

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

GINA CONTI-RAMSDEN

University of Manchester

JOSÉ M. ESTEVE

Universidad de Málaga

JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA

Universidad de Oviedo

ÁLVARO MARCHESI ULLASTRES

Universidad Complutense de Madrid

KEVIN MARJORIBANKS

University of Adelaide

ROGELIO MEDINA RUBIO

Universidad Nacional de Educación a Distancia

MARIO DE MIGUEL DÍAZ

Universidad de Oviedo

JOSÉ VICENTE PEÑA CALVO

Universidad de Oviedo

JULIÁN PLATA SUÁREZ

Universidad de La Laguna

BIRTE RAVN

The Danish University of Education

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

HERBERG J. WALBERG

University of Illinois, Chicago

MIGUEL ÁNGEL ZABALZA BERAZA

Universidad de Santiago de Compostela

Junio de 2003, nº 81

INDICE

- 1 EDUCACIÓN COMPENSATORIA, FAMILIA Y DESARROLLO ACADÉMICO
Carmen Siles Rojas y Miguel María Reyes Rebollo
- 21 LA EDUCACIÓN FAMILIAR EN LA OBRA DE UN ILUSTRADO, FERNÁNDEZ DE LIZARDI
Jesús Hernández García
- 57 LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y LAS NUEVAS EXIGENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO
José Manuel Touriñán López, Antonio Rodríguez Martínez y Esther Olveira Olveira
- 75 LA FORMACIÓN OCUPACIONAL: ALGO MÁS QUE EL APRENDIZAJE DE UNA OCUPACIÓN U OFICIO
María Paulina Viñuela Hernández, José Vicente Peña Calvo, Susana Torío López y Carmen Rodríguez
- 85 LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA ORDEN HOSPITALARIA DE SAN JUAN DE DIOS: EL SANATORIO MARÍTIMO DE GIJÓN
Paloma Arguedas Fernández-Cueto
- 99 INFLUENCIA DE LAS EXPECTATIVAS EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO
Francisco Martín del Buey y Marta Elena Romero Viesca
- 111 ANÁLISIS DE ÍTEMS PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA CURRICULAR EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS
Rubén Fernández Alonso y Raquel Fernández Rodríguez
- 133 EFICACIA DE UN MÉTODO FONÉTICO EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA
Fernando Cuetos Vega, Mar Arnedo, Maite Fanjul, Jaime Fernández, María Fernández-Ojanguren, Marta García de Castro, Fátima Ibáñez, Paula Muñiz, Elena Rodríguez, Leo Suárez y Julio Gallego

Págs.

- 147 APRENDIZAJE ESCOLAR: UNA CUESTIÓN DE PERMANENTE DEBATE, UNA APROXIMACIÓN A SU DEFINICIÓN
Pedro Bengoechea Garín
- 165 UNA PROPUESTA DE ESQUEMA GENERADOR Y ORGANIZADOR DE IDEAS PARA LA ELABORACIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN LA ESO
José María Castrillón Suárez y F. Javier Fernández Álvarez
- 175 RESEÑAS DE LIBROS
Sarramona, J. *Desafíos a la escuela del siglo XXI*. (Jesús Hernández García)
Herrán Gascón, A. de la y Muñoz Díez, J. *Educación para la Universalidad. Más allá de la globalización*. (Jesús Asensi Díaz)
Ruiz Berrio, J. *La editorial Calleja, un agente de modernización educativa en la Restauración*. (Carmen Diego Pérez)
Tébar Belmonte, L. *El perfil del profesor mediador*. (María Carmen Rubio Ruiz)

EDUCACIÓN COMPENSATORIA, FAMILIA Y DESARROLLO ACADÉMICO

CARMEN SILES ROJAS y
MIGUEL MARÍA REYES REBOLLO*

El objetivo de este trabajo es estudiar los valores que están detrás del ser y actuar de los padres y su relación con la forma en que afrontan la escolaridad de sus hijos. Con tal finalidad se ha elegido el Modelo de Trabajo en Valores Hall-Tonna, aplicándolo a una muestra de 268 padres domiciliados en una barriada socioeducativa y culturalmente desfavorecida, y se ha valorado el desarrollo académico de una muestra de 678 alumnos a partir de las calificaciones escolares por asignaturas de tres niveles académicos. Los resultados ponen de manifiesto que existen diferencias en las jerarquías de valores de los padres en función de la ubicación del colegio que eligen para escolarizar a sus hijos: dentro o fuera de la barriada.

Compensatory education, family and academic development. The purpose of this work is to investigate the values behind the nature and behaviour of the parents and the way they deal with their children's schooling. We have chosen the Hall-Tonna's Work on values Model, applying it to 268 parents living in a poor district, both socially and culturally, and we have evaluated the academic development of a sample of 678 students with the school qualifications in subjects of three academic levels. The results point out that there are differences in the hierarchy of values of the parents, depending on whether the school they have chosen for their children is inside or outside the district.

1. Introducción

La investigación ha venido poniendo de manifiesto que las variables sociofamiliares tienen una especial relevancia a la hora de explicar la variabilidad del rendimiento académico. Baudelot y Establet (2000), en una de sus últimas investigaciones sobre lo que aconteció en Francia en los treinta años siguientes a la famosa revolución del 68, constatan que el éxito escolar está muy relacionado con la implicación de las familias en la educación.

Entre las variables sociofamiliares se encuentran el clima educativo familiar que rodea al niño y al que contribuye tanto la actitud de los padres hacia los estudios y el grado de información que poseen sobre el sistema educativo, como el clima afectivo familiar en que se desenvuelve el niño, junto con las expectativas que se han depositado en él. Son numerosos los autores que destacan la importancia que las actitudes, expectativas e implicación de los padres en el proceso educativo de sus hijos tienen en el

* CARMEN SILES ROJAS y MIGUEL MARÍA REYES REBOLLO son Profesores de la Universidad de Sevilla.

desarrollo académico (Carabaña, 1993; Castejón y Pérez, 1998; INCE, 2000; Núñez y González-Pienda, 1994; Rigo, 2002; Torres Santomé, 2001). Lo mismo se puede decir sobre el estilo educativo paterno, en el sentido, de que un estilo democrático favorece el proceso educativo de los hijos (Gómez Bueno, 2000; Gutiérrez y Clemente, 1993; Musitu y García, 2001; Musitu y Cava, 2001; Vila, 1998), y de las relaciones familia-escuela (Martín Criado, 2000; Peréz-Díaz y Otros, 2001; Santos Guerra, 1994).

Inextricablemente unidas a las anteriores figuran otras variables asociadas al rendimiento académico como las características sociales, económicas y culturales de la familia conformadas por la estructura socioprofesional de los padres así como por la estructura económica, el ambiente y medios socioculturales con que cuenta el niño. La investigación actual apunta hacia el hecho de que la influencia del nivel socioeconómico está mediatizada por el nivel cultural, y éste a su vez por el ambiente familiar relativo a las actitudes, expectativas y valores de la familia respecto al proceso educativo. Estos factores ejercen una influencia directa sobre el aprovechamiento escolar o bien a través de los factores de tipo personal, motivación, autoconcepto,... (Arnaiz, 1999; Coleman, 1997; De Miguel, 2001; Garreta y Molina, 2000; Ovejero, 2002; Portero y Ruiz, 1999; Samper y Mayoral, 2000; Taylor, 1992).

En esta línea, este trabajo profundiza sobre el tema de las actitudes y valores de los padres relacionándolos con la forma en que afrontan la escolaridad de sus hijos y les animan a esforzarse por obtener éxito académico. Al tiempo que supone una aportación al tema de la acción compensadora de la educación, porque ofrece datos que cuestionan, tanto los planteamientos teóricos subyacentes como el proceso metodológico de los programas de compensación, cuestionando así la eficacia de la educación compensatoria como respuesta a las diferencias socioculturales.

El punto de partida de este trabajo está en observaciones y estudios llevados a cabo en el conjunto de un barrio socioeconómica y culturalmente desfavorecido, con problemas de delincuencia, maltrato infantil, drogadicción, analfabetismo, paro, en el que observamos la existencia de distintos subgrupos de familias en lo que se refiere a mentalidad. Una barriada con problemas educativos como absentismo y fracaso escolar, desfase edad-curso, desescolarización en Educación Infantil y Educación Secundaria, donde se pone en marcha, a petición de los colegios de la barriada, un Proyecto de Educación Compensatoria. En base a este Proyecto se dota a los colegios del barrio de mayores recursos materiales y económicos y de personal técnico y docente, al tiempo que se reduce la ratio profesor-alumno. Tras cuatro años de funcionamiento de este Proyecto, una Asociación de Vecinos del barrio manifiesta el sentir general de los vecinos de esta barriada advirtiéndolo, de una parte, que hay padres que deciden escolarizar a sus hijos en colegios externos al barrio aun cuando la familia continua domiciliada en el mismo; y, por otra parte, que con frecuencia, entre la población estudiantil de la barriada se encuentran niños que, obteniendo calificaciones escolares altas o muy altas en colegios del barrio,

al pasar a centros educativos exteriores al barrio, abandonan los estudios ante la dificultad de alcanzar los niveles exigidos por los colegios exteriores a la barriada. La envergadura de estos fenómenos lleva a la Asociación de Vecinos a solicitar un estudio sobre éstos, con el fin de elaborar un programa de intervención socioeducativa para favorecer la integración de los vecinos en el barrio en el que residen.

La primera aproximación al estudio de estos fenómenos señalados por la Asociación comienza en 1990, identificando las causas que orientan a los padres a escolarizar a sus hijos en colegios externos aún cuando la familia continua domiciliada en el barrio, y analizando la relación que pudiera existir entre las causas detectadas.

Una de las conclusiones de este primer estudio (Siles, 1993) pone de manifiesto que los medios familiares de los que proceden los niños que están escolarizados en colegios externos al barrio pertenecen a un subgrupo de familias, con un nivel de estudios medio-bajo, que valora la cultura, las normas disciplinarias, el círculo de amistades, la familia como principal agente de socialización, la educación como factor de movilidad y ascenso social, con un presupuesto económico para costear los estudios de los hijos, en la mayoría de los casos, más bien bajo, pero con un nivel de expectativas alto que le lleva a buscar calidad en la enseñanza. Las tres causas más relevantes, con diferencias sensibles en el orden preferente, que orientan a los padres a tomar la decisión de escolarizar a alguno de sus hijos en colegios externos al barrio son: el ambiente, entendido como el tipo de relaciones interpersonales que se desarrollan en el colegio, el bajo nivel académico de los colegios de la barriada y el estilo educativo de los mismos. Encontramos, por último, que el medio familiar establece, desde una perspectiva global relaciones significativas con el rendimiento académico de los hijos, comprobando que estas relaciones no son fijas y permanentes, sino que están moduladas por el sexo y la edad de los alumnos.

A la luz de estos resultados, se diseñó una segunda investigación, para analizar las diferencias en términos de valores entre el grupo de padres que escolariza a los hijos en colegios del barrio y el grupo de padres que los inscribe en colegios externos al barrio; y estudiar la relación, que pueda existir, entre las jerarquías de valores de los padres y el desarrollo académico de los hijos.

2. Método

2.1. Sujetos

La población de referencia está constituida por los padres e hijos domiciliados en la barriada y afectados o no por la escolarización en centros educativos externos al barrio.

A partir de las relaciones de alumnos de edades cronológicas comprendidas entre los 12 y los 14 años, de 8 colegios, 4 de la barriada y

4 exteriores a la misma, seleccionamos dos muestras de alumnos, eligiendo en aquellos casos en los que la familia tenía más de un hijo escolarizado de estas edades, sólo uno por familia. De una parte, una muestra de 183 alumnos domiciliados y escolarizados en la barriada que denominamos Palma-Palma, y otra de 85 alumnos domiciliados en la barriada y escolarizados fuera del barrio que llamamos Palma-Exterior. Respectivamente, los padres de estos dos grupos de alumnos componen las dos muestras de padres con las que trabajamos en este estudio: de una parte, la muestra que denominamos Palma-Palma (P-P), padres domiciliados en la barriada que tienen alguno de sus hijos escolarizados en colegios de la misma; y de otra, la muestra que llamamos Palma-Exterior (P-E), padres domiciliados en la barriada que tienen alguno de sus hijos matriculados en colegios exteriores al barrio. Para establecer comparaciones entre calificaciones escolares de los alumnos escolarizados dentro y fuera de la barriada, se trabajó en ocasiones con una muestra de 396 alumnos no pertenecientes a la barriada y que asisten a los mismos colegios a los que acuden los niños domiciliados en la barriada y escolarizados en colegios externos al barrio, que denominamos Exterior-Exterior. En total han participado 678 alumnos y 268 padres. La selección de las muestras se ha llevado a cabo mediante muestreo aleatorio en cada uno de los colegios, eligiéndose en cada colegio la muestra correspondiente con un nivel de significación de 0,05 y admitiendo un error máximo en la estimación de 0,5.

2.2. Instrumentos

Para la recogida científica de datos del colectivo de padres seleccionamos el Inventario de Valores Hall-Tonna (Hall, 1994a,b), por ser el que más se aproximaba a los objetivos que nos habíamos propuesto, teniendo en cuenta el modelo teórico que lo fundamenta así como sus características técnicas. Efectuamos, a continuación, algunas modificaciones en la versión en castellano del Inventario realizada por el I.C.E. de la Universidad de Deusto en 1989, con el fin de facilitar a los padres la comprensión del contenido de los ítems.

El Inventario Individual de Valores utilizado en esta investigación, está compuesto por 77 ítems con cuatro opciones de respuesta (la última versión de éste consta de 125 ítems), cada una de éstas relacionada con un valor, debiéndose optar por una de ellas. Los ítems están planteados en forma de proposiciones afirmativas y, más que buscar una respuesta, pretenden indagar para que la persona elija la de mayor analogía con su situación y su comportamiento actual. El Inventario, por tanto, a diferencia de los revisados (Cuestionario de Valores de Rokeach, 1973 y Escala de Valores de Schawartz, 1990), no busca lo que a la persona le gustaría, sino lo que mejor describe la realidad actual de ésta. De este modo se centra en el comportamiento y en los hechos, que es donde realmente se hacen patentes los valores.

También hemos utilizado el Inventario Grupal de Valores, un programa informático diseñado por los autores del Modelo para medir las prioridades de valores de grupo, a partir de un compuesto de las puntuaciones individuales en respuesta al cuestionario descrito. Este programa emite como resultado del procesamiento, un perfil grupal compuesto por una serie de informes, a través de los cuales es posible conocer los distintos ciclos de liderazgo que integran el grupo y el número de personas en cada ciclo, cuáles son los valores del grupo entre los 125 posibles y en qué prioridad están ordenados, las destrezas disponibles, la dedicación y el empleo que hace de su tiempo, la orientación de la actividad que caracteriza a los sujetos que constituyen la media del grupo y las posibilidades de desarrollo. Por tanto, el perfil grupal, no proporciona información directa y completa sobre el grupo, sólo facilita la detección de la jerarquía básica de los valores que mueven a su comportamiento, requiriendo una posterior interpretación y elaboración por parte del investigador con un entrenamiento previo. El significado final del instrumento sólo se alcanza y clarifica cuando el grupo reflexiona acerca de las preguntas que propone dicho perfil, con el propósito de desarrollar un buen conocimiento de sus valores y examinar las posibilidades de desarrollo personal futuro.

El Inventario de Valores Hall-Tonna ha sido sometido por sus autores a diversas pruebas de validez discriminante durante más de 10 años de investigación con diversas muestras de diferentes culturas, lenguas, clases sociales, profesiones y disciplinas. En estas muestras, por lo que se refiere a la validez de contenido, el tratamiento estadístico a que han sido sometidas las respuestas, ha manifestado claramente la existencia de independencia en las definiciones de los valores. Asimismo, los resultados alcanzados han mostrado la existencia de diferencias significativas en lo que se refiere a las prioridades de valor entre todos los grupos estudiados (Ayerbe, 1995).

Por otra parte, utilizamos como instrumento para valorar el desarrollo académico de los alumnos, las calificaciones escolares finales por asignaturas de tres niveles académicos. La razón que justifica la utilización de este instrumento está en que hay estudios (Pérez Serrano, 1981) que habiendo medido el rendimiento académico a través de calificaciones escolares y pruebas objetivas, han comprobado que las calificaciones escolares medias de cursos anteriores en las áreas principales, Áreas de Ciencias Naturales, Sociales, Lengua y Matemáticas son las que mejor definen el rendimiento escolar, aunque en el resto de las materias se desvían de las puntuaciones medias con tendencia siempre a elevarla, como se pone de manifiesto en el presente estudio en las asignaturas de Educación Física, Manualidades y Religión. Aunque otros (Carabaña, 1979), al hablar de las medias de las calificaciones escolares añaden que su distribución dista mucho de la normal en la mayor parte de los colegios. A pesar de ello, cabe reseñar el resultado de una revisión exhaustiva de las investigaciones realizadas en España sobre el rendimiento académico desde 1975, llevada

a cabo por el C.I.D.E (1990): “El 68,61% de estos estudios tomaron como medida las calificaciones escolares, el 5,81% las pruebas objetivas, el 6,97% consideraron ambas medidas de rendimiento (el 13,95% no especificaron la medida considerada)” (185).

2.3. Procedimiento

Para la recogida científica de datos del colectivo de padres elegimos el método de la entrevista en base al Inventario de Valores Hall-Tonna. En un primer momento, se procedió al envío de un escrito a los padres, expresándole el objetivo pretendido, y convocándole a una reunión en el colegio en grupos de cinco. Dado que la participación media de los padres de Palma-Palma fue tan sólo de un 25 %, y la de los padres de Palma-Exterior, aunque alcanzó el 66%, no abarcó a la totalidad de la muestra, se procedió a realizar una segunda reunión en el colegio, para los padres restantes. Para convocarlos, nuevamente se les envió una circular, añadiendo a ésta, con respecto a la primera, que de no asistir al colegio nos personaríamos en su casa para entrevistarles. La participación media de los padres de Palma-Palma fue casi un 4% superior a la primera, y en el grupo de padres Palma-Exterior, obviamente disminuyó, concretamente a 16%. Por lo que finalmente el 45% de los padres de Palma-Palma, y el 18% de Palma-Exterior, tuvo que ser entrevistado en casa. Merece destacar que la participación de los padres de Palma-Exterior ha sido un 40% superior con respecto a la de los padres de Palma-Palma. Esto es un indicador de la participación real de los padres en el colegio.

Con cada familia tuvo lugar una entrevista, que requirió dialogar con las personas que estaban al cargo del niño. Casi en la totalidad de las familias entrevistadas en Casa (63%), fue precisa más de una visita, oscilando la frecuencia entre 1 y 6, siendo la media 3. El tiempo de duración de la entrevista osciló entre 60 y 180', con una media de 90'.

Para recoger las diferentes calificaciones escolares finales de cada alumno por asignaturas, de los tres últimos cursos académicos, se diseñó una plantilla fácil de manejar que recogía de manera pertinente cada una de ellas. Para la codificación de las calificaciones escolares se adjudicaron a las mismas los siguientes valores numéricos: sobresaliente, 5; notable, 4; bien, 3; aprobado, 2; e insuficiente, 1.

2.4. Análisis de datos

La información recabada mediante el Inventario Hall-Tonna, fue procesada con un programa informático que los autores del mismo denominan Programa Convertidor. Diseñado por ellos para analizar el Inventario utilizado (el de 77 ítems), de forma similar a como lo hace la versión más completa, hasta el momento, del programa informático que analiza la información que proporciona la última versión del Inventario de Valores, compuesto de 125 ítems. El perfil grupal emitido por este

Programa Convertidor es más completo que el obtenido por el programa inicialmente diseñado para analizar el Inventario de 77 ítems.

El perfil contiene información relativa a cuatro apartados: Mapa de valores; Gráfico y Tabla de Liderazgo; Destrezas, tiempo y orientación; así como Prioridades de valor. Estos cuatro apartados ilustran las diferentes perspectivas desde las que analizar los valores presentes en el informe emitido por el programa informático. Desde las tres primeras, los valores se consideran desde el punto de vista del desarrollo, de su manifestación en conductas. Las prioridades de valor, por su parte, consideran el diálogo que establecen entre sí los diferentes valores prioritarios, y el recorrido que trazan estos valores globalmente, mostrando si las combinaciones existentes favorecen o dificultan su desarrollo.

La información sobre las calificaciones escolares de los alumnos recabada mediante la Plantilla ha sido sometida a un análisis de frecuencias. Primeros análisis: depuración de datos, puntuaciones medias y desviaciones típicas. Los análisis han sido realizados haciendo uno del paquete estadístico S.P.S.S.

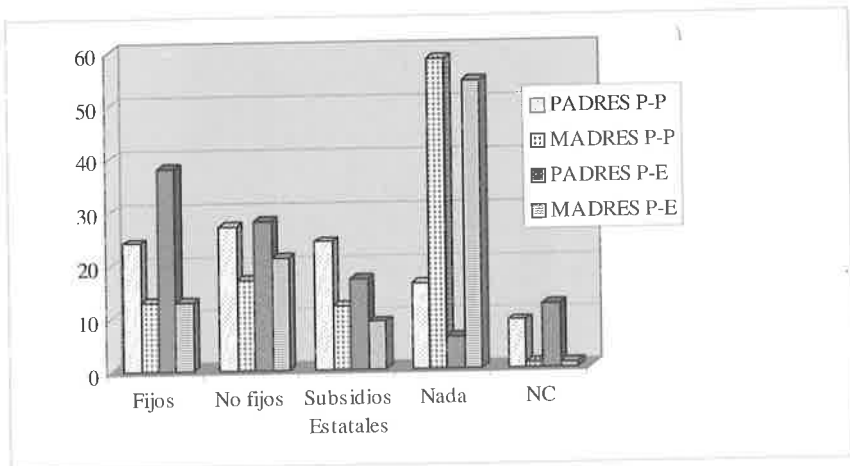
3. Resultados

3.1. Del colectivo de padres

Características Demográficas

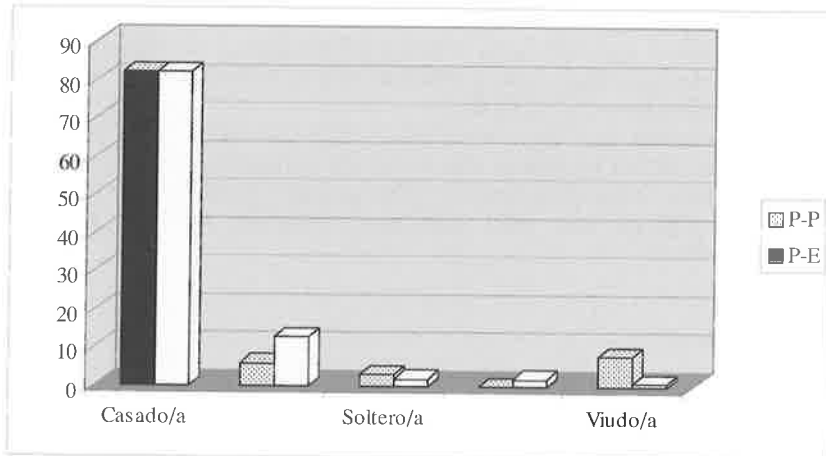
En la Gráfica 1 se puede apreciar que en el grupo de padres Palma-Palma hay más cónyuges "jóvenes" y "mayores", en detrimento de cónyuges de edad "media" (34-43 años), que en el grupo Palma-Exterior.

Gráfica 1: *Edad*



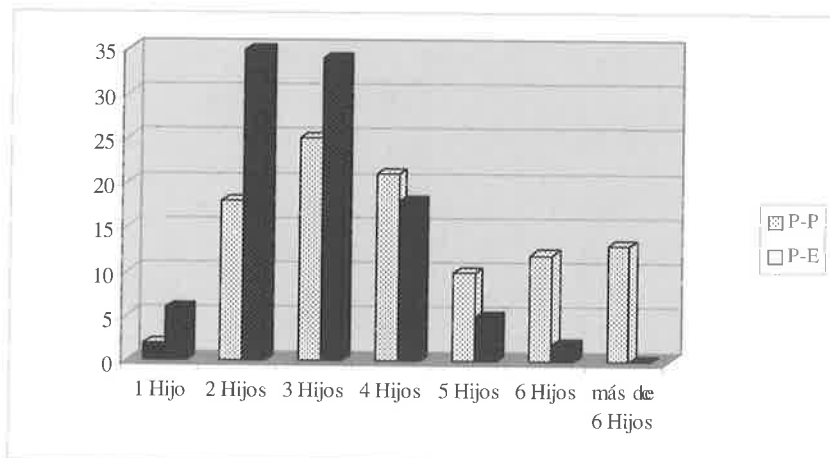
La Gráfica 2 revela similitud en la distribución de los dos grupos de familias, en función del estado civil de los padres, en todos los estados considerados, excepto en los estados separado y viudo. La mayoría de las parejas de ambos grupos que forman familia están casadas y pocas están separadas, aunque en el grupo Palma-Exterior hay el doble de separados (13%) que en el grupo Palma-Palma (6%).

Gráfica 2: Estado civil



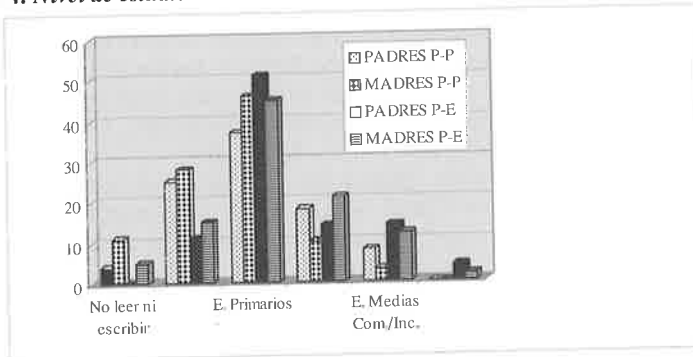
Las familias del grupo Palma-Palma tienen más hijos que las familias del grupo Palma-Exterior, siendo la media 4,05 y 2,87, respectivamente (Gráfica 3).

Gráfica 3: Número de hijos



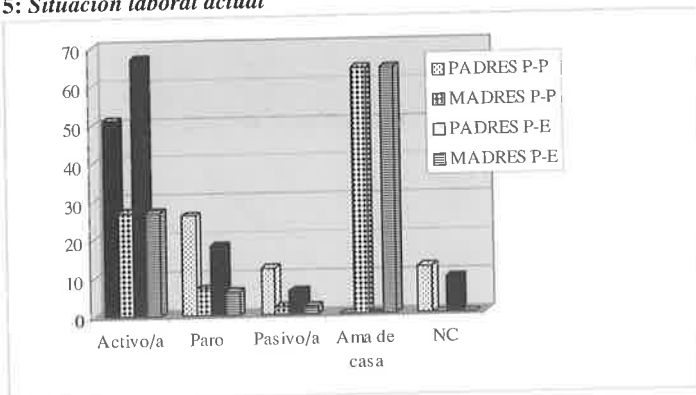
En los dos grupos de familias destaca el predominio de cónyuges con Estudios Primarios, aunque hay un 12% más en el grupo Palma-Exterior que en el grupo Palma-Palma. En los niveles inferiores a Estudios Primarios, "No sabe leer ni escribir" y "Sólo sabe leer y escribir", hay 5% y 15% más de cónyuges, respectivamente, en el grupo Palma-Palma que en el grupo Palma-Exterior, y en los superiores a Estudios Primarios, –Graduado Escolar, Enseñanzas Medias Completas/Incompletas y Estudios Universitarios– hay un 7%, 14% y 6% menos de cónyuges, respectivamente, en el grupo Palma-Palma que en el grupo Palma-Exterior (Gráfica 4).

Gráfica 4: Nivel de estudios



En casi todos los valores que toma la variable "situación laboral" se observan diferencias de porcentajes intergrupos, en el caso de los padres, pero no de las madres (Gráfica 5). En ambos grupos de familias la mayoría de las madres son amas de casa (63%) y pocas dicen trabajar (27%). Respecto a los padres, en el grupo Palma-Palma hay un 16% menos en activo y un 8% más en paro que en el grupo Palma-Exterior. También, cabe señalar, el mayor porcentaje de padres "pasivos" y que "no han contestado" a esta pregunta en el grupo Palma-Palma con respecto al grupo Palma-Exterior (6% y 9%, respectivamente).

Gráfica 5: Situación laboral actual

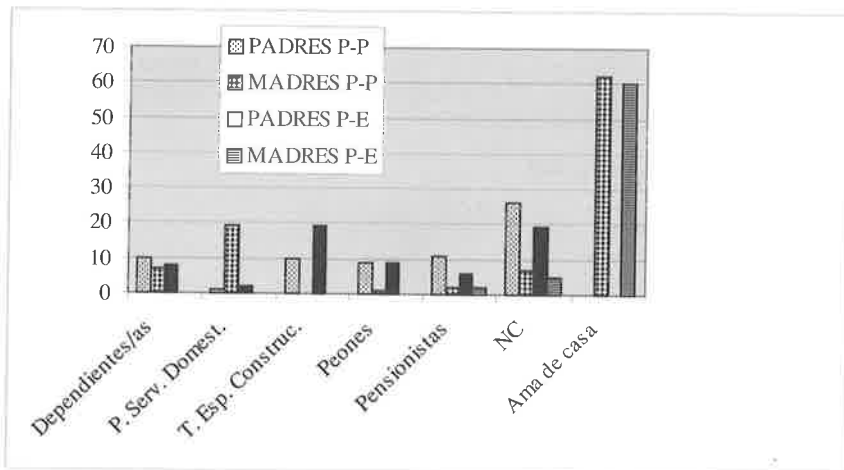


Clasificando la profesión de los cónyuges en las 20 categorías profesionales distintas establecidas por el INE (Instituto Nacional de Estadística), las distribuciones para ambos grupos no presentan diferencias muy marcadas (Gráfica 6).

Las profesiones más comunes de los padres de ambos grupos son: trabajadores especializados en la construcción y mantenimiento de edificios (albañiles, pintores, carpinteros, encofradores...), peones (de albañiles) y trabajadores no especializados (trabajadores manuales de la carga y descarga) o vendedores, principalmente ambulantes, predominando la primera. En el grupo Palma-Exterior hay un 8% más trabajando como especialistas de la construcción y mantenimiento de edificios que en el grupo Palma-Palma; sin embargo, las proporciones de padres que trabajan como peones o dependientes son muy similares en ambos grupos, en torno al 10%. Merece destacar el porcentaje de padres nada despreciable que no contesta cuando se le pregunta por la categoría profesional, 26% en el grupo Palma-Palma y el 19% en el grupo Palma-Exterior.

Las madres de ambos grupos que trabajan son en su mayoría empleadas de hogar o dependientas, destacando con diferencia la primera. En el grupo Palma-Palma hay 5% menos de empleadas de hogar y 3,5% más de vendedoras con respecto al grupo Palma-Exterior. También en el caso de las madres, aunque en un porcentaje bastante más reducido que en el de los padres, hay más madres en el grupo Palma-Palma que en el grupo Palma-Exterior que no contestan a la pregunta sobre la categoría profesional.

Gráfica 6: Categoría profesional



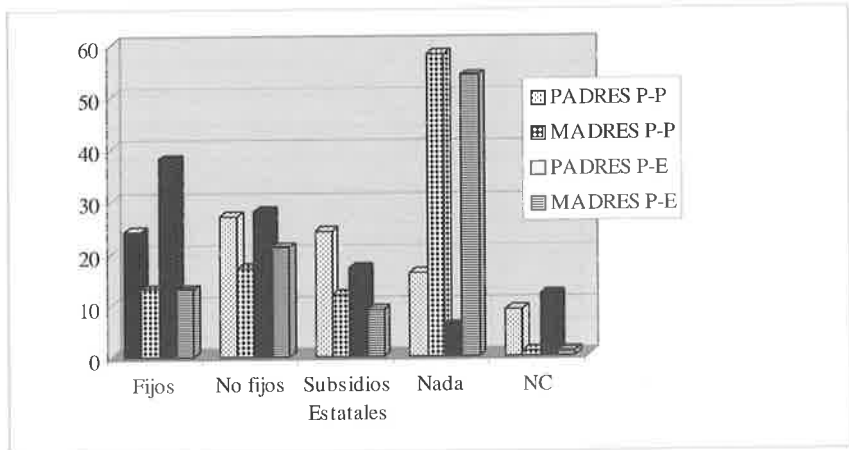
NOTA: De las 20 categorías profesionales distintas establecidas por el INE en la Gráfica 6 sólo hemos representado las que han obtenido un porcentaje superior a 4,7.

