

# Aula

Revista del Instituto de Ciencias de la Educación

# Abierta

Universidad de Oviedo

## CONSEJO DE REDACCIÓN

PRESIDENTA

RAQUEL RODRÍGUEZ GONZÁLEZ  
DIRECTORA DEL I.C.E.

VOCALES

ANA MARÍA ALONSO GUTIÉRREZ  
MIGUEL ÁNGEL. LUENGO GARCÍA  
RAQUEL AMAYA MARTÍNEZ GONZÁLEZ  
JUAN JOSÉ ORDÓÑEZ ÁLVAREZ

DIRECTOR

ELISEO DIEZ ITZA

SUBDIRECTOR

JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA

SECRETARIA

M. MERCEDES GARCÍA CUESTA

ADMINISTRACIÓN Y SUSCRIPCIONES

AGUSTÍN MARTÍNEZ PASTOR

PILAR PAZOS TABOADA

ÚRSULA PADILLA GONZÁLEZ

## CONSEJO EDITORIAL

ANTONI J. COLOM CAÑELLAS

*Universidad de las Islas Baleares*

JOSÉ M. ESTEVE

*Universidad de Málaga*

JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA

*Universidad de Oviedo*

ROGELIO MEDINA RUBIO

*Universidad Nacional de Educación a Distancia*

MARIO DE MIGUEL DÍAZ

*Universidad de Oviedo*

JOSÉ VICENTE PEÑA CALVO

*Universidad de Oviedo*

TEÓFILO RODRÍGUEZ NEIRA

*Universidad de Oviedo*

JAUME SARRAMONA

*Universidad Autónoma de Barcelona*

CATHERINE SNOW

*Harvard University*

JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN

*Universidad de Santiago de Compostela*

GONZALO VÁZQUEZ

*Universidad Complutense de Madrid*

D.L.: 0/157/1973 ISSN: 0210-2773

# *Diciembre de 2001, nº 78*

## **INDICE**

- 1        LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CARRERAS ASISTENCIALES: QUÉ HABILIDADES INTERPERSONALES DOMINAN Y CUÁLES CREEN NECESARIAS PARA SU FUTURO PROFESIONAL  
Angela Torbay Betancor, M<sup>a</sup> del Carmen Muñoz de Bustillo Díaz y Carmen Hernández Jorge
- 19       LAS FUNCIONES DE LIDERAZGO Y GESTIÓN DE LOS DOCENTES EN LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR. ENTRE LA COMPLEJIDAD Y LA CREATIVIDAD  
José Antonio Torres González
- 29       INFLUENCIA DE LA PRÁCTICA DE DEPORTE PARA LA ADQUISICIÓN DE HABILIDADES SOCIALES EN LOS ADOLESCENTES  
Jorge Raga Díaz y Raquel Rodríguez González
- 47       LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD: ESTUDIO PRELIMINAR  
Ibis Marlene Álvarez Valdivia y Katy Artiles Armada
- 59       LA PARTICIPACIÓN SOCIAL Y DEMOCRÁTICA EN EDUCACIÓN  
Jesús Hernández García
- 81       LA EVALUACIÓN DE PROGRAMA COMO SISTEMA  
Ileana Dopico Mateo
- 97       LA CULTURA CLÁSICA Y EL LATÍN EN LA LOGSE: PASADO Y PRESENTE. PROPUESTA DE TRABAJO SOBRE LA OPTATIVA DE CULTURA CLÁSICA EN 4º DE ESO  
Juan José García Rúa
- 113      LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA DE LOS TEMAS TRANSVERSALES A TRAVÉS DE LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA  
Almudena Fernández Fontecha

**Págs.**

- 129 LA UTILIZACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN DE NIÑOS CON ENFERMEDADES CRÓNICAS O DE LARGA DURACIÓN  
María Jesús Balbás Ortega y Manuel Jaramillo Márquez
- 143 HACIA NUEVOS MODELOS DE FAMILIA. ANÁLISIS DE LA MORFOLOGÍA FAMILIAR EN EL PRINCIPADO DE ASTURIAS  
Susana Torío López
- 157 RESEÑAS DE LIBROS

# LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CARRERAS ASISTENCIALES: QUÉ HABILIDADES INTERPERSONALES DOMINAN Y CUÁLES CREEN NECESARIAS PARA SU FUTURO PROFESIONAL

ANGELA TORBAY BETANCOR, M<sup>a</sup> DEL CARMEN MUÑOZ DE BUSTILLO DÍAZ y CARMEN HERNÁNDEZ JORGE

El presente trabajo analiza el perfil en competencia social que estudiantes universitarios creen tener y consideran relevantes para el desarrollo profesional. Los objetivos son dos: primero, conocer el perfil en competencia social del alumnado de carreras asistenciales (pedagogía, psicología, psicopedagogía y logopedia). Segundo, conocer la percepción de este alumnado del perfil en competencia que deberían tener los profesionales asistenciales. La muestra es de 341 alumnos según un muestreo estratificado por las diferentes carreras. Los resultados indican que los estudiantes de carreras asistenciales poseen un óptimo perfil en habilidades sociales, destacando la habilidad de “recibir emociones” y sin diferencias significativas entre titulaciones. Respecto al perfil profesional, destacar que son los alumnos de psicopedagogía los que muestran un perfil más variado en competencia social.

The present work analyses the profile in social competence that university students think they have or that they consider relevant for professional development. There are two objectives: on the one hand, to know the students' social competence profile in welfare studies (pedagogy, psychology, psychopedagogy and logopedics). On the second hand, to know these students' perception of the social competence profile that welfare professionals should have. The sample is of 341 students through a stratified sampling of the different studies. The results indicate that students in welfare studies have an ideal profile in social abilities, especially in the ability to “receive emotions” and without significant differences among studies. With regard to the professional profile, it can be emphasized that the students in psycho-pedagogy are the ones who show a more varied profile in social competence.

## 1. Introducción

Las habilidades sociales, la asertividad o en su expresión más amplia la competencia social, ha venido irrumpiendo en el campo de la psicología desde los años ochenta, tanto desde una perspectiva investigadora como desde la formación y el entrenamiento en estas habilidades.

En este trabajo hemos querido unir ambos aspectos: investigación y formación. En la investigación nos planteamos un doble objetivo: primero, evaluar el perfil en competencia social que presenta el alumnado universitario en las titulaciones asistenciales y segundo, evaluar el perfil en competencia social que deben tener estos profesionales, según la percepción de estos mismos estudiantes. En cuanto a la formación hemos querido aprovechar los resultados de esta investigación para reflexionar sobre la formación que propiciamos a nuestro alumnado universitario y para que el

---

\* ANGELA TORBAY BETANCOR, M<sup>a</sup> DEL CARMEN MUÑOZ DE BUSTILLO DÍAZ Y CARMEN HERNÁNDEZ JORGE son Profesoras del Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología de La Universidad de La Laguna.

alumnado también tomara conciencia de sus propias características personales y sociales.

Esta formación se enmarca dentro de gran parte de la docencia de la que se responsabiliza el Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología, concretamente de la División de Psicología Educativa de la Universidad de La Laguna, al que pertenecen las autoras de este trabajo. Psicopedagogía, Psicología, Pedagogía, Logopedia y Trabajo Social son las titulaciones en las que se forma al alumnado, que como se observa son todas de carácter asistencial.

Para centrar el trabajo hemos querido analizar la importancia de dominar de forma adecuada tanto la relación con los otros, estrategias interpersonales, como la relación con uno mismo, es decir, conocer, controlar y ajustar las propias estrategias intrapersonales, aspectos ambos que configuran la competencia social .

En este sentido, Monjas (1997) afirma que la adecuada competencia social está asociada con logros escolares y sociales, y con el ajuste personal y social en la infancia y en la vida adulta. También señala que la inhabilidad interpersonal tiene consecuencias negativas para el individuo a corto plazo en la infancia, y a medio y largo plazo en la adolescencia y en la vida adulta. Dicha autora, por tanto, considera que la enseñanza de la conducta interpersonal en los contextos en los que vive el niño, principalmente el hogar y el colegio, resulta completamente necesaria.

En esta línea, Verdugo (1992) y Caballo (1989) también apuestan por la realización de un entrenamiento en habilidades sociales en el seno de la escuela, ya que, según el primero, olvidar el proceso de socialización del alumno puede suponer olvidar al alumno en sí, mientras que el segundo, critica el excesivo academicismo de la educación actual, ya que ésta se centra en la adquisición de numerosa información académica y no presta atención a la dimensión socioafectiva del alumno.

Las aportaciones de Monjas (1997), Caballo (1989) y Verdugo (1992) entre otros autores, ha llevado a que se produzca un cambio de perspectiva en la educación. Una perspectiva, que apuesta por una educación más integral del alumno, en la que los aspectos académicos, los sociales, y los afectivos tengan la misma consideración en el complejo mundo de la educación ( LOGSE. artículo 1) (Moraleda, 1997).

Por otra parte, también otros autores (Dickson, Hargie y Morrow, 1997; McKay, Davis y Fanning, 1995; Goleman, 1997) consideran que la competencia social es un requisito fundamental para el adecuado desempeño profesional. En esta línea Goleman (1999) afirma que el perfil del denominado “trabajador estrella” consiste en ser capaz de relacionarse, trabajar en grupo, asumir el liderazgo cuando la situación lo requiere y de entusiasmarse y marcarse objetivos. Aspectos que como se puede observar, hacen referencia tanto a las estrategias intra como interpersonales. También desde una perspectiva constructivista las relaciones entre los usuarios, clientes o asesorados ya no responden a un modelo prescriptivo sino colaborativo (Sánchez 2000). Este autor nos aporta cómo la emoción

(relación de confianza-apoyo) y la cognición (resolución de los problemas) son los motores del cambio y del progreso en el ámbito laboral.

La Universidad es el punto de encuentro de lo que hemos planteado, es decir, entre lo educativo y lo profesional. Desde lo educativo porque las habilidades se pueden y se deben enseñar (Segura, 1999) y, en lo profesional, porque son las características que priman en este contexto. Ya que en estos dos campos se ha reconocido la importancia del entrenamiento en habilidades sociales consideramos que la Universidad también debería asumir este nuevo reto.

Los profesionales asistenciales, deben desarrollar y dominar un amplio abanico de habilidades sociales. Autores como Dickson, Hargie y Morrow (1997)<sup>1</sup>; McKay, Davis y Fanning (1995) y Goleman (1997) consideran que los profesionales asistenciales necesitan dominar las habilidades tanto intra como interpersonales, puesto que son las herramientas que fundamentan el adecuado ejercicio de su profesión.

También esta afirmación se constata con el estudio de Hernández C. (1999), en el que comprobamos cómo el entrenamiento en habilidades comunicativas se ha incluido en la formación de los profesionales de la salud, los profesionales de apoyo o los trabajadores y trabajadoras sociales, todas ellas titulaciones vinculadas a profesiones asistenciales.

Llegados a este punto cabría preguntarse ¿qué se entiende por habilidades sociales? Partiendo de la definición de algunos autores como Caballo (1989); Michelson (1987); Goldstein (1989); Trianes (1996); Monjas (1997) y Segura (1999), apostamos por una concepción de la competencia social que recoja aspectos tanto conductuales, cognitivos y afectivos, integrando así las tres dimensiones del ser humano (Hernández, 1991).

Basándonos en esta idea de competencia social hemos querido analizar también las diferentes clasificaciones que de las habilidades sociales realizan autores como Pelechano (1984); Goldstein y col. (1989); Caballo (1989) y Monjas (1997) observando cómo existen similitudes y concordancias en muchas de ellas (véase cuadro 1).

Autor	Criterio de Clasificación	Clasificación de habilidades
<i>Caballo (1989)</i>	<p>Los déficits que generalmente muestran las personas con un bajo nivel de competencia social. Éstos son cuatro:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. carecer de habilidades sociales</li> <li>2. mostrar ansiedad ante situaciones sociales</li> <li>3. presentar cogniciones inadecuadas</li> <li>4. tener dificultades para discriminar contextos.</li> </ol> <p>En base a estas carencias plantea que el entrenamiento debería tener en cuenta la siguiente clasificación de habilidades sociales, basándose en 11 categorías</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Establecer relaciones sociales: inicio y mantenimiento de un contacto social</li> <li>2. Hacer y recibir cumplidos</li> <li>3. Hacer y rechazar peticiones</li> <li>4. Expresar molestias, desagradados, disgustos</li> <li>5. Afrontar críticas</li> <li>6. Procedimientos defensivos: eliminar patrones destructivos Reemplazar por patrones adecuados</li> <li>7. Procedimientos de ataques</li> <li>8. Defender derechos</li> <li>9. Expresar opiniones</li> <li>10. Expresar sentimientos de amor, agrado, afecto</li> <li>11. Habilidades heterosociales para el sexo opuesto</li> </ol>

<p><i>Pelechano</i> (1984)</p>	<p>Parte del concepto de inteligencia, diferenciando la I. Lingüística, la I. Kinestésica y la I. Social. Dentro de esta última, vuelve a diferenciar entre la socioinstitucional y la sociopersonal que se divide en interpersonal e intrapersonal. Si nos centramos en la inteligencia interpersonal observamos cómo clasifica las habilidades sociales:</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apelación al valor de sabiduría del grupo de referencia</li> <li>2. Estrategias de afrontamiento (cómo resolver conflictos)</li> <li>3. Dimensiones o habilidades de solución de problemas interpersonales             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Atribución causal</li> <li>b. Prever consecuencias</li> <li>c. Búsqueda de alternativas</li> <li>d. Segmentación</li> <li>e. Empatía</li> </ol> </li> </ol>
<p><i>Goldstein y col.</i> (1989)</p>	<p>Utiliza como criterio para clasificar las habilidades sociales, el nivel de complejidad de éstas para su posterior entrenamiento, por ello, parte de las más básicas a las más complejas. De las 50 habilidades sociales propuestas, sólo citaremos algunas de ellas que se recogen en 6 bloques, que son:</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Primeras habilidades sociales ( escuchar, hacer cumplido,...)</li> <li>2. Habilidades sociales avanzadas (pedir ayuda, disculparse....)</li> <li>3. Habilidades relacionadas con los sentimientos (conocer y expresar los propios sentimientos....)</li> <li>4. Habilidades alternativas a la agresión (negociar, defender los propios derechos....)</li> <li>5. Habilidades para hacer frente al estrés (formular y responder a una queja, hacer frente a las presiones del grupo....)</li> <li>6. Habilidades de planificación (tomar iniciativas, establecer objetivo...)</li> </ol>
<p><i>El programa PEHIS de Monjas</i> (1997)</p>	<p>La autora delimita su clasificación por el contexto que define a la propia interacción. De esta forma, propone también 6 bloques o áreas para la clasificación de las habilidades:</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Habilidades básicas de interacción social:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sonreír y Reír</li> <li>- Saludar y Presentaciones</li> <li>- Favores y Cortesía y Amabilidad</li> </ul> </li> <li>2. Habilidades para hacerse amigos/as:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforzar a otros</li> <li>- Iniciaciones sociales</li> <li>- Unirse al juego con otros</li> <li>- Ayuda</li> <li>- Cooperar y compartir</li> </ul> </li> <li>3. Habilidades conversacionales:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciar, Mantener y Terminar conversaciones</li> <li>- Unirse a la conversación</li> <li>- Conversaciones de grupo</li> </ul> </li> <li>4. H. relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoafirmaciones positivas</li> <li>- Expresar emociones y Recibir Emociones</li> <li>- Defender los propios derechos y opiniones</li> </ul> </li> <li>5. Habilidades de solución de problemas interpersonales             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar problemas interpersonales</li> <li>- Buscar soluciones</li> <li>- Anticipar consecuencias</li> <li>- Elegir y Probar una solución</li> </ul> </li> <li>6. Habilidades para relacionarse con los adultos             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cortesía, Refuerzo y Conversar con el adulto</li> <li>- Peticiones y Solucionar problemas con el adulto</li> </ul> </li> </ol>

Cuadro 1. Clasificación de las Habilidades sociales según distintos autores (Caballo, 1989; Pelechano, 1984; Goldstein y col., 1989 y Monjas, 1997).

Sobre la base de este análisis y partiendo de nuestra idea de competencia social, hemos desarrollado nuestra propia clasificación de las habilidades sociales (véase cuadro 2), que ha sido la fundamentación del instrumento que presentamos en el apartado de Metodología.

<b><i>Categorías o Tipo de Habilidades</i></b>	<b><i>Habilidades</i></b>
Habilidades Básicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escucha</li> <li>- Expresión</li> </ul>
Habilidades de Sociabilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saludar, presentarse y despedirse</li> <li>- Iniciar, mantener y finalizar una conversación</li> <li>- Pedir un favor</li> <li>- Disculparme</li> </ul>
Habilidades de Posicionamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Defender mis derechos</li> <li>- Negociar</li> <li>- Expresar y defender mis opiniones</li> <li>- Afrontar críticas</li> </ul>
Habilidades para Establecer Vínculos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elogiar</li> <li>- Integrarme en grupo</li> <li>- Cooperar y compartir</li> <li>- Expresar emociones</li> <li>- Recibir emociones</li> <li>- Dirigir a otros (Liderar)</li> </ul>
<i>Habilidades de Autorregulación</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoafirmación</li> <li>- Control emocional</li> <li>- Responder al fracaso</li> <li>- Autoplanificación</li> </ul>

Cuadro 2. Propuesta de clasificación de las Habilidades Sociales.

La aplicación práctica de este trabajo la encontramos a corto plazo en, el conocimiento del perfil interpersonal que tiene este alumnado, conocimiento que puede hacernos plantear la necesidad de incluir el entrenamiento de habilidades específicas que menos dominen durante la carrera. El éxito en este tipo de entrenamiento se ha constatado, por ejemplo, en profesionales de la salud, mejorando su relación con los pacientes (Mckay, Davis y Fanning, 1995). Y a largo plazo, para formar a los futuros profesionales y a los profesionales en activo del ámbito asistencial, en aquellas estrategias que mejoren tanto su calidad humana como su calidad profesional.

## 2. Metodología

### *Objetivos*

Son dos los objetivos que pretendemos analizar en este trabajo. Primero, conocer el perfil en competencia social del alumnado de carreras asistenciales y si existen diferencias entre las distintas titulaciones en cuanto a su perfil en competencia social. El segundo objetivo es conocer la

percepción que tiene este alumnado acerca del perfil en competencia social que deberían tener los profesionales del ámbito asistencial.

### ***Muestra***

La muestra consta de 341 estudiantes universitarios de la Universidad de La Laguna, de las titulaciones de Psicología, Psicopedagogía, Logopedia y Pedagogía. De esta muestra 73 son hombres y 268 mujeres. Las edades están comprendidas entre 18 y 42 años. La mayoría de la muestra se sitúa en el intervalo de edad entre 18-25 años. La distribución de la muestra por titulaciones, está en función de la población total matriculada en cada una de las titulaciones, por tanto, la distribución de la muestra queda de la siguiente forma: Pedagogía 126 alumnos (35,6%); Psicología 111 alumnos (31,7%); Psicopedagogía 72 alumnos (20,3%) y Logopedia 32 alumnos (9,1%).

Los estudiantes de Psicología y Psicopedagogía cursan el 2º ciclo de sus estudios

Mientras que los alumnos de Pedagogía y Logopedia pertenecen al 2º año de carrera.

### ***Instrumento***

Atendiendo a las clasificaciones planteadas en la introducción, se elaboró un cuestionario que consta de 20 ítems. Cada ítem representa una habilidad inter o intrapersonal. Cada una de estas habilidades, aparece en el cuestionario descrita, de forma que se debe contestar a la descripción de la habilidad, y no a lo que cada estudiante creyera que significa esa habilidad. Por ejemplo, *“expresar emociones”: me doy cuenta de mis propias emociones (enfado, tristeza, alegría, etc.) considerando si es necesario para mí expresarlas, eligiendo en ese caso a las personas o los momentos adecuados para compartirlas.* Con ello, se evita que el sujeto conteste bajo su creencia de lo que significa cada habilidad, pudiendo ser distintas entre los diferentes estudiantes.

Las respuestas ante estas habilidades, se midieron en dos escalas. La primera de ellas, en el cuestionario autoevaluativo, representa un continuo de frecuencia de utilización de las habilidades, quedando de la siguiente forma: 1= “Nunca”; 2= “Muy pocas veces”; 3= “Alguna vez”; 4= “A menudo”; 5= “Siempre”. La segunda escala, en el cuestionario que evalúa la competencia social que deben tener los profesionales, representa la importancia que tiene cada habilidad para el ejercicio de la profesión. En este caso la escala es: 1= “Irrelevante”; 2= “Algo Importante”; 3= “Bastante Importante”; 4= “Muy Importante”.

Las diferentes habilidades medidas en ambos cuestionarios, se clasifican en 5 tipos o categorías, como se observa en el siguiente cuadro.

Básicas	<b>Escuchar</b> : Entendida como el saber estar en silencio, sin interrumpir, haciendo preguntas que permitan comprobar que entiendo al otro, mostrando una actitud de interés (mirando a la cara, asintiendo) y respeto.
	<b>Expresar</b> : Entendida como saber ordenar los mensajes (de forma que haya un inicio, desarrollo y final), expresándolos de forma clara y precisa (usando frases cortas y un lenguaje accesible) acompañando de un tono de voz, gestos o movimientos corporales adecuados al mensaje.
Sociabilidad	<b>Saludar ,presentarse y despedirse</b> : Entendida como saber decir frases convencionales de saludo o despedida según convenga, mirar a la otra persona a los ojos, mantener una distancia física acorde a la situación, decir nuestro nombre y preguntar el de la otra persona, si fuera necesario.
	<b>Iniciar, Mantener y Finalizar una conversación</b> : Entendida como saber decir o preguntar algo que ayude a iniciar una conversación, hacer preguntas a la otra persona relacionadas con el motivo del encuentro, hacer algún comentario <b>personal</b> y utilizar alguna expresión que concluya la conversación sin brusquedad y sin timidez.
	<b>Pedir un favor</b> : Entendida como saber diferenciar cuándo realmente necesitas pedir algo, saber elegir a la persona adecuada y pedirlo en el momento oportuno. Saber cómo solicito la ayuda (según la persona y la relación que mantienes con ella) y agradecer y valorar la ayuda recibida.
	<b>Disculparse</b> : Entendida como darse cuenta de que has cometido un error, pensar en la manera más conveniente (dependiendo de la situación o del suceso) de expresar con palabras o con gestos que lo sientes.
Posicionamiento	<b>Defender nuestros derechos</b> : Entendida como darse cuenta de que no se está respetando mis derechos (noto que estoy molesto, disgustado o insatisfecho), saber elegir a quién debo expresar mi malestar y hacerlo de forma clara, directa y respetuosa pero con un tono firme y tranquilo.
	<b>Negociar</b> : Entendida como saber cuáles son mis propios intereses y los del otro (preguntar a la otra persona lo que opina), saber expresar lo que quiero, con claridad y serenamente y ser capaz de buscar junto a la otra persona todas las soluciones posibles e intentar elegir, conjuntamente, la solución más justa y más sensata , es decir, la que salve mejor los intereses de ambas parte.
	<b>Expresar y defender opiniones</b> : Entendida como saber posicionarme sobre un determinado tema, pensando las razones que me llevan a opinar de esa manera, expresándolo de forma clara y saber rebatir los argumentos de los otros de manera adecuada (sin intimidar al otro, sin tratar de imponer mi opinión, haciéndoles entender mi punto de vista).
	<b>Afrontar críticas</b> : Entendida como saber escuchar al otro intentando comprender los argumentos que te aporta, saber que el hecho de que esa persona te critique un aspecto determinado no significa que tú no le gustes ni que tenga nada en contra tuya, tener la capacidad de reflexionar sobre el aspecto criticado y ver cómo cambiarlo en caso de estar de acuerdo con la crítica.
Crear Vínculos	<b>Elogiar</b> : Entendida como saber decirle al otro con una palabra, frase o comentario qué es lo que nos gusta o apreciamos de él.
	<b>Integrarme en un grupo</b> : Entendida como saber cómo acercarme a los otro esperando un momento apropiado (por ej. si se hace una pausa, si uno de ellos me mira, etc.) para decir o hacer algo que indique pedir permiso o consentimiento para unirme; intentar imitar lo que los otros hacen y seguir las directrices marcadas evitando proponer cambios bruscos a la actividades que están desarrollando.
	<b>Cooperar y compartir</b> : Entendida como ser capaz de dar y recibir ayuda, intercambiar responsabilidades, ofrecer y recibir apoyo (material o emocional) , elogios, participar activamente (haciendo propuestas, secundando sugerencias o ideas) en las tareas que se desarrollan, respetando las normas que hemos acordado.
	<b>Expresar emociones</b> : Entendida como saber identificar tus propias emociones ( enfado, tristeza, mal humor, miedo, alegría, agradecimiento, etc.) considerando si es necesario para ti expresarlas, eligiendo en ese caso a la persona y momento adecuados para compartirlas.
	<b>Recibir las emociones de otros</b> : Entendida como saber escuchar a la otra persona, intentar ponerte en su lugar, manifestarle tu comprensión, tu apoyo o aceptación ( en el caso de una disculpa o elogio) y saber dar alternativas si así fuera necesario.
	<b>Dirigir a otros (liderar)</b> : Entendida como la capacidad de influir y dirigir a los otros mediante el ejercicio de las funciones de coordinación (plantear objetivos o metas comunes, sugerir ideas y planes de acción) y control ( ayudar al orden cuando hay conflictos graves), de estimulación de la participación de las personas con las que se trabaja (pidiendo sus opiniones, escuchando sus ideas, etc.), de motivación hacia la tarea y de generar un sentimiento de grupo.

Autorregulación	<b>Autoafirmación /Autorrefuerzo:</b> Entendida como la capacidad de conocer y valorar mis capacidades y aptitudes; así como darme ánimos y recompensarme verbalmente.
	<b>Control emocional:</b> Entendida como saber reconocer las propias emociones que interfieran en la relación con los otros ( la ira, la agresividad, la tristeza, el desánimo, etc.) y saber controlarlas (respirando profundamente, contando hasta diez, etc.).
	<b>Responder al fracaso:</b> Entendida como saber aceptar los fracasos o los errores como algo "natural" y buscar soluciones alternativas tanto a nivel emocional como a nivel práctico.
	<b>Autoplanificación:</b> Entendida como saber priorizar las distintas tareas que tengo que hacer, trazar objetivos y un plan de acción realista ( es decir que lo pueda llevar a cabo según mis circunstancias, capacidades y habilidades) y flexible ( adaptándolo a las nuevas circunstancias) para conseguirlos.

Cuadro 3. Tipos o Categorías de Habilidades y Habilidades evaluadas en los cuestionarios.

### **Procedimiento**

Se contactó con el profesorado con docencia en las titulaciones mencionadas para que aplicasen los cuestionarios a su alumnado. Ambos cuestionarios se respondieron de forma anónima y se aplicaron al mismo tiempo. La recogida de la información se realizó durante el primer cuatrimestre del curso académico 99-00.

Los análisis estadísticos utilizados fueron los siguientes: (a) se obtuvieron las medias (de frecuencia y de nivel de importancia) de las habilidades. Con estos valores (b) se realizó una prueba de diferencia de medias entre dos o más medias (oneway) y (c) un ANOVA para ver si existían diferencias significativas en las habilidades en función de las titulaciones evaluadas.

### **3. Resultados**

Los resultados los expondremos en función de los objetivos planteados, por tanto se estructuran en dos bloques:

***1 bloque de resultados: Perfil en competencia social en estudiantes de carreras asistenciales y diferencias entre las titulaciones.*** Los primeros datos a destacar son que todo el alumnado evaluado se caracteriza por tener un adecuado perfil en competencia social ya que se sitúan, en todas las habilidades evaluadas, por encima de la puntuación media de la escala propuesta (1 a 5). Las habilidades que estos estudiantes universitarios dominan preferentemente son: recibir emociones de otros (4,36), cooperar y compartir (4,21) y pedir un favor (4,14). Estas habilidades pertenecen a 2 de los 5 tipos o categorías de habilidades, concretamente a “crear vínculos” y a las referidas a “sociabilidad”.

Las habilidades que menos domina esta población son las de: autoafirmación (3,41); control emocional (3,39); defender mis derechos (3,30) y dirigir a otros o liderar (3,09). Se observa que dos de estas cuatro habilidades (autoafirmación y control emocional) pertenecen al tipo de habilidad denominado “autorregulación”, y al tipo de habilidad de “posicionamiento” (defender mis derechos) por último, al tipo de “establecer vínculo” (dirigir a otros: liderar) (véase tabla 1).

<b>Habilidades que más y menos domina la población de estudiantes de carreras asistenciales.</b>		
	<b><i>Habilidades</i></b>	<b><i>Puntuación Media (1-5)</i></b>
<b>LAS QUE MÁS DOMINAN</b>	Recibir emociones	<b>4,36</b>
	Cooperar	<b>4,21</b>
	Pedir un favor	<b>4,14</b>
<b>LAS QUE MENOS DOMINAN</b>	Autoafirmación	<b>3,41</b>
	Control emocional	<b>3,39</b>
	Defender los derechos	<b>3,3</b>
	Liderar	<b>3,09</b>

Escala: 1=Nunca; 2=Muy pocas veces; 3=Alguna vez; 4=A menudo; 5=Siempre

Tabla 1. Habilidades que más y menos domina la población de estudiantes de carreras asistenciales.

Las medias obtenidas en cada uno de los cinco tipos de habilidades evaluadas verifican y clarifican el perfil interpersonal obtenido por este alumnado. Así, el tipo de habilidad que más domina esta población es el referido al de “sociabilidad” (3,94) seguido del tipo de habilidad “básicas” (3,92) y finalmente, el tipo de habilidad de “crear vínculos” (3,83). El tipo de habilidad “autorregulación”(3,54), como ya hemos señalado, es el que menos domina este grupo de estudiantes, junto al tipo de habilidad de “posicionamiento” (3,58).

Con respecto a diferencias por carreras, los resultados del ANOVA (véase tabla 2) señalan que no existen diferencias significativas entre los estudiantes de las diferentes titulaciones asistenciales en cuanto a su perfil en competencia social. Es decir, no se aprecian diferencias significativas en ningún tipo de habilidad evaluado (básicas, sociabilidad, posicionamiento, crear vínculos y autorregulación). Sin embargo, se observan las siguientes tendencias: los estudiantes de Logopedia se destacan más por dominar en el tipo de habilidad de “sociabilidad”, “básica” y de “posicionamiento” frente al resto de los estudiantes. Los estudiantes de Psicopedagogía destacan en el tipo de habilidad de “crear vínculos” y de “autorregulación”.

<i>Tipos o Categorías</i>	<i>Titulaciones</i>			
	Psicología	Pedagogía	Logopedia	Psicopedagogía
Básicas	3 <sup>a</sup> (3,92)	4 <sup>o</sup> (3,90)	1 <sup>o</sup> (4,00)	2 <sup>o</sup> (3,93)
Sociabilidad	4 <sup>a</sup> (3,86)	3 <sup>o</sup> (3,93)	1 <sup>o</sup> (4,02)	2 <sup>o</sup> (4,01)
Posicionamiento	4 <sup>a</sup> (3,47)	2 <sup>o</sup> (3,62)	1 <sup>o</sup> (3,67)	3 <sup>o</sup> (3,61)
Crear Vínculos	2 <sup>a</sup> (3,86)	4 <sup>o</sup> (3,79)	3 <sup>o</sup> (3,81)	1 <sup>o</sup> (3,88)
Autorregulación	3 <sup>a</sup> (3,51)	4 <sup>o</sup> (3,48)	2 <sup>o</sup> (3,61)	1 <sup>o</sup> (3,68)

Tabla 2. Clasificación sobre la base de la puntuación media en las titulaciones por tipo o categorías de habilidades.

En cuanto a la diferencia entre género (no aparecen en la tabla porque los resultados no arrojan datos muy significativos), sólo existen diferencias significativas a favor de los chicos en el tipo de habilidad “posicionamiento” mientras que las chicas los superan en el tipo de habilidad de “crear vínculos”.

**II bloque de resultados:** *Perfil en competencia social de los profesionales asistenciales, según la percepción del alumnado.* En general, los datos muestran que los estudiantes de carreras asistenciales creen que los profesionales de este ámbito deben dominar todas las habilidades sociales evaluadas. Analizando las diferentes habilidades, se observa (véase tabla 3) que, la escucha (3,84) y la expresión (3,73) son las habilidades que más deben dominar estos profesionales, seguido de recibir emociones (3,67). Frente a éstas, los estudiantes perciben que las habilidades de defender mis derechos (2,96), expresar emociones (2,77) y pedir un favor (2,54), no son vistas como tan relevantes para el adecuado ejercicio de su profesión.

<b>Habilidades más y menos relevantes en profesiones asistenciales, según la percepción del alumnado</b>		
	<b><i>Habilidades</i></b>	<b><i>Puntuación Media (1-4)</i></b>
<b>LAS QUE MÁS DOMINAN</b>	Escucha	<b>3,84</b>
	Expresión	<b>3,73</b>
	Recibir Emociones	<b>3,67</b>
<b>LAS QUE MENOS DOMINAN</b>	Defender mis derechos	<b>2,96</b>
	Expresar Emociones	<b>2,77</b>
	Pedir un Favor	<b>2,54</b>

Escala: 1= Irrelevante; 2= Algo importante; 3= Bastante importante; 4= Muy importante

Tabla 3. Habilidades más y menos relevantes para el ejercicio de la profesión, según la percepción del alumnado.

Si atendemos a los resultados en cuanto a los tipos de habilidades y las diferentes titulaciones evaluadas, encontramos que se corroboran los resultados anteriores, ya que es el tipo de habilidades básicas (3,79), la que emerge con mayor puntuación (recordemos que este tipo de habilidad está formado por las habilidades de expresión y escucha), seguida del tipo “autorregulación” (3,42). De igual forma, la categoría que aparece con menos puntuación es la de “sociabilidad” (3,08), formada por habilidades como pedir un favor, saludar, iniciar una conversación y disculparse.

Con respecto a las diferencias por género, tampoco aparecen datos muy significativos. Destacamos que sólo aparecen diferencias significativas en la categoría de sociabilidad (saludar, iniciar conversación, pedir un favor y disculparse) considerando las chicas que son habilidades más relevantes para el ejercicio de una profesión asistencial, que sus colegas masculinos.

Atendiendo al análisis por las diferentes titulaciones evaluadas (véase tabla 4), encontramos que existen diferencias significativas en la percepción de las habilidades necesarias para el adecuado desempeño de la profesión, según los estudios cursados. Los datos del Anova nos indica que:

	<i>PSICOLOGÍA</i>	<i>PSICOPEDAGOGÍA</i>	<i>LOGOPEDIA</i>	<i>PEDAGOGÍA</i>
<b>PSICOLOGÍA</b>		- <i>Crear Vínculos</i> - <i>Sociabilidad</i> - <i>Posicionamiento</i> - <i>Básicas</i>	- <i>Sociabilidad</i>	- <i>Posicionamiento</i> - <b>Básicas</b>
<b>PSICOPEDAGOGÍA</b>	- <i>Básicas</i> - <b>Crear Vínculos</b> - <b>Sociabilidad</b> - <b>Posicionamiento</b>		- <b>Básicas</b>	- <b>Crear Vínculos</b> - <b>Sociabilidad</b>
<b>LOGOPEDIA</b>	- <b>Sociabilidad</b>	- <b>Básicas</b>		- <b>Básicas</b> - <b>Sociabilidad</b>
<b>PEDAGOGÍA</b>	- <b>Posicionamiento</b> - <b>Básicas</b>	- <i>Crear Vínculos</i> - <i>Sociabilidad</i>	- <i>Básicas</i> - <i>Sociabilidad</i>	

**negrita:** Habilidad con mayor puntuación en la titulación de su fila.

*cursiva:* Habilidad con mayor puntuación en la titulación de su columna.

Tabla 4. Importancia de las habilidades en función de las distintas titulaciones.

- Los estudiantes de psicología y logopedia consideran que las habilidades básicas, escucha y expresión, son más importantes para el desarrollo de la profesión que los alumnos de pedagogía y psicopedagogía.
- Las habilidades de sociabilidad (iniciar una conversación, saludar, etc.) son consideradas por los estudiantes de logopedia y de psicopedagogía como más relevantes en el ejercicio de la profesión que para los estudiantes de psicología y de pedagogía.
- Las habilidades incluidas en la categoría de posicionamiento (defender mis derechos, etc.) son consideradas más relevantes para el ejercicio de la profesión por los estudiantes de pedagogía y de psicopedagogía que para los estudiantes de psicología.
- La categoría de establecer vínculos, es considerada por los estudiantes de psicopedagogía como más relevante para el ejercicio de la profesión que lo que estiman sus compañeros de psicología y pedagogía.
- Por último, señalar que en las habilidades incluidas en la categoría de autorregulación no se observan diferencias significativas entre las diferentes carreras evaluadas.

Podría decirse a la luz de estos resultados que son las estudiantes de psicopedagogía los que para un adecuado ejercicio de la profesión consideran un perfil de mayor amplitud en el dominio de habilidades sociales, ya que de los 5 tipos o categorías de habilidades planteadas (básicas, sociabilidad, posicionamiento, vínculos y autorregulación), son tres de ellas considerados como relevantes, frente a la consideración realizada por los restantes alumnos, valoración centrada sólo en alguna de

estas categorías. Concretamente, para los estudiantes de logopedia son las habilidades de sociabilidad y básicas. Los psicólogos las habilidades básicas y, por último los Pedagogos las habilidades de posicionamiento.

#### 4. Discusión y Conclusiones

Respecto al *primer bloque de resultados: el perfil en competencia social del alumnado de titulaciones asistenciales*. Los datos obtenidos nos indican que estos alumnos se perciben con buenas habilidades interpersonales, es decir, obtienen un perfil de excelencia en cuanto al grado en que utilizan estas habilidades.

Estos primeros resultados nos hace pensar en la posibilidad, de que la vocación por realizar carreras de tipo asistencial, sea la causante de este perfil óptimo en habilidades interpersonales. Podría decirse, que las personas que eligen este tipo de carreras se caracterizan por tener un perfil personal en el que hay una predisposición hacia lo relacional, hacia el contacto con los otros, tendiendo a desarrollar habilidades necesarias para ello.

Según la teoría del despliegue, existe una sintonía entre las características personales del alumnado universitario y las demandas profesionales exigidas en ese ámbito laboral (García, 1998). Esto nos confirma que este alumnado se orienta hacia profesiones en las que puedan desplegar todo su potencial de apertura y preocupación hacia los otros.

También conocemos que las personas que eligen carreras asistenciales presentan valores e intereses de tipo comunitario, es decir, de ayuda a los otros y de mejorar la calidad de vida tanto personal, familiar como social (Torbay y García, 1995). Por ello, es predecible, que este tipo de alumnado presentaran un buen perfil interpersonal, ya que este trabajo comunitario demanda básicamente la relación con los otros, y por tanto, un adecuado desarrollo de las habilidades de interacción, que es lo que nuestros resultados confirman.

Estos comentarios se perfilan más claramente cuando se analizan las categorías o tipos de habilidades que predomina más en esta población: “crear vínculos”. Las habilidades que componen esta categoría, recordamos que son: elogiar, integrarse en un grupo, cooperar y compartir, expresar y recibir emociones y liderar; pues bien, este tipo de habilidades parece estar altamente relacionadas con el tipo de profesión al que se van a dedicar, esto es, en un ámbito asistencial y comunitario.

El hecho que la tercera habilidad en la que se observa predominio sea la referida a “pedir un favor”, nos lleva a plantar la hipótesis de que tal vez, esta sea una habilidad no tanto relacionada con el desarrollo vocacional o profesional como con las demandas de la situación académica y social del alumnado universitario. Es decir, pedir un favor es una habilidad interpersonal necesaria para el intercambio de información, materiales, apuntes, etc. que parece necesitarse entre el alumnado universitario. Podría

ser de interés analizar esta hipótesis comprobando su frecuencia de utilización en niveles educativos inferiores (secundaria y bachillerato).

Por último, es interesante hacer una breve referencia a las habilidades de autorregulación, posicionamiento y de liderar a otros, habilidades estas que dominan menos la población a pesar del buen resultado obtenido. Esta referencia es necesaria debido a la relevancia que tienen estas habilidades para la competencia social de un individuo y para su desarrollo profesional. Los resultados pueden ser reveladores de un perfil “inmaduro” en cuanto al desarrollo profesional y personal de la muestra. Resultado lógico, si consideramos las características de la muestra, población joven en proceso formativo y de afianzamiento personal, salvo los alumnos de psicopedagogía, que al cursar su 2° ciclo, y muchos de ellos, su segunda carrera, muestren mayor madurez, y que en ellos precisamente se da un mayor predominio de estas habilidades.

Este último apunte nos da pie para comentar que no encontramos diferencias significativas en el perfil interpersonal del alumnado en función de las carreras estudiadas, únicamente se aprecian ciertas tendencias como la comentadas arriba que parece responder más a la madurez personal que al tipo de titulación cursada.

Por tanto, estos primeros resultados ponen de relieve la importancia formativa que señalábamos al inicio de esta investigación. Aunque el alumnado presente un perfil adecuado en sus relaciones con los otros, no es consecuencia precisamente de la formación recibida durante las diferentes carreras, sino más bien, como planteábamos en el inicio de este apartado, porque aquellos estudiantes que muestran una vocación hacia carreras asistenciales tiene una cierta predisposición a desarrollar las habilidades de interacción. Por ello, desde la formación universitaria debemos tomar conciencia de qué estamos enseñando y cómo. ¿Cuántas materias existen en nuestros “nuevos” planes de estudio que estén orientadas a la formación en competencia social del alumnado?. Y de las que existen, ¿la formación va dirigida a que conozcan sus propias habilidades y a entrenarlas, o más bien, va dirigida a la enseñanza de programas de habilidades sociales para mejorar estas estrategias en los otros?

Nuestra línea de trabajo apuesta claramente porque el alumnado conozca, sepa valorar y discriminar sus potencialidades y carencias tanto en sus estrategias intra como interpersonales. Una vez que toman conciencia, iniciamos el entrenamiento para la mejora de estas habilidades, y finalmente, enseñamos cómo trabajar lo que ellos han aprendido de su propio entrenamiento.

Respecto al *segundo bloque de resultados*, la percepción que tiene este alumnado del perfil del profesional asistencial, es la de un profesional con un alto nivel de competencia social. Como hemos comentado en la parte introductoria, estos profesionales desempeñan funciones orientadas básicamente al asesoramiento, ayuda o mejora de los otros. Son profesiones en las que el foco de atención es el “otro” (alumno, usuario, paciente,

enfermo, etc.), y por tanto, la interrelación entre el experto y el usuario es fundamental para el adecuado ejercicio de esas profesiones.

Los resultados obtenidos muestran que, efectivamente, estos estudiantes apuntan hacia un profesional asistencial con un perfil en competencia social de excelencia, es decir, con dominio tanto de las habilidades interpersonales como intrapersonales. Podría decirse, que estos estudiantes destacan, dentro de este perfil óptimo, en habilidades que exijan recepción, así priorizan el dominio en saber escuchar o en saber recibir las emociones de los otros. Mientras que relegan a últimas posiciones aquellas habilidades que hagan referencia a sí mismos, como defender sus derechos, expresar sus emociones o pedir un favor.

Con estos resultados, podemos concluir que el alumnado de este tipo de carreras tiene una percepción adecuada de: primero, la importancia que tienen tanto las estrategias inter como intrapersonales en el ejercicio de estas profesiones y, segundo, de priorizar aquellas estrategias orientadas a la recepción de la demanda de los otros.

En cuanto a las diferencias por titulaciones, hemos observado que los estudiantes de psicopedagogía frente al resto de la muestra (psicología, logopedia y pedagogía), apuntan hacia un perfil profesional de mayor dominio de habilidades. Podríamos dar respuesta a estos resultados, en dos sentidos: a) los alumnos de psicopedagogía cursan una segunda carrera, y/o proceden del mundo de la enseñanza, y por tanto, ya están ejerciendo como profesionales. Esto puede estar posibilitando una mayor madurez y conciencia en cuanto al ejercicio de su profesión. Y b) porque la figura del psicopedagogo está más delimitada en cuanto a sus funciones, contextos laborales o perfil profesional en general, teniendo una visión más clara de las demandas interpersonales de su profesión.

Los psicólogos, describen un perfil profesional menos variado y centrado en las habilidades básicas de escucha y expresión. Quizás este perfil sea debido a que imaginen al profesional en contextos diversos y ante poblaciones más heterogéneas pudiendo generar una imagen no tan clara del profesional, recurriendo, por tanto, a las habilidades básicas que son las más prototípicas en el ejercicio de la profesión del psicólogo.

Finalmente, los estudiantes de logopedia y pedagogía que cursan segundo curso, describen un perfil profesional más restrictivo, entendemos que esto pueda deberse a su falta de madurez en la percepción del profesional de su materia.

El trabajo que presentamos, parte de la idea de que los alumnos universitarios pueden estar bien formados en cuanto a su currículum académico, pero actualmente, observamos que la inteligencia racional, lógica, académica o la propia capacidad intelectual, ya no basta para ser un buen profesional; y en menor grado, no se tiene porqué relacionar con una persona equilibrada, satisfecha o con adecuadas estrategias en la resolución de conflictos.

Las aulas, los planes de estudio o los propios docentes, obviamos una formación en estrategias que permitan al alumnado saber enfrentarse a

sus problemas, en saber defender sus derechos, en conocer sus limitaciones o en cómo superarlas. Actualmente, ya no se solicitan trabajadores con alta formación académica, únicamente, sino que se demandan profesionales con iniciativa, con capacidad de negociación, con capacidad de resolución de problemas, con buenas estrategias interpersonales, con empatía y con un adecuado autocontrol.

Si el propio alumnado constata, como indican los resultados, esta importancia, no nos queda otra opción que la de integrar en nuestros planes docentes, en nuestras asignaturas prácticas y en nuestra teoría implícita de lo que debemos enseñar, esta formación que sólo puede revertir en formar a mejores profesionales, y sin lugar a dudas, a mejores personas.

## Referencias Bibliográficas

- Caballo, V. E. (1989). *Teoría, Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Valencia: Promolibro.
- Dickson, D.; Hargie, O. y Morrow, N. (1997). *Communication skills training for health Professionals*. London: Chapman and Hall.
- García, L. A. (1998). *Proyecto de Cátedra de Psicología de la Instrucción*. Universidad de La Laguna.
- García, L. A. y Hernández, P. (1994). *La Universidad de La Laguna vista por el alumnado*. La Laguna: Servicio de publicaciones Universidad de La Laguna.
- Goldstein, A.P.; Sprafkin, R.P.; Gershaw, N.J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Goleman, D. (1997). *El punto ciego*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Círculo de lectores.
- Hernández, C. (1998). Valoración de un modelo de entrenamiento en habilidades comunicativas, según los participantes. *Evaluación E Intervención: Revista Interuniversitaria de Psicología de la Educación*, 1, 151-167.
- Hernández, P. (1991). *Psicología de la educación: corrientes actuales y teorías aplicadas*. Méjico: Trillas.
- Hossler, D.; Baxton, J. Y Coopersmith, G. (1989). Understanding student college choice; In Smart, J.C. *Higher education: handbook of theory and research*. Nueva York: Agathon Press.
- Martín, E.; García, L.A. y Hernández, P. (1999). *Determinantes de éxito y fracaso en la trayectoria del estudiante universitario*. La Laguna: Servicio de publicaciones Universidad de La Laguna.
- McKay, M.; Davis, M. y Fanning, P. (1995). *Mensajes: el libro de las técnicas de comunicación*. Madrid: RCR.
- Michelson, L.; Sugai, D.P.; Wood, R.P. y Kazdin, A.E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Monjas, M.I. (1997). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (P.E.H.I.S.) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Moraleda, M. (1997). Evaluación multidimensional de la competencia social en los alumnos de educación secundaria. Nuevas perspectivas en la intervención

- psicopedagógica. *Orientación, educación especial y formación del profesorado* II, 825-828.
- Pelechano, V. (1984). Inteligencia social y habilidades interpersonales. *Análisis y modificación de conducta*, 10 (26), 393-420.
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.
- Segura, M. y Arcas, M. (1999). *Programa de competencia social*. Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.
- Torbay, A. y García, L.A. (1995). Diferencias sexuales en el proceso de toma de decisión vocacional. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10-11, 191-201.
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social: un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Verdugo, M.A.; K Monjas, M.I., y Arias, B. (1992). *Intervención sobre la competencia social de los alumnos con necesidades educativas especiales en educación infantil y primaria*. Memoria de investigación. Centro de investigación y documentación educativa. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.



# LAS FUNCIONES DE LIDERAZGO Y GESTIÓN DE LOS DOCENTES EN LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR. ENTRE LA COMPLEJIDAD Y LA CREATIVIDAD

JOSÉ ANTONIO TORRES GONZÁLEZ\*

*“Sólo cuando anduve el camino que separa a un gestor de un líder, conseguí que la empresa ( institución) se abriera a las posibilidades de mercado y a la iniciativa creadora de sus empleados”*  
(Carlzon, Jan, 1987)

A la luz del informe Bricall (2000) y teniendo como horizonte las posibles directrices de reforma de la Ley de Reforma Universitaria, este artículo se centra en la función de liderazgo y gestión que ejercen los docentes que han sido designados/elegidos para participar en los órganos de gobierno de las instituciones de enseñanza superior. El desarrollo del mismo girará en torno a tres ejes fundamentales: en primer lugar el análisis de la situación actual de la universidad española y los retos y desafíos que se plantea para el futuro; en segundo lugar, reflexionar sobre las características de las funciones de gestión y liderazgo por parte de los docentes que las ejercen y las problemáticas que plantea y, por último, las propuestas y alternativas para la innovación y la mejora, surgidas de los análisis anteriores.

*“Only when I walked the way which separates a manager from a leader, did I succeed in getting the firm (institution) to open itself to the market possibilities and to the creative initiative of its staff”*  
(Carlzon, Jan, 1987)

In the light of the Bricall report (2000) and taking the possible changes in the University Reform Law into account, this paper is centered on the leadership and management functions which the teachers who have been appointed or elected to participate in the management of University education institutions perform. This will be developed around three core ideas: in the first place, the analysis of the present situation in the Spanish University system and the challenges for the near future; secondly, a reflection upon the characteristics of leadership and management functions on the part of the teaching staff and the potential problems they pose; and, finally, some proposals and alternatives towards innovation and improvement, derived from the previous analyses.

## 1. La Educación Superior en el Siglo XXI: Nuevos desafíos

En la actualidad asistimos a un período profundo de cambios a todos los niveles de la estructura social. La sociedad se está transformando

---

\* JOSÉ ANTONIO TORRES GONZÁLEZ es Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Jaén.

y como consecuencia de ello, se detectan y se palpan una serie de procesos simultáneos, que en sí mismos son problemáticos y, a veces, contradictorios: la democratización, internalización, globalización, europeísmo, regionalización, polarización, marginación y fragmentación. Indudablemente, todos ellos inciden, en mayor o menor medida, en la educación superior, por lo que exige de ella, la configuración de respuestas adecuadas para afrontar los nuevos desafíos que surgen de las demandas sociales para afrontar el futuro.

Los imperativos actuales del desarrollo económico y técnico adquieren tanta importancia como las modificaciones de las estrategias para el desarrollo, que deberían dirigirse hacia el logro de un desarrollo humano sostenible, en el que *“el crecimiento económico esté al servicio del desarrollo social y garantice una sostenibilidad ambiental”* (Rubio, 1996: 10). Por otra parte, el informe Bricall (2000) pone de manifiesto que el Libro Blanco sobre la Educación y la Formación de la Comisión Europea especifica cuales han sido los tres grandes impactos de nuestro tiempo en el ámbito de la educación: la cada vez más pujante emergencia de la sociedad de la información que incide directamente sobre la naturaleza del trabajo y su proceso de transformación; el fenómeno de la mundialización que precisa cuestiones relativas a las posibilidades de creación de empleo y, por último, la revolución científico-técnica que genera una nueva cultura y que plantea nuevas realidades éticas y sociales.

