcott, 1985).
4. Críticas al enfoque antropológico tradicional por restrictivo e insuficiente. Propuestas interaccionistas y dinámicas que ponen el énfasis en el dinamismo e intercambio (Suhane, 1993).

Las aportaciones de los **estudios sociológicos** se focalizan en varios puntos:

1. Estudios sobre formación de la identidad cultural, social e individual y los modelos que describen las relaciones sociales entre grupos.
2. Los modelos de conflicto al conceder a éste un lugar prominente en el proceso social/educativo. La atención se centra en intentos deliberados por parte de grupos desfavorecidos por cambiar la distribución de poder y prestigio.
3. El modelo estructural-funcional utiliza la noción de sistema como conjunto de partes interrelacionadas. Se trata de superar la dicotomía entre modelos de conflicto (naturaleza impersonal de las relaciones sociales) y modelos sociopsicológicos (naturaleza personal de las relaciones sociales).

Tres son las **líneas de indagación psicológica** que han realizado aportaciones relevantes para nuestro enfoque:

1. La perspectiva crosscultural adoptada en Psicología Social al analizar los procesos de contacto entre culturas mediante la formulación de dos conceptos clave: fuerzas sociales e intercambio crosscultural.

2. Desde modelos cognitivos se han estudiado los procesos cognitivos involucrados en la formación y mantenimiento de actitudes, atribuciones y estereotipos; así como en la construcción de la identidad cultural individual y social (Moghaddam, Taylor y Wright; 1993).

3. El análisis que el paradigma histórico-cultural desarrollado por los psicólogos educativos hace del papel que la cultura desempeña en la formación y desarrollo de las funciones psíquicas a través de la interiorización de los instrumentos culturales por parte del alumno. La acción educativa formal e informal debería implicar la acción de profesores y alumnos integrados en sistemas de actividad significativa para ambos y adecuados a los sistemas funcionales de todos los implicados en el proceso (Álvarez y Wertsch, 1995).

Los presupuestos pedagógicos desde los que se fundamenta el enfoque adoptados se concretan en dos:

— Modelo diferencial-adaptativo que define las características de individuos y grupos como relaciones dinámicas y no como entes fijos utilizados para etiquetar y clasificar. Las dificultades académicas de grupos determinados no pueden explicarse/justificarse en términos de discapacidad del alumno o el grupo por supuestas deficiencias genéticas (Jensen, 1969; Coleman, 1966) o por carencias socioculturales (Cohen y als., 1968).

— El análisis realizado desde la pedagogía crítica al insistir en la necesidad de promover la mejora colectiva y la igualdad estructural en el seno de la sociedad multicultural. Se señala la restricción e inadecuación de conceptos basados en la promoción individual dentro de una organización social injusta y perpetuadora de diferencias sociales. Es preciso atender al contexto y a las implicaciones políticas de toda propuesta de educación multicultural (Jaggar, 1983; Darder, 1991).

Las bases teóricas aquí formuladas son el entramado conceptual en el que se inserta el enfoque de atención educativa a la diversidad cultural ya enunciado, del que se derivan algunos **principios fundamentales para la práctica y la investigación en el ámbito escolar**:

1. *La meta última a lograr es la reforma de la escuela* y otras instituciones educativas que permitan a los alumnos de diversos grupos raciales, culturales y sociales experimentar una educación equitativa e igualdad de oportunidades (de entrada y de salida del sistema educativo).

2. *Los cambios en el sistema educativo deben incluir cambios no sólo en el currículum, sino en todas las dimensiones del proceso*: actitudes y formación del profesorado, estrategias de enseñanza, motivación y comunicación, materiales y recursos, agrupamientos y evaluaciones, metas y normas del centro (Bennett, 1992; Sleeter y Grant, 1988).

3. *Atender a la integración de contenidos y a los procesos mediante los que se construye el conocimiento*. Lo primero implica el uso de ejemplos, datos, informaciones de los diversos grupos y culturas con los que ilustrar conceptos básicos, principios, generalizaciones

y teorías. Lo segundo supone considerar la forma en que las asunciones culturales implícitas, los marcos de referencia, perspectivas y sesgos dentro de una disciplina influyen en las formas en que el conocimiento se construye (Harding, 1991; Banks, 1996).

4. *La educación recibida en las escuelas debe garantizar no sólo la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, sino la igualdad de experiencias eficientes y potenciadoras.* Esto implica la utilización de técnicas y métodos que faciliten el éxito académico de los alumnos de diversos grupos sociales, raciales y culturales (Cummins, 1986; Grant y Tate, 1996).

5. *La superación del racismo y la discriminación exige el análisis de las actitudes raciales de alumnos y profesores para sugerir estrategias que ayuden a desarrollar actitudes y valores democráticos y el desarrollo de la competencia para desenvolverse en medios socioculturales diversos.*

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA INTERCULTURAL

Para que la educación intercultural sea mejor comprendida y aplicada de forma consistente con la teoría ya expuesta, se recomienda detenerse en cada uno de las dimensiones anteriores para, desde cada una de ellas, **promover la indagación según unas premisas previas** (Rogler, 1989; Padilla y Lindholm, 1996).

1. *Toda investigación planteada desde este enfoque debería ser sensible a las diferencias culturales* mediante un continuo y abierto proceso de adaptaciones conceptuales y metodológicas diseñadas para ajustar el proceso de indagación a las características del grupo estudiado. Se trata de promover una investigación educativa intercultural en la que la atención a las diferencias culturales se contemple tanto en la composición/funcionamiento de los equipos de investigación como en la planificación y desarrollo del diseño.

2. *Recurrir a diseños mixtos y complejos que utilicen métodos diversos y complementarios.* Utilizar estrategias multimetodológicas que, aún a riesgo de solapamientos parciales, aportan soluciones a los problemas planteados. Es preciso superar la dicotomía entre enfoques cuantitativos y cualitativos al abordar las cuestiones de interés en el área. Se propone un pluralismo integrador que, entre otras aportaciones, permita una mayor preocupación por el contexto sociocultural y reconoce el papel de la investigación como contribución al cambio (Dendaluce, 1995). P.e., se están utilizando fórmulas combinadas de estudios etnográficos y análisis de regresión no lineal múltiple para estudiar los efectos del clima social/multicultural sobre el aprendizaje y otras variables a él asociadas.

No es menos importante promover la interdisciplinariedad de planteamientos e investigadores y atender de forma específica al análisis de procesos en diversas situaciones (Bartolomé Pina, 1996) y crear una secuencia de investigaciones encadenadas que permita elaborar un cuerpo de conocimientos en torno a las cuestiones que nos preocupan.

3. *Rigor en la identificación, descripción y selección de las muestras a estudiar.* Comprender las características de la población a estudiar es cuestión crítica si se aspira a generalizar los resultados y replicar los hallazgos. La descripción y selección de la muestra

debe incluir información significativa en cuanto a sus características demográficas, posibilidad de obtener su representatividad al azar y de permitir una replicación. Un error frecuente es confundir etnia/cultura/grupo social y proporcionar escasa información sobre estructura familiar, lengua familiar, nivel educativo padres/tutores, ingresos familiares y grado de aculturación.

4. *Atender a las dificultades asociadas a barreras culturales o lingüísticas.* Esto implica reconocer el sesgo del propio investigador limitado por su propio medio vital y académico que influye modulando sus opciones epistemológicas e interpretación de la realidad. Junto a esto, comprender la idiosincracia y heterogeneidad de los grupos exige la implicación de personas de los grupos culturales analizados no sólo como traductores, entrevistados o analistas informáticos, sino como planificadores e intérpretes de los resultados de la investigación. En algunos casos, las personas de grupos desfavorecidos o en situación irregular pueden percibir la investigación como una forma de explotación en la cual el grupo no recibe ningún beneficio. La participación en el estudio está asociada al tipo de beneficio personal/comunitario a obtener. Las barreras lingüísticas se manifiestan no sólo cuando se carece de una única lengua de comunicación sino cuando se ignoran las variantes dialectales y generacionales propias de los grupos estudiados.

5. *La instrumentación y medición deberían ser apropiadas para evaluar cambios* debidos a condiciones de tratamiento educativo o condiciones experimentales o para examinar diferencias de grupo de forma ajustada. Entre otras, dos preguntas son clave:

a) *¿Son los instrumentos seleccionados apropiados para ser utilizados con los grupos en cuestión?* Dos de los instrumentos más frecuentemente utilizados son las escalas de ejecución y escalas de autoestima. Una práctica habitual es traducir las escalas sin evaluar su compatibilidad y transferibilidad. Así, los tests de habilidad cognitiva están planteados careciendo de un modelo basado teóricamente que analice la influencia de los factores relacionados con la cultura (Helms, 1992). Las escalas de autoestima deberían plantearse desde modelos multidimensionales en los que se consideren las dimensiones sociales (inteligencia) y personales (satisfacción consigo mismo). Las escalas habituales están planteadas para normas de clase media. Los items reflejan las conductas típicas del grupo patrón sin tener en cuenta el significado que tienen para el grupo estudiado. Sería necesario elaborar instrumentos adecuados a los patrones /conductas de referencia de los grupos y elaborar instrumentos específicos con los que medir variables cuya influencia en la explicación de logros escolares es evidente (p.e., grado de aculturación, variables motivacionales, etc.) (Padilla, 1990).

b) *¿Existen diferencias en el patrón de respuesta de personas pertenecientes a diferentes grupos culturales?* Se ha acumulado evidencia que permite responder afirmativamente en el caso de las escalas de tipo Likert y se constata una relación inversa entre clase social y deseabilidad de aceptación (Ross y Mirowsky, 1984). Algunas cautelas a adoptar cuando se aplican escalas y cuestionarios sería la de hallar la fiabilidad interna del instrumento para cada grupo por separado (p.e., alpha de Cronbach). El nivel de fiabilidad exigido dependerá de las decisiones a adoptar sobre la base de las puntuaciones obtenidas y de las consecuencias de esas decisiones ($r = .70 / .50$). En el caso de recurrir al análisis factorial exploratorio, es preciso establecer si los constructos medidos tienen el

mismo significado para todos los grupos. Si emerge una estructura factorial diferente de la propuesta, el investigador debería replantear tanto los análisis de datos como lo que la diferencia en la estructura factorial significa para el grupo estudiado.

ACTUACIÓN EDUCATIVA INTERCULTURAL

Las asunciones teóricas desde las que se ha planteado la propuesta de educación intercultural y la evidencia acumulada por las investigaciones realizadas desde diversos ámbitos, permiten señalar algunas recomendaciones generales sobre las condiciones en las que deberían ordenarse las actuaciones escolares orientadas a cumplir los objetivos y cubrir las dimensiones propias del enfoque adoptado. Entre otras:

1. *Combinar rigor académico y apoyo social*, lo cual supone mantener altas expectativas, centrarse en la comprensión más que en la decodificación de la información, dar sentido a los contenidos de enseñanza. La ausencia de un currículum académico exigente es la vía más efectiva de fomentar la discriminación. Actualmente, las escuelas con alumnos de grupos minoritarios o de bajos ingresos ofrecen menos oportunidades educativas, más bajas calificaciones y más programas compensatorios.

2. *Recurrir a recursos y estrategias didáctico-organizativas variados y adecuados a la diversidad del alumnado*. Esto implica el uso de agrupaciones diversas según las diferentes tareas y objetivos instructivos, el aprendizaje cooperativo en lugar de fórmulas básicamente competitivas; las normas para regular y asegurar la participación de los alumnos por turno; el abandono del modelo de lección dirigida como fórmula de transmisión del conocimiento por otras en las que los proyectos/planes de trabajo individual sean posibles; el fomento de interacciones diversas entre profesores y alumnos. Estas medidas permiten anticipar dificultades, establecer cuáles son los conocimientos previos, fomentan la participación y el uso de procesos cognitivos de nivel más alto (Berliner, 1984; Darling-Hammond, 1996).

3. *Incluir el conocimiento de los estudiantes como recurso educativo*. La autoestima y la valoración del propio grupo de referencia son esenciales para el desarrollo humano. La resistencia del estudiante cuando su lengua /cultura son rechazadas se manifiesta de formas bien distintas, entre ellas el rechazo de su propio grupo cultural y, por tanto, de lo que integra su propia autoestima e identidad. El profesor tiene una labor fundamental en cuanto a etnógrafo que explora los conocimientos y experiencias de sus alumnos, observándoles en clase, recreo, actividades comunitarias; hablando con ellos, sus familias y amigos. Esta implicación regular y persistente hará posible la integración en el currículum de las diversas culturas presentes.

4. *Facilitar el acceso de los centros a cursos, materiales y equipos que garanticen la calidad de la educación impartida y, por ende, la igualdad de oportunidades*. Esto supone dotar de recursos financieros suficientes que den lugar a inversiones reales en materiales y formación del profesorado. Actualmente las diferencias entre escuelas son manifiestas en cuanto a adjudicación y uso de materiales y recursos. Sería preciso que en los centros con alumnos minoritarios o de bajos recursos:

— Los equipamientos tecnológicos (ordenadores, audiovisuales) sean utilizados tanto para la práctica de habilidades tanto como para programación, búsqueda de datos, solución de problemas, planificación, etc.

— Ofrecer programas individualizados adaptados según características asociadas al grupo cultural de referencia.

— Cambios estructurales que acompañen a los programas de educación compensatoria y de enseñanza del español, los cuales no deberían desarrollarse “en paralelo” a la dinámica habitual del centro.

5. *Los programas compensatorios* merecen una atención especial por nuestra parte dado que son la fórmula implantada por el MEC para atender al alumnado multicultural. Tal y como están siendo aplicados estos programas nunca serán efectivos para remediar el bajo rendimiento mientras se implanten en un sistema que educa a algunos grupos de forma tan pobre a como los valora. Por el contrario, pueden fomentar actitudes negativas y discriminación si se regulan de forma especial y se aplican procedimientos que nada tienen que ver con el quehacer habitual del aula/centro.

6. *La formación y apoyo al profesorado es cuestión que no es suficientemente atendida.* Entre otras medidas, sería preciso incluir la formación en diversidad cultural como parte del currículum de formación inicial y continua, fomentar los grupos de trabajo y discusión con asesoramiento, regular la adscripción del profesorado a clases y programas específicos.

7. *Adaptar estos principios generales a las circunstancias locales.* Será cada institución/escuela la que encaje hábilmente estas recomendaciones a su propia situación formulando una versión local y única de lo que hemos llamado educación intercultural.

La educación pública debería ser capaz de garantizar que cada persona a la que se exige ir a la escuela reciba una formación de calidad que garantice la igualdad de oportunidades, el acceso al mundo laboral y a otros recursos sociales. Hoy por hoy esto no es cierto para determinados grupos socioculturales. Identificar y eliminar prácticas discriminatorias pasa por comprender cómo las diferencias de clase, género y cultura modulan la calidad de la educación que se imparte en las escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, M.T. (1996). *Educación Multicultural. Su teoría y su práctica*. Cuadernos de la UNED, n 152, Madrid: UNED.
- Álvarez, A. y Wertsch, P. (1996). *Socio cultural research in education. Jornadas sobre Sociocultural Studies*, Madrid, 1994.
- Apple, M. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- Banks, J.A. (1996). “Multicultural Education: Historical Development, dimensions and practice”. En Banks, J.A. y Mc Gee Banks, Ch.A. (eds.) *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Mcmillan Pub., 3-23.

- Banks, J.A. y Mc Gee Banks, Ch.A. (eds.) (1996). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Mcmillan Pub.
- Bartolomé Pina, M. (1996). "Panoràmica general sobre investigación en Edicación Intercultural en Europa". *European Conference on Educational Research*. Sevilla, sepbre. 1996.
- Bennett, Ch. (1990). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. New York: Allyn and Bacon.
- Berliner, D.C. (1984). "Making the right changes in preservice teacher education. En *Phi Delta Kappan*, 66 (2), 94-96.
- Bourdieu, P. (1977). "Cultural reproduction and social reproduction." En J. Karabel (ed.) *Power and ideology in education*. Oxford University Press, New York, 487-510.
- Bullivant, T. (1989). Culture nature and meaning for teachers. En J.A. Banks (de.) *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Londres: Allyn and Bacon, 27-45.
- Camilleri, C. y Cohen, M. (1989). *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratique de l'interculture*. París: L'Harmattan.
- Cohen, L. y als. (1986). *Multicultural Education. A sourcebook for teachers*. Harper Educational Series. Londres: Harper & Row Pub.
- Coleman, J.S. (1966). *Equality of educational opportunity*. National Center for educational statistic. Washington.
- Cummins, J. (1986). "Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56, 18-36.
- Darder, A. (1991). *Culture and power in the classroom. A critical for bicultural education*. New York: New York University Press.
- Darling-Hammond, L. (1996). "Inequality and access to knowledge". Banks, J.A. y Mc Gee Banks, Ch. A. (eds.) (1996). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Mcmillan Pub., 465-483.
- Dendaluce, Y. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 2º semestre, 9-32.
- Figueroa, P. (1993). *Education for cultural diversity*. Londres: Routledge.
- Ferguson, R.F. (1991). "Paying for public education: New evidence on how and why money matters". *Harvard Journal on Legislation*, 28 (2), 465-498.
- García, E. (1991). "Language, culture and education". En L. Darling-Hammond (de.) *Review of research in education*. Vol. 19, 51-98.
- García Castaño, F. y Pulido Moyano, R.A. (1993). "Some reflections on the Spanish Case. En *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 4, 2, 67-80.
- Gordon, B.M. (1996). "Knowledge construction, competing critical theories and education". Banks, J.A. y Mc Gee Banks, Ch.A. (eds.) (1996). *Handbook of Research on Multicultural Education*. Mcmillan Pub. New York, 184-199.
- Grant, C.A. y Tate, W.F. (1996). Multicultural Education through the lens of the Multicultural Education research literature. Banks, J.A. y Mc Gee Banks, Ch.A. (eds.) (1996). *Handbook of Research on Multicultural Education*. Mcmillan Pub. New York, 145-166.
- Harding, S. (1991). *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Ithaca. Cornell University press, New York.

- Helms, J.E. (1992). Why is there no study of cultural equivalence in standardized cognitive ability testing? *American Psychologist*, 47, 1083-1101.
- Jaggard, A.M. (1983). *Feminist politics and human nature*. Rowman & Allenheld, Totowa: New Jersey.
- Jensen, A.R. (1969). Varieties of individual differences in learning. En R.M. Gagné (de.) *Learning and individual differences*. New York: Merrill Pub.
- Jordan, J.A. (1992). *L'educació multicultural*. Barcelona: CEAC.
- Juliano, D. (1993). *Educación Intercultural. Minorías étnicas y escuela*. Eudema, Madrid.
- Ladson-Billings, G. (1992). *Culturally relevant teaching*. New York: Longman.
- Levine, D.V. y Lezotte, L.W. (1996). "Effective schools research". Banks, J.A. y Mc Gee Banks, Ch.A. (eds.) (1996). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Mcmillan Pub., 525-547.
- Levi-Strauss, C. (1993). *Raza y cultura*. Madrid: Cátedra.
- Lipiansky, E.M. (1989). *La communication interculturelle*. París: Armand Colin.
- Mansiel, M. (1982). *La communication interculturelle*. En *Intercultures*, 7, 39-57.
- Martínez, R. y Dukes, R.L. (1987). Race, gender and self-esteem among youth. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 9, 427-443.
- Mehan, H.; Okamoto, D.; Lintz, A. y Wills, J.S. (1996). "Ethnographic studies of Multicultural Education in classrooms and schools". Banks, J.A. y Mc Gee Banks, Ch.A. (eds.) (1996). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Mcmillan Pub., 129-143.
- Moghaddam, F.M.; Taylor, D.M. y Wright, S.C. (1993). *Social Psychology in cross-cultural perspective*. New York: Freeman and Company.
- Oakes, J. (1992). "Can tracking research inform practice? Technical, normative and political considerations. En *Educational researcher*, 21(4), 12-21.
- Padilla, A.M. y Lindholm, K.J. (1996). "Quantitative educational research with ethnic minorities". Banks, J.A. y Mc Gee Banks, Ch.A. (eds.) *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Mcmillan Pub., 97-115.
- Rogler, L.H. (1989). The meaning of culturally sensitive research in mental health. *American Journal of Psychiatry*, 146, 296-303.
- Ross, C.E. y Mirowsky, J. (1984). Socially desirable response and acquiescence in a cross-cultural survey of mental health. *Journal of Health and Social Behavior*, 25, 189-197.
- Skutnabb-Kangas, T. (1990). "Legitimizing or deligitimating new forms of racism. Role of researchers. En *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. VII, 1-2, 77-100.
- Sleeter, C.E. (1996). "An analysis if tge critiques of Multicultural Education".

EDUCACIÓN ADAPTATIVA

Mercedes García García¹
U.C.M.