El análisis comparado de los datos presentados en la Gráfica 7 advierte similitud entre las madres, y diferencias entre los padres, de ambos grupos, en lo que se refiere al tipo de ingresos.

En torno al 25% de los padres de la muestra no tienen ingresos fijos. En el grupo Palma-Palma hay un 14% menos de padres con ingresos fijos y un 7,5% más con "subsidios estatales" que en el grupo Palma-Exterior. Merece destacar, el elevado porcentaje de padres del grupo Palma-Palma que dice no tener ningún tipo de ingreso (15%), mientras en el grupo Palma-Exterior el porcentaje es de 6%, o lo que es lo mismo un 10% menos.

El 13% de las madres de la muestra tienen ingresos fijos. Hay un 4% más de madres en Palma-Exterior con ingresos "no fijos" con respecto a Palma-Palma. Al igual que en el caso de los padres, hay más madres (2%) en el grupo Palma-Palma con "subsidios estatales" que en el grupo Palma-Exterior.

Gráfica 7: Tipo de ingresos



Valores

Por lo que se refiere a los valores de los padres observando la Tabla 1 donde se muestran los valores, con mayor influencia en la conducta diaria de los padres de cada grupo, clasificados por áreas (base, central y de futuro) comprobamos que las diferencias intergrupales están en la prioridad y/o contenido de los valores seleccionados por cada grupo. Comparando estos valores prioritarios encontramos notables diferencias intergrupales en las necesidades básicas (área de base), y diferencias menos marcadas, aunque sustanciales, en los ideales más presentes en la conducta diaria de los padres (área central), y en las aspiraciones (área de futuro).

Tabla 1: Agrupación de valores prioritarios por áreas (base, central y futuro), en función del grupo de padres

PADRES PALMA-PALMA N=183		PADRES PALMA-EXTERIOR N=85	
BASE			
Valor	Veces elegido	Valor	Veces elegido
<i>Metas</i>		<i>Metas</i>	
Familia/Pertenencia	650	Familia/Pertenencia	311
Asombro/Maravilla/Destino	218	Asombro/Maravilla/Destino	95
Seguridad	212	Autoestima	95
Autoestima	170	Seguridad	79
<i>Medios</i>		<i>Medios</i>	
Comida/Calor/Cobijo	197	Cortesía/Hospitalidad	96
Paciencia/Resistencia	186	Paciencia/Resistencia	93
Derechos/Respeto	166	Derechos/Respeto	93
Supervivencia	151	Tradicición	78
CENTRAL			
<i>Metas</i>		<i>Metas</i>	
Igualdad/Liberación	450	Igualdad/Liberación	191
Competencia/Confianza	225	Competencia/Confianza	113
Servicio/Vocación	216	Juego/Recreo	105
Juego/Recreo	177	Servicio/Vocación	79
<i>Medios</i>		<i>Medios</i>	
Autoridad/Honestidad	294	Salud/Bienestar	140
Salud/Bienestar	289	Autoridad/Honestidad	139
Productividad	212	Eficacia/Planificación	130
Eficacia/Planificación	205	Compartir/Escuchar/Confiar	124
FUTURO			
<i>Metas</i>		<i>Metas</i>	
Armonía Mundial	241	Armonía Mundial	136
Ser uno mismo	140	Ser uno mismo	81
Arte/Belleza	131	Intimidad/Soledad	68
Intimidad/Soledad	126	Presencia	57
<i>Medios</i>		<i>Medios</i>	
Justicia Global	264	Justicia Global	111
Justicia/Orden Social	220	Justicia/Orden Social	95
Sencillez/Juego	181	Responsabilidad Compartida	87
Responsabilidad Compartida	179	Ética/Responsabilidad	78

Una de las diferencias intergrupales más relevantes está en el contenido de los medios utilizados por cada grupo de padres para satisfacer su necesidad prioritaria, la familia. Los padres de Palma-Palma satisfacen su preocupación por el hogar familiar con el cuidado físico, alimentación, asistencia y protección física, mientras que los padres de Palma-Exterior, requieren niveles de satisfacción más amplios, relacionados de una parte, con el sentido amplio del término cuidar, alimentación e instrucción, asistencia física, trato cortés y respetuoso y acogida personal; y de otra, con la transmisión del legado cultural.

Una diferencia de prioridad muy notable está en la mayor importancia que para los padres de Palma-Exterior tiene la autoestima, segunda prioridad después de la familia.

Existen relevantes diferencias entre los dos grupos de padres en lo que se refiere al nivel de desarrollo. El grupo de padres Palma-Exterior tiene mayor nivel de desarrollo personal que los padres del grupo Palma-Palma. Prueba de ello es que este grupo de padres busca seguridad, significado y autoafirmación personal, prioritariamente, complaciendo a los demás, mientras que el grupo Palma-Exterior lo hace, preferentemente, confirmando la propia valía. Además, los padres de Palma-Exterior proponen vías de desarrollo personal más equilibradas que los padres de Palma-Palma.

El *estilo de liderazgo* o modo por el cual los padres medios influyen sobre los demás es de tipo Permisivo, "dejar hacer" o "no liderazgo". Sin embargo, hay diferencias intergrupales importantes. En el grupo de padres Palma-Palma influyen preferentemente las necesidades institucionales, como lo refleja el interés que muestran por complacer a los demás; mientras que los padres de Palma-Exterior, intentan abandonar la dependencia institucional para reafirmar su individualidad, como lo pone de relieve el interés que manifiestan por la comunicación interpersonal, por la moralidad propia, por la capacidad para saber convivir, así como por la mayor importancia que conceden a la corresponsabilización y a la armonía personal. De hecho, hay un 3,4% menos de padres Permisivos en el grupo Palma-Exterior. Los padres de Palma-Palma tienen mínima capacidad para influir sobre los demás, porque su actuación ética está claramente orientada al logro de los objetivos establecidos por otros, como por ejemplo los hijos; mientras que los padres de Palma-Exterior escuchan, facilitan, soportan, aunque les resulta difícil enfrentarse, por lo que empiezan a poner a prueba la propia capacidad de influir sobre los demás, y en consecuencia sobre los hijos.

La semejanza más importante es el peso que para ambos grupos tiene la familia y la pertenencia a la misma, primera prioridad, además con diferencia muy notable respecto a la necesidad de experimentar igualdad y libertad que es la segunda prioridad general.

3.2. Del colectivo de hijos

Lo primero que se advierte al observar la Tabla resumen de las calificaciones escolares medias por asignaturas (Tabla 2), es la presencia de diferencias entre los tres grupos de alumnos considerados.

Las diferencias encontradas, entre las medias de las calificaciones escolares medias del grupo de alumnos Palma-Palma, y del grupo Palma-Exterior, son desfavorables a este último, y del orden de medio punto en todas las asignaturas. Se advierten diferencias un tanto superiores, aproximadamente de algo más de medio punto, entre el grupo de alumnos Palma-Exterior y el grupo Exterior-Exterior. Aunque las diferencias entre las medias de las calificaciones escolares del grupo de alumnos Exterior-Exterior y del grupo Palma-Palma, son ligeras en todas las asignaturas, excepto en Manualidades, que es un poco más alta en el grupo Exterior-Exterior, y favorables a este último grupo de alumnos en todas las asignaturas menos en Lengua y Religión, que están a favor del grupo Palma-Palma.

Tabla 2: *Calificaciones escolares medias por asignaturas, en función del grupo de alumnos*

	ALUMNOS PALMA-PALMA	ALUMNOS PALMA-EXTERIOR	ALUMNOS EXTERIOR-EXTERIOR
Lengua	2,565	2,076	2,530
Inglés	2,366	1,965	2,446
Matemáticas	2,443	1,992	2,493
Ciencias Naturales	2,483	2,122	2,599
Ciencias Sociales	2,639	2,131	2,654
Educación Física	3,271	2,949	3,284
Manualidades	2,953	2,584	3,201
Religión	3,222	2,592	3,051
Música	–	2,132	3,220
Tecnología	–	1,974	2,844
Optativa	–	2,391	3,000

4. Discusión de los resultados

Comparando los resultados del colectivo de alumnos expuestos anteriormente con los del estudio realizado en la barriada en 1993, encontramos importantes contradicciones. Mientras en el estudio de 1993, utilizando como criterio de rendimiento académico una prueba objetiva, los alumnos del grupo Palma-Palma obtienen puntuaciones más bajas que los

del grupo Palma-Exterior; y, éstos a su vez, más bajas que las de los alumnos del grupo Exterior-Exterior. En el presente estudio, definiendo operacionalmente el desarrollo académico como la media de las calificaciones escolares finales de tres cursos académicos, los alumnos de Palma-Palma alcanzan calificaciones escolares medias más altas, que los del grupo Palma-Exterior, y ligeramente más bajas, en términos generales, que los del grupo Exterior-Exterior.

Por otra parte, hemos de señalar que los resultados obtenidos en el presente estudio no están en línea con la observación manifestada por la Asociación de Vecinos de la barriada. Recordando lo que decíamos páginas atrás, los vecinos advertían que con frecuencia entre la población estudiantil de la barriada se encontraban niños que obteniendo calificaciones escolares altas o muy altas en colegios del barrio, al pasar a centros educativos exteriores al barrio, abandonaban los estudios, ante la dificultad de alcanzar los niveles exigidos por los colegios de fuera de la barriada.

En coherencia con esta observación de la Asociación, el estudio de 1993 aportaba datos que la apoyaban. Cuando se le preguntó a los padres por qué matriculaban a sus hijos en colegios exteriores a la barriada aun cuando la familia continuaba domiciliada en el barrio, los padres manifestaron como segundo motivo de la escolarización exterior, el “bajo nivel académico” de los colegios de la barriada. Aunque, cabe advertir que sólo 15 familias, de las 63 entonces encuestadas, habían escolarizado a alguno de sus hijos, primero en un centro educativo de la barriada y posteriormente en otro exterior a la misma. Las 48 familias restantes nunca los escolarizaron en colegios del barrio, por lo que su argumento se apoyaba más en la percepción que tenían del funcionamiento de los colegios de la barriada que en la comprobación real del hecho en sí. Por lo que un reducido número de familias fue el que realmente comprobó la observación de los vecinos del barrio, o sea la diferencia de nivel académico absoluto existente entre los colegios de la barriada y los exteriores a la misma.

Igualmente, de acuerdo con la observación de la Asociación cabe reseñar que el 31% del total de los padres encuestados subrayó como primera exigencia del colegio que deseaban para sus hijos, “nivel académico elevado” que les permitiese continuar estudios superiores.

En este mismo sentido, cuando se le pidió al conjunto de las familias encuestadas, es decir a las 63, que enumeraran ventajas de los centros educativos externos al barrio, aparecía “mayor nivel académico” como la segunda en importancia, aunque con sólo 4% de diferencia, con respecto a la primera, que en este caso era “estilo educativo” de los colegios exteriores al barrio.

Así pues, el bajo nivel académico de los colegios de la barriada, que comprobaron los padres que habían escolarizado a alguno de sus hijos primero en un colegio del barrio y posteriormente en otro externo al mismo, y que percibieron los padres que nunca habían escolarizado a alguno de sus hijos en colegios de la barriada, se corroboró en el análisis explicativo que se efectuó en 1993, con el fin de establecer relaciones explicativas entre las

causas que llevaron a los padres a escolarizar a alguno de sus hijos en colegios externos al barrio, como se pone de manifiesto en los resultados antes expuestos.

Las contradicciones encontradas en términos de rendimiento académico de los alumnos entre el estudio de 1993 y el presente, hacen sospechar que los centros escolares de la barriada, tienden a calificar más alto, que los colegios exteriores al barrio, los logros académicos de sus alumnos. Si los colegios de la barriada tienden a apreciar más alto que los colegios externos a la misma los logros académicos de sus alumnos, entonces las calificaciones escolares medias obtenidas por los niños de Palma-Palma pueden estar fuertemente influenciadas, entre otras razones, por el nivel absoluto que se logra en los colegios de la barriada. Por lo que los niños de Palma-Exterior, aunque sus padres muestran una jerarquía de valores más en consonancia con un desarrollo personal y académico satisfactorio que los padres de los alumnos de Palma-Palma, al estar escolarizados en colegios que tienden a evaluar más bajo, que los colegios de la barriada, los logros académicos de sus alumnos, obtienen calificaciones escolares medias más bajas, que los alumnos de Palma-Palma. Del mismo modo que éstos, aunque sus padres manifiestan una jerarquía de valores menos acorde con un desarrollo personal y académico positivo, al estar escolarizados en colegios que tienden a valorar más alto que los colegios externos al barrio los logros académicos de sus alumnos, obtienen en términos generales, calificaciones medias solo ligeramente más bajas que las de los niños de Exterior-Exterior. Esta hipótesis pudiera explicar en parte, las contradicciones que se advierten entre los resultados de los dos estudios realizados.

De hecho, los logros académicos son evaluados de modo bien distinto en los diversos colegios dependiendo entre otras, del nivel absoluto que se alcanza en cada uno y de intereses de todo género de los propios colegios (Carabaña, 1979; Hargreaves y Otros, 1998; Marchesi, 2000; Torres Santomé, 2001). Estos hechos pudieran incidir, principalmente, en los aprendizajes medidos subjetivamente, como es el caso de las calificaciones escolares.

Otra hipótesis que pudiera explicar parte de las contradicciones encontradas en los estudios realizados es la utilización de distintos criterios de medida del desarrollo escolar. Ésto nos lleva a suponer que las pruebas objetivas y las calificaciones escolares medias de cursos anteriores puede que no deban utilizarse por separado como criterio único para medir el éxito/fracaso escolar. Por lo que sería conveniente para estudios posteriores, utilizar como medida del desarrollo escolar, tanto calificaciones escolares medias de cursos anteriores como pruebas objetivas, lo que permitiría comparar los resultados y comprobar así esta hipótesis. Aunque, se puede afirmar, de acuerdo con Carabaña (1979) y Herrera García y Otros (1999), que la *“búsqueda de una medida válida del rendimiento académico es una empresa imposible de realizar residiendo la razón en las ambivalencias, o mejor polivalencias, intrínsecas al sistema educativo. Cada nivel, e incluso*

cada materia y cada profesor, persiguen a la vez varios objetivos que no se pueden maximizar al mismo tiempo y es, a la vez, base para los niveles siguientes. Además, cada profesor y cada colegio tienen (y que lo tengan es un valor conscientemente perseguido), un amplio margen de interpretación de los objetivos legalmente fijados" (Carabaña, 1979, 188). La utilización de pruebas objetivas tiene la ventaja de eliminar toda clase de sesgos resultantes de los colegios, pero tiene numerosos inconvenientes. Por ejemplo, oscurece aspectos específicos que se tienen en cuenta en la evaluación en cada colegio como motivación del alumno, capacidad de razonamiento, habilidades básicas,... o lo que es lo mismo, la idiosincrasia de cada colegio y de cada profesor. Por otra parte, las pruebas objetivas, por mucho que se quieran acercar a los niños menos favorecidos, están pensadas para "normales". Muchas veces los niños desfavorecidos socioculturalmente no saben responder a las preguntas porque no se pensaron para ellos (Aguilar García y Otros, 1998; Martín Criado y Otros, 2000). En cualquier caso esto nos lleva a una polémica difícil de resolver, en la que no vamos a entrar.

Por último, cabe considerar en línea con los resultados obtenidos en la prueba objetiva que se aplicó en 1993 otra hipótesis. Las diferencias existentes entre las puntuaciones obtenidas por cada grupo de alumnos, pudieron traducir diferencias en términos de valores, entre los padres del grupo Palma-Palma y los del grupo Palma-Exterior.

Hipótesis que apoyamos en dos resultados del presente estudio. De una parte, todas las familias, las que escolarizan y no escolarizan a los hijos en colegios del barrio, viven en el mismo medio sociocultural y no presentan diferencias notables en los niveles de instrucción, ingresos y profesional, aunque sólo un grupo opta por escolarizar a los hijos fuera de la barriada. Por otra parte, comprobamos que los padres de Palma-Exterior dan más importancia y tienen presentes en su jerarquía de prioridades, valores cuyo contenido está muy relacionado con un desarrollo personal y académico satisfactorio. Respectivamente, nos referimos a los valores comunes a ambos grupos: autoestima, descanso y ocio creativo, y responsabilidad compartida, y a valores particulares de este grupo de padres como son: eficacia y planificación, comunicación interpersonal, habilidad para convivir y moralidad propia. De acuerdo con Rigo (2002) muchos padres han creído que el mejor regalo que pueden hacer a sus hijos es complacerles, sofisticados juguetes,... cuando sabemos que su eficacia en el proceso de desarrollo personal y académico *"es muy pequeña si no va acompañada de calidez afectiva, tiempo compartido, comunicación y mutua confianza, educación en la confianza, fomento del autocontrol y el esfuerzo; en definitiva, intervención cualitativamente significativa en las relaciones padres hijos"* (23).

Por lo que cabe suponer que al tener los padres de Palma-Exterior una jerarquía de valores más acorde con un desarrollo personal y académico satisfactorio, que los padres de Palma-Palma obtenían mayor puntuación en el test.

Esta hipótesis abre un camino a la investigación, para estudiar qué variabilidad del desarrollo escolar explican las diferencias en términos de valores encontradas entre el grupo de padres Palma-Palma y el grupo Palma-Exterior. Teniendo en cuenta que las diferencias en prioridad y/o contenido de valores, entre los dos grupos de padres, están en los valores autoestima, seguridad, comunicación interpersonal, respeto mutuo, transmisión del legado cultural, protección física, confianza en las propias capacidades, descanso y ocio creativo, satisfacción de las necesidades de los demás, planificación, comunicación interpersonal, armonía personal, habilidad para convivir, responsabilidad compartida, imaginación libre y diversión personal y moralidad propia, sería interesante estudiar la relación que pudiera existir entre cada uno de los valores señalados y el desarrollo personal y académico de los hijos. Máxime cuando *"Hoy en día sabemos que los lazos afectivos que se establecen en la infancia en el seno de la familia, las experiencias sociales que conducen a una cada vez mayor conciencia de autocontrol así como a un modelo de expectativas sobre la propia conducta, los valores de los padres que determinan estilos de vida familiar, los valores preponderantes en el grupo de iguales... son factores muchísimo más importantes para la explicación de las dificultades en el aprender que la capacidad que demuestre el alumno en la construcción de un puzzle, las respuestas a un test de inteligencia, la resolución de problemas matemáticos o la capacidad para memorizar un texto. El resultado en el aprendizaje se explica mucho mejor cuando tenemos en cuenta todos estos factores"* (Rigo, 2002, 22).

Referencias Bibliográficas

- Aguilar García, T. y Otros (1998). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una propuesta de intervención*. Madrid: Narcea.
- Arnaiz, P. (1999). El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual; en Sánchez, A. y Otros (Coords.). *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*. Almería: Universidad de Almería.
- Ayerbe, M. (1995). *Los valores en el desarrollo del directivo. Una aproximación al conocimiento de los valores de los directivos de empresa de la C.A.P.V.* San Sebastián: Universidad de Deusto.
- Baudelot, C. y Establet, R. (2000). *Avoir trente ans, en 1968 et en 1998*. París: Seuil.
- C.I.D.E. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: M.E.C.
- Carabaña, J. (1979). Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la E.G.B.; en I.N.C.I.E. (Ed.). *Temas de Investigación Educativa*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Carabaña, J. (1993). Sistema de enseñanza y clases sociales; en García de León, M.A. y Otros (Eds.). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Barcanova.
- Castejón, J.L. y Pérez, A.M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50 (2), 171-186.

- Coleman, J.S. (1997). Social capital in the creation of human capital; en Halsey, A.H. y Otros. *Education: culture, economy and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Garreta, J. y Molina, F. (2000). Familia y educación: expectativas y actitudes de las denominadas minorías étnicas; en Samper, L. (Ed.). *Familia, cultura y educación*. Lleida: Servei de Publicacions Universitat de Lleida.
- Gómez Bueno, C. (2000). Configuraciones familiares y éxito escolar; en Martín Criado, E. y Otros. *Familias de clase obrera y escuela*. Bilbao: Iralka.
- Gutiérrez, M. y Clemente, A. (1993). Estilos de disciplina familiar y adaptación escolar: bases para una intervención educativa; en Clemente, A. (Dir.). *Bases para la intervención psicopedagógica en la práctica de la psicología escolar*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació i Ciència. Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa.
- Hall, B. (1994a). *Values shift: a guide to personal and organizational*. Inc. Rockport, M.A.: Twin Lights Publishers.
- Hall, B. (1994b). *El Inventario de Valores Hall-Tonna*. Bilbao: Universidad de Deusto y Values Technology Ohio.
- Hargreaves, A. y Otros (1998). *Una educación para el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Herrera, M.E. y Otros (1999). Factores implicados en el rendimiento académico de los alumnos Universidad de Salamanca. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 2, 413-421.
- INCIE (2000). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias de la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín Criado, E. (2000). Configuraciones familiares, clases sociales y escuela; en Martín Criado, E. y Otros. *Familias de clase obrera y escuela*. Bilbao: Iralka.
- Martín Criado, E. y Otros (2000). Éxito escolar y familias de clase obrera; en Samper, L. (Ed.). *Familia, cultura y educación*. Lleida: Servei de Publicacions Universitat de Lleida.
- Miguel, S. De (2001). Educar para la diversidad: intervención con minorías étnicas; en Sipán, A. (Coord.). *Educar para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. y García, F. (2001). *Escala de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA.
- Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Ovejero, A. (2002). Cultura de la pobreza: violencia, inmigración y fracaso escolar en la actual sociedad global. *Aula Abierta*, 79, 71-83.
- Pérez Serrano, G. (1981). *Origen social y rendimiento escolar*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pérez-Díaz, V. y Otros (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Colección Estudios Sociales Nº 5. Fundación "la Caixa".
- Portero, R.M. y Ruiz, M.A. (1999). ¿Necesidades de los alumnos o necesidades del contexto?: Las consecuencias de la marginalidad sociocultural en la escuela; en Sánchez, A. y Otros (Coords.). *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*. Almería: Universidad de Almería.

- Rigo, E. (2002). Las necesidades olvidadas; en Forteza, D. y Rossello, M.R. (Coords). *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Samper, L. y Mayoral, D. (2000). Familia y capital cultural. Tipología sociocultural de los hogares de la ciudad de Lleida; en Samper, L. (Ed.). *Familia, cultura y educación*. Lleida: Servei de Publicacions Universitat de Lleida.
- Santos Guerra, M.A. (1994). El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 66-67.
- Siles Rojas, C. (1993). *Integración social y problemas educativos en un barrio desfavorecido: la escolarización en la Barriada Palma-Palmilla*. Memoria de Licenciatura. Inédita.
- Taylor, L.C. (1992). Influence of parental style and child duties on school performance of African-American Students. *Annual Convention of de American Psychological Association*, Washington, 14-18 agosto.
- Torres Santomé, J. (2001). La institución escolar en tiempos de intolerancia: frente al pensamiento único el compromiso con la aceptación de la diversidad; en Bueno, J.J. y Otros (Coords.). *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. A Coruña: Universidade da Coruña.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.

LA EDUCACIÓN FAMILIAR EN LA OBRA DE UN ILUSTRADO, FERNÁNDEZ DE LIZARDI

JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA*

En este artículo se considera la educación familiar desde la perspectiva ilustrada, y en consonancia con el pensamiento de su época, de Fernández de Lizardi. Partiendo de lo que el autor entiende han de ser las obligaciones de los padres en la educación de los hijos, se analizan aspectos que atañen a la instrucción, a la corrección de las faltas y a la educación moral a través del buen ejemplo. También se estudia el papel de los padres a la hora de orientar a los hijos en la elección de estudios o en su vocación. Se concluye resaltando el valor y el sentido que el autor concede a la educación familiar.

In this article, the family education is considered from the Enlightenment perspective and in keeping with Fernández de Lizardi time thought. Starting from which the author understands as the parents duties in their children education, aspects that concerns the instruction, the fault correction and the moral education through the good example are analised. It is as well studied the parents role at the time to orientate the children in the studies election or vocation. This is finished emphasizing the sense and value that the author gives to the family education.

1. Introducción: Obligaciones de los padres en la educación de sus hijos

Joaquín Fernández de Lizardi (1776-1827) es un pensador y escritor mexicano, narrador y periodista (ensayista), conocido como El Pensador Mexicano, cuya obra, dentro del pensamiento y de los principios propios de la Ilustración, está fuertemente alentada por las cuestiones de carácter educativo. Además de algunas novelas (*Periquillo Sarmiento*, *La educación de las mujeres o La Quijotita y su prima*, y *Don Catrín de la Fachenda*), dejó sus reflexiones educativas en cientos de folletos y de artículos en periódicos que él mismo había fundado. Es, sin duda, una de las figuras más relevantes de la Ilustración de Hispanoamérica, en unos momentos en que los países hispanoamericanos, como ocurría con México, conseguían su independencia o transitaban hacia ella.

Uno de los aspectos más relevantes de la obra de Fernández de Lizardi es el valor que concede a la educación que los padres dan a sus hijos en el seno del hogar, y al general cuidado sobre su formación e instrucción. Hasta tal punto es así que, en las tres novelas mayores, los hijos no son en sus vidas más que el fruto de la educación familiar. Sabe el Pensador que «el núcleo, el punto de partida y la materia sobre la que se teje la urdimbre de la vida nace y fructifica en los grupos primarios. Naturalmente, también allí puede malograrse» (Rodríguez Neira: 1996, 11). Y la familia es el prototipo esencial de tales grupos.

* JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA es Profesor Titular (Dpto. de Ciencias de la Educación) y Subdirector del ICE de la Universidad de Oviedo.

Efectivamente, los hijos-protagonistas lizardianos “fructifican” o “se malogran” en gran medida “en casa”. Las tres obras, en su conjunto, nos ofrecen, así, tres modelos educativos diferentes de la educación familiar en la clase media ciudadana de la Nueva España a finales del siglo XVIII y principios del XIX; modelos que, incluso, se pueden mostrar en gradación. Sucinta y esquemáticamente:

a) La buena educación está representada por la que el coronel don Rodrigo Linarte y doña Matilde dan a Pudenciana en *La educación de las mujeres o La Quijotita*. Los padres son aquí unos padres preocupados y prudentes que consiguen que su hija sea un modelo de virtud y de mujer, que, una vez casada, llegará a ser también modelo de madre.

b) Una educación con grandes deficiencias, a pesar del interés, sabiduría y preocupación de su padre, es la recibida por Periquillo. Éste llevará una existencia descarriada y amarga hasta el momento de su “conversión”, debida en gran parte a los rescoldos que aún le quedaban de los buenos principios y de la buena educación que su padre intentó proporcionarle, bien que contrarrestada en gran medida por la negativa influencia materna.

c) Por último, la educación absolutamente deficiente y reprochable se encarna en la Quijotita (Pomposa) y en Catrín. Pomposa acaba prostituyéndose debido a la dejadez de unos padres, don Dionisio y doña Eufrosina, indolentes, vanidosos y preocupados en exceso por la diversión y la pompa. Catrín, por su parte, con una vida llena de miserias y de excesos, no recibió sino la educación de unos padres tan despreocupados y petimetres como él, como refiere el mismo protagonista, que tuvo unos padres «tan buenos y condescendientes como yo los hubiera apetecido aun antes de existir (...). Me educaron según los educaron a ellos, y yo salí igualmente aprovechado (VII, 540)¹.

Cada uno de estos personajes no es, en buena medida, sino un espejo de sus propios padres. Bien es cierto que, mientras en *El Periquillo* y en *La Quijotita*, sobre todo en esta obra, el dibujo de la educación familiar es amplio y detallado, en *Don Catrín* el cuadro es más abocetado; pero, en su conjunto, en las tres obras subyace el mismo principio: la educación recibida en la familia, las relaciones familiares y el contexto social primario en el que se inserta el individuo van a determinar en gran parte su vida personal, su conducta moral y civil; por ende, su propia visión del mundo, hasta su felicidad o su infortunio. No en balde, «la comunidad familiar, por las notas de convivencia que específicamente une a sus miembros, es el ámbito natural al que se abre de forma espontánea el ser humano y en el que tempranamente puede realizarse, como en ningún otro ámbito de la vida social, ese encuentro singular o de relación de gran trascendencia para la génesis biográfica personal» (Medina: 1992, 171).

Y tal relevancia viene ya dada, entre otras cosas, por la insistencia del propio Pensador en muchas de sus páginas. No olvidemos, por ejemplo, que, en la ficción de la novela, Periquillo escribe su vida especialmente para la enseñanza y educación de sus propios hijos, como se reitera en diversos

momentos. Baste recordar su propósito: «Cuando escribo mi vida, es sólo con la sana intención de que mis hijos se instruyan alguna cosita en las materias sobre que les hablo» (VIII, 34). Les encarece, incluso, que, cuando a su vez sean padres, eduquen adecuada y responsablemente a sus futuros hijos (VIII, 253). Asimismo, diferentes personajes de la obra señalan la relevancia de la educación familiar. Afirma, por ejemplo, un comerciante negro que en el fondo del hombre existen la semilla del vicio y de la virtud, por lo que fructificarán «uno u otra, según su inclinación o su educación (...), y en ésta [influyen] la religión, el gobierno, los usos patrios y el más o menos cuidado de los padres» (IX, 217-218). Este “más o menos cuidado de los padres” es el que se ejemplifica por contraste en las dos familias de *La educación de las mujeres o La Quijotita*, la obra en la que mejor se plasma y se desarrolla la importancia de la educación familiar y su decisiva influencia. Así, el narrador, en cierto momento, resume todo ello y expresa con estas palabras el principio que antes subrayábamos: «Qué cierto es que los hijos, por lo común, son lo que los padres quieren que sean, o como los hacen ser, o con su educación o con su ejemplo» (VII, 308).

El propio autor, en una nota a pie de página referida a la expresión “por lo común”, comenta y apostilla que, si bien algunos hijos pueden pervertirse “por sí mismos”, normalmente éstos «aprenden de las costumbres de sus padres y corresponden a la educación que se les da». Tanto es así que, elogiando a un hombre virtuoso y ejemplar, Nicolás del Puerto, resalta el Pensador cómo sus virtudes no fueron sino el buen fruto de la educación familiar (X, 150). De ahí que la buena educación de los hijos sea sentida por Lizardi como una obligación, una preocupación y un deber ineludibles de todos los padres. De ahí también las reiteradas críticas que vierte en sus páginas con el fin de hacerlos conscientes de su deber, inherente a su misma condición paterna.

Pero ¿en qué consiste fundamentalmente esa obligación? ¿Qué deberes primordiales entraña la condición de padres en lo que se refiere a la educación de sus hijos? En una larga digresión, el Pensador, haciéndose eco de Martínez de la Parra², señala tres principales deberes u obligaciones: proporcionar instrucción, corregir las faltas y dar buen ejemplo; a la vez que reprocha la mala educación que muchos padres dan a sus hijos:

Todo este lastimoso catástrofe se excusaría con educar bien y escrupulosamente a los niños. ¿Y a cuántos puntos se pueden reducir las principales obligaciones de los padres acerca de la buena educación de sus hijos? A tres, en sentir de un varón apostólico que floreció en México. A saber: a enseñarles lo que deben saber, a corregirles lo mal que hacen y a darles buen ejemplo. Tres cosas muy fáciles al decirse, pero muy difíciles al practicarse, atendiendo la multitud de hijos malcriados y llenos de vicios que notamos; mas no porque sean difíciles de observarse (...), sino porque los tales padres y madres ni remotamente se aplican a practicar los tres preceptos insinuados; antes parece que al propósito se desvían de ellos cuanto pueden.

Si es en la instrucción, se contentan con darles la muy superficial por medio de unos maestros o ayos mercenarios, que acaso, viendo el chiqueo de

los padres, no tratan más que de lisonjear al pupilo con harto daño de él y de sus conciencias.

Si es en la corrección, ya hemos dicho el abandono de estos padres, y especialmente de las madres.

Últimamente, si es en el ejemplo, ¿cuál es el ordinario que ven los hijos en sus casas? Lujo en las personas, exceso en la mesa, orgullo en los criados, altanería y desprecio con los pobres.