Desde esta perspectiva, las transformaciones sociales requieren una nueva institución universitaria que en el momento actual ya está surgiendo, bastante distinta de la que muchos de nosotros hemos vivido. La educación superior ha experimentado numerosos cambios en las últimas décadas que podríamos resumir en tres líneas esenciales:

- a) La expansión cuantitativa.
- b) La diversificación de las estructuras institucionales y de los programas que conllevan el que las instituciones universitarias tiendan hacia la competitividad y la diferenciación
- c) La restricción financiera, que afecta a todos los estamentos del sistema educativo y, cómo no, al universitario.

El profesor Rubio, en su ponencia de presentación de las Jornadas sobre *“La Universidad del siglo XXI y su impacto social”* (1996), destaca que las respuestas de la Educación Superior, en un mundo en proceso de transformación, deben orientarse por tres criterios que determinan su jerarquía y su funcionamiento. Tales criterios serían: el de pertinencia, el de calidad y el de internalización.

**Pertinencia**, en estrecha relación con la dimensión social de la institución universitaria. En este sentido, la proyección social universitaria, como consecuencia de los procesos de democratización que han tenido lugar en su seno, adquiere nuevas dimensiones en la medida en que las actividades socio-económicas-profesionales requieren personas capaces de actualizar sus conocimientos y adquirir nuevos que les permitan no sólo

acceder al mundo del empleo, sino también de ser capaces de crearlo. De ahí que uno de las condiciones para el buen funcionamiento y gestión de la educación superior sea la creación y el mantenimiento de una buena estructura relacional con la Administración Pública y con la sociedad en general basada en los principios de libertad y autonomía institucional que genere el autogobierno de la institución universitaria. Precisamente en este punto nos detendremos de manera más minuciosa en epígrafes posteriores, ya que el mismo será el eje nuclear de nuestra aportación.

**Calidad**, como elemento de preocupación fundamental en las instituciones universitarias. No en vano, en los discursos de apertura del curso 2000-01 de la gran mayoría de las universidades españolas, el tema de la calidad ha ocupado bastantes renglones, constituyéndose así en un indicador de exigencia de la propia sociedad. No es éste el momento de hacer referencias explícitas a los movimientos de Gestión de Calidad Total, pero sí de aludir a que la institución universitaria ha de tender a la creación de una cultura de calidad que afectará al personal docente, a los programas, a los estudiantes, a la infraestructura, a los recursos y a los servicios y que tendrá como objetivo primordial la mejora del propio sistema. En este proceso, es donde se contextualiza como un componente de extraordinaria importancia el liderazgo y la gestión, dentro del diseño de un marco referencial como es el Plan Estratégico de cada institución.

La **internalización** de la Educación Superior, que obedece al carácter universal del aprendizaje y de la investigación y que trae como consecuencia la cooperación internacional que se ve favorecida actualmente por procesos de integración política y económica y por la necesidad de una educación de carácter inter y multicultural. La puesta en práctica de programas como Erasmus, Sócrates, Intercampus, Alfa... facilitan de manera considerable el establecimiento de mecanismos de enlace y cooperación entre instituciones, profesores y estudiantes en el ámbito de la Educación Superior.

Este breve recorrido por las problemáticas y retos de la Educación Superior de cara a este nuevo siglo nos permite avanzar que la clave del éxito para afrontar los cambios universitarios, ya iniciados, y los que se prevén en un futuro no lejano, a corto y medio plazo, está en el ajuste correcto de un pleno ejercicio de la autonomía en las instituciones universitarias, en su enseñanza, en su investigación, en su estructura organizativa de gestión y gobierno y en su capacidad para asumir nuevas responsabilidades ante las demandas sociales.

## **2. Los Órganos de Gobierno en las Instituciones de Enseñanza Superior: Cabalgando entre el liderazgo y la gestión, entre la complejidad y la creatividad**

Enlazando con las premisas descritas en el apartado anterior, cabría preguntarse sobre cómo debe interpretarse el ejercicio de la autonomía universitaria. Indudablemente todos estaríamos de acuerdo en que dicha

interpretación estaría relacionada con la capacidad de acción e iniciativa de la institución y a su vez con el nivel de sintonía con las demandas sociales. En palabras de Michavila y Calvo (1998: 110), la autonomía no debe significar abandono por el poder político, limitándola a la democracia interna y a la participación de todos sus miembros en la toma de decisiones. Para que exista autonomía real, las universidades deben disponer de recursos financieros suficientes para cumplir con sus fines y, a la vez, esta autonomía tiene que permitir también la capacidad de renovación de las estructuras organizativas con criterios de eficiencia y transparencia. Desde esta perspectiva, parece obvio que el gobierno de las instituciones de educación superior es un tema muy complejo, que debe abordarse desde la prudencia y la medida, sobre todo si pretendemos promover alguna alteración en la configuración y estructura de los órganos de gobierno. El propio informe Bricall (2000) hace referencia a tres modelos distintos: burocrático, colegial y empresarial y destaca la adopción por nuestras universidades, a partir de la LRU, de un modelo híbrido que participa de ciertas ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos. Es, por tanto, un tema en continuo debate, sobre todo desde dos ejes fundamentales, el gobierno interno de las universidades y la financiación de las mismas.

Dos son los temas que, en relación con los órganos de gobierno, suscitan nuestra atención, que no por debatidos, dejan de ser importantes. Se trata del liderazgo y la gestión, términos ambos que se configuran a través de los mecanismos de participación, propios de una institución como la universitaria dotada de autonomía propia.

Retomando algunas de las aportaciones del último congreso de Organización de Instituciones Educativas celebrado en Tarragona, Jiménez (1996: 139), se interrogaba sobre *¿cómo hacer que los directivos de la función docente, responsables de gerenciar con eficacia la óptima prestación del servicio educacional, evolucionen hacia unos estilos de liderazgo y unas habilidades gerenciales idóneas para conducir equipos profesionales en el mundo de la docencia?*

Indudablemente, esta pregunta nos lleva a la necesidad de reflexionar sobre qué características serían necesarias para que un profesional de la docencia universitaria pudiera ocupar un puesto en los órganos de gobierno de una institución de enseñanza superior, con la responsabilidad de dirigirla. En principio no es fácil determinar un perfil profesiográfico para desarrollar con cierta eficacia un puesto de gestión en la comunidad universitaria, máxime si pensamos en los sistemas de acceso a los órganos de gobierno. En la institución universitaria, se puede acceder a los cargos de gobierno y gestión mediante la libre designación o por elección democrática. Los Rectores, Decanos y Directores de Centros y de Departamentos lo hacen por ésta última vía, mientras que el resto lo hace a través de la designación (Secretaría General, Vicerrectores, Directores de Secretariado...). Paralelamente a esta estructura de Gobierno cuya "cantera" es el personal docente, existe la estructura de Administración y Servicios

compuesta por numerosos Jefes de Servicios, Jefes de Sección, etc., que actúa en función de las líneas que establecen los primeros.

Por otro lado, es necesario destacar que la selección de los docentes para ocupar cargos de gestión está generalmente vinculada a relaciones personales e ideológicas, predominando en muchas ocasiones estructuras de gobierno afines al partido político en el poder, lo que en principio puede generar sometimientos y falta de espíritu crítico en la institución. Se produce en definitiva una estrecha relación entre poder y liderazgo (Watkins, 1989).

Las instituciones de enseñanza superior, como cualquier otra que pretenda ser eficaz, requiere de una adecuada dirección y coordinación entre los miembros del equipo de gobierno, de una correcta planificación, de un sentimiento de comunidad, en aras de una mejora de la calidad de los servicios que ofrece. En este sentido, coordinar es velar para que se realice el trabajo de un determinado número de personas en función de un proyecto, para lo que se requiere que éstas tengan unas cualidades y preparación específicas (Saénz y Fernández, 1994: 3). Por regla general, las características que un rector o un vicerrector exigen para designar a un director en las instituciones de enseñanza superior no suelen ser objetivas por las razones que hemos apuntado anteriormente referidas a los modos de acceso al cargo, de ahí que tengamos que preguntarnos si todas las personas que ocupan cargos directivos en la institución universitaria poseen las cualidades y características que se le atribuyen a un líder, sobre todo si mantenemos una visión exclusivamente técnica y administrativa basada en una concepción de organización burocrática como la que vivimos actualmente en los órganos de gobierno universitarios. Desde esta perspectiva burocrática, se tiende a *igualar liderazgo con ocupar determinadas posiciones formales* (Bolívar, 1997: 28) existentes en la organización (Vicerrector, Director de Secretariado....) ejercidas en función de una designación oficial. En la realidad universitaria observamos que uno y otro no son excluyentes. Por otro lado, la posición formal implica actividades de gestión, que son distintas al ejercicio del liderazgo. Gestionar es *sacarle partido, todo el partido posible, a lo que ya se tiene o se puede disponer* (Lorenzo, 1997: 14), haciendo, en la medida de lo posible, que las estructuras funcionen, se muevan, en tanto que el liderar supone implicar a otros, colaborar, dinamizar, innovar, generar satisfacción, desarrollar, en suma, un ambiente de trabajo productivo que genere una cultura propia de la institución.

Bonet y Zamoro, citados por Lorenzo (1997), establecen una serie de rasgos diferenciales entre el líder y el gestor, que reproducimos en el siguiente esquema:

GESTOR	LÍDER
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se fija más en el proceso de toma de decisiones que en el hecho final</li> <li>• Procura limitar opciones</li> <li>• Evita soluciones que puedan ser conflictivas</li> <li>• Es un hábil controlador administrativo y financiero</li> <li>• Quita importancia a las situaciones arriesgadas</li> <li>• Desea ser miembro de un grupo y tener papeles bien definidos en la organización</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se limita a reaccionar. Es más proactivo que reactivo. Tiene clara su misión y el convencimiento firme de llevarla a cabo</li> <li>• Tiene un compromiso personal con los objetivos</li> <li>• Desarrolla nuevos enfoques ante los problemas</li> <li>• No suele ser hábil (ni le gusta) en gestión y administración</li> <li>• Suscita reacciones fuertes en los demás. No pasa desapercibido ni resulta neutro afectivamente.</li> <li>• Tiende a sentirse algo por encima del contexto y de las personas que lo rodean</li> </ul>

En la actualidad, en opinión de Lorenzo (1997), parecen haberse superado algunas concepciones sobre el líder, que hacen alusión a los rasgos personales o cualidades que lo hacen carismático ante los demás y aquellas que asocian estos rasgos dando lugar a lo que ha venido en dominarse estilos de liderazgo (democrático, autoritario...), para dar paso al contexto como elemento explicativo de la dinamización y superación de problemáticas de las instituciones que nos conduce al concepto de liderazgo como una función de carácter estratégico, que necesariamente ha de ser compartida para superar la visión individualista predominante en los órganos de gobierno universitario. Bolívar (1997: 29) distingue, en este sentido, entre *líder*, refiriéndose a la posición institucional que ocupa la persona y la gestión técnico-burocrática que realiza y *liderazgo*, cuando además lleva a cabo algunas de las funciones de carácter humano, político o cultural con que se le caracteriza.

La importancia del contexto en el ámbito universitario y su implicación en el desarrollo de la gestión y el liderazgo por parte de los órganos de gobierno es un hecho constatable. Las universidades pequeñas y de nueva creación tienen problemáticas distintas, aunque algunas comunes, a las de las universidades tradicionales o más antiguas, por lo que las tareas de gobierno requieren propuestas distintas. Así, podríamos decir, que ante situaciones diversas y contextos distintos necesitaríamos liderazgos diferentes, en los que predomine la participación y la

colaboración de un grupo-equipo, en detrimento de la individualidad, a través de una preparación específica. Son muchos los países que están potenciando la formación de directivos con una clara tendencia a potenciar la gestión y administración más que el perfil pedagógico propiamente dicho. Estamos cabalgando entre la gestión y el liderazgo, aunque sin tener bien definido el horizonte.

El estudio realizado por Saénz y Fernández (1994) en la Universidad de Granada demuestra que el acceso a los cargos de gestión y gobierno no es atrayente para la mayoría de los docentes. Este hecho viene a corroborar las afirmaciones de Iglesias (1991) sobre la falta de reconocimiento por parte de la comunidad universitaria del trabajo de gobierno y gestión como una de las razones de la desmotivación del profesorado hacia este tipo de tareas y, como consecuencia, las dificultades existentes para establecer conexiones entre la labor docente e investigadora con la gestión administrativa. Si a esto sumamos la escasa incentivación y la “parada” que se produce en el desarrollo de la carrera profesional, podemos llegar a plantearnos una serie de interrogantes que bien pudieran servir para el debate.

- Sería necesario reflexionar sobre las modalidades de acceso a los cargos directivos, tratando de conjugar las capacidades de liderazgo y gestión. ¿Qué mecanismos podríamos utilizar para detectar esas capacidades? (trayectoria académico/profesional/investigadora, dinamismo participativo, amistad, capacidad para generar procesos de innovación) ¿Las capacidades son comunes a cualquier cargo? (Vicerrector de Ordenación Académica/ Vicerrector de Estudiantes, Director de Secretariado de Relaciones Internacionales/ Director de Secretariado de Ayudas al Estudio).
- ¿Necesariamente un docente universitario puede asumir las labores de gestión y liderazgo?
- Las diferentes propuestas sobre calidad en el contexto concreto de “Gestión de Calidad” caracterizan a la misma como un principio organizativo que abarca los fines, los procesos, los productos, las personas, los recursos, el contexto, etc. Igualmente, en los diferentes modelos de Gestión de Calidad Total, el liderazgo aparece con un elemento de vital importancia capaz de impulsar el cambio, en definitiva es un denominador común de la calidad, pero que además aparece como un proceso de la gestión. ¿Se puede ser un buen gestor y desempeñar una labor de liderazgo poco acertada y al contrario? Seguimos cabalgando entre ambos.
- ¿Cuáles serían los elementos a tener en cuenta en el desarrollo de una cultura de colaboración, compartida, que asume compromisos, cuando las relaciones personales de los directivos de un equipo de gobierno universitario fluctúan entre sus propios colegas docentes y el personal de administración y servicios? Podríamos aportar que hasta tiempos relativamente recientes y, por que no decirlo, en la actualidad, el liderazgo se ha venido y se viene entendiendo en términos de gestión,

- eficacia, productividad, sin valorar los procesos de reflexión y deliberación compartida. Ambos términos vuelven a entremezclarse.
- El contexto y la ubicación de los campus universitarios constituyen un factor importante en la distribución del poder y en la financiación en las instituciones de enseñanza superior, que han de asumir las personas encargadas de la gestión y gobierno y que tienen como consecuencia el desempeño de liderazgos distintos por ejercerse en situaciones distintas.

### 3. Propuestas para la innovación y la mejora

El modelo organizativo y de gestión actual de la universidad española lo estableció en 1983 la LRU, aunque su pleno desarrollo debe situarse en años posteriores ya que la implantación del mismo se produce mediante la aprobación de los estatutos de las distintas instituciones universitarias. El nuevo sistema tiene un carácter diferenciador con el anterior sobre todo con respecto a la autonomía universitaria que se proclama como el principio que ha de sustentar toda la estructura.

Después de quince años de desarrollo es necesaria una reflexión y adaptación tanto de la organización como del gobierno de las universidades debido a los cambios que se han producido. Estamos seguros de la importancia de esta temática y de los beneficios que la reflexión sobre los resultados de otros modelos en diferentes países puede aportar a todo el sistema universitario. En este sentido, Clark (1983) indica que en la política universitaria no es suficiente con considerar el estado y el mercado. Son tres los mecanismos que interactúan: además del estado y el mercado está la propia comunidad universitaria y su capacidad de autogobierno.

Plantear el debate de los órganos de gobierno de las universidades es abordar un asunto complicado y trascendente, por lo que, como ya expusimos al principio, ha de ser tratado con prudencia para poder propiciar un intercambio de ideas, de propuestas y de discrepancias. Es necesario suscitar y plantear el debate sobre los problemas de gobierno de las instituciones universitarias que son más relevantes tales como la coordinación de competencias entre los claustros y las Juntas de Gobierno y la redefinición de los roles que ambos están desempeñando en la actualidad.

Ya se están realizando planteamientos sobre la reforma de los órganos de gobierno que apuntan hacia procesos alternativos de nombramiento de los cargos académicos y el establecimiento de tres tipos de órganos: a nivel de gobierno, a nivel de dirección-gestión y a nivel de representación tanto académica como estudiantil y del personal de administración y servicios (Pérez, 1997).

Desde nuestra perspectiva, consideramos que existen una serie de aspectos que podríamos considerar como nucleares en una posible reforma de los órganos de gobierno en las instituciones de enseñanza superior y que resumimos en las siguientes propuestas en base a las aportaciones de Michavila y Calvo (1998):

- Reforzar el liderazgo del rector como máximo responsable de la institución y el de los demás miembros del equipo de gobierno. Esta iniciativa debería acompañarse de una gestión presidida por la transparencia y por el desarrollo de órganos de control. El liderazgo de los equipos de gobierno debe disponer de instrumentos de acción que, en función de las características del contexto, permita cumplir los objetivos de la institución que los ha elegido/designado para dirigirla.
- Establecer mecanismos de coordinación eficaces que genere relaciones fluidas entre los órganos de gobierno designados por el rector y los órganos de gobierno elegidos por la comunidad universitaria para diseñar y desarrollar proyectos comunes compartidos y consensuados.
- Revisión y modificación de los estatutos vigentes en las instituciones que impiden, en ocasiones el desarrollo adecuado de la institución, así como el rol que desempeñan los Consejos Sociales.
- Promover la participación del claustro en el gobierno de la institución a través de mecanismos de representación en la Junta de Gobierno.
- Diseñar planes formativos para los miembros del equipo de su gobierno en función de las áreas de trabajo que desempeñan, que, en la mayoría de las ocasiones, no tiene nada que ver con la función docente e investigadora propia para el acceso a la institución.
- Para abordar cualquier tipo de reforma ha de hacerse siempre desde el respeto a la autonomía propia de las instituciones de enseñanza superior.

Para terminar, algunas reflexiones. En el paradigma de la gestión de servicios es necesario un sistema de trabajo directivo. En este sentido es preciso aclarar que el trabajo de un miembro de un equipo de gobierno universitario está muy relacionado con la creación de relaciones eficaces y bastante menos con la gestión. Las interdependencias entre personas, en este caso docentes y personal de administración de las instituciones universitarias, deben redefinir las funciones y prioridades de actuación de los miembros de los equipos de gobierno. Desde esta perspectiva no son sólo importantes las labores de gestión, sino también las de liderazgo tales como (Huete, 1997): lograr que los miembros de la organización compartan una visión común previamente diseñada, contribuir a la unidad de la organización generando actitudes de compromiso y responsabilidad, clarificar las expectativas y objetivos de los colaboradores para gestionar una parte de su satisfacción y de su formación en el cargo directivo y, por último, comunicar los logros y la personalidad de la organización. Sin embargo, la complicada red de órganos colegiados, con amplia y numerosa representación de todos los colectivos universitarios, los sistemas de control que dificultan la acción de los órganos unipersonales y la burocratización y complejidad de los procesos de tomas de decisiones generan serias dificultades en el ejercicio del liderazgo de los órganos de gobierno, por lo que sería necesario orientar sus actuaciones hacia un modelo más profesionalizado que fomente la flexibilidad y la eficacia en la gestión para garantizar la estabilidad y continuidad de las acciones de gobierno.

## Referencias Bibliográficas

- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (Coord.): *Liderazgo en Educación*. Madrid. UNED.
- Bricall, J.M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Barcelona. Consejo de Universidades/CRUE
- Carlzon, J. (1987). *Moments of Truth*. Boston. Ballinger Publishing Company.
- Clark, B. (1983). The Higher Education System. Academic Organization in *Cross National Perspective*. University of California Press.
- Huete, L.M. (1997). Hacia un nuevo paradigma en la gestión de los servicios. *IV Encuentro de Gestión de las Administraciones Públicas en Aragón*. Zaragoza. Universidad de Zaragoza.
- Iglesias, H. (1991). Motivación del profesorado universitario. *Acta de las Jornadas sobre la Investigación Educativa en la Universidad*. CIDE-ICE de la UPM, pp. 39-50
- Jiménez, J.C. (1996). Función gerencial y calidad de servicio: requerimientos en las instituciones educativas. En *Actas del IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Tarragona. Universidad Rovira i Virgili. Departamento de Pedagogía.
- Lorenzo, M. (1997). El Liderazgo para la Promoción de Calidad en una Institución Educativa. En M. Delgado y otros (Coords.): *Organización y dirección de instituciones educativas*. Granada. Grupo Editorial Universitario
- Michavila, F. y Calvo, B. (1998). *La Universidad Española Hoy*. Madrid. Síntesis.
- Pérez, F. (1997). El gobierno de las universidades españolas: Objetivos y diseño institucional. *Jornadas de reflexión "Retos presentes y futuros de la universidad"*. Valencia.
- Rubio, F. (1996). *La universidad del siglo XXI y su impacto social*. Las Palmas de Gran Canaria. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Saénz, O. y Fernández, S. (1984). *Los cargos directivos en la Universidad*. Granada. ICE de la Universidad de Granada.
- Watkins, P. (1989). Leadership, power and symbols in educational administration. En Smyth, J. (Ed.) *Critical perspectives on educational leadership*. London.

# INFLUENCIA DE LA PRÁCTICA DE DEPORTE PARA LA ADQUISICIÓN DE HABILIDADES SOCIALES EN LOS ADOLESCENTES

JORGE RAGA DÍAZ y RAQUEL RODRÍGUEZ GONZÁLEZ\*

El objetivo de esta investigación es el de conocer la influencia que puede tener la práctica de deporte en adolescentes en la adquisición de habilidades sociales. Para ello se seleccionó una muestra de 1.136 sujetos de Gijón, entre los que figuraban deportistas y no deportistas, a los que se les aplicó la batería de socialización (Bas-3) de Silva y Martorell (1995). Los datos se introdujeron en el paquete estadístico SPSS, y para su tratamiento se aplicaron, dependiendo del tipo de variable y de su distribución, el test de la “t” de Student, el análisis de la varianza, la prueba de Mann Whitney, la de Kolmogorov Smirnov o la de Kruskal Wallis para más de dos muestras. De los resultados obtenidos se desprende que el deporte facilita la adquisición de ciertas habilidades sociales en los adolescentes, de forma más acusada en chicos que en chicas.

The aim of this research is to know the influence that the practice of sport may have on the acquisition of social abilities by teenagers. The Silva and Martorell socialization battery test (1995) was applied to a group of 1,136 individuals. Among them some practised sport and others did not. The information was fed into statistical programme SPSS. Depending on the type of variable and its distribution, “t” Student test, the analysis of variance, the Mann Whitney, the Kolmogorov Smirnov or Kruskal Wallis test for more than two samples were applied. From the obtained results it is observed that the practice of sport facilitates the acquiring of certain social abilities by adolescents, being more obvious in boys than girls.

## Introducción

El término “socialización” tiene diversas connotaciones dependiendo del ámbito en el que se utilice. Así Levine (1969) distingue tres concepciones en el proceso de socialización dependiendo de que la orientación sea antropológica, psicológica o sociológica. De este modo la expresa como culturización, como adquisición del control de los impulsos y como adiestramiento en el rol, respectivamente.

Sin embargo todos los autores coinciden en afirmar que la socialización es un proceso de interacción de la persona con el entorno social en el que vive. Coakley (1993a) define la socialización como “un proceso doble de interacción y desarrollo mediante el cual los seres humanos aprenden 1) quienes son y como están conectados a los mundos sociales en los que viven, y 2) las orientaciones utilizadas como base para la conducta individual y la vida grupal en esos mundos.” (Coakley, 1993a,

---

\* JORGE RAGA DÍAZ es Licenciado en Pedagogía y Master en alto rendimiento deportivo y RAQUEL RODRÍGUEZ GONZÁLEZ es Profesora del Dpto. de Psicología y Directora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

p. 571). Coakley añade a ese proceso de interacción la comprensión de la estructura social, la dinámica de la vida social y las orientaciones que otras personas utilizan cuando participan en esa vida social.

La socialización como concepto se empezó a utilizar en el siglo XX (Mc Pherson, 1981). Clausen (1968) sitúa los años treinta como momento de inicio de las investigaciones científicas, aunque su desarrollo más importante se produce a mitad de siglo.

La primera definición de socialización la dio Dollard (1949) en los años treinta; la expresó como “la descripción de la incorporación de una persona nueva al grupo y su transformación en un adulto capaz de responder a las expectativas tradicionales de su sociedad respecto de una persona, de su edad y sexo”. (Tomado de Whiting, 1970, p. 17).

Todas las definiciones que se dieron a partir de ese momento se centran en el carácter “moldeador” del adulto o en la tarea de “aprendizaje” del niño. No es hasta los años 70 cuando se entiende la socialización como proceso interactivo mediante el que se transmiten contenidos culturales que se incorporan a la personalidad del sujeto. Ziegler y Child (1973) nos han suministrado una de esas excepciones cuando se refieren a la socialización como “el proceso total por el que un individuo, mediante transacciones con los demás, desarrolla patrones específicos y experiencia socialmente relevantes”. (Tomado de Shaffer, 1989, p. 171).

Musitu (1994) hace también referencia a la interacción en el proceso de socialización. Este autor destaca el carácter no formalizado e inconsciente del proceso y centra el mismo en el niño, en la asimilación de patrones culturales tales como conocimientos, actitudes, valores y normas, por citar algunos; aspectos que caracterizarán durante toda su vida su estilo de adaptación al ambiente.

Desde el prisma de la psicología, la socialización se ha centrado en el desarrollo de las características individuales y su relación con la conducta social y los procesos básicos mediante los cuales se aprenden esas tendencias conductuales (Goslin, 1969).

De las diferentes perspectivas que sobre la socialización se pueden encontrar en psicología, son las psicoanalíticas y cognitivas las que han conseguido un mayor seguimiento. La psicoanalítica subraya la importancia de la relación de los primeros años de vida con el desarrollo de la estructura de la personalidad (Freud, 1958; Miller, 1969). Por su parte la cognitiva acentúa la importancia del desarrollo de las estructuras cognitivas de los niños (Kohlberg, 1966; Piaget, 1951; Zigler y Child, 1969).

A pesar de las diferentes aproximaciones al concepto de socialización, encontramos también supuestos comunes a todas ellas. En el primero se afirma que la socialización no sería posible sin un alto grado de conformidad por parte del sujeto. Esta conformidad está relacionada con las expectativas que se tienen sobre las conductas, valores y actitudes adecuadas en diversas situaciones. En el segundo supuesto se considera que el aprendizaje tiene lugar en un contexto social y está influido por la presencia de otras personas. Debemos de tener en cuenta la naturaleza

recíproca del proceso de socialización y por tanto la influencia mutua, la interdependencia de la interacción y la naturaleza bidireccional del aprendizaje social (Brustad, 1992; Greendorfer, 1992).

En el campo de la psicología, autores como Deutsch y Krauss (1976), apuntan también la importancia de la interrelación entre los procesos psicológicos individuales y los fenómenos sociales.

Los principales ámbitos de socialización en donde el sujeto se desarrolla y que cobran gran importancia durante la infancia y la adolescencia son la familia, la escuela y el grupo de iguales (Carratalá, 1996; Lackovic-Grgin y Dekovic, 1990; Molpeceres, 1991, 1995). Nosotros, al igual que otros autores (Greendorfer, 1992), entendemos que la práctica de deporte también va a influir de forma decisiva en el proceso de socialización del niño o del adolescente, facilitándole en este sentido la adquisición de una serie de habilidades que más tarde, en su vida adulta, le servirán de forma efectiva tanto en el plano social, político como económico.

## **Método**

### ***Objetivos e Hipótesis***

Teniendo en cuenta que las habilidades sociales que se estudiarán son la consideración a los demás, el autocontrol en las relaciones sociales, el liderazgo, el retraimiento social y la ansiedad social-timidez; proponemos los siguientes objetivos e hipótesis:

#### *Objetivo general*

Conocer la influencia del deporte en los adolescentes, chicos y chicas con respecto a las habilidades sociales.

#### Objetivos específicos

- Analizar la influencia del género en los adolescentes con respecto a las habilidades sociales.
- Analizar la influencia de la práctica o no de deporte en los adolescentes, teniendo en cuenta el género, con respecto a las habilidades sociales.
- Analizar la influencia del rendimiento académico en los adolescentes, teniendo en cuenta el género y la práctica o no de deporte, con respecto a las habilidades sociales.
- Analizar la influencia de los años de práctica deportiva en los adolescentes, teniendo en cuenta el género, con respecto a las habilidades sociales.
- Analizar la influencia de la competición en los adolescentes, teniendo en cuenta el género, con respecto a las habilidades sociales.

## *Hipótesis*

H1. La diferencia de género influye en los adolescentes en algunas de las habilidades sociales.

H2. La práctica de deporte influye en los adolescentes, según el género, en algunas de las habilidades sociales.

H3. El rendimiento académico influye en los adolescentes no deportistas, según el género, en alguna de las habilidades sociales.

H4. El rendimiento académico influye en los adolescentes deportistas, según el género, en alguna de las habilidades sociales.

H5. Los años de práctica deportiva influyen en los adolescentes, según el género, en alguna de las habilidades sociales.

H6. La competición influye en los adolescentes, según el género, en alguna de las habilidades sociales.

## **Población y Muestra**

La población está compuesta por todos los individuos de Gijón que están cursando el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria (4º de la ESO) y primero de Bachillerato y que conforman un total de 3.768 sujetos.

### *Muestra*

Para la obtención de la muestra hemos aplicado la fórmula tomada de Arnal y otros (1994, p. 81) para poblaciones finitas, estimando un nivel de confianza del 95,5% y un error muestral del 3%. También hemos supuesto la máxima heterogeneidad entre la población ( $p=q$ ). Los sujetos necesarios eran 858, sin embargo manteníamos nuestras dudas con respecto a cuántos practicarían deporte. Podíamos encontrarnos con pocos chicos o pocas chicas deportistas. Por ello decidimos disminuir aún más el error muestral (2,96%) seleccionando 1.136 sujetos.

## **Instrumentos**

Para conocer el comportamiento social de los sujetos, hemos aplicado la Batería de Socialización BAS-3 de Fernando Silva y Carmen Martorell (1995), publicada por TEA Ediciones, S.A. Este es un instrumento de auto-evaluación cuyos elementos permiten lograr un perfil de la conducta social en función de cinco dimensiones, que ha dado lugar a otras tantas escalas:

Co: Consideración con los demás.

Ac: Autocontrol de las relaciones sociales.

Re: Retraimiento social.

At: Ansiedad social/Timidez.

Li: Liderazgo

Ante la necesidad de conocer algunos datos de los alumnos en donde se pudiera contrastar la influencia o no de determinadas variables, como por ejemplo la practica o no de deporte, se elaboró un cuestionario en el que se recogían datos personales y deportivos.

a) Datos Personales.

VARIABLES RELEVANTES:

- sexo.
- rendimiento académico del curso pasado, que nosotros codificamos en alto o bajo, en función de que hubiesen aprobado todo en junio o no.

b) Datos Deportivos. Entendimos que lo importante era conocer a aquellas personas que practicaban deporte de una manera continua y sistemática. En un primer momento pensamos poner sólo a aquellos sujetos que estuviesen federados, pero lo desechamos ya que ello no respondía a la realidad. En nuestro amplio concepto de deporte –como salud, como ocio, como culto al cuerpo y como competición– entendimos que determinadas personas podían quedar fuera, pues la mayoría de la gente que se federa lo hace para competir. Sin embargo tampoco queríamos recoger como practicantes de deporte a aquellos sujetos que de manera esporádica realizasen algún tipo de actividad física. Por ello preguntamos si pertenecían o no a algún club deportivo o gimnasio.

VARIABLES RELEVANTES:

- Deporte que practicas.
- Pertenencia o no a algún club deportivo o gimnasio.
- Años que llevas practicando.
- Compites, si o no.

### *Procedimiento*

Una vez seleccionados los centros, el siguiente paso fue ponernos en contacto con los tutores de cada grupo-aula para pasar las pruebas durante las horas de tutoría. Anteriormente a su aplicación se procedía a dar una información general sobre el cuestionario, el test y la relevancia que ello tendría posteriormente. La duración de cada prueba fue de unos treinta minutos.

Los resultados de los cuestionarios y los test de los sujetos pertenecientes a la muestra, se introdujeron en el programa estadístico SPSS, utilizando para ello un ordenador PC.

El tratamiento estadístico de las hipótesis se llevó a cabo dependiendo del tipo de variable que se estuviera analizando y de su distribución. Para variables continuas que siguen una distribución normal, se aplicó el test de la “t” de Student o el análisis de la varianza. Cuando la distribución no era normal se emplearon técnicas no paramétricas para contrastar la igualdad de las distribuciones, como la prueba de Mann

Whitney, la de Kolmogorov Smirnov o la de Kruskall Wallis para más de dos muestras.

## Resultados y discusión

Los resultados se obtuvieron de la comparación de las medias de los grupos en cada hipótesis y la significación o nivel crítico que se produce ( $p < 0,05$ ); por ello las iremos comentado una a una.

**H1.** La diferencia de género influye en los adolescentes en algunas de las habilidades sociales.

Tabla 1. Chicos y chicas

Variable	CHICOS			CHICAS			sig.
	media	P(50)	n	media	P(50)	n	
LI	46,28	31,11	519	44,26	30,21	627	,000
RE	54,39	24,93	519	50,89	30,65	627	,000
AT	54,42	26,48	519	53,73	29,47	627	,000
CO	56,68	35,11	519	58,07	20,91	627	,103
AC	56,92	26,91	519	60	36,39	627	,000

Antes de entrar de lleno en nuestro estudio, algunas investigaciones aconsejan realizar un paso previo que consiste en comprobar las diferencias que se pueden producir por género (Carratalá, 1996).

Las medias, como dato más relevante, nos indican, en una primera observación, que los chicos obtienen puntuaciones más altas que las chicas en las habilidades sociales: ansiedad-timidez (54,42) y autocontrol en las relaciones sociales (56,92); y las chicas las consiguen en el liderazgo (53,73), el retraimiento (58,07) y la consideración con los demás (60).

Las diferencias que se producen son significativas en todos los casos, excepto en la consideración con los demás ( $p = 0,103$ ). De modo que los chicos tienen un mayor autocontrol en las relaciones sociales ( $p = 0,000$ ) y una mayor ansiedad-timidez ( $p = 0,000$ ); y las chicas una mayor tendencia hacia el liderazgo ( $p = 0,000$ ), a la vez que se muestran más retraídas socialmente ( $p = 0,000$ ).

Como podemos observar, el género es una variable muy importante puesto que va a condicionar los comportamientos sociales de los chicos y las chicas. Ello nos aconseja realizar el resto de los análisis partiendo de esta premisa.

**H2.** La práctica de deporte influye en los adolescentes, según el género, en algunas de las habilidades sociales.

Tabla 2. Chicos deportistas y no deportistas

Variable	CHICOS DEPORTISTAS			CHICOS NO DEPORTISTAS			sig.
	media	P(50)	n	media	P(50)	n	
AT	52,63	26,47	329	57,53	26,27	190	,040
AC	57,48	26,4	329	55,96	27,81	190	,584
CO	59,95	34,85	329	51,03	34,94	190	,004
LI	50,24	31,32	329	39,44	29,6	190	,000
RE	52,89	24,74	329	56,98	25,1	190	0,056

Empezaremos comparando a los chicos en dos grupos: deportistas y no deportistas. Las medias nos indican en esta ocasión, que los chicos deportistas obtienen puntuaciones más altas y por tanto poseen mayor autocontrol en las relaciones sociales (57,48), consideración con los demás (59,95) y capacidad de liderazgo (50,24); a la vez que presentan una menor ansiedad-timidez (52,63) y menor retraimiento social (52,89). Sin embargo sólo resultan significativas las diferencias en la consideración con los demás ( $p = 0,004$ ), el liderazgo ( $p = 0,000$ ) y la ansiedad-timidez ( $p = 0,04$ ). A pesar de que la significación no es suficiente en el autocontrol de las relaciones sociales ( $p = 0,584$ ), comprobando las medias observamos que afectan más a los chicos que practican deporte y que por tanto tienen mayor autocontrol. En cuanto al retraimiento social ( $p = 0,056$ ), el valor está muy próximo al establecido ( $p < 0,05$ ), esto quiere decir que afecta sensiblemente a los no deportistas, quienes se muestran más retraídos socialmente.

En el caso de las chicas, al comparar deportistas con no deportistas, no se observan las mismas diferencias. Las deportistas logran puntuaciones más altas en el autocontrol en las relaciones sociales (52,12), consideración con los demás (61,79) y capacidad de liderazgo (59,97); a la vez que presentan una menor ansiedad-timidez (42,29) y menor retraimiento social (58,04). Sin embargo sólo son significativas las diferencias en el liderazgo ( $p = 0,000$ ).

Tabla 3. Chicas deportistas y no deportistas

Variable	CHICAS DEPORTISTAS			CHICAS NO DEPORTISTAS			sig.
	media	P(50)	n	media	P(50)	n	
AT	42,29	29,95	243	45,5	30,34	384	,215
AC	52,12	30,5	243	50,1	30,77	384	,385
CO	61,79	36,36	243	58,87	36,4	384	,303
LI	59,97	28,11	243	49,78	29,66	384	,000
RE	58,04	20,61	243	58,09	21,11	384	,936

La practica del deporte no parece afectar mucho a las chicas en las habilidades sociales de nuestro estudio. Sólo es hacia el liderazgo donde las deportistas ponen de manifiesto una mayor tendencia. La baja significatividad en el resto de variables autocontrol en las relaciones sociales ( $p = 0,385$ ), consideración con los demás ( $p = 0,303$ ), ansiedad-timidez ( $p = 0,215$ ) y retraimiento social ( $p = 0,936$ ) las presenta como un grupo bastante homogéneo.

**H3.** El rendimiento académico influye en los adolescentes no deportistas, según el género, en alguna de las habilidades sociales.

Tabla 4. Chicos no deportistas y rendimiento académico

Variable	Rendimiento académico alto			Rendimiento académico bajo			sig.
	media	P(50)	n	media	P(50)	n	
AT	54,89	26,71	88	59,81	25,79	102	,213
AC	59,49	25,45	88	52,91	29,48	102	,132
CO	51,45	35,98	88	50,66	34,21	102	,890
LI	42,02	31,22	88	37,21	28,1	102	,401
RE	56,68	26,38	88	57,24	24,07	102	,936

El rendimiento académico siempre ha sido un tema de debate en el ámbito deportivo, por un lado han surgido opiniones que indicaban que “el deporte está reñido con los estudios” y por tanto el rendimiento académico se verá afectado y por otro los que afirman que no tiene ninguna relación. En nuestro caso queremos comprobar si practicar deporte o no y tener un rendimiento académico alto o bajo afecta socialmente a chicos o a chicas.

El análisis comparativo de las medias observadas en las habilidades sociales de los chicos no deportistas, indican pequeñas diferencias. Aquellos que poseen el rendimiento académico alto, poseen mayores puntuaciones en el autocontrol de las relaciones sociales (59,49), la consideración con los demás (51,45) y la capacidad de liderazgo (42,02) y puntuaciones más bajas en la ansiedad-timidez (54,89) y el retraimiento social (56,68).

Sin embargo el nivel crítico no indica la existencia de diferencias significativas en ninguna de las variables. En el autocontrol de las relaciones sociales ( $p = 0,132$ ), la consideración con los demás ( $p = 0,89$ ) y la capacidad de liderazgo ( $p = 0,401$ ) y puntuaciones más bajas en la ansiedad-timidez ( $p = 0,213$ ) y el retraimiento social ( $p = 0,936$ ).

Por tanto no se cumple nuestra hipótesis en ninguno de los casos ya que el rendimiento académico no afecta, en las habilidades sociales de nuestro estudio, a los chicos que no practican deporte.

Tabla 5. Chicas no deportistas y rendimiento académico

Variable	Rendimiento académico alto			Rendimiento académico bajo			sig.
	media	P(50)	n	media	P(50)	n	
AT	45,69	28,94	213	45,26	32,09	171	,799
AC	53,38	30,65	213	46,02	30,51	171	,025
CO	59,01	37,04	213	58,68	35,69	171	,944
LI	48,8	29,11	213	51,01	30,37	171	,508
RE	56,93	20,58	213	59,54	21,73	171	0,19

Las chicas no deportistas que a su vez poseen el rendimiento académico más alto, obtienen mayores puntuaciones en la ansiedad-timidez (45,69), el autocontrol de las relaciones sociales (53,38), la consideración con los demás (59,01) y el retraimiento social (56,93); mientras que las que poseen un rendimiento académico más bajo consiguen mayores puntuaciones en el liderazgo (51,01).

Sin embargo, las diferencias son tan pequeñas que sólo se observa significación en el autocontrol ( $p = 0,025$ ). En el resto de las variables los valores son: ansiedad-timidez ( $p = 0,799$ ), consideración con los demás ( $p = 0,944$ ), retraimiento social ( $p = 0,190$ ) y liderazgo ( $p = 0,508$ ).

A diferencia de los chicos no deportistas, las chicas que no practican deporte y que a su vez poseen un rendimiento académico más alto, poseen un mayor autocontrol en las relaciones sociales.

**H4.** El rendimiento académico influye en los adolescentes deportistas, según el género, en alguna de las habilidades sociales.

Tabla 6. Chicos deportistas y rendimiento académico

Variable	Rendimiento académico alto			Rendimiento académico bajo			sig.
	media	P(50)	n	media	P(50)	n	
AT	53,3	26,69	191	51,7	26,23	138	,541
AC	59,18	27,05	191	55,14	25,39	138	,152
CO	61,78	35,2	191	57,41	34,32	138	,266
LI	51,42	31,01	191	48,6	31,79	138	,478
RE	50,79	25,07	191	55,79	24,07	138	,060

Vamos a comparar ahora a los chicos deportistas en función de su rendimiento académico. Los que poseen el rendimiento académico alto poseen mayores puntuaciones en la ansiedad-timidez (53,30), el autocontrol de las relaciones sociales (59,18), la consideración con los demás (61,78) y el liderazgo (51,42); y más bajas en el retraimiento social (50,79).

El nivel crítico, al igual que ocurría con los no deportistas, no indica que las diferencias que se producen resulten significativas: ansiedad-timidez ( $p = 0,541$ ), el autocontrol de las relaciones sociales ( $p = 0,152$ ), la consideración con los demás ( $p = 0,266$ ) y el liderazgo ( $p = 0,478$ ); y más bajas en el retraimiento social ( $p = 0,06$ ). Lo que pone de manifiesto la homogeneidad entre ambos grupos.

Tabla 7. Chicas deportistas y rendimiento académico

Variable	Rendimiento académico alto			Rendimiento académico bajo			sig.
	media	P(50)	n	media	P(50)	n	
AT	41,86	28,99	164	43,19	32,04	79	0,081
AC	55,11	29,3	164	52,19	65,19	79	,047
CO	64,7	35,8	164	55,76	37	79	,068
LI	60,26	28,91	164	59,38	26,55	79	0,656
RE	56,12	20,39	164	62,03	20,64	79	0,038

Las chicas deportistas presentan unos descriptivos diferentes a los de los chicos del mismo grupo y a los de las chicas no deportistas. Las medias más altas las consiguen las que poseen un rendimiento académico mayor en las variables autocontrol en las relaciones sociales (55,11), el liderazgo (60,26) y la consideración con los demás (64,70); mientras que aquellas cuyo rendimiento académico es más bajo puntúan más alto en la ansiedad - timidez (43,19) y el retraimiento social (62,03).

Al observar el nivel crítico, comprobamos que se vuelven a producir diferencias significativas en el autocontrol de las relaciones sociales ( $p = 0,047$ ), algo que observábamos en el grupo de las chicas no deportistas. Sin embargo, las deportistas con mayor rendimiento académico, se muestran menos retraídas socialmente que las que poseen un rendimiento académico menor ( $p = 0,038$ ) y este es un dato nuevo. En el resto de variables los valores son: liderazgo ( $p = 0,656$ ), consideración con los demás ( $p = 0,068$ ) y ansiedad-timidez ( $p = 0,831$ ).

El comportamiento de las chicas deportistas y no deportistas es similar en la ansiedad-timidez, consideración con los demás, capacidad de liderazgo, e incluso autocontrol de las relaciones sociales ya que es significativo en ambos casos –el rendimiento académico afecta a las chicas en el autocontrol de las relaciones sociales sin importar si practican deporte o no–, pues tanto a las deportistas como a las no deportistas les influye el rendimiento académico de la misma manera. La excepción se produce en el retraimiento social en donde el rendimiento académico alto parece afectar a las chicas deportistas ya que se muestran menos retraídas que las que tienen un rendimiento académico bajo.

**H5.** Los años de práctica deportiva influyen en los adolescentes, según el género, en alguna de las habilidades sociales.

El tiempo de práctica deportiva lo hemos dividido en tres grupos: los que llevan menos de 4 años, los que están entre 4 y 8 años y los que llevan más de 8 años.

Tabla 8. Tiempo de práctica deportiva en chicos

Variable	De 0 a 4 años			De 4 a 8 años			Más de 8 años			sig.
	media	P(50)	n	media	P(50)	n	media	P(50)	n	
AT	50,05	26,82	125	54,18	26,53	98	54,34	26,22	104	,355
AC	59,18	26,49	125	54,6	25,52	98	58,65	26,85	104	,386
CO	59,34	33,96	125	57,85	37,04	98	62,8	33,64	104	,566
LI	49,31	30,8	125	49,67	29,58	98	52,64	33,47	104	,590
RE	52,38	25,14	125	53,04	24,86	98	52,85	24,32	104	0,983

La mayor ansiedad la poseen los que llevan más de 8 años, con una media de 54,34; mientras que los que llevan menos de 4 años poseen la menor ansiedad de los tres grupos (50,05). En el autocontrol se observan mayores puntuaciones en el primer grupo (59,18) y las más bajas en el segundo (54,60). En la consideración con los demás, los que llevan más de 8 años de práctica deportiva consiguen las puntuaciones más altas con una media de 62,80; mientras que los que llevan entre 4 y 8 años se muestran menos considerados (57,85). En el liderazgo se aprecia la evolución con el paso del tiempo, de modo que son más líderes aquellos que llevan más tiempo de práctica deportiva. Por último los que llevan menos tiempo se muestran menos retraídos socialmente (52,38) y son más retraídos los chicos del segundo grupo (53,04).

A pesar de las puntuaciones obtenidas, al aplicar el estadístico Kruskal Wallis, no observamos significación en ninguna de las variables, de modo que en la ansiedad-timidez el p. valor es de 0,355; en el autocontrol 0,386; en el liderazgo 0,590; en el retraimiento 0,983 y en la consideración con los demás 0,566.

Esto quiere decir que los años de práctica deportiva no influyen en los chicos en ninguna de las habilidades sociales analizadas. Las diferencias que se producen con la práctica de deporte no se ven acentuadas a lo largo del tiempo de práctica deportiva.

Con las chicas ocurre algo parecido. Las diferencias que se observan en las medias de los tres grupos no resultan significativas, por lo que el tiempo de práctica tampoco influye en la adquisición de mayores habilidades sociales, tal y como se aprecia en la tabla 9.

Tabla 9. Tiempo de práctica deportiva en chicas

Variable	De 0 a 4 años			De 4 a 8 años			Más de 8 años			sig.
	media	P(50)	n	media	P(50)	n	media	P(50)	n	
AT	44,59	30,99	138	39,55	30,16	73	38,63	24,3	32	,427
AC	51,17	30,39	138	52,59	30,78	73	70,66	92,82	32	,645
CO	58,2	36,54	138	65,42	36,47	73	68,97	34,48	32	,204
LI	56,97	28,82	138	62,96	26,6	73	66,09	27,52	32	,142
RE	59	21,03	138	57,27	20,22	73	55,66	20,06	32	,654

**H6.** La competición influye en los adolescentes, según el género, en alguna de las habilidades sociales.

Tabla 10. Chicos que compiten y que no compiten

Variable	Compiten			No compiten			sig.
	media	P(50)	n	media	P(50)	n	
AT	53,28	26,51	246	50,75	26,72	81	,472
AC	57,61	27,25	246	57,72	23,42	81	,898
CO	61	34,84	246	56,93	34,58	81	,382
LI	50,89	31,39	246	49,23	31,02	81	,706
RE	52,29	24,51	246	54,05	25,48	81	0,636

Un último aspecto que nos queda por comprobar es el efecto de la competición en las habilidades sociales, para ello hemos comparado por un lado a los chicos que compiten con los que no lo hacen y por otro lado hacemos lo mismo con las chicas.

En el caso de los chicos, observamos valores más altos en las medias de los competidores en las variables ansiedad-timidez (53,28), consideración con los demás (61,00) y liderazgo (50,09); mientras que los que no compiten puntúan más en el autocontrol de las relaciones sociales (57,72) y el retraimiento social (54,05).

No se aprecian diferencias significativas en ninguna de las comparaciones, por lo que la competición no parece afectar a los chicos en sus habilidades sociales. El nivel crítico señala los siguientes p. valores: ansiedad-timidez 0,472; autocontrol de las relaciones sociales 0,898; liderazgo 0,706; retraimiento social 0,636; y consideración con los demás 0,382.

Tabla 11. Chicas que compiten y que no compiten

Variable	Compiten			No compiten			sig.
	media	P(50)	n	media	P(50)	n	
AT	39,83	29,64	121	44,73	30,18	122	,196
AC	50,45	29,99	121	57,84	54,59	122	,339
CO	63	35,82	121	60,59	37,01	122	,568
LI	57,73	19,32	121	58,32	29,35	122	0,395
RE	61,64	26,83	121	58,35	21,9	122	0,821

El caso de las chicas es muy parecido a el de los chicos. Las puntuaciones más altas en las medias las obtienen las competidoras en la consideración con los demás (63,00) y liderazgo (61,64); mientras que las que no compiten puntúan más en la ansiedad-timidez (44,74), el autocontrol de las relaciones sociales (57,84) y el retraimientos social (58,35).

Al aplicar el estadístico apropiado comprobamos una ausencia de significación en todas las comparaciones: ansiedad-timidez ( $p = 0,196$ ), autocontrol de las relaciones sociales ( $p = 0,339$ ), retraimiento social ( $p = 0,821$ ), liderazgo ( $p = 0,395$ ) y consideración con los demás ( $p = 0,568$ ). Por tanto la competición en las chicas tampoco influye en las habilidades sociales estudiadas.

Una vez analizados los resultados obtenidos en cada hipótesis de investigación –estableciendo conclusiones para cada una de ellas– llega el momento de hacer una reflexión sobre los objetivos de la investigación para explicitar las conclusiones generales, así como las proyecciones heurísticas del trabajo realizado.

## Conclusiones generales

Sospechamos por otros estudios, aunque con temáticas diferentes (Carratalá, 1996), que podía haber diferencias de comportamiento social entre los chicos y las chicas, por ello analizamos cuál era la influencia de cada una de ellas. Los resultados mostraron que:

- Los chicos tienen mayor ansiedad social - timidez que las chicas, lo que supone mayor miedo, nerviosismo, apocamiento y vergüenza. Sin embargo poseen mayor autocontrol en las relaciones sociales, lo que conlleva acatamiento de las reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el mutuo respeto.
- Las chicas se muestran más retraídas socialmente, tienden más hacia un apartamiento tanto pasivo como activo de los demás. Por contra la capacidad de liderazgo es mucho mayor.
- En cuanto a la consideración con los demás tanto chicos como chicas se muestran igual de considerados.