Es fácil que estemos de acuerdo en reconocer que la variabilidad está presente en todas las aulas: tanto en los estudiantes, como en los profesores, como en las materias, como en el funcionamiento del grupo, como en las distintas situaciones instructivas planteadas. También parece sencillo ponernos de acuerdo en que la intervención educativa, como proceso sistemático tendente a alcanzar niveles de aprendizaje/rendimiento óptimos, se diseña y desarrolla analizando las características más sobresalientes de cada situación y de cada grupo y, en casos particulares, teniendo en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes. Desde este punto de vista, parece conveniente pensar que toda intervención educativa conlleva cierta adaptación.

Hoy en día el tópico de la *adaptación, o adecuación, o atención a la diversidad* está presente, en el entorno donde trabajamos, como un elemento necesario para lograr la calidad de nuestros procesos educativos. Este reconocimiento incluso ha llegado a la política educativa, que normalmente es el último peldaño de las innovaciones y de las tendencias teóricas. De hecho, la legislación educativa actual propone y recomienda a los centros que sean capaces de llevar a la práctica adaptaciones educativas (en su proyecto curricular, en sus programaciones, en la integración de niños con necesidades educativas especiales...).

El tema de la adaptación supone asumir la diversidad, las diferencias. En el cómo conceptualizamos esas diferencias (diferencias de grupo cultural, diferencias individuales, alta capacidad...) se configuran los distintos enfoques de la Pedagogía Diferencial; en este apartado vamos a centrarnos en las diferencias individuales de los estudiantes.

¹ Dpto. M.I.D.E. Facultad de Educación. Pº Juan XXIII s/n —28040 MADRID—.
e-mail: mergarci@eucmax.sim.ucm.es

Los profesores intentamos responder a las diferencias de nuestros estudiantes, ya sea apoyándonos en sus puntos fuertes, evitando sus dificultades, o eliminando sus errores. En cualquier caso reconocemos que los estudiantes aprenden de diferente manera y es nuestra responsabilidad asegurarles la consecución de los objetivos utilizando los procedimientos más adecuados. En la medida que todos los estudiantes consigan los objetivos podemos pensar que nuestros procedimientos han sido eficaces. Por el contrario, en la medida que aumente el número de estudiantes que no consiguen los objetivos, podemos pensar que algún problema o algún error en nuestro planteamiento o en la implementación ha ocurrido. También podríamos pensar, por qué no, que el problema está en los alumnos, porque no sean capaces, porque carezcan de las competencias necesarias, o porque no estén suficientemente motivados.

El hecho es que las diferencias individuales están presentes en las aulas y han sido objeto de estudio en la investigación pedagógica diferencial y en ellas, precisamente, se centra el enfoque de la Educación Adaptativa.

LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DIFERENCIAL

En la investigación educativa, las diferencias individuales han estado presente de muy diversa manera. La investigación de carácter experimental las ha considerado fuente de error por lo que ha intentado excluirlas o controlarlas para que no interfirieran en la explicación de los resultados. Por el contrario, las diferencias individuales han sido el centro de estudio de la investigación correlacional o se han incluido como fuente sistemática de variación en la investigación ATI. Es evidente que la Pedagogía Diferencial se ha centrado en los dos últimos puntos. Pero esta línea de investigación es poco frecuente en nuestro área.

La mayoría de estudios diferenciales se centran en conceptualizar y estudiar la diversidad en términos grupales o "especiales" (sexo, cultura, edad, superdotación...)². Está claro que estas líneas de investigación son necesarias e importantes, pero mi propuesta es que también iniciemos con mayor sistematización estudios centrados en aquellas diferencias individuales relevantes en el proceso educativo.

Desde mi punto de vista, entiendo que uno de los problemas principales de la Pedagogía Diferencial se centra en el estudio de la adaptación de los tratamientos educativos a las diferencias de los estudiantes (García, 1991) y que, aunque interesantes la determinación de grupos más homogéneos y la búsqueda de tratamientos diferenciados, las adaptaciones más significativas serán aquellas que se dirijan al estudiante como sujeto individual. En este campo nuestra función será doble, por un

2 En la revisión de algunas de las actas más recientes de Seminarios de AIDIPE, Congresos de Pedagogía, Psicología de la Educación, y Evaluación psicológica, así como los artículos de las revistas de investigación educativa RIE y RELIEVE, sólo encontramos tres referencias a la interacción: De Pablos y López (1986); Cardona (1992) y Serrano (1994-95).

lado, debemos conocer cómo se producen y cómo funcionan las adaptaciones educativas para, así, intentar explicar y controlar el aprendizaje y resultados deseados; por otro lado, debemos dirigir y mejorar la práctica docente haciendo que las adaptaciones sean eficaces.

La estrategia metodológica que subyace en el problema de la adaptación a las diferencias individuales es la búsqueda de interacciones significativas y consistentes entre tratamientos y estudiantes. Metodología que se conoce bajo el término ATI (aptitud-tratamiento-interacción) y que como propuesta y como enfoque metodológico cuenta ya con cuarenta años (Cronbach, 1957; Cronbach y Snow, 1977; Snow, 1985). Pero, con todos estos años de estudio y desarrollo ¿qué conocemos sobre el tema concreto de la adaptación educativa?, ¿podemos orientar, nosotros investigadores, a los profesores que se enfrentan con el reto institucional de tener que adaptar la instrucción?, en definitiva ¿hemos desarrollado principios de adaptación válidos y generalizables que expliquen los resultados educativos? Intentaremos responder a alguna de estas cuestiones en las páginas siguientes.

PASADO Y PRESENTE DE LA INVESTIGACIÓN A.T.I.

En 1977, Cronbach y Snow reconocían que ninguna ATI estaba lo suficientemente confirmada como para que pudiera orientar la práctica educativa, a pesar de las numerosas investigaciones desarrolladas bajo este paradigma. Pero el trabajo realizado no fue en vano, la incongruencia entre realidad e investigación, así como los errores detectados sirvieron para proponer posibles vías de actuación que permitieran conocer y explicar mejor las adaptaciones educativas con un fin eminentemente aplicado. Propuestas que iban desde la formulación de una teoría que guiara la investigación al desarrollo de estrategias puntuales del diseño de investigación (resumidas en la tabla 1). No fueron los únicos que revisaron los resultados de la investigación ATI. Durante la década de los 80 vuelve a retomarse alguna que otra vez este tema (Carbo, 1983; Koran y Koran, 1984; Phillips, 1985; Driscoll, 1987; Holloway, 1988; Tobias; 1989).

La investigación bajo el paradigma ATI sigue realizándose, pero ¿se han tenido en cuenta estas recomendaciones? y si, la respuesta fuera afirmativa, ¿hemos mejorado nuestro conocimiento sobre la adaptación educativa?, ¿podemos aplicar este conocimiento en la escuela? Veamos que ha pasado con la teoría, las aptitudes, los tratamientos y la metodología durante estos últimos años para así conocer dónde estamos y hacia dónde los investigadores educativos “diferenciales” deberíamos dirigir nuestros esfuerzos.

LA TEORÍA: EDUCACIÓN ADAPTATIVA

El enfoque que ha ido recogiendo y sistematizando el conocimiento producido por las interacciones analizadas es lo que hoy se denomina en el ámbito anglosajón *Educación Adaptativa*, término que sustituye al de Educación Individualizada; es decir, supo-

Tabla 1

PROBLEMAS Y RECOMENDACIONES EN LA INVESTIGACIÓN ATI REALIZADA DURANTE LAS DÉCADAS SETENTA Y OCHENTA

PROBLEMAS	RECOMENDACIONES
La falta de base teórica	<p>Formular teorías de adaptación educativa que dirijan la investigación, generen hipótesis, prioricen las fases y secuencien el conocimiento. Intenten explicar qué características de las personas interactúan con qué características de los métodos educativos, se reúna progresivamente un cuerpo de conocimiento consistente y válido.</p>
La determinación de qué aptitud es pedagógicamente relevante y cómo medirla	<p>Utilizar constructos de características personales que diferencien a los sujetos en el tratamiento y en la forma de realizar las tareas de aprendizaje, determinando cuáles facilitan unos buenos resultados y cuáles son responsables de las bajas puntuaciones.</p> <p>Rentabilizar el esfuerzo de la investigación incluyendo con carácter exploratorio en el diseño junto a la aptitud central: una o más medidas de habilidad general, conocimiento previo, y datos de la historia personal y académica del sujeto.</p> <p>Por supuesto, medir válida y fiablemente.</p>
La mala operativización de la variable tratamiento, la elección de niveles poco diferenciados, la brevedad y artificialidad de la intervención	<p>Es necesario buscar una taxonomía de situaciones instructivas, una tipología útil de los tratamientos eficaces para cada área de conocimiento que se estén desarrollando en la práctica real, que puedan ser juzgados <i>a priori</i>, y que se apliquen durante suficiente tiempo como para que los alumnos se hayan familiarizado con ellos.</p> <p>Así mismo se deben incorporar medidas durante el proceso, para registrar las variaciones producidas durante la implementación de la intervención.</p> <p>Hay que evitar contrastar métodos definidos sólo por su etiqueta, es necesario especificar extensamente sus características y elegir los tratamientos cuidadosamente en función de las aptitudes incluidas.</p>
Vinculación de los resultados a contextos específicos e incapacidad de generalizar los resultados.	<p>La práctica escolar es flexible y sensible a las características de cada contexto y situación instructiva. Es difícil encontrar situaciones idénticas por lo que se hace difícil la réplica y, en consecuencia, la generalización.</p> <p>Habrà que analizar cada situación concreta, describir todas las circunstancias y sucesos del aula y utilizar los principios de adaptación formulados en la teoría para orientar el diseño de las adaptaciones.</p> <p>En cuanto a los resultados, se deben acumular estudios con las mismas variables, anotar la presencia y ausencia de un efecto, observar las concordancias y los resultados contradictorios.</p> <p>En cualquier caso, en el estado actual de ATI no debe pretenderse la generalización de los resultados sino, más bien, la validación de unos principios, de carácter local, puesto que sólo servirán para aquellos contextos similares a las circunstancias y sucesos de la adaptación probada.</p>

ne la búsqueda y mejora del ajuste de la enseñanza al perfil individual de los estudiantes en contextos escolares regulares³.

Desde la perspectiva de la Educación Adaptativa, lograr los resultados esperados depende de (Snow, 1997): el perfil individual, el ajuste de la instrucción al perfil individual, el tipo de objetivo y la situación instructiva particular. Por consiguiente, la Educación Adaptativa parte de los siguientes *supuestos*:

- el aprendizaje es un proceso complejo, multivariado y dinámico (Doyle, 1979; Bennett et al., 1986) que no sólo depende de qué y cómo se enseña sino que está relacionado con las características del estudiante (con lo que percibe y procesa) y con la situación instructiva (en particular, con la dificultad o complejidad de la tarea instructiva).
- el perfil individual se define en términos de aptitud o complejo aptitudinal (Snow y Lohman, 1984; Corno y Snow, 1986; Snow y Yalow, 1988) y se refiere a cualquier característica del estudiante que se manifiesta antes, durante y después de la intervención. Las aptitudes deben caracterizarse por ser buenas predictoras de la cantidad y variedad del aprendizaje al mismo tiempo que estar relacionadas con el tipo de tratamiento educativo.
- el ajuste de la instrucción se relaciona con el grado de apoyo instructivo o mediación y se operacionaliza en términos de estructura, complejidad, control y novedad (Snow y Yalow, 1988). Se hipotetiza que ante temas nuevos o complejos los tratamientos con mayor mediación se ajustarían a los estudiantes de baja aptitud, mientras que los tratamientos de menor mediación se ajustarían a los de alta aptitud (Phillips, 1985; Corno y Snow, 1986; Phillips, 1989).
- la eficacia de un tratamiento supone beneficiar a todos los estudiantes individualmente en contextos regulares de aula (Corno y Snow, 1986).
- los resultados sólo tienen validez para un determinado contexto.

APTITUD: DIFERENCIAS ENTRE- E INTRA- INDIVIDUALES

Aptitud es un término amplio que utiliza la Educación Adaptativa para referirse a las diferencias de los estudiantes y que incluye cualquier característica, cultural e individual, que informe sobre cómo será su aprendizaje o su rendimiento educativo (Corno y Snow, 1986). Es de carácter situacional puesto que van a constatarse diferencias intra-individuales en función de la tarea a realizar y del ajuste instructivo:

las diferencias aptitudinales de los alumnos siempre se consideran una función de la interacción entre personas y situaciones y no sólo como características personales. (...) Cuando las aptitudes del estudiante están bien ajustadas a la situación instructiva hay un progreso en su aprendizaje, cuando no están bien emparejadas,

3 Aunque en ciertos campos se entiende por Educación Adaptativa la política y sistemas de integración escolar frente a la de segregación de los alumnos con necesidades educativas especiales, lo voy a utilizar en los términos empleados por autores como Glasser o Snow y sus colaboradores (Glasser, 1977; Snow y Lohman, 1984; Corno y Snow, 1986).

el aprendizaje es difícil o falla por completo. (...) Los profesores que parten de este enfoque explican el éxito o fracaso por la interacción estudiante-situación en lugar de atribuírselo únicamente al estudiante. (Snow, 1997, pp. 356-7)

En la revisión de Cronbach y Snow (1977) las variables que, principalmente, han producido interacciones significativas, utilizando la puntuación media del curso como criterio, fueron la *capacidad general* (más que las capacidades específicas) y el *nivel de conocimiento previo*.

Actualmente, el *factor G* sigue siendo una buena aptitud diferencial (Snow, 1997) puesto que parece estar significativamente relacionado con el aprendizaje en muchas situaciones educativas dentro del aula, especialmente cuando el aprendizaje es difícil o cuando la enseñanza tiene algo de incompleta, desestructurada, nóvel o compleja. Así, como se puede observar en la tabla 2, parece que los tratamientos totalmente elaborados o estructurados beneficiarían a los de menor capacidad mientras que los tratamientos que dejan al estudiante la responsabilidad de elaborar, organizar y dirigir su propio aprendizaje beneficiarían a los de capacidad más alta (Snow y Yalow, 1988):

RESULTADOS ESPERADOS		
DESCRIPCIÓN DEL TRATAMIENTO	BAJA G	ALTA G
Colocar el peso del procesamiento de la información en el alumno	—	+
Utilizar explicaciones elaboradas o poco usuales	—	+
Plan de estudio nuevo	—	+
Incluir métodos o preguntas de descubrimiento	—	+
Estimular la autodirección del alumno	—	+
Poco estructurado o permisivo	—	+
Relevancia de la comunicación verbal	—	+
Ritmo rápido	—	+
Proporcionar los pasos mínimos de la enseñanza programada para que los alumnos lo elaboren	—	+
Proporcionar claves en los materiales difíciles	—	+
Reducir el peso del procesamiento de la información	+	0
Proporcionar todos los elementos esenciales mediante enseñanza programada	+	0
Simplificar o descomponer la tarea	+	0
Proporcionar textos redundantes	+	0
Sustituir la palabra por otros medios	+	0
Utilizar demostraciones, modelos o simulaciones simplificadas	+	—
Variar el formato de la enseñanza programada	?	?
Incluir preguntas intercaladas	?	?
Utilizar presentaciones gráficas y diagramas	?	?
Utilizar medios televisivos especializados	?	?

Tabla 2. RESUMEN DE LAS HIPÓTESIS ATI QUE RELACIONAN LA CAPACIDAD GENERAL (G) CON DIVERSOS TRATAMIENTOS INSTRUCTIVOS: — malo; + bueno; 0 inseguro; ? irrelevante (tomado de Snow y Yalow, 1988, p. 845)

Junto a la capacidad general, otros buenos predictores del éxito académico parecen ser la *motivación de logro*, la *ansiedad*, los *estilos cognitivos* y los *estilos de aprendizaje* (Snow, 1980; Corno y Snow, 1986; Sarason, 1987; Tobias, 1989). Pero no se trata de proponer un listado de variables pedagógicamente significativas; se trata más bien de comprender la heterogeneidad de la persona en su globalidad (Entwistle, 1995).

En esta línea se formulan las diferencias individuales en términos de lo que se denomina *complejo aptitudinal* (Corno y Snow, 1986) o *módulos contextuales adquiridos* (Bereiter, 1990). En situaciones reales, los efectos no pueden atribuirse sólo a una única aptitud si no que son el resultado de un conjunto de procesos cognitivos, destrezas, hábitos y actitudes (Corno y Snow, 1986). El complejo aptitudinal no es estable en el individuo, si no que se modifica y cambia en función de la tarea o situación instructiva planteada. Este constructo, en consecuencia, permitiría explicar las diferencias intra-individuales, el porqué un estudiante realiza bien un determinado tipo de tareas y peor otro diferente, y en el marco de la Educación Adaptativa por qué un estudiante necesita una mediación instructiva diferente en ocasiones diversas.

En la investigación ATI de los años 80-90 que hemos revisado parece que las variables de aptitud utilizadas son más informativas y están mejor seleccionadas que en la investigación anterior. En primer lugar, se han incluido más variables vinculadas al campo afectivo como: *miedo al fracaso* (De Leeuw, 1983; Kamsteeg y Bierman, 1989), *temperamento* (Kimball et al., 1984), *motivación de logro* (De Leeuw, 1983; Schonwetter, 1994). En segundo lugar, se han utilizado variables que sintetizan los componentes cognitivos y afectivos de la aptitud, como por ejemplo el uso del *Estilo Cognitivo* ya sea de forma única (Owie, 1983; Strawitz, 1984; Riddle, 1992; Riding y Sadler-Smith, 1992; Ridings y Watts, 1997) o en combinación con otras variables cognitivas (Fields, 1985) o afectivas (De Leeuw, 1983). En cuanto a los resultados ATI, sólo cuando se ha utilizado de forma única se han hallado algunas interacciones significativas.

Por otro lado, también se utiliza con frecuencia la variable *conocimiento previo*, utilizada sola (Kimball, 1984), acompañada de variables cognitivas (Veenman y Elshout, 1994) o junto a variables afectivas (Schonwetter et al., 1994). Otras variables cognitivas utilizadas, aunque en menor número de ocasiones, son la *habilidad general* (Swanson, 1990), la *visualización espacial* (Kiser, 1990) y la *aptitud analítica-espacial* vs. *analítica-verbal* (Lohman, 1984). Por último, la investigación ATI también ha utilizado como aptitud puntuaciones factoriales de características cognitivas relacionadas con el rendimiento derivadas de análisis de componentes principales (Federico, 1984) o de análisis cluster para identificar grupos similares (Mafokozi, 1995; Milne et al., 1997).

Entonces, parece que podemos decir que la tendencia de la investigación ATI revisada sigue alguna de las recomendaciones teóricas porque operativizan las diferencias de aprendizaje de los estudiantes, no sólo a través de sus componentes cognitivos, sino incorporando componentes afectivos que parecen iniciar, dar fuerza y mantener el procesamiento cognitivo de los estudiantes, reforzando la hipótesis de que *los estudiantes motivados pasan más tiempo en las tareas y, en consecuencia, suelen rendir mejor* (Anderson, 1981; Tobias, 1989). Y se empiezan a utilizar *aptitudes complejas*, producto de la combinación de varias variables significativas para el aprendizaje (Shlechter et al, 1992; Mills y Ragan, 1994; Milne, 1997) de acuerdo con la propuesta

teórica de buscar complejos aptitudinales, variables que son más informativas y propedeúicas del aprendizaje.

De todas formas, la riqueza de la aptitud elegida para adaptar la intervención está en manos del **diagnóstico**. Un diagnóstico simple, es decir, de una sola habilidad puntual elegida porque es fácilmente medible, llevará a adaptaciones puntuales y difícilmente generalizables a otras situaciones. En la medida que puedan seleccionarse aptitudes que diferencien a los sujetos en cuanto a su aprendizaje según el método utilizado y que pueda observarse cómo evoluciona a través de los procesos instructivos seguidos, podremos utilizar la aptitud según es concebida por la teoría adaptativa. Bajo esta perspectiva, se considera que un instrumento diagnóstico debe estar diseñado para facilitar la prescripción educativa, es decir, la toma de decisiones sobre qué tratamiento utilizar en función de la situación y del estudiante particular. Hoy en día, parece que existen técnicas de diagnóstico viables (Mislevy, 1993) cuya presentación ya fue objeto de otra ponencia y debate en nuestro foro (De la Orden et al., 1993). En cualquier caso, estos avances deberían repercutir en la investigación ATI actual utilizando, como aptitud, los procesos cognitivos empleados por los estudiantes para resolver tareas específicas, utilizando tests diagnósticos para la instrucción.