Esto es cuando menos, que cuando más ya se sabe lo que ven y oyen los niños en muchas casas (VIII, 255-257).

Lizardi, pues, señala esencialmente la formación intelectual o la instrucción en diversos conocimientos y la educación moral, con todo lo que ello conlleva, como obligaciones paternales primordiales respecto de la educación de los hijos. Y ya se deja colegir por la cita que, aunque referido a todas, está ahora pensando sobre todo en la familia de clase media. Para asentar la responsabilidad natural de los padres, el autor se extiende en la digresión y refuerza su idea mediante diversas referencias históricas, como la tomada del mismo Martínez de la Parra sobre los lacedemonios, quienes, por su responsabilidad, castigaban en los padres los delitos de los hijos.

Las tres obligaciones paternales fundamentales señaladas por el Pensador Mexicano no quedan sólo en la letra de la digresión, recorren su obra narrativa y periodística como una de las líneas medulares y básicas de todo su pensamiento educativo.

2. La instrucción: “Enseñarles lo que deben saber”

Respecto de la instrucción, el escritor es partidario de que la primera la reciban los hijos en el propio hogar, de que no se les envíe tempranamente a la escuela, especialmente si los padres están capacitados para enseñarles las primeras letras. «Not only should the children be kept at home but the parents should themselves, if capable, instruct their children instead of entrusting their education to paid teachers, urged Lizardi, in this clearly following Rousseau» (Spell: 1926, 265). Y sobre todo si se envían más con el deseo de que los padres dispongan de más tiempo para sí mismos, que con la intención de que se instruyan. Por eso, don Rodrigo critica y reprocha que sus cuñados lleven a Pomposa a la escuela a una edad muy temprana, con sólo tres años (VII, 37). Idea que Lizardi reitera en diversos momentos de su obra.

Sólo cuando, por falta de conocimientos, los padres no se sientan capacitados para instruir a sus hijos y también en casos extremos o de absoluta necesidad, está indicado que se envíe a los hijos a la escuela. Coincide en esto el Pensador con su contemporáneo venezolano Simón Rodríguez, preceptor de Bolívar, que en 1794 señala también que quienes están principalmente «obligados a la educación e instrucción de los hijos son los padres. No pueden echar su carga a hombros ajenos sino suplicando (...). El establecimiento de las escuelas de primeras Letras no ha tenido, ni

tiene otro fin, que el de suplir sus faltas en esta parte, ya sea por ignorancia, ya sea porque no se lo permitan sus ocupaciones» (Rodríguez: 1979, 380). Pero sobre todo no se han de enviar tempranamente. Sólo cabe excusarlo «en el caso muy apurado de que la madre sea muy pobre, sola, que tenga que buscar el pan y ni pueda cargar con su hijo, ni tenga a quien confiarlo mientras vuelve (...) porque esto era menos malo que dejarlo abandonado a su indiscreción» (VII, 37).

Cuando Periquillo va a la escuela, tiene ya seis años, y es allí donde mal que bien aprende las primeras letras. En cambio, son sus padres, sobre todo don Rodrigo, los que instruyen a Pudenciana, a la que enseñan o ayudan a aprender a leer, a escribir, las cuentas elementales y los principios básicos de la religión (VII, 113-119). El propio narrador, tras unas palabras en las que el don Rodrigo resalta el valor de la instrucción y su utilidad personal y social para el futuro, afirma que «esta prolijidad no es ociosa en ningún padre de familia cuando trata de aprovechar a sus hijos» (VII, 118). Asimismo, será también don Rodrigo quien exprese la preferencia de que los padres sean los maestros de sus hijos. Entre otras cosas, por razones morales, dado el peligro que puede suponer el mal ejemplo de otros niños, así como por las deficiencias de muchas escuelas; de modo que los padres que no sepan o no puedan instruir a sus hijos en su casa, habrán de confiarlos al maestro, pero quienes puedan harán mejor en tomarse ese trabajo, «pues llegarán al mismo fin sin pasar tantos peligros» (VII, 121).

Pero, en lo que se refiere don Rodrigo, y a Lizardi, no sólo debido a los peligros morales o a las deficiencias de las escuelas, también «es cierto que a lo largo de todo el siglo XVIII se acentuará la queja de la “buena sociedad” contra un modo de vida que separa a los niños de sus padres (...). La intimidad familiar constituye uno de los rasgos característicos de la burguesía: en la medida en que esta clase adquiere poder económico y social, amplía su cultura y difunde su modo de vida a su alrededor» (Snyders: 1974, 31). En cierta manera, pues, don Rodrigo es también partidario de la creación de un espacio familiar cerrado que sirva para, lejos de otras formas de educación propias de otras clases (populares o aristocracia), educar a los hijos dentro de las pautas y modos más acordes con una clase media ciudadana a la que concede, frente a aquéllas, innegables valores. Es más, critica a quienes, pudiendo, no enseñan a sus hijos; aunque aquí con el sesgo de despreocuparse de la instrucción de las niñas por el hecho de “ser mujeres”, «porque se observa frecuentemente que muchos padres y madres no sólo no se afanan en cultivar los talentos de sus hijas, sino que se creen exentos de esta obligación, y tienen por perdida toda la instrucción que pudieran recibir. La niña lee mal, escribe peor, no conoce un número, ignora los fundamentos de su religión, comete al hablar mil barbarismos, está llena de supersticiones, y últimamente, es una criatura la más ignorante de la familia» (VII, 207).

No sólo se pone en evidencia, sin embargo, a este tipo de padres, también a quienes lo hagan mal y sin cuidado, con lo que el daño puede ser,

asimismo, igual o peor. De este modo, por ejemplo, critica don Rodrigo la mala formación de su sobrina:

Toda la causa de la ignorancia y pedantería de Pomposa ha sido la indolencia y falta de precaución de su padre. Al principio no cuidó de que se instruyera, y después le permitió leer indistintamente los libros que él había comprado para adornar su gabinete. Con esto la muchacha ha picado de todos y cada uno sin el menor discernimiento y se ha llenado de multitud de ideas (...); y como carece del verdadero conocimiento de las materias que trata, al mismo tiempo que de la legítima significación de los términos con que se expresa, las más veces habla unos desatinos tremendos (VII, 204).

Por lo mismo, se alaba el cuidado con que muchos padres instruyen a sus hijos; por ejemplo, un personaje cuenta a Periquillo cómo, huérfano de madre, lo educó e instruyó su padre, y el agradecimiento que le mueve (VIII, 342). Esta obligación de instruir a los hijos adquiere tal relevancia para Lizardi que, cuando Periquillo naufraga y llega a una isla utópica cerca de China, conoce que allí su incumplimiento está incluso gravemente penado por la ley (IX, 258).

Pero la preocupación paterna por la instrucción de los hijos la extiende el autor también fuera del hogar. Si, por cualquier razón, los padres han de enviar a los hijos a la escuela, deben procurar que vayan a la mejor posible y con los maestros más aptos. Así, cuando Periquillo cumple los seis años, su padre se preocupa de buscarle la más adecuada y el maestro más cualificado. Además, los padres no sólo tienen el deber de inscribirlos y de enviarlos al colegio, han de ponderar el valor y la necesidad de la instrucción, el respeto debido al profesor, la bondad de la escuela y su imagen amable, etc., con objeto de que los niños acudan a ella con agrado y de que les aproveche el estudio. Con unas palabras que todavía hoy tienen plena vigencia y valor para muchos padres, nos recuerda el Pensador en un "Proyecto utilísimo a nuestra sociedad" que lo primero que hay que hacer

... cuando se acerca el tiempo de poner a los niños a la escuela es inspirarles la idea más grata de la escuela. Decirles cuán necesario es el aprender, ponderarles las ventajas que lleva el niño instruido sobre el muchacho necio; alabar pródigamente en su presencia a otros niños que vayan a la escuela y sean sus conocidos; hablar muy bien del maestro, ensalzando especialmente su genio, su dulzura y su amor a todos los niños que enseña; advertir qué cosa agrada más a éstos, y prometérsela para cuando sepan el A B C: en una palabra, desterrar de su imaginación todo aquello que pueda hacerles temible la escuela, porque ¿cómo podrá ir con gusto a ella un niño que no oye a sus padres todo el día sino las amenazas de: "Anda, ya entraremos en juicio; ya irás a la escuela; el maestro no juega: allá las pagarás todas", y otras simplezas de esta clase con las que predisponen los ánimos débiles de los muchachos a una tenaz resistencia para ir, y a un horror o hastío necesario que les impide sus adelantos? (III, 427).

A su vez, si la familia se cambia de barrio, el padre tiene la obligación de inscribir a sus hijos en el nuevo y respectivo colegio (III 436), y siempre la responsabilidad de vigilar que asistan a clase a diario. De no ser así, habría que castigar al culpable de la falta: al hijo perdulario o al padre negligente (VII, 231-232). Más cuando parece que el problema de que los padres no cumplieren con la responsabilidad de enviar a sus hijos a la escuela no era un problema en absoluto baladí en tiempos del escritor. Como éste reitera en más de una ocasión, «de nada servirá que haya escuelas gratuitas si no se cuida de que vayan a ellas los niños. Éste es el empeño más arduo (...) porque ¿quién es capaz de contestar a las objeciones que hacen los padres indolentes y necios para no enviar a sus hijos a la escuela?» (III, 431). Hasta tal punto es así, que Tanck Estrada señala y documenta en la época de Lizardi esta situación, sobre todo en las clases humildes, debido especialmente al poco valor que daban los padres a la enseñanza primaria, ya que preferían ocupar a sus hijos desde pequeños que preocuparse por su instrucción. Dicha autora resalta, a su vez, cómo fue el Pensador uno de los primeros en México en proponer soluciones para la obligatoriedad y vigilancia de la asistencia a la escuela. Entre otras cosas, escribe:

En general las autoridades no entendieron las razones de la renuencia de los padres. La atribuían a su ignorancia y proponían medidas que iban desde la suave persuasión a la punitiva obligación, para animar a las familias a enviar sus hijos a la escuela (...). Los religiosos y párrocos, a su vez, solían ir a recoger a los alumnos "diariamente, casi por fuerza, por la resistencia de sus padres en mandarles". Algunos tomaron otras medidas como darles dulces en la parroquia, como en San José, o ponerles a padres y madres que no cumplieran "unas orejas de burro en la Puerta de la misma Escuela", como en Santo Tomás de la Palma (...).

A partir de la segunda década del siglo XIX se empezaron a expresar opiniones sobre la necesidad de la obligatoriedad de la asistencia a la escuela primaria. En 1814 Fernández de Lizardi propuso un sistema de voluntarios para vigilar la asistencia y multar con dos pesos a los padres que no mandaran a sus hijos a clase (Tanck: 1977, 212-213).

La preocupación de los padres por la instrucción de sus hijos, por la vigilancia para que éstos asistan al colegio y por el seguimiento de sus estudios y provecho no se ha de limitar tan sólo a los primeros años, ha de extenderse también a cualquier edad y a cualquier etapa. Así, don Rodrigo, en cualquier momento, «de todo procuraba sacar partido para la instrucción y aprovechamiento de Pudenciana» (VII, 297). También el padre de Periquillo procura granjearle a éste una buena instrucción y orientarle en la elección de los estudios; sin embargo, cuando su hijo se halla matriculado en el curso de Teología, creyendo confiado que asiste con regularidad a clase y lleva la materia adelantada, acude a hablar con el catedrático, y éste le reprocha que no hubiera ido antes a visitarle para saber cómo iban sus estudios, a la vez que le recuerda su alta responsabilidad paterna. Don

Manuel tiene que despedirse del profesor “bastante avergonzado” y comprendiendo que, a pesar de todo, el catedrático tenía razón (VIII, 172).

A pesar, incluso, de los esfuerzos económicos que había tenido que hacer para que su hijo estudiara, porque ésta es otra de las premisas lizardianas sobre la educación de los hijos: se ha de hacer todo lo posible, sacrificarse incluso económicamente, para dar a los hijos la mejor formación. Así lo reitera en diversas ocasiones el padre de Periquillo; por ejemplo, antes de que éste comience a estudiar Teología, le señala que, aunque pobre, la educación es la mejor herencia que le puede dejar, bien que él no la haya aprovechado como conviene (VIII, 147). Poco después, insiste otra vez en que le ha de fomentar cuanto pueda cualquier oficio, estudio o inclinación que le permita tener una “honrada subsistencia” (VIII, 151). Será, sin embargo, don Rodrigo quien, con carácter general para todos los padres, sintetice con claridad el pensamiento lizardiano en este sentido: «¡Felices son sin duda aquellos niños cuyos buenos padres aprovechan su dinero gastándolo en hacerlos útiles a sí y a sus semejantes. Estos hijos no sentirán el peso de la miseria en el más ingrato revés de la fortuna!» (VII, 217). Este mismo personaje critica, asimismo, que se gaste el dinero, incluso el poco dinero de los más necesitados, en otros menesteres menos provechosos para ellos y para sus hijos, como «fiestecitas (...) y otras frioleras inútiles, cuando no perniciosas a ellos mismos» (VII, 231).

Y es que estas dos ideas lizardianas, la preocupación por los progresos académicos e intelectuales de los hijos y el sacrificio económico de los padres para procurarles una buena formación, son también fruto del pensamiento educativo de toda una época. Incluso posterior, pues como muestran las palabras pronunciadas en 1838 por un contemporáneo español de Lizardi, Lista y Aragón (1775-1848), los padres, sólo con considerar «que el único verdadero caudal que pueden legar a sus hijos es la instrucción, dirigirán a ella todo su conato y solicitud paternal (...); no mirarán como pérdidas las cantidades que empleen en la enseñanza y pondrán más atención en examinar por sí mismos, o, si no son capaces de ello, por medio de amigos instruidos, los progresos intelectuales de sus hijos» (Lista: 1968, 910). En último término, para el Pensador, el esfuerzo que los padres hagan por la educación de sus hijos redundará sin duda en beneficio de éstos y será el mejor legado y el mayor bien que les puedan dejar, tal y como se indica, por otra parte, en el artículo de la *Enciclopedia* referido a la educación:

La *educación* es el mejor bien que los padres pueden dejar a sus hijos. Se encuentran con demasiada frecuencia padres que, desconociendo por completo sus verdaderos intereses, se resisten a hacer los gastos necesarios para una buena *educación* y, sin embargo, no escatiman nada para procurar a sus hijos un buen empleo o para enriquecerlos con un cargo; no obstante ¿qué cargo hay que sea más útil que una buena *educación* (...)? Este bien está presente todos los días; los otros bienes se pueden despilfarrar, mas, de una buena *educación* no puede uno deshacerse, ni tampoco, por desgracia, de una

mala, que frecuentemente lo es por no haberse querido sufragar los gastos de una buena (Diderot y D'Alembert: 1979, 41).

En una larga digresión referida al valor de la instrucción en la vida del hombre, se exponen, para reforzar la idea, los ejemplos del rey Dionisio de Sicilia y de Aristipo, y se citan unas palabras, atribuidas al filósofo, que son, a la vez que consejo, seria advertencia a todos los padres: «Dad a vuestros hijos tales riquezas que no las pierdan aun cuando salgan desnudos de un naufragio» (VIII, 267-268).

Pero una buena instrucción que sirva a los hijos de bagaje para un futuro ha de ir también acompañada de una sólida formación moral. El ser hombre de bien, en el amplio sentido de la palabra, es para Lizardi una de las metas de toda persona, en beneficio propio y en pro, a su vez, de la mejora de la sociedad en la que vive. Y los padres, ellos sobre todo, tienen la responsabilidad de la formación del carácter y de los diversos aspectos de la educación moral de sus hijos. Es más, en las novelas y en otros escritos lizardianos, el fracaso de los padres como educadores no se cifra sólo en no haber instruido convenientemente a sus hijos en materias útiles o en no haberles dado una buena formación escolar, también en no haber sabido presentarles el bien y la doctrina moral, y en no haberles educado suficientemente en la virtud. De ahí los tumbos de Periquillo o las desgracias de Pomposa y de Catrín. En cambio, Pudenciana no sólo se beneficia del buen ejemplo de sus padres, sino que recibe con gusto la doctrina y las continuas enseñanzas morales en las que don Rodrigo trata de educarla con celo, pues «el coronel no regateaba a su hija sus instrucciones, asegurado de que su dócil corazón las recibía con la misma bella disposición que recibe el campo las primeras lluvias del verano. De suerte que tanto gusto tenía el coronel en enseñar a su hija, como ésta en recibir sus instrucciones» (VII, 389).

No sólo don Rodrigo. Por ejemplo, un padre que, en un periódico, platica con su hijo respecto de la amistad deja constancia tanto de haber cumplido con su obligación de haberle instruido del mejor modo posible, como de haberle proporcionado al respecto sólidas razones morales. Se lamenta también de no poder extenderse en su plática, en sus “saludables lecciones”, «repetidas, es verdad, pero lecciones sabias, sólidas, útiles, necesarias, y que jamás debían apartarse de la boca de un padre, ni dejar de reimprimirse cada día en los corazones de los hombres» (IV, 43). Lizardi, empero, sí se extiende en tan “saludables lecciones”.

3. La corrección de las faltas: “Corregirles lo mal que hacen”. El padre, principal educador

La virtud y el bien obrar, como también señala el Pensador, no se consiguen sólo con palabras y con doctrina, con principios teóricos, sino sobre todo con el buen ejemplo de los padres y con la corrección de “lo mal

que hacen” los hijos. En relación con este aspecto, el escritor advierte especialmente de la debilidad de los padres por un amor mal entendido hacia sus vástagos. De ambos padres en general, pero sobre todo de las madres. Tanto en *El Periquillo* como en *La Quijotita* abundan las alusiones, advertencias y críticas a la excesiva complacencia de las madres en cualquier edad de los hijos. En esta última obra, por ejemplo, un personaje, con carácter general, llega a expresar que «no conviene que las madres sean tan buenas, esto es, tan sencillas y confiadas porque cualquiera las engaña» (VII, 164). No deja de ser curiosa la definición que el autor, en un “Diccionario burlesco y formalesco” que publica en 1815 en varios números de un periódico, en los que define de singular modo diversos conceptos, da de las abuelas: «las más propias para hacer muchachos malcriados» (IV, 204). Pero quizás basten unas pocas palabras de *Periquillo*, extraídas de una larguísima digresión, cuando, muerta su madre, reflexiona sobre la gran culpa de ésta en los errores de su vida. Achaca a su excesivo consentimiento, a su indulgencia, a su permisión, a un amor materno mal entendido, la causa de gran parte de sus males; y, del caso particular, concluye la idea general de la mala educación que, por lo común y equívocadamente, suelen dar las madres:

¿Qué provecho no hubiera resultado a mi madre y a mí, si no se hubiera puesto tantas veces a los designios de mi padre, si no le hubiera embarazado castigarme, y si no me hubiera chiqueado tanto con su imprudente amor? ¡Ah!, yo me habría acostumbrado a respetarla, me hubiera criado timorato y arreglado, y bajo este sistema no hubiera yo padecido tantos trabajos en el mundo, ni mi madre hubiera sido víctima de mis desobediencias y vilipendios.

Lo más sensible es que este funesto caso no carece de ejemplares. Hijos de viudas consentidoras casi siempre son hijos perdidos y malcriados; y madres de semejantes hijos ¿qué han de ser sino unas mujeres desgraciadas? (VIII, 254).

Y de esta cita, se extrae ya otro de los pensamientos lizardianos respecto de la educación familiar: es el padre quien ha de llevar las riendas de la educación de los hijos, no sólo en lo que se refiere a los aspectos morales, sino en la educación en general. Él, pues, ha de ser el principal director y el máximo responsable de la misma, porque, por lo regular, suele ser el padre un hombre «que procura inspirar al niño unos sentimientos cristianos, morales y políticos, y según ellos, desviarlos de todas aquellas bajezas a que el hombre se inclina naturalmente» (VIII, 254). Así, cuando muere don Manuel, su hijo reconoce el valor paterno en lo que a la educación y dirección se refiere (VIII, 206); porque, en último término, «rara vez deja de servir de cierto freno la presencia del padre; pero si éste muere, todo se acaba de perder. Roto el único dique que había, aunque débil, se sale de caja el río de las pasiones, atropellando con cuanto se pone por delante» (VIII, 255).

Y no es para menos. En sus novelas, respecto de las familias de ambos personajes, Lizardi nos muestra en todo momento cómo el padre sobresale o debe sobresalir sobre la madre en la educación de los hijos y en la dirección familiar, cómo ha de ser él el principal responsable; aunque, en las dos obras, los padres de uno y otra incumplan en gran parte con su deber. En la educación de Pudenciana, por ejemplo, bien que tanto la madre como el padre actúan prudentemente, es don Rodrigo quien tiene el mayor peso en la educación de su hija y quien indica en todo momento cómo llevarla a cabo. Es el modelo de padre y de educador, y también el personaje que asienta esta prioridad paterna en la concepción lizardiana, pues sabe que, «habiendo muchos padres y maridos arreglados, veremos cómo resultan infinitas hijas y esposas ejemplares» (VII, 131).

En este sentido, el padre como principal educador y preceptor de sus hijos, el autor está más cerca de Rousseau (1712-1778) que de Pestalozzi (1746-1827), quien considera a la madre como la principal y la más pura educadora, y del que, a pesar de ser contemporáneo —murieron en el mismo año—, no debió el Pensador conocer ninguno de sus escritos. Bien es cierto que Pestalozzi reconoce también en algún momento, coincidiendo en este aspecto con el pensamiento lizardiano, que sería «forzoso convencer a alguna madre amorosa de que lo que se tiene por bueno no siempre lo es efectivamente, procurando hacerle caer en la cuenta del siguiente hecho: un modo de proceder suyo que, si se quiere, sea fruto de móviles muy bien intencionados, pero que no se ha sometido al control de un juicio maduro, puede acarrear a sus hijos todos los desastres que tan vivamente deseaba evitarles» (Pestalozzi: 1982, 57). Que será lo que le suceda, por ejemplo a la madre de Periquillo: irreflexivamente, y a pesar de las advertencias y del parecer de su marido, creyendo buscar lo mejor para su hijo, realmente le “acarrea” a lo largo de su vida “los desastres que tan vivamente deseaba evitarle”.

Por eso, Lizardi confía más en el padre. Como Rousseau, piensa que el mejor guía, el mejor educador y el mejor preceptor es el padre. Así es como actúa don Rodrigo, que no podría ser blanco de las críticas del autor del *Emilio*. Bien es cierto que Rousseau incumple sus propias palabras y sus propios preceptos como padre en la vida real y como padre literario. En el segundo caso, porque entrega a Emilio a un ayo; mientras que el Pensador, como expresa Yáñez, «sostiene, contra Juan Jacobo, que ningún ayo podrá borrar la influencia de los padres, del hogar, de las compañías y de la atmósfera habitual» (Yáñez: 1962, XXXVI). Escribe, en fin, el ginebrino:

Un padre, cuando engendra y alimenta a sus hijos, no hace con esto sino el tercio de la tarea. Él debe hombres a su especie, debe hombres sociables a la sociedad y debe ciudadanos al estado. Todo hombre que puede pagar esta triple deuda y no lo hace es culpable, y más culpable acaso cuando la paga a medias. El que no puede cumplir los deberes de padre no tiene el derecho de serlo. No existe ni pobreza, ni trabajos, ni respeto humano que le dispensen de alimentar a sus hijos ni de educarlos por sí mismo. Lectores, podéis creerme. Yo auguro a cualquiera que posea entrañas y descuide tan

sagrados deberes, que verterá durante mucho tiempo lágrimas amargas por una falta de la que jamás será consolado» (Rousseau: 1985, 50).

Y lágrimas vierte en algún momento por sus descuidos el padre de Pomposa, don Dionisio, como lamentos el padre de Periquillo.

Fernández de Lizardi proclama al padre como principal educador y, justamente por ello, critica con dureza que no cumpla con su función, debido, con frecuencia, a su debilidad ante los ruegos y opiniones equivocadas de su esposa, de la madre, a ceder, en definitiva, ante ella, aun sabiendo que no es el mejor modo de obrar en provecho de los chicos. Ésta será una de las causas del fracaso de la educación familiar, y causa de los errores y tropiezos en la vida de los hijos. De ahí que el propio Periquillo critique al padre que no cumple con dicha obligación por ceder ante su esposa cuando el hijo comete alguna falta, «y ya sea porque la ama demasiado, ya porque no se vuelva aquel matrimonio un infierno, condesciende con ella; no se castiga el delito del muchacho, éste se queda riendo y, satisfecho con la impunidad que le asegura su mamá, da rienda a sus vicios, que entonces (...) son vicios niños, puerilidades, frioleras, pero en la edad adulta son crímenes y delitos escandalosos» (VIII, 255).

Periquillo reprocha y reitera más de una vez esta debilidad paterna y el hecho de que el hombre, en materia de la educación de los hijos, se deje dominar por su esposa (VIII, 87), con el peligro de que, si así ocurre, son los mismos hijos quienes «advierten tempranito la superioridad de las madres, y no tienen a sus padres el menor miramiento; y más cuando notan que si cometen alguna picardía por la que el padre los quiere castigar, con acogerse a la madre ésta los defiende, y si se ofrece, arma una pendencia al padre, y se queda cometida la culpa y eludida la pena» (VIII, 89). Al recaer la educación principalmente en el cabeza de familia, Lizardi critica, tanto o más que a la madre que incumple sus obligaciones, al padre que no la procura o no la lleva a cabo convenientemente; «denuncia el fallo de la misma en el hombre (el padre), porque es él (...), y no las mujeres, el responsable de la educación de sus hijos» (Pérez Blanco: 1980, 386).

La importancia dada por el Pensador a la prioridad del padre dentro de la familia en la educación de los hijos es tal que, cuando el padre no cumple su función –bien porque se aparta de sus deberes paternos, por indolencia o por ceder ante su esposa, bien porque fallece–, en sus novelas mayores, el autor acude a sustitutos paternos que o llenan el vacío físico o de autoridad, o sirven de complemento al padre real. Así, en *La Quijotita*, respecto de Pomposa, cumple esa función su tío, don Rodrigo, que, conociendo la mala educación que estaba recibiendo, intenta en lo posible subsanar algunos errores bien mediante recriminaciones, charlas morales o consejos dados a su sobrina, bien mediante veladas o directas advertencias y admoniciones a sus cuñados. Por su parte, al principio de la novela, es un tío suyo, cura, quien cumple la función de sustituto paterno respecto de Catrín, al que, por ejemplo, aconseja que se esfuerce en proseguir los estudios, pues es verdad que «son fastidiosos al principio; pero no es menos

cierto que sus frutos son demasiado dulces e indefectiblemente se perciben» (VII, 546).

Pero es en *El Periquillo* en donde mejor se aprecia este papel de sustitución paterna, no sólo por la mayor relevancia en la función, sobre todo porque son varios los personajes que la van desempeñando sucesivamente, con más o menos éxito, a lo largo de la vida del protagonista. Efectivamente, aparte de otros, son tres fundamentalmente los que en mayor grado llevarán a cabo la función sustituidora de la educación paterna de Periquillo: don Antonio Sánchez, un coronel y Limahotón. El primero, encarcelado injustamente, se encuentra con el protagonista en prisión, y le va a aconsejar y a ayudar; más tarde, incluso, se convierte realmente en su padre político. Limahotón, al que Periquillo conoce cuando naufraga y llega a la isla utópica, y con el que luego vuelve a México, va a ser su protector, a la vez que instructor en diversas materias y ejemplo de vida y de honradez. Por último, el coronel, con quien nuestro personaje viaja a Manila y con quien pasa ocho años, lo va a tratar, a considerar y a aconsejar como si en verdad fuera su propio hijo, como llega a decir el mismo protagonista (IX, 173). La relevancia paterna en los escritos lizardianos es realmente grande. Tanto es así, que Jean Franco escribe:

En la narrativa tradicional, la trama se desarrolla gracias a ciertas funciones narrativas muchas veces encarnadas en personajes: el héroe, el donador, el objeto (persona) deseado, los ayudantes y los opositores (según la clasificación sugerida por Propp y otros). En *El Periquillo Sarniento* la función del donador, o sea el que pone al héroe en el camino para lograr el objeto deseado, corresponde a varios personajes: al padre de Periquillo, a Don Antonio, al trapero y a otros. Corresponde a la importancia dada al donador a los nuevos valores paternalistas apoyados por Lizardi. Los personajes que ocupan esta posición son hombres maduros (...) Son ellos los encargados de transmitir a otros la ética del trabajo. Es más, lo ineficaz del propio padre de Periquillo, su muerte temprana le deja el campo libre a muchos "padres" sustitutos, lo que demuestra que el nuevo paternalismo no depende del todo de la familia natural, sino que también puede transmitirse por sustitutos o aún instituciones (...). Lizardi se ve obligado a separar el padre natural (puesto que algunos de ellos fracasan en su deber) del paternalismo como ideología institucionalizada y expresada en la interpelación del sujeto social como "hijo" o "aprendiz" que tendrá a su vez que ocupar la posición paterna (Franco: 1983, 22).

Obviamente, aquí "el objeto deseado" es la buena educación, una vida arreglada conforme a ella y, por supuesto, llegar a ser buen padre, lo que, al final, consigue el protagonista. Buena educación en todos sus aspectos y con las implicaciones de valor social que también tiene en Lizardi y en su época (utilidad, trabajo, honestidad, etc.).

Sin embargo, el hecho de que la figura del padre sobresalga de tal manera no supone en absoluto que el Pensador menosprecie el valor de la madre en la función educadora: la considera completamente necesaria, y su figura se realza y se exalta también en diversas ocasiones; sobre todo en lo

que se refiere a la primera educación de los niños, pero también en cualquier etapa de la formación y de la vida de los hijos. Basten sólo una clara referencias. Con unas palabras que nos recuerdan en algún momento a Pestalozzi, Periquillo, en una larga digresión, exalta de este modo el amor materno:

¡Con qué constancia no está la gallina lastimándose el pecho veinte días sobre los huevos! Cuando los siente animados, ¡con qué prolijidad rompe los cascarones para ayudar a salir a los pollitos! Salidos éstos, ¡con qué eficacia los cuida!, ¡con qué amor los alimenta!, ¡con qué ahínco los defiende!, ¡con qué cachaza los tolera y con qué cuidado los abriga!

Pues a proporción hacen esto mismo con sus hijos la gata, la perra, la yegua, la vaca, la leona y todas las demás madres brutas. Pero cuando ya sus hijos han crecido, cuando ya han salido (digámoslo así) de la edad pueril y pueden ellos buscar el alimento por sí mismos, al momento se acaba el amor y el chiqueo, y con el pico, dientes y testas los arrojan de sí para siempre.

No así las madres racionales. ¡Qué enfermedades no sufren en la preñez!, ¡qué dolores, y a qué riesgos no se exponen en el parto!, ¡qué achaques, qué cuidados y desvelos no toleran en la crianza! Y después de criados, esto es, cuando ya el niño deja de serlo, cuando es joven y cuando puede subsistir por sí solo, jamás cesan en la madre los afanes, ni se amortigua su amor, ni fenecen sus cuidados. Siempre es madre, y siempre ama a sus hijos con la misma constancia y entusiasmo (VIII, 263).

Ocurre, no obstante, que Lizardi, aun reconociendo y exaltando el ingente amor materno, duda de que la madre sepa realmente «encauzarlo mediante la reflexión» (Pestalozzi: 1982, 28) para lograr, así, una buena educación de sus hijos y no su malcrianza. Entiende, entonces, que, para que la madre sepa desempeñar bien y con “mérito” tan honroso título, hay que empezar por educarla para que sepa ser madre. En ello se avendría perfectamente con Pestalozzi cuando afirma que «en educación, no podemos operar ningún auténtico progreso que se manifieste en un amplio ambiente, y que se vaya dilatando cada vez más con el tiempo, y que vaya creciendo y ganando en vigor, si no empezamos primero por *educar a las madres*» (VIII, 127). Esto es lo que hace don Rodrigo con su mujer y con su hija, la cual, una vez ya esposa y madre, sí cumplirá honrosamente su difícil tarea de educadora de sus hijos.