Para poder analizar las posibles influencias producidas por la práctica de deporte, tuvimos que tener en cuenta estas diferencias que se producen por género. Los resultados fueron los siguientes:

- La práctica de deporte influye en los chicos de modo que poseen:
  - menor ansiedad social – timidez, lo que quiere decir menor miedo, nerviosismo, apocamiento y vergüenza en las relaciones sociales que los no practicantes. Hasta en los deportes considerados de práctica individual se entrena en conjunto; se comparten momentos y lugares que en algunos casos pueden considerarse de intimidad, como es el caso de los vestuario o duchas, ello favorece que hasta los sujetos más tímidos o vergonzosos aprendan a comportarse de un modo más natural, lo que hace que vayan perdiendo estos rasgos.
  - mayor consideración con los demás, variable que detecta sensibilidad social o preocupación por los demás, en particular por aquellos que tienen problemas y son rechazados o postergados. La explicación que se podría dar viene de las características que tienen todos los deportes para con sus practicantes. La disciplina, el sacrificio, la perseverancia, la paciencia o el sufrimiento, por citar algunos, son valores que se aprenden a través del entrenamiento y la competición. Ello hace que sientan cierta empatía para con sus congéneres y actúen con ellos de forma altruista.
  - mayor capacidad de liderazgo que los no deportistas.
  - un autocontrol de las relaciones sociales muy similar a los no deportistas.
  - En el retraimiento la significación está muy cerca de lo aceptable ( $p = 0,056$ ), siendo menos retraídos los deportistas.
- A las chicas la práctica de deporte únicamente les afecta en el liderazgo, variable que se ve muy aumentada con el deporte.

Como se puede observar, el deporte no influye de la misma manera en los chicos que en las chicas. Son los primeros los que presentan mayores diferencias en los análisis y por tanto, los que se ven más afectados por la práctica de deporte.

Las mayores diferencias, tanto en chicos como en chicas deportistas y no deportistas se dieron en la capacidad de liderazgo. Tras esta variable recordemos que se detecta ascendencia, popularidad, iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio. No es de extrañar por tanto que se desarrolle más esta capacidad si tenemos en cuenta las características del deporte como juego reglado. Ello requiere una organización y personas que participen de la misma, lo que provoca relaciones de influencia entre los miembros de un mismo grupo (equipo o individuo, entrenador, etc.) para el logro de sus objetivos. Esta relación entre el o los líderes de un mismo grupo implica un intercambio mediante el cual éste o éstos proporcionan recursos valiosos para lograr los fines del grupo y a cambio el líder recibe

una recompensa asociada con el estatus: prestigio y estima. También debemos de tener presente que el deporte proporciona líderes carismáticos; personas que por destacar en un deporte llegan a ser populares, lo que hace que otros pretendan emularlas.

En cuanto al rendimiento académico también se comportan de manera diferente ya se trate de chicos o chicas. A los chicos no les influye, sin embargo las chicas con rendimiento académico alto –tanto deportistas como no– incrementan el autocontrol en las relaciones sociales, mientras que las deportistas son menos retraídas socialmente.

En cuanto a los años de práctica deportiva y al hecho de que compitan o no, no influye ni en los chicos ni en las chicas en las habilidades sociales de nuestro estudio.

En resumen, sabemos que la práctica de deporte hace que los adolescentes sean más considerados, menos retraídos y sobre todo con mayor capacidad de liderazgo.

Las diferencias que se producen por género hace que en las habilidades sociales que podemos llamar “negativas”, los chicos demuestren tener mayor ansiedad social - timidez y las chicas mayor retraimiento social. En las que podemos llamar “positivas”, los chicos tienen mayor autocontrol en las relaciones sociales y las chicas tienen mayor capacidad de liderazgo.

La práctica de deporte hace de los chicos personas con menor ansiedad social - timidez, mayor consideración con los demás y mayor capacidad de liderazgo, a la vez que se muestran menos retraídos socialmente. A las chicas la práctica de deporte sólo les influye en la capacidad de liderazgo, que se ve muy aumentada.

Por último el rendimiento académico sólo influye sobre las chicas a las que el rendimiento más alto les da mayor autocontrol de las relaciones sociales y en el caso de que practiquen deporte menor retraimiento social.

Para terminar y como dato curioso, al revisar las medias de los descriptivos y tomando como referencia la capacidad de liderazgo que es donde se producen las mayores diferencias, observamos que:

Chicas deportistas	(59,97)
Chicas no deportistas	(49,78)
Chicos deportistas	(50,24)
Chicos no deportistas	(39,44)

Las chicas tienen mucha mayor capacidad de liderazgo que los chicos, hasta tal punto que estos tienen que practicar deporte para igualar a las que no lo practican. De este dato se desprende que, dados los cambios sociales que se están experimentando en los últimos años, es posible que las chicas lideren en todos los ámbitos sociales.

## Bibliografía

- Arnal, J.; del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa, fundamentos y metodología*. Barcelona, Labor.
- Brustad, R.J. (1992). Integrating socialization influences of children's motivation in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 59-107.
- Carratalá, V. (1996). Influencia de los Agentes Sociales en la Participación Deportiva en la Adolescencia. *Tesis Doctoral*. Dir. A. Escartí. Universitat de València. Facultad de Psicología.
- Clausen, J.A. (1968). The History of socialisation studies. A: Clausen, J.A. (Eds.). *Socialisation and Society*. Nueva York, Little Brown.
- Coakley, J. (1993a). Socialization and sports. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 21, 160-200.
- Coakley, J. (1993b). Socialization and sports. En R. Singer, M. Murphey, L. K. Tennant (eds): *Handbook on research in sport psychology*, 571-586. New York: Macmillan.
- Deutsch, M. y Krauss, R.M. (1976). *Teorías en Psicología social*. Buenos Aires.
- Dollard, J. (1949). *Criterio for te life history: With analyses of six notable documents*. Gloucester: Mass Smith.
- Freud, A. (1958). Adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child*, 13, 255-278.
- Goslin, D.A. (1969). *Handbook of socialization theory and research*. New York: Rand McNally.
- Greendorfer S.L. (1992). Sport socialization. En T. S. Horn (Eds.). *Avances in Sport*, 201-218. Champaign IL: Human Kinetics.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of Children's sex role concepts and attitudes. En E.E. Maccoby (eds.). *The development of sex differences*. Stanford, California: Stanford University Press, 82-173.
- Lackovic-Grgin, K. y Dekovic, M. (1990). The contribution of significant others to adolescent's self-esteem. *Adolescence*, XXV, 100, 839-846.
- Levine R. A. (1969). Culture, personality and socialization: An evolutionary view. En D.A. Goslin (eds.). *Handbook of Socialization theory and research*, 503-541. Chicago: Rand McNally.
- McPherson, B.D. (1981). Socialization into and Through sport involvement. En G. Lueschen y G. Sage (eds.). *Handbook of social sciencie of sport*, 246-273. Champaign, IL: Stipes.
- Miller, D.R. (1969). Psychoanalytic theory of development: A reevaluation. En D. A. Goslin (eds.). *Handbook of socialization theory and research*, 481-502. Chicago: Rand McNally.
- Molpeceres, M.A. (1991). Sistemas de valores, estilos de socialización y colectivismo familiar. *Tesis de Licenciatura*. Dir. G. Musitu y A. M. Fontaine. Universitat de València, Facultad de Psicología.
- Molpeceres, M.A. (1995). El sistema de valores. *Tesis Doctoral*. Dir. Gonzalo Musitu y Patt Allatt. Universitat de València.
- Musitu, G. (1994). Funciones familiares. 1<sup>er</sup>. *Congreso Internacional Familia y Sociedad*. 1991, tomo I, 102-124.
- Piaget, J. (1951). *Play dreams, and imitation in childhood*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Shaffer, H.R. (1989). *Interacción y Socialización*. Visor, Madrid.
- Silva, F. y Martorell, C. (1995). *Bas-3. Bateria de Socialización*. Madrid, Tea Ediciones, S.A.

- Whiting, J.W.M. (1970). Socialización. Aspectos antropológicos. En *Enciclopedia de las Ciencias Sociales*, 16-21.
- Zigler, E. y Child, L.L. (1969). Socialization: En G. Lindzey & E. Aronson (eds.). *A handbook of social psychology*, 3, 450-589. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Zigler, E. y Child, L.L. (1973). *Socialization and personality development*. Reading, MA: Addison-Wesley.



# LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD: ESTUDIO PRELIMINAR

IBIS MARLENE ÁLVAREZ VALDIVIA y  
KATY ARTILES ARMADA\*

En este trabajo se presenta un estudio de la evaluación y su implicación en el proceso de aprendizaje en la Universidad Central de Las Villas, específicamente en las asignaturas básicas de Matemática, Química y Física en las carreras de ingeniería. El objetivo planteado consistió en valorar la concepción de evaluación que utilizan los profesores de estas asignaturas en relación con el tipo de aprendizaje que generan los estudiantes. Se tuvieron en cuenta los criterios de 10 profesores y 50 alumnos que formaron parte de la muestra estudiada. Para el desarrollo de la investigación tomamos como marco de referencia el modelo constructivista del conocimiento y del aprendizaje. Se realizaron cuestionarios y entrevistas a alumnos y profesores, además de la revisión de exámenes finales. El análisis de los resultados se basó en el cualitativo de los datos. El estudio reveló que la concepción de evaluación de los profesores de la muestra, efectivamente, trae implicaciones directas en el tipo de aprendizaje de los alumnos.

*Evaluation Process In The University. A Preliminary Study.* The present paper presents a study of evaluation and its implications in the learning process focused on some basic subjects as Mathematics, Chemistry and Physics in the studies of engineering at the Central University of Las Villas in Cuba. The objective of the study is to value the teachers' concept of evaluation in relation with the type of learning students generate. Ten teachers and fifty students were interviewed who made up part of the total sample involved. For the research it was adopted the constructivist model of knowledge and learning. Questionnaires and interviews were applied to both teachers and the students, and the review of final examinations was considered as well. The analysis of the results was based on qualitative method of analyzing data. The study revealed that the teachers' approaches regarding evaluation do show direct influences on the type of learning students generate.

## ¿Qué entender por Evaluación?

Si planteamos que la educación ha de ser un proceso integral que, aunque conformado por actividades tendentes a la consecución de objetivos parciales, ha de tener un alto grado de coherencia y afinidad que contribuyen a lograr las finalidades educativas, entonces debemos considerar un modelo de evaluación que tenga por característica y criterio prioritario la continuidad de un proceso que ha de ser sistemático como lo es el proceso de la educación, y en el que las finalidades de la evaluación serán las mismas que las de aquella, contextualizándose como parte sustantiva del proceso educativo.

---

\* IBIS MARLENE ÁLVAREZ VALDIVIA y KATY ARTILES ARMADA son Profesoras del Centro de Estudios de Educación y de la Facultad de Psicología de la Universidad Central de Las Villas, Cuba.

Se define la evaluación como la actividad a través de la cual y en función de unos criterios preestablecidos podemos obtener informaciones adecuadas sobre el funcionamiento de una persona, emitir un juicio sobre el desarrollo de la situación y adoptar un conjunto de decisiones.

En síntesis, evaluar es formular juicios de valor acerca de un ser, objeto o fenómeno bien conocido, porque interesa orientar acciones futuras.

Esta definición puede transformarse en definición de evaluación educativa, sustituyendo la palabra fenómeno por el tema que en el proceso educativo se evalúa: los procesos de formación de los estudiantes.

Entonces la evaluación educativa consiste en formular juicios de valor acerca de los procesos de formación de los estudiantes, para orientar las acciones educativas futuras.

Dentro de esta definición está implícita la importancia que tiene la finalidad dentro de una evaluación educativa (¿Para qué?), lo cual implica, en la mayoría de los casos, tomar un conjunto de decisiones sobre el proceso o persona que se evalúa.

La finalidad es un componente esencial porque también determina, en buena parte, el tipo de información que se considera adecuada para la toma de decisiones, los criterios que se toman como referencia, la selección de los instrumentos y los momentos evaluativos (ubicación temporal de la actividad evaluativa).

Formular criterios de evaluación implica determinar el tipo de aprendizaje y el grado de éste respecto a un contenido concreto.

El juzgar valorativamente al estudiante, o en términos más precisos, evaluar el proceso de formación profesional depende mucho de la claridad de los criterios y de la claridad de los fines y consecuencias que se siguen de nuestras evaluaciones.

Aunque sería preciso acotar aspectos claves en la fundamentación del modelo de educación que se pretende, nos decantamos por una perspectiva que abogue por el predominio de un concepto de educación de carácter personalizado, capaz de considerar de una forma integradora las dimensiones del individuo, tanto individuales como sociales y en las que destaquen su autonomía, libertad, singularidad, integridad o unidad, compromiso social, etc.

Pues siendo como es la educación un proceso intencional orientado a una finalidad en el que se utilizan estrategias, recursos y metodología, habrá de valorarse en qué medida las finalidades implícitas en tal intencionalidad se logran, no sólo de una forma cuantitativa, sino también, y sobre todo, del grado cualitativo con el que eso ocurre. Como precisamente es en este proceso en el que concurren muchos elementos interdependientes, no es posible determinar con la simple valoración de resultados finales en qué medida el propio diseño curricular y su aplicación se ajustan a las situaciones que definen el contexto de aprendizaje de los alumnos, ni siquiera de la propia concepción del diseño, en concordancia con las finalidades que pretende. Por tanto, se propone un planteamiento

que se centre, sobre todo, en la optimización del proceso de aprendizaje de los alumnos.

En este sentido la evaluación ha de trascender la emisión de juicios de valor en momentos del proceso para convertirse en sí misma en un momento de aprendizaje. O sea, que el alumno aprenda fundamentalmente por medio y durante la evaluación. Esta se convierte en estrategia de enseñanza y aprendizaje sin dejar de ser un proceso que aporta información para la toma de decisiones por el profesor y por el propio alumno.

Especial atención merece la participación que este último ha de tener en su evaluación. Si nos acercamos a la perspectiva de lograr una educación de carácter personalizado capaz de considerar de una forma integradora al individuo, éste deberá autodirigir su formación, cuestión esta que sólo es posible si se le facilita un espacio en el proceso docente a través del que pueda ejercer la toma de decisiones sobre la base de los juicios que, a partir de criterios compartidos con el profesos, él sea capaz de emitir sobre su propio aprendizaje

Esta consideración de la finalidad en torno a lo que es la toma de decisión nos llevará a identificar claramente a la evaluación como un componente activo del proceso educativo, como algo consustancial al mismo que alcanza sentido en la dinámica interactiva de todos sus elementos.

Como fines de la evaluación de los estudiantes se plantean tradicionalmente los siguientes:

1. Diferenciar entre el fracaso y el éxito del estudiante. Se trata del papel clásico de los exámenes (evaluación sumativa).

2. El “Feed back” (retroinformación”) que permite al estudiante informarse de su aprendizaje a medida que se le enseña. Le permite descubrir sus deficiencias (evaluación formativa).

3. El “Feed back” (retroinformación”) que permite al docente saber si un grupo más o menos importante de alumnos ha comprendido lo que se trató de explicarles. Esta información posibilita la corrección del modo de enseñar y da seguridad acerca de si el estudiante ha interpretado bien lo que el docente trataba de comunicarle. Aporta también un juicio de valor sobre las técnicas de enseñanza utilizadas (evaluación formativa y de certificación).

4. La protección de la sociedad y la responsabilidad que tienen los docentes frente a la misma. Debemos saber hasta qué punto los graduados son capaces.

La primera de las finalidades debe ser la de la evaluación previa o diagnóstica de los conocimientos previos, evaluar el punto de partida, el estado inicial, entendiéndose éste no sólo como desarrollo actual, sino también como desarrollo potencial. De manera que esta evaluación oriente, por una parte, en qué sentido ha de dirigirse la actividad de evaluación para que ésta sea realmente un momento de crecimiento profesional y personal y, por otra parte, que los resultados de la evaluación sean la base para el ajuste de los procesos educativos a las necesidades de los alumnos

permitiendo realizar otro importante tipo de evaluación: la evaluación formativa. Ésta posibilita mejorar el proceso sobre la marcha, enjuiciar aquellos puntos en los que la mayoría de los alumnos suelen tropezar. Por último la evaluación con fines sumativos, que es la conocida, la de siempre. Es la evaluación que los profesores quisiéramos que casi no existiera: tener que dar calificaciones, obtenidas de unos exámenes, que bien sabemos lo poco que dicen sobre el real estado de desarrollo y formación de nuestros alumnos.

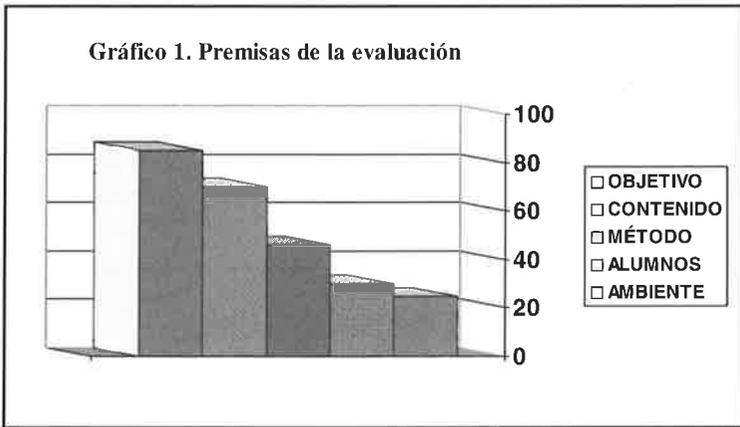
## **Posturas del Profesorado Universitario respecto a la Evaluación Académica**

Los presupuestos expuestos arriba acerca de la evaluación son compartidos por un grupo importante de investigadores, en la práctica educativa de la Educación Superior la realidad dista mucho de legitimarlos. En este estudio, realizado en la Universidad Central de Las Villas acerca de la concepción e implicaciones educativas de la evaluación que se realiza en el ámbito curricular, se han encontrado realidades que motivan la reflexión acerca de si es realmente posible evaluar el desarrollo integral del alumno a través de la manifestaciones de éste en su formación profesional y, si esto es posible, ante qué retos y modificaciones se encuentra el actual modo de evaluación académica, para cubrir esta finalidad que es cada vez más exigida desde la sociedad hacia la Universidad.

Esta indagación se realizó con un grupo de 25 profesores de diferentes carreras de la Universidad Central de Las Villas que participaron en un curso de capacitación donde se abordó el tema.

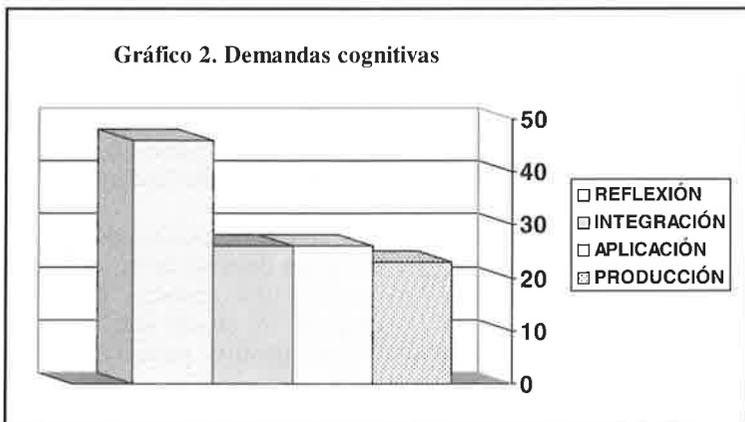
A continuación comentamos brevemente algunos resultados que se han obtenido, con el objetivo de demostrar la necesidad de emprender reformas en nuestra concepción del proceso, a partir de los fundamentos expuestos y de la necesidad de conseguir cada vez mejor el propósito de educar a través de la instrucción.

En primer término es interesante referir que las premisas que están condicionando las decisiones que toman los profesores respecto a la evaluación son los contenidos básicos y los objetivos instructivos (ver gráfico 1), que son fijados de antemano y generalmente estandarizados, por tanto, no sirven de pauta a la personalización del proceso educativo. En medida poco significativa se toman en cuenta las características de los alumnos y las exigencias medio ambientales siendo estos elementos los que sí permitirían un ajuste del proceso a la situación concreta en que se está desarrollando.

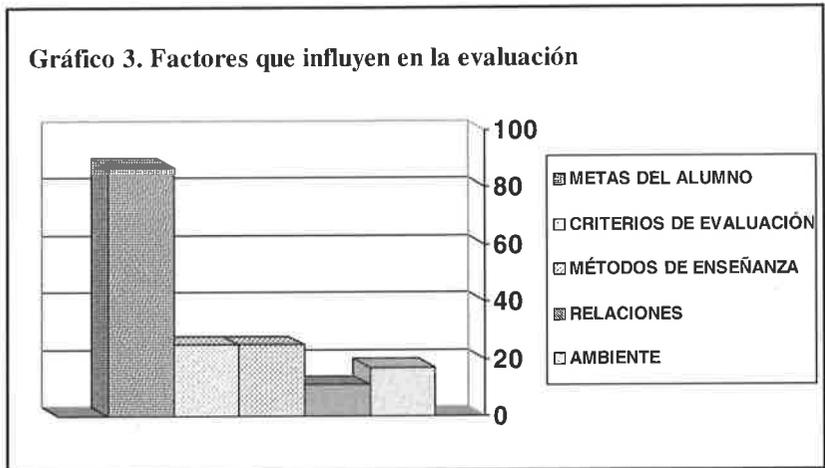


Otra cuestión que influye desfavorablemente es la información previa a la evaluación que están teniendo los alumnos. Se informa sólo de cuestiones organizativas como sistema de evaluación, fechas, horarios y temáticas a evaluar. Esta información no favorece la adecuada disposición del estudiante para la evaluación ni su protagonismo en la misma, sin embargo, es importante la percepción que el alumno tenga acerca de lo que se le exigirá en términos de evaluación, pues ésta será decisiva en la manera como enfrentará su proceso de aprendizaje (Biggs, 1993 citado por Pérez Cabaní, M.L., 1998).

Sin embargo, las demandas de la evaluación a las que hacen referencia los docentes (ver gráfico 2) apuntan hacia otra dirección, justamente más cercana a lo que debía ser el propósito de la evaluación del aprendizaje en la universidad: la reflexión crítica, la integración de contenidos, la aplicación y la producción de conocimientos.



Contrario a lo que en la práctica sucede, como se precisa en los resultados anteriores, hay una falta de correspondencia entre los fines propuestos y los aspectos en que se centra la evaluación del aprendizaje; aun cuando se constata una representación adecuada por parte de los profesores de los factores que realmente influyen en la evaluación, éstos no son los que efectivamente se están considerando aún cuando deberían constituirse en premisas a partir de las cuales guiar el proceso (ver Gráfico 3).



La constatación de la conciencia de esta dificultad, que se recoge en la investigación realizada, es por sí misma una premisa importante para el cambio que se exige, pero no suficiente, pues no basta si los modos empleados para la evaluación coartan la posibilidad de conseguir los fines por adecuados que éstos sean. De hecho, una de las premisas necesarias para que se efectúe la evaluación, y más aún para su perfeccionamiento es la información y formación de los implicados, que en el caso de la Educación Superior involucra a profesores y también, fundamentalmente, a los alumnos. Dado este paso, es que puede pensarse en implementar nuevos modos de evaluar que superen las dificultades que actualmente se manifiestan.

En nuestra opinión, el acceso a una concepción educativa de la evaluación, que no es más que la evaluación integral de la formación del profesional, está demandando capacitación del claustro, protagonismo estudiantil, en tanto se constata la intuición del estado ideal y se percibe voluntad para el cambio como un precedente positivo para el mejoramiento del proceso.

## Proposiciones respecto a la Evaluación de la Formación del Profesional en la Educación Superior

En síntesis, todo planteamiento referido a la evaluación habrá de superar el concepto que la define como mera valoración, práctica aún muy extendida y habitual, sobre todo por las consecuencias que se habrán de derivar de esa medida, consecuencias que afectarán a todo el modelo curricular.

Si bien es cierto que en toda modalidad de evaluación, incluida la de sólo poner notas (CALIFICAR), hay toma de decisiones, ya que aquella es consecuencia de algún tipo de juicio del profesor, creemos que tal consecuencia, la de la nota, sólo lo es de un juicio parcial, no porque sea el profesor quien lo hace, sino porque informa parcialmente y de una pequeña parte de todo lo que es el proceso educativo, parte que se refiera a lo que el alumno haya expuesto en un examen, de aquello que se le haya preguntado, y que, en buen número de ocasiones, pudiera representar apenas 2 ó 5 % de lo que se pretende "controlar". Por tanto, la información utilizada suele ser sólo la referida a los logros mostrados por el alumno y que, habitualmente, es una parte bien reducida de éstos.

Por tanto, en el "juicio" de "poner nota" o calificar, no se suele ofrecer ningún otro tipo de valoración, tal como la referencia a las situaciones previas de las que partían los alumnos, las condiciones en las que se ha desarrollado su aprendizaje, etc., menos aún de cuál ha sido el proceso seguido en el aprendizaje logrado, o del grado de acomodación del proceso de enseñanza al del aprendizaje del alumno, o de la idoneidad del diseño curricular para todos y cada uno de los alumnos, etc.

Entendida así la evaluación, "queda en una mera comprobación de resultados", En su lugar es necesaria una evaluación no sólo centrada en los procesos como alternativa a la centrada en los productos, sino que busque la integración de ambos planteamientos, que lejos de ser contradictorios tienen fundamentos comunes.

¿Cómo podríamos explicar aprendizajes como meros productos en los que no estén presentes aspectos referidos a la metodología, modelos de desarrollo, cambios de actitudes, esquemas mentales, consolidación de valores, desarrollo de aptitudes, etc., si no es a través de los procesos seguidos para su logro?

Pero, y del mismo modo, ¿cómo explicar procesos en los que no se consoliden conocimientos más o menos estables que permitan continuar ese proceso integrador que supone la formación humana, o que simplemente no conducen a ninguna finalidad que pudiera ser deseada?

Se establece así una generación concatenada de procesos-resultados en los que unos y otros, sin sentido por separado, aportan significatividad al proceso de aprendizaje en los alumnos.

Retomando las declaraciones de la Secretaría General de la UDUAL, divulgadas con el título "Políticas y estrategias para la Universidad latinoamericana del futuro" (1998), se afirma la necesidad de hacer cumplir

el propósito de que los estudiantes asuman un rol protagónico en su proceso formativo, para lo que obviamente tienen que adecuarse los espacios, las acciones y sobre todo los sistemas evaluativos.

En la referida declaración que define la orientación y prioridad de los estudios: políticas y estrategias de las universidades latinoamericanas del futuro, se establecen los atributos mínimos indispensables que todo egresado de una institución de educación superior debe tener para enfrentarse con éxito, no sólo al mercado laboral, sino también al desarrollo profesional y personal. Estos son los siguientes:

- Capacidad de generar proyectos de trabajo.
- Capacidad de autogestión de aprendizaje.
- Capacidad de transformar, con soluciones prácticas, el entorno social.
- Capacidad de discernir de forma crítica y ética sobre las problemáticas a que se enfrentan.
- Capacidad de relacionarse adecuadamente con otras personas.
- Capacidad de comunicarse científicamente con uso de medios tradicionales y modernos.

Precisamente los acelerados cambios en la tecnología y la movilidad que están caracterizando la vida profesional hacen necesario un proceso de formación continuo. Para dar solución a estas exigencias no basta con que la universidad garantice las opciones de reorientación y perfeccionamiento de los conocimientos que poseen los egresados, sino que es preciso que desde la formación básica se capacite al alumno para autogestionar su aprendizaje y valorar las consecuencias éticas de su hacer.

Como puede apreciarse, todas las metas educativas están en función de la adquisición y desarrollo de conocimientos procedimentales y de las actitudes de los futuros egresados. Estos aspectos llevan a reconsiderar dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, y por lo tanto en la evaluación, el valor que debe otorgarse a estos modos específicos del conocimiento.

Probablemente el mayor reto que ha tenido siempre y que continúa teniendo la educación es el dotar al alumno de unos conocimientos que trasciendan el tema, la materia, la asignatura, incluso la realidad escolar, y sean aplicables a problemas y situaciones muy diversas, evitando potenciar un “saber inerte”, enquistado en el contexto específico en el que se aprendió.

Estos fallos en el acceso a los conocimientos que serían aplicables y transferibles pueden atribuirse a déficit de otros tipos de conocimientos, por lo regular no enseñados ni aprendidos intencionalmente, los ya mencionados conocimientos procedimentales y actitudinales, y condicionales o estratégicos (Paris, Lipson y Wipson, 1983; Monereo, 1995b), que indican al alumno bajo que circunstancias o condiciones deben seleccionarse y emplearse determinadas explicaciones, –saber qué hechos y conceptos activar– (conocimiento declarativo); formas de actuación

–saber cómo actuar– (conocimiento procedimental); y maneras de relacionar y sentir –saber dónde una reacción o conducta es apropiada– (conocimiento actitudinal).

El dominio del conocimiento declarativo implica la incorporación de nueva terminología, el manejo de conceptos y de esquemas conceptuales, la reproducción de definiciones y la adquisición significativa de conocimientos mediante el establecimiento de relaciones significativas entre los diferentes conceptos.

Las situaciones educativas orientadas a evaluar este tipo de conocimiento por lo general juzgan el aprendizaje como incremento cuantitativo y cualitativo del conocimiento, asociado a la capacidad memorística (conservación y recuperación del conocimiento) y a la posibilidad de abstraer significados.

Evaluar estos conocimientos es importante, pero no es suficiente para definir la calidad de la formación del futuro profesional, sobre todo porque da cuenta sólo de la situación actual del aprendizaje, por lo general constatado en situaciones aisladas asociadas al conocimiento del objeto de estudio de un tema, de una asignatura o, en el mejor de los casos, de una disciplina.

Comúnmente las situaciones o tareas que se diseñan para evaluar estos conocimientos contienen propuestas evaluativas restringidas, de estructura estandarizada, con enunciados que ofrecen los datos exactos para la resolución de la tarea y que demandan soluciones únicas. Las características de estas situaciones evaluativas no permiten que el profesor ni que otros estudiantes, interactúen con el alumno mientras éste resuelve la tarea, el profesor es el juez, su función es calificar (evaluación sumativa).

Por eso es muy importante alcanzar realmente el enfoque integral del proceso formativo, para lo que es necesario plantear metas de aprendizaje orientadas a otros tipos de conocimientos, en nuestra opinión mucho más relevantes para la formación del profesional, como son los conocimientos procedimentales y actitudinales.

El dominio del conocimiento procedimental se refiere a la “habilidad de saber hacer” un conjunto de acciones, al dominio de procedimientos. A este tipo de conocimiento se asocia el conocimiento actitudinal, referido a las disposiciones para aprender y las maneras de actuar del alumno para conseguir el aprendizaje y al dominio del conocimiento estratégico que da cuenta de las decisiones que toman en función de unas demandas cognitivas determinadas por la situación de aprendizaje.

Por tanto, las situaciones evaluativas deben permitir también obtener información acerca de la capacidad del alumno para poner en práctica las acciones o secuencia de acciones que configuran cada procedimiento, las actitudes que las respaldan y las estrategias que pone en marcha. Entonces la evaluación se inserta en el aprendizaje y tiene por esencia una finalidad formativa.

El aprendizaje en este caso es entendido como cantidad, complejidad y/o dificultad de las secuencias de las acciones que realiza el alumno; la

eficacia y precisión de la ejecución que obtiene y la seguridad de la ejecución. Necesariamente las situaciones evaluativas que se diseñan con este propósito exigen la integración sistémica de conocimientos (relacionar temas, materias, disciplinas, etc.). Estas situaciones educativas conducen al alumno al conocimiento del objeto de estudio a través de prácticas interactivas con el objeto, con el profesor y con otros alumnos, que le permiten regular de forma retroactiva, proactiva e interactiva su actividad de aprendizaje (“aprender a aprender”).

A su vez, estas situaciones educativas suponen el despliegue de una serie de actitudes que deben ser exigidas y evaluadas. Por citar algunas podemos mencionar entre otras las siguientes: formas de presentar y estructurar la tarea, relevancia de las metas de aprendizaje que se plantean, expectativas de éxito, atribuciones de logro y fracaso, autoconcepto académico y motivación profesional, satisfacción e insatisfacción, disposición al esfuerzo, interés por aprender, participación, cooperación, solidaridad, compromiso, aceptación de las críticas, responsabilidad, disciplina, dedicación.

El profesor actúa como mediador o gestor de la actuación del alumno, transitando desde prácticas guiadas hacia prácticas cada vez más autónomas. Esta actuación del profesor se orienta a la creación y de “zonas de desarrollo potenciales” de los alumnos.

Por lo general se diseñan tareas evaluativas con enunciados que favorecen la selección y la toma de decisiones; se plantean problemas con datos redundantes o incluso contradictorios; de estructura variada que suponen actividades variadas, relacionadas y divergentes. Se esperan soluciones alternativas, múltiples y creativas.

El criterio para juzgar este tipo de evaluación se establece desde la validez inferencial o sistémica, es decir, constatar que la evaluación se lleva a cabo a partir de la realización de tareas ecológicamente válidas, mediante tareas representativas del modo en que se utilizan los conocimientos en el mundo real. Sólo desde esta perspectiva ecológica de la evaluación se puede favorecer la transferencia de los aprendizajes a los contextos naturales. Estas transferencias se potencian si mediante la autoevaluación y la coevaluación, el alumno se implica más conscientemente en la toma de decisiones a partir de los juicios que el mismo emite sobre su desempeño en situaciones de evaluación con el carácter antes referido. A su vez, esta concepción de la evaluación supone su integración a las propias actividades de aprendizaje (la evaluación se constituye en una situación de aprendizaje).

En consecuencia, para que la evaluación se convierta en momento efectivo de la formación del profesional en el que se guíe el proceso de dominio de conocimientos (tanto declarativos como procedimentales y actitudinales) deberá incluir además de los juicios del profesor, la autoevaluación del alumno, la coevaluación y la metaevaluación. Las primeras como referentes que desde distintos ángulos se complementen en la obtención de juicios sobre cómo está ocurriendo el proceso, y la última para determinar hasta qué punto los métodos que se han elegido para

evaluar son realmente efectivos en el contexto específico en que está ocurriendo el proceso de enseñanza-aprendizaje con un grupo concreto de alumnos. La opción que permitirá enfrentar las exigencias actuales que se hacen a la Universidad en términos de la formación del profesional será entonces la heteroevaluación, sustentando su mejoría en un continuo proceso de metaevaluación.

De esta forma, como último enunciado de esta reflexión reiteramos que la finalidad de la evaluación es corregir los procesos de aprendizaje y de enseñanza en función de lograr la competencia efectiva de los alumnos, lo que exige que se le proporcionen al alumno instrumentos de regulación y autorregulación de su aprendizaje, y se le ayude a formar su capacidad crítica.

## Referencias Bibliográficas

- Álvarez de Zayas, C. M.(1992). *La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Felix Varela.
- Fernández Sierra, J.(1996). ¿Evaluación? No gracias, calificación. *Cuadernos Pedagógicos*, 243, 92-97.
- Gagné, R.M.(1971). *Las condiciones del aprendizaje*. Editorial Aguilar.
- Gómez, I. (1996). “Enseñanza y aprendizaje”. *Cuadernos Pedagógico*. 250, 54-59.
- Kwan, K. & Leung, R. (1996). Tutor versus peer group assessment of student performance in a stimulation training exercise. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(3), 239-249.
- Marton, F. & Saljo, R. (1984). Approaches to learning; en F. Marton et al. (Eds) *The Experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Méndez Pérez, C. (1984). La función educativa de la evaluación. *Varona*, 13; 105-117.
- Orsmond, P., Merry, S. & Reiling, K. (1996). The importance of marking criteria in the use of peer assessment, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(3), 239-250.
- Paneque Herrera, M. (1998). *Hacia un enfoque estratégico del proceso de enseñanza y aprendizaje*. Una experiencia en la Educación Superior Cubana/ Álvarez Valdivia, tutor, trabajo de diploma. Universidad Central de Las Villas (inédita).
- Pérez Pérez, R.(1994). *El curriculum y sus componentes*. Barcelona: Oikus-Tau.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Rowntree, D. (1987). *Assessing Students: how shall we know them?* London: Kogan Page.
- Sadler, D. R. (1987). Specifying and promulgating achievement standards. *Oxford Review of Education*, 13, 191-209.
- Rossellí, M. y colaboradores (1997). Frecuencia y características de los problemas específicos de aprendizaje en la población escolar de Santa Fe de Bogotá, Colombia. *Suma Psicológica*, 2, 79-100.
- Schuller, T. (Ed.) (1996). *The Changing University? Society for Research into Higher Education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing Student Performance: exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco: Jossey Bass.



# LA PARTICIPACIÓN SOCIAL Y DEMOCRÁTICA EN EDUCACIÓN

JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA\*

En este artículo, tras algunas estimaciones sobre participación y democracia, se aborda la participación social y democrática en educación como un importante principio de la política educativa de nuestros días. Su análisis se realiza fundamentalmente en relación con la participación en el centro a través de su Consejo Escolar, una participación que se entiende y valora como paradigma de la participación educativa. Se analizan, de este modo, aspectos referentes a su delimitación y rasgos, a sus valores o a sus relaciones con cuestiones tan relevantes en el mundo de la educación como la calidad de la enseñanza, la descentralización educativa o la autonomía de los centros. Asimismo, tras considerar el actual marco jurídico-educativo español en el que se asienta la participación social y democrática en educación, se alude a la extendida valoración de fracaso de la participación escolar y se aboga por su mejora y revitalización, en la búsqueda de formas, vías, cauces y posibilidades que hagan de ella algo realmente fructífero en pro de la vida democrática del centro, de su gestión y de la propia enseñanza.

In this article, after some appreciations about participation and democracy, the social and democratic participation in education is approached as an important principle in these days educational policy. Its analysis is mainly done tied to the participation in the educational institution or through its School Council, participation understood and valued as a prototype in the educational participation. In this way, aspects referred to its definitions and characteristics, to its values or to its relationships with such relevant matters in the educational world as teaching quality, educational decentralization or institutions autonomy are analysed. Moreover, after having considered the actual juridic-educational Spanish frame, in which is based the social and democratic participation in education, the extended valuation of schoolship participation failure is mentioned and it is pleaded for its improvement and revitalization, in the search of different and new ways and possibilities that can make of it something trully fruitful in favour of the institution democratic life, its management and the teaching itself.

## 1. Introducción

Cuando los dioses decidieron crear a los seres mortales, encargaron a Prometeo y a Epimeteo que, antes de sacarlos a la luz, y para su supervivencia, distribuyeran convenientemente las capacidades entre todos ellos. De este modo, Epimeteo otorgó fuerza a unos, velocidad a otros, densas pieles a éstos, garras a aquéllos, etc. Cuando Epimeteo, que era un dios con pocas luces, hubo acabado de repartir las capacidades, cayó en la cuenta de que las había gastado todas entre los animales, sin que hubiera dotado aún de nada al hombre, desnudo e inerme todavía. Para poder otorgarle alguna protección, decide entonces Prometeo robar a Atenea su sabiduría profesional y regalársela a la especie humana, de modo que

---

\* JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA es Profesor Titular del Departamento de Ciencias de la Educación y Subdirector del ICE de la Universidad de Oviedo.

obtuviera saber para su vida y pudiera, así, emplearlo para alimentarse, vestirse o nombrar las cosas. No le otorgó, sin embargo, el saber político, el arte de la política –del que también formaba parte el arte de la guerra–, por lo que los hombres vivían dispersos y eran presas fáciles para las fieras. Incluso, cuando llegaban a reunirse y a fundar ciudades para defenderse de las alimañas, acababan por enfrentarse entre ellos, pues carecían de toda ciencia política. Temeroso Zeus de que la especie humana desapareciera, le ordenó entonces a Hermes que repartiera entre los hombres el sentido moral (pudor) y la justicia para que hubiera orden en las ciudades. Ante la pregunta de Hermes sobre si habría de distribuir ambos tal y como se hiciera con los conocimientos, unos a éstos y otros a aquéllos, Zeus responde que no, que el sentido moral y la justicia habrían de ser repartidos entre todos por igual para que todos fueran partícipes, pues no podría haber ciudades si sólo algunos participaran de los mismos, como ocurría con los otros conocimientos:

«Ahí tienes, Sócrates, por qué los atenienses, al igual que los demás pueblos, cuando deliberan sobre la virtud en arquitectura o en cualquier otra profesión, sólo a unos pocos les consideran con derecho a dar consejos. Y si alguien que no sea de éstos se pone a dar consejos, no le toleran (...). Pero cuando se disponen a deliberar sobre la virtud política, toda la cual deben abordar con justicia y sensatez, entonces escuchan, y con razón, a todo el mundo, como suponiendo que todos deben participar de esta virtud o, de lo contrario, no habría ciudades» (Platón: 1981, 127).

Son el mito clásico y las palabras tras su narración que Protágoras relata y dice a Sócrates en el diálogo platónico para mostrarle que la virtud es enseñable, y, como recuerda Águila (1996, 31-32), es posiblemente también uno de los primeros textos en los que se puede apreciar una justificación de la participación democrática, al entender que todos los ciudadanos pueden y deben participar en el gobierno de la ciudad, pues, al compartir el sentido moral y el sentido de la justicia, todos poseen la misma competencia política, la misma capacidad de juicio para tratar y decidir en relación con los diversos asuntos públicos. Y es esa capacidad la que permite justificar y procurar un sistema político de carácter democrático.

Ya en nuestros días, creemos que podríamos también estar todos de acuerdo si dijéramos que no puede existir en verdad una democracia política estable sin la participación real de todos los ciudadanos, o que buscar afianzar cualquier sistema político de carácter esencialmente democrático pasa de modo ineludible por el ejercicio de la participación y por la capacidad y la posibilidad efectivas de ejercerla, de intervenir, en definitiva, en los asuntos públicos, que, en cuanto tales, indefectiblemente nos afectan. Como señala Sarramona, la participación se presenta, así, «como elemento básico de la democracia, puesto que supone compartir el poder entre los miembros implicados, en contraposición a considerarlo sólo patrimonio de alguno de ellos» (Sarramona: 1995, 271).

Ahora bien, el binomio democracia y participación no se entiende o concibe de modo unívoco. Como recuerdan diversos autores (Gallardo:

1995; Águila: 1996; Cortina: 1997, 89-97; Fernández: 1999, 135-142; González Monteagudo: 1999, etc.), “grosso modo”, se podría hablar básicamente de dos perspectivas democráticas o de dos modelos de democracia: representativa o liberal, también denominada elitista, y participativa o directa.

En lo que a la participación misma se refiere, de forma sucinta y en un sentido prístino, en la primera, en el modelo democrático-representativo –y debido a lo intrincado de las cuestiones políticas, con lo que en alguna medida se duda de la igualdad de juicio político–, se regulan institucionalmente los ámbitos y las condiciones para participar, buscando en cierto modo reducir la participación directa de los ciudadanos y otorgando, por el contrario, amplios espacios de poder a los representantes elegidos mediante sufragio, por lo que se aleja al ciudadano de todo ideal de vida participativa. En palabras de Águila, «para la tradición liberal-conservadora se trataría de dar cabida al individualismo moderno, comprendiendo la democracia no como una forma de vida participativa, sino como un conjunto de instituciones y mecanismos que garantizaran a cada individuo la posibilidad de realizar sus intereses sin interferencia o con el mínimo de interferencia posible» (Águila: 1996, 33).

En la democracia participativa, en la democracia fuerte o expansiva, y más allá de considerar la participación en meros términos institucionales, se tiende, sin embargo, a promoverla y a incentivarla, a entender que la participación, la discusión y la deliberación han de ocurrir en todos los ámbitos y asuntos que interesen a la colectividad, en todos los procesos de decisión, en busca, más que del juego de mayorías y de minorías del modelo anterior, sobre todo del consenso; coadyuvando, de este modo, al incremento del juicio político y al autodesarrollo moral.

Quizás, como indica Gallardo, conjugando en cierta medida ambos modelos, o estimando la dimensión descriptiva (el ser de la democracia) junto a la dimensión prescriptiva (el deber ser de la democracia), el ideal sería en este sentido «un modelo de democracia en el que las decisiones las tomen los representantes de todos los grupos sociales, pero que todos ellos sean representados y escuchados; en el que el consenso sea el principal modelo de decisión (...); en el que se facilite la participación de todos los grupos implicados, sean o no representantes elegidos en comicios regulares» (Gallardo: 1995, 370).

Sea como fuere, señala efectivamente Medina cómo, entre los elementos constitutivos comunes que merecen ser destacados en toda democracia como modelo de organización política, además del hecho de que ésta sea básicamente un principio de legitimidad política, además del principio de igualdad de derechos, y además también del reconocimiento y protección del principio de libertad, se encuentra, asimismo, la «existencia de instituciones de participación con arreglo a aquellos principios, que permitan de un modo directo, plebiscitario o representativo, transformar la “voluntad esencial” del pueblo en decisiones vinculantes de bien común, a través de la “voluntad reflexiva” de sus representantes, y de las leyes en que

esa voluntad se concrete». Más cuando «las democracias modernas basan la participación en la representación, lo que supone más que un sistema de autogobierno, un sistema de limitación y control en el gobierno» (Medina: 1983, 468).

## **2. La participación como principio político educativo y como derecho social y democrático**

Y en lo que a la educación concierne, gusten más o menos, son justamente esas leyes que ha concretado la voluntad de nuestros representantes, y a las que aludiremos después, las que determinan, de una forma fundamentalmente representativa, los modos, condiciones e instituciones de participación social y democrática. Una participación escolar entendida aquí exclusivamente en sentido político, en su contexto político –no en sus contextos académico o comunitario, aunque entre los tres, como señala Gil Villa, pueda «observarse un determinado juego de relaciones internas» (Gil Villa: 1993, 50); ni tampoco en referencia a la denominada pedagogía institucional o institucionalismo (Oury, Vásquez, Lobrot) que, en palabras de Rodríguez Neira, en último término «propugna la intervención del alumno en vez de la intervención del profesor, la gestión de los aprendices, en vez de la gestión de los enseñante» (Rodríguez Neira: 1999, 40)–. Consideramos, pues, aquí la participación en la educación como cuestión política, en el sentido de criterio o de principio político-educativo, y como uno de los problemas con que se enfrenta en nuestros días la política educativa en las sociedades democráticas. No en balde, si ya en 1972 el “Informe Faure” (Faure: 1972) de la Unesco preveía que la participación educativa iría aumentando y adquiriendo cada vez mayor relieve; en nuestros días, de acuerdo con Cecilia Braslavsky (1997), la participación, junto con la calidad, la equidad y la eficiencia, se constituye en uno de los cuatro discursos principales o en uno de los conceptos estelares de las políticas educativas contemporáneas.

Si, como considera Ardoino, podemos estimar en la educación «una dimensión de la sociedad global, que tiene por principal objeto preparar al hombre para desarrollar y utilizar de modo óptimo sus condiciones de existencia» (Ardoino: 1980, 276), esa sociedad global, cualquiera que sea, pero más en una sociedad democrática –porque es sobre todo en un contexto democrático donde la participación alcanza su auténtico relieve y afirma todo su valor–, ha de participar, de intervenir de algún modo en esa educación tan esencial para la persona y para la vida humana; entre otras cosas, para garantizar el propio derecho a la educación. Como bien escribe Sarramona, «el sistema educativo significa un tipo de actividad social que requiere de manera especial la participación. Porque la actuación educativa se ejerce tanto en nombre de los intereses generales de la comunidad, como por delegación expresa de los principales responsables de la educación de los niños y jóvenes, esto es, los padres y tutores. La educación no se presenta, pues, como una simple actividad técnica que correspondería

exclusivamente a los profesionales de la misma, por cuanto incide sobre los valores sociales, sobre el conjunto de la cultura y sobre la personalidad individual de cada ciudadano» (Sarramona: 1995, 272).

Así, además de la propia normativa que pueda regular y traducir la participación educativa, de la necesaria corresponsabilidad social y de la misma democracia –que indefectiblemente exige también por su parte la educación de personas en comportamientos y valores democráticos–, el pluralismo social y la complejidad y dificultad cada vez mayores de la propia tarea educativa son otras tantas razones que avalan la participación en la educación.

### **3. La participación en el centro. Rasgos de la participación educativa**

En España, esa participación puede llevarse a cabo, como sabemos, por ejemplo, en órganos formales o institucionales como el Consejo Escolar del Estado, o de ámbito territorial más reducido, como los Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas o los Consejos Escolares Municipales; también a través de asociaciones de uno u otro tipo que pueden agrupar de modo diverso a alumnos, padres o profesores y que pueden llegar a constituir grupos de interés o de presión. El paradigma por excelencia de la participación educativa es, sin embargo, sobre todo la que se realiza sobre el terreno, a pie de obra, la que permite mancharse de polvo los zapatos y da cabida, cauce y posibilidad a toda la comunidad educativa, y donde ésta puede implicarse de un modo más inmediato, estrecho, cercano y directo. Es, pues, sin duda en los centros, de modo singular en nuestro país a través de sus Consejos Escolares, donde la sociedad, además de vinculada, puede ser también partícipe de la actuación educativa que se realiza en su nombre. De ahí que sea esta clase de participación la que oriente de modo especial nuestras palabras.

Ahora bien, ¿qué podemos entender por participación social y democrática en la educación? Sin duda, no es fácil su delimitación, pues, a pesar de su aparente sencillez significativa (etimológicamente “tomar parte”), se nos presenta a menudo en educación como una idea o un concepto poliédrico, al socaire siempre de las concepciones que se tengan, del ideal que se persiga, de los enfoques que se adopten o del modo en que se conciba ese “tomar parte”. Haciendo abstracción de algunos rasgos que diversos autores españoles vierten sobre ella (Bóveda: 1986, 26; Medina: 1988, 475; Feroso: 1989, 81; Antúnez: 1994, 65; Sáenz: 1995, 202; Touriñán: 1996, 280; Martín Bris: 1997, 71-72; Murillo, Cerdán y Grañeras: 1999, 104, etc.), bien desde una perspectiva más pragmática o funcional, bien más “moral” o social, podríamos resaltar algunas de las notas que podrían serle características o algunos de los atributos que podrían corresponderle de modo conveniente y significativo.

Se entiende, así, que la participación educativa o escolar, de carácter representativo –lo que no quiere decir, como señalábamos anteriormente, que los sectores representados no sean escuchados y

consultados sobre los asuntos que abordarán sus representantes y, posteriormente, también participados; de modo que se pueden complementar y coordinar la participación directa (asamblea de padres, claustro de profesores, etc.), con la indirecta mediante la representación en el Consejo de quienes hayan sido elegidos en los diversos grupos de la comunidad educativa—: forma parte de un estilo democrático, que no es ausencia o falta de autoridad, sino una forma distinta de considerarla y de practicarla; supone un conjunto de actividades, acciones o actuaciones no prescriptivas, sino voluntarias, por parte de aquellos miembros de la comunidad educativa que desean y deciden participar; tales actividades, acciones o actuaciones implican intervenciones en diversas áreas: elección de cargos directivos, gestión de los centros, toma de decisiones en el gobierno de los mismos, procesos de planificación, ejecución o evaluación de determinados ámbitos o tareas, etc.; tiene un carácter instrumental al servicio de la actividad educativa, etc. Pero, además, a la participación le son inherentes también las ideas de pertenencia a un grupo o comunidad, de compromiso de los distintos actores educativos, de diálogo, de concitación y conjunción de esfuerzos, de cooperación y también de responsabilidad y corresponsabilidad. Escribe, por ejemplo, Touriñán:

«La participación se configura como la garantía de que las decisiones tomadas serán la resultante del diálogo, de la negociación y de la valoración por medio de las opiniones de los implicados, porque, en la organización democrática, la participación es la vía legal por la que se presta o se retira el consentimiento hacia un proyecto educativo y se garantiza la responsabilidad de los miembros de una comunidad social.