Ejemplos de un buen impulso de la metodología ATI, en términos reales y potenciales, son los que se están desarrollando en Europa. La primera, se refiere a los estudios del grupo holandés coordinado por Veenman y Elshout (1995) que, apoyados en los trabajos y recomendaciones teóricas y empíricas previas, inician y desarrollan un conjunto de estudios que siguen la investigación ATI más clásica. La segunda tendencia, se refiere a las investigaciones europeas sobre diferencias individuales y contexto educativo (Enstwistle, 1995) y que podríamos considerar un buen complemento y avance para la investigación ATI clásica. En estos trabajos las diferencias individuales se conceptualizan y miden como complejos aptitudinales con peso cognitivo (Ribaupierre y Rieben, 1995; Weinert y Helmke, 1995) o volitivo (De Corte, 1995; Lehtinen, 1995). Además, son estudios que destacan la relación entre los componentes cognitivos y afectivos de las diferencias individuales, midiendo: inteligencia (fluida y/o cristalizada), destrezas mentales, comprensión lectora, razonamiento, motivación para aprender, autoconcepto académico, disposición hacia el aprendizaje (De Corte, 1995; Lehtinen et al., 1995; Weinert y Helmke, 1995). Es decir, estudian organizaciones coherentes de estructuras cognitivas, conativas y afectivas de los estudiantes relacionadas con situaciones reales (Entwistle, 1995; Lehtinen et al., 1995) además de utilizar procedimientos diagnósticos viables en situaciones de aula. Por otra parte, presentan estudios longitudinales que destacan la importancia de las diferencias individuales en las historias de aprendizaje de los estudiantes y cómo éstas moderan los efectos de las diferencias instructivas (Lehtinen et al., 1995; Ribaupierre y Rieben, 1995). Por todas estas razones, todas ellas coherentes con la teoría adaptativa, parece lógico pensar que esta línea debería incorporarse a la investigación ATI más clásica.

Pero para la teoría adaptativa las aptitudes no sólo están presentes en la entrada y proceso instructivo, también deben manifestarse a la salida de la intervención. Es decir, los **objetivos** deberían estar formulados en términos de aptitud (Corno y

Snow, 1986) y ser evaluados en términos de relevancia y dificultad para los estudiantes.

En la investigación ATI la variable resultado por excelencia sigue siendo el rendimiento académico, aunque sólo en un caso se mida mediante prueba estandarizada (Kimball et al., 1984). El resto consiste el rendimiento de diversas materias (Owie, 1983; Kiser, 1990; Swanson, 1990; Strom et al, 1991; Shute, 1992) o en términos de dominio de conceptos (Fields, 1985; Kamsteeg y Bierman, 1989; Veenman y Elshout, 1994). Algunos estudios combinan rendimiento y aspectos actitudinales o motivacionales (Riddle, 1992; Schonwetter et al., 1994). En menor medida se utilizan como variables de resultado la preferencia (Schlechter et al., 1992; Riding y Watts, 1997); el razonamiento (De Leeuw, 1983); las conductas de aula (Lindvall, 1995); y la retención y/o transferencia (Strawitz, 1984; Riding y Sadler-Smith, 1992; Lindvall, 1995). La investigación ATI debe seguir trabajando en esta línea, buscando variables-resultado que sean coherentes con las aptitudes presentes en los objetivos generales de las distintas etapas del sistema educativo. Para ello parece necesario plantearse el estudio a medio y largo plazo, donde este tipo de aptitudes pueda manifestarse.

TRATAMIENTOS EDUCATIVOS EFICACES: COMPONENTES DIFERENCIA-DORES Y AJUSTE INSTRUCTIVO

La educación Adaptativa contempla dos tipos de intervenciones. Una, sería el entrenamiento de procesos cognitivos, la otra, sería la intervención ajustada al perfil individual de los estudiantes. La primera ya fue objeto de otra ponencia en AIDIPE (Bartolomé et al., 1993) por lo que nos centraremos en la segunda.

La Educación Adaptativa parte del supuesto de que no hay un único método eficaz para todos los estudiantes, la eficacia del tratamiento educativo depende, por un lado, del grado de ajuste de la intervención educativa a las necesidades y demandas del estudiante y, por otro lado, de la situación instructiva.

La teoría adaptativa asocia las diferencias en los resultados educativos al grado de apoyo instructivo que el método ofrece al estudiante en función de los procesos cognitivos que necesite poner en juego para realizar una tarea determinada; es decir, parece que las diferencias entre estudiantes relacionadas con los métodos educativos no se deben tanto al método en su conjunto, como a sus componentes y a la demanda aptitudinal que le requiere al estudiante (Corno y Snow, 1986). Parece que los **componentes diferenciadores** de los métodos de enseñanza se relacionan con la novedad, la complejidad y la cantidad de instrucciones o estructura guiada (Snow, 1980; Snow, 1987), entonces para poder predecir el rendimiento de un estudiante sería necesario analizar los componentes diferenciadores de los métodos utilizados en el aula, además de las aptitudes individuales. Así, se podría predecir el grado de ajuste del tratamiento al estudiante, partiendo de la hipótesis de que los tratamientos totalmente elaborados o estructurados producen pendientes menores que los tratamientos que dejan al estudiante la responsabilidad de elaborar, organizar y dirigir su propio aprendizaje, y

que este último tipo de tratamiento produciría pendientes mayores, perjudicando a los de más baja aptitud (Lohman y Snow, 1984; Snow y Yalow, 1988; Snow, 1997).

De todas formas los **ajustes** sólo deben emprenderse cuando se conoce o se supone que el tipo de tarea o problema a solucionar tiene una alta probabilidad de diferenciar los resultados de los alumnos y que este tipo de efecto no sea deseable como producto educativo (como sucede con los objetivos generales del sistema educativo o los de cualquier materia obligatoria). Por el contrario, habrá situaciones instructivas en las que el esfuerzo de la adaptación será, en principio, innecesario (por ejemplo cuando se quiere potenciar talentos específicos o cuando los resultados son positivos para todos los alumnos). Por otra parte, hay elementos instructivos que son eficaces o benefician a todos los estudiantes (Fraser et al., 1987; Walberg y Wang, 1987; Rosenshine y Stevens, 1990).

El conocimiento base para adaptar la instrucción a las características de los estudiantes parte de la investigación ATI. Este tipo de investigación asume que los métodos instructivos inducen a los estudiantes a usar procesos aptitudinales diferentes (Tobias, 1989). La utilización de un método, por una parte, favorecería el aprendizaje y la consecución de buenos resultados en aquellas personas cuyo perfil aptitudinal se ajustara al del método instructivo y, por otra parte, podría favorecer el desarrollo de nuevas aptitudes como resultado de ejercitarlas, en aquellas personas que no se ajustaran al perfil aptitudinal del método. Es decir, los métodos favorecen a un determinado tipo de estudiantes a la vez que son capaces de desarrollar aptitudes necesarias para el aprendizaje. Por ejemplo, a priori, los métodos abiertos, como los de descubrimiento, pueden producir diferencias entre los alumnos de alta y baja aptitud, porque mientras que los alumnos de alta aptitud suelen realizar bien las tareas incluso en situaciones donde lo que hay que hacer y el cómo hacerlo no están muy claras, este tipo de situaciones suele ser demasiado complejo y desestructurado para los de menor aptitud. Pero al mismo tiempo, este trabajo exige que el estudiante ponga en funcionamiento aptitudes, estrategias de búsqueda, análisis, organización de la información, interpretación, etc.; es decir, hace ejercitar procesos cognitivos necesarios e importantes para todos los estudiantes (ya sean de aptitud baja o alta) por lo que, a la larga, si no se utilizaran estos métodos se producirían diferencias importantes entre los estudiantes de alta y baja aptitud. De ahí que se plantee la necesidad de formular los objetivos a largo plazo en término de aptitudes y determinar en cada caso qué estrategia de ajuste/desajuste utilizar. En principio, la enseñanza debería utilizar las estrategias instructivas que se *emparejaran* al perfil individual del estudiante. Pero, también deberían incluirse estrategias *desemparejadas* como complemento, de forma que se promoviera en todos los estudiantes un trabajo mental más activo. Además parece que el emparejamiento se relacionaría más con un buen rendimiento inmediato mientras que el desemparejamiento posiblemente fuera mejor para la consecución de aptitudes a largo plazo (Snow, 1997).

Junto al ajuste y al perfil del estudiante, hemos dicho que la eficacia de un método depende de la situación instructiva y, concretamente, de los objetivos planteados. Los objetivos no sólo definen el tipo de aprendizaje que el estudiante debe lograr, si no que también, llevan implícita la conducta cognitiva o aptitud que se quiere desarrollar

(concepto, aplicación, construcción...) y que se plantean operativamente en los problemas cognitivos formulados en las tareas de aprendizaje. Esto es, objetivos y tareas/problemas de aprendizaje están estrechamente relacionados de forma que *diferentes categorías de problemas y diferentes metodologías llevarán a diferente tipo de conocimiento y destreza* (Dijkstra, 1997, p. 4). Debemos tenerlo en cuenta para diseñar entornos que favorezcan todo tipo de resultados, dando oportunidad a todos los estudiantes de lograr aptitudes de alto nivel cognitivo. Es por esta razón que debemos ajustar la intervención no sólo simplificando o secuenciando la tarea en pequeños pasos (reduciendo el nivel cognitivo de las tareas) si queremos que los estudiantes de aptitud baja ejerciten el aprendizaje de construcción mediante métodos exploratorios y de experimentación. La meta de cualquier proceso instructivo a largo plazo debe ser dirigir el aprendizaje de todos los estudiantes para que la mayoría sean capaces de realizar todo tipo de tareas con problemas cognitivos diferentes (Rohrkemper y Corno, 1988). Es aquí donde está la dificultad de lograr el equilibrio entre ajustar el tratamiento a las aptitudes del estudiante de forma que consiga los resultados esperados, al mismo tiempo que lograr aptitudes de aprendizaje de alto nivel. Quizás se consiguiera utilizando, progresivamente con los estudiantes de menor aptitud, estrategias de menor mediación instructiva para lograr un aprendizaje más activo y que permitieran al estudiante tomar más responsabilidad en su propio aprendizaje (Corno y Snow, 1986; Rohrkemper y Corno, 1988). Dijkstra (1997) recomienda analizar las tareas de los objetivos de aprendizaje y desarrollar estrategias de enseñanza que vayan de lo simple (o aprendizaje más pasivo mediante ejemplos) a estrategias más complejas que supongan aprendizaje exploratorio y experimentación. Estos pasos deben ser previos a la determinación de las variables de la investigación ATI y deben ayudar a la hora de elaborar diseños donde puedan ser analizados los efectos de los cambios de secuencia y ajustes realizados.

En cuanto a la elección del tratamiento en la investigación ATI reciente parece que está más relacionado con la teoría sobre ajuste instructivo. La mayoría de intervenciones se seleccionan y diferencian en términos de estructura, claridad y/o control, manifestándose interacciones significativas, principalmente de tipo ordinal, en la dirección teórica propuesta: los estudiantes de menor aptitud se benefician de intervenciones más estructuradas mientras que este tipo de intervención no suele influir en el aprendizaje de los de mayor aptitud (Barclay, 1983; Kamsteeg y Biurman, 1989; Swanson, 1990; Riding y Sadler-Smith, 1992; Schonwetter et al., 1994; Veenman y Elshout, 1994; Lindvall, 1995; Riding y Watts, 1997). Una línea muy interesante aunque menos frecuente quizás por su dificultad, es la elección de alternativas bien diferenciadas (De Leeuw, 1983; Strawitz, 1984; Shute, 1992) que hacen poner en juego a los estudiantes aptitudes diferentes para lograr los mismos resultados y en los que se manifiestan, generalmente, interacciones significativas.

También hay estudios que eligieron tratamientos más generales, como enseñanza centrada/no centrada en el estudiante (Strom et al. 1991) o donde no hay gran diferenciación entre las alternativas (Fields, 1985). Como la teoría preveía, no se manifiestan interacciones, exceptuando el estudio de Kimball et al. (1984) que utiliza como

tratamiento la enseñanza de recuperación extra diaria vs. no intervención, diferenciación poco relevante desde el punto de vista de la Educación Adaptativa.

Y, finalmente, otros tratamientos utilizados podríamos resumirlos en formato de trabajo (individual vs. pequeño grupo) (Riddle, 1992; Shlechter et al., 1992); y tipo de material (Riding y Watts, 1997) con resultados de interacción variados.

En la corriente europea la adaptación de la enseñanza está presente como un componente instructivo relacionado con la calidad (De Corte, 1995; Weinert y Helmke, 1995) pero carece de una buena operativización.

En definitiva, la investigación ATI que ha seguido las recomendaciones de los estudios anteriores y se encuadra en la Teoría Adaptativa, parece que está encontrando resultados consistentes, tendentes a confirmar que los tratamientos más estructurados, los que ofrecen más ayuda o medios se ajustan a los estudiantes de más baja aptitud, y los tratamientos menos estructurados, como los abiertos e inductivos, se ajustan a los de mayor aptitud.

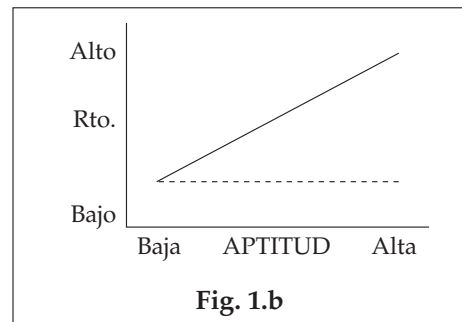
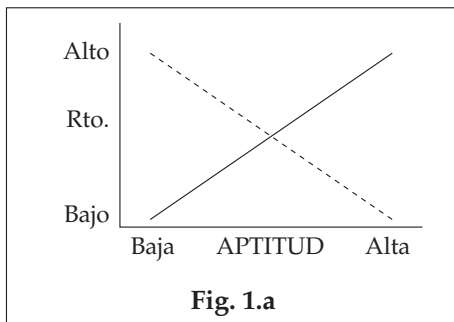
ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN APTITUD-TRATAMIENTO: TRATAMIENTOS QUE BENEFICIAN Y TRATAMIENTOS QUE PERJUDICAN A LOS ESTUDIANTES

Si partimos de la afirmación de que ningún tratamiento beneficia a todos los estudiantes por igual, entonces estamos admitiendo la necesidad de analizar sistemáticamente las posibles interacciones entre diferentes elementos de la instrucción (métodos, materiales, refuerzos, etc.) y diferentes tipos de estudiantes, de forma que los resultados hallados nos permitan tomar decisiones sobre cómo adaptar la intervención a las características de los estudiantes. Los estudios ATI (interacción aptitud-tratamiento) han mostrado que las relaciones aptitud-resultado varían en función de las variables de tratamiento instructivo y que las diferencias aptitudinales existen antes, actúan durante y se producen por la instrucción (Snow, 1980).

Hay interacción aptitud-tratamiento cuando un tratamiento instructivo es significativamente mejor para un tipo de estudiantes mientras que otro tratamiento alternativo es significativamente mejor para otro tipo diferente de estudiantes. La interacción puede observarse en la obtención de rectas de regresión no paralelas (Cronbach y Snow, 1977; Snow, 1985). Cada tratamiento instructivo supone una recta de regresión diferente al incluir diferencias individuales entre-estudiantes relevantes para una determinada situación instructiva.

Básicamente se pueden obtener dos tipos de interacción, la llamada *disordinal* (fig. 1.a), cuando las rectas de regresión interseccionan dentro del rango aptitudinal considerado, y la interacción *ordinal* (fig. 1.b), cuando las rectas de regresión son significativamente diferentes una de otra, siendo una superior en el rango aptitudinal considerado. La conclusión que se deriva de estos resultados y la consiguiente toma de decisiones educativas varía si utilizamos un enfoque ATI o uno tradicional (Koran y Koran, 1984). En el caso de una interacción disordinal, la investigación experimental tradicional concluiría, seguramente, con la no diferencia entre-tratamientos educativos mientras que la investigación ATI observaría grandes diferencias entre los tratamien-

tos y, en consecuencia, propondría la mejora del rendimiento asignando un tratamiento diferente a cada tipo de estudiantes. Lo mismo sucedería en una interacción ordinal, mientras que la investigación más tradicional podría concluir que el tratamiento A (línea continua) es mejor que el B (línea discontinua) para todos los estudiantes, en cambio la investigación ATI observaría la diferencia entre tratamientos sólo para un determinado tipo de estudiantes.



Quisiera destacar la diferencia entre perjudicar y no mejorar que se deriva de resultados de interacciones disordinales y ordinales. Mientras que en la interacción disordinal cada tratamiento beneficia a un tipo diferente de estudiantes y perjudica al otro grupo (en términos de obtener peores resultados al compararlo con el otro método), en la interacción ordinal, un tratamiento beneficia a un tipo de alumnos pero no perjudica, aunque tampoco beneficia ni mejora el rendimiento, al otro tipo de estudiantes al compararlo con el otro método instructivo. Estos resultados y las decisiones tomadas tienen repercusiones, además, en el coste de la adaptación.

Si somos conscientes de las diferencias entre tratamientos según tipos de aptitud *pedagógicamente significativas*, podemos comprender que la elección de un único método, aunque significativamente sea mejor que otro para la media del grupo, pudiera repercutir negativamente en algún tipo de estudiantes. Conocidas las consecuencias, suponemos un mejor control a la hora de decidir el tratamiento y la observación sistemática de los posibles *efectos secundarios*. Como afirmaban Snow y Lohman (1984, 358-359):

(...) las comparaciones de tratamientos educativos, incluyendo las evaluaciones de programas, deberán incorporar pruebas de hipótesis ATI plausibles con el fin de interpretar adecuadamente las conclusiones sobre los efectos principales prometidos. Cualquier medio de aprendizaje puede ser estimulante para algunos estudiantes y pobre para otros. La investigación de diseños instructivos debería utilizar siempre lo que conoce sobre las diferencias individuales al objeto de determinar para quién es apropiado un método instructivo particular y para quién no lo es.

A pesar de las reiteradas advertencias, la interacción no ha sido sistemáticamente analizada en la investigación educativa y aunque la investigación bajo en enfoque ATI sigue realizándose, es menos frecuente de lo que cabría esperar (por ejemplo, sólo 33 referencias se incluyen en el descriptor *Aptitud treatment interaction* de la base ERIC de las sólo una minoría son investigaciones primarias como puede observarse en el anexo). Las técnicas de análisis de varianza, a pesar de los argumentos en contra, siguen siendo las más utilizadas y, normalmente, sin grupos extremos, ni muestras grandes. Tampoco se suelen incorporar análisis descriptivos ni gráficas. Es decir, las recomendaciones en este campo no se han tenido en cuenta por lo general. De hecho, las interacciones con este tipo de análisis siguen teniendo dificultades de ser significativas y cuando surgen suelen ser de tipo ordinal.

Sin embargo, la incorporación de nuevos enfoques y metodologías introducidas en los últimos años parece facilitar la comprensión y manifestación de las interacciones entre aptitudes y tratamientos. Esta tendencia se refleja en la utilización de enfoques mixtos (Kamsteegt y Bierman, 1989; Veenman y Elshout, 1994), metodologías cualitativas (Veenman y Elshout, 1994; Lindvall, 1995) y modelos de ecuación estructural (Schonwetter et al, 1994; Riding y Watts, 1997). Hecho curioso es la diferente conclusión que se deriva de los datos utilizando datos cuantitativos y cualitativos en cuanto a la interacción, permitiendo rechazar la presencia de interacciones en el primer caso y aceptarlas en el segundo (Kamsteeg y Bierman, 1989). Las potencialidades y aportaciones de estas técnicas en la investigación sobre diferenciación educativa fue objeto de una ponencia anterior (García, Gil y Rodríguez, 1993) y, pienso que deben ser el complemento necesario a la investigación ATI más clásica.

En cualquier caso, la investigación ATI no puede sustituirse; en primer lugar, porque no puede desecharse algo sin ser utilizado; en segundo lugar, porque la finalidad de la investigación ATI, hoy más que nunca, sigue vigente: *emparejar los métodos instructivos a las características relevantes de los estudiantes*. Para aquellos que puedan pensar que ya está obsoleta, les recomiendo revisen de nuevo los artículos más clásicos. Lo que debe mejorarse es el análisis de la interacción, es decir, incorporar nuevas metodologías y técnicas que sustituyan a los modelos de análisis de varianza con el objeto de detectar ajustes significativos entre características instructivas y características aptitudinales. Y es en este contexto donde surge la necesidad de utilizar enfoques multimétodo: estudios correlacionales, estudios de caso, estudios observacionales, análisis cualitativos de datos de entrevistas, análisis de regresión, análisis de secuencias temporales, análisis causales, modelos jerárquico lineales, ... y, sobre todo, la necesidad de mejorar los enfoques teóricos y metodológicos para analizar el aprendizaje y las interacciones A-T en situaciones reales (Lehtinen et al., 1995).

A MODO DE CONCLUSIÓN: DÓNDE ESTAMOS Y HACIA DÓNDE DIRIGIR NUESTROS ESFUERZOS

Retomando la cuestión que dirige esta ponencia, parece que hoy se han dado algunos pasos en firme y podemos afirmar que el conocimiento de la adaptación educati-

va es mejor que hace veinte años. Primero porque existe un marco teórico que intenta explicar el ajuste entre tratamiento y aptitud y, en consecuencia, dirigir la observación y predicción educativa diferencial. Estamos hablando de la Educación Adaptativa, seguramente no es la única teoría pero parece ser válida y satisfactoria en la predicción de las adaptaciones educativas individuales. Y, segundo, porque existe un cuerpo de investigación desarrollado a partir de este contexto teórico que parece confirmar algunas de las hipótesis explicativas de la Teoría Adaptativa.