El Pensador, pues, duda de la madre. No educada por lo común para ejercer bien como tal su función educadora, y llevada en exceso o cegada por un mal entendido amor materno, duda, entre otras cosas, de que sepa imponer su autoridad ante los hijos. Por contra, considera al padre más capacitado para ejercerla y más consciente del provecho que puede proporcionar a la educación y al bien de los niños, como expresa rotundamente don Rodrigo hablando con su cuñada respecto de Pudenciana, sobre la que dice tener tanta autoridad como necesita para prohibirle todo lo que le parezca mal (VII, 222). Lo contrario sería supeditarse a la voluntad caprichosa de los hijos, camino cierto para las desgracias futuras, como las

de Pomposa y Catrín. No en balde éste reconoce: «Más valía un *no quiero* de mi boca, dicho con resolución a mi madre, que veinte sermones de mi tío; ella y mi padre, inmediatamente que me veían disgustado, condescendían con mi voluntad y trataban de serenarme» (VII, 546).

La autoridad, para no caer bajo la voluntad y el capricho de los hijos, puede llevar al rigor. Esto no significa, sin embargo, ni autoritarismo, ni severidad, ni imposición de la voluntad paterna por encima de todo y mediante cualquier medio, como expresa Locke (1632-1704) –cuyo pensamiento educativo repercutirá en el de la Ilustración– en las siguientes y duras palabras:

Cualquiera que sea la orden o la prohibición que hagáis al niño, debéis procurar ser obedecidos; no hay que dar cuartel en este caso ni tolerar ninguna resistencia, porque cuando una vez ha tenido lugar un combate de habilidad, una disputa para ver quién puede dominar, como ocurre cuando mandáis una cosa y se os rehúsa, es preciso que venzáis a cualquier precio que sea, aun recurriendo a los golpes, si no bastan un signo de cabeza o las palabras; en otro caso, os será preciso resignaros a vivir el resto de vuestra vida en la dependencia de vuestros hijos (Locke: 1986, 110-111).

Bien al contrario, para el Pensador, como para la española Josefa Amar y Borbón (1749-¿1793?), «el dominio de los padres sobre los hijos ha de ser un dominio suave y cariñoso, como que está fundado en el amor mas legítimo que hay en la naturaleza» (Amar: 1790, 117). La educación familiar ha de llevarse a cabo siempre mediante el respeto y el amor a los hijos. Un amor que Lizardi define en su “diccionario” como «amor puro, pues ni lo incita la lascivia, ni la gratitud, necesidad, etcétera, y aunque la naturaleza obliga a los padres a amar a los hijos, esta obligación es tan suave que jamás se siente su fuerza» (IV, 202). Pero ha de ser un amor bien entendido, encauzado y reflexivo, que se traduzca en la buena dirección y provecho de los hijos ahora y en el futuro, en definitiva, un amor preocupado. En palabras de don Rodrigo, el amor paterno se explicaría «en el cuidado continuo que tienen los padres de hacer contraer a sus hijos el hábito de todas las acciones útiles a ellos y a la sociedad» (VII, 493). Un amor basado en la confianza y en el respeto mutuos, y en el convencimiento de los hijos de que sus progenitores sólo buscan su bien. Así, cuando Pudenciana se aleja de la infancia y tiene ya edad para un mejor entendimiento, su padre le dice estas palabras, prestadas del alemán J. E. Campe:

... no nos mires solamente como tus padres, sino como tus más antiguos, tus más fieles y tus mejores amigos, a quienes ciertamente la vida es menos apreciable que tu bienestar, a quienes no les falta experiencia ni los conocimientos necesarios para darte en cada ocasión los mejores consejos.

Con este convencimiento, abre tu corazón a tu padre y a tu madre sin ninguna reserva; deposita en nuestro seno todos tus pensamientos, tus deseos; nada nos ocultes, ni aun tus faltas y flaquezas, bien persuadida de

que nunca abusaremos de tu confianza filial, que nunca contestaremos a tu franqueza con amargura ni severidad, sino siempre con una ternura verdaderamente paternal, y que dirigiremos tus pasos con tanta bondad como celo (VII, 301).

Así pues, en relación con los hijos, el Pensador considera como Fenelón (1651-1705) que es «necesario, a medida que su razón aumente, razonar cada vez más con ellos sobre las necesidades de su educación, no para seguir todos sus pensamientos, sino para aprovecharse de ellos cuando os hagan conocer su verdadero estado, para ejercer experiencias sobre su discernimiento y para que sientan gusto por las cosas que se quiere que hagan» (Fenelón: 1934, 30). No sólo autoridad, sino amor, confianza, persuasión, diálogo, que pueden llevar a los fines educativos que se persiguen. De ahí que el autor aconseje a cierto conciudadano que, si fuera padre de familia, debería «amar y educar a sus hijos, y criados con amor, y sin molestar ni regañar sólo porque es el señor de la casa» (XI, 291). De ahí también que, en una comparación muy gráfica respecto de su propia función, Lizardi manifieste que el escritor «que consagra sus fatigas en beneficio de su patria, hace o debe hacer lo que un padre prudente con sus hijos, esto es: llevarlos por la persuasión y la dulzura, no por la aspereza ni el rigor» (XI, 157). Efectivamente, ha de ser la prudencia la que dicte el comportamiento paterno: educar con amor, pero entendiendo que el amor ha de ser reflexivo, encauzado y dirigido siempre en provecho de los hijos, sin merma de la autoridad de los padres, que no pueden abusar de ella para convertirla en autoritarismo o en tiranía familiar. Los padres no deben permitir nunca «que sus hijos hagan cuanto se les antoje impunemente. Sería un error el pensarlo y un crimen el persuadirlo». Lo que han de hacer es «cuidar mucho de su existencia física y darles gusto en cuanto no se oponga a la educación moral que debe ser el principal cuidado. La prudencia dictará fácilmente el medio que se debe poner entre los extremos; esto es, entre una crianza relajada y una autoridad imprudente» (III, 427).

Obviamente, Lizardi entiende que «*si bien es perjudicial la falta de autoridad no lo es menos la autoridad dura y rigurosamente entendida. Porque del mismo modo que su abandono desemboca en que los hijos "vivan su vida" sin norma ni ley a que atenerse –caracterizándose el hogar por el desorden e incluso por la ausencia de respeto a los padres–, el ejercicio rígido de la misma conduce a que, en casa, en vez del diálogo cordial– que no se opone al respeto– reine un ambiente de temor que, a la larga, va dejando su triste huella en el alma de los hijos» (Riesgo y Pablo: 1993, 555). Desorden es lo que existe en casa de don Dionisio, y de falta de respeto, especialmente a su madre, es de lo que se lamenta Periquillo más de una vez. Ambas consecuencias no provienen sino de esa ausencia de autoridad en los respectivos hogares. Si bien tan malo es caer en el extremo contrario, que es otra forma de desarreglo en la educación, como expresa don Rodrigo respecto de la que su suegro dio a su esposa (VII, 512).*

El autor aboga por el prudente desempeño de la autoridad y por la corrección de las faltas como uno de los medios más firmes para la educación de los hijos y como una de las principales obligaciones paternas, pero está en contra de la severidad y del autoritarismo, como, en principio, es también contrario a que se inflija a los hijos cualquier castigo físico. Así, en una historia paralela de *La Quijotita*, se critican la crueldad y el autoritarismo de un padre que golpea fuertemente a su hija, ya moza (VII, 275). Del mismo modo, tras pegar su cuñada a Pomposa por haber fumado, y respondiendo a unas palabras de aquélla en las que alude que daría a su hija un “buen par de bofetadas”, don Rodrigo, intentando razonar con ella, tras una serie de razones en contra del castigo físico y de su ilicitud, viene a concluir que «las bofetadas lastiman; pero no convencen» (VII, 91).

El Pensador no rechaza el castigo como medio para corregir las faltas, porque es necesario que los hijos se sujeten a la disciplina y a la autoridad de los padres, tanto del padre como de la madre. Entiende, no obstante, que la severidad y el rigor no son en absoluto los mejores medios educativos, y rechaza el autoritarismo y la crueldad porque no se ajustan ni a la educación ni a la razón, al tiempo que proclama la dulzura y el amor: se consigue más con afecto que con temor, como también considera Pestalozzi, pues «el temor puede conseguir muchas cosas (...); mas para estimular el espíritu y formar el corazón, nada hay de una eficacia tan duradera como el afecto, que constituye el camino más fácil para alcanzar objetivos superiores» (Pestalozzi: 1982, 65-66).

Pero, a su vez, Lizardi estima también que el hecho de quedar sin castigo “lo mal que hacen los hijos” puede ser causa de su perdición y desgracia. De ahí que Periquillo se lamente y reflexione sobre el mejor provecho que él y su madre hubieran tenido si ésta lo hubiera castigado cuando convenía, si no lo hubiera mimado y regalado tanto, y si no se hubiera opuesto a su padre en favor suyo (VIII, 254). Tanto es así que, independientemente de los tumbos que el protagonista irá dando por la vida, parece ser ésta en algunos momentos la que se encarga de suplir con mucha mayor dureza los castigos que los padres no procuraron. En este sentido, «Lizardi es ecuánime y quiere que su personaje reciba lo que se merece de acuerdo con sus acciones. Quiere que se opere en el personaje un proceso de aprendizaje hacia el conocimiento racional de los valores absolutos, haciéndole vivir la experiencia de conocer lo falso del instinto primario del hombre, que sólo conduce al castigo y a la infelicidad» (Casas: 1977, 55). Periquillo, como Catrín, sale apaleado y golpeado en numerosas ocasiones y en diversas circunstancias. «A lo largo de sus numerosas aventuras, es oportunista y cínico, es castigado regularmente y con la misma regularidad merece los castigos» (Brushwood: 1973, 148). Entonces, lejos del amor de la familia, de la confianza y de la razón, sí es el temor el que contiene la conducta e impele a la honestidad, como reflexiona Periquillo (IX, 173).

Aceptado el castigo por parte de los padres, es, como otras veces, don Rodrigo quien, al tiempo que se convierte en modelo —él y su mujer no han de corregir a su hija mediante castigo alguno—, expresa y sintetiza fielmente

el pensamiento lizardiano al respecto, en relación, en este caso, con las bofetadas que su cuñada le propina a Pomposa por “chupar” un cigarro. Cuatro son, las ideas esenciales de don Rodrigo y, por ende, de Lizardi sobre el castigo para la corrección de las faltas de los hijos: han de administrarse con prudencia; han de guardar proporción con la culpa; no han de ser impartidos con rabia y cólera; y, por último, han de aplicarse con criterio y con justicia, es decir, no han de castigarse las faltas leves, nimiedades, dejando pasar sin castigo las faltas graves (VII, 97). Ideas, en definitiva, guiadas todas por la razón.

Coincide, así, Lizardi con diversos pedagogos y educadores europeos contemporáneos, pero de los que probablemente no llegó a conocer sus escritos. Sirvan como ejemplo las palabras de Kant (1724-1804) cuando, tras clasificar los castigos en morales y físicos, afirma que los

que se aplican con señales de cólera, son contraproducentes. Los niños no los ven entonces más que como efecto de la pasión de otro, y ellos mismos se creen objeto de esta pasión. En general, los castigos se han de aplicar siempre con prudencia, para que vean que el único fin de éstos es su mejoramiento (...). Se hace tercios a los niños aplicando a menudo los castigos físicos; cuando los padres castigan a sus hijos obstinadamente, sólo les hacen ser cada vez más testarudos» (Kant: 1983, 74-75).

Valgan también algunas estimaciones sobre el castigo por parte de los padres expresadas por el español Juan Mariano Picornell y Gomila (1759-1825):

Es una maxima asentada en materia de educacion, que *se debe castigar rara vez á los niños, y esto quando sus yerros no pueden corregirse de otro modo*. Con poco que se reflexione sobre este particular, se convendrá en que es preciso observarla, para que se pueda sacar alguna utilidad del castigo (...).

Si el principal fin porque se castiga á los niños ha de ser su propio bien y correccion, deberá examinarse con cuidado la malicia que acompaña á sus acciones, para castigarlos con relacion á su mayor ó menor gravedad, y con una absoluta precision del daño que puede causar (...).

Será, pues, otra maxima igualmente importante, y que no deberá perderse de vista jamás, *que los castigos de los niños se han de graduar, no segun el daño que resulte inmediatamente de su delito, sino es de la intencion y malicia con que lo cometan*, porque de estas y no de aquel, trahen su gravedad los excesos humanos. Los Padres ó Maestros, que se conduzcan con arreglo á esta excelente maxima, no castigarán con el mismo rigor una falta leve, que otra que no sea tal, ni graduarán de falta leve, una que solo lo es en la apariencia, ni al contrario (Picornell: 1786, 120-124).

4. El gran apoyo de la educación moral: “Darles buen ejemplo”

Josefa Amar y Borbón, al tratar de la educación familiar que han de recibir las hijas, aunque sus palabras son válidas para la educación de los

dos sexos, entiende que el «ejemplo unido con la autoridad es eficacísimo para persuadir qualquiera cosa; y así, si la madre es económica, aplicada y modesta; si guarda buena armonía con su marido (...) todas éstas son unas lecciones mudas, pero mas persuasivas para las hijas que las ven de continuo, que los preceptos estériles sin el buen ejemplo» (Amar: 1790, 105-106). Igual que para esta ilustre pedagoga, la autoridad es, como hemos visto, una de las consideraciones relevantes para el Pensador respecto de la educación doméstica. También lo es el ejemplo, hasta el punto de que, y no sólo en relación con los padres, se convierte en uno de los temas de mayor insistencia y de mayor fuerza educativa a lo largo de su obra: «el ejemplo es para Lizardi el modo más eficaz de conseguir la recta actitud, el bien obrar o cualquier logro educativo» (Hernández García: 1994, 75). Y es, asimismo, la tercera obligación a la que aludía para la buena educación familiar: los padres han de ser en su vida modelo y pauta para sus propios hijos; no sólo en relación con lo que hacen, también cuidando lo que dicen delante de los chicos, porque los adultos que rodean al niño están «obligados, si quieren seguir la senda marcada por los nuevos principios educativos, a contenerse, a regular sus acciones y palabras siempre que estén en su presencia» (Varela: 1988, 251).

Una primera aproximación de lo que el escritor piensa al respecto nos la ofrece en un artículo de 1813 en el que, entre otras cosas, considera que el buen ejemplo es de más valor y tiene mayor fuerza que los simples preceptos o los principios teóricos. Podría, así, decir con el español fray Martín Sarmiento (1695-1772) que los padres, «con su solo ejemplo, podrán hazer más; que todos los autores *éticos juntos*» (Sarmiento: 1984, 50). Estima, además, Lizardi otros tres aspectos principales en relación con el ejemplo de los padres: sirve para encauzar el bien, pero también para llevar al mal, si el ejemplo es malo; afecta tanto a las acciones que se hacen como a las palabras que se dicen delante de los hijos; y es necesario estimarlo como elemento educativo desde la edad temprana. El ejemplo, en último término, «es la doctrina más eficaz con que debían instruirse los niños, siendo bueno, al paso que es el estímulo más a propósito para pervertirlos, siendo malo» (III, 107). Estas ideas las reitera y matiza en otros momentos de su obra poniendo énfasis en los padres:

¿Cuánto mejor y más fácil no es domar el caballo de potro que de viejo? Tienen los padres un freno y un acicate muy oportunos para el caso (...). El freno es la ley evangélica bien inspirada, y el acicate el buen ejemplo practicado constantemente (...).

Los campistas de nuestra tierra dicen que el mejor caballo necesita las espuelas; así podemos decir que el niño más dócil y el de mejor natural ha menester observar buenos ejemplos para formar su corazón en la sana moral y no corromperse (...).

El buen ejemplo mueve más que los consejos, las insinuaciones, los sermones y los libros. Todo esto es bueno, pero, por fin, son palabras, que casi siempre se las lleva el viento. La doctrina que entra por los ojos se imprime mejor que la que entra por los oídos. Los brutos no hablan, y sin

embargo enseñan a sus hijos, y aun los racionales, con el ejemplo. Tanta es su fuerza (VIII, 257-258).

Es más, es casi prácticamente imposible escapar de la influencia de los malos ejemplos, como señala también don Rodrigo. De ahí el cuidado de los padres por evitarlos, pues lo más frecuente es «hacer como se ve y no obrar como se debe» (VII, 68). Y cuando los malos ejemplos ocurren porque los propios padres se los proporcionan, éstos no pueden extrañarse de que sus hijos obren mal o, ya mayores, cometan “grandes delitos”, pues fuera milagro «que educándolos bien y dándoles buenos ejemplos ellos salieran indóciles y perversos; pero que salgan malos cuando la doctrina que han mamado ha sido ninguna y los ejemplos que han visto han sido pésimos, es una cosa muy natural; porque todos los efectos corresponden a sus causas» (VIII, 258). En estos casos, no sólo no tienen los padres derecho a lamentarse de la conducta que ellos mismos han provocado en sus hijos, ni siquiera tienen el derecho moral de recriminarles y de castigar sus malas acciones; pues, indudablemente, incluso a los ojos de sus propios hijos, merma o desaparece su autoridad moral, con lo que buen ejemplo y autoridad paterna se alimentan mutuamente. Tanto más cuanto, como también advierte Periquillo a sus hijos para cuando sean padres, se aprende más pronto y con más fuerza lo malo que lo bueno, antes a obrar mal que a practicar el bien, se remedan antes y mejor los malos modelos que los buenos ejemplos; de modo que, a los niños, «lo malo se les pega con mas facilidad que lo bueno» (Picornell: 1786, 30). Los propios hijos podrían recriminar a sus padres el mal ejemplo dado diciéndoles: «Esto nos habéis enseñado; vosotros habéis sido nuestros maestros, y nada hacemos que no hayamos aprendido de vosotros mismos» (VIII, 74). Caso curioso de la ejemplificación de esto ocurre cuando su madre abofetea brutalmente a Pomposa por fumar, y don Rodrigo recrimina a doña Eufrosina el castigo y la brutalidad con el supuesto razonamiento que le podría hacer su hija: «Mamá usted me debe enseñar siempre lo bueno, y me debe dar buen ejemplo. Ahora bien, o el chupar es bueno o es malo. Si es bueno, ¿por qué me lo priva?, y si es malo, ¿para qué lo hace en mi presencia?» (VII, 89-90).

Tal es la importancia que Lizardi concede al ejemplo como base de la educación familiar, que prefiere que los padres finjan delante de los chicos, que se comporten hipócritamente, a que les den mal ejemplo, aplicando la idea de que es preferible un mal menor; «pues menos daño recibirán de ver virtudes fingidas que de aprender vicios descarados» (VIII, 75). Pero, sobre todo, desea el autor que no haya necesidad alguna de fingir, anima a que los padres tengan siempre un comportamiento ejemplar y a que sean conscientes de su importancia, porque el padre y la madre «ya educados son ejemplos, conforme a los cuales se educan sus hijos, tomándolos por modelo» (Kant: 1983, 35). Si el modelo es bueno, los hijos actuarán en su vida conforme a él y podrán alcanzar, así, más fácilmente felicidad y ventura; tal es el caso de Pudenciana y la tesis que el Pensador defiende y ejemplifica. Si malo, las desgracias y las desdichas no serán sino

fruto en gran parte del modelado paterno; tal es el caso de Catrín, de Pomposa y, en cierto modo, de Periquillo, y la tesis que el Pensador defiende y ejemplifica también.

Los padres, sea cual sea su condición, pueden y deben disponer del buen ejemplo como ese "acicate" necesario para la educación moral de sus hijos. El escritor sabe, sin embargo, de la dificultad que los ricos tienen para llevarla a cabo, precisamente por causa de la vida que la riqueza les brinda y el ejemplo que, desde niños, han visto en casa: lujo, desdén con los pobres, etc. (III, 108). Sin embargo, si critica Lizardi que los ricos no suelen dar buen ejemplo a sus hijos, denuncia con mayor dureza el mal ejemplo que suelen dar a los suyos las clases mexicanas más necesitadas, por causa, fundamentalmente, de su ignorancia y de su falta de educación, de no ser, por desgracia, "padres ya educados". Así, se lamenta retóricamente de que, en la misma capital novohispana, puedan verse a diario «tantos miserables plebeyos tan viciosos, tan prostituidos que ningún cuidado se les da de andar desnudos, de producir sus obscenidades y sus blasfemias, si se ofrece, en medio de una calle (...) de disipar cuanto adquieren a costa de un miserable y mal pagado trabajo en las pulquerías y tabernas, de ser para sus pobres mujeres unos tiranos y para sus desgraciados hijos unos escándalos continuos» (V, 76).

El autor sabe no sólo que no es fácil que los padres, pobres o ricos, sean modelos que sirvan en todo de ejemplo a sus hijos, como don Rodrigo y doña Matilde, sabe también que no es fácil que los hijos sigan en todo el buen ejemplo de sus padres, como hace Pudenciana. Quizás por eso novela en todos estos personajes a unos arquetipos y, también quizás por eso, nada más empezar Periquillo a narrar su vida, exclama con valor anticipatorio que ojalá «siempre los hijos siguieran constantemente los buenos ejemplos de sus padres» (VIII, 46).

A pesar de las dificultades, el Pensador entiende, en último término, que, en la familia, educa más lo que se hace que lo que los padres saben o dicen de palabra a sus hijos mediante la doctrina y los preceptos; a la vez que el actuar bien no sólo sirve de modelado, también para dar validez, sostener y reforzar la autoridad paterna. De ahí su gran valor educativo.

5. Los padres y las aptitudes, la inclinación y la vocación de los hijos

Otro tema que, respecto de la educación familiar, mueve con gran persistencia la pluma de Lizardi es el referido a la intervención paterna en el destino futuro de la vida de sus hijos en cuanto a elección de oficio, estudios, profesión o estado. Es sobre todo sensible en lo que atañe a la vocación religiosa, pero no relega en importancia el papel orientador, de consejeros, que los padres han de asumir en la elección de cualquier estado o profesión por parte de los hijos; sabiendo que de ello dependerá no sólo la garantía de poder mantenerse dignamente en lo que toca a su subsistencia, también, en cierto grado, su futura felicidad. Los padres han

de orientar y aconsejar, pero nunca forzar la inclinación ni imponer a sus hijos estudios, carrera u oficio alguno.

Para ello, el primer paso es indagar las disposiciones, capacidades, aptitudes, gustos, inclinaciones o preferencias en que poder apoyarse para la orientación. Esto es sobre lo que reflexiona y lo que explica don Manuel Sarmiento, convertido en este asunto en portavoz lizardiano, en conversación con su esposa cuando, habiendo terminado Periquillo las primeras letras, tienen ambos que decidir si éste ha de continuar estudios o aprender oficio. Reconoce, en primer lugar, que hay que considerar y consultar la vocación, el talento, el genio y hasta la constitución física de los chicos para que puedan encaminarse en una u otra dirección, pues, de lo contrario, puede ser perjudicial tanto para los hijos como para la misma sociedad (VIII, 83).

Se argumenta, asimismo, que no todos los hombres son aptos para todo, letras o ciencias, artes liberales o mecánicas, armas o comercio; hasta los más grandes sabios pueden ser ineptos para ciertos menesteres. Todos los hombres somos "finitos y limitados", al fin y al cabo; por eso, corresponde a los padres la tarea de observar y de estudiar el talento y la inclinación de sus vástagos con objeto de dirigirles adecuadamente. Don Manuel propone incluso modos de observación cuando recuerda haber leído que «los lacedemonios, para destinar a los suyos con acierto, se valían de esta estratagema. Prevenían en una gran sala diferentes instrumentos pertenecientes a las ciencias y artes que conocían (...) y entre tanto sus padres estaban ocultos y en observación de las acciones de sus hijos, y notando a qué cosa se inclinaba cada uno de por sí; y cuando advertían que un niño se inclinaba con constancia a las armas, a los libros o a cualquiera ciencia o arte de aquellas cuyos instrumentos tenían a la vista, no dudaban aplicarlos a ellos, y casi siempre correspondía el éxito a su prudente examen» (VIII, 85). Ciertamente, el procedimiento es ingenuo y simple, a pesar de que guste a don Manuel y a su creador. Lo importante, sin embargo, es la ejemplificación del deber paterno de examinar la inclinación y las aptitudes de los hijos. Por ello, se critica a aquellos padres que no lo cumplen y les hacen cursar estudios para los que no están capacitados, con el consiguiente fracaso, pues, como escribe el autor con claro eco de Feijoo (1676-1764), ni libros ni aulas «dan talento a quien nació sin él. Los burritos entran todos los días a los colegios y universidades cargados de carbón o de piedra y vuelven a salir tan burros como entraron» (VIII, 85). Tras estas palabras, tal parece también que don Manuel hubiera reflexionado largamente en charla con su mujer sobre las inclinaciones y aptitudes de los hijos después de haber leído estas líneas de la *Enciclopedia*:

El dueño de un campo no puede hacerle trabajar con rendimiento más que cuando el terreno es adecuado para lo que se quiere hacer producir; del mismo modo, un padre ilustrado y un maestro con conocimiento y experiencia han de observar a su alumno; y, tras un cierto tiempo de observación, deben desentrañar sus tendencias, sus inclinaciones, sus gustos,

su carácter y saber para qué está dotado y qué lugar, por así decirlo, debe tener en el concierto de la sociedad.

No forcéis nunca la inclinación de vuestros hijos, pero no les permitáis tampoco que (...) adopten un estado que vosotros prevéis que, al poco tiempo, tendrán que reconocer que no era el idóneo para ellos. Se debe, en la medida de lo posible, ahorrarles pasos en falso. ¡Dichosos los niños que tienen unos padres experimentados, capaces de guiarles bien en la elección de su estado! Elección de la que depende la felicidad o la desdicha del resto de sus vidas (Diderot y D'Alembert: 1979, 41-42).

Esa dirección y guía en la "elección de su estado" es en la que, una vez que Periquillo se ha graduado de bachiller, insiste su padre en una larga charla que mantiene con él. Se trata de una conversación llena de orientaciones, consejos, advertencias y reflexiones sobre los pros y contras de los estudios de Teología o Cánones, Leyes o Medicina, ciencias físicas o bellas letras, o de cualquier profesión mecánica o manual. Bien entendido que es el propio hijo el más interesado en la elección, pues, al fin y al cabo, no siendo de familia de fortuna, él mismo habrá de procurar su subsistencia (VIII, 147). A su vez, le advierte también de la importancia que, para el resto de su vida, su felicidad o su desgracia, tendrá acertar en la elección. Insiste, por ello, don Manuel en diversas ocasiones en lo importante y delicado que es elegir bien, y considera constantemente el valor de tener en cuenta las inclinaciones, las aptitudes y el genio en la decisión que se tome. Son a la vez necesarios talento y vocación, pues, aunque ésta sobre, si falta el primero, se errará en todo lo que se emprenda. Entiende, además, el Pensador que del acierto en la elección no sólo dependen el bien individual y la propia subsistencia, también el bien social, el ser benéfico a los demás, «que esto exige la legítima sociedad en que vivimos» (VIII, 151).

Los padres, en consecuencia, han de aconsejar, dirigir, orientar, analizar y estudiar las inclinaciones y el talento de sus hijos, pero sin forzar, sin imponer nunca una u otra profesión; dado que la decisión, cuando ya tienen edad para decidir, es responsabilidad principal de los hijos, como seres libres y racionales que son. Sí es, en cambio, responsabilidad paterna educar a éstos para que puedan servirse a sí mismos y, a la vez, servir a la sociedad, pues «servirse a sí mismo y al Estado, sin ser una carga social y procurando beneficio a la comunidad, es, para Lizardi, una de las premisas esenciales en la formación y dignidad del hombre» (Hernández García: 1994, 90): «Tú eres el héroe de esta escena --dirá don Manuel a su hijo--, tú eres el más interesado en tu logro, y así tu inclinación y tu aptitud para esto o para aquello se debe consultar, y no la de tu madre ni la mía» (VIII, 150).

En última instancia, don Manuel y su creador no quieren caer en las críticas de pedagogos e ilustrados españoles contemporáneos, cuando atribuyen errores a los padres que no consultan el genio o la disposición de sus hijos, o que fuerzan la elección de un estado, carrera o profesión. Es lo que hace, por ejemplo, Ibáñez de la Rentería (1750-1826), escritor y político, en un discurso sobre "La educación de la juventud en punto a

estudios” presentado en la Sociedad Vascongada de Amigos del País. Hablando de los “yerros” de los padres, escribe, por ejemplo, que uno

notable que se comete en la educación de los jóvenes, y que despues tiene las mas sérias conseqüencias es el no consultar su genio ó inclinacion en la eleccion de su estudio, y por consiguiente de la carrera que han de seguir en lo sucesivo. Las conveniencias, á veces poco importantes, del interés, ó á veces el solo antojo de los padres, deciden el destino de los jóvenes. La inclinacion, que a menudo se manifiesta en ellos indicando la naturaleza las disposiciones para tal ó tal facultad, no entra para nada en algunas de estas determinaciones (...); y trocandose su exercicio, se ahogan las disposiciones naturales y no se encuentran para lo que quisieran destinarse: se pierde un buen militar, y no se logra sino un mal escolastico (Ibáñez: 1988, 360).

El mismo padre Sarmiento, poco antes que el Pensador, señala un modo parangonable al de éste para estudiar las inclinaciones de los hijos y, a continuación, describe con gran ironía las determinaciones que los padres adoptan:

Por los objetos y acciones que los niños imitan y remedan con más gusto y ahínco, se podrán rastrear sus naturales inclinaciones. Y si en esto se parase la consideración, no se verían las monstruosidades de poner los niños a facultad u oficio que repugna a su natural inclinación. Y se ganaría mucho en guiarlos por donde el genio y la inclinación los llama. Si al niño que muestra genio marcial se le guía por la iglesia, y al que muestra genio devoto se le inclina por la milicia, se cometen dos desatinos garrafales. Lo mismo de un niño con inclinación y genio a cosas prácticas y de otro a cosas abstractas y especulativas si se trastornan las inclinaciones.

No estarían tan mal distribuidos los oficios y carreras a los cuales ponen los padres a sus hijos si los nombres de los oficios puestos en cédulas se echasen en un cántaro y el niño sacase una cédula a bulto y siguiese por donde ella le determinaba. A lo menos se conformaría no pocas veces el oficio de la cédula con la natural inclinación del niño. Metiéndose los padres a repartir oficios y carreras no piensan sino en particulares intereses, sin acordarse de conformar el oficio con el genio (Sarmiento: 1968, 695-696).

Uno de los temas recurrentes en la obra lizardiana es el referido a la profesión religiosa en general, criticando tanto a sacerdotes como a monjas que ejercen el ministerio o entran en el convento sin vocación alguna, sino movidos por otros intereses propios o de los padres, o engañándose a sí mismos.

Al igual que en otras facetas de la vida, el don de la racionalidad hace posible que los seres humanos «se sustraigan a la necesidad natural, que prevean el futuro y que opten por una u otra forma de conducta. En gran parte por esa causa Lizardi se muestra acérrimo enemigo de los padres que hacen profesar a sus hijas sin la vocación indispensable» (Palazón: 1980, XIV), y también de aquellos otros que dirigen a sus hijos al sacerdocio por intereses espurios, no de servicio a Dios ni a los demás. De este modo, en

El Periquillo se critica que, a un amigo de éste, Martín Pelayo, le haga su padre estudiar «cánones *a fortiori*, esto es, quieras o no quieras» (VIII, 168); y que se haga sacerdote por no perder unas capellanías, es decir, por razones materiales y de seguro sustento. No obstante, cuando el protagonista decide entrar en un convento y su padre le previene sobre los inconvenientes de abrazar tal estado sin conocer sus obligaciones y sin ninguna inclinación, el Pensador Mexicano se encarga de exponer los peligros de hacerse sacerdote o religioso sin vocación ni disposición de servicio, de «cuán temibles son las resultas que se debe prometer el que abraza sin vocación un estado semejante» (VIII, 186).

A pesar de las advertencias de don Manuel y de otras anteriores del padre provincial del convento, Periquillo entra en el mismo con la idea que ya llevaba concebida: vivir sin trabajar, por no querer ser ni aprendiz de oficio alguno ni soldado. Tras sufrir los rigores y privaciones de la vida conventual, es el propio protagonista, como padre que está escribiendo su vida para lectura y educación de sus hijos, el que también les previene de los riesgos, trances y peligros de hacerse sacerdote o religioso sin la llamada de Dios, pues es éste un «estado santo, estado quieto, dulce y celestial para los que son llamados a él por la gracia; pero estado duro, difícil e infernal para los que se introducen a él sin vocación» (VIII, 191-192). Que es lo que le ocurre a un personaje que, empujado por su padre a ser clérigo “*a fortiori*”, salió «un clérigo tonto, relajado y escandaloso que ha dado harto quehacer a su prelado» (IX, 91).