Esto es así porque en el concepto de participación entra tanto la idea de representatividad, como la de responsabilidad» (Touriñán: 1996, 280).

Desde estas perspectivas, este compromiso y esta responsabilidad de los diferentes sectores y miembros participantes pueden traducirse, sin embargo, de acuerdo con la propia normativa al efecto, pero también, sin duda, con la propia idiosincrasia del centro y de su comunidad educativa, en diferentes grados o niveles, como se ha reiterado por doquier: desde la simple información a la autogestión, desde la participación consultiva hasta la ejecutiva, pasando por la propuesta, la decisión, la delegación, etc.; y tanto en aspectos que afecten a cuestiones de carácter más pedagógico como de mera gestión, tanto también en vertientes de planificación y realización como de supervisión, control o evaluación.

#### **4. Valor de la participación educativa**

En todo caso, si, de modo general, podemos decir que la acción política tiende al bien común, y si podemos decir también que el principio de la participación social y democrática en educación se tiene hoy como necesario e incuestionable en la política educativa de las modernas sociedades democráticas, sin duda, la participación, aparte de su valor intrínseco, se ha de considerar valiosa para aquello de lo que y en lo que se

participa: la propia educación. Como escribe Medina, «puesto que los hombres sólo pueden ser libres e iguales si participan en la determinación y gestión de los asuntos que más directamente les afectan, como es la educación, existe un creciente convencimiento de que la “participación social” en la educación es el medio más directo para ejercitar el derecho a la educación y realizar unos objetivos democráticos de la educación a través de ese derecho» (Medina: 1988, 475-476).

Además de lo que ya aparece implícito o expreso en estas palabras de Rogelio Medina, “a priori” y de modo teórico, el valor de la participación educativa, de acuerdo con las consideraciones de sociólogos, teóricos de la educación o profesores se extiende también a otros muchos aspectos. Entre ellos, por ejemplo, a los siguientes:

- la participación coadyuva al conocimiento de los problemas educativos, y, consecuentemente, a su mejor resolución;
- mediante la colaboración y la aportación de los diversos sectores de la comunidad, contribuye a la mejora de la compleja gestión de un centro, además de a su control democrático;
- permite una mayor coherencia entre las expectativas educativas de la comunidad y el proyecto que se plantee y que se avale, acercando, por tanto, el sistema a la realidad, a las necesidades y a lo “propio”;
- procura una mayor implicación, motivación y responsabilidad de la comunidad educativa en la consecución de los logros y fines que se persiguen;
- dota de mayor validez y legitimidad a las decisiones tomadas democráticamente;
- salvaguardando el papel o las funciones del poder político o de los propios profesores, hace que la educación, que afecta a toda la sociedad, no sea coto o patrimonio exclusivo de uno y de otros;
- se constituye, pues, también, en este sentido, en un factor de democratización educativa;
- evita la jerarquización autoritaria;
- abre el centro educativo a la sociedad en la que se inserta y a la que sirve y pertenece, evitando el aislamiento y facilitando una ósmosis beneficiosa;
- la participación, en general, y también la educativa, supone construir y generar nuevas formas de legitimación y representación en la sociedad democrática;
- contribuye a promover esferas de deliberación pública;
- contribuye también a desarrollar en todos los participantes la creatividad personal y el espíritu crítico;
- así como a fomentar el diálogo, la responsabilidad, la capacidad de comprensión o la búsqueda del pacto y la transacción, favoreciendo de este modo el surgimiento de la colaboración y el compromiso que permitan crear una colectividad interesada y preocupada por la mejora de la convivencia y el bien común;

- procura al educando la posibilidad de tomar parte en las decisiones que le afectan personalmente y que en mayor o menor medida se estrechan con su propio proceso educativo;

- le sirve, asimismo, a éste para aprender a participar y para formarse en la vida y responsabilidades participativas y en los valores democráticos, llegando incluso a relacionarse actitud ante el sistema escolar y actitudes ante el propio sistema político, y a entender la transformación de la educación como necesaria para ampliar y consolidar el sistema democrático. En este sentido, por ejemplo, Salonia recuerda las siguientes palabras de Federico Mayor Zaragoza ante la asamblea de la Unesco:

«La educación aparece como un proceso permanente de liberación, de adquisición de soberanía personal, de posibilidades efectivas de participación relevante, es decir, como requisito de ciudadanía de un sistema democrático estable. “Participo, luego existo” constituye la piedra angular del edificio genuinamente democrático» (Salonia: 1996, 68).

Podríamos seguir señalando bondades políticas, educativas y político-educativas generalmente atribuidas a la participación social y democrática en la educación. Baste en este sentido, pero en otro plano, añadir sólo cómo se entiende, asimismo, como un factor favorable para la innovación educativa y se relaciona estrechamente con la mejora de la calidad de la educación; hasta el punto de que Delgado, por ejemplo, afirma cómo «diversas teorías que han ido creciendo en las últimas décadas, nos demuestran que la participación de la sociedad en las decisiones y gestión educativa representa, donde se da y según en qué grado, un importante factor de calidad de educación. Teorías que empiezan a sostener y a tener en cuenta la mayoría de los organismos internacionales a la hora de evaluar y medir la calidad de los diferentes sistemas educativos» (Delgado: 1997, 105).

Ante esta relación reiterada por doquier entre participación y calidad, hay, sin embargo, que adoptar una actitud al menos de cierta cautela. Que la participación educativa sea un derecho, que se configure como incuestionable en una sociedad democrática, y que conlleve una serie de indudables valores no significa, en principio, que en cualquier caso y condición correlacione positivamente con la calidad de la educación. Otra cosa es que la participación se pueda tomar como indicador de calidad. Y, en cualquier caso, aparte de que habría que considerar los contextos específicos, y sin querer entrar ahora en ello, el concepto de calidad de la educación o de la enseñanza es últimamente una expresión tan gastada que ha acabado por constituirse y por casi perder su valor referencial. Baste simplemente señalar cómo, en educación, “calidad”, a más de una aspiración que nunca acaba de colmarse en ningún nivel ni en dimensión alguna, es, sabemos, un término tan complejo y esquivo, incluso engañoso, que en absoluto es fácil su delimitación, a pesar de que puedan existir y se contemplen por doquier diversos componentes, criterios e indicadores desde unos lustros atrás hasta nuestros días.

No ponemos en duda, sin embargo, y siempre que se defina el sentido de “calidad de la educación”, que la participación bien realizada, que es otro aspecto que puede ser motivo claro de disensión y controversia, pueda, entre otros muchos factores, contribuir a mejorar la educación. Gutiérrez Moar y otros, por ejemplo, en relación con algún aspecto que ya hemos estimado antes al considerar el valor de la participación, relacionando calidad y eficiencia del sistema educativo, y yendo también más allá del centro, escriben: «las políticas educativas que quieran mantener una eficiencia externa e interna alta, al establecer las prioridades en materia educativa, deben permitir la participación de los grupos sociales que se consideren necesarios para poder explicitar mejor las expectativas sociales respecto de la educación» (Gutiérrez Moar, Lorenzo, Rodríguez Martínez y Santos: 2001, 11).

Además de todo ello, queremos poner de relieve también dos aspectos que enraízan la participación social y democrática en educación en dos cuestiones importantes de política educativa: la participación como un principio y un elemento esencial de la descentralización educativa o, como señala Touriñán (1995, 405), la participación como instrumento de descentralización, y la participación como uno de los pilares fundamentales de la “governabilidad” de los sistemas educativos.

Respecto de la primera cuestión, obviamente, no podemos ahondar aquí en la descentralización misma y en todo lo que conlleva. Baste sólo recordar con Fernández Soria que la descentralización «implica redistribución del poder y la consiguiente cesión de la facultad de decidir» (Fernández Soria: 1995, 362); o, con Touriñán, cómo «la descentralización educativa es un fenómeno social de consecuencias muy distintas al simple proceso de desconcentración de funciones. Puede existir desconcentración de funciones en una organización fuertemente centralizada (...). La descentralización exige la creación de órganos de gobierno con competencias en cada territorio, pues una organización descentralizada no es simplemente la que acerca el poder a cada demarcación de influencia, sino la que desarrolla una organización horizontal del poder con lazos de interdependencia coordinados bajo el principio de atribución territorial de la autonomía de decisión» (Touriñán: 1995, 397).

En cualquier caso, entre las ventajas que se atribuyen a la descentralización (democratización, legitimidad, etc.), Fernández destaca también la participación, por cuanto «la descentralización culmina en la participación y ésta encuentra en la descentralización su escenario natural» (Fernández: 1999, 175). Es más, se podría señalar que la descentralización lleva a la participación, que la descentralización requiere forzosamente de la participación, que ésta se integra con aquélla o que aquélla sin ésta no sería sino una descentralización meramente nominal o formal, un policentrismo o un nuevo centralismo de diferente ámbito pero del mismo cuño. De ahí que a los logros en la descentralización le hayan forzosamente de corresponder nuevos logros en la participación social y democrática en la educación. Podríamos incluso afirmar con Viñao su mutua y refleja

necesidad, en el sentido de que «la descentralización exige la participación y, viceversa, la participación sin descentralización significa su sentenciación de muerte tras el rápido agotamiento de las expectativas abiertas» (Viñao: 1994, 34). Y, en todo caso, como afirman Fernández Soria y Mayordomo «el compromiso de la descentralización es coadyuvar a la eficacia y a la democratización por el diálogo, la comunicación y la participación» (Fernández Soria y Mayordomo: 1996, 87).

Por todo ello, la “responsabilidad descentralizada” no puede estancarse ni parar su curso en el ámbito regional o autonómico, sino que, regulada, no obstante, y dentro siempre también de determinados parámetros socioeducativos, ha de llegar en mayor grado a otros espacios, como el municipal, tal y como, por ejemplo, reclama Puelles (1996, 189), y también a aquél en el que la decisión y la participación tienen mayor inmediatez, conocimiento y validez dentro de su propio espacio de responsabilidades: la escuela, el centro educativo o, en palabras de Viñao, «ese último escalón territorial de la conexión entre descentralización y participación» (Viñao: 1985, 133); un escalón que –siempre en relación, sin embargo, con los ámbitos administrativos y territoriales superiores– es donde en verdad se asienta la educación en toda su complejidad, pero, a su vez, en toda su riqueza, peculiaridad y relación con el medio social. De lo contrario, puede llegar a ocurrir que tanto la descentralización como la participación queden ahogadas en su propia inercia y en la mera complacencia institucional y normativa. Recordamos al respecto estas ilustrativas palabras de Rodríguez Neira, refiriéndose en primer lugar al Estado:

«... dentro de un proceso democrático asentado, se ha ido tejiendo la intervención política de los Estados, en ocasiones con tal celo y minuciosidad, con tal profusión y abundancia, que la realidad misma ha quedado oscurecida por la espesura de las normas. No se trata, como diría Foucault, de la propensión del poder a dominar, capciosa y ocultamente, las conciencias y sus representaciones. Sucede, más bien, que la multitud de leyes, órdenes, decretos, planes y programas, directa y expresamente formulados, cierran y tupen de tal modo las vías de circulación, que no dejan espacio alguno para la responsabilidad personal, para la decisión individual, para la intervención de organismos, de asociaciones, colectividades u otros elementos capaces de asumir distintas determinaciones. Y cuando los Estados delegan en “comunidades” autónomas funciones legislativas, se suele apoderar de éstas un furor normativo que deja empobrecido el afán regulador del mismo Estado. Así acontece, sobre todo, con la educación y la enseñanza, objeto de codicia política y de dirigismo gubernativo. Los Estados y las comunidades parece que tienen el convencimiento de que, si consiguen controlar la educación, controlarán las mentes de quienes, en última instancia, legitimarán el poder que ejercen y desempeñan» (Rodríguez Neira: 1995, 205).

También son en sí mismas elocuentes las siguientes palabras de Antonio F. Salonia, referidas a la realidad argentina:

«La descentralización no tiene terminal en las capitales de provincia, ni los vicios de las burocracias –absorbentes y escleróticas– son menos vicios porque ahora se entronican en las jurisdicciones y desde allí ejerzan su dominio» (Salonia: 1996, 99).

Sin duda, la participación efectiva y real, a pie de obra, como decíamos, es parte de la triaca para no caer en esta esclerosis. Estamos, así, de acuerdo con Calzón, Castro, Lucio, Murillo y Paredes (1995, 79) cuando afirman que la consecución de un sistema educativo verdaderamente descentralizado no implica de modo exclusivo la distribución de competencias entre las administraciones nacional, regional y local, sino también la promoción e incentivación de la participación social, el lograr que los centros se conviertan en auténticas comunidades educativas mediante el fomento de la participación de todo los actores implicados.

No faltan voces, sin embargo, como recuerdan Fernández Soria y Mayordomo (1996, 82), que advierten cómo una participación libre y abierta a todos puede quizás aumentar la desigualdad en la enseñanza si son sólo los grupos más fuertes o más aventajados los que utilicen en mayor medida las posibilidades que ofrece la libre participación; sobre todo cuando la creencia o percepción de individuos o de grupos sobre su capacidad pueda condicionar la conducta participativa en educación o hacer que se inhiban. No olvidemos, nos obstante, cómo la idea de responsabilidad ha de ser consustancial al propio proceso participativo en la educación; y, en todo caso, como señalan los últimos autores mencionados, en estas circunstancias, es obligado «plantear el ámbito la participación como una cuestión, también, de compensación de desigualdades», siendo necesario para fomentarla «disminuir vacíos, fosos o deficiencias socioculturales» (Fernández Soria y Mayordomo: 1996, 98).

Obviamente, cuando hablamos de descentralización y participación en el nivel de centro, o del último escalón de la descentralización, es fácil advertir que estamos también hablando de dotar a los centros de parcelas suficientes de autonomía, de autonomía de la escuela, de autonomía de los centros educativos; dentro siempre, como es lógico, de principios y cauces establecidos, y siempre considerada también desde la participación, desde la decisión compartida. Como escribe Touriñán haciendo referencia a Husén, «en el fondo, se trata de que, sea el tipo de institución educativa que sea, ha de respetar los principios constitucionales y ha de organizarse con autonomía, porque el límite entre la prestación del servicio público “educación” y la pública intromisión en el derecho de cada uno a elegir su proyecto de vida, lo tenemos que resolver en cada institución en la misma medida que la ley garantice el derecho de todos los implicados a participar en las decisiones» (Touriñán: 1999, 136).

Una autonomía, pues, que, de acuerdo, por ejemplo, con Antúnez (1994, 79-81), se puede asentar en diversas razones que la justifican; entre otras: en que el centro se constituye en una unidad de acción claramente diferenciada y es el verdadero protagonista de la educación, no un colectivo en particular, por lo que debe establecer sus propias estrategias y proyectos

en relación con las directrices emanadas de los poderes públicos; en que la excesiva concentración de competencias de las administraciones educativas dificulta realmente la atención a las realidades particulares; en que la autonomía en sí misma es un objetivo de la propia educación; en que toda reforma e innovación ha de realizarse considerando a los centros; y en el derecho a la diferencia de los propios centros.

Sin duda, además, la tendencia general en educación y en política educativa, sobre todo por razones y connotaciones de carácter social y político, es justamente la de ir otorgando a los centros cotas más altas de autonomía; «las únicas excepciones a esta norma son aquellos países como Inglaterra o los Países Bajos que, partiendo de una absoluta descentralización, están descubriendo las ventajas de poseer algunos elementos comunes para todo el territorio» (Murillo, Cerdán y Grañeras: 1999, 98).

La autonomía escolar, como sabemos, puede ser fundamentalmente de tipo administrativo, financiero o pedagógico; y puede desarrollarse en ámbitos diversos. Nuestro país, por ejemplo, de acuerdo con estos autores (Murillo, Cerdán y Grañeras: 1999, 98-100), que toman como referencia los indicadores al efecto de la OCDE, respecto de la autonomía y el porcentaje de decisiones tomadas en centros de Secundaria (referidas tanto a decisiones tomadas con autonomía total como con autonomía limitada a las posibilidades normativas y administrativas), se colocaría en conjunto en un nivel intermedio en relación con Europa. Más específicamente: alto en lo que concierne a la organización de la enseñanza (metodología docente, de evaluación, agrupamiento de alumnos, etc.); muy bajo en lo que atañe a la gestión de personal (la única decisión es la elección de director o directora); relativamente alto en lo que afecta a planificación y estructura (proyecto y elaboración de programas, definición de los contenidos de enseñanza, propuesta de nuevas materias, etc.)<sup>1</sup>; y bajo en las decisiones relativas a los recursos.

No hemos de caer, sin embargo en la idea de creer que la autonomía de los centros es la panacea de la enseñanza y el bálsamo para sus males y sus sempiternas crisis. Como todo en la vida, también es bifronte; como todo río, tiene dos orillas; y como todo en educación, conlleva sus ventajas y sus inconvenientes. Dicho sucintamente con palabras prestadas, es cierto que la autonomía escolar «permite una mayor participación de los actores educativos en la gestión del centro y un mayor control de las decisiones adoptadas, pero también exige una mayor especialización en las tareas, requiere mayor tiempo, formación y recursos; además puede potenciar el compromiso del profesorado con el centro y con su propio desarrollo, pero también puede servir como coartada para diluir y ocultar responsabilidades por parte de las Administraciones, por ejemplo en la adecuada dotación económica a los centros (...). Es un instrumento que se puede utilizar con fines muy desiguales y que puede servir como forma de “legitimación” de ideas muy diferentes, es decir, basándose en el concepto de autonomía se

pueden tratar de justificar actuaciones desde intereses, culturas y valores muy dispares» (Murillo, Cerdán y Grañeras: 1999, 99).

En íntima relación con todo ello, la otra cuestión de política educativa en que, decíamos, se enraizaba la participación social y democrática en educación era su estima como uno de los tres pilares fundamentales de la “governabilidad” de los sistemas educativos; junto con los principios de legitimidad (basada en el consenso y adhesión a una serie de valores y principios que informan socialmente a los sistemas educativos) y eficiencia (basada en la capacidad de responder a las demandas sociales). Bástenos decir, para no extendernos, que así lo consideran, por ejemplo, Puelles y Urzúa (1996); quienes, dentro del marco democrático, entienden por gobernabilidad de los sistemas educativos lo referido a su capacidad para atender las demandas, en el doble requerimiento y equilibrio de valores individuales y de valores colectivos, y las necesidades de educación tanto de la población escolar como de la sociedad en general, así como también la aptitud para resolver los conflictos internos que se producen en su seno. En otras páginas, afirma, asimismo, Puelles que, «en sentido estricto, la gobernabilidad de los sistemas educativos se refiere, dentro del marco más general de la gobernabilidad de los sistemas políticos, a los problemas derivados de la legitimación, la eficiencia y la participación» (Puelles: 1999, 199).

A esta “governabilidad”, junto a la legitimidad y la eficiencia, coadyuva, pues, la participación; una participación que ambos autores enlazan también positivamente con la descentralización y la autonomía, pues, con sus palabras, «la descentralización no se agota en transferir el poder de decisión a los poderes públicos que dependen del Estado. En educación, la descentralización no puede detenerse en los umbrales del aula si queremos que efectivamente los profesores, las familias y los alumnos participen activamente en el proceso educativo. Para ello es preciso descentralizar la gestión de la misma escuela y descentralizar el currículo, esto es, hay que devolverle a la escuela la autonomía que alguna vez tuvo y dar participación a la comunidad escolar» (Puelles y Urzúa: 1996, 132).

## **5. Marco jurídico-educativo español de la participación en educación**

Los mismos autores señalan que para todo ello es necesario crear las estructuras que faciliten la participación y delimitar sus fines y sus contenidos; es decir, dotar de la norma que abra los cauces y regule el derecho a la participación social y democrática en educación; el derecho social a la participación educativa que, en cierta medida y con timidez y ambigüedad, se recoge ya en el artículo 27.1 de la “Declaración Universal de los Derechos Humanos” cuando proclama que “toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”.

En lo que a España y a nuestros días concierne, la Constitución de 1978, aparte del famoso artículo 27, y como recuerda bien Fermoso (1989, 91), ampara también otros artículos en los que se avala claramente la participación social en general y, por ende, también en el campo educativo. Tales son, por ejemplo, los artículos 9.2 (*Corresponde a los poderes públicos (...) facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social*), 23.1 (*Los ciudadanos tienen el derecho a participar en los asuntos públicos, directamente o por medio de representantes, libremente elegidos en elecciones periódicas por sufragio universal*), 28.1 (*Todos los ciudadanos tienen derecho a sindicarse libremente...*), o 48 (*Los poderes públicos promoverán las condiciones para la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural*). Ya en el artículo 27, recordemos, que el punto 5 alude a que *los poderes públicos garantizarán el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados...*; que el 7 afirma que *los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca*; y que en el 10 y último *se reconoce la autonomía de las Universidades...*

Pues bien, como sabemos, en lo que afecta a la mal llamada enseñanza no universitaria, la ley establece efectivamente los términos de esa participación; mejor dicho, las leyes (la LODE, la LOGSE y la LOPEG o LOPEGCE) y sus respectivos desarrollos son los que establecen efectivamente los términos de esa participación y profundizan en este derecho constitucional. Y no olvidemos, como escribe Sáenz Barrio, que, «dicho con claridad, cuando la legislación regula los modos de participación, de lo que se habla en el fondo es de distribución del poder» (Sáenz: 1995, 482).

No queremos ni podemos extendernos aquí en los aspectos legislativos; sólo buscamos recordar cómo, si bien en la LOECE, de corta vida, se contemplaban ya algunos aspectos referidos a la participación escolar, será en la LODE, que la deroga, donde se expongan de manera más determinante estas cuestiones. Así, por ejemplo, en la misma, además de regular la participación social en la enseñanza en los niveles estatal, autonómico y local mediante los Consejos Escolares correspondientes, en lo que de modo más directo concierne a los centros docentes: se garantiza la libertad de asociación de padres de alumnos en el ámbito educativo y se determinan sus finalidades (art. 5); se garantiza, en función de su edad, la libertad de asociación de alumnos y se determinan sus finalidades (art. 7); o se establece el Consejo Escolar de Centro como órgano colegiado de gobierno de los centros públicos, su composición, sus atribuciones, etc. (arts. 36, y 41a 44). Lo mismo en relación con los concertados (arts. 54 a 58). Un Consejo Escolar de Centro que, de acuerdo con el RD 2376/1985 de 18 de diciembre, por el que se aprueba el reglamento de los Órganos de Gobierno de los Centros Públicos de EGB, Bachillerato y FP se considera

ya como el *órgano propio de participación en el mismo de los diferentes miembros de la comunidad escolar.*

La LOGSE no modifica lo dispuesto por la LODE. Hemos de recordar, sin embargo, cómo al final de su preámbulo se enfatiza el valor de la participación en la educación cuando se declara que *ninguna reforma consistente, tanto más si se trata de la educativa, puede arraigar sin la activa participación social. Particularmente relevante para la consecución de sus objetivos es la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, singularmente de los padres, profesores y alumnos. Esta participación, consagrada por nuestra Constitución y garantizada y regulada en nuestro ordenamiento jurídico, se verá fomentada en el marco de esta reforma, y se recogerá en los distintos tramos y niveles del sistema educativo.*

Será, así, la LOPEG o LOPEGCE (Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes) la ley que, modificando de forma parcial aspectos de la LODE, sirva actualmente de marco jurídico para la participación social y democrática en la educación española en lo que se refiere a los centros no universitarios. Así, se puede leer en su preámbulo la necesidad de *adecuar a la nueva realidad educativa (LOGSE) el planteamiento participativo y los aspectos referentes a organización y funcionamiento que se establecieron en la LODE.* Recordemos sólo cómo es en el Título I en donde se establece la participación de la comunidad educativa; en el II donde se considera la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los recursos; en el Capítulo I del Título III donde se redefinen las cuestiones referentes al Consejo Escolar de los centros públicos: composición, competencias o participación; y en las disposiciones transitorias, los aspectos concernientes al Consejo Escolar de los centros concertados.

La LOPEG, que no tuvo una gestación tan difícil como la LODE, sí ha recibido, sin embargo fuertes críticas en diversos aspectos; entre otros, en lo que a la participación se refiere. Curiosamente, sin embargo, esta ley de 1995, y en relación con la de diez años antes, no modifica de modo sustancial lo que atañe al principal órgano de participación de la comunidad educativa: el Consejo Escolar; cuestionado, sin embargo, ya con anterioridad por el predominio del estamento “profesorado”. Así, Peña por ejemplo, señala que, desde la LODE, no se discute sobre el valor de la participación, aunque, y refiriéndose a la LOPEG, escribe que «por la puerta de atrás muchas cosas se han ido modificando» (Peña: 1997, 86); o Fernández afirma, por su parte, que esta ley «parece propiciar un modelo proclive a modos participativos más débiles» (Fernández: 1999, 295).

Si no ha habido tantos o tan esenciales cambios en lo que al mismo Consejo se refiere, ¿qué ha ocurrido entonces para sentir merma de participación, para que el último autor mencionado considere, por ejemplo, que se ha pasado de lo que denomina una participación intensiva o integral propia de la LODE a la participación mínima o clientelar de la LOPEG.

El mismo Fernández, que sigue a Viñao, y para decirlo sucintamente con sus palabras, ve menguada la participación y el valor del Consejo en todos los sentidos por cuanto, la LOGSE «surge en un ambiente en el que los sistemas educativos europeos siguen la pauta del eficientismo, en los que se vuelve a recuperar la concepción de la educación como factor de desarrollo y de riqueza económica, pero ahora con la exigencia de sumisión a los requerimientos de la competitividad, de la búsqueda de la excelencia y de la rendición de cuentas. En consecuencia, la política educativa socialista ya en 1990, y más aún en 1995, aunque sin abandonar la cultura de la participación en la que la comunidad escolar sigue ocupando un lugar esencial, se pasa a otra cultura, la de la evaluación, asentada en objetivos de calidad, en logro de objetivos (...), de profesionalización de la función directiva» (Fernández: 1999, 295).

Y es en el cambio que a ésta, a la función directiva, afecta en la LOPEG donde, de modo singular y en lo que a participación se refiere, se ve el corrimiento de tierras más profundo, por cuanto, por ejemplo, mientras en la LODE se destacaba la preeminencia y la relevancia del Consejo Escolar en la vida del centro educativo y en el seno de su comunidad, así como la supremacía de los órganos colegiados y participativos sobre los unipersonales; ahora, con la LOPEG, entre otras cosas, se refuerza, por contra, la figura del director, y a la legitimidad que le otorgaba el Consejo, se añade una condición o un criterio previo incrustado en las mismas entrañas de la elección, una condición de carácter profesional o administrativo otorgada por los poderes públicos, con lo que el papel del Consejo Escolar se resiente y queda devaluado<sup>2</sup>.

## 6. ¿Fracaso de la participación?

En todo caso, es inevitable otra pregunta, si pocos dudan desde la teoría de las bondades de la participación social y democrática en educación, ni de su amplio espectro de valores; si la cultura de la participación está realmente tan arraigada como algunos dicen; si, aunque con críticas, están establecidos los cauces legales que la posibilitan y hasta la alientan; si se reclamaba con ahínco cuando no se reconocía el derecho o no se establecían los caminos apropiados para ejercerlo; si, cuando llegó a nuestros feudos, con alguna que otra reticencia, se recibió en general por parte de los diversos sectores educativos con satisfacción y hasta con esperanza; si es el signo de los tiempos, si es un criterio o principio esencial en la política educativa de nuestros días en las sociedades democráticas; si, en palabras de García Crespo, «se puede advertir, en la última década, una línea constante de las Políticas de Educación de la Unión Europea, tratando de incrementar la participación de los padres como elemento imprescindible para poder hacer de la escuela una comunidad democrática de aprendizaje, en cuyo diseño y funcionamiento participen todos: profesores, alumnos, familias, agentes sociales» (García Crespo: 2001, 40), etc., ¿qué ha ocurrido para que, de un modo bastante extendido, se atribuya a la participación

educativa el marchamo de fiasco y de fracaso?, ¿para que se conciba por doquier que no ha proporcionado los frutos que se esperaban?

No es necesario hacer una extensa relación de los artículos, estudios, trabajos e investigaciones, más cualitativas o más cuantitativas, que reiterativamente inciden en ello; tanto en el decenio de la LODE como a partir de 1995. Tampoco sería preciso relacionar las causas de los bajos índices de la participación en las elecciones de padres y alumnos al Consejo Escolar de Centro o de su relativo fiasco, que también se reflejan por doquier en multitud de análisis, y que van desde la apatía por desinterés al desinterés por considerarla estéril, desde la participación como conflicto, sobre todo entre padres y profesores, hasta el conflicto por no hallar caminos de transacción y de encuentro, etc.

Baste sólo recordar, por ejemplo, cómo, poco después de entrar en vigor la LODE, Medina (1988, 477-478), ateniéndose a estudios del momento, afirma entre otras cosas que, si bien la participación no se considera negativa, no cumple, sin embargo, con las expectativas que se depositaron en ella. Por causas diversas, entre otras: desconocimiento técnico de lo que supone la práctica participativa, falta de efectividad de los Consejos Escolares e interferencias de los padres, sentimiento de pérdida de tiempo y carencia de sentido grupal, escasa predisposición a asumir responsabilidades, ausencia de un liderazgo, falta de estructuras motivacionales en los centros, desinterés en una buena parte de padres y alumnos, fallos en los mecanismos de la representatividad, escasas recompensas personales, utilización de la participación como plataforma de poder, etc. Y no olvidemos, como escribe Peña, que el Consejo Escolar debería acomodarse «a una estructura de funcionamiento tal que sirva de “modelo” al conjunto de las relaciones que se dan en el centro. Si en el Consejo se da una atonía participativa, ésta tenderá a ser la pauta de la dinámica escolar. Por el contrario, si el Consejo es dinámico, ágil y participativo, esta realidad tenderá a extenderse a los demás ámbitos» (Peña: 1991, 31).

En el año en que ve la luz la LOPEG, Fernando Gil Villa (1995, 133-139) llega a algunas de estas conclusiones en relación también con los Consejos Escolares: tendencia por parte de padres y alumnos a disminuir su participación en las elecciones; escasa duración de los Consejos; más de la mitad de las sesiones tienen que ver con el control (presupuestos, calendarios, horarios, etc.); escasas intervenciones de padres y de alumnos; ausencia de mediación de organizaciones intermedias, salvo en el caso de los profesores, a través del Claustro; absentismo, sobre todo de padres, alumnos y representantes de los ayuntamientos, etc. De modo que, ese mismo año, Sáenz puede escribir que «no hay un solo autor que se haya acercado al tema que no comience o termine su trabajo con la dura constatación de que más allá de la participación formal de los padres en los Consejos Escolares no hay más que fracaso, con las excepciones que se quieran –más bien pocas–, pero fracaso al fin y al cabo» (Sáenz: 1995, 476).

En vigor ya la LOPEG, Fernández Enguita (1997, 170-171), por ejemplo, nos habla de la rutina de la participación, o Peña escribe que son muchos los que piensan que el modelo español de gestión participativa «no ha funcionado, que los resultados alcanzados son poco satisfactorios y que, en realidad, ha supuesto más una traba que un acicate en la consecución de logros» (Peña: 1997, 86).

Conociendo que en la realidad de los Consejos Escolares existen de hecho ciertas disfunciones, y por referirnos ahora sólo al “Proyecto Educativo” –cuya aprobación y evaluación es responsabilidad del Consejo de cada centro–, sabemos que, mediante su inspiración, elaboración y puesta en práctica, deben participar en él todos los componentes de la comunidad educativa; no puede quedar nunca «en un documento burocrático formal, sino que ha de ser un vehículo que sirva para conformar y perfeccionar la realidad educativa del Centro, en la convicción de que los mayores beneficios se obtienen mientras se dialoga, se interioriza y se proyecta» (Álvarez Pérez, Soler y Hernández García: 1998, 14). La realidad nos dice, sin embargo, quizás por falta de experiencia y de “rodaje” en su realización, a veces quizás también por comodidad, otras por ciertas fricciones entre los diversos estamentos de la comunidad educativa, o por otros motivos, que a menudo se reduce en muchos casos a cumplir con otra exigencia formal y administrativa más, en papel, oficialmente y en un plazo determinado; cuando no ocurre que algo que debe ser peculiar y mostrar la idiosincrasia de un centro se elabora, y no sólo en la forma, de acuerdo con modelos al uso. Cierto es también que no son pocos los centros en los que, en este sentido, el empeño es encomiable en todos los aspectos; pero aún es necesario que esa participación y ese “proyecto” se resuelvan cada día mejor y en mayor extensión.

## **7. Hacia la mejora de la participación escolar**

¿Qué hacer, pues, para que la participación en los centros no sólo sea real, sino fructífera, en pro de la vida democrática del centro, de su gestión y de la enseñanza? Sin duda, no es fácil responder a esta pregunta. Si lo fuera, ya se habría dado. En todo caso, no sirve decir que la “participación” no ha funcionado para negarle valor en sí misma y reducir o replegar los modos participativos y los órganos en los que la participación puede llevarse a cabo; especialmente el Consejo Escolar. Es indudable que, además del compromiso de los propios agentes de la comunidad educativa, corresponde a los políticos de la educación encontrar vías para fomentarla y para hacerla realmente valiosa y útil.

Quizás se podría ahondar en la descentralización y en una mayor autonomía, bien entendida, con objeto de buscar una mayor implicación y compromiso por parte de todos los sectores educativos, lo que conllevaría, asimismo, la asunción directa de mayores responsabilidades y la revalorización y revitalización del Consejo Escolar. Quizás se podrían buscar y fomentar nuevos cauces para que esa participación representativa

no obviara una participación más directa de todos los colectivos. Y sobre todo se podría profundizar en la educación cívico-política, en la educación para la democracia, como señala Peña (1997).

Para este autor, gran parte del fracaso de la participación escolar se debe a que se ha hecho derivar fundamentalmente de los apartados del artículo 27 de nuestra Constitución que se refieren a la gestión de los centros sostenidos con fondos públicos, a la planificación general de la educación y a la libertad de los padres, y a los que ya hemos aludido; olvidándose, sin embargo, del apartado segundo, que declara cómo *la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales*, y al que habría que volver la mirada. De ahí que escriba que «se habla de educación vial, para la salud, sexual, para la paz, educación moral o ética, etc., pero no se da un paso más, no se plantea una educación de contenido netamente político. Se ha considerado innecesaria, inútil, que se obtendría por socialización difusa, etc., y, sin embargo, ahí parece estar una de las claves de la cuestión» (Peña: 1997, 87). Cuestión aparte es cómo plantear esta “educación de contenido netamente político”.

Y en todo caso tampoco han de ser estériles las palabras de Gallardo cuando afirma que «debemos buscar el nexo entre la necesidad política de participar más en la educación y la necesidad social de educar más en la participación» (Gallardo: 1995, 366).

## Referencias bibliográficas

- Águila, R. del (1996). “La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12, 31-44.
- Álvarez Pérez, L.; Soler, E. y Hernández García, J. (1998). *Un Proyecto de Centro para atender la diversidad*. Madrid: S.M.
- Antúnez, S. (1994, 2ª ed.). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona-Horsori
- Ardoino, J. (1980). *Perspectiva política de la educación*. Madrid: Narcea.
- Bóveda, A. (1986). “Participar, urgencia educativa”. *Crítica*, 735, 21-31.
- Braslavsky, C. (1997). “Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas”; en G. Frigerio, M. Poggi y M. Giannoni (comps.), *Políticas, instituciones y actores en educación (29-40)*. Buenos Aires: CEM-Novedades Educativas.
- Calzón, J.; Castro, M.; Lucio, M.; Murillo, F.J. y Paredes, J. (1995). *Panorámica del sistema educativo español*. Madrid: MEC.
- Cortina, A. (1997 2ª ed.). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Delgado, F. (1997). *La escuela pública amenazada. Dilemas en la enseñanza*. Madrid: Popular.
- Faure, E. (Coord.) (1972). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza-Unesco.
- Fermoso, P. (1989). “Educación y políticas educativas”; en J. M. Esteve (ed.) (1989), *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa (81-106)*. Málaga: Universidad de Málaga.

- Fernández, J.M. (1999). *Manual de política y legislación educativas*. Madrid: Síntesis.
- Fernández Enguita, M. (1997). “La escuela como sistema: comunidad, participación y profesionalismo”; en M. Fernández Enguita (coord.), *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria* (170-180). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona-Horsori.
- Fernández Soria, J.M. (1995). “Las elecciones a Consejos Escolares de Centro. Un estudio sobre la participación social en la Comunidad Valenciana”; en Varios Autores, *Política y educación. V Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación* (354-365). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fernández Soria, J.M. y Mayordomo, A. (1996, 2ª ed.). *Política Educativa y sociedad*. Valencia: Nau Llibres.
- Gallardo, M. (1995). “Educación y participación en sociedades democráticas”; en Varios Autores, *Política y educación. V Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación* (366-372). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- García Crespo, C. (2001). “Políticas educativas en la Unión Europea. La democratización de la escuela”; en B. Espejo (coord.), *Políticas educativas para el nuevo siglo* (31-45). Salamanca: Hespérides
- Gil Villa, F. (1993). “La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios”. *Revista de Educación*, 300, 49-61.
- Gil Villa, F. (1995). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid: MEC-CIDE.
- González Montegudo, J. (1999). “Retos e interrogantes del binomio democracia y educación. Discusión general y aportaciones freirianas”; en T. Rodríguez Neira, L. Álvarez Pérez, J. V. Peña, J. Hernández García, C. Rodríguez Menéndez, E. Soler, S. Torío y P. Viñuela (coords.), *Cambio educativo: Presente y futuro. VII Congreso Nacional de Teoría de la educación. Comunicaciones* (283-291). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Gutiérrez Moar, M.C.; Lorenzo, M.M.; Rodríguez Martínez, A. y Santos, M.A. (2001). “La calidad como eje de la evaluación de las políticas educativas”; en L. Núñez, C. Romero, R. Cruz, J. C. González Faraco, F. López Noguero, L. Llerena y J. Romero (eds.), *VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Evaluación de Políticas Educativas* (1-15, CD). Huelva: Universidad de Huelva.
- Martín Bris, M. (1997). “Participación y clima en el ámbito escolar”. *Bordón*, 49 (1), 71-86.
- Medina, R. (1983). “Educación y pluralismo político-administrativo”. *Revista Española de Pedagogía*, 161, 463-486.
- Medina, R. (1988). “Estructura y naturaleza de la participación educativa”. *Revista Española de Pedagogía*, 181, 475-490.
- Murillo, F.J.; Cerdán, J. y Grañeras, M. (1999). “Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español”. *Revista de Educación*, 319, 91-113.
- Peña, J.V. (1991). *El sistema de relaciones*. Madrid: MEC.
- Peña, J.V. (1997). “Educación política y participación escolar”. *Cuadernos de Pedagogía*, 256, 86-89.
- Platón (1980). *Protágoras*. Oviedo: Pentalfa.

- Puelles, M. de (1996). “Educación y autonomía en el modelo español de descentralización”. *Revista de Educación*, 309, 163-193.
- Puelles, M. de (1999). “Política de la educación: viejos y nuevos campos de conocimientos”. *Revista de Ciencias de la Educación*, 178-179, 187-206.
- Puelles, M. de y Urzúa, R. (1996). “Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12, 107-135.
- Rodríguez Neira, T. (1995). “El papel de la política educativa local y la política general del Estado”; en Varios Autores, *Política y educación. V Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación* (205-216). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rodríguez Neira, T. (1999). *Teorías y modelos de enseñanza. Posibilidades y límites*. Lleida: Milenio.
- Sáenz, Ó. (1995). “Participación de los padres en la gestión y control del centro escolar”. *Revista Española de Pedagogía*, 202, 469-492.
- Salonia, A.F. (1996). *Descentralización educativa, participación y democracia: Escuela autónoma y ciudadanía responsable*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- Sarramona, J. (1995). “Participación democrática en la educación”; en Varios Autores, *Política y educación. V Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación* (269-287). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Touriñán, J.M. (1995). “La descentralización educativa. Análisis desde la experiencia universitaria de Galicia”. *Revista Española de Pedagogía*, 202, 397-435.
- Touriñán, J.M. (1996). “La libertad de enseñanza, democratización y autonomía escolar. Nuevas propuestas en la encrucijada de las políticas educativas”. *Bordón*, 48 (3), 273-297.
- Touriñán, J.M. (1999). “Déficits del sistema educativo”; en J. M. Touriñán (dir.), *Educación y sociedad de la información: Cuestiones estratégicas para el desarrollo de propuestas pedagógicas* (127-156). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Viñao, A. (1985). “Nuevas consideraciones sobre la descentralización y participación educativas”. *Educación y Sociedad*, 3, 129-150
- Viñao, A. (1994). “Sistemas educativos y espacios de poder: teorías, prácticas y usos de la descentralización en España”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, 29-46.

## Notas

1. Sin duda, la estimación de este aspecto habría que matizarla hoy muy a la baja a raíz de la publicación del RD 3473 / 2000, de 29 de diciembre (BOE de 16 de enero de 2001), que modifica el RD 1007 / 1991 y que establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

2. Es más, ahondando en esta misma dirección de merma del valor del Consejo y de refuerzo de la figura unipersonal del director del centro, parece que éste, en la nueva Ley de Calidad que prepara el actual Gobierno del Partido Popular –y de acuerdo con lo aparecido en algunos medios de comunicación, pues aún se conoce poco de la futura ley–, será elegido directamente por la Administración **entre una terna de candidatos**, excluyendo al Consejo Escolar de su función y su papel en la elección.



# LA EVALUACIÓN DE PROGRAMA COMO SISTEMA

ILEANA DOPICO MATEO\*

Los objetivos de este trabajo es hacer una introducción sobre la evaluación de programa como un sistema, reconocer sus componentes e identificar las condiciones de su calidad. Se presentan en el trabajo los conceptos de evaluación de programa y proceso de evaluación. Además, en el trabajo están consideradas las diferentes etapas del proceso de evaluación.

The aims of this work is to provide an introduction of the program evaluation as a system, to recognize its internal components and to identify conditions of its quality. The conceptualization of program evaluation and evaluation process are presented. There are also considered the different step of evaluation process.

## Introducción

En los últimos años la “teoría de la evaluación” ha alcanzado un gran desarrollo y en el campo de la educación, específicamente, han surgido nuevos exponentes en lo que a evaluación institucional, evaluación de programas, evaluación pedagógica y nuevos modelos evaluativos, se refiere. Se ve a la evaluación como aquello que favorece la gestión del cambio hacia la eficacia y la consideración de ese cambio como un proceso a largo y mediano plazo que exige *revisión/mejora/evaluación/mejora*.

La función esencial de la evaluación es la mejora. Para la toma de decisiones más eficaces y promover la mejora no debe limitarse la evaluación a modelos sumativos (recogidas de datos y decisiones finales), sino que debe optarse por modelos formativos (recogida de información, decisiones iniciales) que implican un carácter preventivo de la evaluación. Entiéndase aquí por **mejora** al cambio cualitativo, concreto, puntual, deseable y aplicable para que cualquier actividad pueda ser mejorada y es, de hecho, mejorable, lo que implica identificar y asumir sus propias limitaciones, aceptar la responsabilidad de sus intervenciones e incorporar una sana inclinación hacia la superación.

Al analizar algunas de las definiciones sobre el **concepto de evaluación** es evidente que existen puntos comunes entre ellas. Los diferentes autores concuerdan en que la **evaluación** es un proceso integral, permanente, continuo, acumulativo, válido, confiable, objetivo, óptimo, cooperativo y participativo y a su vez puede ser un proceso endógeno, exógeno o mixto que debe tener en cuenta siempre el contexto entre otros factores para poder cumplir con sus objetivos, los cuales pueden ser muy

---

\* ILEANA DOPICO MATEO es Profesora de la Universidad de La Habana. Cuba.

diversos: determinar el valor, grado de éxito, emitir juicios, describir; analizar, delimitar, obtener y suministrar información; mejorar, fundamentar, propiciar y orientar, entre otros.

La fuerza de la evaluación radica principalmente en la claridad de los objetivos que se persiguen con ella por parte de todos los involucrados, en la buena preparación y organización de la misma, en los instrumentos y medios para realizarla y en las cualidades de los evaluadores. Todo esto son aspectos tan vitales para que el proceso se desarrolle sin mayores problemas y cumpla sus verdaderos objetivos.

## 1. La evaluación de programas

Dentro de la evaluación se establecen dos grandes campos, **la evaluación institucional y la evaluación de programas**, que están bien definidos, interrelacionados, complementados y más bien se puede decir que uno abarca al otro.

Actualmente como tendencia internacional se realiza la evaluación de los programas por separado, es decir, se evalúan programas de posgrado, carreras, etc., de forma particular sin tener que evaluar a toda la institución, lo cual no implica que se evalúen de forma aislada o independiente de la institución, ya que una evaluación cumple realmente con su cometido cuando tiene en cuenta el contexto institucional donde se desarrolla el objeto de evaluación.

Para llegar al concepto de evaluación de programas, se debe partir del propio concepto de **programa** como “el documento, intencional y técnicamente elaborado, consistente en un plan de actuación al servicio de metas pedagógicamente valiosas donde se compaginan aspectos científicos/técnicos con otros psicopedagógicos e incluso, sociales”(Pérez Juste, Ramón, 1995, pág. 115).

Se define la **evaluación de programas** como el proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa (**valiosa, válida y fiable**), orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso (Pérez Juste, Ramón, 1995, pág. 116).

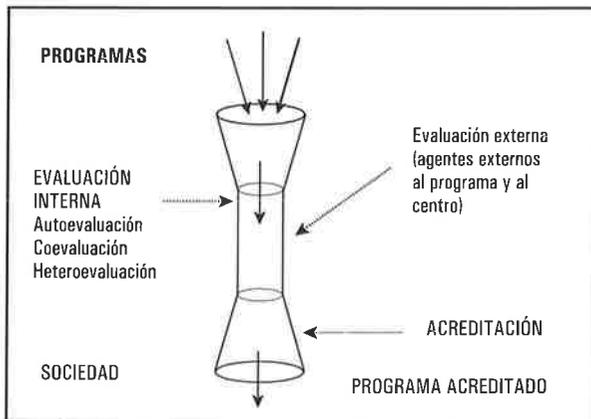
Según la definición anterior los tres componentes básicos del proceso de evaluación de programas son: elección y recogida de información de calidad sobre el programa a evaluar, criterios y referencias pre especificadas y la toma de decisiones precisas para la mejora. La **información**, en consonancia con su propia naturaleza, debe tener un carácter procesual, continuo, integrado en el proceso mismo de ejecución del programa; ha de ser rigurosa, para garantizar unas decisiones adecuadas y, dada nuestra opción para la función de mejora, ha de permitir decisiones

preventivas antes que correctivas, inmediatas antes que diferidas, y potenciadoras, optimizadoras, en lugar de las de simple mantenimiento.

Sin embargo, la evaluación no sólo deberá estar **integrada** en los procesos educativos, sino que todavía más, deberá adquirir un carácter **integral**. Integrada, en tanto ha de ser coherente y armónica con el resto de las funciones docentes. Integral porque ha de referirse a todo tipo de “objetos” más allá de su tradicional limitación de los aprendizajes del alumnado.

Por tanto, podemos decir que **la evaluación de programas de maestrías** es el proceso orientado a la determinación integral y sistemática del estado, funcionamiento y proyección de un programa en correspondencia con lo predeterminado, normado y deseado a los efectos de evitar y corregir desviaciones, monitorear su perfeccionamiento y garantizar la acreditación de su calidad (Dopico Ileana, 1999).

Para acreditar su calidad un programa debe pasar por diferentes filtros: la evaluación interna, la evaluación externa y la acreditación, la cual puede ser nacional o internacional. Estos tres procesos se articulan entre sí y son parte de todo un sistema de evaluación.



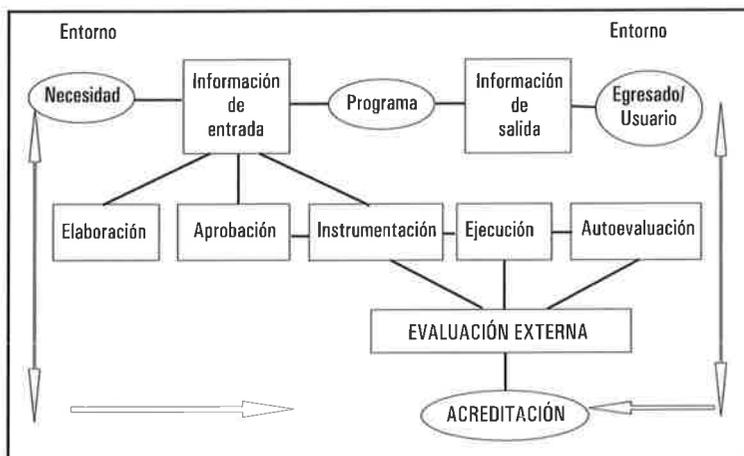
La evaluación y la acreditación no son fines en sí mismas. Ambos procesos están asociados a propósitos como el mejoramiento de la calidad, la generación de información para la toma de decisiones, la garantía pública de la calidad de las instituciones y los programas o la garantía de la equivalencia de títulos y grados entre instituciones de uno o más países, por tanto, son medios para promover el perfeccionamiento en la educación.

Si bien la acreditación y la evaluación guardan estrecha relación, son procesos diferentes. Con la evaluación se busca el mejoramiento de lo que se evalúa y se tiende a la acción. En cambio, la acreditación pretende la certificación de una institución o un programa sobre la base de un

conjunto de estándares de calidad preestablecidos para su posterior reconocimiento público.

Todo proceso de evaluación no necesariamente conlleva a un proceso de acreditación, sin embargo, desde el mismo momento en que al término de un proceso de evaluación se definen fortalezas y debilidades de lo evaluado, se está acreditando la calidad de algo, aunque el objetivo final no sea acreditar.

La evaluación interna, la evaluación externa y la acreditación deben tenerse en cuenta desde el mismo momento en que se decide abrir un programa, diseñarlo y presentarlo para su aprobación. Es por eso que, como parte de la planificación de un programa (en este caso un programa de maestría), hay que prever también las diferentes evaluaciones a que deberá ser sometido dicho programa como se muestra en el siguiente gráfico.



## 2. El Sistema de evaluación y sus componentes

Para garantizar la calidad de los programas, el sistema de evaluación que se diseñe y se aplique posteriormente deberá cumplir con determinados requisitos que avalen su propia calidad en el cumplimiento de los objetivos para los que fue diseñado. Entre estos requisitos se pueden señalar los siguientes:

- El sistema debe cumplir con determinados preceptos teóricos de la teoría de la evaluación.
- El sistema debe ser integral y exhaustivo para que sea válido.
- En el sistema deben estar bien definidos todos sus elementos, las funciones que realizan cada uno dentro del sistema, sus características o condiciones y la interrelación entre ellos.

- El instrumento evaluador, como uno de los elementos del sistema y el eje alrededor del cual gira todo el proceso de evaluación, debe también cumplir con los requisitos de integralidad y exhaustividad para que pueda cumplir con el objetivo para el que fue creado.