Por otro lado, es susceptible de mejorar puesto que la evolución que han sufrido las ciencias o disciplinas en las que se apoya (psicología diferencial, psicología del aprendizaje, diagnóstico educativo, didáctica, métodos de investigación...) predice una orientación metodológica más adecuada y precisa, lo cual supone una mayor posibilidad de estudio de los procesos de aprendizaje y de aula, como ya se ha puesto en evidencia.

Como hemos ido apuntando en páginas precedentes, el avance de la Educación Adaptativa precisa de: a) el diagnóstico de complejos aptitudinales relacionados con el aprendizaje en diversas situaciones instructivas; b) el análisis de las tareas de aprendizaje utilizadas en el aula, en términos de complejidad-simplicidad y aptitudes asociadas; c) el análisis de los métodos educativos utilizados en distintas áreas curriculares, en términos de mediación y aptitudes asociadas; d) el desarrollo y uso de nuevas técnicas de análisis de la interacción entre aptitudes y tratamientos; e) la utilización de enfoques multimétodo; y f) el planteamiento de estudios longitudinales que permitan conocer los efectos de las adaptaciones a medio y largo plazo.

Pero para que la investigación de la adaptación se desarrolle y sea útil a la práctica educativa, será necesario unificar esfuerzos, trabajar dentro de las aulas y con equipos cooperativos:

La misma riqueza de estos diseños normalmente desborda el desempeño individual. Se necesitan personas preparadas en distintos campos (cognitivo, diferencial, metodológico, diagnóstico, didáctico...) para que se pueda avanzar. Es positivo integrar las nuevas metodologías y técnicas en el desarrollo y validación de los principios de la Educación Adaptativa, lo que conlleva trabajar con equipos de expertos en distintas subáreas y práctica escolar, unificando esfuerzos.

Trabajar en entornos reales hará que nuestra investigación repercuta en la mejora de las adaptaciones en las aulas, integrando en el equipo de investigación a profesores con experiencia en distintos niveles educativos y diferentes áreas curriculares. Es necesario registrar las experiencias de adaptación diaria e identificar para cada caso: materia, tiempo, lugar, problemas surgidos, estrategias meta-cognitivas utilizadas por el alumno, etc. Para ello el profesor necesita tiempo, ayuda, formación, recursos y un equipo que apoye. Por otra parte, es necesario el conocimiento y la sistematización de las adaptaciones llevadas a la práctica, valorar la eficacia de las adaptaciones en cada contexto y, por último, buscar repeticiones en contextos similares y diferentes que nos permitan formular hipótesis a contrastar posteriormente; por ello, la presencia de agentes más externos a la escuela también es importante. Es decir, la investigación cooperativa o colaborativa (Bartolomé y Anguera, 1990; Briscoe y Peters, 1997) en el tema de la adaptación educativa cobra todo su sentido.

En definitiva, se necesitan equipos de investigación que trabajen juntos aportando su diversidad en conocimiento y experiencia pero con un mismo objetivo: *conocer cómo se producen las adaptaciones educativas en el aula para orientar la práctica escolar y mejorar la calidad instructiva.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, L.M. (1981). *Students' response to seatwork: implications for the study of cognitive processes* (Research Series n° 102). East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University. Cit. en S. TOBIAS (1989).
- Anderson, L.W. y Burns, R.B. (1989). *Research in classrooms. The study of teachers, teaching and instruction*. Exeter: Pergamon Press.
- Barclay, J.R. (1983). A meta-analysis of Temperament-Treatment Interactions with alternative learning and counseling treatments. *Developmental Review*, 3, 410-443.
- Bartolome, M. y Anguera, M.T. (coord.) (1990). *La investigación cooperativa. Vía para la innovación de la Universidad*. Barcelona: PPU.
- Bartolome, M., Cabrera, F., Espín, J., Marín, M.A., Del Rincón, D. y Rodríguez, M. (1994). Modelos de investigación en la intervención educativa diferencial. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 15-92.
- Bartz, D.E. y Miller, L.K. (1991). 12 Teaching methods to enhance student learning. What research says to the teacher. *National Education Association*, Washington, D.C.
- Bennett, N. et al. (1986). *The quality of pupil learning experiences*. London: LEA.
- Bereiter, C. (1990). Aspects of an educational learning theory. *Review of Educational Research*, 603-624.
- Briscoe, C. y Peters, J. (1997). Teacher collaboration across and within schools: supporting individual change in elementary science teaching. *Science Education*, 81, 1, 51-65.
- Carbo, M. (1983). Research and learning style: implications for exceptional children. *Exceptional Children*, 49 (6), 486-93.
- Cardona, M.C. (1992). Aulas de apoyo e integración escolar: evaluación de un programa alternativo de apoyo para alumnos con dificultades escolares. Facultad de Fia. y CC. de la Educación. UNED. *Tesis Doctoral*.
- Corno, L. (1992). Encouraging students to take responsibility for learning and performance. *Elementary School Journal*, 93, 1, 69-83.
- Corno, L. y Snow, R.E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. En C.M. Wittrock (ed.). *Handbook of research on teaching*. London: MacMillan, 605-629.
- Cronbach, L.J. (1957). The two disciplines of scientific psychology. *American Psychology*, 30, 116-127.
- Cronbach L.J. y Snow, R.E. (1977). *Aptitudes and instructional methods: a handbook for research on interactions*. New York: Irvington.
- De Corte, E. (1995). Fostering cognitive growth: a perspective from research on mathematics learning and instruction. *Educational Psychologist*, 30 (1), 37-46.

- De La Orden, A., Gaviria, J.L., Fuentes, A. y Lázaro, A. (1993). Modelos de construcción y validación de instrumentos diagnósticos. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 129-178.
- De Leeuw, L. (1983). Teaching problem solving: an ATI study of the effects of teaching algorithmic and heuristic solution methods. *Instructional Science*, 12, 1-48.
- De Pablos, J. y López Arenas, J.M. (1986). Evaluación de los usos del vídeo en la enseñanza. Cit. en P. COLAS BRAVO. Investigaciones didácticas actuales en la Universidad de Sevilla. *Revista de Investigación Educativa*, 4 (8), pp. 60-61.
- Dijkstra, S. (1997). The integration of instructional systems design models and constructivistic design principles. *Instructional Science*, 25, 1-13.
- Doyle, W. (1979). Classrooms tasks and students abilities. En P.L. Peterson y H.J. Walberg (eds.). *Research on teaching: concepts, findings and implications*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Driscoll, M.P. (1987). Aptitude-treatment interaction research revisited. Paper presented at the Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology. Atlanta. ED285532.
- Entwistle, N. (1995). Introduction: influences of instructional settings on learning and cognitive development -findings from European Research Programs. *Educational Psychologist*, 30 (1), 1-3.
- Federico, P.A. (1980). Adaptive instruction: trends and issues. En R.E. Snow, P.A. Federico y W.E. Montague (eds.) *Aptitude, learning, and instruction*. Hillsdale, New Jersey: LEA, Vol. 1, 1-16.
- FIELDS, S.C. (1985). Assessment of aptitude interactions for the most common Science instructional strategies. Annual Meeting of the national Association for Research in Science Teaching, abril 15-18. DE255387 SE045484.
- Fraser, B.J. et al. (1987). Identifying the salient facets of a model of student learning: a synthesis of meta-analyses. En B.J. Fraser et al: syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11, 2, cap. 4, 187-212.
- García, E., Gil, J. y Rodríguez, G. (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 179-216.
- García, M. (1991). Proyecto Docente de Pedagogía Diferencial. Dpto. M.I.D.E.. Universidad Complutense, Madrid. Doc. no publicado.
- Glasser, R. (1977). *Adaptive Education: Individual diversity and learning*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Holloway, R.L. et al. (1988). Aptitude-Treatment Interactions: implications for patient education research. *Health Education Quarterly*, 15 (3), 241-257.
- Kamsteeg, P.A. y Bierman, D.J. (1989). Cognitive ATI research: a simulated Laboratory Environment in (PCE)-PROLOG Annual Meeting of the American Educational Research Association. S. Fco.; CA, marzo, 25-30. DE314008 IR013922.
- Kimball, G.H. et al. (1984). Aptitude-treatment interactions in student achievement: implications for program policy decisions. Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA, abril 23-27. DE254928 EA017592.

- Kiser, L. (1990). Interaction of spatial visualization with Computer-enhanced and Traditional Presentations of Linear and Absolute-Value Inequalities. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 10 (1), 85-96.
- Klein, J.D. (1993). Effects of cooperative learning and incentive on motivation and performance. *Association for educational Communications and technology sponsored by the Research and Theory Division, New Orleans, 13-17 enero.*
- Koran, M.L. y Koran, J.J. (1984). Aptitude-treatment interaction research in Science Education. *Journal of Research in Science Teaching*, 21 (8), 793-808.
- Lehtinen, E. et al. (1995). Long-term development of learning activity: motivational, cognitive, and social interaction. *Educational Psychologist*, 30, 1, 21-36.
- Lindvall, R. (1995). Addressing Multiple Intelligences and Learning Styles: creating active learners. Master's Research Project, Saint Xavier University of Illinois.
- Lix, L.M., Keselman, J.C. y Keselman, H.J. (1996). Consequences of assumption violations revisited: a quantitative review of alternatives to the one-way analysis of variance F Test. *Review of Educational Research*, 66, 4, 579-619.
- Mafokozi, J. (1994). Diferencias individuales en el aprendizaje y tratamientos instructivos adaptados. *Bordon*, 46, 69-82.
- Milne, S., Cook, Shiu y Mcfadyen (1997). Adapting to learner attributes: experiments using an adaptive tutoring system. *Educational Psychology*, 17, 1-2, 141-155.
- Mills, S.C. y Ragan, T.J. (1994). Adapting instruction to individual learner differences: a research paradigm for Computer-Based Instruction. National Convention of the Association for Educational Communications and Technology sponsored by research and theory division. Nashville, 16-20 febrero.
- Mislevy, R.J. (1993). Foundations of a new test theory. En N. Frederiksen, R.J. Mislevy e I.I. BEJAR (eds.). *Test Theory for a new Generation of tests*. Hillsdale, N.J.: LEA, 19-39.
- Orr, K.L. y Davidson, G.V. (1993). The effects of group computer-based instruction and learning style on achievement and attitude. *Association for educational Communications and technology sponsored by the Research and Tehrory Division, New Orleans, 13-17 enero.*
- Owie, I. (1983). Locus of control, instructional mode and students' achievement. *Instructional Science*, 12, 383-388.
- Packard, A.L. et al. (1996). Exploration of Brunswik Learning Environment for Instruction of Basic Sampling Concepts. *Paper presented at the Eastern Educational Research Association, February, 22.*
- Phillips, B.N. (1985). New directions in Aptitude-Treatment Interaction Research. En R. Reynolds y V.L. Willson (eds.). *Methodological and statistical advances in the study of individual differences*. New York: Plenum press, 241-273.
- Pruzek, R.M., Lepak, G.M. (1992). Weighted structural regression: a broad class of adaptive methods for improving linear prediction. *Multivariate Behavioral Research*, 27, 95-129.
- Ribaupierre, A. y Rieben, L. (1995). Individual and situational variability in cognitive development. *Educational Psychologist*, 30, 1, 5-14.
- Riddle, J. (1992). Distance Education and Learners' Individual Differences: an examination of different instructional procedures designed to acommodate the learning.

- Convention of the Association for Educational Communications and Technology. Sponsored by research and theory division Iowa.
- Riding, R. y Sadler-Smith, E. (1992). Type of instructional material, cognitive style and learning performance. *Educational Studies*, 18, 3, 323-340.
- Riding, R.J. y Watts, M. (1997). The effect of cognitive style on the preferred format of instructional material. *Educational Psychology*, 17, 1-2, 179-183.
- Rohrkemper, M. y Corno, L. (1988). Success and failure on classroom tasks: adaptive learning and classroom teaching. *The Elementary School Journal*, 88, 3, 297-312.
- Rosenshine, B. y Stevens, R. (1990). *La investigación de la enseñanza: Profesores y alumnos*. Barcelona: Madrid, Vol. 3.
- Saranson, I.G. (1987). Test anxiety, cognitive interference, and performance. En R.E. Snow y M.J. Farr (eds.). *Aptitude, learning, and instruction: conative and affective process analyses*. Hillsdale, NJ: LEA, vol. 3, 131-142.
- Schonwetter, D.J. et al. (1994). Implications for Higher Education in the linkages of Student Differences and Effective Teaching. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA, 4-8 abril.
- Serrano, F.J. (1994-95). La interacción estilos de aprendizaje-estilos de enseñanza: emparejamiento vs. no-emparejamiento. *Anales de Pedagogía*, 12-13, 81-112.
- Shlechter, T.M. et al. (1992). Students' Attitudes toward small group CBI: a question of aptitude. Convention of the Association for Educational Communications and Technology and Sponsored by the Research and Theory Division. Iowa. DE348022 IR015759.
- Shute, V.J. (1992). A comparison of learning environments: all that glitters... interim technical paper for period January 1990- July 1991. Armstrong Lab, Brooks AFB, TX. Human Resources Directorate. DE364566 TM020719.
- Snow, R.E. (1980). Aptitudes processes. En R.E. Snow, P.A. Federico y W.E. Montague (eds.). *Aptitude, learning and instruction*. Hillsdale, New Jersey: LEA, Vol. 1, 27-63.
- Snow, R.E. (1985). Aptitude-treatment interaction models of teaching. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (eds.): *The international encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon, 301-305.
- Snow, R.E. (1997). Aptitudes and symbol systems in Adaptive Classroom Teaching. *Phi Delta Kappan*, 1, 354-360
- Snow, R.E. y Lohman, D.F. (1984). Toward a theory of cognitive aptitude for learning from instruction. *Journal of Educational Psychology*, 76, 347-376.
- Snow, R.E. y Yalow, E. (1988). Educación e inteligencia. En R.J. Sternberg (ed.) *Inteligencia humana*. Tomo II: *Sociedad, cultura e inteligencia*. Barcelona: Paidós, 791-918.
- Strawitz, B.M. (1984). Cognitive style and the effects of two instructional treatments on the acquisition and transfer of the ability to control variables: a longitudinal study. *Journal of Research in Science Teaching*, 21, 8, 833-841.
- Strom, B. et al. (1991). Satisfaction and Achievement: antagonists in ATI research on student-oriented instruction. *Educational Research Quarterly*, 14, 4, 15-21. DE225082 CG016430.

- Swanson, J.H. (1990). The effectiveness of Tutorial Strategies: an experimental evaluation. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA, abril 16-20, DE320506 HE023597.
- Temiyakan, C. y Hooper, S. (1993). The effects of cooperative learning and learner control on High- and Low Achievers. *Association for educational Communications and technology sponsored by the Research and Tehrory Division, New Orleans, 13-17 enero.*
- Thompson, B. (1986). ANOVA versus Regression Analysis of ATI designs: an empirical investigation. *Educational and Psychological Measurement, 46*, 917-928.
- Tobias, S. (1989). Another look at research on the adaptation on instruction to student characteristics. *Educational Psychologist, 24* (3), 213-227.
- Veenman, M.V.J. y Elshout, J.J. (1994). Differential Effects of Instructional Support on Learning in Simulation Environments. *Instructional Science, 22*, 5, 363-383.
- Walberg, H.J. y Wang, M.C. (1987). Efective educational practices and provisions for individual differences. En M.C. Wang, M.C. Reynolds y H.J. Walberg (eds.). *Hadbook of Special Education: research and practice. Learner characteristics and adaptive education.* Execter: Pergamon Press, Vol. 1, 113-128.
- Weinert, F.E. y Helmke, A. (1995). Interclassroom differences in instructional quality and interindividual differences in cognitive development. *Educational Psychologist, 30*, 1, 15-20.

ANEXO: RESUMEN DE INVESTIGACIONES A.T.I. EN LAS DÉCADAS OCHENTA Y NOVENTA

ESTUDIO	VARIABLE TRATAMIENTO	VARIABLE APTITUD	VARIABLE RESULTADOS	SUJETOS	MÉTODO ANÁLISIS	RESULTADOS
BARCLAY, J.R. (1983). A meta-analysis of Temperament-Treatment Interactions with alternative learning and counseling treatments. <i>Developmental Review</i> , 3, 410-443.	7 técnicas de aprendizaje y orientación	Temperamento (escala Barclay classroom assessment system)		843 3° a 6°		Las intervenciones estructuradas tienden a mostrar logros positivos en los niños que necesitan un mejor sistema de apoyo psicológico y los que pueden ser deficientes en rendimiento. Los tratamientos no estructurados parecen facilitar el desarrollo a los que tienen un alto concepto y equilibrio emocional. El constructo temperamento puede proporcionar información importante para emparejar las alternativas de aprendizaje y/o las estrategias de orientación a las necesidades individuales
DE LEEUW, L. (1983). Teaching problem solving: an ATI study of the effects of teaching algorithmic and heuristic solution methods. <i>Instructional Science</i> , 12, 1-48.	Programa de aprender a pensar (en términos de su amplitud, generalidad y especificidad) Tratamiento algorítmico vs. heurístico	Atributos del estudiante: motivación de logro y miedo al fracaso. HIC	Tareas: razonamiento inductivo (extrapolación de series de números) y razonamiento deductivo (evaluación de silogismos)	64 5°- 6°	An. de regresión	Los estudiantes caracterizados por miedo negativo de fracaso necesitan más ayuda y rinden pobremente en situaciones de problemas no estructurados. El estilo cognitivo no parece interactuar
OWIE, I. (1983). Locus of control, instructional mode and students' achievement. <i>Instructional Science</i> , 12, 383-388.	Estilo de enseñanza (material programado donde el profesor sólo respondía a las preguntas formuladas por los estudiantes vs. convencional lectura expositiva y discusiones de grupo)	Locus de control: orientación interna vs. externa ¿medido con GEFT?	Rendimiento en biología	69 Curso introductorio de biología humana 3 semanas	ANVA	Diferencias no significativas Comparación ortogonal previa: no diferencias entre los externamente orientados. Los de orientación intermedia con materiales programados rindieron mejor que los de orientación externa con esos materiales, pero no había diferencias en formato convencional
KIMBALL, G.H. et al. (1984). Aptitude-treatment interactions in student achievement: implications for program policy decisions. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, abril 23-27.	Cap. 1 (enseñanza de recuperación extra durante 30-50 min. diarios en lectura o matem.) vs. no cap.1	Rendimiento bajo	Rendimiento académico (California Achievement Test)	Escuelas públicas de Oklahoma 2° a 8°	An. de Covarianza	Los estudiantes de rendimiento previo bajo se beneficiaron más del cap. 1 que los de rendimiento previo alto.
STRAWITZ, B.M. (1984). Cognitive style and the effects of two instructional treatments on the acquisition and transfer of the ability to control variables: a longitudinal study. <i>Journal of Research in Science Teaching</i> , 21, 8, 833-841.	1: método instructivo adaptado de Case. Sesiones tutoriales de 25 minutos que enseñan variables de control 2: modo abierto durante 25 min. 3: no intervención	DIC	Efectos a largo plazo Retención y Transferencia a tareas nuevas	68 6° curso 1 año	Estudio longitudinal ANOVA de medidas repetidas en el factor tiempo GRAFICOS	interacciones significativas entre tto. y DIC, no entre tiempo y DIC. FI en grupo mejor retención en la tarea. El tto.1 produce mejor retención para FI y FD que el tto. 2. El tto. 2 fue más eficaz para los FI que para los FD