La crítica de el Pensador respecto de los padres que empujan a sus hijos al estado religioso sin vocación, sólo por ser en la época un medio seguro de sustento o por complacencia paterna, es compartida también por otros escritores e ilustrados hispanoamericanos contemporáneos. Así, por ejemplo, el caraqueño Miguel José Sanz, que llegó a ser Secretario de Estado de su país y, al igual que nuestro autor, ejerció también el periodismo, hacia 1804 escribe en un “Informe sobre educación pública durante la colonia” las siguientes palabras:

Las desgracias que resultan de dar a la juventud una educación que la habilita a recibir órdenes, no son menos lamentables. Los padres de aquellos hijos que no se han hecho curas, monjes o frailes, se hallan miserablemente mortificados al ver sus esperanzas frustradas, aunque no hayan examinado anteriormente si la naturaleza les había o no dado la vocación. Sin ningún otro motivo o razón sino la de que han sido educados en algún convento, o ayudado a misa, o sido monaguillos en alguna iglesia, se ordenan, o profesan, ya sea para complacer a sus padres, o porque no pueden resistir al hábito contraído por la educación por semejante especie de vida. De este modo el número de personas privilegiadas se multiplica y el resto de los ciudadanos se halla oprimido con prebendas, salarios y rentas que se han fundado para la subsistencia de los eclesiásticos, además de otras obligaciones y contribuciones, de que su profesión se halla exenta (Sanz: 1979, 397).

Por otra parte, Lizardi es especialmente sensible a la vocación religiosa femenina, y enormemente crítico con los padres que fuerzan a sus hijas a entrar en un convento y a profesar por razones bien distintas de las propias de la inclinación y del deseo personal de servicio a Dios. En este sentido, dos de las historias paralelas a la historia central en *El Periquillo* y en *La Quijotita* sirven para ejemplificar el autoritarismo paterno por imponer a sus hijas la entrada en el claustro. En esta última obra, por ejemplo, el escritor narra la historia de Carlota, cuyo padre, opuesto a su boda, la hace entrar como novicia. Cuando don Rodrigo tiene conocimiento de ello, le recrimina le duramente por forzar la voluntad de Carlota y aboga por la libertad de los hijos para elegir estado. Por supuesto, es Lizardi quien dicta las palabras (VII, 282). En *El Periquillo*, se introduce una historia más trágica, la de Isabel, la cual, forzada a profesar por su padre para preservar el mayorazgo y por oponerse a un casamiento, muere de pena y de dolor al no poder soportar un estado para el que no era llamada. Antes de morir, Isabel escribe una carta en la que recrimina a su padre su tiranía y el abuso de autoridad, a la vez que le culpa de su muerte (IX, 94-95). Incluso, el autor ahonda más en esta historia en una nota a pie de página en la que señala cómo, a pesar del tragicismo, está basada en sucesos reales, de acuerdo con la obra del sacerdote y teólogo español José Boneta³ *Gritos del infierno para despertar al mundo* (Zaragoza, 1706⁴), y de acuerdo también con algunos casos que, según el Pensador, han ocurrido en su propio país. Por ello, a la vez que les advierte de su responsabilidad ante Dios, recrimina duramente a los padres que violentan la voluntad de sus hijas obligándolas a tomar estado religioso:

Nada tiene de violento ni fabuloso este pasaje; mil han sucedido por su tenor. El doctor Boneta ya citado, en su librito titulado *Gritos del infierno*, a la pág. 210 refiere que "una de estas forzadas estando para morir preguntó al confesor: *¿Padre, si me muero dejaré de ser monja?* Y respondiéndola que *sí*, empezó ella misma a cerrarse los ojos y a hacer los esfuerzos más rabiosos para adelantarse la muerte". Hasta aquí el autor citado. *¿Y qué será esto lo más ni lo único que se ha visto con estas pobres que han sido monjas contra su voluntad?* ¡Quiera Dios! Pero México mismo ha visto casos funestísimos tejidos de la propia tela, que no referimos porque algunos son muy recientes y privados para muchos. ¡De cuántos crímenes son reos ante el cielo los que violentan a sus hijas a ser monjas, y de cuántos modos puede hacerse esta violencia! Lo conciso de una nota no permite hacer una completa explicación; pero los padres timoratos y amantes de sus hijas ya se guardarán de forzarlas su inclinación ni con amenazas, ni con ruegos, ni con promesas, ni con halagos, ni con persuasiones, ni con nada que huelga a fuerza física o virtual, si no quieren comparecer reos de la más rigurosa responsabilidad ante el más justo de los jueces (IX, 95, n.).

El suceso que relata tomado de Boneta se vuelve a usar en otras páginas (VII, 299; P, V, 193-194), tal es la relevancia que el Pensador concede a este asunto y la preocupación que le mueve. Asimismo, en las dos

novelas, bien en nota del autor (IX, 92, n.), bien en palabras del padre de Carlota que don Rodrigo le hace leer (VII, 283), el escritor refuerza y apoya su idea en las que dicta el Concilio de Trento en relación con el tema. Por ello, y por la reflexión y el reconocimiento del exceso de su autoridad paterna, y de lo mal que obraron con sus respectivas hijas, tanto el padre de Isabel (IX, 95) como el de Carlota (VII, 294) muestran su pesar y su arrepentimiento, y admiten su culpa, su violencia y su inadecuado proceder. Ambos padres son el contraejemplo para denunciar a quienes empujan a sus hijas a tomar hábitos contra su voluntad y disposición. Es, en cambio, de nuevo don Rodrigo quien expresa la idea de que las críticas vertidas no suponen enfrentarse a la Iglesia o a la religión, sino actuar mediante el uso de la razón y del lado de la justicia; quien, a su vez, actúa como modelo de padre orientando a su hija, nunca imponiéndose (VII, 300); y quien advierte de los peligros de profesar sin inspiración de Dios:

El estado de religión (...) es el más perfecto, y por lo mismo el más agradable a Dios; pero por razón de su mayor gravamen, no es el más seguro para muchos. *Pruébese el hombre a sí mismo*, dice san Pablo [*Epístola a los Corintios*, II, 13, 5]; examine cada uno su vocación, su espíritu, sus inclinaciones, su fervor, el fin que lo lleva al claustro y las obligaciones respectivas que le impone el nuevo estado que pretende abrazar, y si después de un examen serio, detenido y consultado, hallare que le conviene, abrácelo enhorabuena; pero si lo hace sin estas condiciones, abrirá después los ojos, reconocerá sus pocas fuerzas, advertirá que no son bastantes para soportar el grave peso que se impuso, y cuando reflexione que no hay remedio para eximirse de él, entonces llorará su imprudencia, trabajará sin fruto y se precipitará a la desesperación, especialmente si es mujer (VII, 298-299).

Otro padre lizardiano, el Payo, aunque bastante menos docto o letrado que don Rodrigo, actuará también de igual modo: no se opondrá a que su hija Rosita vista o no los hábitos. Será ésta quien resuelva reflexivamente no tomar estado religioso tras conocer un discurso aparecido en el diario *El Constitucional* de Colombia –que se reproduce en el número 483 del periódico mexicano *El Sol*– sobre la futura promulgación de una ley colombiana destinada a determinar la edad en que las mujeres pueden profesar y respecto de la necesidad de que los votos no sean perpetuos, lo que muestra, entre otras cosas, la extensión geográfica del problema. A raíz de este discurso y partiendo de él, Lizardi dedica diversos artículos a la profesión religiosa, la vida conventual, los votos y el celibato, a la vez que convierte a Rosita en portavoz y defensora real de su pensamiento y de sus argumentos. Lizardi deja también en estas páginas constancia de las ideas que hemos visto, y advierte de nuevo a padres e hijas sobre la vocación de éstas en relación con la entrada en un convento: por un lado, el Payo, opuesto a toda intransigencia paterna, acepta del modo más natural la decisión de su hija de no meterse a monja (V, 191); por otro, tras su meditada reflexión, Rosita advierte a las chicas de su edad que no se dejen guiar, como si fueran inspiraciones divinas, por «las sugerencias de un padre

codicioso, de una madre ilusa, de una vieja fanática, de un confesor inexperto, o de unos libros místicos y devotos» (V, 239).

Todo lo expuesto hasta aquí referido a la vocación religiosa de las mujeres y a la intervención autoritaria de los padres puede quedar resumido en unas palabras de un folleto de 1823 que indican, una vez más, la preocupación lizardiiana por el tema, por la actitud crítica ante los padres respecto de la educación de sus hijas, por éstas y por la utilidad social. Escribe el autor que la experiencia muestra cómo «las niñas, por un fervor mal entendido, por la codicia de sus padres y tutores, y algunas veces por un pique amoroso, se enclaustran, se ligan y después se arrepienten y desesperan, haciéndose unas criaturas desgraciadas y privando a la sociedad de ciudadanos útiles, sin hacerle al Ser Supremo ningún obsequio con este sacrificio forzado» (XII, 377).

En último término también, y en lo que se refiere a la autoridad paterna, y más concretamente en su relación con la sumisión y la obediencia por parte de los hijos, lo que se deja inferir ya en los escritos lizardiianos es una progresión que, en cierto grado, recuerda a la de Kant (1983, 41): un primer momento en el que la autoridad se debe imponer, y el hijo ha de aceptarla y de obedecer pasivamente; un segundo momento que ocurre cuando el hijo es ya capaz de razonar y de aceptar de forma reflexiva esa autoridad, obedeciendo y acatando de forma voluntaria la potestad de los padres (recordemos cuando don Rodrigo le expresa a Pudenciana que ya ha pasado su infancia y que le abra su corazón, confiando en que dirigirá sus pasos “con tanta bondad como celo”); y un tercer momento en el que el hijo tiene capacidad y autonomía de juicio suficientes, “razón y albedrío”, para poder elegir libremente, y el padre no ha de imponer su propia voluntad (correspondería, por ejemplo, a la libertad de decisión de los hijos respecto a su elección de estado o profesión).

En este sentido, según los tres estilos educativos paternos que Coloma recoge de Maccoby y Martin –represivo (“authoritarian”), permisivo (“indulgent-permissive”) y autoritario (“authorative-reciprocal”)–, el que Lizardi propugna estaría más cerca de este último; el más propio, además, para unos efectos positivos en la socialización. Mediante este modelo, «los padres parten de una aceptación de los derechos y deberes propios y de los derechos y deberes de los niños. Están animados de una especial sensibilidad hacia las necesidades y reclamaciones de los hijos y están dispuestos a responder en lo posible a las mismas, pero a la vez cultivan la sensibilidad y respuesta de los hijos hacia las exigencias paternas razonables. El “control” o ejercicio del poder paterno es fuerte y firme. Los padres tienden a establecer reglas claras y recurren, cuando es necesario, a mandatos y castigos, apoyándolos en razonamientos. Saben combinar el “control” con el fomento de la independencia e individualidad del hijo. La comunicación con los hijos es frecuente y “abierta”. Escuchan el punto de vista del hijo a la vez que expresan el punto de vista propio. El estilo autoritativo-recíproco conlleva un fuerte compromiso paterno respecto a la educación de los hijos y una intensa y acendrada implicación afectiva» (Coloma: 1990, 183).

6. Conclusión: Importancia y sentido de la educación familiar

A lo largo de las páginas anteriores, hemos constatado la preocupación, el interés y el gran valor que el Pensador Mexicano concede a la educación doméstica, al igual que hacen otros pedagogos o educadores contemporáneos, independientemente de que se decanten por la educación familiar y privada, como Rousseau, o por la formación fuera del hogar, como Kant, que critica a menudo la educación que dan o pueden dar los padres en casa. Un exponente de ello puede ser, por ejemplo, Jovellanos (1744-1811), quien reconoce que no todos los padres están preparados para instruir y educar a sus hijos, y entiende que es preferible una instrucción fuera del hogar para la “educación literaria”; sin embargo, en lo que toca a la educación en las virtudes, señala la prioridad de la educación familiar, porque, como Lizardi, considera que es más «fácil y adecuada á la vida y educacion doméstica. Semejante enseñanza es mas bien de hecho que de raciocinio, y se da mas bien con ejemplos que con discursos. Para darla no se necesita ciencia ni erudicion; bastan la piedad y la prudencia, dirigidas por aquel precioso interés que la mano de la naturaleza imprimió en el corazon de todos los padres» (Jovellanos: 1951, 235). Y también porque, en último término, «por mucho celo que se procure y que se logre en los Colegios no se puede comparar con el de un padre ansioso de llenar su deber, que preside a la educación de sus hijos, y que sin perder instante ni coyuntura procura formarlos de todos modos; como que en ello tiene un interés tan íntimo» (Jovellanos, 1956, 296).

Pero no solamente por el interés de los padres, también por el de la misma sociedad, en la que, para Fernández de Lizardi, la familia nuclear se constituye en la piedra angular dentro del entramado colectivo y del orden social que debe prevalecer para conquistar el progreso y el bien común. De ahí la constante preocupación de los padres lizardianos, como se ha podido apreciar, de que sus hijos no se críen ni se eduquen vagos ni haraganes, o fuera de las pautas que se estiman necesarias para la sociedad, con el peligro de situarse al margen de ella y de sus valores constituidos o buscados, sino útiles a sí mismos, al Estado y a la comunidad a la que pertenecen; capaces, por otra parte, de integrarse en ésta como miembros activos y aceptados, a la vez que aceptantes de las normas del grupo y, con frecuencia, sobre todo de las nuevas normas que han de prevalecer en él de acuerdo con los nuevos tiempos. Es decir, respecto de la educación doméstica o familiar, es fácil apreciar en Lizardi tanto una dimensión personal e individual como una social en pro de la pertenencia e integración en la comunidad y del bien común; bien es cierto que este pensamiento se extiende también al general de la educación en toda su obra. Una educación que, no olvidemos, ha de comenzar en casa, y una educación familiar que traspasará el pensamiento educativo lizardiano.

En este sentido, la educación familiar que presenta el autor es entendida también, aunque indudablemente es un concepto más moderno, como una forma de socialización concreta, por cuanto los valores y pautas

que han de regir en la familia, y que ésta ha de transmitir, son los valores y pautas que han de regir también en la sociedad que predica y que desea Lizardi; más concretamente, en el grupo social específico, alejado como está el autor de las formas de socialización propias de las clases populares e ignorantes, a las que critica muchas veces con dureza, y de los modos particulares de ser, comportarse y educarse de los nobles y aristócratas, inútiles para sí y para la comunidad.

Quizás, por ello, de las caracterizaciones que Feroso hace del amplio concepto de socialización, el pensamiento lizardiano en este aspecto presta atención sobre todo a considerar la familia como un medio de «*adaptación a las instituciones*, en los mínimos exigibles, al menos, para no desentonar gravemente en la comunidad, de manera que (...) no es idéntica en todos los grupos, sino que se estructura “en su forma... y en su finalidad, en función de las exigencias sociales”»; como una forma también de «*inserción social*, puesto que introduce al individuo en el grupo y le convierte en un miembro del colectivo, en tanto que su conducta no desentone de la conducta más frecuente en sus componentes o se respeten las normas de tolerancia y de convivencia»; como partícipe esencial, a su vez, en el «*proceso de personalización*, porque el “yo” se “re-crea” en la confrontación con los otros»; y, asimismo, como «*internalización* de normas, costumbres, valores y pautas, gracias a la cual el individuo conquista la capacidad de actuar humanamente» (Feroso: 1990, 158-159).

Lizardi, en consecuencia, propugna la especificidad de la educación familiar de su clase media, con sus normas, valores, pautas de comportamiento, actitudes, criterios, exigencias, conductas, ideología, aspiraciones, etc., frente a la de otros grupos y clases distintos, y a veces distantes, en todos estos aspectos y en tantos otros, y menos preparados también para contribuir a un proyecto social de bienestar y progreso para su país. En último término, ello supone una nueva mentalidad, opuesta al viejo orden aristocrático, y un nuevo sentido de la familia y de su valor en los nuevos tiempos.

Se muestra, así, un gran interés por parte del autor en que, en la educación familiar, predominen las nuevas ideas, las nuevas formas, más acordes con el momento y con una sociedad ilustrada. Quizás donde mejor se perciba este pensamiento sea en *El Periquillo*, de tal modo que, en el fracaso de la educación del protagonista, interviene no sólo el hecho de que prevalezca el consentimiento materno frente al deber paterno, es decir, la complacencia frente a la autoridad; sino que, en el fondo, y esto es quizás más importante, ese choque supone también el enfrentamiento de dos formas o conceptos de educación opuestos y contrarios, representados por el padre y la madre del protagonista: el primero, el de don Manuel, reflejo de un pensamiento más ilustrado y liberal, moderno; el segundo, el materno, más tradicional y aferrado a antiguas ideas. Las dos tendencias acompañarán a Periquillo a lo largo de toda su vida. En la medida en que prevalezca la sombra de la madre, el personaje irá dando tumbos y será una carga social. Sólo cuando, al final, es consciente de los valores que su padre

quiso imbuirle, su vida se arreglará, contribuirá al bien común, a la prosperidad social, e intentará transmitir también esos valores a sus propios hijos. Valores que, de acuerdo con el autor, son los que la sociedad y el momento demandan: trabajo, honradez, utilidad social, bien común. Pero esa «lucha entre ambas corrientes será ardua. Inclusive después del cambio de rumbo de Periquillo, cuando ha descubierto el buen camino (que incluye la asunción del criterio paterno) se ve acosado por el otro, que de ninguna manera ha desaparecido y permanece agazapado en la sombra de su memoria» (Soumerou: 1985, 137, n. 11).

Y si la familia ha de constituirse en el núcleo o primera célula social, nada más propio que, al igual que en una sociedad estable y moderna, predominen en ella el orden y la autoridad. Lizardi no concibe una sociedad sin jerarquía, sin autoridad, sin orden; y la familia, como primer constituyente básico de la misma, ha de ser su principal reflejo o su primer exponente. De ahí el “fracaso” de la familia de don Dionisio, llena de desorden y desarreglos, y de la consecuente educación que recibe su hija; porque, como dice un personaje de *El Periquillo*, en toda sociedad es necesario un orden jerárquico establecido, añadiendo que son la naturaleza y la fortuna las que «dictan cierta clase de subordinaciones a los unos, y confieren cierta autoridad a los otros; y así ¿en qué nación, por bárbara que sea, no se reconoce el padre autorizado para mandar al hijo, y éste constituido en la obligación de obedecerlo? Yo no he oído decir de una sola que esté excluida de estos innatos sentimientos» (IX, 220). De lo contrario, unos y otros, padres e hijos, «hacen mal, y unos y otros trastornan el orden natural, infringen la ley y perjudican a las sociedades en que viven» (VIII, 259).

De ahí también, y por contraste, el “triumfo” de la familia de don Rodrigo, y el éxito en la educación de su hija, en la que, a la par que la dirección paterna, ocurre la aceptación de la misma por parte de la madre y esposa, a la que el propio don Rodrigo alecciona en todo momento. Dirá, por ejemplo, a su mujer, que la ha de instruir en la educación de su hija para que le transmita sus enseñanzas «cuando sea capaz de comprenderlas, si la muerte me impidiera hacerlo por mí mismo» (VII, 64).

Y de eso se trata en gran medida: de transmitir a los hijos, como decíamos líneas atrás, aparte de los conocimientos necesarios, unos valores morales y sociales que les sirvan a ellos y sirvan también de impulso a la misma sociedad, al futuro y al progreso, mediante el valor positivo del trabajo, el ejercicio de la honestidad, la preocupación por el bien común y el interés por la utilidad social. Unos valores que, según Jean Franco, también «constituyen las reglas y normas útiles para la sociedad mercantil. Representan una moralidad laica y un modo de comportamiento propio a las relaciones mercantiles» (Franco: 1983, 32). Los padres, además, no han de educar sólo con vistas al presente, sino considerando sobre todo un mejor estado de futuro para sus hijos y para la propia sociedad. Más, si cabe todavía, en una sociedad como la mexicana de la época, en el umbral de constituirse como nación independiente o en los albores de su

independencia y, por ello mismo, con necesidades y urgencias en todos los órdenes, políticos, económicos y sociales. De ahí el valor y la importancia que el Pensador concede a la familia y a la educación familiar. Así, señala Spell: «He thought he saw in the parents and schoolmasters the means by which the social and political fabric of his country might be reclaimed» (Spell: 1971b, 260).

Bien que Lizardi, en lo que respecta a su confianza en la educación doméstica, y en relación con su función social, se centra preferentemente, como señalábamos antes, en la familia media o de incipiente burguesía, en un intento de afirmar los valores y la cultura de una clase superior ciudadana que, con señas de identidad propias, debía contribuir ya desde el hogar a la prosperidad y mejora de su país. La familia de Periquillo, si bien no sobrada de dinero, es de ascendencia hidalga y, en cierta medida, acomodada; y los padres de las dos primas tienen medios suficientes como para vivir sin estrecheces ni preocupaciones económicas, a no ser debidas al despilfarro y al derroche. Familias que cuentan, además, con la posibilidad de unos padres, caso de don Manuel Sarmiento y de don Rodrigo Linarte, cultos y con la formación suficiente para poder constituirse en educadores y preceptores de sus hijos. Todo ello en un contexto social, el mexicano a finales del siglo XVIII y principios del XIX, en el que la pobreza y la mendicidad, por una parte, constituyen un problema y una lacra social; y, por otra, la ignorancia y la falta de instrucción y de educación populares están bastante extendidas, de acuerdo con las propias palabras del escritor en diversos momentos de su larga y voluminosa obra. Además de la existencia de una clase aristocrática y noble, a veces adinerada y, con frecuencia, ignorante, ociosa y perjudicial a la misma sociedad.

La condición social, no obstante, no es óbice para que la familia se siga considerando esencial por su función educadora y por su valor social, porque educar y enseñar «a los habitantes de su contorno vital fue una directriz conductista de Fernández de Lizardi. Su prédica comenzó por los de casa, en el sentido literal de la frase: la familia es el núcleo social primario que encauza o corrompe a los pequeños» (Palazón: 1981, XXI). La educación, pues, ha de tener su principio en el ámbito más reducido y cercano al niño, el familiar; porque, en último término, es «en la familia, en los grupos primarios, donde se adquieren los rasgos básicos de la personalidad. Aspectos tan decisivos como las actitudes de simpatía, amor, resentimiento, justicia, ambición, vanidad, sentido del bien y del mal en general, heroísmo, valor o cobardía, respeto o indiferencia por la opinión pública, amabilidad, honestidad, temor al ridículo, participación o inhibición, etc., tienen sus raíces en nuestras experiencias primarias. Adquieren formas diferentes en cada sociedad y en cada cultura. Y sucede así porque todas las sociedades tienen grupos primarios en los que estas actitudes se manifiestan como la forma espontánea de vivir y de ser. No se requieren (...) mandatos explícitos de imposición, sino que aparecen como tipos de conducta habitual en los que el niño crece y se manifiesta» (Rodríguez Neira: 1990, 92).

Y todos y cada uno de los hijos literarios lizardianos, todos hijos únicos, con lo que la irradiación es mayor, son en su personalidad y en sus actitudes fruto esencial del contexto familiar: si Catrín es vano, presuntuoso, egoísta, sin sentido de la justicia ni del bien, ridículo, soberbio, etc., es fundamentalmente porque sus padres eran tan catrines como él; si Pudenciana es honrada, respetuosa, amable, cariñosa y afectiva, responsable, con una idea clara del bien y del deber, etc., se debe sobre todo a que así lo respiró en su familia; si su prima Pomposa es altanera, extremadamente ambiciosa, atolondrada, presumida y pagada de sí misma, deshonesto, envidiosa, etc., tiene como causa principal lo que vio y sintió en su casa; y si Periquillo a lo largo de su vida, en el vaivén de su personalidad, fluctúa entre la razón y la sinrazón, entre la vaivén y la imprudencia, entre la altivez y la modestia, etc., es debido en gran parte a la diferente personalidad de sus padres.

Por eso Lizardi concede extrema importancia a la familia como grupo primario donde se moldean y se hacen las personas, y por eso critica y denuncia de forma general y con dureza la despreocupación de muchos padres, el mal ejemplo de unos, la falta de autoridad de otros, la irresponsabilidad de éstos o la forma de ser y de actuar de aquéllos. Así lo hace, por ejemplo, en un folleto de 1812, cuando afirma que «los mismos padres de familia, pueden ser la causa de la perdición de ésta, o con su indolencia, o su indiscreto celo, o con su mal entendida economía, o su mal ejemplo, o con su nimia rigidez, o con otras tantas cosas que todos saben» (X, 72). Afirmaciones que, en cierto modo, constituyen un esquemático y sucinto resumen de lo que expondrá y ejemplificará el Pensador en sus novelas y en otros escritos; y afirmaciones que, de igual o parecido modo, aunque con diferente expresión, se repiten, referidas ahora a los padres de Catrín, y una vez muerto éste:

Ellos le enseñaron a salirse con lo que quería; ellos no cultivaron su talento desde sus tiernos años; ellos fomentaron su altivez y vanidad; ellos no lo instruyeron en los principios de nuestra santa religión; ellos criaron un hijo ingrato, un ciudadano inútil, un hombre pernicioso y tal vez a esta hora un infeliz precito; pero ellos también habrán pagado su indolencia donde estará don Catrín pagando su relajación escandalosa. ¡Pobres de los padres de familia! A muchos cuánto mejor les estuviera no tener hijos, si han de ser malos, según dice la verdad infalible (VII, 618).

No deja de ser al menos curioso, por último, que los cuatro hijos lizardianos protagonistas de sus tres novelas, pertenecientes todos ellos a familias con más o menos posibles, pero nunca de las clases populares, sean, como señalábamos antes, todos hijos únicos, cuando es justamente en esta época el momento en que el niño ocupa un lugar importante en la vida afectiva y «la familia se organiza en torno a él y prevé su futuro. Los esfuerzos de otras veces dirigidos al patrimonio se consagran al establecimiento futuro de cada niño. Se calcula pues la fecundidad en función de sus medios y prevalece la actitud maltusiana. La familia ha de

educar *convenientemente* una primogenitura que es su único tesoro» (Bourguignon: 1977, 72). Y al menos dos de las familias lizardianas, aquéllas que cuentan con un padre más acorde con las nuevas ideas y los nuevos tiempos, sí organizan su vida en torno a su único vástago, ya desde el mismo nacimiento, y procuran educarlo convenientemente con todos los medios a su alcance: una, la de don Manuel, que, a pesar de las ideas encontradas de su mujer, tiene como máxima preocupación la educación y el futuro de Periquillo; la otra, la de don Rodrigo y doña Matilde, volcados ambos en todo momento en lo que consideran mejor y más provechoso para la formación y para la vida de su hija. Sobre todo cuando, en ambos casos, entienden que la educación que pueden darles es también el mejor legado que les pueden ofrecer.

Referencias bibliográficas

- Amar, J. (1790). *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*. Madrid: Imprenta de D. Benito Cano.
- Bourguignon, O. (1977). Sociología de la educación familiar; en M. Debesse y G. Mialaret (dirs.), *Aspectos sociales de la educación* Vol. II (págs. 65-96). Barcelona: Oikos-Tau.
- Brushwood, J. S. (1973). *México en su novela. Una nación en busca de su identidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Casas, M. (1977). *La novela picaresca latinoamericana*. Madrid: Planeta/Universidad de Puerto Rico, CUPSA.
- Coloma, J. (1990). La familia, como agencia de socialización; en P. Fermoso (coord.), *Sociología de la Educación* (págs. 171-192). Barcelona: Alamex.
- Diderot, D. y D'Alembert, J. (dirs.) (1979). Artículo Educación de "La Enciclopedia"; en G. Junoy (dir.), *Historia de la Educación en España. Textos y documentos*. Vol. I, *Del despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz* (págs. 39-59). Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación.
- Fenelón (1934). *La educación de las niñas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Fermoso, P. (1990). La socialización y el fenómeno educacional; en P. Fermoso (coord.), *Sociología de la Educación* (págs. 157-170). Barcelona: Alamex.
- Franco, J. (1983). La heterogeneidad peligrosa: Escritura y control social en vísperas de la independencia mexicana. *Hispanérica*, 12, 34-35, 3-34.
- Hernández García, J. (1994). La educación en "El Periquillo Sarmiento", de Fernández de Lizardi. *Aula Abierta*, 64, 71-106.
- Ibáñez, J. A. (1988). Discurso segundo sobre la educación de la juventud en punto a estudios; en A. Mayordomo y L. M. Lázaro (eds.), *Escritos Pedagógicos de la Ilustración*. Vol. II (págs. 349-361). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones.
- Jovellanos, G. M. de (1951). Memoria sobre educación pública o Tratado teórico-práctico de enseñanza con aplicación a las escuelas y colegios de niños. *Obras* (págs. 230-267). Madrid: Biblioteca de Autores Españoles, t. XLVI.
- Jovellanos, G. M. de (1956). Memorias pedagógicas. *Obras* (págs. 293-332). Madrid: Biblioteca de Autores Españoles, t. LXXXVII.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.

- Medina, R. (1992). La comunidad familiar y la educación; en R. Medina, T. Rodríguez Neira y L. García Aretio, *Teoría de la Educación*. Vol. II (págs. 169-192). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Palazón, M. R. (1980). Estudio preliminar; en J. J. Fernández de Lizardi, *Obras*. Vol. VII, *Novelas: La educación de las mujeres o La Quijotita y su prima. Historia muy cierta con apariencias de novela, Vida y hechos del famoso caballero don Catrín de la Fachenda*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Palazón, M. R. (1981). Presentación; en J. J. Fernández de Lizardi, *Obras*. Vol. X, *Folleto (1811-1820)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pérez Blanco, L. (1980). Pensamiento y configuración narrativa en "Periquillo Sarniento". *La Ciudad de Dios*, 193, 2, 375-410.
- Pestalozzi, G. E. (1982). *Cartas sobre educación infantil*. Barcelona: Humanitas.
- Picornell, J. M. (1786). *Discurso teórico-práctico sobre la educación de la infancia dirigido a los padres de familia*. Salamanca: Andrés García Rico.
- Riesgo, L. y Pablo, C. (1993). El papel de los padres como educadores. *Educadores*, 35, 168, 545-560.
- Rodríguez, S. (1979). Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras de Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento; en J.C. Chiaramonte (comp.), *Pensamiento de la Ilustración. Economía y sociedad iberoamericanas en el siglo XVIII* (págs. 374-392). Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Rodríguez Neira, T. (1990). Educación y cultura; en P. Feroso (coord.), *Sociología de la Educación* (págs. 87-99). Barcelona: Alamex.
- Rodríguez Neira, T. (1996). Aprendizajes tácitos. Comunidades, grupos y casas. *Aula Abierta*, 68, 3-18.
- Rousseau, J. J. (1985). *Emilio*. Madrid: Edaf.
- Sanz, M. J. (1979). Informe sobre educación pública durante la colonia; en J. C. Chiaramonte (comp.), *Pensamiento de la Ilustración. Economía y sociedad iberoamericanas en el siglo XVIII* (págs. 395-400). Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Sarmiento, M. (1984). *La educación de la juventud*. Xunta de Galicia, Servicio Central de Publicaciones.
- Sarmiento, M. (1968). Digresión sobre la educación de la juventud española; en A. Galino (dir.), *Textos pedagógicos hispanoamericanos* (págs. 687-708). Madrid: Iter.
- Snyders, G. (1974). Los siglos XVII y XVIII; en M. Debesse y G. Mialaret (dirs.), *Historia de la Pedagogía*. Vol. II (págs. 13-82). Barcelona: Oikos-Tau.
- Soumerou, R. V. (1985). Algunas observaciones sobre el camino de la salvación en "El Periquillo Sarniento". *Cahiers d'Études Romanes*, 10, 125-137.
- Spell, J. R. (1926). The educational views of Fernández de Lizardi. *Hispania*, 9, 5, 259-274.
- Spell, J. R. (1971a). The intellectual background of Lizardi as reflected in "El Periquillo Sarniento". *Bridging the gap. Articles on mexican literature* (págs. 149-170). México: Libros de México.
- Spell, J. R. (1971b). Lizardi as a pamphleteer. *Bridging the gap. Articles on mexican literature* (págs. 247-263). México: Libros de México.
- Tanck, D. (1977). *La educación ilustrada (1786-1836)*. México: El colegio de México.
- Varela, J. (1988). La Educación Ilustrada o cómo fabricar sujetos dóciles y útiles. *Revista de Educación (La Educación en la Ilustración Española)*, núm. extraordinario, 245-274.