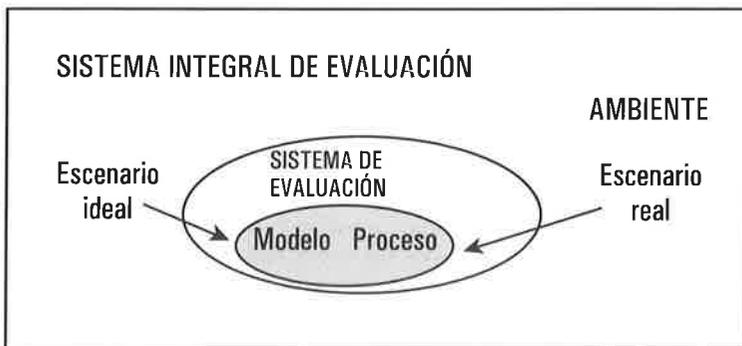
Al diseñar un **sistema de evaluación** se debe partir del concepto de **sistema** como “un conjunto de objetos o elementos entre los que se dan determinadas relaciones, es decir la interacción, o interrelación de un conjunto de componentes o entre los componentes” (Bueno Sánchez, Eramis, 1994, pág. 140).

El sistema como objeto que se recorta del ambiente permite ver la estructura y el proceso, y al mismo tiempo la transparencia de ambos, por lo que, al describirlo, se puede hacer desde el punto de vista **estructural**, que implica la descripción de sus partes y las relaciones entre ellos hacia el interior del sistema, y desde el punto de vista **funcional** lo que significa un análisis del proceso, cómo se llega ahí y cómo sigue.

Dentro de un sistema de evaluación, es necesario no sólo determinar el modelo, los métodos e instrumentos de evaluación a seguir durante el proceso, sino también es necesario identificar cuáles son sus componentes, las condiciones y las funciones que deben cumplir cada uno de ellos dentro del sistema, así como su interacción e interrelación.

En el diseño de un sistema de evaluación es importante no perder de vista la naturaleza multidimensional no sólo del concepto de calidad, sino también del objeto de la evaluación en sí. Esto se traduce en un estudio exhaustivo e integral del objeto a evaluar tratando de discernir el valor y la excelencia de cada uno de sus elementos o partes por separado y posteriormente en su conjunto.

Un **sistema integral de evaluación de programa** es aquel que contempla a todos sus componentes, las funciones de cada uno y la interrelación entre ellos, así como un modelo de evaluación (lo ideal) y un proceso de evaluación (lo real) organizado en etapas necesarias para su ejecución, cumplimentando aquellas normas dictadas para su validez y objetividad y que culmine en la metaevaluación de sí mismo.



La interrelación de cada uno de los componentes del sistema posibilita la sistemática retroalimentación (feedback) como hilo conductor del proceso de evaluación. Sus funciones estarán determinadas según el tipo de evaluación que se realiza y de las etapas del proceso de evaluación en que se encuentran.

Entre los elementos o componentes de un sistema de evaluación se pueden identificar los siguientes:

- a. Objeto de la evaluación: programa
- b. Actores intervinientes: evaluados, agentes de la evaluación (evaluadores), destinatarios y audiencias.
- c. Instrumento evaluador: guía con los parámetros a evaluar
- d. Documentos de la evaluación: documentos normativos y del programa
- e. Resultado de la evaluación expresado en el informe final

Para describir estructuralmente un sistema de evaluación, es importante tener en cuenta el contexto o el ambiente en que se va a desarrollar dicho sistema, por ejemplo, como componentes del Sistema de Evaluación y Acreditación de Maestrías (SEAM) que se utiliza actualmente en el contexto cubano se pueden determinar los siguientes:

I. El **programa** como objeto de evaluación

II. Actores intervinientes: los **evaluadores**, quienes deben ser personalidades académicas y profesionales de prestigio de la producción y los servicios pertenecientes a los centros de procedencia de los estudiantes de posgrado. Estos deben poseer:

- f. una cultura evaluativa en cuanto al sentido mismo de la evaluación como proceso de aprendizaje y medio de comunicación donde la retroalimentación evaluado/evaluador juega un papel muy importante;
- g. poseer conocimientos metodológicos de la evaluación;
- h. tener experiencia práctica en procesos de evaluación;
- i. poseer experiencia pedagógica, así como demostrar capacidad de trabajo en equipo;
- j. ser exponentes de la ética y la honestidad.

III. Los **evaluados** son aquellas personas demandantes, y a su vez destinatarios y actores de la evaluación. Ellos en su triple función podrán ser entrevistados durante el proceso evaluativo con el objetivo de recoger información. Entre estas personas se pueden identificar a los miembros del Comité Académico, directivos del área a donde pertenece el programa, profesores, tutores, estudiantes y egresados del programa.

IV. Las **audiencias** referidas a aquellas personas con derecho a la información, es decir, las personas autorizadas éticas y legalmente para conocer la información de los proyectos y resultados de la evaluación. Entre estas pueden identificarse no sólo a los propios evaluados, sino a otras personas: miembros del Comité Académico, profesores del programa, tutores del programa, estudiantes del programa, egresados del programa,

directivos del área y de diferentes niveles, otros profesores del centro, directivos de entidades empleadoras y usuarios potenciales del programa

V. El **instrumento evaluador** es la Guía diseñada con los criterios (variables e indicadores) a medir durante la evaluación, acompañada de documentos diseñados previamente para la recogida de la información. En el Sistema de Evaluación y Acreditación de Maestrías cubano se tienen en cuenta seis variables predeterminadas en el Patrón de Calidad: pertinencia e impacto social; tradición de la institución y colaboración internacional; cuerpo de profesores y tutores; respaldo material y administrativo del programa; estudiantes; y curriculum.

VI. Los **documentos para la evaluación** son aquellos documentos normativos para la evaluación y los documentos inherentes al programa:

a. Programa como el documento donde está plasmado el diseño curricular, el claustro de profesores, fundamentación teórica, metodológica, etc.

b. Informe de autoevaluaciones o evaluaciones anteriores.

c. Expedientes de estudiantes actuales en el momento de la evaluación.

d. Expedientes de las diferentes ediciones del programa.

e. Curriculum Vitae de profesores y tutores

f. Resumen de la producción científica y los reconocimientos sociales obtenidos por profesores y tutores.

g. Reseña de las actividades investigativas del centro.

h. Reseña de la actividad de colaboración interinstitucional

i. Convenios de colaboración interinstitucional

j. Resumen de la producción científica derivada del programa

k. Publicaciones de los profesores del programa.

l. Tesis defendidas

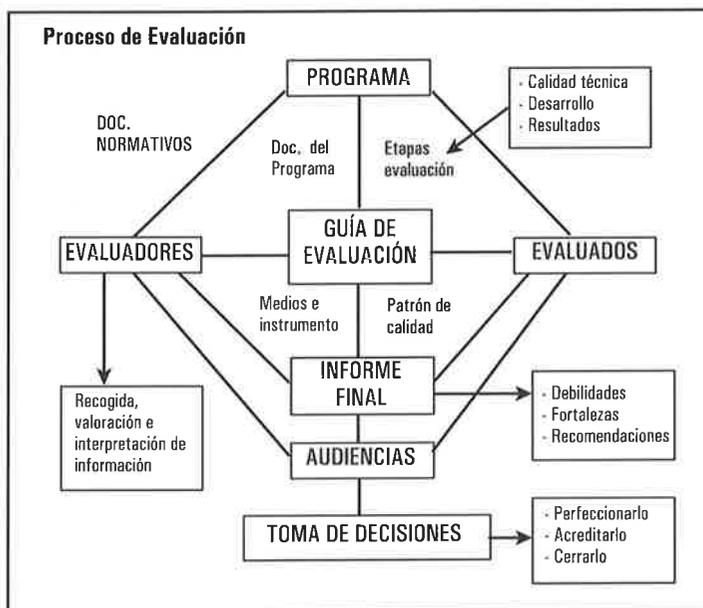
m. Información de la bibliografía utilizada en el programa.

VII. El **informe final** como el documento que recoge la organización y desarrollo del proceso de evaluación, los resultados de la evaluación y las recomendaciones para la toma de decisiones.

### 3. El proceso de evaluación

Una introspectiva al proceso de evaluación muestra una dinámica compleja que se da entre todos los componentes del sistema. Ellos no existen aisladamente, sus roles son determinantes dentro del proceso y su presencia es obligatoria para que el proceso de evaluación se lleve a cabo.

Se identificará aquí como **proceso de evaluación** a todas aquellas condiciones creadas antes, durante y después del momento de la evaluación, así como sus componentes y actividades desarrolladas y a desarrollar que tributan al logro de sus objetivos y a su exitosa culminación y que deberán ser recogidas en el **modelo de evaluación** a aplicar.



Mirado externamente se puede decir que el proceso de evaluación no es más que la visita, durante varios días, de un grupo de evaluadores externos, período en el cual ellos visitarán los locales donde se desarrolla el programa, se entrevistarán con personas que pueden brindar información sobre el programa, revisarán documentos y redactarán un informe sobre lo observado e inferido en su visita, tanto las debilidades como las fortalezas del programa, así como las recomendaciones para superar dichas debilidades. Para llevar a cabo todas esas actividades descritas, debe haber un orden, una organización y una preparación. Ese orden lógico a seguir son las **etapas del proceso de evaluación** identificadas como:

1. Familiarización y determinación de la evaluabilidad del programa
2. Determinación de los actores de la evaluación.
3. Definición del plan de evaluación y organización de los evaluadores en grupos de trabajo.
4. Recogida sistemática de datos e información.
5. Valoración e interpretación de la información
6. Redacción del informe final
7. Determinación de las audiencias con derecho a la información de los resultados.
8. Difusión del informe final
9. Toma de decisiones.

En cada una de esas etapas del proceso se identifican diferentes componentes del sistema.

### **1. Familiarización y determinación de la evaluabilidad del programa**

En esta etapa se identifica como intervinientes al programa y sus documentos, los evaluadores (expertos), evaluados y documentos normativos.

Para cumplimentar esta fase es necesario que:

Los responsables del programa (en Cuba es el Comité Académico del programa) entregue a los evaluadores todos los documentos identificados como documentos para la evaluación.

- Los evaluadores harán una valoración de dichos documentos teniendo en cuenta: disponibilidad pertinente de los documentos; calidad y cantidad de los mismos.

Se conocerán los locales y medios de trabajo con que se cuenta para llevar a cabo la evaluación, la cantidad y sus condiciones. Entre los medios de trabajo se prevén medios de comunicación y de cómputo entre otros.

- El Comité Académico garantizará la disponibilidad del personal participante en la evaluación.

- Los evaluadores determinarán si están dadas las condiciones para la realización de la evaluación del programa.

### **2. Determinación de los actores de la evaluación**

En esta etapa se identifica a: *evaluadores (expertos) y evaluados*:

- El Comité Académico entregará a los evaluadores los nombres y localización de aquellas personas involucradas directamente en la evaluación: directivos y profesores del programa.

- El Comité Académico entregará a los evaluadores los nombres y localización de aquellas personas que potencialmente pueden ser entrevistadas y encuestadas durante la evaluación: profesores, estudiantes, tutores, egresados del programa, directivos del centro, directivos de entidades empleadoras de donde proceden estudiantes y egresados u otros que se consideren pertinentes.

### **3. Definición del plan de evaluación y organización de los evaluadores en grupos de trabajo**

En esta etapa se identifica a: *evaluadores (expertos) e instrumento evaluador*. Los evaluadores deberán diseñar su cronograma de trabajo según los aspectos a evaluar en la Guía, definir el trabajo por equipo y posteriormente darlo a conocer al Comité Académico.

### **4. Recogida sistemática de datos e información**

En esta etapa se identifica a: *evaluadores (expertos), evaluados (Comité Académico, directivos del área a donde pertenece el programa, profesores, tutores, estudiantes, egresados del programa), instrumento evaluador y documentos*. En este caso los evaluados y los documentos son las fuentes de información.

Durante esta etapa los evaluadores entrevistarán y/o encuestarán a aquellas personas seleccionadas por ellos, así como llevarán a cabo la observación in situ al visitar los locales donde se desarrolla el programa y estudiarán todos los documentos en sus manos.

## 5. Valoración e interpretación de la información

Aquí se identifica a: *evaluadores, documentos entre los cuales debe estar el Patrón de Calidad y la Guía de evaluación (con los documentos donde se recoge la información)*. Esta etapa se centra principalmente en un trabajo de equipo por parte de los evaluadores donde se analiza y reflexiona sobre la información recogida.

## 6. Redacción del informe final

En esta etapa se identifica a: *los evaluadores y el instrumento evaluador (Guía de evaluación con los documentos donde se recoge la información)*.

El informe final como documento de trabajo y reflexión es el producto del consenso de todos los evaluadores por lo que ha de ser un informe directo, integral y exhaustivo escrito con un lenguaje claro y preciso con un ordenamiento lógico.

El contenido del informe se organizará según las variables e indicadores contenidos en la guía de evaluación cumpliendo con las normas establecidas para la elaboración del mismo. El informe contemplará la descripción del objeto evaluado y su contexto; la descripción de los propósitos de la evaluación y quiénes la realizan; la descripción de los procedimientos desarrollados para el acopio de datos e información incluidos éstos y las fuentes; la descripción de los medios y técnicas utilizados para la valoración e interpretación de la información; los resultados de la evaluación (debilidades y fortalezas del programa) y las recomendaciones para la mejora del programa.

## 7. Determinación de las audiencias con derecho a la información de los resultados

El papel principal lo juegan los *evaluados* específicamente el *Comité Académico*, el cual determinará quiénes son las personas que deben estar presentes para la difusión del informe final de la evaluación una vez culminado el proceso de evaluación e informará a los evaluadores.

## 8. Difusión del informe final

La presentación del informe final se hará en plenaria con los representantes de las audiencias correspondientes: *miembros del Comité Académico, profesores, tutores, estudiantes del programa, egresados del programa, directivos del área y de diferentes niveles, otros profesores del centro, directivos de entidades empleadoras, dirigentes de organizaciones políticas y de masa si procede y usuarios potenciales del programa*.

Por tanto, aquí participan los evaluadores, evaluados y audiencias (destinatarios de la evaluación).

## 9. Toma de decisiones

A pesar de ser la última fase nombrada dentro del proceso de evaluación es a su vez el comienzo de otra etapa del programa cualitativamente superior: **el perfeccionamiento o la mejora del programa**. Realmente la evaluación no culmina con el informe, pues corresponde al *Comité Académico y a aquellas personas comprometidas con el programa* el análisis de las recomendaciones sugeridas en el informe final por los evaluadores, la toma de decisiones y la creación de las condiciones para la puesta en práctica de las mismas.

ETAPAS	INTERVINIENTES
1. Familiarización y determinación de la evaluabilidad del programa.	Evaluadores - Expertos Evaluados - Comité Académico Documentos normativos Documentos sobre el programa Programa
2. Determinación de los actores de la evaluación.	Evaluadores - Expertos Evaluados - Comité Académico
3. Definición del plan de evaluación y organización de los evaluadores en grupos de trabajo.	Evaluadores - Expertos Instrumento evaluador- Guía de Evaluación
4. Recogida sistemática de datos e información.	Evaluadores - Expertos Evaluados: (Fuentes de información) Comité Académico Directivos del área del programa Profesores Estudiantes Egresados del programa Instrumento evaluador (y documentos prediseñados para la recogida de la información) Documentos (Fuentes de información)
5. Valoración e interpretación de la información.	Evaluadores - Expertos Instrumento evaluador y documentos con la información. Documentos normativos (Patrón de calidad)
6. Redacción del informe final.	Evaluadores - Expertos Instrumento evaluador y documentos con la información Patrón de calidad
7. Determinación de las audiencias con derecho a la información.	Comité Académico
8. Difusión del informe final.	Evaluadores Comité Académico Audiencias
9. Toma de decisiones.	Comité Académico Personas comprometidas con el programa.

#### 4. El instrumento evaluador

Dentro del sistema de evaluación se ha identificado como instrumento evaluador a la guía diseñada con los criterios a medir (variables e indicadores) durante la evaluación. Al diseñar un instrumento evaluador

se determinan aquellas *áreas de preocupación* relacionadas con los aspectos susceptibles de ser evaluados dentro de un programa. A su vez, estos aspectos evaluables deben corresponderse con los elementos del programa necesarios para que éste se lleve a cabo.

Si se parte del concepto de modelo como “marco ideal en el que aspiran a encuadrarse las realizaciones prácticas, es una guía que marca un desiderátum (lo deseado) a perseguir, la utopía hacia la que caminar, pero que nunca se alcanza en su plenitud” (Gento Palacios, Samuel, 1995), entonces el instrumento evaluador diseñado se convierte no sólo en un modelo a seguir durante el proceso de evaluación, sino también en un modelo a tener presente durante la concepción y desarrollo del programa.

Por tanto, si un modelo es la representación (simbólica) de un objeto de la realidad que retiene sus cualidades esenciales, la guía como modelo representa no sólo aquellas cualidades descritas en el Patrón de Calidad como “lo que debe ser” un programa de calidad, sino que también representa aquellas cualidades esenciales que reúne el *programa en la realidad* y en qué medida deben ser cumplidas por este para ser evaluado como *programa de calidad* y más tarde ser acreditado como tal. A su vez, la Guía es el mediador entre los evaluadores y los propios evaluados para el conocimiento del objeto (programa) que se evalúa.

Es decir, si para que un programa sea puesto en marcha debe responder en su diseño a interrogantes tales como: ¿para qué?, ¿por qué?, ¿qué?, ¿para quién?, ¿quiénes?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿con qué?, entonces la Guía de evaluación debe ser capaz de sentar las pautas para una recogida de la información precisa que responda a esas interrogantes, pero además tiene que ser capaz de incluir los niveles de satisfacción en que el programa debe responder a dichas interrogantes que están asociadas a elementos propios del programa. Por ejemplo:

EVALUACIÓN	PROGRAMA
¿Para qué?	Necesidades sociales e intereses personales a que responde el programa. Perfil del egresado
¿Por qué?	Objetivos del programa
¿Qué?	Curriculum (contenido)
¿Para quién?	Requisitos para la selección de los estudiantes
¿Quiénes?	Profesores, tutores y personal administrativo necesario para el desarrollo del programa
¿Cómo?	Proceso de enseñanza-aprendizaje (Metodología, medios y bibliografía, calendario, sistema de evaluación)
¿Dónde?	Infraestructura donde se desarrolla el programa
¿Con qué?	Recursos materiales y financieros del programa

En consecuencia, la Guía es el termómetro que mide hasta qué punto el programa cumple con los requisitos preestablecidos en el Patrón de Calidad y es a su vez el eje central de la evaluación, ya que en ella, alrededor de ella y a través de ella se da la interrelación de todos los elementos intervinientes en el proceso de evaluación, proceso el cual está inferido pero no explícito en ella. La Guía dentro del proceso de evaluación responde a las preguntas **¿qué se evalúa?** y **¿en qué medida?** pero no **¿cómo hacerlo?**

Al determinar la interrelación de los otros componentes del sistema de evaluación (evaluadores, evaluados, objeto de evaluación e informe final) con el instrumento evaluador durante su utilización, se dan las siguientes relaciones:

Para hablar de la *calidad del instrumento evaluador (Guía de evaluación) como modelo* por el que se evalúa, hay varios aspectos importantes a considerar:

1. Debe acatar los preceptos epistemológicos de la teoría de la evaluación sobre el conjunto de variables e indicadores de calidad a tener en cuenta en la evaluación, características de la evaluación, contextualización de la evaluación entre otros, cumpliendo con la **perspectiva intrínseca** de la calidad.

2. Cumplir con la responsabilidad externa para lo que se diseñó al demostrar públicamente que en el proceso de evaluación realizado se ha actuado responsablemente, cuidando así la **perspectiva extrínseca** de la calidad

3. Cumplir con la multidimensionalidad de la calidad al contener todos aquellos criterios que sean necesarios medir.

Por tanto, para determinar la calidad del instrumento de evaluación éste debe ser útil, válido, objetivo (contextualizado), fiable, factible, legítimo, integral, exhaustivo y exclusivo.

**Útil** en tanto se logren los objetivos para lo que fue diseñado como método e instrumento de trabajo. **Objetivo (contextualizado)** porque se adapta a las condiciones reales en que se desarrolla el objeto evaluado y coadyuva a valoraciones y conclusiones exentas de subjetivismo y parcialidades. **Válido, fiable y legítimo** en tanto que la información que se recoja durante su aplicación permita una valoración real de lo evaluado, no adulterada por el subjetivismo o por desarraigos éticos o profesionales de los agentes del proceso, así como que posibilite el cumplimiento de todos los requerimientos establecidos para un proceso de evaluación despertando la confianza de los destinatarios de dicha evaluación. **Integral** en cuanto a su proyección hacia todos los elementos o componentes del objeto evaluado como un todo coherente. **Exhaustivo** relacionado con una aplicación que agote todos los detalles en el momento de recogida, interpretación y valoración de la información. **Exclusivo** en cuanto a la distinción y limitación al objeto que se evalúa.

El instrumento de evaluación perfecto no existe pues la propia dinámica de los programas y de la vida académica hacen que el instrumento

de evaluación esté sujeto a constantes adecuaciones a las condiciones en que se desarrollan dichos programas.

El instrumento evaluador para que sea un instrumento integral deberá reflejar en sus criterios las siguientes características:

a) Proporcionar una visión de conjunto del programa evaluado. Para cumplir con esto se debe tener en cuenta los tres momentos del programa: el programa en sí, el programa en su desarrollo y el programa en sus resultados. Es decir, el instrumento debe medir la calidad intrínseca del objeto a evaluar, los resultados y los procesos mediante los cuales se llega a los resultados.

b) Contener indicadores cualitativos y cuantitativos buscando siempre un equilibrio entre ambos.

c) La redacción de los criterios a medir debe ser clara y exacta para que no conlleven a ambigüedades.

d) Ser exhaustivo, lo cual se demuestra no sólo en los elementos en él incluidos o no, sino también en los medios que lo acompañen para la recogida de la información.

e) Además de evaluar el contexto en que se desarrolla el programa, debe cumplir, él mismo, con la contextualización de la evaluación.

Entre los criterios evaluables en una Guía de Evaluación, podemos identificar los siguientes:

- **Pertinencia:** cuando se responde a las necesidades sociales e intereses de los estudiantes a través de los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores tenidos en cuenta en el programa. Responde a la pregunta: **¿Para qué se ejecuta el programa?**

- **Impacto social:** reflejo de los resultados del programa en la sociedad y en el contexto que se desarrolla dicho programa. Responde a la pregunta: **¿Qué resultados se han obtenidos?**

- **Tradicición de la institución:** prestigio de la institución en su devenir académico, tanto en el pregrado como en el posgrado y la investigación. Responde a la pregunta: **¿Sobre qué bases se asienta el programa?**

- **Colaboración interinstitucional:** colaboración de profesores de otras instituciones (nacionales o extranjeras) u otras áreas de la institución de procedencia en el programa y en la institución en general. Esto contribuye al prestigio del programa y de la institución. Responde a la pregunta: **¿Con qué otras instituciones se interactúa?**

- **Cuerpo de profesores:** docentes que participan en el programa que sean capaces de culminarlo con éxito dada su competencia como pedagogos y profesionales del área del conocimiento. Responde a la pregunta: **¿Quiénes imparten el programa?**

- **Cuerpo de tutores:** personas con prestigio profesional capaces de orientar a los maestrantes en los temas de investigación seleccionados. Responde a la pregunta: **¿Quiénes orientan las tesis?**

- **Respaldo documental:** se refiere a toda la base documental inherente al programa que permite determinar la evaluabilidad del mismo, donde está contenida la información necesaria sobre el programa durante el proceso de evaluación. Estos documentos no son más que las memorias del programa. Responde a la pregunta: **¿Con cuáles documentos del programa se cuenta?**

- **Respaldo material:** todos aquellos medios necesarios para que el programa se lleve a cabo con éxito: infraestructura, equipos, bibliografía, etc. Responde a la pregunta: **¿Con qué medios se desarrolla el programa?**

- **Respaldo administrativo:** recursos humanos no docentes que permiten la organización y el desarrollo del programa. Responde a la pregunta: **¿En quiénes se apoya el programa?**

- **Estudiantes:** los destinatarios del programa. Responde a la pregunta: **¿A quién va dirigido el programa?**

- **Curriculum:** los contenidos del programa, el proceso de enseñanza y aprendizaje que se diseñó para el programa y la puesta en práctica de los mismos. Responde a la pregunta: **¿Qué contenidos y cómo se imparten dentro del programa?**

- **Seguimiento al egresado:** la atención que le brinda el Comité Académico y el centro en cuestión a los egresados del programa. Responde a la pregunta: **¿Cómo se ha desarrollado en su quehacer?**

- **Evaluación:** tener en cuenta las calificaciones recibidas, las debilidades y fortalezas señaladas al programa en evaluaciones anteriores, así como las mejoras implementadas para el perfeccionamiento del programa. Es decir, la calidad del programa valorada anteriormente y la evaluación de la mejora. Responde a la pregunta: **¿Qué calidad ha demostrado el programa hasta el momento en que se evalúa?**

## 5. Conclusiones

Cuando se habla de evaluación está implícito el concepto de *calidad*, pero en este caso relacionado no sólo con el objeto que se evalúa, sino también con el propio sistema de evaluación que se aplica.

Se podrá hablar de la calidad de un sistema de evaluación en tanto éste satisfaga aspectos tales como:

- cumplir con los preceptos teóricos de la evaluación;
- tener bien definidos los objetivos para los que fue diseñado y el modelo de evaluación a seguir para el cumplimiento de dichos objetivos;
- tener definido todos sus componentes, así como las condiciones y funciones que deben cumplir estos dentro del sistema;
- tener determinada la interrelación entre sus componentes;
- contemplar cómo se implementará el proceso de evaluación y definir las etapas del mismo;
- su instrumento de evaluación deberá ser contextualizado, integral y exhaustivo al reflejar en sí mismo todos aquellos aspectos evaluables del

objeto que se evalúa que a su vez son el reflejo de aquellas características que debe cumplir el objeto evaluado para ser lo que es y llegar a ser lo que se desea que sea.

Por otra parte, para que la evaluación cumpla con sus objetivos debe tener las características de:

- Útil: que la evaluación resulte informativa, oportuna y capaz de influir en la toma de decisiones.

- Factible: que la evaluación se realice en un ambiente natural, no de laboratorio, de manera que sólo se utilicen los recursos y el tiempo imprescindible para lograr sus propósitos.

- Legítima: se refiere a las repercusiones personales que la evaluación suele o puede tener sobre las personas afectadas por ella, por lo cual aconseja que se protejan debidamente los derechos de todas las participantes en los proceso evaluativos.

- Precisa: que con la evaluación se haya obtenido la información prevista, adecuada, es decir, la que realmente se pretendía obtener.

- Objetiva: cuando la puntuación se produce al margen del juicio personal del evaluador.

A estas características de la evaluación está íntimamente ligado el concepto de **validez**.

Un sistema de evaluación que cumpla con lo anteriormente descrito es evaluable en sí mismo, dispuesto a ser sometido a una metaevaluación en cualquier momento.

## Referencias Bibliográficas

- Bueno Sánchez, A. (1994): *Metodología de la Investigación*. CEDEM. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Dopico Mateo, I. (1999): *La Guía de Evaluación del Sistema de Evaluación y Acreditación de Maestrías (SEAM). Algunas consideraciones*. Tesis defendida para la obtención del título de master en Ciencias de la Educación. Universidad de La Habana. Cuba.
- Gento Palacios, S.; Castillo Arredondo, S. (1995): Modelos de Evaluación de Programas Educativos. Capítulo I. En *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores* de Antonio Medina Rivilla. Editorial Universitas, S.A. España.
- Pérez Juste, R. y otros (1995): *Evaluación de Programas y Centros Educativos*.

# LA CULTURA CLÁSICA Y EL LATÍN EN LA LOGSE: PASADO Y PRESENTE. PROPUESTA DE TRABAJO SOBRE LA OPTATIVA DE CULTURA CLÁSICA EN 4º DE ESO

JUAN JOSÉ GARCÍA RÚA\*

El presente trabajo pretende ser un estudio diacrónico, y al mismo tiempo comparativo, de la normativa referente a la materia optativa de la ESO, *Cultura Clásica*, y a la asignatura *Latín III*, adscrita a la opción de *Humanidades*, dentro de la modalidad de *Humanidades y Ciencias Sociales* del Bachillerato. El estudio normativo comienza con el primer RD que desarrollaba la LOGSE (el 1007/1991, de 14 de junio, que estableció las enseñanzas mínimas en la ESO) y finaliza con los RRDD 3473 y 3474/2000, de 29 de diciembre, que modificaban dichas enseñanzas mínimas en la ESO y en el Bachillerato. Contiene cuadros comparativos de los diversos currículos publicados y unas conclusiones, así como la consecuencia de los nuevos RRDD para Asturias. Finaliza con una propuesta de trabajo sobre el desarrollo de la citada optativa *Cultura Clásica* en 4º curso de ESO.

This article tries to be a diachronic and, at the same time, a comparative work on the regulations regarding the optional subject in E.S.O., named *Cultura Clásica* and the one known as *Latín III*, taught in *Humanidades*, one option in the Bachillerato of *Humanidades y Ciencias Sociales* (Arts and Social Studies). The analysis of the regulations starts with the first RD that introduced LOGSE (the 1007/1991, on the 14<sup>th</sup> June, when the minimum teaching aims in E.S.O. were established) and it ends with de RRDD 3473 and 3474, published on the 19th, that changed those minimum teaching aims in E.S.O. and Bachillerato. It contains comparing charts from some different published curricula and some conclusions are included, it also assess the effect of the new regulations in Asturias. At the end of this article a Working Proposal on the above mentioned subject *Cultural Clásica* is presented.

## Introducción justificativa

La aparición en el BOE del 16 de enero de 2001 los RRDD 3473 y 3474/2000, de 29 de diciembre, por los que se establecían las **enseñanzas mínimas** correspondientes a la ESO y al Bachillerato, me impulsó a consultar los homónimos previos, a fin de observar los cambios en los currículos que había traído la nueva normativa.

Así, comencé por consultar el primer RD que desarrollaba la Ley 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), el 1007/1991, de 14 de junio, que establecía las **enseñanzas mínimas** en la ESO y comprobé con cierta sorpresa que ni en este RD ni en el posterior 1341/1991, de 6 de septiembre, que regulaba el **currículo** de la

---

\* JUAN JOSÉ GARCÍA RÚA es Catedrático de Educación Secundaria del Real Instituto Jovellanos de Gijón.

ESO, aparecían los contenidos de la materia optativa *Cultura Clásica*, frente al citado RD 3473/2000, de 29 de diciembre, que sí los contemplaba.

Movido por la curiosidad de averiguar el porqué de esta aparente contradicción, me dediqué a consultar la normativa posterior al respecto. He aquí el resultado de esta somera investigación, que pongo al alcance de quienes puedan sentir en el presente o en el futuro una inquietud similar a la mía.

## Educación Secundaria Obligatoria: Cultura Clásica

La “aventura” comienza, según acabo de señalar, con el RD 1007/1991, de 14 de junio (BOE del 26), por el que se establecen las **enseñanzas mínimas** correspondientes a la ESO, en cuyo art. 3.6 se lee:

«Los Centros ofertarán, *con carácter optativo* para los alumnos, las enseñanzas de una Segunda Lengua Extranjera en toda la Etapa y las de *Cultura Clásica*, *al menos en un año del 2º Ciclo*».

y se nos dice, además, que el **currículo** comprende “el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación”.

Al considerar la *Cultura Clásica* como una «materia de carácter optativo de un curso», *no desarrolla ningún currículo de ella*.

Poco después se publica, como complementario del anterior, el RD 1341/1991, de 6 de septiembre (BOE del 13), por el que se establece el **currículo** de la ESO; en su art. 7.2 volvemos a leer algo similar a lo de más arriba:

«Entre las *materias optativas se incluirán, en todo caso*, una Segunda Lengua Extranjera durante toda la Etapa, una materia de Iniciación Profesional en el 2º Ciclo y *Cultura Clásica*, *al menos, en un curso del 2º Ciclo*».

De nuevo, al tener la *Cultura Clásica* la misma consideración que en el art. anterior, este RD *tampoco desarrolla ningún currículo de ella*.

Al amparo de lo dispuesto en la ORDEN de 27 de abril de 1992, se aprueba la *Resolución de 10 de junio de 1992* (BOE del 19), de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se aprueban materias optativas para su impartición en la ESO, *cuyos modelos de currículo se proponen en el ANEXO I*.

En dicho currículo leemos una introducción justificativa de la impartición de la *Cultura Clásica* en esta etapa educativa, en la que aparecen insertas, dentro de la práctica pedagógica de la asignatura, cuatro denominadas “*Vías de concreción en el aula*”, a saber:

- El estudio lingüístico del latín a partir de una reflexión inductiva de las categorías gramaticales de las lenguas que conoce el alumno.

- El descubrimiento de los mitos grecolatinos y los aspectos fundamentales de la vida social, religiosa, filosófica y artística del Mundo Clásico, y sus repercusiones en la actualidad.
- La reconstrucción de la organización social, política, jurídica, arquitectónica, familiar, etc. de la *ciuitas Romana*.
- El estudio comparativo de la vida de un joven romano y otro de nuestra sociedad actual.

Con esta materia optativa se pretende que los alumnos y alumnas:

- *Adquieran unos conocimientos lingüísticos del latín* –e, incluso, del griego– a partir de una reflexión sobre su misma lengua materna, *descubriendo las raíces greco-latinas de gran parte de su léxico*, analizando semejanzas y diferencias fonéticas, morfosintácticas y semánticas y realizando trabajos comparativos entre palabras y expresiones de su lengua y latinismos o helenismos.
- *Conozcan*, en una primera aproximación escolar, *aspectos fundamentales de la realidad* religiosa, mitológica, social, cultural, cívica, familiar... *del Mundo Clásico* y confirmen cómo la civilización occidental está impregnada de ellos.

Además,

- Los alumnos y alumnas deben alcanzar unos OBJETIVOS mediante la adquisición de *diez capacidades*.
- Se estructuran los contenidos en tres tipos: **conceptos, procedimientos y actitudes**.
- *No aparecen en ninguna parte del citado currículo los criterios de evaluación que se habrían de aplicar para valorar los resultados*.
- Los **conceptos** aparecen organizados en *tres bloques de conocimiento*:

BLOQUE 1. *Las lenguas clásicas: origen de las lenguas romances.*

BLOQUE 2. *El hombre del mundo clásico: sus huellas en el mundo actual.*

BLOQUE 3. *La romanización: hacia una Europa unida.*

Dos años más tarde, la Orden de 4 de agosto de 1994 (BOE del 11), sobre las enseñanzas de las materias de Cultura Clásica y Segunda Lengua Extranjera en la ESO, afirma en sus Consideraciones previas que:

«Debido a la *notable aceptación* por parte del alumnado de ESO de la materia optativa de Cultura Clásica durante los cursos 92-93 y 93-94, se considera conveniente *ampliar las enseñanzas de la misma a los dos cursos del 2º Ciclo*, a fin de que, sin perjuicio de que un sector de alumnos reciba unas enseñanzas generales de esta materia en un solo año académico, otro sector, más motivado por la Cultura Clásica, pueda profundizar en estos conocimientos...», por lo cual:

- Primero: «A partir del curso 94-95 los alumnos podrán cursar la materia de *Cultura Clásica en uno o en los dos cursos del 2º Ciclo de ESO*. En el primer caso, los alumnos podrán seguir los estudios programados para cualquiera de los dos años del ciclo».
- Segundo: «La Dirección General de Renovación Pedagógica ofrecerá *un modelo de desarrollo del currículo* de la materia optativa *Cultura Clásica para los dos años del 2º Ciclo de la ESO*».

Para desarrollar esta Orden, aparece al poco tiempo la Resolución de 2 de noviembre de 1994 (BOE de 16), de la DGRP, por la *que se aprueba el currículo de la materia optativa Cultura Clásica para su impartición en el 2º Ciclo de ESO*, de la que cabría destacar lo siguiente:

- Un Introducción que en sus cuatro primeros párrafos reproduce los motivos argumentados en la Resolución de 10 de junio de 1992 para justificar la presencia de la Cultura Clásica en la ESO, suprimiendo las cuatro denominadas “Vías de concreción en el aula”, anteriormente expuestas, y las dos pretensiones de adquisición por los alumnos de determinados conocimientos, relacionados con la materia.
- Esta nueva Introducción explica que, al poder cursarse la materia en uno o en los dos cursos del 2º Ciclo, *los contenidos correspondientes a ambos* (denominados ahora *Cultura clásica A y B*) «no constituyen una secuencia progresiva o graduada, sino que se plantean como perspectivas complementarias de aproximación a la Cultura Clásica».
- Así, los contenidos de la *Cultura Clásica A* giran en torno al: «reconocimiento del origen común del Latín y el Griego, y de sus relaciones con las lenguas románicas (especialmente las habladas en el territorio español); conocimiento de aspectos fundamentales de las formas de vida y creencias de las sociedades griega y romana y a la identificación de los elementos culturales procedentes de ambas culturas».
- En la *Cultura Clásica B* la aproximación se realiza mediante contenidos relativos a las características más sobresalientes tanto de las Lenguas Clásicas, especialmente del Latín, como de la Literatura y el pensamiento clásico, con especial énfasis en las huellas más perceptibles de éstos en el mundo occidental actual.
- Estos contenidos aparecen *igualmente estructurados en conceptos, procedimientos y actitudes*, pero tampoco se desarrollan los criterios de evaluación en la nueva Resolución. Asimismo, *se organizan en tres bloques*, necesariamente con una distribución distinta de la anterior al repartirse entre dos cursos, que, básicamente, versan sobre tres ámbitos del conocimiento complementarios: la lengua, la cultura y la pervivencia de elementos culturales del Mundo Clásico.

- Finalmente, aunque esta nueva Resolución no habla expresamente de Objetivos, establece que «*el desarrollo de la materia de Cultura Clásica ha de contribuir a que las alumnas y los alumnos adquieran diez capacidades*», exactamente las mismas definidas en la precitada Resolución de 10 de junio como Objetivos.

Vemos seguidamente un Cuadro comparativo de los contenidos conceptuales recogidos en ambas Resoluciones:

RESOLUCIÓN de 10 de junio de 1992, de la DGRP, por la que se aprueban materias optativas para su impartición en la ESO	RESOLUCIÓN de 2 de noviembre de 1994, de la DGRP, por la que se aprueba el currículo de la materia optativa <i>Cultura Clásica</i> para su impartición en la ESO
<p><b>BLOQUE 1. <i>Las lenguas clásicas: origen de las lenguas romances.</i></b></p> <p><u>Origen común de las lenguas europeas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— El i.e. como tronco lingüístico común de las lenguas europeas.</li> <li>— El Latín y las lenguas romances.</li> <li>— Del Latín a las lenguas romances: evolución lingüística.</li> </ul> <p><u>La lengua latina. Elementos formales y mecanismos de funcionamiento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Sistemas de escritura. El alfabeto.</li> <li>— Evolución fonética y morfológica de las palabras. La flexión nominal, pronominal y verbal.</li> <li>— Lexemas. Prefijos, sufijos e injijos de origen latino y griego.</li> <li>— Elementos constitutivos de la estructura sintáctica latina.</li> <li>— Evolución del significado etimológico de las palabras latinas.</li> <li>— Helenismos y latinismos. Cultismos y palabras patrimoniales.</li> </ul>	<p><b>BLOQUE I.</b> <i>Cultura Clásica A: Las lenguas clásicas: origen de las lenguas romances.</i></p> <p><u>El Latín y el Griego como lenguas indoeuropeas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Origen común del Latín y el Griego.</li> <li>— Del Latín a las lenguas romances: líneas generales de evolución.</li> </ul> <p><u>El Latín y el Griego como principales elementos constitutivos de las lenguas romances de España:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Léxico común, técnico y científico de origen grecolatino.</li> <li>— Elementos morfológicos de origen latino y griego.</li> <li>— Formación de palabras: cultismos y palabras patrimoniales.</li> </ul> <p><i>Cultura Clásica B: Las lenguas clásicas: elementos formales y funciones.</i></p> <p>Sistemas de escritura: alfabetos griego y latino.</p> <p>El Latín y el Griego como lenguas flexivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— La flexión como procedimiento lingüístico: nociones de caso y de declinación.</li> <li>— Flexión nominal, pronominal y verbal.</li> </ul> <p>Principales rasgos característicos de la Sintaxis latina.</p>
<p><b>BLOQUE 2. El hombre del mundo clásico: sus huellas en el mundo actual.</b></p> <p><u>El universo religioso: Mitología:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Mitología, religión, superstición y magia.</li> <li>— Repercusión de la Mitología clásica en la cultura occidental (arte, literatura, música, cine, lenguaje, folclore...).</li> <li>— Léxico castellano basado en la Mitología.</li> </ul> <p><u>Individuo y comunidad:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Sistemas políticos y jurídicos.</li> <li>— Organización social. La familia.</li> <li>— Creencias artísticas. El ocio.</li> <li>— Pervivencia en el mundo actual.</li> </ul>	<p><b>BLOQUE II.</b> <i>Cultura Clásica A: Instituciones políticas y sociedad.</i></p> <p><u>Sistemas políticos de la Antigüedad grecolatina:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Aristocracias griegas y democracia ateniense.</li> <li>— La República romana y el Imperio romano.</li> <li>— La importancia de la urbs en la vida política.</li> <li>— Principales normas de la legislación clásica.</li> </ul> <p><u>Organización social pública y privada:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Principales grupos sociales.</li> <li>— La familia: papeles sociales de mujeres y varones.</li> <li>— El mundo del trabajo: actividades económicas, principales oficios, ciencia y técnica.</li> <li>— El ocio: principales fiestas y espectáculos.</li> </ul> <p><u>Pervivencia en el mundo actual de los aspectos de la vida pública y privada de las sociedades griega y romana.</u></p> <p><u>Las creencias colectivas: Religión y Mitología:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Principales mitos griegos y latinos: significado y pervivencia en épocas posteriores.</li> </ul> <p><i>Cultura Clásica B: Literatura y pensamiento en el Mundo Clásico.</i></p> <p>Géneros literarios. La Épica clásica: Homero y Virgilio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Características de composición y estilo narrativo.</li> <li>— Tipo de sociedad e ideales que refleja.</li> </ul> <p>El Teatro clásico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Orígenes del Teatro: la Tragedia griega: principales características y autores más representativos.</li> <li>— La Comedia clásica: características fundamentales y autores más representativos.</li> </ul> <p>El pensamiento filosófico clásico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— El origen de la Filosofía: del pensamiento mítico a la explicación filosófica.</li> <li>— La filosofía en la democracia ateniense: Sócrates y los sofistas.</li> <li>— Estoicismo y epicureísmo como líneas esenciales de la ética clásica.</li> </ul>

<p><b>BLOQUE 3. La Romanización: hacia una Europa unida.</b></p> <p><b>La Romanización de Europa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Roma, vehículo transmisor de la cultura griega.</li> <li>- Aportes latinos al mundo actual.</li> </ul> <p><b>La Romanización de la Península Ibérica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hispania</i>: provincia romana. Agentes romanizadores.</li> <li>- Vías de comunicación. Topónimos.</li> <li>- Arquitectura funcional: acueductos, puentes, pantanos...</li> <li>- La economía.</li> </ul>	<p><b>BLOQUE III.</b> <b>Cultura Clásica A: La presencia de Grecia y Roma en la Península Ibérica.</b></p> <p><b>Colonias griegas en España:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Principales enclaves mediterráneos.</li> <li>- Restos arqueológicos más significativos.</li> </ul> <p><b>La Romanización de la Península Ibérica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hispania</i>: provincia romana. Agentes colonizadores.</li> <li>- Vías de comunicación y arquitectura funcional: acueductos, puentes, pantanos, etc.</li> <li>- Topónimos de aparición frecuente.</li> </ul> <p>Cultura Clásica B: <i>La huella del Mundo Clásico en la cultura actual.</i></p> <p>Huellas del Mundo Clásico en instituciones sociales y formas políticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Monarquía, dictadura, República y democracia.</li> <li>- El Derecho.</li> </ul> <p>Pervivencia de elementos artísticos de la Antigüedad clásica.</p> <p>Presencia de géneros, mitos y temas de la Literatura clásica en la Literatura contemporánea.</p> <p>Aportaciones del Mundo Clásico al pensamiento, la ciencia y la tecnología actuales.</p>
--	---

Tras un intento fallido en 1997, por parte de la entonces Ministra de Educación y Cultura, Dña. Esperanza Aguirre de Gil y Biedma, de crear en el 2º Ciclo de la ESO unos itinerarios orientativos de los futuros estudios o conductentes al mundo laboral, y una vez publicado en junio de 1998 el *Dictamen sobre la enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria*, que contenía en su punto IV.2.1 unas “sugerencias” respecto a la *Cultura y Lenguas Clásicas*, el actual MECD se ha visto obligado a cumplir su programa electoral en materia educativa –ahora ya sin disculpas, al disponer de una holgada mayoría absoluta en el Parlamento–, siguiendo de alguna forma el anteproyecto de Esperanza Aguirre y el mencionado *Dictamen*, de ahí que haya iniciado ya su pequeña “contrarreforma” –que se complementará con las tres Leyes que se publicarán a lo largo de la presente legislatura: las de Universidades y de FP, ya inminentes, y la esperada Ley de Calidad, donde se recogerán de nuevo en el 2º Ciclo de la ESO los itinerarios sugeridos por la Sra. Aguirre– con el RD 3473/2000, de 26 de diciembre (BOE de 16 de enero de 2001), por el que se modifica el RD 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las **enseñanzas mínimas** correspondientes a la ESO. En su apartado 2, modifica el apartado 7 del artículo 3 del citado RD 1007/1991 –a su vez modificado por el RD 894/1995, de 2 de junio– en los siguientes términos: «Los Centros ofrecerán, con carácter optativo para los alumnos, las enseñanzas de una Segunda Lengua Extranjera y las de *Cultura Clásica en los dos años del 2º Ciclo*».

- Se establece, *con carácter orientativo*, el **currículo** de ambas materias en el Anexo III de este RD, en cuya Introducción se fijan como Objetivos Generales los siguientes –exactamente los

mismos que aparecen en la propuesta de la SEEC, recogida en la revista *Estudios Clásicos*, 112, 1997–:

- Dotar a todos los alumnos de la ESO de un conocimiento suficiente para la contribución del Mundo Clásico a la civilización occidental en los ámbitos literario, artístico, filosófico, científico, lingüístico, etc., para que puedan comprender mejor su propio mundo, fortaleciendo de este modo su conciencia histórica y su capacidad crítica.
  - Que los alumnos que elijan en 4º de ESO el itinerario conducente al Bachillerato de Humanidades y ciencias Sociales o al de Ciencias de la Naturaleza y la Salud se inicien en los *conocimientos de la lengua latina* (en especial, de su léxico y de su tipología lingüística), con el fin de que puedan utilizar con rigor y precisión la suya propia.
- Seguidamente el RD expone los objetivos, contenidos y criterios de evaluación para ambos cursos del 2º Ciclo, con las siguientes modificaciones a nivel general:
- Aparecen *8 objetivos para el primer curso y 10 para el segundo*, frente a los 8 propuestos por la SEEC para cada curso, y a su inexistencia en las anteriores Resoluciones del MEC (se pretendía la consecución de 10 capacidades al término de los dos cursos). Además, *estos objetivos no están encaminados a la consecución de ninguna capacidad* por parte de los alumnos.
  - Se han eliminado los epígrafes “Planteamientos metodológicos” y “Procedimientos de evaluación” contenidos en la propuesta de la SEEC.
  - Asimismo, en los Contenidos aparecen, al igual que en la propuesta de la SEEC, únicamente los definidos como Conceptos en las anteriores Resoluciones, habiéndose suprimido los Procedimientos y las Actitudes. Dentro de éstos, igualmente basados en la propuesta de la SEEC, se ha añadido el **Bloque 1** del currículo de Cuarto curso (*Mundo Clásico y Mundo Moderno*), inexistente en dicha propuesta.
- Dado que el currículo que expone el nuevo RD es para los dos cursos de la ESO, únicamente sería comparable con la última Resolución del MEC (2 de noviembre de 1994); veamos seguidamente un cuadro comparativo entre los contenidos que aparecen en ambas normativas.

## Conclusiones

Al ser considerada la Cultura Clásica como una *materia optativa de un solo curso* (aunque se podía ofrecer en los dos del 2º Ciclo de esta Etapa), *no aparece desarrollado su currículo* ni en el RD 1007/1991, de 14

de junio (de enseñanzas mínimas) ni en el posterior RD 1341/1991, de 6 de septiembre (de currículo).

Tendremos, pues que esperar a la Resolución de 10 de junio de 1992 (de la DGRP), donde se aprueban las materias optativas para su impartición en la ESO, y cuyos modelos de currículo se proponen en el Anexo I.

En ella los alumnos deben alcanzar los objetivos de la materia mediante la adquisición de diez capacidades. Los contenidos aparecen estructurados en conceptos, procedimientos y actitudes, de acuerdo con la pedagogía constructivista que impregna la LOGSE, *sin que exista ningún criterio de evaluación*. A su vez, los conceptos se organizan en 3 Bloques de conocimiento: 1. *Las lenguas clásicas: origen de las lenguas romances*; 2. *El hombre del Mundo Clásico: sus huellas en el mundo actual*; 3. *La Romanización: hacia una Europa unida*.

Debido a la amplia aceptación por los alumnos del 2º Ciclo de esta materia optativa durante los dos cursos siguientes a la promulgación de la anterior Resolución (92-93, 93-94), la Orden de 4 de agosto de 1994 *amplía las enseñanzas de la misma a los dos cursos del 2º Ciclo*, y una Resolución posterior (igualmente de la DGRP), de 2 de noviembre de ese mismo año, aprueba el *modelo de desarrollo del currículo para ambos cursos*.

- La materia optativa pasa a denominarse ahora *Cultura Clásica A* (3º curso) y *B* (4º curso), con la salvedad de que los alumnos que la hayan elegido en 3º (*A*), al año siguiente, si la eligen de nuevo, deberán cursar la *B*, pudiendo cursar indistintamente la *A* o la *B* aquellos alumnos que no la hubieran elegido en 3º.
- Consecuentemente con esto, *«los contenidos de ambos currículos no constituyen una secuencia progresiva, sino que se plantean como perspectivas complementarias de aproximación a la Cultura Clásica»*.
  - La *Cultura Clásica A* se centra tanto en el reconocimiento del Latín y el Griego como lenguas i.e. y elementos constitutivos de las lenguas románicas de España, como en los aspectos fundamentales de las formas de vida (sistemas políticos y organización social) y creencias (especialmente religiosas) de los griegos y romanos, junto con sus huellas en la Península Ibérica.
  - En la *Cultura Clásica B* la aproximación al Mundo Clásico se lleva a cabo destacando las características más sobresalientes de ambas lenguas clásicas, especialmente del Latín, y de su Literatura y pensamiento (filosófico), junto con sus huellas en los sistemas políticos y sociales de la actualidad (véase el cuadro comparativo correspondiente). Aquí, también, aparecen organizados los contenidos en conceptos, procedimientos y actitudes, pero *tampoco se desarrolla ningún criterios de evaluación*.

- Por último, esta nueva Resolución postula que «el desarrollo de la materia de *Cultura clásica* ha de contribuir a que los alumnos adquieran diez *capacidades*», exactamente las mismas definidas en la Resolución anterior como objetivos.

Posteriormente, la Orden de 28 de febrero de 1996, por la que se dictan Instrucciones para la implantación de enseñanzas de ESO, en su Anexo III (Relación de materias optativas aprobadas por la DGRP para su impartición en la ESO) ratifica el currículo de Cultura Clásica propuesto en la citada Resolución de 2 de noviembre de 1994.