ESTUDIO	VARIABLE TRATAMIENTO	VARIABLE APTITUD	VARIABLE RESULTADOS	SUJETOS	MÉTODO ANÁLISIS	RESULTADOS
FIELDS, S.C. (1985). Assessment of aptitude interactions for the most common Science instructional strategies. Annual Meeting of NARST, abril 15-18	Estrategias de enseñanza de la Ciencia: Método de lectura vs Met. lectura aumentada con actividades de aula	habilidad cognitiva (Piaget) y estilo cognitivo (DIC)	Ev. criterial (dominio de 8 conceptos de biología)	200 H.school de Biología, estratificado (Cap.cog)		Ambas aptitudes interactúan con rendimiento, pero los tratamientos difieren sólo marginalmente en el ATI. Relaciones entre hab. cognitiva y DIC
KAMSTEEG, P.A. y BIERMAN, D.J. (1989). Cognitive ATI research: a simulated Laboratory Environment in (PCE)-PROLOG Annual Meeting of the American Educational Research Association. S. Foo; ca. MARZO. 25-30.	Cantidad de estructura	Miedo al fracaso	Conceptos de calor y temperatura en simulación de laboratorio	228 undergrad psychology	Datos cuantitativos (pre-, post, y test de retención Datos cualitativos (protocolos de pensar en alto)	Los datos cuantitativos indicaban que la comprensión de los conceptos incrementaba en la situación de laboratorio. La cantidad de estructura no parecía crear diferencias ni en efectos principales ni en interacción. Los datos cualitativos indicaban interacción entre miedo al fracaso y estructura durante el aprendizaje no socrático por los sujetos con alto miedo al fracaso en condición no estructurada.
KISER, L. (1990) Interaction of spatial visualization with Computer-enhanced and Traditional Presentations of Linear and Absolute-Value Inequalities. <i>Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching</i> , 10 (1), 85-96.	Modos de presentación (computador vs. tradicional)	Visualización espacial	Rendimiento en álgebra	Educación Secundaria		
SWANSON, J.H. (1990) The effectiveness of Tutorial Strategies: an experimental evaluation. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Bostos, MA, abril 16-20.	3 estrategias tutoriales con diferente control: • Lecture condition (t=todo el control) • Discovery condit (est=todo control) • Contingent condit (t se adapta a nec individ)	ability (low and high)	Rto en óptica (funcionamiento de las lentes)	8 College	An. de Regresión	Los métodos de descubrimiento fueron ineficaces con los estudiantes B, beneficiándose de las técnicas de contingencia; las de lectura producían resultados intermedios. Cuando se aplicaban correctamente, la instrucción contingente producía los resultados mayores en cualquier tipo de habilidad, pero era difícil de aplicarla consistentemente
STROM, B. et al. (1991). Satisfaction and Achievement: antagonists in ATI research on student-oriented instruction. <i>Educational Research Quarterly</i> , 14, 4, 15-21.	Enseñanza centrada /no en el estudiante	Preferencia estructura curso y orientación del profesor	Rendimiento	50 1er curso universitario		Los estudiantes están más satisfechos con los profesores que parecen más orientados al estudiante, pero los estudiantes que prefieren enseñanza de baja dificultad rinden peor con este tipo de profesores

ESTUDIO	VARIABLE TRATAMIENTO	VARIABLE APTITUD	VARIABLE RESULTADOS	SUJETOS	MÉTODO ANÁLISIS	RESULTADOS
CARDONA, M.C. (1992). Aulas de apoyo e integración escolar: evaluación de un programa alternativo de apoyo para alumnos con dificultades escolares. <i>Tesis Doctoral</i> . UNED	Integración es clase vs. Combinada con profesor de apoyo	Capacidad de aprendizaje (A vs. B potencial). NEE en instrumentales	Rendimiento en lectura y cálculo Autoconcepto Conducta reflexivo-impuls	60 6-10 años	ANOVA, ANCOVA MANOVA MANCOVA	El apoyo integrado es superior a la del apoyo externo. Rendimiento y autoconcepto mejora significativamente No ATI
RIDDLE, J. (1992) Distance Education and Learners' Individual Differences: an examination of different instructional procedures designed to accommodate the learning. Convention of the Association for Educational Communications and Technology. Sponsored by research and theory division Iowa.	Estrategias instructivas: a) pequeño grupo y profesor facilitador; b) individualmente, el profesor facilita y pregunta cuestiones	Estilo aprendizaje DIC	<ul style="list-style-type: none"> Cognitivos mediante test de referencia criterial Actitudes, satisfacción y preferencias hacia estrategias instructivas (escala likert) 	Estudiantes de college undergraduates. Voluntarios		
RIDING, R. y SADLER-SMITH, E. (1992). Type of instructional material, cognitive style and learning performance. <i>Educational Studies</i> , 18, 3, 323-340.	Paquete Ordenador Material de diferente estructura (largos-pequeños pasos) organizadores previos (presencia-ausencia), énfasis verbal (alto-bajo) y tipo de diagrama (abstracta vs. gráfico):	Estilo cognitivo: Global-analítico Verbal-gráfico	Retención de sistemas de agua caliente en el hogar. Eficiencia en el aprendizaje	129 aleatoria 14-19 años Educ.secundaria	ANOVA	Interacción significativa en retención El rendimiento en versión 1 fue más pobre para los Analítico-gráficos. La versión 2 fue mejor para los holistas-verbales, seguida por los analítico-gráficos y los analítico-verbales. La versión 3 produjo mejores similares. En eficiencia del aprendizaje, la pauta fue similar. La versión 2 favoreció a los holistas-verbales y a los analítico-gráficos. Las diferencias mayores se producen entre los analítico-gráficos y los holistas-verbales.
SHLECHTER, T.M. et al. (1992). Students' Attitudes toward small group CBI: a question of aptitude. Convention of the AEC&T Iowa.	CBI tarea individual vs CBI tarea pequeño grupo	Aptitudes académicas, género y situaciones de aprendizaje	Preferencia	76 (39 A y 37 B) 6º Primaria Esc.Suburb 54 Esc.urb		Parece que los A prefieren CBI individualizado y los B prefieren CBI en pequeño grupo para las tareas diseñadas para ejecución individual, aunque depende de la situación de aprendizaje (individual o pequeño grupo) ?
SHUTE, V.J. (1992). A comparison of learning environments: all that glitters... interim technical paper for period January 1990-july/91. Armstrong Lab, Brooks alb, tx human resources directorate.	Sistema Tutorial Inteligente (aplicación de reglas vs. inducción de reglas)	Conducta de exploración	Rendimiento en electricidad	309 Graduados en Educ. Secundaria		ATI significativos confirmando la H. de que los estudiantes que exploran aprenden mejor en entornos inductivos y los estudiantes que exploran poco se beneficiaban de entornos de aplicación más estructurada.

ESTUDIO	VARIABLE TRATAMIENTO	VARIABLE APTITUD	VARIABLE RESULTADOS	SUJETOS	MÉTODO ANALISIS	RESULTADOS
KLEIN, J.D. (1993). Effects of cooperative learning and incentive on motivation and performance. <i>AEC&T, sponsored Research and Theory Division, New Orleans, 13-17 enero.</i>	Media (TV) Aprendizaje (cooperativo vs. individual) Recompensa (area, rendimiento, ninguna)		Rendimiento Motivación	126 undergraduate es education majors		Los sujetos que trabajan solos rinden mejor y expresan estar más motivados que los que trabajan cooperativamente El tipo de recompensa no influye en la motivación No interacción entre método y recompensa
ORR, K.L. y DAVIDSON, G.V. (1993) The effects of group computer-based instruction and learning style on achievement and attitude. <i>Association for educational Communications and Technology sponsored by the Research and Theory Division, New Orleans, 13-17 enero</i>	CBI aprendizaje cooperativo vs. aprendizaje individual	Estilo de aprendizaje	Rendimiento (prueba de elección múltiple) Actitud (cuestionario)	190 4 y 5 primaria		No apoya ATI
TEMIYAKAN, C. y HOOPER, S. (1993) The effects of cooperative learning and learner control on High- and Low Achievers. <i>Association for educational Communications and technology sponsored by the Research and Theory Division, New Orleans, 13-17 enero.</i>	Estudio cooperativo vs. independiente	Rendimiento previo alto vs. bajo (Standford achievement scores)	Postest	92 6º curso	ANVA	A y B incrementan el rendimiento en el tratamiento cooperativo No ATI
MILLS, S.C. y RAGAN, T.J. (1994). Adapting instruction to individual learner differences: a research paradigm for Computer-Based Instruction. National Convention of the AEC&T. Nashville, 16-20 febrero	Computer based instruction y sistemas de aprendizaje integrado: capacidad de adaptar la instrucción a las diferencias entre estudiantes	Diagnóstico aprendizaje individual				Microanálisis basado en modelos de regresión de investigación previa
SCHONWETTER, D.J. et al. (1994). Implications for Higher Education in the linkages of Student Differences and Effective Teaching. AERA. N. Orleans, LA, 4-8 abril.	Videotape sobre instrucción eficaz con denso contenido. Variaba la claridad, la organización y lo explícito	• Motivación de logro (Teoría de Weiner) • Actitudes • Rendimiento previo	• Rendimiento • Atribución • Afecto • Motivación	286 Curso universitario introdutorio	Modelo de ecuación estructural	“Las diferencias entre estudiantes y las conductas instructivas influyen diferencialmente en el aprendizaje del estudiante. La claridad y lo explícito se relaciona directamente con la percepción de la cantidad de aprendizaje, mientras que la organización se relaciona directamente con los resultados de logro final”

ESTUDIO	VARIABLE TRATAMIENTO	VARIABLE APTITUD	VARIABLE RESULTADOS	SUJETOS	MÉTODO ANÁLISIS	RESULTADOS
VEENMAN, M.V.J. y ELSHOUT, J.J. (1994). Differential Effects of Instructional Support on Learning in Simulation Environments. <i>Instructional Science</i> , 22, 5, 363-383.	Estructura del entorno de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Destrezas metacognitiva • Conocimiento Previo 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de conceptos físicos y estadísticos 	99 Undergraduados	Análisis de tareas Entrevistas cognitivas ANOVA con grupos extremos	No significativas La falta de estructura no influye en el aprendizaje de los sujetos de alta inteligencia, independientemente de cual sea su nivel de destrezas metacognitivas. Pero, el entorno de aprendizaje estructurado aumenta el aprendizaje de los sujetos de baja inteligencia con niveles bajos de destrezas metacognitivas, y perjudica el aprendizaje de los sujetos con baja capacidad y alto nivel de destrezas metacognitivas.
LINDVALL, R. (1995). Addressing Multiple Intelligences and Learning Styles: creating active learners. Master's Research Project, Saint Xavier University of Illinois.	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de desarrollo de conductas de aprendizaje • Acomodación a las aptitudes 	Preferencia hacia estilos aprendizaje y métodos de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo en la tarea • Retención de material académico • Distracciones en el aula 	70 Tercero de Primaria	Entrevistas Cuestionarios Observación Evaluación del rendimiento	"Se incrementan las conductas de implicación en el aula (tiempo en la tarea y retención de material académico) y se disminuyen las conductas de distracción, cuando se analizan las necesidades y preferencias de los estudiantes y se hacen ajustes a ellas en el aula"
PACKARD, A.L. et al. (1996). Exploration of Brunswik Learning Environment for Instruction of Basic Sampling Concepts. <i>Paper presented at the Eastern Educational Research Association</i> , February, 22.	CAL Presentación: <ul style="list-style-type: none"> • solo texto • texto con gráficos estáticos • texto con gráficos animados 	Constancia perceptiva (T. Brunwik)	Retención	102 graduados		Hay diferentes resultados en los modos de presentación diferente, aunque ninguna media cognitiva ni modo de presentación predice los resultados de todos los individuos.
MILNE, S. et al. (1997). Adapting to learner attributes: experiments using an adaptive tutoring system. <i>Educational Psychology</i> , 17, 1-2, 141-155.	Contenido del material (4 tipos) adaptado mediante el sistema de tutoría adaptativo (ATULA: Adaptive Tutor using learner attributes)	Modelo de aprendizaje (sistema de tutoría adaptativo): datos psicológicos, background: perfil del estudiante con atributos pedagógicos: útiles: habilidades lógicas, aritmética, diagramática y para solucionar problemas complejos	preferencia de formato en las hojas de estudio (sin estructura, estructura verbal o estructura gráfica)	14 voluntarios	An. cluster y an. discriminante múltiple	
RIDING, R.J. y WATTS, M. (1997). The effect of cognitive style on the preferred format of instructional material. <i>Educational Psychology</i> , 17, 1-2, 179-183.	Material	Estilo cognitivo (Global-analítico vs. verbal-gráfico)	preferencia de formato en las hojas de estudio (sin estructura, estructura verbal o estructura gráfica)	90 Chicas 15-16 años Escuela secundaria femenina	An. log linear jerárquico GRÁFICOS	La mayoría de los verbales elegían la hoja verbal-estructurada y los Imagery optaban por la versión de estructura gráfica. Menores fueron los efectos de la dimensión holística-analítica, los holistas preferían estructura gráfica y los analíticos, estructura verbal.

PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN PSICOPEDAGÓGICA. LA DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA

Feli Etxeberria Sagastume
Universidad del País Vasco

RESUMEN

El trabajo que presento tiene un doble objetivo: Trazar el marco general de la investigación que se desarrolla en el campo lingüístico desde una perspectiva psicopedagógica y dar una perspectiva de investigación centrada en unos temas concretos que hacen referencia a las diferentes situaciones de adquisición del lenguaje en ámbitos familiar y escolar.

Especificando más diríamos que se trata de perfilar unas líneas de investigación en torno al aprendizaje, y enseñanza del lenguaje tomando como base una visión interactiva del aprendizaje lingüístico. Al mismo tiempo se pretende mostrar la necesidad de desarrollar la investigación en variedad de situaciones tales como el desarrollo del lenguaje en el marco natural de aprendizaje y en el marco escolar. Además se quiere dar a conocer que las demandas actuales hacen necesaria la introducción precoz de una segunda lengua o incluso el uso de esta segunda lengua en la enseñanza lo que sin lugar a dudas está generando un sinfín de interrogantes para la investigación.

Se ofrecerán muestras de investigación realizadas con objeto de evidenciar algunos aspectos de la investigación psicopedagógica en el aprendizaje natural del lenguaje y en el aprendizaje escolar de una tercera lengua.

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es un objeto de estudio muy atractivo para muchas y variadas disciplinas. Las motivaciones de estudio pueden ser distintas dado que el lenguaje aglutina numerosas dimensiones además de la propiamente lingüística. El len-

guaje es el resultado de la convergencia de muchos factores, entre los que podemos señalar:

- la necesidad de comunicar del ser humano
- ser elemento que interviene en el proceso de socialización
- estar en interrelación con el desarrollo de la capacidad cognitiva
- posibilitar la representación mediante su dimensión simbólica
- hacer de mediador de diferentes aprendizajes
- facilitar la organización e interacción de las experiencias
- ser un referencial para la identidad individual y grupal

Por todo ello podemos decir que el lenguaje está relacionado con distintas modalidades de la actividad humana.

La psicopedagogía reconoce la identidad de la lengua en sí en cuanto que es un código establecido. Le interesa su conexión con los procesos mentales y sociales, toma en cuenta la subjetividad del hecho lingüístico y presta atención al proceso psicológico del aprendizaje de la lengua. Está demostrado que el desarrollo cognitivo y el lingüístico tienen una relación de interdependencia pero se subraya la interacción como medio activador de la adquisición del lenguaje.

Obviamente el entorno lingüístico, contexto en que se desarrolla el sujeto, ofrece la exposición a la lengua de manera que el lenguaje del individuo se constituye sobre el modelo de la lengua utilizada en su contexto social. Se pone en contacto con los modelos de lenguaje afectivo, cotidiano y familiar, y el lenguaje ejerce su papel integrador en el proceso de la socialización del niño desde temprana edad.

Naturalmente la lengua que utilizan los adultos en su relación con los niños/as varía de una cultura a otra. En las culturas que no se percibe el rol activo del niño en el uso de la lengua los adultos no proporcionan un lenguaje adaptado al niño. La diversidad cultural se manifiesta en las creencias, valores, roles sociales y las relaciones dentro del mismo grupo y entre los grupos, Grago (1992).

Así la adquisición de la lengua es más que el aprendizaje de las formas cada vez más complejas. Es un instrumento cognitivo y social a la vez, cuyo aprendizaje está relacionado con el uso de la lengua en las interacciones sociales dentro de un contexto socio-cultural propio. Esta perspectiva de que la lengua representa y comunica creencias, valores, y juega un rol en la socialización ofrece un campo para investigar los modelos de interacción social que caracterizan la enseñanza de las lenguas en la escuela.

Por otra parte la variedad de situaciones socio-culturales y políticas dan lugar a diferentes relaciones entre el lenguaje y la educación. Las situaciones de diversidad lingüística repercuten sobre los sistemas educativos.

La necesidad obvia de suscitar interés por las cuestiones lingüísticas y culturales desde el punto de vista pedagógico conlleva al planteamiento de los objetivos de la política educativa y lingüística. Así una pedagogía en favor de la revitalización y conservación de lenguas y culturas defiende una educación bilingüe y una enseñanza plurilingüe que permita alternativas para la organización educativa de las lenguas.

Ello da lugar a diferentes modelos de educación y enseñanza de lenguas. En cualquier caso la escuela juega un papel importante con vistas al desarrollo de la primera lengua y adquisición de una segunda lengua durante los años de la escolarización. Es igualmente importante para la alfabetización tanto en la primera como en la segunda lengua y además, la escuela promueve la adquisición de una tercera lengua.

Realmente la escuela trata de educar e incide en la generación de las actitudes ante las lenguas y culturas de diferentes individuos, grupos y comunidades. Con ello se quiere manifestar que la lengua plantea además del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula otros procesos sociales y culturales que son fundamentales en el planteamiento de una educación bilingüe y plurilingüe. La eficacia de la escuela en el aprendizaje de las lenguas requiere una contextualización que pueda aportar ciertos refuerzos adicionales y postescolares si se pretende que la lengua sea un medio operativo a distintos niveles individuales y sociales.

La acción educativa, obviamente, no puede desentenderse de las diferentes situaciones que los sujetos y los grupos pueden presentar en relación a los aspectos referidos al lenguaje. En la actualidad la escuela se encuentra ante diversidad de situaciones, desde aquella en que los escolares tienen que alcanzar la competencia comunicativa, en sentido amplio, incluyendo el desarrollo discursivo en su lengua a aquellas otras situaciones en las que los alumnos parten de una situación bilingüe y/o se escolarizan dentro de los programas bilingües teniendo que conseguir una adecuada competencia comunicativa y lingüística en ambas lenguas.

Junto a esta situación está la de los inmigrantes que tienen su lengua y cultura pero que al haber tenido que desplazarse a otro territorio o Estado, se escolarizan en una lengua y cultura que no son suyas.

Además ante la necesidad de usar lenguas comunes para el intercambio entre los miembros de distintas comunidades, la escuela se enfrenta a la tarea de la enseñanza de una lengua extranjera a los escolares que se hallan en cualquiera de las situaciones anteriormente citadas. Hoy en día nuestro sistema educativo tiene que dar respuesta desde el desarrollo de la lengua propia y el aprendizaje de una lengua extranjera a situaciones más complejas de bilingüismo y aprendizaje de otras lenguas.

Ello significa que la acción educativa se enfrenta al fenómeno de la pluralidad de lenguas de modo que la educación bilingüe y plurilingüe son realidades que entran en los proyectos educativos actuales. En cualquier caso implica conocer los condicionantes socio-culturales, las actitudes y las motivaciones de los grupos y de los individuos respecto a las lenguas que aprenden y culturas que representan. Lo que sin duda ofrece un amplio campo a la investigación.

Sin pretender ser exhaustiva entre los objetivos de la investigación educativa en relación al lenguaje están los siguientes:

- identificar los factores de mayor significado para el éxito en el aprendizaje del lenguaje y dar criterios para elaborar programas de intervención en el proceso de su enseñanza-aprendizaje.

- evidenciar los diferentes niveles de aprendizaje de las lenguas y sus funciones en los diferentes modelos de educación.
- comprender la importancia del rol activo del sujeto que aprende, del profesor que enseña, del grupo que coopera y del contexto que participa en el proceso de la adquisición de la competencia comunicativa incluida la lingüística
- analizar el significado de la educación multicultural y de la educación intercultural
- ver la relación entre los factores socio-culturales, psicológicos y didácticos relativos a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas y el éxito de la aplicación de los programas bilingües o plurilingües
- detectar las necesidades y las vías de formación del profesorado para la enseñanza en los programas bilingües y otros programas de enseñanza de lenguas

PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

A— Adquisición de lenguaje

En la siguiente presentación de las perspectivas de investigación se trata de ver el concepto de lenguaje que se mantiene y los factores que inciden en su aprendizaje. Generalmente los estudios de la adquisición del lenguaje que incorporan los factores sociales, sostienen la idea de que el lenguaje es comunicación sin dejar de lado su función representativa. En la década de los sesenta los estudios se centran en el desarrollo lingüístico estructural de la lengua dando lugar a la investigación de la gramática infantil. Sin embargo las perspectivas que se ocupan de los procesos interactivos en el aprendizaje de la lengua se fijan por un lado en el lenguaje como un sistema de representación y por otro en su papel de mediación.

La perspectiva conductista enfatiza la importancia del ambiente lingüístico abordando la relación estímulo-respuesta y la retroalimentación como factor generador del aprendizaje. Se centra en el análisis de lo que es observable en el lenguaje y no así en los problemas de sentido o aprendizaje del uso de la lengua que se adquiere.

Sin embargo Chomsky (1959) argumentó la inadecuación de la explicación conductista para quien la lengua es, principalmente, una gramática. Define la adquisición en términos de emergencia de las estructuras lingüísticas biológicamente programadas. Parte de la tesis de que la adquisición de la sintaxis, eje central del lenguaje, es independiente del conocimiento, de la experiencia y de la interacción social entre los hablantes.