Notas

1. Las referencias de los textos y de las obras de Lizardi se hacen indicando el número del volumen y el de la pág. o págs correspondientes, de acuerdo con la edición crítica que ha llevado a cabo la Universidad Nacional Autónoma de México en diversos volúmenes (1963-1995) y según la siguiente relación:

- Vol. III (1968): *Periódicos (El Pensador Mexicano)*; edición crítica y anotada a cargo de M^a Rosa Palazón Mayoral y Jacobo Chencinsky.
- Vol. IV (1970): *Periódicos (Alacena de Frioleras, Las Sombras de Heráclito y Demócrito, El Conductor Eléctrico)*; edición crítica y anotada a cargo de M^a Rosa Palazón Mayoral.
- Vol. V (1973): *Periódicos (El Amigo de la Paz y de la Patria, El Payaso de los Periódicos, El Hermano del Perico que Cantaba la Victoria, Conversaciones del Payo y el Sacristán)*; edición crítica y anotada a cargo de M^a Rosa Palazón Mayoral.
- Vol. VII (1980): *Novelas (La educación de las mujeres o La Quijotita y su prima, Vida y hechos del famoso caballero don Catrín de la Fachenda)*; edición crítica y anotada a cargo de M^a Rosa Palazón Mayoral.
- Vol. VIII (1982): *Novelas (El Periquillo Sarniento, primer y segundo tomos)*; edición crítica y anotada a cargo de Felipe Reyes Palacios.
- Vol. IX (1982): *Novelas (El Periquillo Sarniento, tomos tercero, cuarto y quinto; Noches tristes y día alegre)*; edición crítica y anotada a cargo de Felipe Reyes Palacios.
- Vol. X (1981): *Folletos (1811-1820)*; edición crítica y anotada a cargo de M^a Rosa Palazón Mayoral e Irma Isabel Fernández Arias.
- Vol. XI (1991): *Folletos (1821-1822)*; edición crítica y anotada a cargo de Irma Isabel Fernández Arias.
- Vol. XII (1991): *Folletos (1822-1824)*; edición crítica y anotada a cargo de Irma Isabel Fernández Arias y M^a Rosa Palazón Mayoral.

2. Juan Martínez de la Parra (1655-1701) es un jesuita nacido en Puebla, profesor de Filosofía y Teología y gran orador. En 1691-1692 se publicaron sus pláticas doctrinales con el título *Luz de verdades católicas y explicación de la doctrina cristiana*.

3. José Boneta y Laplana (1638-1714) también escribió *Gritos del purgatorio y medios para acallarlos* (Zaragoza, 1689) y *Gracias de la gracia. Saladas agudezas de los santos* (Zaragoza, 1706).

4. Según Spell (1971a, 157-158, n. 38), por la página a que alude Lizardi, sigue más bien una edición madrileña de 1777.

LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y LAS NUEVAS EXIGENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ, ANTONIO RODRÍGUEZ MARTÍNEZ y ESTHER OLVEIRA OLVEIRA

La Sociedad de la Información genera unos cambios cuyas consecuencias no han sido suficientemente evaluadas dentro del ámbito escolar, pero es obvio que el aprendizaje flexible y a distancia en entorno virtual se convierte en objetivo de desarrollo estratégico. Las tecnologías de la información obligan, por tanto, a modificaciones en la organización de la educación, porque crean entornos educativos que amplían considerablemente las posibilidades del sistema y no sólo de tipo organizativo, sino también de transmisión de conocimientos y desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes. Para este cometido no basta con mejorar las condiciones y recursos materiales en los que se desarrolla dicha actividad, sino que, tan necesario como lo anterior, es mejorar las condiciones personales y profesionales de los que ejercen la docencia. Por otra parte, como el acceso a las redes se convierte, por su incidencia en el desarrollo de nuevas posibilidades, en un derecho social, tiene que ser contemplado en las políticas educativas y, más concretamente, en las políticas de formación del profesorado. La eficacia en la educación queda ligada a la formación de competencias nuevas en los profesionales de la educación. Las competencias derivadas del uso de la técnica nueva tienen que estar combinadas con las competencias profesionales de oficio. El problema fundamental no estriba en saber utilizar un fax, un correo electrónico, un software de tratamiento de texto o un procesador de hipertexto. Las competencias más destacadas no son las de manipulación de productos tecnológicos, sino las procedentes de la capacidad de organización y autonomía para la intervención pedagógica en el nuevo contexto.

The so-called information Society generates changes whose consequences have not yet been adequately evaluated within schooling; but it is obvious that the flexible virtual distant learning is one of the main aims for its strategic development. Information technologies necessarily imply changes within the organisation of schooling, as they create educational environments that widen the possibilities of the educational system, not only at the organisational level, but also at transmitting knowledge and at developing skills, abilities and attitudes. Therefore, it is not enough to improve the basic material conditions and resources where educational activities take place. It is of utmost importance to improve the personal and professional work conditions for those who teach. Moreover, as the access to the net becomes -based on the incidence of the creation of new possibilities- a social right, it has to become part of the education policies and, specifically, of the teacher training policies. The efficiency of education is closely related to the development of new competencies for the teaching staff. The competencies derived from the use of a new technique must also be combined with the basic professional competencies. The main problem is not to be able to use a fax, to send an e-mail, to use a software for text treatment or an hypermedia processor. The challenge is not the manipulation of technological products, but the capability of organisation and the personal autonomy to intervene pedagogically within the new context.

* JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ; ANTONIO RODRÍGUEZ MARTÍNEZ y ESTHER OLVEIRA OLVEIRA son Profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

1. Introducción

Uno de los elementos fundamentales del sistema educativo es el profesorado. Buena parte de los éxitos y fracasos de toda reforma educativa recaen en el buen funcionamiento de este estamento, sin cuya tarea no se podría concebir la educación, en general, y el sistema educativo, en particular.

Numerosas investigaciones e informes que analizan el profesorado vienen a confirmar un cuadro situacional y de conducta que el profesor Esteve describió como “el malestar docente” (1987). Informes internacionales, de diversas épocas, como el de E. Faure (1973), el de la OCDE (1991), sobre las escuelas y la calidad de la educación, y el informe que para la UNESCO elaboró una Comisión Internacional presidida por J. Delors (1996), informes de ámbito nacional, como el del INCE (1998) sobre la escuela secundaria obligatoria, e investigaciones de diferentes autores como las de Esteve y otros (1995), o el proyecto de investigación sobre el estrés del profesorado de primaria, subvencionado por la Xunta de Galicia, que realizó un equipo dirigido por A. Rodríguez Martínez(2000), dan como resultado un nivel relativamente importante de descontento en los docentes, como consecuencia de su actividad, así como un elevado nivel de estrés y de dolencias sintomáticas, que muchos autores ya están considerando como enfermedades de tipo profesional.

Atendiendo a los contenidos de estos informes e investigaciones se sigue que es urgente mejorar la calidad de la educación, reforzando, entre otras cosas, las condiciones favorecedoras de la función docente. Bien entendido que para este fin no basta con mejorar las condiciones y recursos materiales en los que se desarrolla dicha actividad, sino que tan necesario como lo anterior es mejorar las condiciones personales y profesionales de los que ejercen la docencia.

Esta matización es tan importante que en todas las investigaciones aludidas se subraya la necesidad de preparar a los actuales y futuros profesores, por medio de una formación inicial y permanente, para la resolución de los problemas que plantea la docencia, de tal manera que puedan ir asumiendo los nuevos roles que la sociedad demanda a la educación. Facilitar la profesionalización definitiva de este sector ocupacional, dotándola de las estrategias adecuadas para realizar las intervenciones propias de su ámbito y propiciar el entrenamiento emocional que les permita enfrentarse a las situaciones que sin ser, estrictamente hablando, cuestiones de intervención pedagógica están presentes en el propio sistema educativo, en el aula y acompañan el contexto socio-humano de la acción profesional del docente.

Estos cambios se hacen más visibles en nuestros días con la introducción de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información en el ámbito escolar. El advenimiento de la sociedad de la información implica cambios en la organización del sistema, ya que, entre otras cosas, la relación espacio-temporal que se venía manteniendo entre el

profesor y el alumno se verá modificada substancialmente. Con las nuevas tecnologías cabe la posibilidad de que el profesor y el alumno no coincidan ni en el tiempo ni en el espacio, siendo necesario formar para estas nuevas contingencias no sólo a los profesores de nuevo ingreso en el sistema educativo, sino también a los que ya están ejerciendo.

Se hace necesario analizar cuestiones relativas, por ejemplo, a uno de los retos fundamentales en el advenimiento de la Sociedad de la Información: el reto del desarrollo de la cultura educativa compartida a través de la Red. El acceso a las redes se convierte, por su incidencia en el desarrollo de nuevas posibilidades, en un derecho social que tiene que ser contemplado en las políticas educativas y más concretamente en las políticas de formación del profesorado.

En el trabajo no pretendemos hacer una crítica del sistema educativo vigente. Por el contrario, los sistemas educativos actuales denotan un avance constatable en calidad. Se puede comprobar que en la mayoría de los Estados Europeos se realiza un esfuerzo compartido de las distintas Administraciones para avanzar en el desarrollo sostenido de la educación. Pero, al mismo tiempo, hay que reconocer que el proceso de globalización y el fenómeno de la globalidad en la sociedad de la información genera unas condiciones nuevas para las cuales no se ha trabajado en los sistemas educativos. En esta situación novedosa, como ya apuntamos, espacio, tiempo e información requieren un tratamiento diferente que afecta a las condiciones de estructura y organización de los sistemas educativos.

Dicho en otras palabras, hemos avanzado mucho en el ámbito de la educación, porque hemos vivido en una época en la que las constantes estructurales del sistema no requerían modificación. En la actualidad hay que cambiar esas constantes estructurales del sistema y las cosas que se necesitan para hacer frente a las nuevas situaciones de la Sociedad de la Información empiezan a ser concebidas como déficits que deben afrontarse de manera innovadora. La Sociedad de la Información como tal, las transferencias de competencias educativas a las administraciones locales, los problemas de diversidad, la formación del profesorado, los principios básicos que sustentan las actuales políticas educativas descentralizadas (autonomía, democratización y libertad de enseñanza) se convierten en cuestiones que tienen que ser dotadas con imaginación de nuevos contenidos.

2. Formación del profesorado y Sociedad de la Información

El advenimiento de la sociedad de la información, con todas las innovaciones y cambios que conlleva, genera, como venimos manifestando, un espacio de acción profesional distinto. Hay un salto cualitativo entre una buena educación fuera de la sociedad de la información y la educación de calidad derivada de la sociedad de la información en la que las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) se convierten en

herramientas pedagógicas al servicio del profesor cuyo papel fundamental es el de actuar como guía e instrumento del aprendizaje significativo a través de la red, tal y como se desprende del análisis de necesidades dirigido por el prof. J.M. Touriñán para la puesta en marcha de una experiencia educativa en nuevas tecnologías en Galicia (España) y el Norte de Portugal. Experiencia conocida como “Proyecto A Ponte” (An Approach to the dePloyment of New Technologies in Education) es un proyecto europeo, financiado por la Comisión Europea a través del Programa ESPRIT, que pretende contribuir al desarrollo de nuevas experiencias por medio del uso de las tecnologías de la información en la educación. De la gestión del proyecto se responsabilizó un consorcio integrado por distintas empresas y organismos públicos y privados de carácter autonómico, nacional e internacional: Sema Group, el Centro de Supercomputación de Galicia (CESGA), la Asociación de Universidades de la Región Norte de Portugal (AURN), el Context European Educational Limited (CEEL) y el South Bristol Learning Network Ltd (SBLN), Cada uno de ellos con contenidos y funciones específicas en la progresión de este proyecto europeo (Touriñán, 1999a).

Dado que la calidad de la educación depende de la calidad de los profesionales de la educación, y, esta, en buena medida, del conocimiento que han adquirido aquellos, no cabe duda de que, ante la Sociedad de la Información, se plantean problemas específicos que pueden categorizarse en tres grandes grupos (Touriñán, 1999^a):

a) **Accesibilidad** a los nuevos medios (existencia de infraestructura material adecuada, cantidad de infraestructura pertinente, generación de las redes físicas, posibilidad de conexión desde los centros, disponibilidad de correo electrónico a los profesores y alumnos). Todas estas cuestiones de accesibilidad tienen que estar sometidas a una política planificada de implantación de la infraestructura material de nuevas tecnologías. Para esa política, la cuestión fundamental no es simplemente nuevos medios y más medios, sino más precisamente nuevas formas de gestión y organización derivadas de los nuevos medios.

b) **Receptividad** derivada de la implantación y uso de los medios (formación del profesorado, desarrollo profesional adecuado a las nuevas tecnologías, modificaciones en el rol del profesor en tanto que instrumento de acceso a la sociedad de la información para conseguir aprendizaje significativo, problemas derivados de la actitud del profesor ante el cambio que supone asumir el compromiso profesional de las Nuevas Tecnologías en la Educación). Todo esto supone una actuación planificada de la administración en favor del desarrollo profesional y la formación.

c) **Resultados – Flexibilidad** derivada de las nuevas condiciones de uso del tiempo, espacio e información. La integración de contenidos educativos en las redes es un problema real todavía no bien planteado en el ámbito de investigación que puede contribuir de manera significativa a mejorar la calidad.

Por tanto, debemos tener en cuenta que el éxito en la nueva situación de aprendizaje está condicionado por varios **elementos identificados** con:

- La disponibilidad de los nuevos medios.
- El incremento de la seguridad en el manejo de los mismos, que va acompañada de la tendencia hacia la simplificación de su manejo.
- El desarrollo profesional a favor de las Nuevas Tecnologías en la Sociedad de la Información para la educación.

En la actualidad, el reto de la integración de las nuevas Tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje, como herramienta de trabajo y recurso pedagógico, se enfrenta a **cinco problemas** claramente delimitados:

- a) La limitación en el acceso a las tecnologías.
- b) La rapidez de los avances tecnológicos en ese ámbito.
- c) La ausencia de una efectiva coordinación de actuaciones a favor de la receptividad en el terreno de las NN.TT.
- d) La escasa inversión en investigación pedagógica para hacer frente de manera segura a los retos del aprendizaje en la nueva situación.
- e) La necesidad de una planificación efectiva desde la Administración Educativa respecto de la **accesibilidad, receptividad y flexibilidad** en la nueva demanda de la educación.

En este sentido, se puede comprobar que en torno a los déficits se han generado un **conjunto de formulaciones que inciden de manera negativa** en el nuevo marco. Estas formulaciones hacen referencia a proposiciones del siguiente tipo:

1. Las innovaciones 'son una lata', crean problemas y son difíciles de poner en práctica, generan mucho trabajo, y provocan incertidumbre y no necesariamente resuelven problemas educativos de manera eficaz.
2. Las propuestas que vienen de la superioridad provocan desconfianza, a veces son incomprensibles en el propio marco de trabajo, suelen crear efectos colaterales y 'rebotes' en el personal encargado de ejecutarlos y no siempre son oportunos desde el punto de vista de la autonomía del centro.

3. Los procesos de cambio generan recelo, exigen creer en ellos, precisan de motivación específica en el profesorado y de una buena disposición por parte de la administración para la preparación, apoyo a la ejecución y desarrollo e investigación para el diseño de las actividades.

Tan generalizado es este tipo de respuestas que empiezan a existir **repertorios de lemas negativos en torno a la alfabetización informática** de la escuela. En relación con esta corriente de opinión se ha generado, también, una actitud de mayor compromiso por parte de los profesionales. Es obvio que se entra en una nueva era, porque la tecnología basada en la computadora y las telecomunicaciones afecta virtualmente a cada institución en nuestra cultura y con otras culturas a través del globo.

Abandonar a los jóvenes en la cultura global de la comunicación sin formarlos acerca de cuándo, cómo y por qué, usar las tecnologías emergentes, es impensable. A los efectos de las experiencias a realizar hay

un consenso fuertemente generalizado en la importancia de enseñar utilizando la tecnología en las materias y no enseñar sobre tecnología como una materia separada.

A los efectos de las experiencias hay que distinguir con nitidez entre:

- aprender *acerca* de las nuevas tecnologías y
- aprender *con* las nuevas tecnologías.

A su vez, cuando hablamos de aprender con las nuevas tecnologías hay que diferenciar claramente entre:

- experiencias orientadas para aprender sobre o a partir del ordenador y
- experiencias orientadas para aprender desde o por medio del ordenador.

En estos dos casos se aprende con el ordenador. Pero en el primero de ellos, el énfasis se pone en la consideración del ordenador como una herramienta auxiliar de consulta, de tal manera que el resultado educativo se vincularía más a la forma en que el educando va a usar la información que al hecho de trabajar con el computador o al modo pedagógico en que se han construido los contenidos volcados en el computador. En el segundo caso, el ordenador es una herramienta pedagógica mediante la que es posible alcanzar aprendizaje significativo; el ordenador es un tutor que se incardina en el proceso de heteroeducación. En este caso, el énfasis se pone en la virtualidad formativa de trabajar con la forma de procesar propia del ordenador y en la potencialidad educativa de los programas construidos con información pedagógica adecuada.

De esta sutil distinción que afecta a la generación de software pedagógico, surgen los problemas básicos a los que hay que hacer frente para plantear las experiencias pedagógicas interactivas, que podríamos resumir, dentro del contexto, en tres (Touriñán, 2001):

- El proceso de transformación mediante el ordenador de la información en conocimiento y la correspondiente transformación del conocimiento en educación por medio del aprendizaje desde la computadora.
- El proceso de adaptación del espacio docente como organización a una situación más flexible respecto del espacio, del tiempo y de la información.
- La construcción de la cultura educativa compartida a través de las redes por parte de los profesionales de la enseñanza a partir de sus cualificaciones en tecnologías.

Esta tercera cuestión es vertebradora general del problema porque:

a) Las tecnologías que no ha experimentado el profesional en su formación o no cuentan con una eficacia demostrada, tienen pocas oportunidades de ser integradas en el aula voluntariamente por los profesores.

b) Los cambios tecnológicos deben transformarse en cambios curriculares, pero los cambios curriculares no pueden tener lugar mientras

que los profesores no estén preparados para actuar con las NN.TT. como herramientas pedagógicas. Tan real es esta situación que todos estamos en condiciones de comprobar cómo el mismo profesor es capaz de utilizar las NN.TT. para investigar y, por el contrario, la potencialidad de las NN.TT. queda fuera de la docencia diaria de ese profesor, tal como si la actividad docente sólo fuera compatible con la tecnología convencional.

c) El aula tiene que desregularizarse para favorecer la flexibilidad que corresponde al aprendizaje a través de las redes en cuanto a la organización del espacio, del tiempo y de la información. Llama poderosamente la atención, en este sentido, comprobar que, de tres funciones básicas de la universidad —la docencia, la investigación y la formación de profesionales—, sólo la investigación se está tratando de forma tecnológicamente avanzada. Por ejemplo, es paradójico, pero es verdad, que en el mismo centro universitario se puede estar investigando con los últimos procesos y herramientas científicas y tecnológicas y, al mismo tiempo, los mismos profesores siguen generando aprendizaje con la tecnología convencional.

d) El valor potencial de las nuevas tecnologías es incalculable, si pensamos que, hasta el momento, el software actúa y concentra su desarrollo sobre el tacto y la imagen (asociada al texto de lecto-escritura en pantalla y al teclado y el ratón), que sólo constituyen el 10 % del contenido de la comunicación humana. Pero estamos a las puertas del software orientado a la imagen y a la comunicación verbal y no verbal, pues, no en vano, la vista y el oído constituyen, dentro de los sentidos, el instrumento fundamental en porcentaje de la comunicación humana en el proceso de aprendizaje.

En el estado actual de desarrollo de las infraestructuras en telecomunicaciones los problemas referidos a la accesibilidad, receptividad y flexibilidad están provocando un cierto retraimiento en las planificaciones porque la rentabilidad de las inversiones no es inmediata y la implantación genera muchos problemas colaterales. En todo caso, resulta de especial interés no olvidarse de la posible obsolescencia de los equipos y de las incompatibilidades que, junto con la formación de profesores, la asistencia técnica y el asesoramiento pedagógico se conviertan en los elementos que hay que potenciar, pero también son los elementos que deben ser tenidos en cuenta como condicionantes de la ralentización de la implantación de las nuevas tecnologías en la educación.

Para los analistas del cambio tecnológico es muy real el peligro que corremos en la planificación del acceso a la sociedad de la información, hasta el extremo de que mayoritariamente se reconoce que no será efectiva la implementación de la tecnología basada en computadoras en la educación, si no se producen cambios fundamentales en el paradigma instructivo predominante actualmente en las aulas. Para cambiar el paradigma, al menos, deben producirse dos cosas (Varios, 1998):

1. La práctica común de la educación debe cambiar, incluyendo la tecnología basada en computadoras en el aula.

2. Los profesores y el personal implicado en el proceso educativo deben adquirir el conocimiento y las habilidades necesarias para participar plenamente del entorno de la sociedad de la información.

El reto fundamental, a pesar de la diversificación, es la innovación con objeto de atender a las demandas de la nueva sociedad tecnológica, haciendo hincapié en que aumentar la calidad del servicio e incrementar la productividad exige una relación estable e integrada entre las diferentes etapas del proceso de innovación: el nivel de conocimiento científico-tecnológico, el proceso de producción, el producto y las oportunidades de mercado. Todo esto sólo es posible mediante el establecimiento de la infraestructura que facilite los intercambios de conocimientos, de necesidades y de resultados de investigación.

La tendencia a la innovación tecnológica, el desarrollo de la cooperación y la autonomía, están modificando la vida diaria. Esta situación de encuentro y renovación, se caracteriza, a diario, por la proliferación, en alguna medida incontrolada, de recursos, descoordinación, incompatibilidades físicas y lógicas, esfuerzos e iniciativas redundantes, duplicación de inversiones, costes elevados (muchos de ellos sin identificar), escasa rentabilidad, notables diferencias en la distribución de recursos y facilidades, interdependencias funcionales, tensiones entre grupos, etcétera.

El reto de esta situación en cada sistema es la capacidad de diseño de infraestructuras de base para compartir recursos y utilidades comunes y el uso de esas infraestructuras para construir relaciones dinámicas entre los grupos de usuarios. Se trata, en definitiva, de alcanzar la calidad total buscando espacios coordinados para mejorar la infraestructura de comunicación propiciando un sistema integrado (Tourrián, 1997; Tourrián, 1999a; Álvarez y Rodríguez, 1999; Fernández Soria, 1999).

3. Nuevos espacios digitalizados y procesos de intervención

La implantación de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones nos obligan a atender nuevas posibilidades de la Escuela, en lo que respecta a nuevos roles de la escuela como tal y de los docentes. En el informe Delors (1996) se mantiene que una gran fuente de desequilibrios entre países y regiones residirá en la aplicación de estas tecnologías. En concreto, los nuevos desequilibrios “pueden producirse entre las distintas sociedades, esto es, entre las que hayan sabido adaptarse a esas tecnologías y las que no lo logren por falta de recursos financieros o de voluntad política” (p. 69). Lo que resulta innegable es que las nuevas tecnologías están produciendo una verdadera revolución que afecta a todas las actividades de la sociedad, tanto a la producción y al trabajo como a la educación y a la formación (Vázquez, 1994).

Las tecnologías de la información obligan, por tanto, a modificaciones en la organización de la educación, porque crean entornos

educativos que amplían considerablemente las posibilidades del sistema y no sólo de tipo organizativo, sino también de transmisión de conocimientos y desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes. Sin profundizar en este tema, debe señalarse que la clave está en transformar la información en conocimiento y, este, en educación y aprendizaje significativo. Tener más información no quiere decir necesariamente que se tienen más conocimientos, de ahí la necesidad de que la escuela se organice para transformar la información en conocimientos y estos en educación (Vázquez, 1994; Peña, 1997; Rodríguez Neira, 1997; Touriñán, 1998; Ferrer, 1998).

En este sentido, parece obvio que el modo formal de actuar en las escuelas y su organización, no debe mantenerse al margen de los esquemas de la percepción que la generación actual, la generación "Nintendo" que asiste a las aulas, utiliza en buena parte de su vida diaria. La flexibilidad del espacio y el tiempo que las redes de la información propician en los modos de aprendizaje, obliga a pensar muy seriamente en las potencialidades de los modelos de aprendizaje que no requieren la coincidencia espacio-temporal de profesor y alumno.

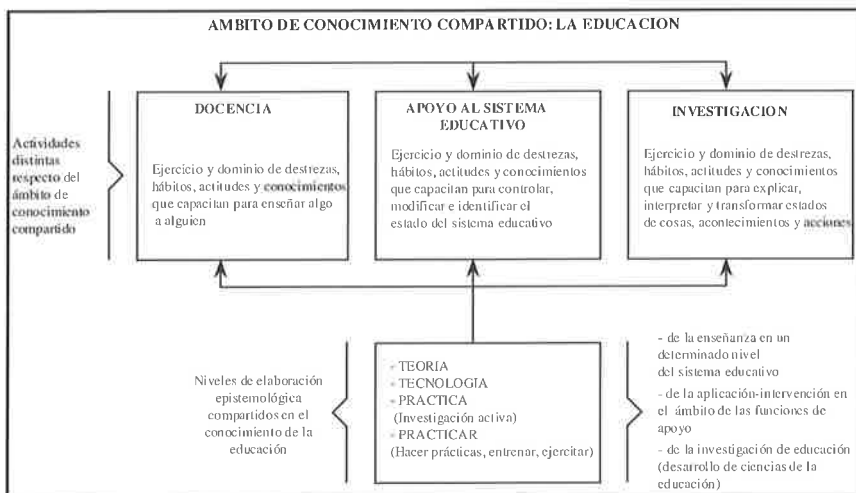
Es preciso pensar en el sistema como un todo, pues las tecnologías digitales, no son solamente una herramienta que debe ser usada en el viejo sistema, sustituyendo o en combinación con las formas clásicas de educación, sino que también es una forma potencial de producir aprendizajes y generar esquemas de organización que deben ser analizados y comprendidos por sí mismos para valorar sus efectos.

En esta línea, la introducción de las nuevas tecnologías justificará el desarrollo de estructuras de enseñanza dentro de la comunidad que van más allá de la escuela y que afectan en su conjunto a la calidad de la educación y a la calidad de vida en la sociedad.

Pero todo esto no sólo afecta a la organización de la educación, sino también a las personas que tengan que realizar las intervenciones educativas, a los especialistas en funciones pedagógicas. Por consiguiente, será necesario elaborar programas que garanticen la calidad de la formación pedagógica de los docentes, principalmente, con respecto a estas tecnologías, tanto en lo que respecta a la formación inicial como a la formación en curso de empleo o permanente, que en la mayoría de los informes aparece como generadora, junto con la inversión en estas tecnologías, de gastos substanciales (OCDE, 1991; Delors, 1996; Gurtner et al., 1998). Entendemos, por tanto, que los especialistas en funciones pedagógicas (de docencia, de apoyo al sistema y de investigación) han de formarse desde el punto de vista profesional, desde el conocimiento específico y especializado de la educación que tiene sus condiciones específicas, como hemos defendido en otros trabajos (Touriñán, 1987; Touriñán y Rodríguez, 1993a).

Docencia, apoyo e investigación son funciones que se aplican a un ámbito de conocimiento compartido, en nuestro caso, al ámbito de conocimiento de la educación. Pero, además, docencia, apoyo e

investigación son actividades distintas respecto del ámbito de conocimiento compartido con niveles de elaboración epistemológica comunes, de tan manera que teoría, tecnología, intervención activa y entrenamiento, tienen valores específicos y son aplicables a cada función (Tourrián, 1996):



Existe un acuerdo generalizado en que la educación formal y no formal tienen en común el atributo de actividad organizada y sistematizada, que es, al mismo tiempo, el atributo que coloquialmente no existe en la educación informal; sin embargo, dado que desde el punto de vista de la intervención el carácter organizado y sistemático es aplicable también a los procesos informales de educación, conviene que nos detengamos a reflexionar sobre el significado de la diferencia específica entre estos tipos de procesos, pues en ella está implícito el carácter intencional de la educación informal (Tourrián, 1996a).

Se entiende, por principio, que toda actividad organizada y sistematizada es una actividad **intencional**; y dado que el discurso pedagógico se hace a través del lenguaje, cuya función significativa se pone de manifiesto en la comunicación, debe quedar claro que toda comunicación tiene que estar organizada y, por tanto, es intencional, al menos para expresar lo que quiere comunicar.

En este sentido, cuando se dice que la educación informal no es intencional quiere decirse, más precisamente, que, aún siendo actividad intencional, su intención no es educativa exclusivamente: los hábitos adquiridos son el resultado de una comunicación intencional con finalidades de otro tipo. Es decir, el comunicador transmite intencionadamente para

expresar lo que quiere comunicar y conseguir lo que se propone, pero lo que él se propone no es sólo educar, aunque se obtengan resultados educativos.

Ahora bien, cuando decimos que la educación informal es el proceso y el resultado de la influencia no intencionalmente educativa por parte del comunicador, ¿queremos decir con rigor lógico que la intención educativa no es condición necesaria de la educación? No tener intencionalidad exclusivamente de una cosa no quiere decir que no se tenga en modo alguno intencionalidad para ese resultado. Tan solo quiere decir que no se tiene sólo esa intención. Veámoslo a continuación.

En primer lugar, el hecho de que en educación informal se hable de resultados educativos obtenidos en procesos en los que el comunicador no se propone educar, no significa que cualquier resultado o influencia sea educación. En efecto, si cualquier tipo de influencia es educación -que es lo que algunos autores afirman en la educación informal- el universo "educación" pierde su relación de necesidad con el criterio de lo deseable. Tal posición refleja una contradicción lógica inaceptable pues, si cualquier tipo de influencia es educación, deberíamos defender erróneamente que, influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse, es educación. En este mismo sentido hay que decir que adquirir un hábito no equivale, sin más, a adquirir un hábito educativo; tampoco, adquirir una actitud es adquirir, sin más, una actitud educativa. La influencia socio-ambiental es un factor con el que tenemos que construir nuestra realidad personal; a través de esa influencia tomamos conciencia de la realidad, pero eso no significa en absoluto que cualquier toma de conciencia sea educativa.

En segundo lugar, el hecho de que cualquier resultado o influencia no sea educación, no anula la posibilidad de transformarlo en una influencia educativa. Nada impide lógicamente que el educando, por sí mismo o con ayuda de otra persona, pueda analizar críticamente el mensaje comunicado y discernir la valiosidad de la actitud, hábito, conocimiento o cualquier otra cosa que se le comunicaba, y transformarlo en un proceso de influencia educativa. Son dos cosas distintas afirmar que cualquier tipo de influencia es educación y afirmar que cualquier tipo de influencia puede dar lugar a un proceso de influencia educativa: no educa la influencia manipuladora, pero es educativo el análisis crítico de una influencia manipuladora. El rechazo de toda acción instrumentalizadora del hombre puede ser el aprendizaje educativo resultante de una conferencia política de un líder, cuya intención es destruir la imagen del líder contrario -al que acusa de instrumentalizador- para ganar nuevos votos, siempre que para ello enseñe y denuncie lo malo de instrumentalizar (proceso informal), o de un diálogo con un tutor cuya intención es fomentar el rechazo de la acción instrumentalizadora y ordena su discurso para enseñar eso (proceso formal o no formal); pero también puede ser el resultado de un proceso de autoeducación, iniciado a partir de las experiencias expuestas en la conferencia.

En tercer lugar, la posibilidad de transformar cualquier influencia en un proceso de influencia educativa, no niega ni anula la posibilidad de obtener un resultado educativo por medio de una influencia intencional con finalidad de otro tipo.

Como ha demostrado la investigación educativa, no podemos hablar con rigor de actividades que pertenezcan a la enseñanza y educación y no pertenezcan a ningún otro concepto. Las mismas actividades que se realizan en educación, se realizan para obtener otro tipo de resultados y, únicamente, la ordenación intencional de contenidos y métodos para lograr un resultado educativo (que el hombre aprenda a decidir y realizar su proyecto de vida) convierte a una actividad en educativa. En este caso, hablamos de estímulos directamente educativos, es decir, ordenados intencionalmente de forma exclusiva para ese fin.