Así las cosas, el MECD publica el RD 3473/2000, de 29 de diciembre, que modifica el precitado RD 1007/1994, de 14 de junio, que establecía las **enseñanzas mínimas** en la ESO.

- En él se continúa ofreciendo la Cultura Clásica como una *materia optativa para los dos cursos del 2º Ciclo, con un currículo específico para cada curso* (según el modelo propuesto en el Anexo III), con lo que los IES deberán de ofertar cada currículo en su curso respectivo, eliminándose, por tanto, la posibilidad anterior de cursar el de Cultura Clásica A en 4º curso. Además, en la Introducción se señala específicamente que *el de 4º curso va destinado a los alumnos que hayan elegido el itinerario conducente al Bachillerato de Humanidades y CCSS o al de CN y la Salud*, lo que indica la incardinación obligatoria de este RD y la futura Ley de Calidad.
- Teniendo en cuenta que este RD reproduce en gran medida el currículo propuesto por la SEEC en su revista *Estudios Clásicos*, 112, 1997, observamos en él, a nivel general, los siguientes cambios:
  - Se detallan los objetivos (inexistentes en la última Resolución) por curso (8 en 3º curso y 10 en 4º curso, frente a los 8 propuestos por la SEEC para cada curso).
  - Se han eliminado los epígrafes *Planteamientos metodológicos* y *Procedimientos de evaluación* contenidos en la propuesta de la SEEC.
  - Se ha suprimido –siguiendo igualmente la citada propuesta de la SEEC– los contenidos *procedimentales* y *actitudinales* de las anteriores Resoluciones. Además, los actuales (equivalentes a los conceptos de éstas) del 4º curso se han incrementado con un Bloque 1 (denominado *Mundo Clásico y Moderno*), inexistente en la propuesta de la SEEC y en la Resolución de 4 de noviembre de 1994.

<p>RD 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el RD 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO</p>	<p>Resolución de 2 de noviembre de 1994, de la DGRP, por la que se aprueba el currículo de la materia optativa <i>Cultura Clásica</i> para su impartición en la ESO</p>
<p><b>Tercer Curso</b>  <b>1. DEL MUNDO CLÁSICO AL MUNDO ACTUAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Panorama general.</li> <li>— La transmisión de la cultura clásica hasta nuestros días.</li> <li>— Pervivencia de elementos lingüísticos grecolatinos.</li> <li>— Presencia de la civilización clásica en las artes, las ciencias y la vida cotidiana en el mundo actual.</li> </ul>	<p><b>Cultura Clásica A</b>  <b>BLOQUE I. <i>Las Lenguas clásicas: origen de las lenguas románicas.</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— El Latín y el Griego como lenguas indoeuropeas: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Origen común del Latín y el Griego.</li> <li>✓ Del Latín a las lenguas románicas: líneas generales de evolución.</li> </ul> </li> <li>— El Latín y el Griego como principales elementos constitutivos de las lenguas románicas de España: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Léxico común, técnico y científico de origen grecolatino.</li> <li>✓ Elementos morfológicos de origen latino y griego.</li> <li>✓ Formación de palabras: cultismos y palabras patrimoniales.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>2. GRECIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— La Grecia clásica en sus marcos históricos y geográfico.</li> <li>— La sociedad griega: la <i>polis</i>.</li> <li>— La lengua griega: escritura y alfabeto.</li> <li>— Los géneros literarios griegos: épica lírica y dramática.</li> <li>— La prosa.</li> <li>— Pensamiento y mito.</li> <li>— Los griegos y el arte.</li> </ul>	<p><b>BLOQUE II. <i>Instituciones políticas y sociedad.</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Sistemas políticos de la Antigüedad grecolatina: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aristocracias griegas y democracia ateniense.</li> <li>✓ La República romana y el Imperio romano.</li> <li>✓ La importancia de la oratoria en la vida política.</li> <li>✓ Principales normas de la Retórica clásica.</li> </ul> </li> <li>— Organización social pública y privada: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Principales grupos sociales.</li> <li>✓ La familia: papeles sociales de mujeres y varones.</li> <li>✓ El mundo del trabajo: actividades económicas, principales oficios, ciencia y técnica.</li> <li>✓ El ocio: principales fiestas y espectáculos.</li> </ul> </li> <li>— Pervivencia en el mundo actual de los aspectos de la vida pública y privada de las sociedades griega y romana.</li> <li>— Las creencias colectivas: Religión y Mitología: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Principales mitos griegos y latinos: significado y pervivencia en épocas posteriores.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>3. ROMA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Los orígenes de Roma: del mito a la historia.</li> <li>— Roma en sus marcos histórico y geográfico.</li> <li>— El latín y las lenguas románicas.</li> <li>— Grandes hitos de la Literatura latina en la comedia, la poesía lírica y épica y la oratoria.</li> <li>— La sociedad romana de la República al Imperio: derecho e instituciones romanas.</li> <li>— Obras públicas y urbanismo.</li> <li>— La religión.</li> <li>— El ejército romano.</li> <li>— La <i>Hispania romana</i>.</li> </ul>	<p><b>BLOQUE III. <i>La presencia de Grecia y Roma en la Península Ibérica.</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Colonias griegas en España: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Principales enclaves mediterráneos.</li> <li>✓ Restos arqueológicos más significativos.</li> </ul> </li> <li>— La Romanización de la Península Ibérica: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Hispania</i>: provincia romana. Agentes colonizadores.</li> <li>✓ Vías de comunicación y arquitectura funcional: acueductos, puentes, pantanos, etc.</li> <li>✓ Topónimos de aparición frecuente.</li> <li>✓ El Derecho.</li> </ul> </li> </ul>

<p><b>Cuarto curso</b> <b>1. MUNDO CLÁSICO Y MUNDO MODERNO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La lengua y la literatura clásicas como transmisores de cultura.</li> <li>- Presencia de lo clásico en las Bellas Artes.</li> <li>- Pervivencia de los mitos clásicos en la Literatura, en las artes plásticas y visuales y en la vida cotidiana.</li> </ul>	<p><b>Cultura Clásica B</b> <b>BLOQUE I. Las lenguas clásicas: elementos formales y funciones.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistemas de escritura: alfabetos griego y latino.</li> <li>- El Latín y el Griego como lenguas flexivas: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La flexión como procedimiento lingüístico: nociones de caso y de declinación.</li> <li>✓ Flexión nominal, pronominal y verbal.</li> </ul> </li> <li>- Principales rasgos característicos de la Sintaxis latina.</li> </ul>
<p><b>2. EL LATÍN EN LA HISTORIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orígenes del Latín.</li> <li>- Latín clásico y Latín vulgar.</li> <li>- La formación de las lenguas romances.</li> <li>- La influencia del Latín en las lenguas modernas no derivadas de él.</li> </ul>	<p><b>BLOQUE II. Literatura y pensamiento en el Mundo Clásico.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Géneros literarios.</li> <li>- La épica clásica: Homero y Virgilio: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Características de composición y estilo narrativo.</li> <li>✓ Tipo de sociedad e ideales que refleja.</li> </ul> </li> <li>- El Teatro clásico: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Orígenes del Teatro: la Tragedia griega: principales características y autores más representativos.</li> <li>✓ La Comedia clásica: características fundamentales y autores más representativos.</li> </ul> </li> <li>- El pensamiento filosófico clásico: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El origen de la Filosofía: del pensamiento mítico a la explicación filosófica.</li> <li>✓ La filosofía en la democracia ateniense: Sócrates y los sofistas.</li> <li>✓ Estoicismo y epicureísmo como líneas esenciales de la ética clásica.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>3. SISTEMA DEL LÉXICO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Principales procedimientos de formación del léxico grecolatino y su continuidad en las lenguas romances.</li> <li>- Etimología del vocabulario científico y técnico.</li> <li>- Helenismos y latinismos en la lengua científica.</li> <li>- Locuciones latinas incorporadas a la lengua hablada.</li> </ul>	<p><b>BLOQUE III. La huella del Mundo Clásico en la cultura actual.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Huellas del Mundo Clásico en las instituciones sociales y formas políticas: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Monarquía, dictadura, República y democracia.</li> <li>✓ El Derecho.</li> </ul> </li> <li>- Pervivencia de elementos artísticos de la Antigüedad clásica.</li> <li>- Presencia de géneros, mitos y temas de la Literatura clásica en la Literatura contemporánea.</li> <li>- Aportaciones del Mundo clásico al pensamiento, la ciencia y la tecnología actuales.</li> </ul>
<p><b>4. SISTEMA DE LA LENGUA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos básicos de la lengua latina.</li> <li>- El alfabeto latino: origen y evolución.</li> <li>- Introducción general a la morfología: morfema y palabra. Gramática y léxico. Las clases de palabras.</li> <li>- El Latín como lengua flexiva en comparación con lenguas de otra tipología.</li> <li>- Presentación de la flexión nominal latina. Los casos y sus principales valores.</li> <li>- Presentación de la flexión verbal latina.</li> <li>- La concordancia y el orden de palabras en Latín: comparación con los de nuestras lenguas.</li> <li>- Estructuras oracionales básicas.</li> </ul>	

## **Bachillerato: *Latín***

En esta Etapa postobligatoria la asignatura denominada *Latín (I y II)* aparece dentro de los RRDD 1178/1992 (de enseñanzas mínimas) y 1179/1992 (del currículo), de 2 de octubre, como una *materia de modalidad*, perteneciente a la Modalidad de Humanidades y CCSS, obligatoria para los alumnos que elijan la opción de Humanidades.

Ambos RRDD *organizan su currículo en cuatro apartados:*

- Una Introducción, justificativa de la importancia de la asignatura en esta Etapa preuniversitaria, siendo su redacción idéntica en los dos RRDD.
- Unos Objetivos generales (8), comunes para los dos cursos, e iguales en ambos RRDD.
- Unos Contenidos (puramente conceptuales), estructurados, a su vez, en *cuatro Bloques de conocimientos*: 1. *La lengua latina*; 2. *La interpretación de los textos*; 3. *El léxico latino y su evolución*; 4. *Roma y su legado*, cuyo tratamiento será a nivel de *iniciación a la materia en el primer curso y de ampliación de la misma en el segundo*. La diferencia básica entre ambos RRDD reside en Bloque 1, ya que el RD del currículo amplía los conocimientos lingüísticos, expuestos en el RD de enseñanzas mínimas, comunes a todo el territorio español. Incluso el Bloque 2, en ambos cursos, es exactamente el mismo en los dos RRDD, experimentando los Bloques 3 y 4 sólo pequeñas ampliaciones en el RD del currículo.
- Unos criterios de evaluación (6 para el primer curso y 8 para el segundo) idénticos en ambos RRDD, en los que no sólo se enuncia el criterio sino que, además, se añade una explicación de su finalidad (lo que éste trata de comprobar o evaluar en su aplicación).

Al cabo de varios años de anticipación de los nuevos estudios del Bachillerato contemplado en la LOGSE, por las razones anteriormente apuntadas el MECD publica el RD 3474/2000, de 29 de diciembre, en cuyo Anexo III se desarrolla el nuevo currículo del Latín –también aquí siguiendo la mencionada propuesta de la SEEC en su revista Estudios Clásicos, 112, 1997–, en el que observamos las siguientes modificaciones respecto al anterior:

- La Introducción justificativa es bastante más resumida.
- Los Objetivos generales son los mismos, salvo pequeños cambios: pasan a denominarse simplemente Objetivos y no contribuyen a la adquisición de capacidad alguna por parte de los alumnos.
- Los Contenidos aparecen enunciados mucho más sucintamente con algunas variaciones significativas:

- En Morfología, dentro del *Latín II*, no se profundiza en el “Estudio del adjetivo” ni se ven los “Adverbios derivados de adjetivos”.
  - Se ha añadido la “Sintaxis casual” en *Latín I*, pero se han eliminado los “Tipos de concordancia” en *Latín II*.
  - La clasificación oracional (oraciones simples/compuestas) se relega al *Latín II*, desapareciendo, además, el estudio de “La coordinación” en *Latín I*.
  - Han desaparecido, igualmente, en ambos cursos, el “Estudio comparativo entre un texto originario y su traducción” y el “Acercamiento al contexto histórico y sociocultural de los textos traducidos”.
  - El “Análisis morfosintáctico de un texto” se adelanta al primer curso.
  - Se suprimen los “Grupos temáticos” y las “Familias de palabras”.
  - No aparece tampoco en el segundo curso el “Estudio de los textos como fuente de datos”.
  - El estudio de las “Expresiones latinas” se simplifica, quedando las “incorporadas al lenguaje habitual” para el primer curso y las “incorporadas al lenguaje culto” para el segundo.
  - No se ve el “Desarrollo de Roma como potencia mediterránea”, por haber desaparecido, igualmente, del currículo del primer curso las “Instituciones militares” y “La Romanización de Hispania” junto con “su proyección actual”.
  - El epígrafe “El Derecho romano y su pervivencia en los ordenamientos jurídicos posteriores” pasa del currículo del *Latín II* al de *Latín I*.
  - Se ha eliminado por completo cualquier referencia al estudio de “La Religión” o “La Mitología” (esta última en ambos cursos).
- Los Criterios de evaluación se han equiparado (7 por curso, frente a los 6 y 8 del RD anterior), al haberse adelantado el estudio del Derecho romano al primer curso. Su redacción es muy similar en ambos RRDD, aunque ahora se ha eliminado toda explicación sobre la finalidad de los mismos.

## Consecuencias

Al obligar estos nuevos RRDD de enseñanzas mínimas a todo el territorio nacional, en la situación actual en que todas las CCAA tienen ya transferidas las competencias en materia educativa, habrá que readaptar los contenidos que se estaban impartiendo en *Cultura Clásica* y modificar los programas de *Latín* de Bachillerato.

Consecuentemente con ello, el Gobierno asturiano –previa consulta a la SEEC y/o a una comisión de profesores especialistas, junto con el SIE– debería legislar, en el plazo de uno/dos años, un nuevo currículo para ambas materias –de acuerdo con el 35% del currículo que tiene a su disposición por norma–, subsanando las carencias que se detecten en ellos y completando sus programaciones, *poniendo un énfasis especial en los principios metodológicos que deben impregnar el desarrollo de su currículo*, así como en los instrumentos de evaluación, para los que pueden servir bien de punto de partida los contenidos en la propuesta de la SEEC. Su horario se debería intentar *incrementar en una hora semanal* (de 2 a 3 horas), *al menos en el 4º curso de ESO*, dentro del itinerario correspondiente. Otra posible alternativa sería la de ofrecer la *Cultura Clásica* con el programa de 3º de ESO a aquellos alumnos que no elijan en 4º curso el itinerario conducente a las modalidades de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales o de Ciencias de la Naturaleza y la Salud, posibilidad similar a la existente en la actualidad (los alumnos que en 3º curso no hayan optado por la *Cultura Clásica A* la pueden cursar en 4º curso).

### Valoración final

Independientemente de las modificaciones normativas que añada a estos nuevos RRDD de contenidos mínimos cada una de las diecisiete CCAA, considero positivo que el currículo de 4º curso –siguiendo en gran medida las sugerencias de la SECC– esté mucho más orientado que ahora hacia el Latín y que pueda servir de acercamiento a esta lengua histórica a todos aquellos alumnos que sientan inquietudes por conocer el pasado de su propia civilización y cultura, sobre todo desde el punto de vista lingüístico, aspecto en el que lamentablemente están bastante deficitarios los actuales alumnos de ESO.

Confío, asimismo, en que la Comisión de especialistas que colabore con los inspectores de Lenguas Clásicas existente en la Viceconsejería de Educación tenga la suficiente amplitud de miras para realizar sus sugerencias cara al futuro, especialmente en lo que a metodología se refiere, abandonando formas de enseñar Latín, tal vez útiles cuando éste disponía de 5 o 3 cursos (con cuatro horas semanales como mínimo), pero carentes de sentido, a mi juicio, en el presente. Como ejemplo de mis palabras bastaría comparar lo que se exige en las actuales PAUs con las pruebas de la antigua Selectividad. No se trata de añorar el pasado como Cicerón (*O tempora, o mores!*), sino de ser realistas.

## Propuesta de trabajo sobre la optativa de Cultura Clásica (4º de ESO)

En consonancia con lo dicho anteriormente, sería necesario ampliar en una hora el horario semanal destinado a esta materia en 4º curso, ya que me parece inviable –dentro del actual marco horario– una materia optativa en la ESO con 4 horas semanales según propone la SEEC. El problema sería saber de qué otra materia se detraería dicha hora.

Esta materia, un primer acercamiento a la lengua latina, propongo que se rija por una serie de principios metodológicos de funcionamiento:

- *Los contenidos de gramática latina* que se expliquen *deben versar exclusivamente sobre formas* (nominales, pronominales o verbales) *regulares y de uso frecuente*.
  - Declinación nominal regular.
  - Adjetivos regulares.
  - Pronombres: personales, demostrativos, fórico y relativo.
  - Conjugación regular:
    - ✓ Modo Indicativo: presente, pretérito imperfecto, futuro imperfecto, pretérito perfecto y pretérito pluscuamperfecto.
    - ✓ Modo Subjuntivo: pretérito imperfecto y pretérito pluscuamperfecto (sólo en oraciones de *cum* “histórico”).
    - ✓ Modo Imperativo: presente.
    - ✓ Infinitivos: presente.
    - ✓ Participios: presente y perfecto (su estudio sería simultáneo al de los adjetivos correspondientes).
- *El tratamiento de aprendizaje de los contenidos, al menos el de los gramaticales, es preciso que sea global, partiendo de textos sencillos y adaptados*, cuyo vocabulario –igualmente adaptado cuando sea necesario– se ofrecerá dentro de cada capítulo y al final del Manual del alumno. Se podría exigir el *conocimiento de un reducido número de vocablos* de uso habitual en textos narrativos, tanto rentable para la traducción de los textos posteriores como para quienes elijan Latín el curso siguiente (entre 200-300 palabras).
- Se propone que *los textos adaptados versen sobre el período legendario anterior a la fundación de Roma*, ya que el Latín I comienza desde ahí y se dispone de suficiente material audiovisual de apoyo al respecto, concretamente sobre:
  - *La Guerra de Troya* y la llegada de *Eneas* al Lacio (el tema más útil desde el punto de vista del Latín). La fuente principal serían los seis primeros libros de *La Eneida* de Virgilio, adaptados en un estricto orden cronológico de los acontecimientos: comenzando por el libro II (último día de Troya), continuando con el III (travesía desde Troya a Libia), tratando el I y el IV seguidamente (Dido y Eneas), adaptando brevemente el V (juegos fúnebres en honor de Anquises) y

concluyendo con el VI y parte del VII (Eneas en Italia: Latino y la guerra con Turno), utilizando aquí también los tres primeros capítulos de Tito Livio (Ab urbe condita).

- *El resto de los contenidos* (históricos, mitológicos –con su pervivencia en la actualidad–, etc.) *se tratarían*, en la medida de lo posible, *simultáneamente al texto-guía, incluso los lexicales* (vocabulario científico y técnico: latinismos y helenismos) y siempre con una exposición clara y sencilla, sin entrar en excesivos detalles más propios del Bachillerato.
- El *Cuaderno de Ejercicios del alumno*, imprescindible en toda fase inicial del aprendizaje de una lengua, contendría, entre otros:
  - Ejercicios variados de sedimentación de los conocimientos gramaticales explicados en cada capítulo o unidad temática (UT).
  - Sencillos ejercicios de etimologías, basados principalmente en el vocabulario de aprendizaje establecido.
  - Ejercicios de repaso y refuerzo de los contenidos histórico-legendarios trabajados en el aula o fuera de ella.
  - Tal vez algún pequeño crucigrama/sopas de letras como consolidación tanto del vocabulario trabajado como de los nombres de los personajes y lugares que hayan ido apareciendo en los textos traducidos.
- Sobre la base propuesta de *tres horas semanales* y tomando como ejemplo el curso próximo, dispondríamos de aproximadamente 102 horas (34 semanales × 3 horas/c.u.) para una programación que abarcaría entre 12 capítulos (distribuidos en cuatro UT: Troya, travesía hasta Libia, Dido y Eneas, Eneas en Italia), cuya temporalización sería de *4 capítulos por evaluación*. Se dispondría de tiempo suficiente para trabajar a fondo los distintos capítulos (con 6/7 clases para cada uno y el resto dedicado a repasos, *pruebas objetivas escritas* –dos por evaluación: una tras cada dos capítulos–, debates en clase, proyección de vídeos de apoyo, etc.).

La Cultura Clásica de este 4º curso de ESO, al poder ofrecerse como materia optativa únicamente «a los alumnos que elijan el itinerario conducente a las modalidades de Bachillerato de Humanidades y CCSS o de CN y la Salud» –según reza en la Introducción del nuevo RD sobre enseñanzas mínimas en la ESO–, será la cantera de la que salgan los futuros estudiantes de Latín y Griego, los que mantendrán viva la llama probatoria de la influencia del Mundo Clásico a lo largo de la Historia hasta el presente, lo que los profesores que impartimos estas asignaturas estamos intentando hacer, a pesar de las adversidades actuales. Seamos, pues, comprensivos con ellos y ayudémosles a encontrar su propio camino, al igual que otros han hecho antes con nosotros.

# LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA DE LOS TEMAS TRANSVERSALES A TRAVÉS DE LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA<sup>1</sup>

ALMUDENA FERNÁNDEZ FONTECHA\*

Ante la introducción del concepto de Temas Transversales en el sistema educativo español y las dificultades que supone la misma, este artículo describe un posible modelo para su enseñanza explícita a través de la clase de lengua extranjera. El modelo se basa en los métodos de Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera (AICLE). En la parte final del artículo describimos esquemáticamente un ejemplo de cómo enseñar explícitamente el transversal de la Educación ambiental a través de la clase de inglés como lengua extranjera para alumnos de Educación Secundaria.

With regard to the introduction of the concept of Cross-curricular Themes (Temas Transversales) in the Spanish Educational System and the difficulties it poses, this paper describes a framework for the explicit teaching of these themes. The framework we describe here is based on the Content and Language Integrated Learning (CLIL) methods. In the last part of this paper an example of how to explicitly teach the theme of Environmental Education for secondary students through the English Language Classroom is shown.

## Introducción

Con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo español LOGSE (BOE, 4-1-90), un nuevo concepto apareció en la escena educativa: los temas transversales. Su introducción viene avalada por la necesidad de promover un cambio de actitudes en el alumnado. Son básicamente un tipo de conocimiento moral que busca fomentar valores un tanto olvidados en nuestra sociedad actual como la paz, la tolerancia, la convivencia o la igualdad, entre otros. Ha pasado el tiempo desde la introducción de este concepto en nuestro sistema educativo pero las disposiciones legales no parecen haberse traducido en suficientes propuestas de implementación.

Por lo que respecta al apartado metodológico en el campo de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas, se tiende a priorizar aquellos métodos que basan la enseñanza de la lengua en la enseñanza explícita de contenidos extralingüísticos y a aquellos que se centran en el valor de los procedimientos para llegar a tal fin. Un ejemplo del segundo tipo es el Enfoque por Tareas. Entre los métodos del primer tipo, podemos hacer referencia a algunas de las variantes a las que se refiere el término AICLE (Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera). Poco a poco en nuestro país el profesorado de lenguas

---

\* ALMUDENA FERNÁNDEZ FONTECHA, Departamento de Filologías Modernas, Universidad de La Rioja.

extranjeras se está percatando de la existencia de este tipo de métodos y se está preocupando por llevarlos a la práctica con empeño y una buena dosis de imaginación. Podemos hacer una clara diferenciación entre zonas bilingües, como el País Vasco o Cataluña, donde no es difícil encontrarse con modelos de implementación de estos métodos, y zonas monolingües donde se observan sólo algunas experiencias aisladas al respecto.

Somos conscientes de la importancia de ambos términos y de la escasez de propuestas que, por una parte, traduzcan el proceso de impregnación de la enseñanza de temas transversales, y por otra, introduzcan cada vez más el tipo de métodos AICLE en nuestro país. Por eso, mediante este artículo ofrecemos una posible propuesta sobre la forma en que ambos conceptos, temas transversales y métodos AICLE, se puedan complementar y beneficiar de las ventajas de ambos. El artículo describe los tres niveles de un marco de aplicación creado para facilitar el diseño y la integración de actividades de enseñanza de los temas transversales a través de una lengua extranjera aplicando los métodos AICLE. La última parte del artículo describe un ejemplo concreto del marco para la enseñanza del tema transversal Educación ambiental en la Educación Secundaria Obligatoria a través del inglés como lengua extranjera en el contexto español.

## **1. Definiciones**

Antes de observar el estado de la cuestión y de justificar nuestra propuesta, veamos qué implican cada uno de los dos términos clave de este artículo: Temas transversales y Métodos AICLE.

### ***Temas transversales***

Son ocho: Educación moral y cívica, Educación para la paz, Educación para la salud, Educación sexual, Educación ambiental, Educación del consumidor, Educación vial y Educación para la igualdad e oportunidades de ambos sexos, y constituyen el tipo de contenido que viene a paliar la falta de valores morales dentro del currículum escolar español. Diferentes autores, como Yus (1995), AAVV (1994), González Lucini (1994), Otano y Sierra (1994) o Carbonell (1994), señalan la importancia de este concepto y apuntan diferentes características del mismo. Entre otras, los temas transversales se caracterizan porque tienen una relevancia social incuestionable al resolver problemas y conflictos relacionados con la naturaleza y lo humano. La implementación no debe ser puntual o aditiva con respecto al resto de contenidos curriculares. Los temas transversales necesitan un proceso de implementación global.

## *Métodos de Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera (AICLE)*

Existe una amplia variedad de términos que describen la diversidad metodológica existente sobre la enseñanza de integración de lengua y contenidos extralingüísticos. Así, el término AICLE engloba un continuum de métodos que comprende desde aquellos donde el aprendizaje del contenido, normalmente una asignatura curricular, es lo esencial, hasta aquellos que priman la enseñanza de la lengua<sup>2</sup> (Met, 1998).

Entre los postulados en los que se basa este tipo de métodos, podemos destacar la importancia de algunos como la naturalidad o la recreación, en la medida de lo posible, de las condiciones de contextos naturales de aprendizaje de lenguas extranjeras. Ésta se pretende conseguir o bien a través de la utilización de materiales auténticos o con el diseño de tareas significativas que involucren al alumnado de una manera especial en su proceso de aprendizaje<sup>3</sup>.

Por otro lado, la introducción de materiales auténticos en la clase de lengua extranjera puede causar problemas de comprensión en el alumnado. Para evitar este tipo de situaciones, diversos autores como Mohan (1986), Early & Tang (1991) o Van Lier (1996), se han referido al uso de materiales que contienen algún tipo de información visual o al uso de diferentes tipos de gráficos que hagan accesible al alumno/a el contenido lingüístico del material con el que se trabaja.

## **2. Estado de la cuestión**

### *Propuestas de implementación de los Temas transversales*

El principal problema para la implementación de los temas transversales es la interpretación que se le tiene que dar al proceso de impregnación propuesto por la LOGSE para la introducción de estos temas en el contexto educativo español. Por una parte, la LOGSE provee al profesorado de grandes dosis de libertad en este proceso. Sin embargo, al mismo tiempo, esta libertad de actuación produce dificultad en sí misma.

Estos inconvenientes hacen necesario el diseño de proyectos que den una interpretación coherente al proceso de impregnación de los temas transversales. Por lo tanto, dentro del contexto español destacamos, entre otros, a Dolz y Pérez (1994), Domingo (1994), Llopis (1996), Busquets et al (1993), Papiol (1997) o Jiménez Catalán (1997), quienes describen y proponen formas de tratar los temas transversales a diferentes niveles educativos. De estas experiencias sólo las descritas por Papiol y Jiménez Catalán se centran en la enseñanza de los transversales a través de la lengua extranjera. Por un lado, Papiol (1997) describe una propuesta para alumnos/as de 6 a 8 años haciendo uso del Enfoque por Tareas. Por otro lado, en Jiménez Catalán (1997) se describen diferentes tipos de actividades

para tratar los temas transversales y se hace referencia a la introducción de recursos como el vídeo o la música para su implementación.

### ***Propuestas de implementación de los métodos AICLE***

Entre las propuestas que existen en nuestro país sobre la aplicación de los métodos AICLE, nos centraremos en las que integran temas transversales o contenidos similares. Entre éstas distinguimos las de Quincannon y Naves (1997), quienes describen dos actividades de un proyecto multidisciplinar llevado a cabo en Barcelona y destinado a estudiantes de ESO. El método utilizado para la implementación de estos temas es la Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas (ELMT), dentro del Enfoque por Tareas, y la de Atienza (1995), quien describe la experiencia del diseño de materiales curriculares para Educación Primaria y Secundaria en Asturias a través del método de Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas (ELMT). Aunque ambas propuestas hagan uso de la ELMT, podemos incluirlas dentro de la enseñanza de lenguas a través de contenidos, ya que en muchas ocasiones ambos métodos se complementan.

Sin embargo, a pesar de la existencia de propuestas de implementación de los temas transversales arriba descritas, y en particular aquellas destinadas a la enseñanza indirecta de lenguas extranjeras, pensamos que es necesario profundizar aún más y ofrecer otro tipo de modelos o marcos dotados de la suficiente flexibilidad para garantizar su aplicación en la mayoría de los contextos educativos.

### **3. Justificación de nuestra propuesta**

En nuestra opinión, nuestra propuesta encuentra justificación en los siguientes aspectos: Por un lado, los temas transversales necesitan propuestas de aplicación urgentes, y por otro lado, los métodos AICLE representan una alternativa muy apropiada a los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras usados actualmente en el marco del sistema educativo español.

En contra de tal propuesta es posible pensar que los transversales no enseñarán todas las estructuras lingüísticas dictadas por la ley. Nos oponemos a tal consideración, ya que los temas transversales aluden a parcelas de la vida en las que se pueden integrar todos los temas típicos de los programas de lenguas extranjeras pero de una manera natural, por ejemplo, la familia, los amigos, las relaciones personales, el medio ambiente, el mundo laboral, etc. Como ejemplo, a través del tema de la coeducación podemos enseñar aspectos lingüísticos como la entrevista en el trabajo, las partes de la casa, los tipos de profesiones, descripciones físicas y psíquicas, actitudes, capacidades, etc.

De acuerdo con los postulados de la LOGSE, los temas transversales deben impregnar el curriculum. Como ya hemos comentado anteriormente,

existen propuestas teóricas que interpretan de manera diferente este proceso de impregnación. Sin embargo, se requiere que estas propuestas teóricas se traduzcan en procesos adecuados de selección de materiales y diseño y secuenciación de actividades.

La tendencia a ser competentes en más de una lengua es una constante que está cobrando una importancia cada vez mayor en el mundo actual. La introducción de las nuevas tecnologías de la comunicación en nuestras vidas es responsable en gran parte de esta necesidad.

Parece claro que en la mayoría de los contextos educativos de nuestro país la calidad de la enseñanza de lenguas ha mejorado en los últimos años gracias a la influencia del enfoque comunicativo. Sin embargo, los resultados obtenidos están lejos de los logrados en contextos propiamente bilingües o multilingües como Canadá, Finlandia, o dentro de nuestro país Cataluña o el País Vasco, donde el uso de métodos tipo AICLE es una práctica algo más habitual. Sin embargo, aunque la generalización en el contexto español de los modelos que integran lengua y contenido supondría una clara mejora en los resultados obtenidos, este proceso de aplicación presentaría a priori algunas dificultades como, por ejemplo, la formación del profesorado, no sólo del de lenguas extranjeras, sino del de otras áreas que se podrían impartir en la lengua extranjera.

Si se me permite la metáfora, la caja que contiene los temas transversales ya se encuentra dentro del contexto escolar, pero su contenido no ha sido completamente desvelado a causa de la falta de una metodología adecuada. Y no sólo los modelos AICLE permiten la integración de estos temas en la vida escolar española, sino que además éstos necesitan de los contenidos de la caja para conseguir un aprendizaje significativo de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Para lograr este objetivo propondremos un marco donde se puedan vencer algunos de los impedimentos actuales.

Estos impedimentos que previenen el logro del objetivo están basado en tres aspectos: Primero, el tipo de relación entre áreas curriculares; segundo, la forma en que los temas transversales se enseñan realmente a través de las áreas curriculares; y tercero, el grado de enseñanza de lenguas basada en contenidos que existe en la actualidad en la clase de lengua extranjera. Mientras que las dos primeras ideas conciernen a todas las áreas, la tercera concierne exclusivamente a la de lengua extranjera.

Con relación a la primera idea, a pesar de los dictados de la LOGSE a favor de una educación multidisciplinar y transversal, pocas veces se hacen explícitos los puntos de contacto entre áreas compatibles. Este hecho tiene una repercusión notable sobre las formas de aprendizaje del alumnado, es decir, sin una enseñanza explícita es más probable que el alumno/a sea incapaz de relacionar tipos de conocimiento de diferentes áreas. Por lo tanto, como una de estas áreas y a pesar de ser la más multidisciplinar del curriculum, la clase tradicional de lengua extranjera sufre las consecuencias lógicas de tal falta de cooperación.

Con referencia a la segunda idea, aunque la introducción de los temas transversales en el entorno educativo contrarresta en teoría este aislamiento curricular, en la práctica estos temas no son explícitamente enseñados en las áreas. Por lo tanto, en la clase de lengua extranjera, ninguno de estos temas se enseñan directamente, aunque pueden ser indirectamente mostrados en las diferentes unidades del libro de texto. Con respecto a este tema recomendamos consultar, por ejemplo, Jiménez Catalán (1997).

Finalmente, según la tercera idea, es verdad que cierto tipo de enseñanza basada en contenidos ya existe en la clase de lengua extranjera. Es una práctica común utilizar temas extralingüísticos como pretexto para la introducción de nuevo léxico y estructuras gramaticales. Sin embargo, este tipo de enseñanza no se puede considerar basada en contenidos porque, por mencionar algunas diferencias, está claramente orientada a la enseñanza de nociones y funciones lingüísticas que aparecen *ad hoc* en los contenidos extralingüísticos y, por otro lado, la exposición de cada uno de estos contenidos no lingüísticos no dura lo suficiente como para hacer olvidar al alumno/a que está aprendiendo lengua.

Por eso, para superar las dificultades arriba expuestas, hemos diseñado un marco de elaboración y secuenciación de actividades destinadas a la enseñanza explícita de los temas transversales a través de la clase de lengua extranjera.

#### **4. Nuestra propuesta: diseño del marco de aplicación**

Nuestro marco está organizado en tres niveles de concreción, de lo general a lo específico, que atienden a los siguientes aspectos:

*Primer nivel:* La nueva relación entre áreas curriculares en cuanto a la enseñanza de los temas transversales, como una posible alternativa a la situación de hermetismo disciplinar actual.

*Segundo nivel:* Las relaciones internas entre áreas y la manera en que la enseñanza de lenguas extranjeras va a ser llevada a cabo en la nueva situación.

*Tercer nivel:* La división interna de cada tema transversal para hacer de la aplicación un proceso factible y preciso.

A continuación describiremos el marco en cada uno de estos tres niveles de concreción<sup>4</sup>:

##### ***Primer nivel: una nueva relación entre áreas***

A este nivel, nuestro marco sigue las siguientes pautas:

1. Los temas transversales deberían ser explícitamente enseñados en las diferentes áreas. Los profesores/as deberían reservar parte del tiempo de su clase para hacer mención explícita de estos temas.

2. Entre las áreas curriculares la clase de lengua extranjera se convierte en el contexto principal donde los temas transversales representan el único contenido por medio del cual la lengua se enseña. En esta situación los profesores/as del resto de áreas deberían ayudar al profesor/a de lengua extranjera en la enseñanza del contenido extralingüístico. Como ejemplo, en la enseñanza del tema transversal de la Igualdad de oportunidades para ambos sexos, el profesor/a de Ciencias Sociales o Historia podría ayudar al profesor/a de lengua extranjera con datos generales y concretos sobre la situación de hombres y mujeres a través de la historia del mundo.

***Segundo nivel: Integración de contenido extralingüístico y lengua. Fijación de objetivos***

En este segundo nivel de concreción del marco propuesto, se profundiza en el tipo de relación entre la clase de lengua extranjera y el resto de áreas curriculares con respecto a la enseñanza de los temas transversales. Así, la especificación de este nivel permite al profesorado de estas áreas la fijación de objetivos de los dos tipos de contenidos, i.e. lingüísticos (lengua extranjera) y extralingüísticos (temas transversales), de cada etapa integrados en este proceso. Los contenidos para el área de lengua extranjera y el resto de áreas se hacían explícitos en el Diseño Curricular Base en términos de conceptos, procedimientos y actitudes. En cuanto a los contenidos de los temas transversales, también son descritos en los mismos términos (MEC, 1992). Sin embargo, los contenidos para la enseñanza de los transversales son desarrollados como meras guías sometidas a futuras especificaciones y, por lo tanto, se pueden añadir nuevos contenidos si se respetan los propuestos legalmente.

El modelo AICLE más idóneo para nuestro cometido es el *Theme-based language instruction*, uno de los modelos descritos en Brinton et al. (1989) y que por su flexibilidad se convierte en uno de los más adecuados para su aplicación en el actual contexto escolar español. En este modelo el profesorado de lengua extranjera no sólo estaría encargado de especificar los objetivos lingüísticos propios de su área, sino también los objetivos no lingüísticos. En consecuencia, debe ser ayudado por otros profesores/as.

***Tercer nivel: estructuración y secuenciación del tema transversal***

Este último nivel de concreción del marco se basa en el proceso de estructuración y secuenciación del tema transversal. Para posibilitar estas tareas nos referiremos en este apartado a los términos Tema, Subtema, Módulo y Actividad.

*Tema:* Esta categoría corresponde a los ocho temas transversales propuestos en la LOGSE (MEC, 1992): Educación moral y cívica, Educación para la paz, Educación para la salud, Educación sexual, Educación

ambiental, Educación del consumidor, Educación vial y Educación para la igualdad de oportunidades para ambos sexos.

*Subtema:* Término que se refiere a las divisiones hechas sobre cada tema transversal. Esta estructuración posibilitaría un orden y profundización mayores en la enseñanza del transversal. El profesor/a y sus colaboradores, i.e. el alumnado, el resto del profesorado, etc., se encargarían de esta tarea. Es por lo tanto un proceso arbitrario dependiendo de factores tan variados como la temporalización de las lecciones, o los intereses, edad y motivación, entre otros, de profesores/as y, sobre todo, del alumnado.

*Módulo:* También ideada por el profesor/a y sus colaboradores, esta categoría se corresponde con divisiones sobre cada subtema anterior. Podemos distinguir cuatro tipos básicos:

1. **Introdutorio:** Los módulos de este tipo presentan las ideas y los conceptos básicos para la comprensión de cada subtema, y por extensión, del tema transversal.
2. **Teórico:** Este tipo de módulos transmite la carga teórica del subtema. En este sentido, si hablamos de la Enseñanza para la igualdad de oportunidades para ambos sexos, podríamos decir que un subtema que tratara sobre el mundo del trabajo podría estar desarrollado a través de un módulo de tipo teórico que tratara sobre las actitudes y aptitudes de hombres y mujeres en sus lugares de trabajo.
3. **Ilustrativo:** Estos módulos consisten en ejemplos prácticos que ilustran los contenidos teóricos del tipo anterior. Así, continuando con el ejemplo anterior, un módulo ilustrativo dentro del subtema propuesto mostraría casos reales o ficticios de vidas de hombres y mujeres en sus puestos de trabajo, de sus actitudes y aptitudes para desempeñar sus tareas, y de las situaciones discriminatorias o de cualquier otro tipo vividas por ellos.
4. **Promotor:** Por medio de estos módulos se intenta conseguir que los alumnos y alumnas se comprometan con las injusticias y los problemas planteados dentro de cada tema transversal a través de sus subtemas.

*Actividad:* Podríamos decir que esta categoría se acerca tímidamente al concepto de *tarea* del Enfoque por Tareas propuesto por autores como Long and Crookes (1991), Estaire y Zanón (1990) o Candlin (1990), entre otros. Hay diferencias entre las definiciones que cada uno de ellos aporta, pero básicamente podemos decir que la tarea pretende involucrar al alumno/a en un resolución activa de problemas no orientados al lenguaje. Tal resolución fomentará la comunicación en la lengua extranjera entre los alumnos/as. En nuestro modelo distinguimos los siguiente tipos de actividades: (1) introductorias, (2) centrales y (3) expansivas, que se corresponderían, respectivamente, con actividades (1) pre-, (2) mientras- y (3) post- lectura, comprensión, escritura y habla. Cada secuencia de actividades, 1, 2 y 3, se diseña generalmente entorno a un tipo de material, i.e. una canción, un poema, una película, etc.

En el próximo epígrafe mostraremos gráficamente cómo es este tercer nivel de concreción del marco a través del diseño de un ejemplo concreto para la enseñanza del transversal de la Educación ambiental.

## **5. La Educación ambiental a través de la clase de lengua inglesa, un ejemplo práctico**

Ofrecemos aquí un ejemplo de cómo aplicar el tercer nivel del marco descrito para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. El tema transversal elegido es la Educación ambiental. Este será estructurado en diferentes subtemas y módulos. Para llevar a cabo esta tarea, además del conocimiento general que se puede tener sobre cada tema, se podría hacer uso de recursos de diferente índole. Entre ellos distinguimos las recomendaciones hechas al respecto en MEC (1992) donde se ofrecen indicaciones sobre cómo afrontar la enseñanza de cada tema transversal. En cuanto a los contenidos de la Educación Ambiental, se alude a la relación directa del transversal con los conceptos, procedimientos y actitudes de las Áreas de Ciencias e la Naturaleza, Ciencias Sociales y Geografía e Historia, haciéndose también una referencia a la relación con los de otras áreas. Nuestro ejemplo está inspirado en el bloque 11 de Ciencias de la Naturaleza, “Electricidad y Magnetismo”, BOE (19-9-95:797-798), en la cual se incide sobre los siguientes procedimientos<sup>5</sup>:

“6. Análisis comparativo de las formas de producción de energía eléctrica contemplando diversos factores como: transformación energética asociada, rendimiento, coste económico e incidencia en el medio ambiente.”

“7. Utilización de distintas fuentes de información: prensa diaria, revistas, diapositivas, vídeos, informes de empresas, publicidad, etc. acerca de los problemas de consumo de electricidad en la sociedad actual.”

Por otro lado, el ejemplo que a continuación describimos está basado de alguna manera en el criterio de evaluación 18 que se describe en esta fuente BOE (19-9-95:803):

“Determinar, con ayuda de indicadores o datos bibliográficos, la existencia de fenómenos de contaminación, desertización, disminución del ozono, agotamiento de recursos y extinción de especies, indicando y justificando algunas alternativas para promover un uso más racional de la Naturaleza.”

Por lo tanto, como se observará, una posibilidad de implementar el tema elegido es basarse en los contenidos, actitudes y procedimientos de esta fuente así como en las orientaciones didácticas, i.e. pasos metodológicos, actividades de aprendizaje, etc., incluidos en ella<sup>6</sup>.

TEMA (transversal)	LA ENSEÑANZA AMBIENTAL.		
SUBTEMA	<i>Las energías renovables</i>		
MODULO INTRODUCTORIO	<i>Los diferentes tipos de energías</i>		
	<p>ACTIVIDADES diseñadas en torno a una presentación fotográfica (mediante OHP u ordenador) que muestra ejemplos significativos sobre el uso de diferentes energías (fossil, fuel, nuclear, green, renewable, etc.) y efectos neutros, positivos o negativos de su uso.</p> <p>INTRODUCTORIAS: El profesor/a presenta una muestra de fotografías sobre diferentes tipos de energías esperando el feedback de sus alumnos y alumnas.</p> <p>CENTRALES: Basándose en la presentación fotográfica y en su intuición, los alumnos/as deben atribuir las etiquetas de efectos neutros, positivos o negativos a cada una de las fotografías aparecidas. Esta actividad puede hacerse en grupo para provocar la discusión y la negociación entre los diferentes miembros.</p> <p>EXPANSIVAS: El alumnado puede investigar la existencia de otros tipos de energías no presentadas por su profesora.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptos fundamentales sobre el medio ambiente: <i>environment, global warming, greenhouse effect, acid rain, etc.</i></li> <li>- Conceptos relacionados con los diferentes tipos de energías: <i>renewable energy, fossil, fuel, green energy, nuclear power stations, hydropower, solar energy, wind energy, etc.</i></li> </ul>
MODULO TEÓRICO	<i>Energías renovables en tu casa</i>		
	<p>ACTIVIDADES diseñadas en torno a un artículo de un magazín, periódico, de Internet, o de cualquier otra fuente sobre el uso de la energía solar y eólica en el hogar. Por medio de este módulo los alumnos/as aprenderán conceptos importantes sobre el uso de las energías renovables.</p> <p>INTRODUCTORIAS: Debate sobre los pros y los contras de la energía solar y eólica en el hogar. Cada grupo investigará sobre diferentes aspectos de cada una de ellas: orígenes, dificultades de ubicación, ventajas, costes de infraestructura, etc. La clase se dividirá en grupos que deberán hacer uso del material disponible: libros, revistas, videos, documentales, Internet, etc., para informarse sobre cada uno de los dos tipos y provocar un debate posterior.</p> <p>CENTRALES: Debate. Los grupos pueden mostrar ejemplos prácticos del uso de cada una de estas dos energías.</p> <p>EXPANSIVAS: Se puede proponer a los alumnos/as investigar sobre el uso de otras energías renovables como por ejemplo la energía hidráulica.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Léxico relacionado con la búsqueda en Internet: <i>search, save as, print, e-mail, etc.</i></li> <li>- Términos de descripción geográfica: <i>mountain, hill, river, shore, marsh, brook, falls, etc.</i></li> <li>- Nombres de lugares, ciudades y demás poblaciones británicas etc.</li> </ul>
MODULO ILUSTRATIVO	<i>¿Coches que funcionan con energía solar?</i>		
	<p>ACTIVIDADES diseñadas en torno a una investigación sobre los daños causados al medio ambiente y a la salud por los coches (liberan gases nocivos, contribuyen a dañar la capa de ozono, provocan lluvia ácida, provocan diferentes enfermedades, contaminación acústica,...)</p> <p>INTRODUCTORIAS: El profesor/a pide a los alumnos/as que hagan utilizando diferentes buscadores y metabuscadores hagan listado de páginas web sobre este tema, Eg. <a href="http://www.greenenergy.org.uk">www.greenenergy.org.uk</a>, <a href="http://www.carbiscan.co.uk">www.carbiscan.co.uk</a>, <a href="http://www.100percentgreen.com">www.100percentgreen.com</a>, etc.</p> <p>CENTRALES: Mediante el uso de Internet y otras fuentes los alumnos/as deben iniciar una investigación sobre las formas de energía utilizadas en diferentes países y sus índices de contaminación</p> <p>EXPANSIVAS: Los alumnos y alumnas realizarán murales y una exposición sobre los datos obtenidos. Se les puede proponer realizar una composición sobre lo aprendido.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Términos relacionados con las referencias en un casa: <i>building size, bungalow roof, price of construction, savings, measures, heating bills, etc.</i></li> <li>- Expresiones utilizadas para expresar la opinión personal: <i>I think, from my point of view, I agree, I disagree, etc.</i></li> </ul>
MÓDULO PROMOTOR	<i>¡Hazlo tú misma!</i>		
	<p>ACTIVIDADES que proponen a los alumnos/as diseñar un plan de energías renovables sobre una zona determinada y real de cualquier país (Gran Bretaña o España, principalmente).</p> <p>INTRODUCTORIAS: El profesor/a presentará un listado amplio y abierto de lugares, principalmente de la geografía británica o española (se recomienda que se les proporcione a los alumnos/as no sólo un simple listado de lugares sino alguna ilustración o un texto descriptivo de la zona). Los alumnos/as, trabajando en grupo, elegirán uno de estos lugares para realizar las actividades posteriores (los alumnos deben saber en qué consistirán estas actividades para poder justificar su elección).</p> <p>CENTRALES: Cada grupo, tras su elección deberá realizar sus proyectos de aplicación de energías diferentes de acuerdo a las condiciones de cada zona (viento, lluvia, sol, etc.). Justificarán su elección por escrito para una posterior exposición. Los alumnos/as deberán poner en práctica los conocimientos adquiridos en módulos anteriores sobre diferentes aspectos de las diferentes energías. Por otro lado, se puede llevar a cabo una sub-actividad comparando los diferentes proyectos.</p> <p>EXPANSIVAS: Los alumnos y alumnas investigarán sobre el tipo de energías utilizadas realmente en cada zona propuesta o alrededores. Internet puede ser de gran utilidad en esta investigación, pero el alumnado puede y debe hacer uso de otros recursos, como enciclopedias, informativos o periódicos, entre otros. Al final cada alumno y alumna expondrá al resto de la clase el fruto de la investigación realizada.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresiones para la descripción y la localización de las diferentes energías en diferentes zonas.</li> <li>- Expresiones para la descripción de diferentes zonas geográficas: <i>It is a green zone surrounded by marshes, etc.</i></li> <li>- Expresiones para la comparación: <i>This kind of energy is better than the other because...</i>, etc.</li> <li>- Otras.</li> </ul>

Figura 1. Desarrollo del tercer nivel del marco para la enseñanza de la Educación ambiental en la clase de lengua extranjera (inglés), segundo ciclo de ESO.

Posteriormente, para la elaboración de actividades o tareas, se podrían complementar los aspectos propios del contenido extralingüístico o tema transversal, i.e. contenidos, actitudes y procedimientos, con aquéllos del Área de Lengua Extranjera. Como ya señalamos anteriormente, en este proceso es imprescindible hacer uso de materiales auténticos. En este caso recomendamos la utilización de todo el material proporcionado por Internet, que no sólo nos servirá como fuente de recursos, sino que formarán parte importante en la realización de las actividades propuestas. Sin embargo, es muy importante que, además de la introducción de esta tecnología, se siga incorporando otro tipo de fuentes y materiales tradicionales, como enciclopedias, periódicos, etc.

## 6. Temporalización

Por último debemos referirnos brevemente a uno de los problemas más frecuentes en la integración de un programa de actividades en la vida escolar: el tiempo. Con frecuencia los profesores/as se quejan de la sobrecarga de contenidos a enseñar y de la escasez de tiempo para llevar a cabo esta tarea.

Por lo general, el año escolar español se extiende a lo largo de nueve meses. Comienza en la segunda quincena de septiembre y acaba antes del final de junio. Teniendo en cuenta los períodos vacacionales que interrumpen el período lectivo, calculamos una media de 170 días dedicados al proceso de enseñanza-aprendizaje. Atendiendo a estos datos y al tiempo del curriculum destinado a la enseñanza de una lengua extranjera, tres horas a la semana, proponemos varias formas de enseñar los temas transversales a través de la clase de lengua extranjera:

1. Los ocho temas transversales podrían ser enseñados a lo largo de un curso o año escolar, un tema cada mes, por ejemplo, en cada uno de los niveles curriculares: Enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria.
2. Se podría enseñar un tema transversal durante un curso o año escolar como si fuera una asignatura independiente pero insertada en la clase de lengua extranjera.
3. Un tema transversal sería introducido por trimestre. Así el año escolar consistiría en la enseñanza de los tres temas transversales que los propios estudiantes junto con el profesor/a podrían elegir.

De estas opciones recomendamos la tercera. Por una parte, la primera opción no permite hacer un estudio detallado de los temas; por otra parte, aunque la segunda opción permite introducir el tema con gran detalle podría ser peligrosa ya que, al tratarse de un solo tema, es muy posible que para el alumnado esta presentación fuera extremadamente monótona. Por lo tanto, la tercera opción representa la posición intermedia que contribuiría no sólo a la variación temática sino al estudio de cada tema con bastante detenimiento.