Esta perspectiva de investigación da lugar al estudio de los factores internos como el principio estructural universal del lenguaje en la organización de los datos del input y formación de hipótesis.

Se trata de estudiar por un lado, el desarrollo de la gramática del niño con el afán de iniciar el camino para la búsqueda de los universales lingüísticos y por otro lado la relación de las estructuras cognitivas con el lenguaje.

La perspectiva cognitivista reconoce la importancia de los factores internos y se centra en el estudio de mecanismos (desarrollo del pensamiento, capacidad perceptiva, esquemas cognitivos...) que permiten el procesamiento del lenguaje. Resalta sin función representativa y enfatiza el papel del sujeto en el proceso de adquisición de la lengua.

Esta perspectiva aparece ya formulada por Piaget en *La formation du symbole dans l'enfant* (1946) en su análisis del egocentrismo en el lenguaje infantil. Estudia las conductas verbales que atestiguan la emergencia de la función simbólica situando el lenguaje como una manifestación típica de dicha función. Dentro del enfoque cognitivista la investigación ha tomado diferentes orientaciones, Slobin (1986) plantea una visión procesual donde toman importancia las estrategias de procesamiento del lenguaje y se recalca en el interés del análisis del input, lengua dirigida al aprendiz. Otros investigadores, Goodson y Greenfield (1975), Sinclair de Zwart, H. (1978) interpretan la adquisición en base a los requisitos cognitivos. La postura mantenida por Schlesinger (1977), Cromer (1979), Karmiloff Smith (1985), viene a plantear la integración de los procesos cognitivos y lingüísticos, en la construcción del lenguaje como objeto de conocimiento con su estructura y sus reglas.

En el marco de esta perspectiva está la investigación centrada en el procesamiento de la información. Ha tomado relevancia el estudio de las estrategias en los procesos de comprensión y organización textual en el discurso a partir de estudios realizados por investigadores como Lachman (1979), Kintsch (1985), Vega y otros (1990).

Otro enfoque a resaltar en la investigación del lenguaje es el socio-cognitivo. Subraya la función social y comunicativa del lenguaje en unión con la capacidad de abstracción simbólica. Esta orientación con Vigotsky a la cabeza, ha dado lugar a la perspectiva interactiva y funcional en el estudio del lenguaje. Toman relevancia los aspectos relacionales entre el adulto y el niño en los diferentes ámbitos (familia, escuela) donde tienen lugar la interacción como medio de desarrollo cognitivo y lingüístico.

Papel del adulto en el aprendizaje del lenguaje: perspectiva interaccional

La idea de que los adultos en general y las madres en particular, en cierto sentido desarrollan una función de enseñanza llevó a la investigación al estudio de las características del habla materna que podría estar relacionada con el progreso en el desarrollo del lenguaje. Se ha pensado que el input lingüístico simplificado estructuralmente debería tener un impacto sobre el desarrollo del lenguaje. Gleitman y otros (1984) realizaron estudios correlacionales para mostrar que el predominio de ciertos rasgos en el habla materna (diversidad léxica, uso de nombres y pronombres) tenía relación con el progreso lingüístico del niño, pero no así demostraron los efectos de inputs lingüísticos específicos. Por ejemplo, ver si el uso de diferentes estrategias por parte del adulto (reformulación, solicitud de clarificación, el refuerzo...) inciden en las formas de producción del lenguaje infantil. Entre otros están los

trabajos de investigación sobre la adquisición del español, Hernández Pina, F. (1984).

Se ha mostrado interés en analizar la forma del input lingüístico y algunos estudios de investigadores tales como Snow (1986), Wells (1982), vienen a mostrar sus características: simplicidad sintáctica, muchas repeticiones, frecuencia de interrogativas e imperativas, reformulaciones, etc. A mi entender son ajustes de habla para adaptarse a la situación comunicativa con el niño. Esta sería la razón de la naturaleza restringida del lenguaje dirigido a los niños. Es un lenguaje que hace referencia a la realidad inmediata y busca la comprensión del niño. En la medida que él progresa en el desarrollo del lenguaje el adulto le propone un modelo de lenguaje más complejo. Alison F. Garton (1994) señala la necesidad de investigar más específicamente el proceso de la adquisición del lenguaje y demanda una explicación que pueda incorporar la relación entre el input y el progreso en el uso de las formas y funciones del lenguaje.

Sin embargo otros investigadores Bruner y Cazden aceptan la implicación de los padres en la enseñanza de las normas pragmáticas, y otras formas de uso cultural. El enfoque de la investigación se ha desplazado del estudio de la forma del input lingüístico a una perspectiva más amplia que incorpora aspectos de la interacción social entre el adulto y el niño, pasando por un análisis más detallado de la forma y funciones del habla del adulto.

En la línea de Clark (1991) insistimos en la importancia de la integración del contexto en la investigación sobre el análisis de los usos del lenguaje. Así las situaciones específicas en que se usa el lenguaje, ofrecen un contexto particular al input lingüístico. Por ejemplo, una situación de juego con diversos objetos da lugar a un lenguaje formal diferente al que puede generar la actividad de mirar un libro.

Actualmente se mantiene una visión del lenguaje que implica la relación entre el input (lengua de entrada), output (producción) y la capacidad cognitiva, y la eficacia en el uso del lenguaje por parte del sujeto. Sin rechazar la hipótesis de la influencia de la naturaleza del input en el desarrollo del lenguaje infantil se abre una perspectiva de estudio en torno al procesamiento activo del lenguaje por parte del niño. Se toma en consideración la perspectiva del niño en relación al input suministrado por el adulto lo cual requiere el análisis de los componentes del proceso de aprendizaje en el marco de la interacción.

Esta perspectiva de análisis dirige la atención al desarrollo de la dimensión pragmática y discursiva sin desentenderse del contenido gramatical del lenguaje, lo que conlleva al estudio de las funciones sociales y comunicativas que desempeña el lenguaje. El enfoque interactivo de la lengua implica la importancia del lenguaje en el proceso del desarrollo de la comunicación, donde los participantes en el evento comunicativo y el propio contexto son elementos de estudio. Toma en cuenta además del papel activo del sujeto en el aprendizaje, el papel del adulto y el del contexto.

Se ha podido ver que el interés centrado en conocer la dinámica de aprendizaje del lenguaje ha enfocado la investigación al estudio de las diferentes dimensiones que

pueden afectar el proceso de adquisición del lenguaje. Se señalan algunos temas que demandan más investigación:

- La naturaleza del input lingüístico del adulto en la relación con el sujeto que está en proceso de aprendizaje del lenguaje y su incidencia en el desarrollo del mismo.
- El papel facilitador del adulto en la interacción lingüística. Estudio de las estrategias de apoyo y andamiaje que el adulto aporta al aprendiz.
- Los modelos interactivos en la adquisición natural del lenguaje. El papel del sujeto en el proceso de construcción del lenguaje.
- El aprendizaje de los usos del lenguaje y tipo de andamiaje que facilita su aprendizaje.
- El impacto de las interacciones sociales en el desarrollo del lenguaje y de la alfabetización. Se trata de saber la incidencia del entorno que estimula el lenguaje (historias contadas, comentarios verbales sobre acciones que se desarrollan, narración de experiencias, lectura de libros, etc.)

En esta línea desde Wells (1986) se realiza la investigación en torno a las actividades preescolares relacionadas con la alfabetización. Trata de investigar que tipo de actividades realizadas en el hogar pueden predecir el éxito escolar. Llegó a manifestar que las experiencias de aprendizaje descontextualizado como pe. escuchar una historia contada, favorece la toma de conciencia acerca de las propiedades del lenguaje independientes del contexto. Hoy en día es tema de actualidad el estudio de las diferencias cualitativas en el desarrollo de la competencia comunicativa y en la adquisición de la lectura y escritura en relación a las experiencias de vida en el entorno social y escolar.

Considero de gran interés esta perspectiva de enfoque interactivo donde se enfatiza el rol del adulto como medio principal que induce la funcionalidad en la actividad del niño. El estudio de la interacción en la adquisición del lenguaje da lugar al estudio de los usos del lenguaje tanto en el marco natural de aprendizaje del lenguaje como en el marco de aprendizaje escolar. Trataré de exponer una muestra de análisis de la observación realizada sobre un sujeto que está en proceso de adquisición del lenguaje dentro del marco natural. Esta muestra de análisis corresponde a una situación cotidiana de la vida de la niña y forma parte de una investigación más amplia¹.

Observación de conductas en la interrelación adulto-niño

Se trata de analizar la adquisición del lenguaje desde una perspectiva pragmática y comunicativa. Se parte de la idea de que la lengua se adquiere a través del uso que tie-

1 Estrategias en el aprendizaje del lenguaje. Etxebarria, F. Coruña 09/96.

ne lugar en los diferentes contextos de interacción social con los adultos. La afirmación de que los niños comunican antes de que aparezca el lenguaje, hoy en día está asumido pero con frecuencia han dominado otras ideas que han orientado la investigación al estudio formal del lenguaje queriendo conocer la gramática que subyace a la producción lingüística infantil y su desarrollo sin que se buscaran otras relaciones con el desarrollo cognitivo o con el desarrollo de la socialización infantil. Sin embargo Kaye (1982), Bruner (1983), señalan la importancia de la relación temprana entre el niño y sus cuidadores para el desarrollo de una serie de habilidades que comportan las bases para el aprendizaje de reglas lingüísticas.

Con objeto de mostrar que el aprendizaje del lenguaje se realiza en contextos sociales donde la comunicación es una exigencia y el lenguaje es un instrumento funcional privilegiado vamos a dar a conocer a modo ilustrativo algunos contenidos comunicativos y sus correspondientes expresiones verbales a través del análisis de algunas conductas observadas en situaciones en las que la persona adulta y el niño actúan conjuntamente.

Para ello presento el análisis de unos datos obtenidos a partir de la observación de la niña Naroa y Amaya (cuidadora) en la situación interactiva de la comida.

Uno de los niños observados es Naroa, una niña de 20 meses de edad, que está adquiriendo el euskara como lengua materna. El registro de la situación observada se ha realizado en su casa. Corresponde a la actividad desarrollada en la situación de comida. Participan en dicha actividad Amaia (persona adulta que sustituye a la madre) y Naroa (niña).

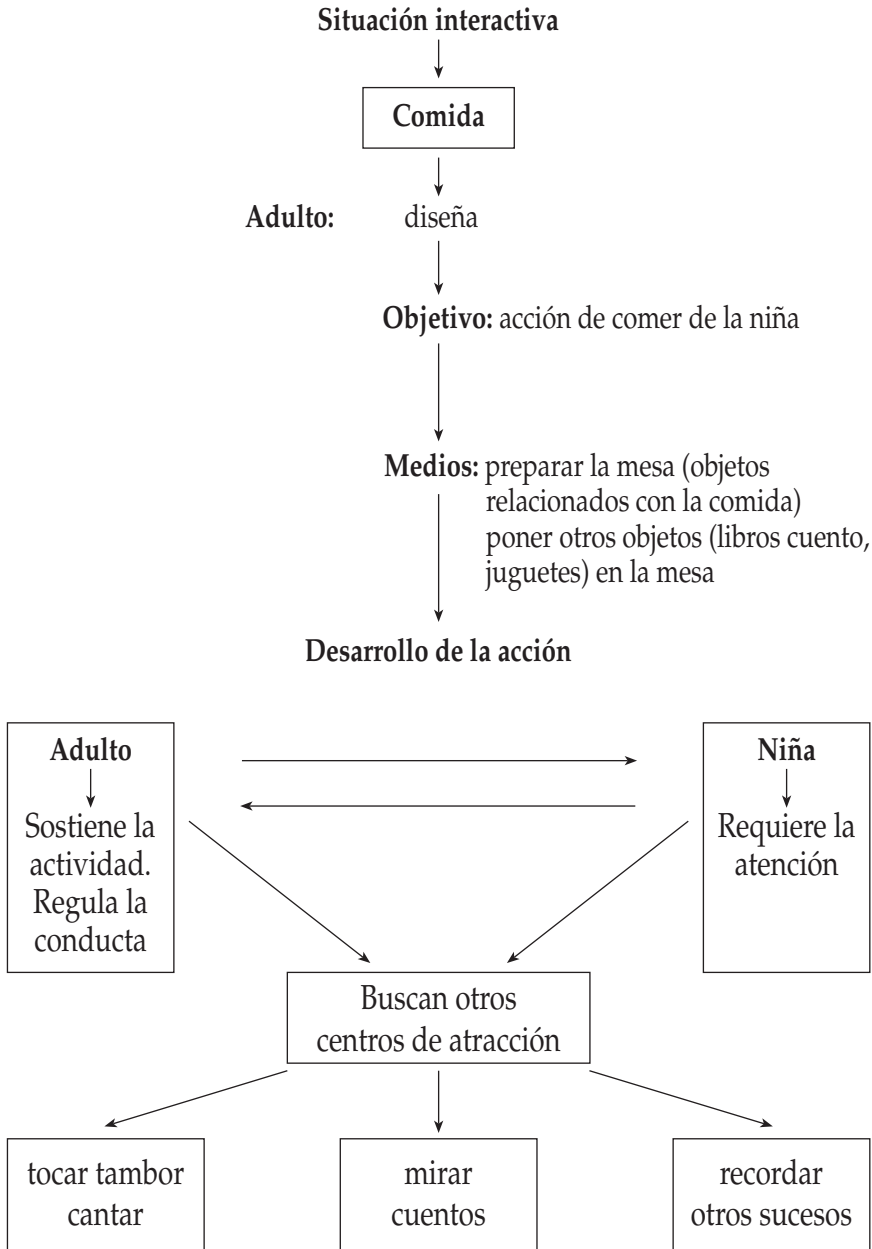
Creo que no es novedoso decir que bajo la denominación "comida" pueden suceder numerosos y diferentes eventos, sobre todo, cuando los niños son de corta edad como es el caso presente y mi sorpresa fue grande cuando la transcripción de una sola sesión ha ocupado bastantes páginas. La sorpresa creció viendo que el marco interactivo y rutinario de la comida que Naroa (niña) y Amaia (cuidadora) realizan cada día, abarca más actividades que la propia de comer.

En la situación "comida" ambas participantes muestran una relación interactiva. Están ante un hecho rutinario, familiar para ellas, que conlleva una manera de realización con unos comportamientos nada extraños para ellas. El objetivo del evento es que Naroa coma. El adulto negocia la distracción para llegar a la meta final.

En este contexto natural la realización de la tarea de comer lleva implícitas ciertas exigencias modales para la niña, algunas pautas culturales, como sentarse bien en la silla delante de la mesa, uso de cubiertos, etc... Amaia (adulto) prevé que la tarea no es fácil de llevar a cabo a pesar de la cotidianidad del hecho. Así lo manifiesta el diseño de la actividad.

Ella prepara la mesa colocando los objetos usuales en la comida (platos, cubiertos, vaso, servilleta). Además están sobre la mesa unos juguetes (tambor, palos, camión) y un libro de cuentos. (Cuadro 1)

Cuadro 1
SITUACIÓN OBSERVADA: COMIDA.
(Naroa niña y Amaya cuidadora)



Cuadro 2

Situación: comida
Actividad: conversación entre Naroa(niña) y Amaya(cuidadora)

ADULTO		NIÑO			
ENUNCIADO	FUNCIÓN	ESTRATEGIAS	ENUNCIADO	FUNCIÓN	ESTRATEGIAS
1. Arratsaldean entsaiatuko dugu (a la tarde ensayaremos)	Dirigir la acción de la niña	Dar órdenes sin usar el imperativo lingüístico	2. No responde verbalmente (sigue tocando el tambor)		
3. Beste saiorik gabe nahikoa izango da (Va a ser suficiente sin otro ensayo)	Dirigir la acción de la niña	Demandando para rechazar la acción de la niña sin usar la forma negativa explícita. Predecir consecuencias	4. No respuesta verbal. (Sigue tocando el tambor)		
5. Naroa, begiratu! (Mira Naroa!) (Señalando, gestualmente, la tortilla que está en el plato)	Dirigir la acción de la niña	Requerir la atención mediante la forma del imperativo y uso del vocativo	6. Orain utziko (Ahora dejare) mientras recoge el tambor y los palos	Informa	Acepta la demanda
7. Bai orain deskantso bat egingo degu. Bai ideia ona Naroa. (Si, ahora haremos un descanso. Qué buena idea, Naroa)	Información	Dar una explicación. Dar una referencia. Hacer una valoración	8. Erosi amona. (Compra abuela) mientras recoge el tambor	Dar información	Relata el hecho de quien compró el tambor. Manifiesta la relación agente-acción.
9. Ehi! Erosi amonak? hori suertea Ehi! Compro la abuela? Que suerte!	Dirigir la conducta	Aprobar la conducta	11. Bai (Si)	Colabora con el otro	Reconoce

Diremos que el formato Comida ha integrado en este caso, varias subestructuras o unidades de acción y que cada una de ellas tiene un proceso de desarrollo interactivo.

El adulto en su afán de controlar la conducta de la niña permite que Naroa juegue con su tambor, a modo de aproximación a la actividad de comer. El adulto tararea, "tarero, tarero", dando significado al sonido de los golpes que emite la niña con su tambor y refuerza la acción de la niña diciéndole: "oso ederki" (muy bien). Tal vez la cuidadora espera que la niña dé por terminada esta acción con el feedback que le ha proporcionado pero no sucede así. Naroa sigue tocando su tambor. La cuidadora insiste: "arratsaldean entsaiatuko dugu" (a la tarde ensayaremos), intenta comunicarle a la niña que deje de tocar el tambor, que no es el momento para ello pero la niña va a lo suyo. Le vuelve a decir "beste ensaiorik gabe nahikoa dugu" (tenemos bastante sin más ensayos). El adulto cambia de tono de voz para llamarle la atención "Naroa begira" (mira Naroa) mientras le señala gestualmente la tortilla que está en el plato. Implícitamente le da el mensaje de basta, ya no más. Naroa entiende que debe de dejar el tambor puesto que responde verbalmente diciendo "orain utziko" (dejaré ahora) a la vez que recoge el tambor y los palos.

El adulto verbaliza la aceptación de la conducta y le proporciona el refuerzo : "bai orain deskantso bat egingo degu" "bai ideia ona Naroa" (ahora haremos un descanso, que buena idea Naroa). El adulto ha ido adaptándose a la niña hasta conseguir que comprendiera su mensaje y así obtener una respuesta satisfactoria a su demanda.

La niña ha respondido a la intención comunicativa del adulto, de una forma adecuada, cuando el adulto ha explicitado su demanda con un lenguaje verbal y gestual que hace referencia al contexto. Es decir, no ha quedado claro si hubo comprensión, por parte de Naroa, del mensaje verbal dado por Amaia, puesto que la forma gramatical de los enunciados lingüísticos contiene aspectos educativos no explícitos que hacen referencia a posibles consecuencias.

Es un lenguaje que implica una forma de dar órdenes, hacer demandas y predecir consecuencias (enunciados: 1, 3, 7) que todavía no domina la niña. Muestra de ello es que la niña no ha emitido ninguna respuesta verbal y que el adulto tampoco ha conseguido regular su conducta hasta que ha clarificado su mensaje en un lenguaje más ajustado para ello (enunciado 5).

La niña expresa verbalmente su cambio de conducta (enunciado 6). La cuidadora extiende el significado de la acción y refuerza la conducta de la niña (enunciado 7).

La niña toma la iniciativa de seguir conversando y transmite una información acerca del tambor (enunciado 8)

8. "Erosi amona" (compra abuela)
9. "Eh! Erosi amonak?" (eh! compró la abuela)
10. "Hori suertea!" (que suerte)
11. "Bai" (Si)

La niña en el enunciado lingüístico no hace referencia al objeto comprado por la abuela, como tampoco lo hace la cuidadora en el enunciado 9. Ambas han sobreentendido la referencia, objeto tambor, puesto que es evidente en el contexto comunicativo.

El enunciado 8 se compone de dos palabras que expresan la relación acción-agente. La cuidadora en el enunciado 9 recoge la misma frase en forma de vocativo eh! Y bajo la forma de pregunta "erosi amonak?" Hace una ampliación dado que repite el mismo enunciado pero corregido y ampliado. Le presenta el sujeto agente con su morfema "k" de ergativo (amonak) aunque no ha completado la forma incompleta del verbo, le falta el auxiliar "ero-si du" (ha comprado).

La función englobadora del lenguaje es pragmática. Ambos participantes entran en la negociación de hechos que toman significado mediante procedimientos lingüísticos y no lingüísticos. El papel del adulto es evidente, procura regular y controlar la conducta de la niña para llegar a la finalidad planteada. Sin embargo, la niña no responde automáticamente a los deseos del adulto y ambos entran en una dinámica interactiva en la que se puede observar que el lenguaje es un medio importante que guía el desarrollo de la actividad que se pretende realizar, a veces, como fin en sí mismo, y otras veces, para modular la conducta de los actuantes según las normas implícitas en el contexto cultural.