Ahora bien, si las mismas actividades que se encadenan intencionalmente para lograr resultados educativos, pueden encadenarse para otras finalidades, nada impide lógicamente que en procesos no orientados a finalidades educativas se alcancen destrezas y competencias valiosas educativamente hablando. Esto puede suceder de dos maneras: o bien por medio de las situaciones conocidas como “Educación espontánea”, o bien mediante procesos que se conocen con propiedad como “procesos informales de educación”.

Por una parte, los **procesos informales de educación no niegan el carácter intencional** de la educación. A este tipo de procesos se les llama “educación informal”, porque producen resultados que tienen valor educativo y se obtienen esos resultados por medio de estímulos no directamente educativos. Así, por ejemplo, se produce educación informal, cuando un padre quiere que su hijo le recoja la prensa todos los días en el kiosko con objeto de repartir tareas domésticas, pero, para lograr su propósito, debe enseñar a su hijo a dominar esquemas de orientación espacial que no poseía. En este caso, el padre educa, pero la finalidad de la acción es repartir tareas. El proceso educativo aparece, en este caso, como un medio de otra finalidad.

Consecuentemente, hemos de mantener que la educación informal es educación, porque no niega la relación necesaria con lo deseable, ni anula la intencionalidad específica en el comunicador; pero es informal, porque los hábitos, destrezas y contenidos educativos están incluidos y se adquieren en este caso en procesos no orientados exclusivamente a finalidades educativas; la finalidad educativa es un medio para la finalidad de la acción en ese tipo de procesos.

La característica específica de la **educación informal** es el uso de estímulos *no directamente educativos*, es decir, estímulos que no están ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el comunicador para lograr una finalidad educativa. La *educación informal* quedaría definida como el proceso de adquisición y el conjunto de actitudes, destrezas y competencias educativas adquiridas por medio de estímulos no directamente educativos.

Frente a los procesos informales, en la **educación formal y no formal** el procedimiento de adquisición de destrezas son los *estímulos directamente educativos*, es decir estímulos que están ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el comunicador para lograr una finalidad educativa; en el primer caso, son estímulos directamente educativos *conformados por el sistema escolar*; en el segundo caso, son estímulos directamente educativos *no conformados por el sistema escolar*. Aunque **los procesos formales, no formales e informales coinciden básicamente en que en los tres está manifestada de forma expresa de la enseñanza educativa**, se diferencian en cuanto a la condición de los estímulos que se utilizan en cada caso, porque en los procesos formales y no formales se utilizan las enseñanzas educativas como *estímulos directamente educativos*, es decir, ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el agente educador para lograr ese resultado educativo y, a su vez, en los procesos informales se utilizan las enseñanzas educativas como estímulos *no directamente educativos*, es decir, no ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el agente educador para lograr ese resultado educativo. Este es el caso, para nosotros, del aprendizaje de contenidos geográficos e históricos que se logra de la lectura del texto novelado, cuando el autor de la novela de aventuras, por ejemplo, describe los itinerarios y rutas reales que sigue el protagonista de la misma. La intención del autor es describir la acción del protagonista en lugar localizado y, para ello, identifica el entorno geográfico; el lector sigue la aventura con su lectura y aprende por medio de ella la geografía del lugar real. La enseñanza educativa (geografía) aparece como un medio de otra finalidad (construir una buena novela, venderla, entusiasmar, etcétera), no hay ordenación intencional exclusiva a educar.

Por otra parte, la **educación espontánea, que se da, tanto en actividades individuales, como de interacción en grupo, tampoco niega el carácter finalístico de la educación**. Antes al contrario, lo que abiertamente muestra la llamada educación espontánea, es la posibilidad de obtener resultados, que valoramos educativamente, por medio de procesos de actividad no orientados en modo alguno a finalidades educativas, ni con estímulos directamente educativos, ni con estímulos no directamente educativos. Es el caso, por ejemplo, de la actividad del carpintero; pues, cuando alisa la madera con la garlopa, está adquiriendo destrezas psicomotoras de indudable valor educativo. Bien mirado, este tipo de resultados de valor educativo, no cuestionan la finalidad educativa de los **procesos de heteroeducación**, ni la intencionalidad educativa específica de los **procesos de autoeducación**, sino que suponen un reto para el profesional de la educación: transformar el desarrollo espontáneo de destrezas, en procesos controlados de intervención, porque valora, educativamente y a posteriori, esos resultados espontáneos.

Todos estos procesos podrán con el tiempo ser mediados por sistemas interactivos de intervención digitalizada que requieren nuevas destrezas tecnológicas. El reto es grande pues este modo de aprender y

generar contenidos responde a sistemas sensoriales y frecuencias espacio temporales que están siendo analizadas en la actualidad (Tourinián, 1999; Varios, 2001). El valor potencial de las nuevas tecnologías es incalculable, si tenemos en cuenta que, hasta el momento, el software actúa y concentra su desarrollo sobre el tacto y la imagen (asociados al teclado y el ratón y al texto de lecto-escritura en pantalla), que sólo constituyen el 10 % del contenido de la comunicación humana. En la actualidad, y en términos de McLuhan, incluso puede decirse que las tecnologías informáticas están acelerando el paso de las tecnologías del espacio visual a las tecnologías del espacio acústico (McLuhan y Powers, 1995). El objetivo ahora es el desarrollo de software orientado a la imagen y a la comunicación verbal y no verbal, pues, no en vano, la vista y el oído constituyen, dentro de los sentidos, el instrumento fundamental en términos de porcentaje de la comunicación humana en el proceso de aprendizaje.

En este sentido, conviene recordar que, desde el punto de vista de las experiencias más clásicas en el entorno del aprendizaje y de la memoria, sigue siendo verdad básicamente que el 83% de los aprendizajes se realizan mediante la vista, el 11% mediante el oído, el 3,5% mediante el olfato, el 1,5% mediante el tacto y el 1% mediante el gusto. También se acepta como hipótesis generalista que los estudiantes sólo retienen el 10% de lo que leen, el 20% de lo que escuchan, 30% de lo que ven, el 50% de lo que ven y escuchan al mismo tiempo, el 70% de lo que se dice y se discute y el 90% de lo que se dice y se hace. Por otra parte, al relacionar memorización y persistencia en el tiempo, se acepta de forma general que, si la enseñanza es sólo oral, después de 3 horas se recuerda el 70% de lo aprendido, pero después de 3 días sólo se recuerda el 10% y, a su vez, si el aprendizaje es sólo visual, después de 3 horas se recuerda el 72% y después de 3 días el 20%. Por el contrario, si el aprendizaje es oral y visual al mismo tiempo, después de 3 horas se recuerda el 85% y después de 3 días el 65% y, a su vez, si el aprendizaje es por medio de lo que se hace, después de 3 horas se recuerda el 90% y después de 3 días el 70% (Rodríguez Ortega, 2000).

El advenimiento de la sociedad de la información, con todas las innovaciones y cambios que conlleva, genera un espacio de acción profesional distinto (Tourinián, 2001). Hay un salto cualitativo entre una buena educación fuera de la sociedad de la información y la educación de calidad derivada de la sociedad de la información en la que las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones se convierten en herramientas pedagógicas al servicio del profesor, cuyo papel fundamental es el de actuar como guía e instrumento del aprendizaje significativo a través de la red, y también al servicio del alumno, pues hacer uso de la tecnología es, en palabras de Claxton, el “plus del aprendiz”. Esto es así, porque, para hacer uso de las herramientas tecnológicas, tenemos que aprender a utilizarlas, invirtiendo tiempo y esfuerzo. Pero una vez que se ha hecho esa inversión, la herramienta aprendida se convierte en recurso que posibilita diferentes tipos de exploración y de aprendizaje y puede aportar un rendimiento cada vez mayor. Una nueva área de aprendizaje se abre por

un cambio de herramienta, y una clase diferente de competencia cobra vida; la competencia hace un uso creativo de la herramienta, igual que la herramienta conforma el desarrollo de la competencia (Claxton, 2001; Varios, 1994; Cabero y otros, 1999; Burbules, 2000; Touriñán y Alonso, 1999).

La Sociedad de la Información genera unos cambios cuyas consecuencias no han sido suficientemente evaluadas dentro del ámbito escolar; pero es obvio que la Sociedad de la Información afecta al sistema educativo de tal manera que el aprendizaje flexible y a distancia en entorno virtual se convierte en objetivo de desarrollo estratégico. Los procesos de heteroeducación no formales e informales adquieren más protagonismo en este entorno del sistema educativo, en relación con la mejora de la calidad de vida, que tiene que traducirse necesariamente en un incremento sustantivo de la descentralización en el ámbito de administración local; sobre todo en temas tales como la educación de adultos, tercera edad, educación sanitaria y vial, servicios de transporte y comedor escolar, mantenimiento de edificios escolares, educación compensatoria, suelo y espacio educativo en el municipio, órganos de gobierno y planificación educativa en el ámbito local (Touriñán, 1999a).

Conviene aclarar, en este caso, que los indicadores de descentralización no son aquellos que simplemente permiten destacar las diferencias, sino aquellos que desde la diversidad y la heterogeneidad intersistémica permiten establecer de manera uniforme, las equivalencias académicas. La jornada escolar, la duración de los estudios, el carácter común y diferenciado del contenido de los ciclos y etapas y las estructuras escolares, se convierten, desde esta perspectiva, en indicadores de descentralización, no porque la decisión sea local, autonómica o estatal, sino porque esos elementos identifican la equivalencia académica entre sistemas descentralizados con flexibilidad de organización para hacer frente a los retos educativos desde las posibilidades que ofrecen las redes digitalizadas en la sociedad de la información.

Precisamente por eso, toma cada vez más fuerza la idea de que, junto al refuerzo digitalizado del sistema educativo formal, las nuevas oportunidades apuntan también de manera inequívoca a marcos educativos no escolares. La educación no escolar y la educación familiar se convierten en objetivo estratégico ampliado de las políticas educativas nacionales, regionales y locales. Las alternativas para la educación continua y los procesos no formales e informales de educación, implican también a la administración local en el desarrollo de las redes educativas digitalizadas.

4. Consideraciones finales

Los efectos de las nuevas tecnologías obligan a repensar las funciones pedagógicas atendiendo a medidas relacionadas, fundamentalmente, con tres ámbitos:

- Mejora de la formación inicial y continua de los especialistas de la educación.

- Reconocimiento social de la labor que desarrollan los especialistas de la educación, lo cual debe conllevar un estudio de los incentivos más apropiados.

- Estudio de las condiciones específicas de integración de Nuevas Tecnologías en los procesos de formación y de cualificación de profesionales de la educación.

Se entiende que el sentido de la labor docente obliga a optimizar los procesos de 'reclutamiento', evitando en lo posible la simple consideración de esta función pedagógica como un medio de vida (Hervás y Grande, 1992; INCE, 1998; OCDE, 1991).

En este sentido, conviene resaltar que el informe del INCE (1998) pone de manifiesto la percepción del profesorado de que su trabajo es poco valorado, no sólo por la sociedad sino también por las administraciones educativas. Salarios más atractivos e incentivos de tipo personal, que combinan desarrollo personal y carrera docente, son demandas generalizadas de las reivindicaciones profesionalizadas (OCDE, 1991, Delors, 1996).

No es extraño, por tanto, que a lo que más atención presten los Informes, nacionales e internacionales, sea a la formación de estos especialistas. Defensa de la formación inicial y apoyo a la formación permanente o continua. Los informes de la OCDE (1991), Delors (1996) e INCE (1998), inciden particularmente en este aspecto.

Desde el punto de vista de la formación continua son pléyade, los autores para quienes la administración no sólo debe facilitar la formación continua, sino valorar de forma muy positiva la implicación en la misma, ya que es esta formación la que facilita la asunción de nuevos roles en la sociedad de la información.

La formación inicial y continua permitirá al profesor, como se mantiene en el informe Delors (1996) no sólo la mejor toma de decisiones en su ámbito, sino que también su participación efectiva en la elección de los programas escolares y materiales pedagógicos. Pero en todo caso, no debemos olvidar que:

La eficacia en la educación queda ligada a la formación de competencias nuevas en los profesionales de la educación. Las competencias derivadas del uso de la técnica nueva tienen que estar combinadas con las **competencias profesionales de oficio**. El problema fundamental no estriba en saber utilizar un fax, un correo electrónico, un software de tratamiento de texto o un procesador de hipermedia. Las competencias más destacadas no son las de manipulación de productos tecnológicos, sino las procedentes de la capacidad de organización y autonomía para la intervención pedagógica en el nuevo contexto. La estandarización de las herramientas técnicas tiende a disminuir el coste de utilización de la técnica, mientras que el coste de las competencias profesionales de oficio, en lugar de reducirse, seguirá aumentando

(D'Iribarne y Lemoncini, 1999; CRE. 1998; Baniandrés y Gómez-Bezares, 1999).

Referencias bibliográficas

- Álvarez Alday, M. y Rodríguez Vidarte, S. (1999). Calidad total y educación superior. Una propuesta innovadora de gestión. *Revista de Ciencias de la Educación*. (177-179), 383-404.
- Baniandrés, J. y Gómez-Bezares, F. (1999). Sistemas de compensación retributiva. Una propuesta general de modelo retributivo para empresas educativas. *Revista de Ciencias de la Educación*. (178-179), 365-382.
- Burbules, N. (2000). *What it: The risk and promises of information technologies for education*. Boulder, CO, Westview.
- Cabero, J. y Otros (1999). *Tecnología educativa*. Madrid, Síntesis.
- Claxton, G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Buenos Aires, Paidós.
- C.R.E. (1998). Restructuring the University. New Technologies for Teaching and Learning. Guidance to Universities on Strategy. *CRE GUIDE*. (1), 3-55.
- D'Iribarne, A. y Lemoncini, S. (1999). La eficacia de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y las formaciones de profesionales. *Revista de Educación*. (318), 89-111.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana-UNESCO.
- Esteve, J.M. (1995). *El malestar docente*. Madrid, Laia.
- Esteve, J.M.; Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, Anthropos.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid, Alianza.
- Fernández Soria, J.M. (1999). Modernización, globalización y prioridades de la política educativa (con especial referencia a la educación obligatoria). *Revista de Ciencias de la Educación*. (178-179), 293-398.
- Ferrer, F. (1998). Educación y sociedad: Una nueva visión para el siglo XXI. *Revista Española de Educación comparada*. (4), 11-35.
- Gurtner y Otros (1998). Nuevas tecnologías, educación y formación. Un esfuerzo necesario de adaptación a los cambios sociales. *Revista Española de Educación comparada*. (4), 51-67.
- Hervas, M.J. y Grande, M. (1992). La escuela en el medio rural. *Documentación Social*. (87), 115-125.
- INCE (1998). *Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español. Informe global*. Madrid, M.E.C.
- Mcluhan, M. y Powels, B.R. (1995). *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona, Gedisa.
- O.C.D.E. (1991). *Escuelas y calidad de educación. Informe Internacional*. Barcelona, Paidós/MEC.
- Peña Calvo, J.V. (1997). Transformaciones estructurales y nuevas tecnologías. *Aula Abierta*, (70).
- Rodríguez Martínez, A. (2000). Las manifestaciones psicofisiológicas del estrés en una muestra de maestros en Galicia. En A.D. Maceira Gago y A. Rodríguez Martínez (Coords) *Educación y ansiedad*. 141-158. Santiago de Compostela, Grafínova.
- Rodríguez Neira, T. (1997). La escuela del futuro: situaciones y programas. *Aula Abierta*, (70).

- Rodríguez Neira, T.; Peña Calvo, J.V. y Hernández, J. (2000). *Cambio educativo: presente y futuro*. Oviedo, Universidad de Oviedo.
- Rodríguez Ortega, J. (2000). Texto e hipertexto, escuela e hiperescuela. Premios Nacionales de Investigación Educativa 2000. Madrid, CIDE. Documento policopiado.
- Touriñán, J.M. (1995). La exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo. *Revista de Ciencias de la Educación*. (164), 1-27.
- Touriñán, J.M. (1996). La racionalidad de la competencia profesional en la educación médica superior: La formación de docentes, de investigadores y de técnicos en intervención de la salud. *En Cumbre mundial de decanos y expertos en salud y educación médica*. (86-93). Buenos Aires, AFACIMERA.
- Touriñán, J.M. (1996a). Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la educación*. (8), 55-80.
- Touriñán, J.M. (1997). *La consolidación del sistema universitario y de la comunidad científica en Galicia. Propuestas de análisis*. Santiago de Compostela, Grafínova.
- Touriñán, J.M. (1998). Globalización, desarrollo y política regional. Conferencia Científica de la VIII Cumbre Iberoamericana: *Ciencia global e intereses locales*. Oporto, ICCTI-CYTED.
- Touriñán, J.M. (1999a) (dir.). *Educación y sociedad de la información: Cuestiones estratégicas para el desarrollo de propuestas pedagógicas*. Santiago de Compostela, Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Touriñán, J.M. (1999). Políticas universitarias regionales y desarrollo estratégico de aprendizaje flexible y a distancia. *Revista de Ciencias de la Educación*. (180), 431-453.
- Touriñán, J.M. (2001). Tecnología digital y sistema educativo: el reto de la globalización. En Varios: *Globalización y educación*. (217-230).
- Touriñán, J.M. y Alonso, M. L. (1999). La generación de contenidos de instrucción. Propuestas que inciden en la selección y organización. *Revista de Educación*. (319), 331-351.
- Touriñán, J.M. y Rodríguez, A. (1993). Conocimiento de la Educación, decisiones pedagógicas y decisiones de política educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 5, 33-58. También está publicado, en el mismo año en la *Revista Portuguesa de Filosofía*. 49 (1-2), 63-97.
- Touriñán, J.M. y Rodríguez, A. (1993a). La significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*. (302), 165-192. También está publicado, en el mismo año en la *Revista Portuguesa de Filosofía*. 41 (1-2), 29-62.
- Touriñán, J.M. y Rodríguez, A. (2000). Sociedad de la información y cooperación al desarrollo: Una posición de valor en los sistemas educativos. En M.A. Santos Rego (ed.). *A pedagogía dos valores en Galicia*. 183-214. Santiago de Compostela, I.C.E. de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Varios (1994). *Teoría de la Educación*. Madrid, Taurus.
- Varios (1998). Telecommunications and Teacher Education: a Social Constructivist Review. *Review of Research in Education*. AERA. (23).
- Varios (2001). Globalización y Educación. *Revista de Educación*. Número extraordinario 2001. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Vázquez Gómez, G. (1994). El profesor del futuro y las nuevas tecnologías. En P. Ortega y F. Martínez: *Educación y nuevas tecnologías*. 47-62. Murcia, Cajamurcia.

LA FORMACIÓN OCUPACIONAL: ALGO MÁS QUE EL APRENDIZAJE DE UNA OCUPACIÓN U OFICIO

MARÍA PAULINA VIÑUELA HERNÁNDEZ, JOSÉ VICENTE PEÑA CALVO,
SUSANA TORÍO LÓPEZ y CARMEN RODRÍGUEZ*

El análisis de la Educación no Formal ha sido realizado de forma muy sistemática y exhaustiva por diferentes autores, por ejemplo, Ph. Coombs para definirla acude a los tipos de aprendizaje que se realizan en ella; J. Trilla, lo hace desde el criterio estructuralista; el profesor Teófilo Rodríguez Neira propone como criterios de análisis las metas y los elementos objetivos. Estas interpretaciones son válidas pero a través de ellas no se puede llegar a apreciar plenamente lo que es la formación ocupacional, de modo que en este texto analizamos este ámbito educativo, completando las teorías que existen, y añadimos aquellos elementos que la conforman para ayudar a concretar de qué tipo de formación estamos hablando cuando nos referimos a la formación ocupacional.

Analysis on non-formal education has been carried out in a very systematic and exhaustive way by several authors. For example, Ph Coombs pays attention to the different types of learning developed in this type of education; J. Trilla does it from a structuralism point of view; Professor Rodríguez Neira suggests goals and objective elements as analysis criteria. All these interpretations are valid, nonetheless occupational formation cannot be totally appreciated through them, that is why in this work we analyse the educational context, completing previous theories; at the same time, we add those elements which can complete occupational formation in order to concrete the type of formation we are dealing with when we refer to it.

Las deliberaciones, análisis y discusiones que delimitan el universo educativo y lo ordenan contemplando el espacio que le corresponde a la educación no formal han sido múltiples Trilla, (1984; 1985, 1986; 1990, 1991); Touriñan (1983); Coombs, (1985); R. Neira, (1991). Todas ellas presentan lo que conforma la educación no formal, y los criterios que la definen. Aunque en su conjunto estos distintos posicionamientos dan una visión real de esta parcela de la educación, sin embargo conviene apuntar algunas notas, que ayudan a perfilarla para entender como se desarrolla actualmente, desde alguno de sus espacios. Nos limitaremos a realizar estas matizaciones refiriéndonos únicamente a la formación ocupacional. Intentaremos abordar el reto de defender que las fronteras entre la educación formal y la educación no formal son bastante difusas en lo que a este ámbito se refiere.

La definición de la educación no formal ha sido explícita y rigurosamente recogida por Jaume Trilla, quien acudiendo al **criterio**

* MARÍA PAULINA VIÑUELA HERNÁNDEZ, JOSÉ VICENTE PEÑA CALVO, SUSANA TORÍO LÓPEZ y CARMEN RODRÍGUEZ son Profesores del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

estructuralista considera que “Entendemos por educación no formal el conjunto de procesos, medios e instituciones específicas diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación de la instrucción, que no está directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo” (Trilla, 1991:12). Desde este planteamiento la educación no formal queda definida por la ausencia de un rasgo que sí define a la educación formal, la capacidad de conceder títulos académicos. Esta interpretación de la educación no formal, siendo verdadera, sitúa a la formación ocupacional en una categoría de inferioridad que no es completamente real. Ciertamente a través de la formación ocupacional no se consigue un título académico de forma directa, pero se puede recibir la formación que se necesita para obtener alguno, por ejemplo, el Graduado en Educación Secundaria. Esto sucede en los casos de los jóvenes que acuden a la formación ocupacional, que se oferta, por ejemplo, en los Programas de Garantía Social, las Escuelas Taller o las Casas de Oficios. Por otra parte, hay que apuntar otro aspecto. A través de la formación ocupacional se obtiene una certificación que puede ser tan valorada socialmente, a efectos de mercado, como una titulación, sino más. Esto ocurre generalmente cuando el contenido del curso versa sobre una ocupación muy demandada en el mercado o si el nivel del curso es de alta cualificación. En estas circunstancias un individuo acude a la formación ocupacional para completar la formación de base que ya tiene sobre un campo profesional específico y tener una formación más actualizada sobre determinada materia. Este curso de especialización permite en muchos casos marcar la diferencia entre dos candidatos a un mismo puesto de trabajo que tienen la misma titulación. Actualmente ya no es únicamente el título el que determina el valor de mercado de la formación que posee un sujeto, sino la actualización que éste ha conseguido a través de la educación no formal. Conviene contemplar un tercer aspecto, recientemente conquistado, que caracteriza a la formación ocupacional, y que rompe, en cierta medida, los límites y las fronteras que se marcan si se contempla únicamente desde el criterio estructural. Realizar un curso de formación ocupacional en algunos programas concede la posibilidad de obtener el “certificado de profesionalidad”. Éste tiene validez en todos los estados miembros de la Unión Europea, y por lo tanto trasciende las barreras que actualmente tiene la titulación que un alumno puede obtener si estudia, por ejemplo, Ciclos Formativos de Grado Medio en España. En cuarto y último lugar, hay que considerar que el planteamiento es insuficiente porque el espacio de la formación ocupacional se mantiene a caballo, entre la educación formal y la educación no formal. La LOGSE (1990) ha desarrollado la Formación Profesional en tres subsistemas: la formación profesional reglada, la formación profesional ocupacional y la formación profesional continua. La segunda, que es la que nos ocupa se estudia fuera del sistema educativo, pero tal como está configurada la LOGSE, el poseer esta formación da al alumno una proyección académica hacia el sistema reglado, mucho mayor que si no se tuviera. Nos estamos refiriendo al hecho

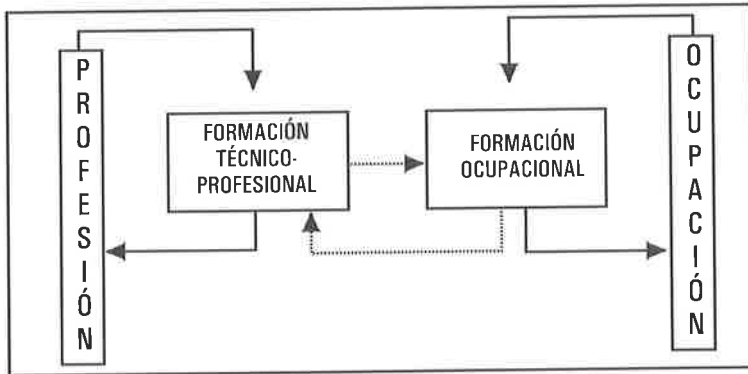
de que aquellos alumnos que hayan participado en una Escuela Taller, y han finalizado el programa con aprovechamiento, tienen en su haber dos cosas: 1) los conocimientos que les permiten superar con mayor probabilidad de éxito las pruebas de acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio 2) la experiencia profesional que se les avala por el hecho de haber estado contratados en el programa durante dos años, y que les permite estar exentos de parte de los exámenes que conforman la prueba. Por todo ello, no rechazamos la distinción que ha establecido el profesor J. Trilla, tan sólo consideramos que contemplar la educación no formal, tomando como referencia únicamente el criterio estructural no permite apreciar el valor social que tiene la formación ocupacional.

El análisis de Trilla ha sido corregido por R. Neira (1991). Desde el planteamiento que ofrece este último, se considera que recurrir al criterio estructuralista para definir la educación no formal es insuficiente. La educación, nos dirá el autor, es un proceso dinámico y para explicarlo “es necesario recurrir a las metas en cuanto proporcionan el sentido real de los procesos y a los elementos objetivos que intervienen en cuanto conformadores de las mismas estructuras”. No puede ser, seguimos con R. Neira, la sistematización en sí lo que distingue lo formal de lo no formal, ya que literalmente tan “sistema”, tan “sistematizada”, es una como otra, “lo que las diferencia son las funciones, las metas, que se les asignan” (R. Neira, 1991:4). ¿Cuál serían las metas que corresponde a la educación no formal?. Tomando como referencia a Philip Combs (1985) quien define la educación no formal como “toda actividad educativa organizada, sistemática, impartida fuera del marco del sistema formal, para suministrar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos concretos de la población, tanto adultos como niños” se considera que lo que diferencia a la educación no formal de la educación formal es que la primera tiene como meta “suministrar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos concretos de la población, tanto adultos como niños” mientras que “la educación formal, se supone, es formal porque suministra a los niños o a los adultos otros tipos de aprendizaje”. R. Neira no cierra su planteamiento en este punto porque, asume que decir que cada tipo de educación imparte aprendizajes diferentes es como no decir nada. Por ello, delimita uno y otro tipo de educación en base a unos criterios más específicos, concretamente los dos siguientes: las metas y los elementos objetivos. 1) La meta de la educación formal en su tipo ideal es “la perfección”, acrecentamiento y mejora de la personalidad de los sujetos humanos en todas sus dimensiones; la de la educación no formal es “el mercado en la acepción más amplia del término, es decir, el mercado como el mundo complejo de intercambio”, se refiere al intercambio de bienes, prestigio, status, posición social u otras cosas o situaciones que tengan un cierto valor interactivo o de consumo. Según este criterio la persona que acude a un curso de formación ocupacional, lo hace no en busca de la perfección o el desarrollo, intelectual o personal, sino

porque “adquiere una formación con alto valor en el mercado”. Esta es la finalidad primera, si de forma paralela el individuo consigue cierto grado de desarrollo personal, es una cuestión “secundaria e indirecta” (R. Neira, 1991: 9). 2) Los elementos objetivos, gracias a los cuales se consolidan las metas, que diferencian a la educación de lo no formal son muy claros. A la educación formal pertenecen los objetos culturales de difícil acceso, que tienen un valor en sí mismos” y también las “tecnologías”; la educación no formal, maneja sin embargo, “destrezas, habilidades, técnicas”, objetos culturales independientes de toda fundamentación epistemológica, que se desarrollan dentro de los sistema de producción y desde ellos adquieren arraigo y demanda”, objetos que “no se miden por su valor de “formación”, sino por su poder de transformación y por su capacidad de “intercambio” (R. Neira: 1991, 12). Por lo general, asumimos este planteamiento, pero convenimos en que tampoco desde esta posición obtenemos una visión completa de lo que es la formación ocupacional. Creemos que hay que completarla porque queda sin desarrollar de que tipo de destrezas, habilidades y técnicas estamos hablando. Esta será la aportación que, someramente, hagamos en esta comunicación.

Por último Echevarría (1993) ; Jato (1998); Ferrández (1992), entre otros, añaden matices que corrigen, o más bien amplían, la concepción de este tipo de formación. Para éstos la vinculación que se produce entre la formación y el empleo da lugar a dos tipos de formación claramente diferenciadas. Por un lado, se encuentra “*La formación técnico-profesional de base*” que “*toma como referente la profesión y, por lo tanto ha de contemplar su estructura disciplinar, su destrezas, las actitudes y la propia cultura profesional como factor de identidad nada despreciable*”. Y por otro, estaría *La formación ocupacional* que “se organiza respecto a un puesto de trabajo, no hipotético, sino real, con unas necesidades de capacitación, unas tareas, unos instrumentos o herramientas, una configuración organizativa, un clima de relaciones, una dinámica institucional...”. Sería una formación centrada en el *puesto de trabajo* que difiere radicalmente de la formación centrada en la profesión –en este aspecto se coincide con el planteamiento del profesor R. Neira–. Para ambos el punto de partida en cada caso obliga a conceptualizaciones curriculares diferentes. El saber profesional organizado “no siempre cumple las expectativas del puesto de trabajo, máxime si éste se caracteriza por incluir competencias poliprofesionales”. Es la formación ocupacional la que “tomaría a su cargo este proceso de adaptación en el cual a partir de una formación técnico-profesional de base, se operaría la capacitación y la inserción para un módulo ocupacional concreto”. Según esta concepción “la formación ocupacional está vinculada al empleo, pero también a la formación técnico-profesional inicial” (Ferrández, 1992:70-71). Su modelo queda expresado gráficamente como sigue (véase gráfico 1):

Gráfico 1



Fuente: (Ferrández, 1992:71).

Desde esta propuesta la formación ocupacional se entiende como: “el proceso de formación externo al sistema educativo que toma como referencia las características y el contexto de un puesto de trabajo para facilitar u optimizar la inserción laboral a partir de la cualificación profesional que posee el trabajador” (Ferrández, 1992:72), con lo cual también se coincide con el profesor J. Trilla. Sin embargo se añade un criterio que no ha sido tomado en cuenta en planteamientos anteriores. La formación ocupacional quedaría vinculada a la “actualización” y “reorientación” de la formación de una persona para optimizar su cualificación. Estaría directamente determinada por las necesidades del mercado, específicamente por las directrices de una ocupación específica y quedaría desvinculada formalmente del sistema educativo reglado. Aunque, en su defecto, la formación ocupacional también “actúa como elemento compensatorio” para aquellos que “carecen de una cualificación básica para el empleo”. En este caso se trataría de una formación que se suele ofrecer bien a los jóvenes que carecen de cualquier tipo de cualificación, o a aquellos que deben reconvertir la formación que poseen por necesidades del mercado. En ambas situaciones funcionaría como una formación “profesional” inicial donde los diseños curriculares obedecen a “puestos de trabajo generales”. Tal como se interpreta la cuestión se trataría de un tipo de formación ocupacional necesaria, pero no ideal. En este caso la formación ocupacional cumple un papel básicamente resocializador, más que profesionalizador, en el que la meta prioritaria que se persigue será la de posibilitar la adquisición de hábitos de conducta. Por ejemplo: responsabilidad hacia el trabajo, la ejecución de tareas, el cumplimiento de horarios, etc. Aquí la iniciación profesional se plantea con la idea de que el alumno se familiarice con un campo profesional y para que después, supuestamente, complemente su formación especializándose a lo largo de

toda su trayectoria laboral. Responden a estas directrices todos los programas de inserción laboral para jóvenes desempleados: Los programas de Garantía Social, las Escuelas Taller, las Casas de Oficios, y los cursos FIP de iniciación profesional. En cierta medida pueden quedar incluidos los cursos IMI, y los talleres de empleo. La especialización se consigue a través de los cursos FIP de nivel 2 y 3 dirigidos a desempleados, y también a través de la formación profesional continua dirigida a las personas activas. A la luz de estas interpretaciones concluimos que se puede entender la formación ocupacional como el proceso de formación externo al sistema educativo reglado, que toma como referencia las características y el contexto de un puesto de trabajo para facilitar u optimizar la inserción laboral a partir de la cualificación profesional que posee el trabajador, ya sea para iniciarse en un campo profesional o para especializarse en una ocupación, con la finalidad de mejorar su competencia profesional o de reinsertarse en el sistema educativo reglado.