Así, en vista de las restricciones temporales existentes, proponemos hacer uso de las ventajas ofrecidas por la estructura del marco de aplicación en su tercer nivel de concreción para el diseño y desarrollo de las programaciones de aula sobre la enseñanza de los transversales en la clase de lengua extranjera.

## 7. Conclusión

En este artículo hemos descrito un marco para la secuenciación y diseño de actividades sobre la enseñanza de los temas transversales a través de la clase de lengua extranjera, gracias a la aplicación de los métodos de integración de lengua y contenido. El artículo pone de manifiesto el cruce de caminos que es la clase de lengua extranjera. En ella confluyen el contenido extralingüístico que proporcionará el contenido lingüístico en la lengua extranjera y el método que hace posible la enseñanza integrada de ambos tipos de contenido, el Aprendizaje Integrado de Conocimientos curriculares y Lengua Extranjera (AICLE). Creemos que esta unión en un mismo marco sería beneficiosa por las siguientes razones:

En primer lugar, por la necesidad de aportar una interpretación más al proceso de impregnación que señala la ley. En nuestra opinión, cuanto más se contribuya con ideas desde diferentes ámbitos a dar salida a la implementación de los temas transversales, más se beneficiará el alumnado en el aprendizaje de este tipo de conocimientos.

En segundo lugar, era necesario diseñar un modelo que no entendiera los temas transversales como asignaturas que sobrecargarán el currículum ni como meras ideas puntuales en el resto de asignaturas. En este sentido, pensamos que los transversales deben ser integrados plenamente en las asignaturas tradicionales pero que además tienen que ser enseñados explícitamente y a lo largo de un período de tiempo lógico para que el alumnado, según su nivel, se involucre de manera natural en cada tema. De esta manera, pensamos en la clase de lengua extranjera como el entorno perfecto para la enseñanza explícita de este tipo de conocimientos.

Por último, la enseñanza de lenguas extranjeras también se vería beneficiada por el diseño de este modelo, ya que la enseñanza del contenido gramatical se insertaría en un contexto que ofrece al alumnado posibilidades para una comunicación real y significativa en estas lenguas.

Confiamos en que el marco aquí presentado sirva para contribuir a la enseñanza de los temas transversales. En teoría, llevan una década impregnando todos los ámbitos de la vida escolar española, pero pensamos que en la práctica son un concepto un tanto anclado en el ámbito legal y bastante olvidado en el quehacer escolar en detrimento de las asignaturas tradicionales del currículum. De cualquier manera, lo que parece claro es que ambos tipos de conocimiento deben ser aprehendidos por nuestros alumnos/as de la forma más natural posible, tal y como aparecen al otro lado de las aulas, y para ello se necesitan modelos y programas que lo hagan

factible. El nuestro ha sido un mero intento que necesita de una puesta en marcha en la clase real. Sólo a ese nivel se puede comprobar su efectividad en la enseñanza de los temas transversales y en la de la lengua extranjera.

## Referencias bibliográficas

- AAVV. (1994). La respuesta curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, No. 227, pp. 14-18.
- Atienza, J. L. (1995). La elaboración de unidades didácticas de la teoría a la práctica. Una unidad transversal sobre la ecología. *Encuentro*, 8, 34-59.
- BOE (16-1-01). *Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria.*
- BOE (19-9-95). *Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto, por el que se modifica y amplía el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.*
- BOE (4-1-90). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).*
- Brinton D. M. et al. (1989). *Content-based Second Language Instruction*. New York: Newbury House Publishers.
- Busquets, M. D. et al. (1993). *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Madrid: Santillana.
- Candlin, C. N. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 33-53. (Trad. de Margarita Hernández)
- Dolz, M.D. and Pérez, P. 1994. El trabajo en el aula. *Cuadernos de Pedagogía (Monográficos temas transversales-la invención de lo clásico)*, 227, 10-13.
- Domingo, J. (1994). Integración de los temas transversales en un enfoque globalizador. *AULA*, 32, 35-39.
- Early, M. and G. M. Tang. (1991). Helping ESL Students Cope With Content-Based Texts. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, 8:2, 34-44.
- Estaire, S. y J. Zanón. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.
- Fernández Fontecha, A. (aceptado para su publicación). La enseñanza de segundas lenguas a través de contenidos: un marco para el desarrollo de materiales. *Hizpide*. (traducido al euskera).
- González Lucini, F. 1994. Educación ética y transversalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 10-13.
- Jiménez Catalán, R. M. (coord.).(1997). *Los temas transversales en la clase de inglés. Compilación y diseños de materiales en función de los intereses sociales de alumnos navarros de secundaria*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- Long, M. H. (1998). Focus on Form in Task-Based Language Teaching. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 16: 2, 35-49.
- Long, M. H. and G. Crookes. (1991). Three Approaches to Task-Based Syllabus Design. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 10: 1, 1-36.

- Llopis, C. (1996). Hacia una educación global. Los temas transversales. *AULA*, 51, 19-23.
- MEC. (1992). *Colección de Materiales Curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria. Cajas Rojas*. Madrid: Secretaría General Técnica Centro de Publicaciones.
- Met, M. (1998). Curriculum Decision-making in Content-based Language Teaching; in Cenoz, J. and F. Genesee (eds.) 1998. *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters LTD. Pp. 35-63.
- Mohan, B. A. (1986). *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Otano, L. y L. Sierra. (1994). El lugar del centro. *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 22-27.
- Papiol, E. (1997). Cross-Curricular topics in a young learners class. *APAC of NEWS*, 31, 34-40.
- Quincannon, J. y T. Navés. (1997). Two activities from an interdisciplinary project carried at in metropolitan Barcelona by the Content Teaching Group. *APAC of NEWS*, 31, 41-43.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London ; New York : Longman.
- Yus, R. (1995). ¿Hasta dónde alcanza la transversalidad? Por un proyecto social desde la transversalidad. *AULA*, 43, 71-77.

## Notas

<sup>1</sup> La investigación para la elaboración de este artículo ha sido posible gracias a la beca FPI concedida por la Consejería de Educación, Cultura, Juventud y Deportes del Gobierno de La Rioja según la Orden 98/2000, de 9 de marzo de 2001.

<sup>2</sup> El término AICLE procede del término inglés CLIL (Content and Language Integrated Learning). Aquí lo utilizaremos para evitar especificaciones que se desviarían del tema de este artículo. En general podemos decir que en el presente artículo nos referimos a aquellos métodos de AICLE referidos principalmente a la enseñanza de la lengua extranjera, aunque, obviamente por la integración de los temas transversales, también defendemos la importancia de adquirir algún tipo de conocimiento sobre el contenido a través del cual se introduce la lengua.

<sup>3</sup> Los métodos AICLE permiten la integración de otros métodos y principios metodológicos como el Enfoque por Tareas, recomendado por autores como Long (1998) o Candlin (1990), entre otros. El diseño de tareas permite al profesorado integrar la enseñanza de los aspectos gramaticales de la lengua de una forma natural. Precisamente Long (1998) recomienda lo que él denomina el Focus on Form o Enfoque en la Forma, práctica opuesta por un lado al tradicional Enfoque en las Formas, propio del Estructuralismo y, por otro, al Focus on Meaning o Enfoque en el Significado, del que forma parte; entre otros, la Inmersión Canadiense. En nuestro intento por introducir los métodos AICLE en el contexto escolar español abogamos por una combinación entre integración de contenido y lengua aderezada con un Enfoque en la Forma y técnicas como el Enfoque por tareas.

<sup>4</sup> Este marco ya ha sido descrito parcialmente para la revista *Hizpide* en Fernández Fontecha (aceptado para su publicación). Sin embargo, en esta revista se ha descrito el modelo como un recurso para la enseñanza de cualquier tema extralingüístico, no sólo de los temas transversales. En el presente artículo nos referimos exclusivamente a la aplicación del marco para la enseñanza de los temas transversales. Por esta razón los niveles del marco difieren en parte de los ya mostrados en la revista *Hizpide*.

<sup>5</sup> Nuestro ejemplo sigue las disposiciones del Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto (BOE, 19 septiembre 1995) por el que se modifica y amplía el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Sin embargo, según el Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre de 2000 (BOE núm. 14, del 16 enero 2001), el cual modifica el anterior decreto, el transversal aquí introducido estaría conectado de alguna manera con el segundo bloque: Cambios químicos y sus aplicaciones, apartado 5, de Física y Química (tercer curso de ESO) y con el tercer bloque: Ecología y medio ambiente, de Biología y Geología (cuarto curso de ESO).

<sup>6</sup> Sin embargo, al utilizar dicha fuente, MEC (1992), debemos tener en cuenta que no está actualizada con respecto al decreto vigente. En éste, por ejemplo, no se hace mención alguna a los procedimientos que se expresan en la LOGSE, una categoría muy importante en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.



# LA UTILIZACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN DE NIÑOS CON ENFERMEDADES CRÓNICAS O DE LARGA DURACIÓN

MARÍA JESÚS BALBÁS ORTEGA y  
MANUEL JARAMILLO MÁRQUEZ\*

A diversidad de necesidades, diversidad de recursos. De entre todos estos recursos en estas páginas vamos a ocuparnos de las conocidas como Nuevas Tecnologías de la información y la comunicación, intentando analizar las ventajas y posibilidades que pueden ofrecer a todos los niños que por alguna razón de enfermedad son presas fáciles del fracaso escolar. Empezaremos acercándonos de forma muy superficial a lo que supone la enfermedad, la hospitalización y la convalecencia para el niño. A continuación presentamos las posibilidades de las Nuevas Tecnologías como recurso educativo para estos niños que durante periodos bastantes significativos de sus vidas han de estar aislados del mundo exterior. Por último incluimos a modo de ejemplo, algunas experiencias que se vienen desarrollando en este campo.

For a whole range of needs, a whole range of resources. Amongst all of these resources we are concerned throughout these pages with the so-called New Technologies of Information and Communication, in an attempt to analyze the advantages and possibilities they can offer to those children who are an easy prey to educational failure as a result of their illness. First we briefly outline what illness, hospitalization, and convalescence mean for the child. Then we argue for the possibilities of New Technologies as an educational resource for these children who must remain isolated from their outside world during long periods of time. Finally we sketch some instances of experiences currently taking place in the field.

## 1. Introducción

Como a cualquier otro niño, a aquellos que padecen enfermedades de larga duración, también hay que darles la respuesta educativa que necesitan acorde con las necesidades que presentan. En estos casos concretos se trataría de adaptar de la mejor manera posible su currículum para procurar compensar las dificultades que les conllevan los largos periodos de absentismo escolar, por hospitalizaciones o convalecencia en casa. En relación con este tema consideramos de vital importancia recordar la idea a veces olvidada de que los niños que presentan necesidades especiales presentan las mismas necesidades generales que todos los demás niños. Sería absurdo pensar que son sólo algunos niños los que tienen necesidades únicas que deben ser atendidas por el sistema educativo, todos los niños presentan necesidades únicas que deben ser atendidas, lo que varía, como venimos señalando y quizás por eso se las considera especiales,

---

\* MARÍA JESÚS BALBÁS ORTEGA es Profesora Titular de Educación Especial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla y MANUEL JARAMILLO MÁRQUEZ es Licenciado en Pedagogía y Maestro de Educación Primaria.

es la forma y los recursos que utilizaremos para darles respuesta. En muchas ocasiones a los niños se los define en función de los problemas que presentan y de lo distintos que son de los demás, olvidando que tienen más en común que de diferente. La necesidad de afecto y amor, de seguridad, de pertenencia y amistad, de diversión y juego, de autoidentidad la sienten todos los niños. Es importante que no asumamos que estas necesidades por evidentes y básicas, están cubiertas cuando existen otras demandas o presiones más inmediatas (Balbás, 1999).

Los niños por propia definición se encuentran en proceso de desarrollo y evolución. El juego, la escolarización y la relación con sus iguales son imprescindibles para su maduración personal, pero en el caso de ser un niño con enfermedad de larga duración, este proceso se ve truncado por la hospitalización o la convalecencia. A algunos niños y jóvenes, debido a la enfermedad que sufren, les está negada la posibilidad de vivir de forma normalizada y por tanto de tener todas sus verdaderas necesidades cubiertas. Es evidente su situación de desventaja y la obligación que toda la comunidad educativa tiene de intentar compensarla. El sistema educativo, desde la puesta en marcha de la Reforma, considera que un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando requiere de medios o recursos personales o materiales poco usuales para lograr los objetivos generales de la educación. Desde este punto de vista podríamos considerar a los alumnos con enfermedades crónicas o de larga duración como alumnos con necesidades educativas especiales y específicas, pues los recursos que hemos de utilizar para trabajar con ellos no son en la mayoría de los casos los más usuales. Para nosotros la educación sólo debe recibir el calificativo de especial por los recursos y medios de los que se vale para dar respuesta a la diversidad de necesidades que presentan los niños, nunca por los sujetos a los que atiende ni mucho menos por sus "deficiencias" (Balbás y Jaramillo, 1998).

Algunos autores consideran que debemos separar o diferenciar claramente la Pedagogía Hospitalaria de la Educación Especial. Lizasoain y Polaino-Lorente (1996) por ejemplo, señalan que los niños que están ingresados en el hospital no presentan necesariamente conductas especialmente difíciles, conflictivas o irregulares, ni alteraciones intelectuales o en sus habilidades instrumentales; aunque sí pueden presentar algunas deficiencias físicas sensoriales e incluso sociales que entrarían en el ámbito de la educación especial. Pensamos que la Pedagogía Hospitalaria y la Educación especial y/o compensatoria se complementan y se pueden llegar a unificar si nos centramos en cómo conseguir que la respuesta sea lo más adaptada posible a las necesidades, en los medios que se necesitan para ello, olvidando, en la medida de lo posible el carácter deficitario y segregador de la tradicional Educación Especial. Como señalan los autores estamos ante una rama de la pedagogía que pretende la educación del niño hospitalizado "de manera que no se retrase en sus aprendizajes, a la vez que también procura atender y satisfacer las necesidades de tipo psicológico, cultural y social, generadas como

consecuencia de su hospitalización y de la concreta enfermedad que padece." (p. 15).

A diversidad de necesidades, diversidad de recursos. De entre todos estos recursos en estas páginas vamos a ocuparnos de las conocidas como Nuevas Tecnologías de la información y la comunicación (en adelante NNTT), intentando analizar las ventajas y posibilidades que pueden ofrecer a todos los niños que por alguna razón de enfermedad son presas fáciles del fracaso escolar. Antes de entrar en el tema de lleno, no queremos dejar de señalar que si bien el ordenador se está convirtiendo en un instrumento cada vez más familiar en nuestras vidas, en lo que se refiere a su utilización con fines didácticos y educativos, su utilización no está generalizada. Los primeros ordenadores que llegan a las escuelas se utilizan para facilitar las tareas administrativas o para preparar las clases convencionales; más adelante se introducen sistemas cerrados de contenido curricular; por último en la actualidad se está introduciendo la Red para intercambiar información, crear comunidades virtuales, grupos de trabajo y entornos de aprendizaje interactivos. Sin embargo podemos afirmar que las NNTT no han revolucionado la escuela ¿Cuál es el motivo de que no se generalice su uso? La respuesta a esta cuestión por supuesto no es simple, como señala Alcantud (2000) podemos pensar que gira en torno a las siguientes cuestiones: razones económicas; calidad del software educativo; ausencia de formación del profesorado; rápidos cambios en el mercado. Nos atreveríamos a decir que es un problema más de falta de formación e información entre los que nos dedicamos a la educación, que de falta de recursos.

En el caso concreto de los recursos con que cuentan los hospitales, podemos citar el estudio descriptivo realizado por Ochoa y otros (1999) acerca de la Pedagogía Hospitalaria en Europa. Concretamente investigaron las condiciones físicas y materiales con las que se cuenta para el desarrollo de las actividades educativas dentro de los hospitales. Entre los resultados obtenidos vamos a quedarnos con los referentes a materiales de los que disponen las aulas hospitalarias. Hemos de decir que un 79,5% dispone de ordenadores, un 28,1% de impresora, un 22,5% de internet y un 20,5% de e-mail. Llama la atención la diferencia o el contraste entre el gran número de aulas que tienen ordenadores y la escasez de e-mail o conexión a Internet. Las nuevas tecnologías son un recurso potencialmente útil para la consecución de objetivos como: fomentar el contacto entre niños que viven en la misma situación, relacionar al niño enfermo con el mundo exterior e incluso conseguir que puedan continuar su curso escolar a través de la conexión con su colegio de referencia. En general y siguiendo con este estudio, los profesionales de la educación que trabajan en instituciones hospitalarias se sienten satisfechos tanto con la cantidad como con la calidad de los materiales con los que cuentan. Sí señalan algunos problemas en cuanto a que no se les saca el partido suficiente a determinados materiales como los ordenadores y los medios audiovisuales. Estos resultados corroboran la idea anteriormente expuesta, no escasean los

recursos materiales, sino la formación e información para utilizarlos correctamente.

## 2. El alumno con enfermedad crónica o de larga duración

¿Qué supone la enfermedad para el hombre en general y para el niño en particular? Siguiendo a Polaino-Lorente (1990) podríamos hablar de tres tipos de experiencias que suelen ir ligadas a esta situación:

a) Una experiencia de *privación*, en este caso del sentimiento de sentirse bien.

b) Una experiencia de *frustración* por la que nuestras libertades y disponibilidades se ven limitadas, impidiendo o bloqueando la realización de nuestros proyectos.

c) Una experiencia *displacentera y dolorosa* que se adueña de todo el cuerpo provocando ansiedad, soledad, aislamiento y fobia hospitalaria.

La enfermedad es en definitiva una fuente generadora de ansiedad para todos, seamos niños o adultos. Concretamente las profesoras Guijarro y Torres (1990) encontraron en los alumnos hospitalizados una gran ansiedad manifiesta ante: las situaciones desconocidas (pruebas, personal, aislamiento); los que consideraban elementos agresores (instrumental, operaciones); y ante las posibles pérdidas físicas (caída del pelo, pérdida de algún miembro) o pérdidas de contacto con el exterior (familia, amigos, escuela). Para las autoras, la escuela hospitalaria puede compensar en alguna medida estas ansiedades. Pero en ella el plan diario de actividades depende de los niños que asistan, que normalmente nunca son todos los de día anterior y de las condiciones físicas y anímicas de los que asisten regularmente que también es variable incluso en cuestión de horas. Los contenidos deben modificarse en función de estos elementos, así como debe existir gran flexibilidad en cuanto a la metodología y la temporalización: "... el fin por excelencia es el niño considerado individualmente y la forma en que podemos ayudarle ese día proporcionándole actividades que refuercen actitudes positivas respecto a la escuela, el hospital y a su propia enfermedad." (Guijarro y Torres, 1990, 139).

La hospitalización supone para el niño algo más que la mera privación familiar y afectiva. Aparecen la deprivación cultural y escolar, así como de las relaciones sociales como resultado de las restricciones que le son impuestas en su relación con el medio que lo rodea (Lizasoáin y Polaino-Lorente, 1996). Estos efectos negativos inciden en una peor evolución clínica del paciente. No basta con preparar al niño para la hospitalización, es necesario además que continúe o se inicie en el aprendizaje o la escolarización, de forma que lleve un estilo de vida lo más parecido posible al de cualquier otro niño. La escuela es junto con la familia, el medio natural en el que el niño se desenvuelve, y no debemos olvidar nunca que un gran porcentaje de niños hospitalizados, se encuentran en periodo de escolarización y que este proceso se ve en muchas ocasiones bruscamente interrumpido por los cambios en el ritmo de vida que la

enfermedad le impone (del Pozo, 1996). En 1986, El Parlamento Europeo aprobó la *"Carta Europea de los Derechos de los Niños Hospitalizados"*. Posteriormente en el año 1987, el Comité Hospitalario de la C.E.E., publicó catorce recomendaciones dirigidas al personal de los hospitales; diecisiete a las autoridades de las mismas; y once para los padres o tutores (Sastre, 1990). En ellas se especifican acciones concretas para que los derechos del niño hospitalizado sean una realidad. La Carta está compuesta por un total de veintitrés derechos. Entre ellos y para finalizar este apartado, transcribimos el que hace referencia a la formación escolar:

*"Derecho a proseguir su formación escolar durante su permanencia en el hospital, y a beneficiarse de las enseñanzas de los maestros y del material didáctico que las autoridades escolares pongan a su disposición, en particular en el caso de una hospitalización prolongada, con la condición de que dicha actividad no cause perjuicios a su bienestar y/o no obstaculice los tratamientos que se siguen."*

### **3. Las Nuevas Tecnologías como recurso educativo para niños con enfermedades de larga duración**

La principal fuente de aprendizaje para el niño es la experiencia vital, que en estas edades se traduce en actividad y juego. El empobrecimiento del entorno, la carencia de estímulos y sobre todo la ausencia de relaciones con los iguales y con los adultos, son las principales causas que pueden provocar trastornos en el desarrollo de los niños que pasan largos períodos de tiempo hospitalizados o enclaustrados en sus casas. Las NNTT por supuesto no van a suplir las experiencias a las que pueden acceder otros niños en su vida diaria, ni van a suplantar el afecto, el amor o la sensación de seguridad que les pueden proporcionar las personas mayores u otros compañeros de su edad. Sin embargo sí pueden ayudar en otros terrenos que indirectamente van a repercutir en estos aspectos, por ejemplo en lo que se refiere al sentido de pertenencia y amistad, diversión y juego, aprendizaje y exploración y sobre todo afianzamiento del propio yo, elevación de su autoestima y confianza en sus posibilidades. La creación de espacios virtuales de relación y comunicación es una de las opciones que las redes telemáticas pueden ofrecer. El objetivo fundamental es conseguir la mayor calidad de vida posible para aquellos niños que han de sufrir las consecuencias de una larga hospitalización o convalecencia en casa.

Lizasoain y Polaino-Lorente (1996) señalan los siguientes objetivos que debe perseguir la pedagogía con los niños hospitalizados:

- Proporcionar apoyo emocional y paliar sus déficits afectivos.
- Tratar de reducir los déficits escolares y culturales.
- Disminuir su ansiedad y demás efectos negativos de la hospitalización.
- Mejorar su adaptación y ajuste.
- Mejorar la calidad de vida del niño dentro de la propia situación vital.

Pensamos que las NNTT pueden ayudar en la consecución de todos estos objetivos, bien sea en contextos hospitalarios o dentro del hogar.

Pueden ayudar a lograr uno de los objetivos fundamentales, evitar en la medida de lo posible que el niño se sienta aislado y quede marcado socialmente al acabar su enfermedad por falta de un contacto social adecuado. "Si esto no es tenido en cuenta puede darse junto a la enfermedad física y de forma análoga, lo que podríamos llamar la enfermedad social: el aislamiento." (del Pozo, 1996, 20).

Conseguir más educación durante más tiempo y para un mayor número de personas, procurando una atención más individualizada y más acorde con las necesidades de aprendizaje de cada alumno, sería el objetivo básico a lograr en el que las nuevas tecnologías juegan un papel fundamental, aportando condiciones de aprendizaje que serían difíciles de conseguir de otro modo (Vizcarro y León, 1998). Entre las posibilidades que ofrecen podemos destacar que permiten una interacción y un ritmo de aprendizaje individuales a la vez que permiten generar de modo realista las situaciones apropiadas sobre las que el alumno puede aprender. Las simulaciones ayudan a comprender y explicitar la realidad en aquellas situaciones en las que no es posible acceder a ella directamente. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación facilitan el acceso inmediato a materiales de referencia muy amplios y diversos que pueden ajustarse a las preferencias de cada persona.

No nos cabe duda de que la introducción de estas nuevas tecnologías resulta motivadora para el alumno, sin embargo, como señalan Vizcarro y León (1998) esta motivación inicial es importante pero no suficiente para el aprendizaje, si no tenemos en cuenta otros condicionantes. La simple incorporación de estos medios sin un criterio sólido de selección y sin unos objetivos de utilización claros, tan sólo llevará al fracaso de los mismos, llegando incluso a causar un efecto contraproducente. La utilidad de estos medios dependerá del cómo, por qué y para qué se introducen en el aula.

Para Collins (1998) la tecnología informática permite al menos cinco usos diferentes dentro de las aulas:

1. - Herramientas para llevar a cabo diversas tareas.
2. - Sistemas integrados de aprendizajes.
3. - Simuladores y juegos.
4. - Redes de comunicación.
5. - Entornos de aprendizaje interactivos.

Como herramienta, el ordenador resulta un instrumento multifuncional, pudiendo ser utilizado para muy diversas tareas, fines y actividades diferentes. Así mismo es programable, podemos por tanto crear aplicaciones que se adapten a nuestras necesidades y a las de nuestros alumnos de una forma directa y concreta. Es un instrumento modular, compuesto de distintos elementos y periféricos que pueden adaptarse y ajustarse por separado a las necesidades del usuario, facilitando la interacción hombre-máquina.

Las ventajas que el ordenador aporta a los alumnos con necesidades educativas especiales, son también ventajas para todos los demás alumnos

que pueden utilizarlo. Sin embargo en el caso de los primeros pueden convertirse en más importantes aún por las escasas posibilidades de compensación que tienen con otras herramientas o instrumentos de la educación tradicional. Entre la multitud de ventajas que podemos encontrar señalaremos las siguientes (De la Cuesta y otros, 1996):

- capta la atención del alumno.
- aumenta la motivación ante los aprendizajes.
- respeta el ritmo de aprendizaje.
- permite diseñar tareas "a medida".
- propicia situaciones interactivas de trabajo en grupo.
- ayuda a reconocer el nivel de competencia del alumno.
- contribuye a eliminar el sentido del fracaso.
- permite plantear situaciones interactivas que favorecen la resolución de problemas, la toma de decisiones y el desarrollo de la imaginación.
- facilita la integración escolar.
- permite el acceso a la información escrita de forma rápida y eficaz.
- permite reducir los requerimientos mínimos necesarios para realizar una tarea.
- amplía la capacidad de acción de cada alumno al facilitar las tareas guiando y supliendo las deficiencias cuando es necesario.

Desde el punto de vista constructivista el ordenador puede considerarse como un mediador cognitivo que permite realizar tareas complejas simplificándolas; actúa a modo de experto que ayuda a realizar tareas más allá de lo que puede hacer el alumno por sí sólo; muestra procedimientos en la realización de tareas que pueden actuar como modelos en el trabajo autónomo del alumno; a nivel intelectual facilita el acceso y el manejo de gran cantidad y variedad de información.

Volvemos a insistir en la idea, básica para nosotros, de que son las necesidades de cada niño las que deben determinar los recursos. Como hemos señalado al principio, los niños con enfermedades crónicas o de larga duración, pueden considerarse también alumnos con necesidades educativas especiales. Si bien, cada situación es única e irrepetible y la respuesta que requiere específica, podemos señalar siguiendo a Martí (1992) una serie de situaciones comunes a la mayoría de los niños con necesidades educativas especiales consideradas como "puntos sensibles" en los que la informática puede constituir un recurso educativo adecuado:

- El escaso control que pueden ejercer sobre su entorno, lo que les lleva a la ausencia de una percepción y comprensión adecuadas de las relaciones contingentes entre sus propias conductas y los resultados provocados en el medio.
- El bajo nivel de interacción social y de comunicación. En este caso son necesarias las actividades de grupo, cooperativas, para que el niño pueda experimentar de alguna forma el sentimiento de pertenencia del que todos necesitamos para lograr la aceptación, apoyo y respeto de los demás.

- El bajo nivel de autoestima y la falta de motivación para nuevos aprendizajes. Es una clara consecuencia de las situaciones anteriores que suele llevarles a una existencia pasiva y dependiente de los demás, acrecentada por la sobreprotección que suele encontrar en el entorno.
- Por último el autor nos habla de falta de recursos metacognitivos que les ayuden a saber cómo acceder al conocimiento y hacer uso adecuado de él.

La informática puede ayudar a estos alumnos pero esto no debe llevarnos a crear falsas expectativas sobre sus potencialidades. Como señalan casi todos los autores que opinan sobre el tema y en palabras de Martí (1992) sería ingenuo y peligroso pensar que la utilización de la informática, por sí sola, puede garantizar una mejora en el proceso de aprendizaje de los alumnos con necesidades especiales. La introducción de las NNTT es uno de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con problemas de aprendizaje, en el caso que nos ocupa por la imposibilidad de asistir regularmente a la escuela, pero hemos de entenderlo dentro de un contexto más global dándole el lugar que le corresponde.

¿A qué nivel puede ayudarnos? por ejemplo:

A) *Potenciando situaciones interactivas de aprendizaje en las que los alumnos puedan tener un mayor control de sus acciones y apreciar sus consecuencias.* Los entornos que ofrecen un feed-back inmediato son muy beneficiosos para los alumnos. Además les ofrece la ocasión de explorar, experimentar y controlar sin peligro situaciones a las que difícilmente o nunca podrían tener acceso en la vida real. Es evidente que nunca podrán sustituir a las situaciones que emulan pero al menos los pueden acercar a ellas.

B) *Potenciando situaciones de interacción social.* Se pueden favorecer las tareas colaborativas y de trabajo en grupo tanto en el mismo hospital, entre varios alumnos que estén juntos físicamente, como entre los que estén separados en el ámbito espacial; como en los días que deba permanecer en casa, pudiendo contactar desde allí con otros niños o adultos. No podemos olvidar que la introducción de Internet ha eliminado muchas barreras espaciotemporales y las posibilidades del chat o el correo electrónico nos proporcionan escenarios de relación y comunicación en tiempo real o no, inimaginables en otra época. En este sentido, la telemática posibilita la creación de la llamada aula virtual y la conexión del niño, en tiempo real a través de videoconferencia, con su propio centro educativo, su aula, su profesora y sus compañeros. Y no solo le da la posibilidad de conectar y asistir como espectador, además puede participar, interactuar y ser parte activa de su clase, puede preguntar y ser preguntado. En el último punto del artículo haremos referencia a algunas experiencias al respecto.

C) *Inciendo en los factores afectivos y motivacionales.* La mayoría de los niños, potenciales alumnos, enfermos crónicos suelen presentar una baja autoestima, expectativas negativas sobre sí mismos y baja motivación para las tareas escolares debido a las experiencias

traumáticas y dolorosas que les ha tocado vivir. Las nuevas tecnologías pueden favorecer la creación de situaciones de aprendizaje que les den más confianza en sí mismos y sean más motivadoras. Como señala Martí (1992) el ordenador puede hacer que el niño se sienta protagonista de la experiencia que está viviendo. La adaptación de la tarea a las posibilidades de los alumnos suele reflejarse siempre en el aumento de su autoestima. El ordenador es un instrumento valiosísimo para conseguir esta adaptación, ya sea sólo o combinado con otros recursos didácticos, siempre que se haga un uso racional y planificado de él por parte del equipo docente (Balbás y Alvarez, 1998).

Las NNTT deben introducirse sólo cuando sean necesarias. El ordenador debe usarse en el momento y en el lugar que el alumno lo requiera. Como señalan Howell y Navarro (1997) si la tecnología está para servir a cualquier alumno debe ser útil para todos los alumnos. Por tanto debería ser un instrumento que apoye al Proyecto Educativo enriqueciéndolo y no que lo sobrecargue con una novedad inútil.

Los recursos tecnológicos que nos proporciona la informática, pueden convertirse en algunos casos en el único modo que tienen algunas personas para comunicarse, trabajar o aprender. Puede ser el caso de algunos niños cuya enfermedad les va a impedir salir de casa o incluso del hospital durante periodos largos de tiempo. Los ordenadores se convierten en herramientas mediadoras para mantener su relación con el mundo exterior y con sus compañeros de clase o sus profesores, pudiendo seguir, con las necesarias adaptaciones, su currículum escolar. El ordenador podría convertirse en un auxiliar o una ayuda alternativa para dinamizar y afianzar el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños que presentan dificultades en el rendimiento escolar (Sánchez Hipola y López Anadón, 1996). Estamos ante un verdadero recurso para el acceso a la educación de muchos niños. Aprovechando las posibilidades específicas que ofrece el ordenador, como son: interactividad, adaptabilidad, práctica variada, motivación, demostración de modelos, representación y simulación de procesos, etc., podemos hacer múltiples y variados usos del mismo en situaciones de posible fracaso escolar. En casos de enfermedades de larga duración vamos a destacar dos usos de los medios informáticos sobre los demás:

a) Como un recurso para la comunicación y por tanto para la participación activa en la escuela y la sociedad.

b) como una vía de accesibilidad a situaciones de enseñanza y aprendizaje y de acercamiento a experiencias que de otra forma no podría tener.

En una investigación realizada por Sánchez Hipola y López Anadón (1996) sobre la utilización del ordenador como herramienta educativa con niños institucionalizados en centros de acogida o residencias de menores que presentaban problemas de retraso escolar, encontraron los siguientes resultados a nivel actitudinal-conductual:

- alta motivación desde el principio.
- persistencia en la ejecución de la tarea.

- disminución de la impulsividad.
- aumento de la independencia para trabajar, iniciativa propia.
- aumento de la autoconfianza.

Según las autoras la alta motivación para aprender fue facilitada por dos características que poseen la mayoría de los programas informáticos: la representación gráfica del concepto a aprender y las aplicaciones a contextos de la vida cotidiana.

#### 4. Algunos ejemplos innovadores en este ámbito

Cada vez encontramos más profesionales de la educación interesados en este ámbito de la utilización de las NNTT que realizan nuevas experiencias innovadoras y nos van descubriendo la multitud de posibilidades que nos ofrecen.

A continuación vamos a presentar de forma muy breve cuatro experiencias que se están llevando a cabo en España y Portugal sobre utilización de la telemática y concretamente videoconferencia con fines educativos y de integración social. Tres de ellas se están llevando a cabo con niños que padecen enfermedades de larga duración y una con alumnos que de alguna forma también sufren aislamiento al estar escolarizados en un centro específico de Educación Especial.

Empezamos con el conocido como *Proyecto Teleaula* dirigido a niños y jóvenes en edad escolar con problemas motores severos y/o discapacidades crónicas graves, que les impiden desplazarse a la escuela y recibir una enseñanza presencial (Cravo y otros, 2000; Cordeiro y otros 2000). Dicho Proyecto se viene desarrollando desde el curso 97/98 en Portugal. En principio se llevó a cabo con un alumno que no podía moverse de casa o del hospital debido a una Fibrosis Quística y que se comunicaba con la clase de 1º de Bachillerato de una escuela de Secundaria de los alrededores de Lisboa (Sacavém) a la que pertenecía, a través de videoconferencia. El alumno siguió las clases a distancia en tiempo real logrando acabar el curso y además restablecer relaciones con su grupo, hacer amistades con otros jóvenes y mejorar de forma evidente su autoestima.

Los resultados positivos que se alcanzaron, llevaron a ampliar la experiencia entre los años 1998 y 2000 a otros alumnos en situaciones de internamiento hospitalario y en aulas hospitalarias (dos subproyectos en el Hospital D. Estefanía y el Instituto de Oncología Francisco Gentil).

Dentro del Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación del Ministerio de Educación y Cultura, se está desarrollando desde el año 1997 el Proyecto "*Teleeducación en Aulas Hospitalarias*" (<http://www.pntic.mec.es/proyectos/aulahosp/>). Se trata de aportar las herramientas técnicas, formativas y organizativas necesarias para crear un espacio de aprendizaje, comunicación y apoyo a los alumnos de las 29 aulas hospitalarias del MEC. Se pretende en última instancia superar barreras y romper el aislamiento del alumnado hospitalizado, sobre la base

de la compensación de las desigualdades en educación. Desde el curso 97/98 hasta el 99/00 se han realizado varias fases del Proyecto que se pueden consultar en la página web que citamos más arriba. Aquí tan sólo vamos a hacer referencia a las aulas en las que se realizan actividades de videoconferencias. Se trata de Hospitales de cuatro de las provincias de territorio MEC con los que colaboran cinco colegios públicos, dos de Madrid, uno de Cartagena, uno de Valladolid y uno de Zaragoza. En estos casos se han instalados los equipos necesarios tanto en el hospital como en el colegio colaborador. La maestra del aula hospitalaria trabaja con los alumnos y en determinados momentos, realiza sesiones de videoconferencia comunicándose con el colegio correspondiente. Con estas sesiones se consigue que los alumnos ingresados se integren en una clase y trabajen conjuntamente con chicos de su edad y nivel educativo.

Incluimos una tercera experiencia que si bien es cierto que no se refiere a alumnos ingresados en hospitales o convalecientes en casa, da como resultado la integración a través de videoconferencia y correo electrónico de alumnos que asisten a un centro específico de Educación Especial con alumnos de un centro ordinario. La experiencia se enmarca dentro del Proyecto Ciez@net, primera experiencia piloto de una ciudad telemática en la región de Murcia. Concretamente participaron dos Centros a través de un Proyecto de Innovación educativa denominado "*Centro Abierto*" cuyo objetivo es investigar en la práctica de nuevas formas de integración social a través del uso de las NNTT de la Información y de la Comunicación (Méndez y Gómez, 2000). Participó el Aula de Transición a la Vida Adulta del Centro Específico de Educación Especial "El Buen Pastor", compuesta por un total de doce alumnos distribuidos en dos grupos de seis para las sesiones de videoconferencia; y por otra parte dos grupos de seis alumnos cada uno de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria del Colegio Concertado Jaime Balmes. En cada uno de estos grupos se integra un niño con necesidades educativas especiales. La experiencia se desarrolló en cuatro fases: cómo usar las herramientas; primera toma de contacto bajo supervisión; interacción sin supervisión; y visita al otro centro haciendo los grupos mixtos, la mitad de cada grupo se desplaza. Entre las conclusiones a las que llegaron tras la evaluación de la experiencia destacamos que fueron positivas tanto para los que no son considerados alumnos con necesidades educativas especiales como para los que sí lo son. Los primeros cambiaron sustancialmente sus ideas previas acerca de los compañeros y los segundos elevaron su nivel de autoestima al sentirse capaces de utilizar una herramienta que no está al alcance de la mayoría de la población. Nos parece también importante destacar que las actividades de ocio posteriores, la relación cara a cara, complementó de forma importante la relación virtual, ayudando a romper situaciones de aislamiento social.

Para no extendernos más, vamos a terminar con una última experiencia, la más cercana a nosotros. Se trata del Proyecto "*Mundo de Estrellas*" que se está desarrollando en los Hospitales del Servicio Andaluz

de Salud (SAS), y dentro de ella el Proyecto "*Estrella Educativa*" que se ha llevado a cabo en el Hospital Universitario Virgen del Rocío (HUVR) de Sevilla (<http://www.sas.junta-andalucia.es/mundolestrellas>).

El Proyecto Mundo de Estrellas surge como una iniciativa del SAS y de la Consejería de Salud, desarrollado por la empresa Compaq en colaboración con Silicon Artist con el objetivo de crear una Comunidad Virtual para la mejora de la calidad de vida de los niños hospitalizados. Se inició en diciembre de 1998 con una experiencia piloto en el HUVR, consolidándose al lo largo del año 99 y extendiéndose geográficamente a 32 hospitales a lo largo del año 2000. Los ordenadores se encuentran en el aula hospitalaria o la sala de juegos y en las habitaciones, de forma que todos los niños puedan acceder a ellos incluso estando en aislamiento.

El Proyecto tiene dos alcances bien diferenciados: asistencial y residencial/educativo. Es aquí donde tiene cabida la "*Estrella Educativa*". Este proyecto tiene como última finalidad ayudar a los niños hospitalizados a seguir con normalidad sus estudios reglados, utilizando la tecnología de la videoconferencia. Se ha desarrollado un software especialmente para el manejo de la videoconferencia, teniendo en cuenta que los usuarios van a ser niños. El diseño de las pantallas es sumamente amigable, con colores alegres y brillantes, iconos grandes, animaciones y mascotas que los ayudan a realizar las tareas. Teniendo en cuenta los posibles problemas de movilidad, la aplicación está diseñada para el uso de pantalla táctil. El proyecto piloto contempla la intercomunicación entre el HUVR y la escuela de El Viso del Alcor, un pueblo de Sevilla, a la que pertenece una alumna que por problemas médicos ha de pasar casi todo el tiempo en el hospital. El papel del tutor de la niña y su conocimiento sobre el recurso de la videoconferencia y las utilidades y prestaciones que tiene, es fundamental para asegurar el éxito de la experiencia. La interacción es bidireccional entre la escuela y la niña hospitalizada, pudiendo intervenir en cualquier momento de la clase tanto la profesora haciéndole una pregunta, como ella realizando una consulta a la profesora o a los compañeros. La niña tiene la opción de ver distintos planos del aula: la pizarra, la mesa del profesor o un plano general de la clase y de sus compañeros. Así mismo en su clase pueden ver a la niña en una pantalla de televisión. También puede realizar sus deberes y exámenes que se recibirán de forma casi instantánea mediante fax en uno y otro contexto. Para más información sobre el tema puede consultarse la página web señalada más arriba.

## 5. Conclusiones

- La primera conclusión a la que llegamos y para nosotros la más evidente es que estamos empezando a despegar en un campo que promete ofrecer muchas opciones para mejorar la calidad de vida de aquellos niños (también adultos, pero no es el tema que nos ocupa) que por causa de una enfermedad o discapacidad no puedan seguir un ritmo de vida normalizado, ya sea a nivel escolar o de relaciones humanas.

- La segunda idea que queremos destacar es que merece la pena seguir trabajando en este ámbito aunque sea mucho el camino que nos queda por recorrer y muchas las dificultades que podamos encontrarnos. Los resultados obtenidos en las escasas experiencias que hemos localizado avalan con creces esta hipótesis.
- Las NNTT, por muy novedosas y atractivas que sean, nunca podrán suplantar a las experiencias reales que cualquier niño, en condiciones normales, puede experimentar. Sin embargo las simulaciones ayudan a comprender y explicitar la realidad en aquellas situaciones a las que no es posible acceder directamente. También pueden ayudar en lo que se refiere al sentido de pertenencia y amistad, diversión y juego, aprendizaje y exploración y sobre todo afianzamiento del propio yo, elevación de su autoestima y confianza en sus posibilidades.
- Por último, señalar que las ventajas que el ordenador aporta a los niños con enfermedades de larga duración, son también ventajas para todos los demás niños que pueden utilizarlo. Sin embargo en el caso de los primeros, estos recursos cobran aún más valor, dadas las escasas posibilidades de desarrollo personal que en su situación pueden ofrecerles los métodos y recursos utilizados en la educación tradicional.

## Bibliografía

- Alcantud, F. (2000). *Nuevas Tecnologías, viejas esperanzas*. I Congreso Nacional de Nuevas Tecnologías y Necesidades Educativas Especiales. Murcia, 22-25 de junio.
- Balbás, M.J. (1999): Diversidad de necesidades, diversidad de recursos: algunas reflexiones en torno a las posibilidades de las Nuevas Tecnologías; en Sánchez Palomino, A. y otros (coord.): *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*, Univ. de Almería, 695-705.
- Balbás, M.J. y Alvarez, M.V. (1998): *El Equipo Docente como clave para convenir la informática en un recurso para responder a la diversidad*. I Congreso Internacional "Educación y Diversidad ante el Tercer Milenio", Murcia, Febrero 1998.
- Balbás, M.J. y Jaramillo, M. (1998); Calidad y Flexibilidad frente a segregación como opción educativa. *Revista Bordón*, 50(3), 287-299.
- Collins, A. (1998) El potencial de las tecnologías de la información para la Educación; en Vizcarro, C.& León, J.A. (Ed) *Nuevas Tecnologías para el Aprendizaje*. Madrid: Ed. Pirámide
- Cordeiro, M.E. y otros (2000): : Um recurso para alunos com doenças crónicas severas. II Congreso Iberoamericano de Informática Educativa Especial. Córdoba, 16-19 febrero.
- Cravo, F. y otros (2000) Telemática. Un recurso para alumnos con discapacidades crónicas severas. I Congreso Nacional de Nuevas Tecnologías y Necesidades Educativas Especiales. Murcia, 22-25 de junio.
- De la Cuesta, A. y otros (1996): La informática en la educación de alumnos con necesidades educativas especiales. En Ferrés, J. y Marqués, P.

- Comunicación educativa y nuevas tecnologías*. Barcelona: Ed. Praxis.159-168.
- Del Pozo, A. (1996): El cáncer infantil y la dignidad del niño. *Comunidad Educativa*, marzo, 16-22.
- Guijarro, M. y Torres, R. (1990): La escuela hospitalaria, complemento a la curación del niño. *Infancia y Sociedad*, 5, 122-141.
- Howell, R. y Navarro, J. (1997): Ayudas tecnológicas en las aulas de integración de alumnos con necesidades educativas especiales. 313, 313-324.
- Lizasoain, O. y Polaino-Lorente, A. (1996): La Pedagogía Hospitalaria como un concepto unívoco e innovador. *Comunidad Educativa*, Marzo, 14-16.
- Martí, E. (1992): Aprender con ordenadores en la escuela. Ed. ICE. Barcelona. Cap. 9: *Ordenadores al servicio de la Educación Especial*, 203-223.
- Méndez, D. y Gómez, M. (2000) *Una experiencia de integración a través de videoconferencia y correo electrónico*. I Congreso Nacional de Nuevas Tecnologías y Necesidades Educativas Especiales. Murcia, 22-25 de junio.
- Ochoa, B. y otros (1999): Recursos materiales de la Pedagogía Hospitalaria en Europa. *Aula Abierta*, 74, 209-221.
- Polaino-Lorente, A. (1990): *Pedagogía Hospitalaria. Actividad Educativa en Ambientes Clínicos*. Madrid, Narcea.
- Sánchez Hipola, P. y López Anadon, M. (1996): Aplicaciones de la informática educativa en los menores institucionalizados. *Rev. de Educación Especial*, Enero-Junio, 67-79.
- Sastre, H. (1990): Reflexiones a propósito del desarrollo en España de la Carta Europea de los Derechos del Niño Hospitalizado. *Infancia y Sociedad*, 5, 121-131.
- Vizcarro, C.y León, J.A. (1998) (Eds): *Nuevas Tecnologías para el Aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

# HACIA NUEVOS MODELOS DE FAMILIA. ANÁLISIS DE LA MORFOLOGÍA FAMILIAR EN EL PRINCIPADO DE ASTURIAS

SUSANA TORÍO LÓPEZ\*

Las concepciones tradicionales familiares van siendo modificadas por nuevos modelos, todos ellos válidos y equiparables. Esto no significa que no sean aprovechables para el futuro muchos criterios y valores de la familia tradicional, pero no serán efectivos si no partimos de la realidad familiar actual. Con este artículo se pretende reflexionar, en primer lugar, sobre la integración en la sociedad de formas diversas de familia y, seguidamente, detectar los cambios que se han presentado en las familias del Principado de Asturias.

The traditional family conceptions are now being modified by new models, all of them acceptable and comparable. This does not mean that many of the values and criteria of the traditional family are to be rejected from now on, but they will not be effective if we do not start from the present family reality. Throughout this article, we try to think first of all, about the integration in society of different types of family, and then detect the changes that have taken place in the families in the Principado of Asturias.

## 1. Variedades tipológicas en la estructura familiar hoy

En las últimas décadas se ha impuesto la tendencia a hablar de *la familia en plural*, de *la aparición de la familia proteiforme*, en vez de una familia en singular, para hacer hincapié en la diversidad creciente de las formas de convivencia que ha aparecido en la mayoría de las sociedades, frente a un campo familiar monolítico.

Parece importante tomar conciencia de la pluralidad de modelos y estructuras con la que la familia ha intentado adaptarse a cambios diversos.

### 1.1. Familia tradicional institucional o amplia

Se trata de hogares compuestos por varias generaciones -padres con sus respectivos cónyuges y sus descendencias- que trabajan y viven juntos, formando una unidad doméstica y económica; una familia amplia en estructura, funciones y jerarquía. Las características esenciales de estos hogares complejos son: *la multifuncionalidad, la autosuficiencia y la falta de separación entre lo público y lo privado*. Tanto en la actualidad como en el pasado, la razón principal de este tipo de familia es la económica, reduciéndose enormemente en nuestra sociedad.

---

\* SUSANA TORÍO LÓPEZ es Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

### 1.2. Familias extensas o complejas

Se entiende por familia extensa o de estructura múltiple *aquellas agrupaciones domésticas que agregan, en el ámbito del hogar de residencia, a más de un núcleo familiar, cuyos miembros se hallan, por lo general, emparentados* (Requena, 1995, p. 63).

Las modernas familias múltiples, pertenecientes a contextos urbanos, no se corresponden con los supuestos de la troncalidad campesina tradicional. Por ejemplo, suponen la residencia común de dos núcleos familiares emparentados entre sí, pero no necesariamente se produce transmisión, entre padres e hijos, de la fuente de renta familiar, ni tampoco estatus ocupacional. Además, las modernas formas familiares complejas no se constituyen necesariamente como unidades de producción alrededor de una fuente de rentas, en cuya explotación participa la familia de forma colectiva, aunque puede ser el caso, por ejemplo, en la agricultura o "negocios familiares" del sector servicios. De igual modo, la vinculación del patrimonio familiar a un único heredero o autoridad patriarcal tampoco se constituye, en la actualidad, en un rasgo típico o condición de formación de estas nuevas formas de familia múltiple. Por último, mientras *las familias complejas tradicionales son estructuras de convivencia permanentes, las formas urbanas de complejidad son un arreglo inestable y transitorio, además de un recurso único y no deseado por sus miembros, en muchas ocasiones.*

### 1.3. Familia elemental, conyugal o nuclear funcional

Familia nuclear significa *la concentración de la familia en el grupo esposo-esposa-hijos menores de edad, formando todos un grupo primario* (König, 1981, p. 49). Es la forma más universal de familia y es, en la actualidad, el agregado doméstico más común en Occidente. Se denomina nuclear o conyugal por su mayor independencia respecto de los sistemas de parentesco. Su nacimiento se relaciona con la disociación entre el centro de actividad laboral y el lugar de residencia y la simplificación progresiva de los grupos familiares. Supone la creación de un nuevo espacio, el doméstico, con unos valores y unas normas diferentes de la esfera pública. La gran riqueza de este tipo de familia es la prevalencia de lo afectivo sobre lo económico.

### 1.4. Parejas sin hijos

Este tipo de hogares ha aumentado, en los últimos tiempos, motivado, entre otras razones, por la mayor esperanza de vida, que permite que la convivencia del matrimonio se prolongue aún después de la salida de los hijos del hogar y, en segundo lugar, por el retraso en la decisión de tener hijos, permitiendo que muchas parejas vivan una primera etapa de su matrimonio prolongada, como pareja sin hijos.

### 1.5. Nuevas formas familiares o “familias alternativas”

En el ámbito de las relaciones familiares, estamos asistiendo, en los últimos años, a una profunda transformación en las actitudes y comportamientos, en especial, en lo referente a las parejas de hecho del pasado y las del presente. Entre la variedad de familias de hecho, vamos a destacar dos, que son las que más han centrado la atención de los sociólogos de la familia y sobre la que existe una documentación más abundante: las familias monoparentales y las uniones de hecho o parejas cohabitantes.