Los datos aportados desde la investigación y nuestras propias reflexiones a partir del campo de trabajo realizado en el medio familiar ponen énfasis en la función comunicativa del lenguaje y en la situación interactiva para su aprendizaje. Las aportaciones derivadas desde estos estudios se extienden al medio educativo escolar donde tienen lugar las actividades de enseñanza y aprendizaje del lenguaje.

B— ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS

Una forma de conocer el proceso del desarrollo educativo del lenguaje en el aula es la realización de estudios ecológicos donde toma relevancia el análisis de los formatos interactivos y comunicativos.

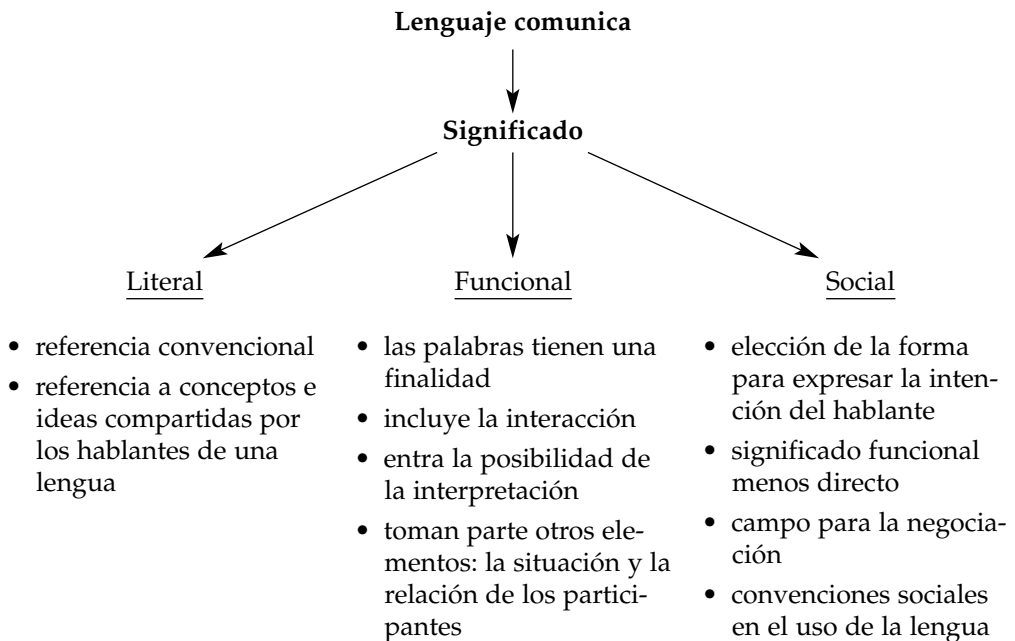
Ha quedado de manifiesto la relación entre el desarrollo lingüístico y cognitivo del sujeto y la importancia de la base contextual (diálogo, conversación) para la interacción lingüística de manera que el sujeto pueda construir el lenguaje a través de los diferentes usos. Ello hace ver que el desarrollo y el aprendizaje del lenguaje depende, también, de la naturaleza y de las oportunidades de interacción lingüística. Mientras la relación interactiva (adulto/niño) se produce de una forma natural en el contexto familiar, no sucede lo mismo en el caso de la relación educativa (profesor/alumno). Podemos señalar algunas diferencias entre las que se hallan: el número de alumnos en el aula es una dificultad para establecer la relación individual entre profesor-alumno, y el currículo escolar que con frecuencia impone al profesor la tarea de impartir los contenidos con una metodología nada comprometedora con la participación del alumno en el aprendizaje. Además puede suceder que tanto el pro-

fesor como el alumno no tengan expectativas motivadoras para llevar a cabo los diferentes usos de la lengua que exige la comunicación en el contexto escolar.

Desde los años 70 Flanders y Hymes plantean la investigación de carácter etnográfico con objeto de conocer como funciona la comunicación dentro del aula.

La lingüística ha aportado el concepto de lengua como sistema estructurado (teoría gramatical) pero también la visión dinámica de que no es un sistema cerrado en el que los significados referenciales no se mueven. Naturalmente, el conocimiento y uso de la lengua se realizan en contextos socio-culturales donde el significado literal que puede comunicar el lenguaje se relaciona con los aspectos funcionales y sociales que surgen en la comunicación establecida.

De acuerdo con Littlewood, W. (1994), los diferentes significados que puede comunicar la lengua son:



Desde un enfoque integrador la dimensión del significado está relacionada con el contexto lingüístico y extralingüístico y plantea nuevas perspectivas de investigación a la Psicopedagogía de la lengua. Los investigadores Stubbs (1984), Wells (1986), Cummins (1992), se centran en estudiar el uso del lenguaje en el contexto escolar. Se abren líneas de investigación en torno a las funciones que el lenguaje desempeña en el aula, y los procesos de interacción en el significado.

La interacción social es un proceso colaborativo en el que los participantes se implican. Hay un intercambio de significados y unas formas de organizar la interacción en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lengua. La posibilidad de negociar con los demás la significación presupone situaciones académicas motivantes para el alumno con el fin de que se realicen tareas y actividades que tengan sentido para él.

Toda lengua comporta distintos registros y niveles de uso. Desde esta perspectiva se interroga sobre el modelo de lengua y oportunidades que ofrece la escuela para su aprendizaje. Muchas de las dificultades que tiene el niño con el lenguaje en la escuela vienen dadas por la imposición de un modelo de lenguaje que no toma en cuenta la propia experiencia del alumno. Wells (1986), Arnau y Bel (1986), Tough, J. (1989) hablan de las dificultades que presentan los alumnos en la clase para hacer las preguntas y también para responder a las preguntas que piden explicaciones. Otros investigadores sugieren el interés en estudiar las diferencias individuales entre los alumnos en relación a su competencia comunicativa en clase, puesto que estas pueden estar relacionadas con la calidad de experiencia comunicativa mantenida en la familia y en la escuela.

Una cuestión a tomar en cuenta es el hecho de que la escuela se centra en la enseñanza de la norma estandarizada de la lengua. Con frecuencia el estándar oral se basa en el modelo normativo de la lengua escrita cuando son dos modalidades a adquirir por el alumno a lo largo de su escolarización. Dentro del ámbito de las modalidades está la diferenciación entre el uso del lenguaje con propósitos sociales y el uso del lenguaje con objetivos académicos. Esta perspectiva conduce al estudio de las modalidades de lengua que se desarrollan en la clase y de sus funciones.

Los trabajos iniciados por Sinclair y Coulthard & Told (1975), Ellis (1985), destacan la importancia del análisis de las funciones del discurso en el aula. Las funciones que el lenguaje desarrolla en la clase están relacionadas con las estructuras de participación en la organización de tareas y actividades. Consideramos importante estudiar el contexto educativo, la actuación pedagógica del profesor, y su rol como facilitador del desarrollo de la competencia comunicativa en la clase.

Ante la evidencia de que los escolares además del lenguaje de la escuela están expuestos al lenguaje de otros medios y contextos (familia, calle, libros, TV, ordenadores), la escuela debe preguntarse por su impacto en el aprendizaje lingüístico de sus alumnos.

De acuerdo con McCarthy (1991) el análisis del lenguaje va más allá del contenido gramatical, marca el interés por el contexto y las influencias culturales que afectan al uso del lenguaje. La noción del contexto abarca el contexto cognitivo, la experiencia acumulada y el contexto cultural. Considero que a la Psicopedagogía le interesa, sobre todo, el proceso educativo e instructivo en que se realiza la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. En este sentido, le interesa particularmente conocer el modo interactivo en que se desarrolla la enseñanza. Esta debe ser idónea con las teorías que buscan integrar la enseñanza-aprendizaje de la lengua en una dimensión interactiva en la que el profesor y el alumno ejercen un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cabe resaltar que de lo dicho sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua en edad escolar es aplicable a la enseñanza de segundas lenguas, tanto en las situaciones de bilingüismo como en las de aprendizaje de lenguas extranjeras.

C— INVESTIGACIÓN CENTRADA EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN BILINGÜE Y PLURILINGÜE

La adquisición de la segunda lengua en contexto escolar está relacionada con su enseñanza a través de diferentes Programas. Los programas de Educación bilingüe pueden contemplarse en función de muchas variables entre las que se hallan:

- contexto socio-político en el que se integran
- objetivos que pretenden (sociopolíticos, sociolingüísticos, educativos)
- status y prestigio de las lenguas que integra el programa
- necesidades de los alumnos y necesidades sociales
- organización curricular de los idiomas
- nivel de integración de la lengua objeto de aprendizaje como instrumento de enseñanza (inmersión precoz, total, parcial...)
- fundamentación teórica de aprendizaje de la lengua, metodología y técnicas de enseñanza
- modelo de instrucción

Estas y otras variables son tomadas en cuenta cuando se trata de la investigación en programas de educación bilingüe. Los datos aportados desde la investigación de los programas de inmersión donde la lengua vehicular de los contenidos curriculares es la lengua objeto de aprendizaje, manifiestan que los escolares que participan en estos programas no experimentan deficiencias en el desarrollo de su primera lengua ni en su rendimiento académico, Genesee (1992). En las situaciones en las que la primera lengua de los escolares tiene bajo prestigio social es necesaria su integración en el programa educativo para un mejor desarrollo en ambas lenguas, Skutnab-Kangas (1988). En este sentido, Cummins (1984, 1992), viene a decir que la dimensión enriquecedora del bilingüismo en el desarrollo cognitivo y académico de la lengua está relacionada con el umbral mínimo de competencia en las dos lenguas.

La investigación relacionada con el entorno lingüístico donde el niño adquiere su primera lengua valora positivamente la calidad de interacción en el desarrollo de su capacidad cognitiva, comunicativa y lingüística. En esta línea Wells (1986), Verhoeven (1991), Cummins (1992), vienen a decir que la capacidad lingüística adquirida en el hogar antes de llegar a la escuela es un signo precursor importante del éxito escolar. Así, las habilidades adquiridas en una segunda lengua tienen una relación de interdependencia con las habilidades desarrolladas en la primera lengua. Esta es la hipótesis de interdependencia lingüística planteada por Cummins. Es decir, que la competencia adquirida en una lengua es transferible a la otra.

En conjunto los resultados de los programas de inmersión muestran que el rendimiento académico no se debilita si el alumno aprende en la segunda lengua favoreciendo a la vez su adquisición. A mi modo de ver tanto la investigación centrada en la dimensión de los resultados (producto) con objeto de conocer los logros lingüísticos como la investigación que trata de analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje, considera relevantes las variables referidas al:

- Sujeto (edad de entrada en los programas, antecedentes lingüísticos, exposición a la lengua objeto, actitud ante las lenguas...)
- Programa (integración de la segunda lengua en la enseñanza curricular, lengua de aprendizaje lecto-escritor, tiempo de exposición a la segunda lengua, funciones de esta lengua en el desarrollo de la vida escolar)
- Centro escolar (objetivos educativos y lingüísticos, distribución de los recursos, formación del profesorado...)
- Entorno social (las funciones de las lenguas en el medio social, la relación lenguas y culturas, peso demográfico de las lenguas...)

Los estudios iniciados desde el enfoque psicosocial sobre bilingüismo aditivo y subtractivo, por Lambert y Tucker (1972), dan a conocer la relevancia de las actitudes, las motivaciones, los valores atribuidos a la lengua y el refuerzo social en el aprendizaje de la segunda lengua.

Desde el enfoque psicolingüístico Cummins (1984), Swain (1986) enfatizan el papel del desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística en la primera lengua para la adquisición de las habilidades en la segunda lengua, y los efectos cognitivos de los programas de inmersión temprana en el desarrollo de la capacidad metalingüística.

La combinación de ambos ha dado lugar a una línea de investigación que trata de la función cognitiva de la lengua además de la afectiva y comunicativa. Estos aspectos se recogen en otros investigadores tales como en Lapkin (1990), Genesee (1994), que tratan de analizar la integración de la lengua a enseñar en el desarrollo de las actividades académicas.

Pienso que el punto de mira de la investigación se encuentra en la articulación entre: el proceso psicológico interpersonal de profesor/a y alumno/a, el proceso de interacción social y la dinámica de la clase que da lugar a la interacción activa y positiva para que se establezca la comunicación.

Los investigadores, Tough (1989), Hamers y Genesee (1992), consideran relevante la interacción entre el profesor y los escolares de manera que la lengua a aprender se integra en el desarrollo de la vida escolar. Así se va desarrollando una línea de investigación que abarca además de los factores instruccionales el estudio de las redes sociales de la lengua que se enseña, y de las oportunidades de interacción significativa tanto en la primera lengua como en la lengua objeto de aprendizaje.

En esta breve exposición se ha evidenciado la importancia de la investigación del bilingüismo. El auge de la psicología cognitiva y su interés en el estudio psicológico

por un lado y el desarrollo de los programas educativos bilingües y plurilingües por otro lado da lugar al hecho de que se discutan los resultados y los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas llevados a cabo en el ámbito escolar. Naturalmente, interesa conocer la influencia de los factores relacionados con los efectos positivos de dichos programas. Además por el hecho de que el lenguaje es un instrumento de comunicación, y un componente de la identidad personal y social, el aprendizaje de una segunda lengua requiere su refuerzo social. En este sentido pienso que el aprendizaje de la lengua no solo depende de la escuela sino también de los factores extraescolares y postescolares. La escuela desempeña un papel importante en cuanto a la promoción y desarrollo de la enseñanza de las lenguas, pero sus logros están condicionados por una serie de refuerzos tales como los instrumentales, los afectivos, los sentimentales y otros no propiamente escolares.

En un campo educativo tan amplio y rico como lo es el de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en situaciones y contextos diferentes se ofrecen muchas posibilidades de investigación y evaluación como se ha podido poner de manifiesto en esta breve exposición.

Temas de interés a investigar

Bilingüismo y plurilingüismo infantil

- Aspectos diferenciales entre el proceso de adquisición simultánea de dos lenguas y de una segunda lengua una vez adquirida la primera.
- Semejanzas y diferencias entre los procesos de aprendizaje espontáneo de la lengua y aprendizaje dirigido.
- Forma en que se desarrolla el aprendizaje de una tercera lengua en situaciones bilingües.
- El aprendizaje de las lenguas en los sujetos inmigrantes.

Psicopedagogía de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en diferentes programas de educación bilingüe

- Aspectos diferenciales de la pedagogía de la inmersión en relación a la pedagogía de los programas de enseñanza en la lengua materna.
- Integración de la enseñanza de la segunda lengua en actividades basadas en proyectos y tareas que exigen una relación con los hablantes extraescolares de dicha lengua.
- Características del discurso desarrollado en la segunda lengua. Análisis de la importancia del input comprensible para el alumno y la evolución en el uso de la lengua en la medida en que la actividad académica se hace más compleja.
- Calidad de modelos de interacción en el progreso de aprendizaje en la segunda lengua.

- Enfoques metodológicos y estrategias de enseñanza en la línea funcional comunicativa de las lenguas.
- Integración de la enseñanza de la gramática en el discurso de la clase y su relación con la competencia comunicativa adquirida por el alumno en la segunda lengua.
- El tratamiento de los errores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos en la segunda lengua.
- Motivaciones y estrategias en la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en los diferentes programas de educación bilingüe.
- Efectos de la introducción de la lectura y de la escritura como facilitadores del contacto con los hablantes de la lengua que se aprende y su influencia en el aprendizaje.
- Aspectos diferenciales en el aprendizaje de la lengua (aptitudes, estrategias personales de aprendizaje, edad, sexo).
- Motivaciones psico-afectivas e instrumentales de los escolares y su relación con el aprendizaje de la segunda lengua.
- Relación del alumno con los medios culturales (libros, música, folklore, literatura, TV) y su incidencia en el aprendizaje de la segunda lengua.
- Efectos de la enseñanza de las estrategias metacognitivas y de las metalingüísticas en el desarrollo de la competencia comunicativa.

El profesor en el aprendizaje de la segunda lengua.

- Grado de cualificación (conocimiento de las lenguas y sus culturas, formación teórica sobre el aprendizaje y didáctica de la lengua, entrenamiento, capacidad de reflexión para la práctica pedagógica).
- Motivaciones psico-afectivas y valores respecto a la lengua que enseña.
- Expectativas respecto al aprendizaje de los alumnos y su grado de satisfacción en la enseñanza.
- Autovaloración y reconocimiento social de su actividad profesional.

Efectos de los programas de educación bilingüe

- Análisis y valoración de las aportaciones del bilingüismo en la mejora de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.
- Impacto de los diferentes modelos de educación bilingüe en los comportamientos socioculturales de los alumnos dentro y fuera del aula.
- Efectos de los programas bilingües y plurilingües en relación a la vida laboral.
- Caracterización de la competencia multilingüe en relación a las diferentes lenguas (competencia comunicativa, desarrollo de las lenguas y sus diferentes funciones, conciencia metalingüística, tipo de lagunas, lengua y cultura de identificación personal).

Estos y otros temas de investigación pueden resultar de gran interés para la intervención en el campo de la educación bilingüe y plurilingüe. Finalmente trataré de una investigación en curso sobre un proyecto europeo de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en situación bilingüe.

D— ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN SITUACIÓN BILINGÜE

Voy a exponer algunos aspectos de la investigación en curso sobre el desarrollo de un proyecto promovido por la Comunidad Europea para la enseñanza de segundas lenguas/lenguas extranjeras a niños. Los países participantes son Inglaterra, Holanda, Italia y País Vasco.

El proyecto conlleva dos dimensiones de trabajo: el desarrollo de la experiencia psicopedagógica en la enseñanza de la lengua, y la investigación referente a la práctica desarrollada, y al aprendizaje de los alumnos (cuadro 3). Se establece la conexión entre el equipo de investigación y el equipo de profesores de cada país. Estos equipos de trabajo tienen sus homólogos en los respectivos países. El proyecto comprende cursos de formación para los equipos de trabajo, para lo que se organizan seminarios a nivel nacional e internacional. El contenido del programa y la línea metodológica de la enseñanza es la misma para todos, aunque existen diferencias respecto a los contextos socio-lingüísticos y culturales de los países participantes.

Algunas referencias al Proyecto

El Proyecto abarca un amplio Programa que pretende:

- mejorar la enseñanza de una nueva lengua poniendo a prueba una metodología específica en escenarios de diferentes culturas (Italia, Inglaterra, Holanda y País Vasco).
- crear un clima de formación de profesorado mediante el trabajo cooperativo en la enseñanza e investigación
- investigar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la nueva lengua en el marco psicopedagógico en que se aplica la nueva metodología
- buscar la interrelación entre diferentes países y contribuir en el campo intelectual y educativo mediante una práctica efectiva en la enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua.