#### 1.5.1. Hogares monoparentales

El concepto “*monoparentalidad*” aparece en los años setenta como crítica a la familia nuclear “parsoniana”, modelo de referencia de la normalidad deseable. No es un fenómeno reciente, pero sus implicaciones sociales, en algunos aspectos, son radicalmente nuevas. La expresión ha variado (Iglesias De Ussel, 1998, p. 238), desplazando a otras antes usuales como: “familias incompletas”, “padre solo”, “mujer sola, cabeza de familia”, “familias rotas”, “familias desunidas”, “descompuestas”, etc.. En un pasado no muy lejano, éste término conllevaba un estigma, ya que tenía una connotación peyorativa que despertaba el desprecio y el repudio de la colectividad, haciendo referencia a *la carencia y al fracaso*. Traducido del inglés “*One Parent Families*”, ha sido introducido en Francia, hace varias décadas, por sociólogas feministas, como Andrée Michel y Anne-Marie Esteve, intentando *asignar al vocablo un sentido positivo*.

La unificación de situaciones diversas en un único concepto hace necesario cuestionarse una precisión teórica del término, debido a la diversidad de las trayectorias que conducen a la monoparentalidad y a la diversidad de situaciones que afrontan las mujeres, según trabajen o no, según cuenten con ayuda en su hogar o no. Pérez del Campo (1995, p. 69) entiende como tal: “*aquella agrupación de prole, en la edad infantil y minoría de edad, que convive de forma continuada con uno solo de sus progenitores, quien, de hecho o de derecho, ostenta la potestad y custodia sobre los mismos*”.

Son hogares nucleares en cuanto que el nexo de unión entre los individuos que lo forman es la consanguinidad, pero existen diferencias en cuanto a las edades y formas de vida de sus integrantes, siendo la morfología habitual una persona adulta, de menos de cincuenta años, que tiene a su cargo hijos jóvenes, (por ejemplo, después de un divorcio o viudedad). En un intento de clarificar esta indeterminación, Iglesias de Ussel (1998, p. 241) engloba los diferentes tipos de monoparentalidad en cuatro clases:

- a) Vinculados a la *natalidad*:
  - 1. Las madres solteras.
- b) Vinculados a *la relación matrimonial*:

2. Abandono de familia.
  3. Anulación del matrimonio.
  4. Separación de hecho del matrimonio.
  5. Separación legal del matrimonio.
  6. Divorcio.
  7. Viudedad.
- c) Vinculados al *ordenamiento jurídico*:
8. Adopción por solteros.
- d) Vinculados a *situaciones sociales*:
9. Hospitalización prolongada.
  10. Emigración.
  11. Trabajo de la pareja en localidades distanciadas.
  12. Encarcelación.

Excepto en el primer caso, madres solteras, en todos los restantes la persona que convive con los hijos, puede ser tanto el varón como la mujer.

La tendencia de la monoparentalidad, según las investigaciones de Fernández Cordón y Tobío (1998, pp. 65-66), tiene, en España, una incidencia relativamente pequeña, situándose por debajo de Francia y muy por debajo de los países nórdicos de Europa o de Estados Unidos. En los últimos años, la proporción de familias monoparentales ha aumentado moderadamente, siendo lo más significativo el cambio de composición interna, con un peso creciente de las madres divorciadas y separadas y una disminución del de las madres solteras. En opinión de Ruiz Becerril (1999, p. 145), el número total de familias monoparentales se mantiene estable a lo largo de la década de los noventa, registrando desde 1993 una ligera tendencia al descenso. El número medio de familias ronda en torno a las 280.000. La división por sexo registra un predominio absoluto de las familias monoparentales encabezadas por mujer, en torno al 86%-87%. Durante ésta década, las familias monoparentales de varones indican un descenso continuado. Estas cifras coinciden con la realidad estadounidense. Seltzer advierte que, durante los últimos veinte años, las familias monoparentales encabezadas por mujeres, en Estados Unidos, están descendiendo, significando, en 1992, el 86% del total de las monoparentales, curiosamente, el mismo porcentaje que en España. Parece predecirse, para los próximos años que la tendencia va en aumento en todos los países de la Unión Europea.

Frente a esta problemática, resaltamos *el fenómeno creciente de la maternidad autodeterminada o madres solteras por elección o decisión propia*. Este fenómeno de maternidad sin padre, aún reciente en España, está bastante arraigado en algunos países de la Europa avanzada, siendo espectacular, por ejemplo, en Suecia, donde, aparte de nacer más hijos fuera del matrimonio que dentro (un 53%), la mayoría de los embarazos están protagonizados por mujeres autónomas y en la treintena, que deciden unilateralmente tener un hijo. El perfil de esta mujer es de una profesional

con solvencia económica, entre 30-40 años, soltera o divorciada sin hijos y sin vínculo sentimental fijo. El fenómeno coincide con la liberación de la mujer y su acceso al mundo del trabajo.

### 1.5.2. *Parejas cohabitantes o uniones de hecho*

En la mayoría de los países, el incremento de las uniones de hecho se ha producido en años recientes y, sobre todo, en parejas jóvenes. Son tres las formas más corrientes de cohabitación, establecidas por Domingo (1992, pp. 66-67), a partir de entrevistas realizadas a hombres y mujeres, en Madrid y Barcelona, en 1985, en edades entre 20 y 40 años, con diferente nivel de instrucción, diversa situación de pareja (sin pareja, casados y cohabitantes) y creencias religiosas y políticas contrastadas. Los agrupa en tres órdenes:

a) “*Cohabitación no escogida*”, es decir, personas “forzadas” a cohabitar por problemas sociales, económicos o legales. Este grupo constituye una supervivencia, como fenómeno marginal propio de las clases más desfavorecidas de la sociedad. Personas que viven en situación de ilegalidad forzada, viendo el matrimonio como única forma de normalización, a veces, inalcanzable. De igual modo, en este grupo destacan personas recientemente divorciadas que, momentáneamente, son reacios a contraer un nuevo matrimonio.

b) “*La cohabitación ideológica*”, que consideran la unión libre como un acto de militancia. Son grupos opuestos al matrimonio, destacando el carácter antiinstitucional.

c) Por último, la “*cohabitación a prueba*”, colectivo heterogéneo que no definen su situación como perpetua, acabando, muchas veces, en el matrimonio, otros, en la ruptura y otros, en la continuidad. Así vivida la cohabitación, es un período transitorio, ensayando su relación de cara a un futuro matrimonio, es decir, como lo que ha venido en llamarse “matrimonio a prueba”.

Al igual que las familias monoparentales, debemos resaltar la diferencia entre las parejas de hecho del pasado y del presente. Las primeras eran “familias sin hogar”, hogares rotos aquejados por las lacras de problemas sociales; en la actualidad, destacamos *el distinto grado de estigmatización social o de discriminación jurídica de que son objeto sus miembros*.

### 1.6. *Hogares unipersonales*

La soledad, como estilo de vida, gana adeptos, ya que es uno de los fenómenos más destacables de los últimos años, lo que ha dado lugar a constituir una nueva categoría social. Los anglosajones recurren al término “singles” (singulares), ya que resulta difícil encontrar un término que englobe situaciones como: solteros, separados, viudos, divorciados, solitarios urbanos, cuya soledad ha sido elegida.

El “solo” actual, comenta Alborch (1999), es una opción, no una catástrofe; no es una soledad impuesta por abandono, sino fruto de una decisión, motivada por una estrategia profesional o por una pericia profesional. En el caso de la mujer, la denominación acuñada por la revista Harper & Queen, es “*llaneras solitarias*”, solteras por elección, jóvenes calificadas que practican la autonomía.

Otra modalidad, dentro de esta opción de vida que conlleva otros puntos de vista variados, es el caso de *personas de avanzada edad que viven solas*. La mejora de las condiciones de vida y la generalización de las pensiones de jubilación de la vejez son algunas de las razones que permiten que una proporción de ancianos mantengan su hogar independiente hasta edades más avanzadas que en el pasado. Sólo se recurre a la coresidencia entre tres generaciones, cuando la edad o las condiciones de salud de padres o abuelos se hacen necesarias.

Otra modalidad, representativa de hogares unipersonales, es el caso de *la persona separada o divorciada*, que, en la medida en que dispone de recursos, puede formar un hogar de este tipo, suponiendo un paso intermedio, en muchas ocasiones, hacia la cohabitación postmatrimonial o las segundas nupcias.

### 1.7. Familias reconstituidas

En opinión de Théry (1997, pp. 48-55), son tres los componentes que se conjugan, de forma compleja a la hora de definir un padre en nuestra cultura: el *componente biológico*, es decir, su genitor; el *componente doméstico*, el hombre o la mujer que vive con ese niño, el que lo cría y lo cuida: la cotidianidad compartida, el ejercicio de responsabilidades educativas, los intercambios afectivos, etc.; y el *componente genealógico*, es decir, aquel padre que la ley le designa como tal. Parecería que tales componentes son indisolubles, pero la multiplicación de los casos en que el padre no es el mismo que el genitor, el que cría al niño en su casa y el designado por la ley, se amplían. Esta situación se ha conocido con el término de “*familia recompuesta*”, una realidad que va más allá de la sangre compartida o del suelo doméstico.

Théry (1988, pp. 168-169) define este modelo de familia como *el hogar que forma un padre/madre, su o sus hijos de un matrimonio anterior y su nuevo cónyuge o compañera/o*. El adjetivo “reconstituida” no es neutro, designa algo que se ha formado de nuevo, cargado de estereotipos que tienden a designar una “familia con problemas”. La autora mantiene que lo que diferencia a este tipo de familia de otras formas familiares es que hereda una historia anterior a la suya propia, a diferencia de la familia nuclear. Esta “herencia” se traduce en la diversidad y, a menudo, en la complejidad de la red de parentesco.

## 2. Estructura y morfología de la familia en el Principado de Asturias

¿Cómo es la estructura y composición de la unidad familiar en el Principado de Asturias?, ¿qué cambios y con qué frecuencia se han presentado en nuestra Comunidad Autónoma? Los datos se obtienen de una investigación, siendo la idea que articula el trabajo las nuevas experiencias de organización familiar y de relaciones padres e hijos que se están dando, en la actualidad, como resultado de cambios demográficos, sociológicos, culturales, legislativos, etc.

Los principales implicados en la investigación son familias de toda Asturias con hijos escolarizados en dos niveles educativos diferentes: último curso de 2º ciclo de Educación Infantil (5-6 años) y 2º de Primaria (7-8 años). La muestra se tomó en diferentes concejos de las ocho comarcas en que la administración educativa tienen dividida Asturias, siendo nuestra intención que las diversas formas de vida de esta comunidad apareciesen en ella. Una vez elaborado el instrumento seleccionado, un cuestionario, su aplicación se ha realizado en 102 colegios durante el curso escolar 1999-2000. Los cuestionarios declarados útiles para la investigación ascienden a 2.965 familias. Como criterio estratégico se dividió Asturias en dos grandes zonas: la zona central, y sus dos extremos, el Oriente y el Occidente, dejando que de forma aleatoria apareciesen los concejos en su diversidad. Unas 253 localidades de 40 concejos diferentes están representadas. La zona central de Asturias se ha subdividido a su vez en tres partes: zona Centro-norte, correspondiendo a Avilés y Gijón, ambas zonas costeras y un marcado carácter industrial; Centro-sur, Caudal y Nalón, ambas comarcas mineras; y, por último, zona Centro, considerando a Oviedo.

En primer lugar, podemos señalar que el modelo familiar que prevalece en la sociedad asturiana, respecto a la estructura y composición, es la *familia nuclear*, siendo lento el arraigo de otras formas de convivencia, como alternativas a la familia tradicional. El *número medio de hijos*, entre las personas encuestadas, no llega a dos (media 1,76), siendo cuatro el *número medio de personas* que conviven en el hogar (media 3,94).

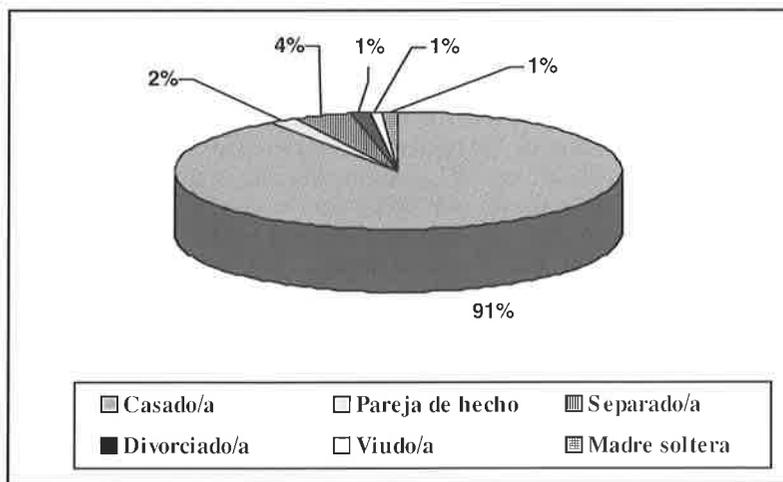
Se puede observar que el tamaño de la familia se eleva en padres, tanto con estudios primarios completos e incompletos como en padres con estudios universitarios. Dichas familias responden a profesionales, por un lado, agropecuarios, personal no cualificado, personal del sector servicios y oficiales o artesanos y, por otro, a científicos e intelectuales y personas con cargos directivos.

Algunas peculiaridades destacables de *la morfología familiar asturiana* son las siguientes:

Prevalencia del *matrimonio*, en todas las zonas de la región, como opción para formar una familia. En nuestro estudio, el estado civil de las familias encuestadas responde al de una familia casada, en el 90,1% de los casos. Parece comprobarse que las familias asturianas siguen siendo partidarias del matrimonio, al igual que se observa en las tendencias nacionales de los estudios del CIS. Dicha opción continúa teniendo gran

aceptación, pudiendo ser las razones familiares y sociales, junto con las religiosas, las más importantes para tomar la opción, a favor del matrimonio. Aún así, podemos afirmar que el matrimonio pierde la exclusividad, como medio para establecer una familia, en nuestra comunidad autónoma, observándose una tendencia, aunque moderada, hacia otras formas de familia. El 5,4% de las familias encuestadas están separadas o divorciadas; un 2,2% conviven como parejas de hecho; 1,1% representan a las madres solteras y un 0,9% a la viudedad –ver Gráfico 1-.

Gráfico 1.- Estado civil de los encuestados.



La *tendencia hacia otras formas de convivencia*, como parejas de hecho, familias monoparentales, madre soltera, divorciados, etc., presenta diferencias destacables, en función del estatus cultural y socioeconómico de la pareja y de la zona geográfica de residencia. Personas con mayor nivel de estudios y alta cualificación optan por el matrimonio, así como personal agropecuario, mientras que “otras formas de familia” se concentran en padres con estudios Primarios y F.P. de 1º Grado, que desempeñan tareas de oficiales y artesanos, personal del sector servicios o de oficina y personal no cualificado. Es predominante el matrimonio en el Occidente asturiano y en la zona Centro, concentrándose otras formas de convivencia en las zonas centrales de la región, principalmente, en el Centro-sur, que alcanza los índices más elevados de madres solteras, parejas de hecho y separados. La *situación deseada por los padres para formar una pareja, independientemente de la situación actual*, indica, nuevamente, la importancia que la institución del matrimonio continúa teniendo, siendo éste la relación de pareja preferente, tanto el matrimonio canónico como el civil. Algunos padres aceptarían vivir juntos una temporada antes de casarse por

la Iglesia. La posibilidad de otras opciones de convivencia se incrementan en las nuevas clases medias de carácter urbano.

La mayoría de los padres implicados en la investigación tienen una *edad* entre 31-40 años, observándose en ellos mayor nivel de estudios y de cualificación que en los padres jóvenes (20-30 años). Los padres más jóvenes se sitúan en las alas de la región –Oriente y Occidente– y en el Centro-sur. La maternidad y paternidad, en dichas zonas, es más precoz que en las zonas Centro y Centro-norte.

Se constata un elevado índice de *homogamia* cultural y profesional de las familias, no existiendo diferencias de niveles de estudios y cualificación entre los miembros de la pareja. Las diferencias se observan en función de la especialidad elegida, manteniéndose la tradicional división de estudios “típicamente” masculinos (ingenierías y F.P. de especialidades técnicas) y femeninos (administración, sanidad, educación y humanidades). Los padres del Centro y Centro-norte son los que presentan los mayores índices de nivel de estudios, mientras que los padres de las alas de la región y las cuencas –Oriente, Occidente y Centro-sur– son los que han cursado, principalmente, estudios Primarios, F.P. y Bachillerato.

Los padres, en su mayoría, se encuentran *satisfechos con el número de hijos que han tenido*, aunque aquellos que tienen estudios universitarios desearían haber tenido más hijos, especialmente, madres que trabajan fuera del hogar con una jornada laboral a tiempo completo. Las familias con menor cualificación están muy satisfechas con el número de hijos que han tenido. Las *razones* más importantes que los padres alegan ante el hecho de tener menos hijos son varias:

a) *razones que indican la situación económica variable que vive la región* –situación de crisis que provoca inseguridad en el planteamiento del futuro familiar–: razones económicas, el trabajo de la mujer fuera de casa, el temor al futuro y la insuficiencia de políticas de ayuda familiar. A esto habría que añadir el elevado coste actual que suponen los hijos;

b) *razones de carácter personal*: la comodidad, pérdida de libertad y tranquilidad o el trabajo que supone atenderlos, y

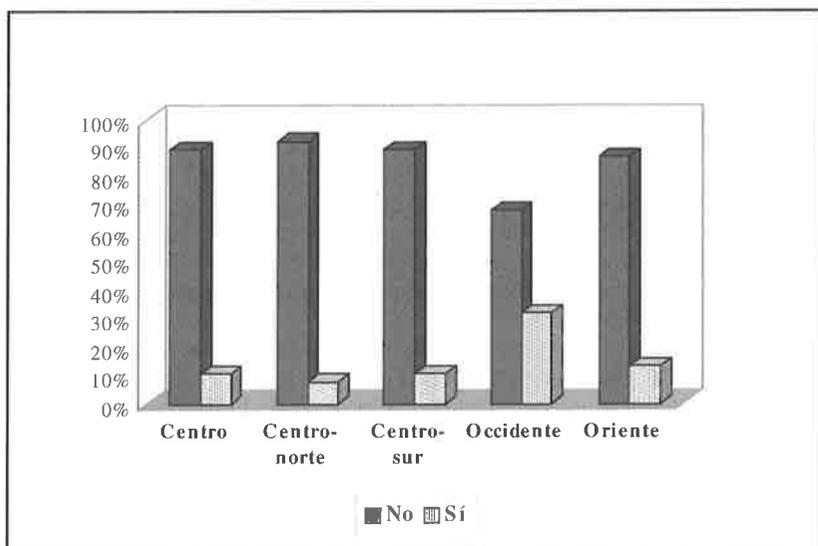
c) *otras razones*: el tamaño de la vivienda, el temor a que el niño nazca con problemas de salud o el uso de anticonceptivos, etc.

Por zonas geográficas, se observa que las familias con mayor cualificación, Centro y Centro-norte, alegan razones más personales y la falta de políticas de ayuda familiar. Los varones añaden la incorporación de la mujer al trabajo fuera del hogar. Los profesionales de menor cualificación, Centro-sur, Occidente y Oriente, señalan razones económicas y el temor al futuro, además del tamaño de la vivienda, el trabajo de la mujer fuera de casa y algunas razones personales.

*Se confirma*, por tanto, en nuestra Comunidad Autónoma, una *tendencia a la continuación o culminación del proceso de nuclearización en la mayor parte de la región*, ya que se produce una constante disminución del tamaño de la familia.

La *zona Occidental*, respecto al resto de zonas del Principado, presenta las diferencias más acusadas en cuanto a composición y estructura familiar se refiere, conservando, todavía, familias extensas, en las que se *mantiene la coresidencia entre varias generaciones*. La convivencia de los abuelos en el hogar es mayor en las alas de la región, zonas rurales y con un carácter agropecuario, principalmente. En la zona de Occidente, la presencia de éstos, asciende al 31,8% -frente al 10% del resto de zonas-. En el Oriente, su presencia no es superior a lo que se puede constatar en otras zonas centrales como la comarca de Oviedo o la zona Centro-sur (13,1%, Oriente; 10,9%, Centro y 10,7%, Centro-sur). La presencia menor se obtiene en la zona Centro-norte (7,8%) –ver Gráfico 2-.

Gráfico 2.- Convivencia de los abuelos en el hogar.



Ante el análisis de las relaciones que se establecen en las diferentes generaciones nos parece importante señalar el concepto de König (1981, p. 50) al hablar de una “*familia extensa modificada*”, haciendo referencia al proceso de decisión sobre los parientes cercanos y lejanos con los que se desea tener un trato estrecho, apoyándose mutuamente en las dificultades que pueden surgir en el mundo de hoy. La familia extensa modificada consiste en una *red funcional que une a diversas unidades nucleares*, que permite el intercambio de regalos y servicios mutuos, visitas, contactos y presenta una estructura de autoridad igualitaria. La joven pareja es neolocal, pero no hay que entender esto como si significara un absoluto “*aislamiento*” respecto del grupo más amplio de parientes, como se ha ido

afirmando en la sociología de la familia, desde los años 20 hasta Talcott Parsons. No hay ninguna razón para pensar que las relaciones de parentesco tienen que ser relaciones personales cara a cara, de coresidencia, con una interacción muy frecuente.

Se ha llegado a mostrar que *aislamiento no significa ausencia de contactos*, y que estos *no exigen proximidad geográfica*; que existen muchos tipos de ayudas posibles entre parientes y que resultan más fáciles y frecuentes de prestar y aceptar entre parientes que entre quienes no lo son; que el recibir esta ayudas no implica subordinación ni pérdida de autonomía para el grupo nuclear. El intercambio de ayuda, básicamente financiera y la participación en actos de tipo ceremonial o recreativo –visitas, encuentros, fiestas, etc.–, refuerza la naturaleza comunitaria del parentesco. La investigación moderna ha introducido correcciones en este modelo, ya que pueden manifestarse de un modo espontáneo vastas redes de parentesco: “*se relaciona uno con los parientes no porque se los “tiene”, sino sólo cuando se experimentan hacia ellos relaciones especiales de tipo amistoso*” (E.L. Quarantelli, tomado de König, 1981, p.115).

### 3. Conclusión: propuesta pedagógica

Parece necesario establecer alguna propuesta pedagógica. Plantear éstas siempre es difícil y más, si cabe, en el contexto educativo.

En una sociedad múltiple, como la que estamos viviendo, surge la necesidad de plantear la *coexistencia e integración de formas diversas de familia*. A este respecto, parece necesario defender *el ofrecimiento de modelos familiares alternativos a la familia tradicional en los medios de comunicación, literatura infantil y libros de texto*, donde se presenten modelos familiares diversos de identificación para los niños (familias monoparentales, madres solteras, familias reconstituidas, etc).

De igual modo, los medios de comunicación de masas, sobre todo, el cine, divulgan historias que se fundamentan siempre en una visión negativa de la vida familiar: egoísmos, engaños, infidelidades, crueldades, malos tratos o abusos, constituyendo, habitualmente, su núcleo argumental. También las series televisivas resaltan “padres yuppies”, jóvenes, “guapos”, despegados emocionalmente, ausentes del hogar, perseguidores del éxito en el mundo de los negocios, etc. Se precisa *un cambio en la presentación de las relaciones familiares y la promoción de un modelo familiar en que ambos padres hayan perdido la exclusividad en los roles que les fueron tradicionalmente asignados, en función del género*; la figura del padre ya no estará, exclusivamente, asociada a la ley, orden y autoridad y la de la madre, con la ternura, cariño y expresividad.

Se presenta como deseable un modelo de *corresponsabilidad* entre ambos padres, que prescribe una mayor presencia y participación equilibrada en el cuidado y educación de los hijos.

## Referencias Bibliográficas

- Alberdi Alonso, I. (1997). La familia. Convergencia y divergencia de los modelos familiares españoles en el entorno europeo. *Política y Sociedad*, 26, 73-94.
- Alberdi Alonso, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- Alborch, C. (1999). *Solas. Gozos y sombras de una manera de vivir*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Almeda, E. y Flaquer, L. (1995). Las familias monoparentales en España: Un enfoque crítico. *RIS*, 11, 21-45.
- Alonso Hinojal, I. (1973). *Sociología de la familia*. Madrid: Guadiana de Publicaciones.
- Del Campo, S. (1982). *La evolución de la familia española en el siglo XX*. Madrid: Alianza Universidad.
- Del Campo Urbano, S. y Navarro Lopez, M. (1985). *Análisis sociológico de la familia española*. Barcelona: Ariel.
- Del Campo Urbano, S. (1991). *La "nueva" familia española*. Madrid: Eudema.
- Domingo, A. (1992). El amor en los tiempos de crisis. En V. Verdú (Ed.). *Nuevos amores. Nuevas familias* (pp. 149-178). Barcelona: Tusquets.
- Donald Rivera, M. (1994). Las familias monoparentales: ¿El modelo familiar del futuro? *Cuadernos de Realidades Sociales*, 43/44, 27-43.
- Duran, M.A. (1988). Hogares y familias: dos conceptos en busca de definición. En J. Iglesias de Ussel (Ed.), *Las familias monoparentales* (pp.11-22). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer.
- Fernández Cordón, J.A. y Tobío Soler, C. (1998). Las familias monoparentales en España. *REIS*, 83, 51-85.
- Flaquer, L. (1991). ¿Hogares sin familia y familia sin hogar? Un análisis sociológico de las familias de hecho en España. *Papers. Revista de Sociología*, 36, 57-78.
- Flaquer, L. (1993). La socialización en la familia: teorías, modelos e interacciones. En M.A. García de León, G. de la Fuente y F. Ortega (Eds.), *Sociología de la Educación* (pp. 45-69). Barcelona: Barcanova.
- Flaquer, L. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.
- Font, C. (1999). Hijos sí, maridos no. *Tiempo*, 8 de noviembre.
- Garrido Medina, L. y Gil Calvo, E. (Eds.) (1993). *Estrategias familiares*. Madrid: Alianza Universidad.
- Iglesias De Ussel, J. (1988). La situación de la familia en España y los nuevos modelos familiares. En J. Iglesias de Ussel (Ed.), *Las familias monoparentales* (pp. 24-40). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer.
- Iglesias De Ussel, J. (1998). *La familia y el cambio político en España*. Madrid: Tecnos.
- König, R. (1981). *La familia en nuestro tiempo*. Madrid: Siglo XXI.
- Moreno Hernandez, A. (1995). Familias monoparentales. *Infancia y Sociedad*, 30, 55-65.
- Moreno Minguez, A. (1999). *Familia y hogares en la Europa de los 90*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- Pérez Del Campo Noriega, M.A. (1995). Presente y futuro de las relaciones entre padres e hijos en las familias de carácter monoparental. *Infancia y Sociedad*, 30, 68-79.

- Requena y Diez De Revenga, J.M. (1993). Formas de familia en la España Contemporánea. En L. Garrido Medina y E. Gil Calvo (Eds.), *Estrategias familiares* (pp.249-270). Madrid: Alianza Universidad.
- Requena, M. (1995). Estructuras familiares complejas: la formación de familias múltiples en España. *RIS*, 10, 59-86.
- Ruiz Becerril, D. (1999). *Después del divorcio. Los efectos de la ruptura matrimonial en España*. Madrid: CIS-Siglo XXI.
- Thery, I. (1988). Segundos matrimonios y familias mixtas: de las evidencias a las incertidumbres. En J. Iglesias De Ussel (Ed.), *Las familias monoparentales* (pp. 163-176). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer.
- Thery, I. (1997). Diferencia de sexos y diferencia de generaciones: la institución familiar sin herederos. *Revista de Occidente*, 199, 35-62.
- Valero, I. (1995). El sistema familiar español. Recorrido a través del último cuarto de siglo. *REIS*, 70, 91-105.
- Varela, M. J. (1990). Matrimonio y unión de hecho. ¿Pensiones de viudedad a lo son casados? *El País*, p. 30, 30 de noviembre.



## **RESEÑAS DE LIBROS**

---



**Pomar Tojo, C. M. (2001).** *La motivación de los superdotados en el contexto escolar.* Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.

Nos encontramos ante una obra centrada en los alumnos superdotados, un colectivo a cuyas necesidades educativas especiales se ha prestado muy poca atención en nuestro contexto escolar. Esto ha tenido como consecuencia el desaprovechamiento de las cualidades de estos niños, y, en bastantes ocasiones, ha conllevado fracaso académico y dificultades sociales.

La autora destaca que una de las causas principales de estos problemas es la desmotivación, por esta razón el libro se centra en el análisis de las variables que intervienen en la motivación de los superdotados. El trabajo se divide en dos partes, una teórica y otra más cercana a la práctica.

La primera parte, bajo el título *fundamentación teórica*, nos sitúa brevemente en nuestro contexto educativo actual, y nos aporta un resumen de las principales teorías y modelos de superdotación.

En el capítulo uno se analizan las bases teóricas de la reforma educativa legislada por la *LOGSE*, que no son otras que las teorías constructivistas: el conocimiento es construido por el propio aprendiz, desde sus características individuales, y es preciso ofrecer a cada alumno un máximo de posibilidades para el desarrollo de sus potencialidades. Esto implica que deben ser atendidas todas las necesidades educativas especiales, incluidas las asociadas a superdotación de capacidades intelectuales, tal y como se contempla explícitamente en el Real Decreto de Ordenación de la Educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (1995).

En el segundo capítulo se presentan los factores motivacionales que aparecen en las distintas definiciones de la superdotación: la elevada motivación y urgencia por aprender, intereses sorprendentemente avanzados, iniciación autónoma de nuevos aprendizajes, etc.; aspectos positivos, pero que llevan a veces a la inadaptación debido al abismo que hay entre las características del sujeto y las actividades que se le ofrecen, a la monotonía del *currículum* escolar y a un inadecuado clima social. La autora destaca la necesidad de profundizar en las estrategias de aprendizaje y los estilos de enseñanza que realmente motivan a los alumnos superdotados, para poder desarrollar *currícula* diferenciados que incluyan tareas, modelos de interacción, refuerzos y tipos de evaluación diferentes.

El resumen que presenta la autora sobre las teorías que destacan aspectos motivacionales relacionados con la superdotación, incluye brevemente las teorías psicométricas tradicionales de Galton y Terman, las teorías psicoanalíticas, los estudios biográficos sobre las características de los genios, y las teorías factoriales. Luego se centra en la descripción de los modelos de superdotación: el modelo triárquico de Renzulli, que destaca la necesidad de concurrencia de tres variables en el superdotado: habilidad, creatividad y persistencia; el modelo de Gagné, que da importancia tanto a las variables personales como a las contextuales; el modelo de Sternberg, desarrollado desde su teoría triádica de la inteligencia, y, en nuestro país, el de Pérez y Díaz, que integra y desarrolla aspectos significativos de los otros modelos citados.

En el capítulo tres, se analizan las teorías motivacionales más relevantes que han ido surgiendo desde los años 60, como las de White, Harter, Nicholls, Maslow, etc.; que incluyen la motivación de logro, la de competencia, la

motivación por la novedad, la motivación de necesidad y la motivación del acto creativo, entre otras.

El objetivo de este análisis es conocer los factores que pueden contribuir a la iniciación, mantenimiento y consecución de conductas por parte de los alumnos superdotados. Se considera que estos sujetos son, por naturaleza, iniciadores de eventos de aprendizaje y que el ambiente tiende a coartar su energía y su interés personal.

El capítulo cuatro complementa al anterior e introduce otras variables relacionadas con la motivación como la autopercepción, la autoeficacia y las atribuciones que hace el alumno sobre sí mismo y sobre el profesor.

El capítulo cinco se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en los factores que inciden en la motivación en la escuela. Los superdotados requieren programas educativos diferentes y atenciones especiales. Es necesario que la escuela tenga interés por el alumno, permanente contacto con los padres, programaciones cambiantes, flexibles, interesantes y estimulantes, y un profesorado que proponga tareas proporcionadas al alumno y que cree buen ambiente de aprendizaje.

La familia es otro agente educativo, e influye poderosamente en el desarrollo de la autoestima. Los niños superdotados se ven favorecidos cuando existe un estilo democrático familiar, se fomenta la independencia, el valor de logro, la autodisciplina, el afán de superación y la satisfacción derivada del cumplimiento.

Además de la familia y el profesor, factores extrapersonales, la autora destaca la importancia de los factores intrapersonales: la estructura de meta: cooperativa, competitiva o individualista, los refuerzos y las expectativas. En todos estos aspectos pueden existir diferencias entre los alumnos superdotados y el resto de sus compañeros.

El capítulo seis constituye la segunda parte del libro, e intenta acercarnos a la situación real en la que se encuentra el superdotado en el aula, basándose en la revisión de los datos proporcionados por otros estudios. Señala que, en demasiadas ocasiones, nos encontramos con sujetos superdotados con bajos niveles de motivación y que fracasan incluso en áreas consideradas básicas.

La autora se detiene a analizar el bajo logro de los superdotados y sus causas. Existe bajo logro cuando hay discrepancia entre las habilidades y los resultados académicos alcanzados, esto puede llevar a pobres niveles de autoestima, insatisfacción e incremento del bajo logro. Como consecuencia se puede producir rechazo de las situaciones de aprendizaje, fracaso escolar y problemas de conducta y de relación con los demás.

Algunos factores internos que contribuyen a estos resultados negativos son el temor al fracaso y también el temor al éxito, en ocasiones penado por la sociedad, el perfeccionismo, la ansiedad, las atribuciones de bajo control personal y las autopercepciones que no se ajustan a la realidad.

También los factores externos tienen importancia, entre ellos las presiones que obligan a mantener una imagen de éxito, el rechazo social a las personas que destacan, y la excesiva exigencia de los padres o, por el contrario, su falta de confianza.

En el contexto escolar las causas del bajo logro se relacionan con la poca exigencia, las pocas oportunidades para la expresión creativa y la pérdida del sentido de control sobre el aprendizaje, pues a veces se hacen esfuerzos y no se obtiene satisfacción, y otras veces se obtienen resultados sin ningún esfuerzo.

Además el *curriculum* suele ser repetitivo y la simple asignación de más cantidad del mismo trabajo no resulta satisfactoria.

El papel del profesor es crucial a la hora de activar a los alumnos, proporcionar tareas de dificultad óptima y contribuir al cambio de las autoconcepciones. En cuanto a los compañeros, es necesario eliminar el aislamiento, evitar que trabajen apartados de los otros, y facilitar la posibilidad de compartir intereses, habilidades y proyectos con los demás.

A modo de conclusión, la autora señala que el éxito del alumno superdotado depende de factores relativamente controlables que intervienen en la motivación, puesto que sólo la capacidad para sostener una actividad en el tiempo puede conducir a que el superdotado alcance logros proporcionados a sus habilidades superiores.

El valor de esta obra reside en el profundo análisis que realiza sobre las variables motivacionales que influyen en el desempeño académico de los alumnos superdotados. Puede ser una gran ayuda para todas aquellas personas interesadas en descubrir y comprender los complejos mecanismos internos y externos que intervienen en la implicación en cualquier aprendizaje; y, sobre todo, es una buena base para que educadores e investigadores reflexionen sobre la motivación de los alumnos de altas capacidades y comprendan el importante papel que juega ésta dentro del contexto escolar.

*Cristina Rocas Montero*

**Segura, C. y Marquina, A. (Coord.) (2001).** *Hacia la no-violencia. Una cuestión de educación.* Madrid: Sanz y Torres.

Como se indica en la introducción esta obra surge en el contexto de la campaña *El 2000 Sin Guerras* promovida por la Asociación Mundo Sin Guerras y Sin Violencia. Se recogen aquí diversos ensayos en torno a la educación para la no-violencia elaborados desde muy distintos ámbitos de estudio. “Se trata, del trabajo de un equipo multidisciplinar que ha surgido de la convicción de que la universidad ha de ser una institución comprometida con la problemática del mundo actual”(p. XIV). Todos los textos que se recogen en este volumen están dirigidos a profesionales de la educación y a “todos aquellos que se sientan interpelados por la acuciante necesidad de acabar con la violencia” (p. XIII). La oportunidad de un libro así en este momento es innegable, no hay que olvidar que a finales del año 99, la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó por unanimidad una Declaración sobre Cultura de Paz en la que se invita a las comunidades educativas a reforzar sus compromisos en la educación para la paz y la no violencia.

Carmen Segura aborda, en el primero de los ensayos que componen este libro “El ideal kantiano de la paz perpetua”. En la primera parte del trabajo se exponen esquemáticamente las tesis defendidas por Kant en el texto “Hacia la paz perpetua”. En este desarrollo aparecen diversos problemas: la negativa de Kant a admitir la rebelión popular contra el tirano; la problemática que desencadena la idea del “contrato originario”; la “metafísica de los dos mundos”; el planteamiento de las relaciones entre la naturaleza y la cultura, entre el ámbito de lo determinado y el de lo libre. Más delante, en el último apartado del capítulo se analiza el papel de la educación en la consecución de la paz. La autora insiste en que “la no violencia ha de partir de la superación del dualismo. Y, si ello es posible, entonces lo será

también dar el paso que lleva a una educación para la paz. De esa forma los buenos ciudadanos podrán ser también hombres buenos” (p. 30).

Aurora Marquina escribe a continuación “Para una cultura de la no violencia”, que resume cuatro seminarios dirigidos a profesionales de la educación organizados por la Asociación *Mundo sin Guerras*. La exposición de estas cuatro sinopsis viene precedida de una breve introducción donde se expone la creciente deshumanización de la sociedad en general e incluso de las aulas y se exponen los conceptos de hombre y educación que se manejan de forma implícita en las distintas sesiones. Así, el hombre es descrito como “el ser histórico, cuyo modo de acción social transforma a su propia naturaleza” (p. 39), y se propone una educación “comprometida con la transformación en aras de una mejor sociedad” (p.40). Los seminarios se estructuran en tres partes: una aproximación teórica al tema objeto de trabajo, una práctica donde se combinan el trabajo individual y el intercambio y finalmente se presentan los trabajos a desarrollar entre los seminarios. Los temas tratados en estas cuatro sesiones fueron: a) Roles de Comportamiento, b) Círculos de los prestigio (Valores) c) La imagen de sí y d) Lo positivo. “Si realmente y no ‘declarativamente’ se quiere ir avanzando hacia comportamientos no violentos, al menos habría que trabajar al mismo tiempo en dos frentes: El personal, reconociendo nuestra propia violencia y desde ese reconocimiento modificarla, y el social, en este caso las instituciones y personas ocupadas en la educación” (p. 71).

“La historia ante la vida, la violencia y las guerras” es el título de la contribución a este volumen de M<sup>a</sup> José Sobejano. En la introducción a su trabajo Sobejano recalca que la violencia no ha dejado nunca de interesar a los historiadores, que son los que elaboran el conocimiento histórico. La violencia es objeto de su estudio porque es signo de los conflictos y luchas que han conducido desde los cambios a las rupturas de orden social. Además, la autora precisa que en la nueva historia se estudian no solamente las guerras sino otras formas de violencia como la social, económica, política y psicológica fundamentada en la injusticia (p. 74). A lo largo del capítulo se expone el papel de la historia en tanto que memoria reconstruida, explicación de las acciones humanas y fuente de experiencia sobre la realidad del hombre en la educación para la no violencia. Pero, como indica la autora, todas las explicaciones sobre el conocimiento histórico no servirían si no se reflejaran en la conformación del sistema educativo (p. 101). Por eso realiza un planteamiento curricular de la historia como educación en la no violencia.

Pilar Herranz en “El contexto escolar y la no violencia” analiza las situaciones de violencia en el aula, distinguiendo la violencia de la agresividad. Mientras que la primera es un fenómeno específico de la conducta humana se encuentran conductas agresivas también en el comportamiento animal (pp. 119-120). Una de las tesis fundamentales que se defienden en su capítulo es que la violencia no tiene únicamente un origen biológico y que, por tanto, es susceptible de modificación e intervención. Ninguna conducta humana está genéticamente determinada; por el contrario, la experiencia vivida es un factor decisivo (p. 109). En consecuencia, por constituir una conducta social o culturalmente aprendida, es posible una intervención psicológica y pedagógica. Es decir, la violencia y la agresividad pueden prevenirse (p. 110). A lo largo del capítulo se exponen las distintas teorías explicativas de la agresividad, entre las que se presta atención especialmente al modelo psicoanalítico freudiano, a la teoría bioquímica o genética y a la hipótesis teórico-descriptiva de la frustración. Además, se analizan los factores que inciden en la aparición de la violencia y la agresividad. Finalmente, la

autora se adentra en el preocupante fenómeno de la violencia escolar y plantea distintas estrategias de intervención antiviolencia dentro del aula.

En su capítulo titulado “La educación infantil y la educación para la paz” Pilar Pernil elabora un proyecto de educación para la paz en el contexto de la educación infantil, exponiendo los objetivos, la programación, los criterios metodológicos. Entiende la educación para la paz con un proceso educativo basado en la no violencia, tendente a alcanzar la armonía del hombre consigo mismo, con los demás y con la naturaleza en orden a la convivencia (p. 144). Pues bien, el objetivo fundamental al que se dirige la educación infantil es el de la armonía personal que supone la presencia de paz interna, subjetiva. Así la educación para la paz es educación en valores. Para realizar su exposición Pilar Pernil ha querido seguir la guía del volumen *Temas transversales* de las “Cajas Rojas” publicadas por la Administración Educativa en 1992. De acuerdo con este documento la autora analiza los objetivos y la programación, los criterios metodológicos, proporciona orientaciones para la evaluación y propone actividades.

Las dos últimas contribuciones del volumen abordan la cuestión de la no-violencia desde el punto de vista de la educación artística. Pilar Lago estudia en “¡Más silencio, por favor!” el paisaje sonoro en el que la vida contemporánea nos introduce y las posibilidades de intervención en él a través de la educación musical. Su reflexión se centra particularmente en los fuertes cambios sonoros a los que se ha visto sometida la sociedad actual. Esas variaciones e impactos sonoros han violentado y transformado todo un planeta y sus efectos resultan tan suficientemente negativos como para reflejarse en algunos comportamientos físicos, ambientales, sociales y culturales que, a su vez, han tenido un gran repercusión (p. 165-166). La autora de este capítulo se propone dar cuenta del estado de la cuestión pero, además, quiere proponer soluciones a corto, medio y largo plazo. Advierte, sin embargo, de que las soluciones habrán de ser diversas atendiendo a los diversos países y culturas. En su coda final la autora se decanta por proponer una serie de ideas, deseos y mensajes de optimismo que nos permitan salir al espacio sonoro que nos ha tocado habitar (p. 186).

Ana García Sípido, por su parte, en “La agresividad en las imágenes plásticas” se detiene en el entorno visual y perceptivo. Como la misma autora indica en su introducción, el capítulo se articula en cuatro bloques referidos a las coordenadas básicas en que se produce la agresividad visual: las imágenes del entorno visual como objeto de estudio; el observador como sujeto que accede al conocimiento a través de la mirada; la percepción visual como método y dimensión de estudio. En un bloque final se hace una propuesta de solución educativa que pueda paliar el efecto negativo de este tipo de imágenes y capacitar, a la vez, para experiencias visuales positivas y formativas (p. 189). En él se analiza “la ética de la estética a través de la mirada” y se considera el “saber ver, una cuestión de aprendizaje”. Al final se realiza la propuesta de un modelo educativo plástico y visual.

El libro cumple con su propósito de ser útil a los profesionales de la enseñanza puesto que ninguno de los ensayos, especialmente los de carácter marcadamente didáctico y pedagógico se limita al análisis de la situación actual sino que plantean además alternativas, aportan propuestas novedosas y dan cuenta de algunas experiencias innovadoras. Se incluye, además, al final de cada uno de ellos, un conjunto de referencias bibliográficas que sirven en muchas ocasiones de guía a todos aquellos que estén interesados en proseguir el estudio en alguna de las múltiples direcciones que se proponen en este trabajo. El libro se completa con un glosario en el que se definen los términos técnicos de las distintas disciplinas

utilizados a lo largo de los trabajos. Este último apartado refuerza la interdisciplinariedad de la publicación ya que facilita el acceso a la misma a cualquier lector interesado sea cual sea la disciplina de la que éste procede.

*Sara Escobar Carrio*

**Prats, J., Trepal, C.A., Peña, J.V., Valls, R. y Urgell, F. (2001).** *Los jóvenes ante el reto europeo*. Barcelona: Fundación “La Caixa”.

Esta interesante obra es el resultado de un serio y riguroso trabajo de investigación centrado en el pensamiento, la opinión y el conocimiento, en gran parte recibido en las aulas, que nuestros jóvenes de la Educación Secundaria Obligatoria tienen de la Unión Europea. El valor del estudio es indudable por cuanto, entre otras cosas, el conocimiento, el pensamiento y el sentimiento que los nuevos ciudadanos tengan de la Unión Europea serán los que en cierta medida determinen su propia construcción y proyección más allá de la moneda común y del mercado único. En sus páginas, escritas con claridad, se aportan, asimismo, diferentes gráficos que ayudan a la comprensión y valoración del tema.

El libro se estructura en seis capítulos: en el primero se plantean los objetivos y el estado de la cuestión; en el segundo se analizan la idea y la aparición de Europa en los currículos oficiales de la ESO y en los libros de texto; los tres siguientes recogen el pensamiento de los jóvenes españoles acerca del tema (¿Qué saben sobre Europa? ¿Qué sienten en relación con Europa? ¿Cómo perciben nuestros alumnos al resto de los europeos?); y en el último, a la vez que se exponen las conclusiones –entre las que cabe señalar deficiencias en la formación recibida y en el grado de conocimientos sobre Europa–, se realiza también una serie de recomendaciones. La obra se completa con el apéndice metodológico y unos anexos referidos a los libros de texto empleados en el análisis y la distribución territorial de los centros docentes en que se ha llevado a cabo el estudio.

En último término, el libro supone una seria aportación para llegar a un mejor conocimiento respecto de lo que saben, piensan y sienten nuestros jóvenes estudiantes en relación con Europa.

*Jesús Hernández García*

## Colectión monográfica de *AULA ABIERTA*

1. **Situación y prospectiva de la Educación Básica en Asturias.**  
Mario de Miguel Díaz
2. **Ciencias de la Educación y Enseñanza de la Historia.**  
Julio Rodríguez Frutos
3. **Psicología Social y Educación.**  
Anastasio Ovejero Bernal
4. **La Educación Especial en Asturias.**  
Mario de Miguel Díaz, Miguel A. Cadrecha Caparrós y Samuel Fernández Fernández  
ISBN: 84-88828-01-2
5. **Las Escuelas Universitarias de Magisterio: Análisis y alternativa.**  
Fernando Albuérne López, Gerardo García Álvarez y Martín Rodríguez Rojo
6. **El Ciclo Superior en la E.G.B.**  
Servicio de Orientación Escolar y Vocacional de la Dirección Provincial del M.E.C.
7. **Experiencia sobre la enseñanza del vocabulario.**  
Mariano Blázquez Fabián y colaboradores
8. **Educación permanente de Adultos. Análisis de una Experiencia.**  
Nieves Tejón Heviá y Rafael Cuartas Río
9. **Oferta-Demanda de Empleo para Universitarios en Asturias durante 1985.**  
Investigaciones ICE
10. **Estudio de la situación ecológica del río Narcea.**  
M<sup>a</sup> Paz Fernández Moro, Luis Jesús Maña Vega y Jesús M<sup>a</sup> Mollado Cea
11. **El acceso universitario para mayores de 25 años en el distrito de Oviedo (1970-1984).**  
Investigaciones ICE
12. **Una aproximación a la didáctica de la literatura en la E.G.B.**  
M<sup>a</sup> Rosa Cabo Martínez
13. **El lenguaje oral en la escuela.**  
Carmen Ruiz Arias
14. **La Gramática Funcional. Introducción y Metodología.**  
Emilio Alarcos Llorach, José Antonio Martínez, Josefina Martínez Álvarez, Francisco Serrano Castilla, Celso Martínez Fernández y Emilio Martínez Mata
15. **Situación Pedagógica en la Universidad de Oviedo.**  
(AA.VV.)
16. **La Imagen de la Universidad entre la población asturiana.**  
(AA.VV.)
17. **Experiencias educativas en el Centro Piloto "Baudilio Arce". Cursos 1977-78 al 1986-87.**  
(AA.VV.)
18. **Oferta-Demanda de empleo para universitarios en Asturias durante 1986.**  
Baldomero Blasco Sánchez, José Miguel Arias Blanco, M<sup>a</sup> Paz Arias Blanco
19. **La Literatura y su enseñanza.**  
Gonzalo Torrente Ballester, José M<sup>a</sup> Martínez Cachero, Francisco Rico, José Miguel Caso González y Emilio Alarcos Llorach
20. **Didáctica del Lenguaje. Experiencias Educativas en el Centro Piloto "Baudilio Arce". Cursos 1977-78 al 1986-87.**  
(AA.VV.)
21. **Encuentros Literarios en el Bachillerato con la poesía de Garcilaso de la Vega.**  
Jesús Hernández García  
ISBN: 84-88828-00-4 Depósito Legal: AS-3735-92
22. **Instrumentos de Evaluación de aprendizajes.**  
Teófilo R. Neira, Fernando Albuérne, Luis Álvarez Pérez, Miguel A. Cadrecha, Jesús Hernández, Miguel A. Luengo, Juan J. Ordóñez, Enrique Soler  
ISBN: 84-600-8595-3 Depósito Legal: AS-2174-93
23. **Banco de Pruebas. Tomo -1-. Física.**  
Armando García-Mendoza Ortega y Enrique Soler Vázquez  
ISBN: 84-88828-03-9 Depósito Legal: AS/1476-94

**Banco de Pruebas. Tomo -2-. Química.**

Miguel Ángel Pereda Rodríguez y Enrique Soler Vázquez

ISBN: 84-88828-04-7 Depósito Legal: AS/1476-94

**Banco de Pruebas. Tomo -3-. Filosofía.**

Juan José Ordóñez Álvarez

ISBN: 84-88828-07-1 Depósito Legal: AS-751-95

**Banco de Pruebas. Tomo -4-. Matemáticas.**

Cándido Teresa Heredia y Miguel Ángel Luengo García

ISBN: 84-88828-13-6 Depósito Legal: AS/206-96

**24. Modelos de Enseñanza. Principios Básicos I.**

Teófilo R. Neira

ISBN: 84-88828-10-1 Depósito Legal: AS-3557-94

**25. Evaluación de Aprendizajes.**

Teófilo R. Neira, Luis Álvarez Pérez, Miguel A. Cadrecha Caparrós, Jesús Hernández García, Miguel A. Luengo

García, Juan J. Ordóñez Álvarez y Enrique Soler Vázquez

ISBN: 84-88828-11-X Depósito Legal: AS-652-95

**26. Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y Programación de Aula. Orientaciones y documentos para una nueva concepción del Aprendizaje.**

Luis Álvarez Pérez, Enrique Soler Vázquez y Jesús Hernández García

ISBN: 84-88828-08-X Depósito Legal: AS-1550-95

**27. La Diversidad en la Práctica Educativa. Modelos de Acción Tutorial, Orientación y Diversificación.**

Luis Álvarez Pérez y Enrique Soler Vázquez

ISBN: 84-88828-14-4 Depósito Legal: AS-1544-96

**28. Modelos de Enseñanza. Principios Básicos II.**

Teófilo R. Neira

ISBN: 84-88828-15-2 Depósito Legal: AS-1545-96

**29. Nuevas Tecnologías. Nueva Civilización. Nuevas Prácticas Educativas y Escolares.**

Teófilo R. Neira, José Vicente Peña Calvo y Luis Álvarez Pérez

ISBN: 84-88828-16-0 Depósito Legal: AS-2598-97

**30. Aula Abierta 25 años de Historia 1973/1998.**

Teófilo R. Neira y Susana Molina Martín

ISBN: 84-88828-17-9 Depósito Legal: AS-561-00

**31. Enseñanza Escolar: Situaciones y Perspectivas.**

Teófilo R. Neira (Coord.).

ISBN: 84-88828-18-7 Depósito Legal: AS-1271-00