La metodología propuesta toma como base los principios psicolingüísticos de aprendizaje y el modelo teórico del Formato para la enseñanza de la lengua (cuadro 3). El Formato es una estructura de acción conocida y compartida entre el adulto y el niño/a donde la intencionalidad es reconocida por ambos. De acuerdo con Bruner (1986) se diferencian dos tipos de Formato: con y sin contenido narrativo. La característica fundamental del Formato narrativo consiste en que integra una secuencia de

eventos donde se pueden inferir acontecimientos mientras que el Formato sin contenido narrativo se reduce a acciones repetitivas que se convierten en rutinas para el alumno. En esta metodología toman relevancia los siguientes principios:

- el aprendizaje basado en el uso de la lengua
- la intencionalidad surgida de la vida real o imaginaria
- la comunicación establecida en la lengua objeto de aprendizaje
- la motivación del alumno permitiendo su participación activa en el aprendizaje de la lengua
- la posibilidad de compartir experiencias en la lengua que se aprende
- el contexto creado para experimentar los diferentes roles en la lengua objeto. Es importante la interrelación no verbal (gestos, mímica, secuencia de eventos...)
- la secuenciación de los eventos en los Formatos y los niveles de expresión verbal y no verbal

Aspectos de la Investigación

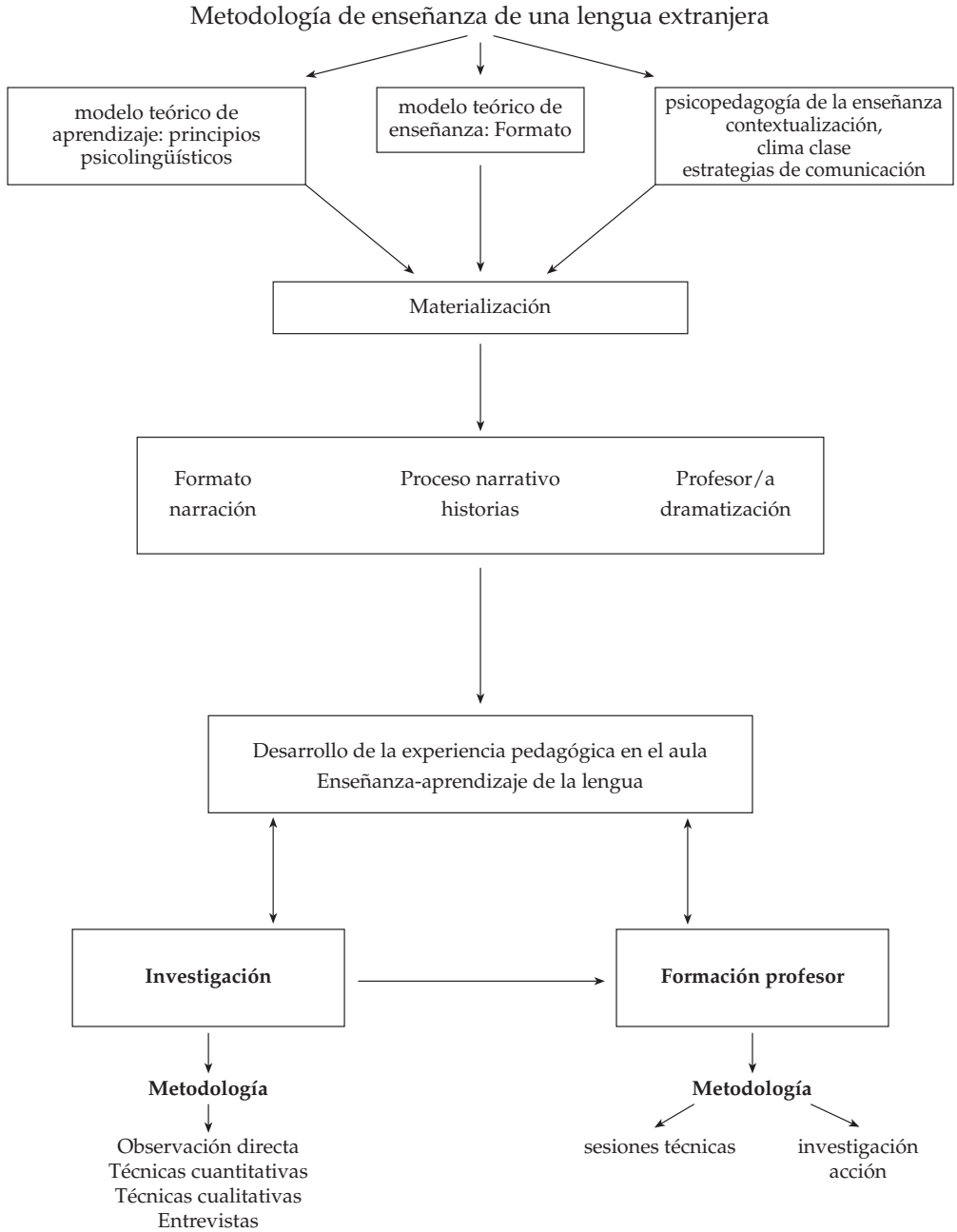
En la investigación que estamos realizando en equipo² se ha querido conocer la efectividad del Programa desde el punto de vista de los logros en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. De esta manera se analizarán los logros lingüísticos de los alumnos, el proceso de aprendizaje de los alumnos y la actuación pedagógica del profesor en el aula. Naturalmente, estas dimensiones de la investigación permiten un análisis de tipo cuantitativo y cualitativo.

Con la mirada puesta en los logros adquiridos por los alumnos en el aprendizaje de la lengua se ha procedido por una parte, al análisis comparativo de los resultados obtenidos entre los grupos control y experimental, cuya finalidad es conocer si se dan diferencias significativas en el aprendizaje en relación a la metodología desarrollada en el Programa y por otra parte, se procede al análisis de los logros obtenidos por los alumnos de los grupos que han participado en el Proyecto.

La elección del grupo control se hizo en función de las características del grupo experimental. De modo que se controlaron las variables edad, el modelo bilingüe, tiempo de exposición a la lengua objeto de aprendizaje y horas de instrucción a la semana. La muestra de estudio comprendía cinco alumnos por cada aula atendiendo a los criterios de alumno retraído (un caso), alumno que manifiesta comportamiento hiperactivo (un caso) y alumnos de desarrollo normal en el medio escolar (tres casos). Los recursos materiales de las clases del grupo control eran diferentes entre si puesto que no había coordinación entre los centros como la que había entre los centros del Proyecto. Ahora bien, todos los profesores del grupo control seguían los criterios del Diseño Curricular Base 1992 para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Han

² equipo de investigación: Etxeberria, F., Arzamendi, J., Joaristi, L., Azpillaga, B., Lindsay, D., Gargori, X.

Cuadro 3
PROGRAMA



enfaticado la enseñanza a través de las actividades y no así la enseñanza orientada a la gramática.

Con objeto de comparar los resultados en el aprendizaje de la lengua se procedió a pasar un test que comprendía una prueba para la comprensión y otra para la expresión oral. Esta consistía en nombrar objetos y acciones y en elaborar y contar una pequeña historia a partir de la secuencia de unas viñetas.

Una vez recogidos los datos correspondientes se hace la codificación de las categorías lingüísticas y capacidad narrativa para comparar los resultados de ambos grupos mediante la aplicación del análisis de la varianza. Se dan mejores resultados en el grupo experimental en cuanto que manifiestan estructuras más complejas en la lengua, y mayor organización del contenido narrativo acompañada de la expresión verbal mientras que el grupo control tiende a etiquetar las representaciones de las viñetas mediante el uso de palabras sueltas para dar una información referencial con carencia de palabras significativas como los verbos de los enunciados.

La metodología basada en el Formato ha tenido alguna influencia en el desarrollo de la capacidad narrativa a favor del grupo que participa en el Programa. Los factores como la timidez y la hiperactividad no se han manifestado relacionados con el nivel de adquisición en la lengua (Azpillaga, B. y otros 1997).

Naturalmente, el Programa que incluye un método interactivo donde el alumno participa activamente en la construcción del significado y donde el profesor/a se siente responsable de la organización de la clase y de la creación de las condiciones pedagógicas adecuadas favorecen el aprendizaje.

Estamos analizando el aprendizaje lingüístico de los alumnos de los grupos que han participado en esta experiencia pedagógica desde una perspectiva cuantitativa para tratar de ver cual es el avance en el aprendizaje y uso de los diferentes componentes lingüísticos y conocer la progresión en el sentido evolutivo y longitudinal. Sin embargo el interés en conocer la forma en que los alumnos usan la lengua conlleva a su análisis desde un enfoque cualitativo. Así se puede obtener información sobre el proceso de aprendizaje y estrategias de utilización. A su vez el análisis de los contextos en que tiene lugar el uso de la lengua permite saber algo acerca de la actuación pedagógica del profesor y de la naturaleza de los contextos que facilitan la comunicación.

Dejando de lado otros niveles de investigación me voy a referir a la metodología de recogida y análisis de datos.

Recogida y análisis de datos

Por una parte se ha realizado una grabación mensual durante dos años de las sesiones desarrolladas en el aula para llevar a cabo una observación sistemática de la actuación del profesor/a y el comportamiento de los alumnos. Se han utilizado cámaras de vídeo y equipos de grabación de sonido con micrófonos inalámbricos para cada uno de los cinco alumnos que en cada aula se han observado. Esta recogida de datos ha aportado el corpus lingüístico de los alumnos de la muestra y el input lingüístico de la clase. Por otra parte, se ha utilizado el programa "Observer" que requiere la grabación

de los datos observados en el ordenador con objeto de observar y analizar el proceso de interacción entre profesor/a - alumno/a.

Otra fuente interesante de recogida de datos ha sido el encuentro de los profesores en sesiones de formación donde podían plantear problemas, dudas y críticas acerca de las técnicas y procedimientos usados en la enseñanza de la lengua. Aportan datos de interés para entender el aprendizaje a través de las observaciones realizadas en el aula y discusiones en grupo. Esta metodología basada en la investigación-acción es una buena manera para establecer la relación entre quienes investigan y quienes actúan en la práctica de la enseñanza.

Sabemos por experiencia que el proceso de recogida de datos, transcripción y análisis de los mismos lleva mucho tiempo. En este sentido la utilización del programa informático "CHILDES" ha resultado de gran interés. "The child language data exchange system" aumenta la fiabilidad de la recogida de datos, codificación y transcripción. Facilita la reproducción de los datos transcritos y automatiza el proceso de análisis. Su enorme utilidad en la investigación del lenguaje tanto en el área de la adquisición de la primera lengua como en el aprendizaje de la segunda lengua abre nuevos horizontes para la investigación en la perspectiva comunicativa e interactiva sin dejar de lado la perspectiva cuantitativa y formal en la investigación.

Este programa facilita el análisis referente a la frecuencia de uso y el contenido lingüístico por categorías de análisis establecidos. Así se obtienen los índices individuales y los grupales en las diferentes categorías de uso de la lengua y el análisis del texto conversacional. Evidentemente, posibilita obtener un referente del aprendizaje lingüístico a partir de los resultados cuantitativos que pueden relacionarse con el input desarrollado en las unidades de enseñanza llamadas Formatos.

Las categorías de análisis del Programa se han codificado en torno al análisis lingüístico que comprende:

- tipos de estructura de la frase
- el léxico en categorías de palabras
- habla creativa
- texto conversacional
- formas no estandarizadas

Estas categorías son las dimensiones del análisis que han sido pormenorizadas en otros componentes. De modo que el corpus lingüístico es analizado desde la perspectiva formal, en las diferentes actividades que se realizan en el aula. El programa "CHILDES" proporciona la cuantificación de la producción verbal por cada categoría de análisis y contexto de producción así como la reproducción del contenido lingüístico. Permite realizar estudios evolutivos de los sujetos y de los grupos en la adquisición y aprendizaje de la lengua como también el análisis comparativo o diferencial intra-grupo e intergrupo.

Respecto al proceso de cómo se desarrolla el aprendizaje lingüístico en el aula se ha obtenido información a través del análisis llevado a cabo con el programa "CHILDES", sobre todo, en las categorías de análisis de la comunicación donde tiene lugar el habla creativo en sus diferentes modalidades (expansión de las palabras del input a nuevos contextos de uso, creación de nuevas formas), el análisis conversacional y el uso no estandarizado de la lengua. Ayuda a entender las estrategias de la adquisición del lenguaje y la influencia de la primera lengua sobre la segunda. En nuestro caso podría ser interesante estudiar si los bilingües utilizan otro tipo de estrategias, diferente al de los monolingües en el aprendizaje de una lengua extranjera, o ver qué tipo de influencia ejerce cada lengua en el aprendizaje de una tercera lengua.

Para ello realizaremos el análisis de la interacción a partir de la actuación del profesor/a y el comportamiento del alumno en el aula. Para esto junto a la grabación en vídeo tenemos los datos obtenidos a través de la aplicación del Programa "OBSERVER" (Noldus 1993) en el aula sobre el comportamiento del profesor/a en las categorías siguientes:

- estilo de comunicación
- expresión de voz, cuerpo y cara
- afectividad
- convencimiento
- lengua de comunicación
- actividad que realiza
- el comportamiento de la conducta de los niños

Estos registros comportamentales se llevan a cabo mediante el análisis cuantitativo y cualitativo en relación al proceso de aprendizaje.

La información obtenida a través de la observación, entrevistas, diarios, etc., viene a ser un mecanismo formativo de retroalimentación que ayuda al profesorado en su mejora contribuyendo en la calidad de la enseñanza de la lengua. Parece obvio que el profesorado que ha compartido este proyecto tenga que tener cierta disposición para entrar en la vía de la reflexión de su propia actividad y en el desarrollo de una enseñanza innovadora de la lengua. Es parte de la realidad que se investiga. Por lo tanto el proceso le ha afectado en su rol y situación específica de investigación.

Al final de la experiencia se ha constatado que los profesores han desarrollado su capacidad de autoobservación, han progresado en su saber hacer y que su convencimiento de actuación ha aumentado.

Se diría que la aplicación del Programa ha posibilitado varios enfoques de investigación que integran la metodología cuantitativa y la cualitativa atendiendo a la finalidad que se pretende. Sin embargo, creo que la investigación enmarcada en este proyecto es fundamentalmente de carácter cualitativo en cuyos resultados deberían basarse las sugerencias para la necesaria innovación de las metodologías para la enseñanza de la lengua.

La investigación-acción ha sido un medio de conexión entre la investigación proyectada desde la Universidad y la práctica educativa realizada en el aula. Se han comprobado algunas dificultades al comienzo del desarrollo de la metodología, tales como la inseguridad en la dramatización, cansancio para motivar al alumno a partir de la actividad comunicativa basada en los gestos, la expresión mímica y la palabra, la falta de criterios para valorar los sucesos que tienen lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la excesiva ansiedad ante la espera de los resultados del aprendizaje lingüístico. Sin embargo, ha habido un cambio cualitativo después de la experiencia vivida y compartida durante dos años. Han manifestado haber adquirido más sensibilidad acerca de los aspectos psicológicos de cada alumno y mayor capacidad de relación intersubjetiva. Muestran tener mayor conciencia de su actuación pedagógica e interés por lo que ocurre en el proceso de aprendizaje.

A diferencia de que en un comienzo se sintieran incómodos al ser observados en el aula y alejados de los intereses de la investigación han ido valorando su colaboración en la investigación y han descubierto la aportación de la observación realizada en el aula como medio para la reflexión de lo que sucede en el mismo.

Hay razones para considerar que el Proyecto ha sido innovador. Por una parte ha introducido cierta novedad en la metodología de la enseñanza de la lengua, y a su vez ha posibilitado la investigación de la práctica desarrollada. Por otra parte se extiende la aplicación del programa de enseñanza a nuevos centros escolares, dando lugar a nuevos planes de desarrollo del método y materiales curriculares. El proyecto tiene continuidad desde la enseñanza basada en el Formato a la enseñanza del lenguaje por tareas para los alumnos de edades superiores.

Habría que remarcar la aportación de investigadores como Mac WHINNEY, SNOW, C. (1984) que intervienen en la creación de una base de datos a nivel internacional a partir de la colaboración de los usuarios del Programa CHILDES en las diferentes investigaciones. Esto permite establecer un sistema de intercambio de datos empíricos sobre los que se pueden realizar otros trabajos de investigación y elaborar nuevas teorías.

CONCLUSIONES

A modo de reflexión cabe decir que el interés de éstas y otras muchas investigaciones indican un campo de acción para los profesionales de la Educación y Lengua. Es importante hacer notar que las aportaciones de la investigación en esta área son más que necesarias. Por una parte es evidente el papel del lenguaje en el proceso de aprendizaje. El contexto escolar da lugar a la enseñanza de la lengua en relación a los usos lingüísticos y modalidades de lenguaje que se desarrollan en ella. Pero el lenguaje juega también su papel en la construcción de la identidad social. De aquí la importancia de la investigación en psicopedagogía para saber como funcionan los sujetos del modelo de competencia monolingüe y los sujetos de competencia bilingüe o trilingüe en relación a su conocimiento lingüístico, conciencia metalingüística, identidad social y comunicación afectiva. Por otra parte está el fenómeno multicultural y plurilingüe

de las sociedades modernas que resaltan la riqueza y complejidad del proceso de la adquisición de más de una lengua sin omitir la relación simbiótica lengua-cultura. Además en el contexto de nuestro país, en las últimas décadas, se está intentando desarrollar el proceso de normalización lingüística en las diferentes lenguas de las comunidades con la fé puesta en la eficacia general de la educación para curar la ausencia de la falta de prestigio que han tenido estas lenguas en la sociedad. Sin embargo debido a la naturaleza básicamente comunicativa e identificativa de la lengua cabe señalar su necesidad de refuerzo social. En este sentido la investigación además de abarcar las cuestiones referentes al proceso de enseñanza-aprendizaje en más de una lengua, y los factores que pueden predecir el éxito de la educación bilingüe puede indagar sobre otros agentes que puedan aportar refuerzos eficaces para asegurar un espacio en los procesos de socialización.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnau, J. y otros (1992). La educación bilingüe. I.C.E. Universidad de Barcelona.
- Azpillaga, B. y otros (1997). Preliminary findings of a format-based foreign language teaching method for school children in the Basque Country. (En prensa).
- Bruner, J.S. (1983). *Child's talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J.S. (1986). De la comunicación al habla. En J.S. Bruner: *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Clark, E.V. (1991). Children's language. En R. Grieve y M. Hughes (comps.), *Understanding children*. Oxford: Basil Blackwell.
- Cook-Gumperz, J. (Eds.) (1986). *The Social Construction of Literacy*. London: Cambridge University Press.
- Cromer, R.F. (1979). The Strengths of the Weak Form of the Cognitive Hypothesis for Language Acquisition. En: V. Lee (Eds.), *Language Development*. London: The Open University Press.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assesment and pedagogy*. Avon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1992). Aspectos psicolingüísticos de la educación plurilingüe. *I Jornadas Internacionales de Educación Plurilingüe*. Vitoria: Fundación Gaztelueta.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. California Association for Bilingual Education.
- Dendaluce, I. y otros (1992). La lengua en un contexto de Educación Intercultural. *X Congreso Nacional de Pedagogía*. Salamanca.
- Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Etxeberria, F. (1992). Lengua, cultura y educación en contextos bilingües. Salamanca: X Congreso Nacional de Pedagogía.
- Etxeberria, F. (1996). Estrategias de aprendizaje en el lenguaje. Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción. Universidad de La Coruña.

- Freeman, D. (1989). Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for teacher education. *TESOL Quarterly*, 23(1), 27-46.
- Garton, A.F. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.
- Genesee, F. (1992). Pedagogical implications of second language immersion. *Bilingüismo y adquisición de lenguas*. IX Congreso Nacional de Aesla, 15-31. Bilbao.
- Genesee, F. (1994). *Integrating Language and Content: Lessons from Immersion*. Office of Educational Research. U.S. Department of Education.
- Gleitman, L.R., Newport, E.L. & Gleitman, H. (1984). The current status of the motherese meanshypothesis. *Journal of Child Language*, 11, 43-79.
- Goodson, B., & Greenfield, P. (1975). The search for structural principles in children's manipulative play. *Child Development* 46.
- Grago, M.B. (1992). The sociocultural interface of communicative interaction and L2 acquisition: An inuit example. *TESOL Quarterly*.
- Hamers, J.F. (1992) Comportement Linguistique et Développement Bilingue. En Etxeberria, F. y Arzamendi, J. (Eds.) *Bilingüismo y adquisición de lenguas*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Hernández Pina, F. (1984). *Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- Hundeide, K. (1985). The tacit background of children's judgements. In J.V. Wertsch (Eds.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, 1, 161-185.
- KAYE, J.F. (1982). *The mental and Social Life of Babies*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kintsch, W. & Greeno, J.G. (1985). Understanding and solving word arithmetic problems. *Psychological Review*, 92, 109-129.
- Krashen, S.D. (1986). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Lachman, R. y otros (1979). *Cognitive psychology and information processing: An introduction*. Hillsdale: Erlbaum.
- Lambert, W.E., & Tucker, G.R. (1972). *Bilingual Education of Children*. Rowley: Newburn House.
- Lapkin, S., & Swain, M. (1990). French immersion Research Agende for the 90s. *The Canadian Modern Language Review*, 46(4), 638-674.
- Littlewood, W. (1994). *La enseñanza de la comunicación oral. Un marco metodológico*. Barcelona: Paidós.
- Mac Whinney, B. (1995). *Childes language data exchange system*. Pittsburgh. Department of Psychology. Carnegie Mellon University.
- McCarthy, D. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Noldus, L. Inform Technology (1993). *The Observer*. System for collection and analysis of observational data. Waeningen. Noldus Info. Techn.
- Schlesinger, J.M. (1977). *Production and comprehension of utterances*. Hillsdale: Erlbaum.
- Sinclair De Zwartz, H.J. (1978). *Adquisición de lenguaje y desarrollo de la mente*. Barcelons: Oikos-Tau.
- Sinclair, J.M., y Coulthard, R.M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Londres: Oxford University Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. En T. Skutnabb-Kangas y J. Cummins (Eds.) *Minority Education. From Shame to Struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Slobin, D.I. (1986). Crosslinguistic evidence for the Language-Making-Capacity. Slobin (Eds.), *The Crosslinguistic study of Language Acquisition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Snow, C.E. (1986). Conversations with children. En P. Fletcher y M. Garman (comps.), *Language acquisition* (2ª de.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, C.E. (1992). Perspectives on Second-Language Development. Implications for Bilingual Education. *Educational Researcher*, 21(2), 16-19.
- Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid: Cincel/Kapelusz.
- Swain, M. (1986). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En J. Cummins y M. Swain. *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*.
- Tough, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*. Madrid: Visor Distribuciones, S.A.
- Vega, M. (1990). *Lectura y comprensión: Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Verhoeven, L.T. (1991). Predicting Minority Children's Bilingual Proficiency: Child, Family and Institutional Factors. *Language Learning*, 41(2), 205-233.
- Wells, G. (1986). *Aprendiendo a leer y escribir*. Barcelona: Laia.

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 INSTITUCIO-

NAL

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.