Así entendida ¿Qué tipo de habilidades o conocimientos técnicos se pueden adquirir a través de la formación ocupacional? La formación ocupacional, tal como se deduce de la definición que acabamos de presentar, es un proceso de formación que cubriría diferentes áreas: (Véase tabla 2).

Tabla 2

Proyecto tipo de formación ocupacional		
PRIMERA FASE	FORMACIÓN PROFESIONAL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formación de base que se ofrece a través de cursos de mejora de los conocimientos mínimos que se deben poseer para aprovechar con éxito los conocimientos profesionales específicos, y en algunos casos, para poder obtener el Graduado en Secundaria Obligatoria. 2. Capacitación profesional a través de cursos de iniciación o especialización de profesiones demandadas por el mercado laboral.
SEGUNDA FASE	ACOMPANAMIENTO HACIA EL EMPLEO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Orientación profesional que incluyen la realización de "talleres de búsqueda de empleo" a través de un asesoramiento personalizado 2. También se ofrece Información Laboral sobre espacios de búsqueda de empleo 3. Formación en prevención de riesgos laborales.
TERCERA FASE	ACCESO AL EMPLEO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apoyo y Formación para la creación de iniciativas de autoempleo para lo que se ofrece: <ol style="list-style-type: none"> a) "Formación empresarial" que facilite la viabilidad de proyectos personales. b) "Información sobre posibles ayudas económicas".

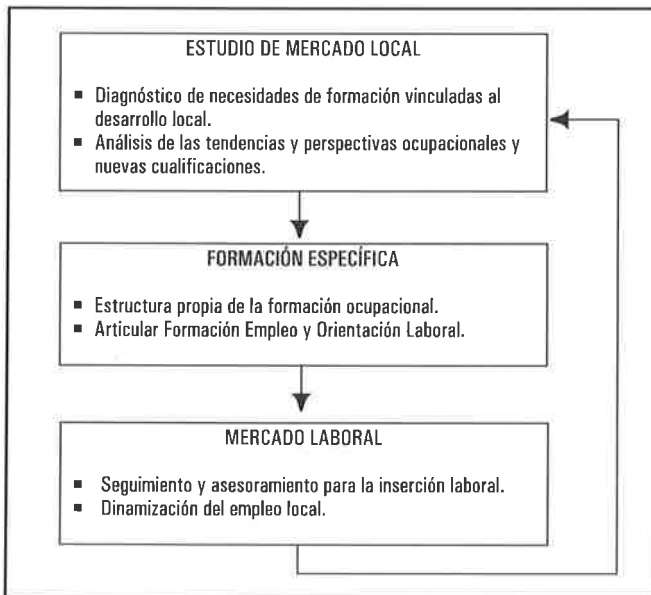
Desde esta perspectiva la formación ocupacional puede superar o trascender el aprendizaje de habilidades prácticas para el desempeño de una

ocupación u oficio. Hay que entender que la formación ocupacional surge porque en España se quiere abordar una situación de desempleo que, de forma progresiva, va pasando de ser un desempleo puntual a ser un desempleo con carácter estructural. Esta circunstancia hace que la formación ocupacional tenga el cometido de formar con el fin de **mejorar las posibilidades de empleabilidad** de aquellos que la cursan, lo que significa que hay que formar para aprender o especializarse en una ocupación, pero además también para encontrar un puesto de trabajo y mantenerse en él.

Esto supone que en ella se establece de forma ineludible una triple vinculación de la formación con empleo:

1. **Previa al desarrollo del programa formativo:** a través de un estudio de mercado de las demandas de formación que existen en la zona en la que se implanta la formación ocupacional.
2. **Durante el proceso de formación de base y específica** vinculando ambas a las competencias profesionales que se reclaman en el campo profesional que se estudia.
3. **Después del proceso de formación profesional específica** ofreciendo formación en estrategias de búsqueda de empleo (Véase gráfico 3).

Gráfico 2



Entender por qué surge, y saber qué necesidades específicas cubre la formación ocupacional ayudará a entender el verdadero sentido y significado de este espacio. A la luz de las distintas interpretaciones legales de la formación ocupacional, ésta tiene su origen, como ya se ha comentado, por la emergencia de la **situación de desempleo** con carácter estructural. La situación de desempleo en sí misma genera unos efectos sobre el individuo que hacen necesario, pero que también dificulta, cualquier proceso de intervención. Desde el modelo de privación Jahoda (1987) se ha planteado esta temática en los estudios que ha realizado durante la década de los 30 en Austria, Torregrosa, Bergere y Álvaro (1989) han corregido su propuesta, pero han confirmado la mayoría de sus conclusiones. También han tratado el tema Sanchís (1991); Agulló (1997); Peiró y Moret (1987, 1993), entre otros. Recientemente el estudio realizado por Cruz Roja Española (2003), confirma estas teorías, según las cuales los parados, aunque tengan cubiertas sus necesidades materiales básicas, por estar cobrando un subsidio, no pueden evitar verse afectados por diversos factores que les ponen en situación de vulnerabilidad o incluso de exclusión social, de forma que cuando la situación de desempleo se prolonga el sujeto entra en una “*dinámica de precariedad*” de la que le va a resultar cada vez más difícil salir. Esta es la razón de que muchos de los programas de formación ocupacional desarrollen acciones de orientación laboral y asesoramiento de búsqueda de empleo, una tarea que se demanda cada vez con más insistencia, en parte por la situación de indefensión que genera el propio desempleo, y en cierta medida también por la complejidad que presenta el propio mercado laboral.

Referencias bibliográficas

- Agulló, E. (1997): *Jóvenes trabajo e identidad*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Brezinka, W. (1990): *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*. Barcelona: Herder.
- Coombs, PH. (1985): *La crisis mundial de la educación*. Madrid: Santillana.
- Cruz Roja Española (2003): *Patrones de exclusión social en el marco europeo*. Madrid: Autor.
- Cruz Roja Española Local de Empleo de Oviedo (2003): *Ingreso Mínimo de inserción para colectivos vulnerables*. Programa Formativo: Inédito.
- Echevarría, B. (1993): *Formación profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: PPU.
- Ferrández, A. (Dir.) (1992): *La formación ocupacional. Realidad y perspectivas*. Madrid: Diagrama.
- Jahoda, M. (1987): *Empleo y desempleo: un análisis socio-psicológico*. Madrid: Morata.
- Jato, E. (1998): *La formación profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Barcelona: Estel.
- Peiró, J.M. y Moret, D. (Dir.). (1987): *Socialización laboral y desempleo juvenil: la transición de la escuela al trabajo*. Valencia: Nau Llibres.

- Peiró, J.M. (1993): *Los jóvenes ante el primer empleo. El significado del trabajo*. Valencia: Nau Llibres.
- Puig, J.M. y Trilla, J. (1990): "La educación no formal y la escuela", en *Papers Documents*, pp. 115.
- Quintana Cabanas, J.M. (1977). *Sociología de la educación*. Barcelona: Ed. Hispano Europea.
- Quintana Cabanas, J.M. (1976): "La educación informal y la escuela en la sociedad del futuro", en *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 85, pp. 17-29.
- Rodríguez Neira, T. (1984): "Las metas y los elementos objetivos de la educación formal y no formal". Inédito.
- Sanchís, E. (1991): *De la escuela al paro*. Madrid: Siglo XXI.
- Torregrosa, J.R; Bergere, J. y Álvaro, J.L. (1989): *Juventud trabajo y desempleo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y de la Seguridad Social.
- Touriñan, J.M. (1983): "Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación", en *Papers d'Educació*, nº 1, pp 105-127.
- Trilla, J. (1984): "La educación no formal", en Sanvisens, A. : *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova, pp. 337-365.
- Trilla, J. (1985): *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Planeta.
- Trilla, J. (1986): *La educación informal*. Barcelona: PPU.
- Trilla, J. (1991): "El sistema de educación no formal: Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación", Ponencia presentada al X Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Llanes, Oviedo.

LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA ORDEN HOSPITALARIA DE SAN JUAN DE DIOS: EL SANATORIO MARÍTIMO DE GIJÓN

PALOMA ARGUEDAS FERNÁNDEZ-CUETO*

Desde que en el siglo XVI se fundara en Granada la Orden Hospitalaria de San Juan de Dios, su labor ha estado siempre unida a la atención de los enfermos más pobres y desamparados. Sin embargo, a pesar de ser (como su propio nombre indica) una institución centrada en la asistencia hospitalaria, su acción no se ha limitado únicamente a este campo, sino que se ha extendido a otros como el de la educación. De este modo, se puede afirmar que su trabajo con discapacitados ha sido fundamental para el desarrollo de la Educación Especial en España, siendo un buen ejemplo de ello el Sanatorio Marítimo de Gijón, centro fundado por esta Orden en 1945.

Since the *San Juan de Dios* Order was founded in the XVIIth century, its labour has been always linked to the care of the poorest and abandoned ill people. Despite being an institution focused on primary health attendance, its scope includes other areas such as that of education. Thus, its labour with disabled people has been of great importance to the development of special education in Spain, being the *Sanatorio Marítimo de Gijón*, centre founded by this order in 1945, a perfect example of this fact.

1. Introducción

Antes de centrar la atención en la labor desarrollada por la Orden Hospitalaria de San Juan de Dios en el Sanatorio Marítimo de Gijón, conviene recordar algunos hitos en la historia de la Educación Especial española, así como la situación en la que se encontraba en el momento de aparición de este centro asturiano (1945).

Tal y como manifiesta Herraiz (1995, p.17), *la Educación Especial en una sociedad sólo es viable en el momento en que aquella adquiere una identidad social o cultural (...) Aparece cuando es objeto de representación en una sociedad, objeto de estudio científico, ideológico o prejuicioso, y cuando se constituye en objeto de una legislación, de una intervención o tratamiento y de unas instituciones específicas*. Así, aunque se tiene constancia de que los primeros intentos educativos se producen en los siglos XVI y XVIII, con sordomudos y ciegos, no se puede hablar específicamente de Educación Especial en nuestro país hasta principios del siglo XX (Puigdemívol, 1986).

El punto de partida se produce con la publicación en 1910 del Real Decreto de 22 Enero, por el que se establece el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales (Patronato al que se le otorgarán, entre

* PALOMA ARGUEDAS FERNÁNDEZ-CUETO es Licenciada en Educación Física.

otras competencias, la organización y régimen de enseñanza de las personas discapacitadas) (Molina, 1992). A partir de aquí, el interés y la preocupación por este colectivo irán progresivamente en aumento. Serán numerosas las disposiciones legales que sobre este tema se publicarán en los años siguientes, y aunque en muchos casos las acciones contempladas en su contenido no pasarán del terreno de las intenciones, influirán de manera clara y decisiva en la evolución de la Educación Especial (Molina, 1994).

Esta evolución de la Educación Especial en España se podría sintetizar de la siguiente manera:

1) Del derecho a la protección y ayuda asistencial de los niños sordomudos, ciegos, y anormales que se contemplaba ya en la primera década del siglo XX, se pasa a reconocer también su derecho a la educación.

2) Estos derechos (tanto el de protección y asistencia, como el de educación), dejan de ser exclusivos de la infancia para hacerse extensibles a los deficientes de todas las edades.

3) En un primer momento no se concede demasiada importancia al aspecto educativo, pues sólo se menciona de manera general, pero poco a poco va cobrando peso y se convierte en objetivo prioritario.

4) A medida que se avanza y se mejora en la organización del sistema educativo, se van a ir dando también los primeros pasos hacia la integración social y laboral de los discapacitados; pudiendo concluir de este modo, que para la época en la que se gestaba la construcción del Sanatorio Marítimo (finales de la década de los años 30), la Educación Especial en España comenzaba a asentarse definitivamente.

2. El Sanatorio Marítimo de Gijón

2.1. Fundación

Como ya se ha comentado al principio, este centro pertenece a la Orden Hospitalaria de San Juan de Dios, pero su fundación está también ligada a otro nombre, el de la familia Alfageme.

Don Bernardo Alfageme era un importante empresario, propietario de una conservera que contaba con dos factorías, una en Candás y la otra en Vigo. Al frente de esta última estaba su hijo, Hermenegildo; y la dirección de la fábrica de Candás la llevaba su nieto, también llamado Hermenegildo, con el que vivía en este mismo pueblo.

En Julio de 1936, con el inicio de la Guerra Civil Española, don Bernardo Alfageme y su nieto se ven obligados a huir de Candás y se refugian en Gijón. Dos meses más tarde, el 21 de Septiembre, son detenidos y trasladados a la cárcel, de donde les sacarán esa misma noche para darles muerte en la ería del Piles, junto a los acantilados (Ciudad, 1963).

Pasado algún tiempo, don Hermenegildo Alfageme, que residía en Vigo y que conocía la labor que allí estaban desarrollando los Hermanos de San Juan de Dios, decide honrar la memoria de su padre y de su hijo

muestran donando a esta Orden Religiosa el dinero obtenido de la venta del patrimonio de Candás, para la creación de un Sanatorio similar al que se estaba construyendo en Vigo.

En un principio, el deseo de don Hermenegildo era construir el Centro en Candás, por ser éste el lugar en el que siempre habían vivido Bernardo y Hermenegildo. Por diversas circunstancias no pudo hacerlo allí, decidiendo finalmente levantar el Sanatorio en Gijón, en el mismo sitio en el que fueron asesinados su padre y su hijo. En Marzo de 1943 se colocaba la primera piedra, siendo inaugurado dos años más tarde, el 8 de Septiembre de 1945.

2.2. Primera etapa

Durante las primeras décadas del siglo XX, la labor de los Hermanos de San Juan de Dios estuvo dirigida a la asistencia de ancianos, de niños con secuelas de raquitismo o de encefalopatías, de leprosos y de enfermos mentales.

Centrándonos en la atención infantil, las instituciones de protección a la Infancia fundadas por los discípulos de esta Orden estaban divididas en cuatro grupos: asilos, hospitales-asilos, hospitales pediátricos propiamente dichos, y sanatorios. Los asilos recogían a los niños huérfanos pobres, mientras que los hospitales-asilos se caracterizaban por acoger a niños enfermos. Los hospitales-asilos, que en un principio empezaron a funcionar más como asilos que como hospitales, fueron poco a poco ocupándose de la asistencia médica de los niños enfermos que recogían, terminando por convertirse la mayoría de ellos en verdaderos hospitales pediátricos. Los sanatorios también recogían a niños enfermos, pero la atención que se les daba consistía básicamente en curas de reposo, higiénico-dietéticas y de ambiente marítimo.

Pues bien, siguiendo la línea de actuación de la Orden Hospitalaria de San Juan de Dios, y teniendo en cuenta los deseos del principal benefactor de la obra D. Hermenegildo Alfageme, se decidió construir el Sanatorio Marítimo de Gijón con la idea de atender y curar a niños enfermos y pobres (Revista La Caridad 1945).

Para poder ocuparse de estos niños lo más adecuadamente posible, se ofrecía un doble servicio:

- Por un lado de hospitalización, para aquellos niños que precisaran intervención quirúrgica.
- Por otro de ambulatorio, con consultas de distintas especialidades.

Hay que señalar que este Centro, (al igual que el resto de sanatorios marítimos y de hospitales pediátricos de la Orden repartidos por toda la geografía española), estaba especializado en ortopedia y osteoartropatías. En aquellos años, debido a la ausencia de vacunas, a la falta de cuidado y control sobre las mujeres embarazadas (vigilancia prenatal, perinatal, y neonatal), y a los problemas de higiene y mala alimentación que sufrían

numerosas familias, eran muy comunes en la infancia patologías como el raquitismo, deformaciones óseas, la poliomielitis, el mal de Pott, la tuberculosis, la parálisis cerebral, etc.

La creación de este centro en Gijón supuso para muchos niños asturianos no sólo una mejora en su calidad de vida (que de ninguna otra manera podrían conseguir por no disponer de recursos económicos para sufragar intervenciones quirúrgicas, y largos tratamientos de recuperación y rehabilitación), sino también, y en muchos casos, salvarse de una muerte segura.

En cuanto al aspecto educativo, es importante destacar que desde el momento en que el Centro empezó a funcionar, la preocupación por los niños enfermos fue más allá de la atención hospitalaria, siendo uno de sus objetivos primordiales cubrir sus necesidades educativas. En el discurso inaugural del Sanatorio, pronunciado por el Hermano Provincial de la Orden R.P. Claudio Piña, y publicado en el diario El Comercio del 9 de Septiembre de 1945, podían leerse las siguientes palabras:

Y como en general, no pocos de estos procesos curativos son de una marcada lentitud, a veces años, aprovecharemos este hermoso tiempo para dar a nuestros pequeñuelos, en sus mismos lechos y salas, que vienen a constituirse en escuelas propiamente dichas, la instrucción primaria y religiosa conveniente.

Este hecho es importante porque muestra lo que fueron en España los primeros pasos de lo que ahora se conoce como “Pedagogía Hospitalaria”. En este sentido Ortiz (2001, p.25) señala que, al parecer fueron los Hermanos de San Juan de Dios los primeros en incorporar en España la Pedagogía Terapéutica para el niño con problemas de salud, creando en 1950 las primeras unidades escolares en los hospitales de la Orden.

De esta manera, realizando intervenciones quirúrgicas, tratamientos de recuperación y rehabilitación de los entonces llamados niños lisiados y consultas médicas de distintas especialidades, a la vez que proporcionaban educación a aquellos niños enfermos de larga estancia, estuvo funcionando el Sanatorio Marítimo durante aproximadamente quince años.

2.3. Segunda etapa

Con el inicio de la década de los 60, se inicia también una nueva etapa para el Sanatorio Marítimo. En los últimos años se había producido un descenso importante en el número de hospitalizaciones, y los enfermos de larga estancia prácticamente habían desaparecido. La causa de esta disminución en el número de consultas y de ingresos se halla en el empleo de los antibióticos para tratar y curar muchas de las patologías osteoarticulares que comúnmente afectaban a la infancia.

Por otro lado, en las consultas, surgía cada vez con más frecuencia el problema de los niños deficientes mentales. Sus familias, conociendo el

carácter benéfico del Sanatorio, se acercaban hasta allí en busca de ayuda para sus hijos, a los que ni sabían, ni podían atender.

Estando así las cosas, se decidirá abrir una sección para subnormales con el doble objetivo de ocuparse de este sector de la población tan desatendido, y a la vez devolver al centro la vida que estaba perdiendo.

Para poder entender los motivos que llevaron al Sanatorio Marítimo a realizar este cambio ha de hacerse un alto en el camino. Hay que tener en cuenta que la situación que estaba viviendo este centro no era distinta de la que se estaba produciendo en los demás hospitales infantiles de la Orden Hospitalaria de San Juan de Dios. El descubrimiento de los antibióticos fue un gran avance en la lucha contra enfermedades como la poliomielitis, o el mal de Pott, y como ya hemos dicho antes, la consecuencia inmediata de ese progreso científico-médico fue la reducción del porcentaje de ingresos y estancias prolongadas en estos hospitales. Esta situación, obligará a la Orden de San Juan de Dios a plantearse una revisión y una modificación en los planteamientos de atención a la infancia desfavorecida que hasta ahora estaba desarrollando, puesto que el problema de los niños lisiados había dejado de ser prioritario.

En estos años, la Educación Especial en España comenzaba a consolidarse definitivamente. Se había avanzado mucho tanto en el aspecto legislativo, como en el social (concienciación y aceptación social), pero en la práctica había muy pocos centros que se ocuparan de la educación de discapacitados, especialmente de los deficientes mentales.

Como para muchas otras cosas, Europa en este tema iba por delante, y era el modelo a seguir. Los Hermanos de San Juan de Dios tenían varias casas en distintas ciudades europeas dedicadas específicamente a la reeducación de niños subnormales, y cabe suponer que conociendo los buenos resultados que se estaban obteniendo en ellas, y siendo además conscientes de la situación de abandono que sufrían estos niños en España, decidieran copiar lo que allí se estaba haciendo y traerlo a nuestro país.

De este modo, en 1960 se inaugura en Valladolid el primer centro de la Orden para la educación de deficientes mentales (Octavio, 1969), del que después tomarán ejemplo otras casas como la del Sanatorio Marítimo de Gijón.

La apertura de la sección de subnormales se producirá en 1963. Con el ingreso de los primeros deficientes psíquicos comenzará realmente la labor del Sanatorio como centro de Educación Especial. El primer paso que hubo de darse en esta nueva etapa fue reorganizar las instalaciones y adaptar una pequeña parte de las mismas para poder acogerles. Esta reforma permitió atender en plan de internos y mediopensionistas a medio centenar de niños deficientes mentales.

En 1965 se va a publicar un Decreto (*Decreto 2925/65 de 23 de septiembre [B.O.E. de 16 de octubre] por el que se regulan las actividades del Ministerio de Educación Nacional en orden a la Educación Especial*) que sin duda influirá posteriormente en la actividad del Centro. Esta ley,

entre otras cosas, regulaba la creación de los centros oficiales y privados de Educación Especial, y las condiciones del personal docente (Cabada, 1980). El artículo segundo establecía que la creación de los Centros y Escuelas de Educación Especial podría llevarse a cabo, o bien por el Ministerio de Educación Nacional, o bien como Centro de Enseñanza no estatal.

El tercer artículo determinaba que los directores y maestros de los centros de Educación Especial debían pertenecer al Magisterio Nacional Primario, o en su caso, al Profesorado de Escuelas de Formación Profesional, y poseer la especialización necesaria, es decir tener la especialidad en Pedagogía Terapéutica (la expedición de este título se había aprobado en 1962 por la Orden del 24 de julio [*B.O.E. de 21 de agosto*], *sobre expedición del título de profesores especializados en Pedagogía Terapéutica*).

En 1966 el Sanatorio Marítimo será reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación como colegio de Educación Especial, concediéndole autorización para abrir dos unidades escolares. Este mismo año se abrió también una consulta de Psiquiatría Infantil.

Junto con las clases de Educación Especial, empezaron a funcionar también unos talleres, los llamados “Cursos de Promoción Profesional Obrera”. Éstos no estaban reconocidos; eran talleres laborales no educativos, que se impartían a deficientes mentales mayores de 21 años con el propósito de enseñarles un oficio y prepararles para el mundo laboral. Los primeros que empezaron a realizarse fueron los de encuadernación, electricidad, pintura y rotulismo, soldadura eléctrica, carpintería modelado y confección de alfombras. Más tarde se añadirían los de fontanería, albañilería y alguno otro más.

Además de esto, se planificó también dedicar una sección a trabajos en cadena, para habituarles al horario y rendimiento normales de cualquier trabajo (un informe del Sanatorio de este año expone haber podido colocar algunos muchachos en hoteles de la provincia).

Los alumnos que acudían a estos talleres no asistían a clase, pues superaban la edad escolar, pero los profesores del colegio solían darles clases complementarias de manera voluntaria.

Nos encontramos por lo tanto, ante una nueva organización del Centro asturiano. Por un lado, la sección ya existente de hospital para niños pobres lisiados, y por otro la nueva sección de deficientes mentales (en la que a partir de ahora se centrará la atención por ser la que atañe más específicamente a la Educación Especial). Ahora, además de contar con un cuerpo médico de distintas especialidades (Cirugía, Medicina interna, Análisis clínicos, Pediatría, Radiología, Anestesia, Estomatología, Psiquiatría, etc.), contaban también con departamentos de Psicología y Psicotecnia, y Foniatría y Logopedia, y con un cuadro de cinco profesores especializados en Pedagogía Terapéutica y seis monitores para los talleres. El personal del centro se completaba además con los once religiosos de la Comunidad, con una fisioterapeuta, y con un asistente social.

En 1967, se va a autorizar al Sanatorio a abrir tres unidades escolares más. Para poder dar cabida a un mayor número de deficientes mentales se estudia la posibilidad de reformar el Centro. La idea era dejar el edificio existente para las consultas e intervenciones quirúrgicas adaptando las salas en habitaciones privadas; y sacar a los deficientes mentales de allí, construyendo para ellos un complejo de chalets, al estilo de los que existían en centros modelo como los de Dinamarca, Holanda, Bélgica o Estados Unidos.

En este proyecto figuraba también la construcción de instalaciones deportivas. Contemplaban la actividad física como parte importante en el proceso reeducativo del discapacitado psíquico, dato cuando menos significativo de la visión anticipada que sobre la Educación Especial tenían adelantándose en el tiempo. Así se entiende de la lectura de un informe hallado en el Archivo Histórico Provincial de Oviedo: *Nadie puede negar la importancia del juego para los niños (...). El juego debe entenderse como una acción primordial en el plan educativo y curativo (...). Necesitamos poder organizar el juego y el deporte de tal forma que sirva para despertar interés, favorecer su concentración y mejorar su comportamiento con los demás* (Caja 1169 sección de la Diputación).

En cuanto al aspecto educativo, el Instituto Pedagógico Sanatorio Marítimo (pues así es como aparece renombrado en diversos documentos de Orden Hospitalaria) tenía organizadas las enseñanzas en cinco fases distintas de reeducación:

- Fase de entrenamiento.
- Fase de Pedagogía Terapéutica.
- Fase de Pedagogía Terapéutica y trabajos manuales.
- Fase de Pedagogía Terapéutica y enseñanza profesional diferenciada.
- Fase de "Post-cura" o continuación.

Todos los alumnos que ingresaban en el Centro debían pasar por cada una de ellas para completar su formación. Las dos primeras tenían por objeto proporcionar al deficiente mental (siempre dependiendo de su grado de retraso) conocimientos básicos como leer, escribir, hacer algunas operaciones, etc.

En la tercera fase, "Pedagogía Terapéutica y trabajos manuales" se buscaba el perfeccionamiento de la coordinación psicomotriz, así como enriquecer su imaginación y estimular su sociabilidad, de cara a las siguientes fases donde, a través de los talleres, se le enseñaría un oficio y se le prepararía para su ingreso en el mundo laboral.

En este repaso por la Historia del Sanatorio Marítimo se llega a 1970. En este año, aparecerá la Ley General de Educación y financiación de la Reforma Educativa, cuyo capítulo VII estará dedicado exclusivamente a la Educación Especial (*Ley 14/1970, de 4 de agosto General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa [B.O.E. de 21 de agosto]*). Lo que tiene de relevante esta ley (a parte del hecho de que se incluya la Educación Especial como parte del sistema educativo general), es que

apunta ya claramente hacia la integración tanto social como laboral del discapacitado: *La educación especial tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del sistema educativo; y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles, que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad* (Artículo 49,1). Teniendo en cuenta esto, se puede sacar en conclusión el carácter innovador del Sanatorio Marítimo. Cuando esta ley aún sugiere y esboza el camino que debe tomarse para conseguir la integración de los discapacitados, en el Centro gijonés ya se llevaba cuatro años trabajando en ello y obteniendo excelentes resultados.

En este año, además, se concederá la autorización para abrir una unidad escolar más, y se iniciarán las obras de ampliación y reforma que anteriormente se habían proyectado.

Dichas obras finalizarán cinco años más tarde, habiendo conseguido transformar el Sanatorio Marítimo en un gran centro educativo (Revista Hermanos Hospitalarios, 1996). Teniendo una capacidad para 250 niños/as, con unas instalaciones totalmente renovadas y modernizadas, y con una plantilla de profesionales especializados en la atención de discapacitados, tanto físicos como psíquicos, el Sanatorio Marítimo se convertirá una vez más en centro modelo (primero lo fue como hospital, y ahora como colegio y centro de formación profesional), y será el referente asturiano de la Educación Especial.

En un recorte de prensa del diario "La Nueva España" (Viernes 12 de Octubre de 1979) podían leerse entre otras cosas, los siguientes comentarios:

Es el único centro a nivel moderno, perfectamente instalado y nutrido de elementos, de que dispone Asturias para la rehabilitación de niños deficientes mentales (...)

Hay aproximadamente unos doce centros similares en el país. Ninguno de ellos llega a la altura del de Gijón, que es, indudablemente, el mejor de todos y el más completo (...)

Se emplean los más modernos métodos terapéuticos a nivel europeo: desde las clases de equitación, que ayudan a proporcionar el sentido del equilibrio a estos niños; hasta clases de judo, para vencer complejos de introversión; y prácticas de montañismo para eliminar taras psicósomáticas.

Anteriormente ya se ha hablado sobre los primeros pasos de la Educación Física como parte integrante de la Educación Especial en el Sanatorio Marítimo, y con este último párrafo queda demostrada la importancia que ya entonces se concedió a la práctica de actividad física y deportes, no ya sólo como elemento de ocio, sino también como parte fundamental del proceso rehabilitador en niños discapacitados. En este sentido no estaría de más considerar este Centro pionero en la introducción y aplicación de la Educación Física en la Educación Especial.

Esta segunda etapa del Sanatorio Marítimo como centro de doble atención (hospital para niños lisiados por un lado, y colegio de educación especial para retrasados mentales por otro) se verá completada en 1979 con la creación de la Asociación de Padres de Alumnos del Sanatorio Marítimo; y con la concesión por parte del Ministerio de Educación y Ciencia de dos unidades de trastornos del lenguaje, que sumadas a otras dos de Pedagogía Terapéutica autorizadas en 1975, sumaban un total de diez unidades escolares de Educación Especial.

2.4. Tercera etapa

El Sanatorio Marítimo emprende en los años 80 una nueva andadura en su camino de dedicación y atención a los más desfavorecidos. Desde hacía ya varios años se perseguía la idea de convertir el Sanatorio en un centro específico para deficientes mentales, suprimiendo los servicios que hasta ese momento se habían prestado a los discapacitados físicos. A pesar de que las intervenciones quirúrgicas, las hospitalizaciones y las consultas médicas de estos niños habían descendido considerablemente, no se había conseguido dar el paso. Resultaba difícil romper con el pasado y con tantos años de dedicación; nadie quería abandonar la misión para la que fue fundada esta casa de los Hermanos de San Juan de Dios.

Pero el paso del tiempo y el conocimiento del elevado número de niños deficientes mentales existentes en Asturias, puso de manifiesto que éste era un problema realmente serio e importante al que había que dedicar todos los esfuerzos posibles.

De esta manera, se eliminará la sección de discapacitados físicos, consiguiendo así aumentar y mejorar la atención a los niños deficientes mentales, y consolidándose definitivamente lo que a partir de entonces será el "Centro de Rehabilitación Sanatorio Marítimo".

La década de los 80 va a ser clave para la Educación Especial española. Mediante diversas leyes y reales decretos se regularán las enseñanzas y se organizará el funcionamiento de los centros de educación y formación profesional especiales. La LISMI (*Ley 13/1982 de 7 de abril de integración social de los minusválidos [B.O.E. 30 de abril de 1982]*), el Real Decreto de ordenación de la Educación Especial (*RD 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial [B.O.E. de 16 de marzo de 1985]*), y la LODE (*Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación [B.O.E. de 4 de julio de 1985]*), se convertirán en el marco legal de referencia sobre el cuál se desarrollarán todas las acciones dirigidas a la plena integración del discapacitado (Vázquez, 1986).

Como consecuencia de esto, el Sanatorio Marítimo tendrá que afrontar diversos cambios. En 1986, mediante el concierto educativo que realizará con el Ministerio de Educación y Ciencia, se integrará plenamente en el sistema educativo general, y dejará de funcionar de manera privada. Seguirá siendo esencialmente el que era, desarrollará su labor específica,

pero la normativa del Ministerio exigirá seguir otros patrones y ajustarse a otros criterios.

Este nuevo período no pudo comenzar mejor para el Sanatorio Marítimo de Gijón. La asociación de padres/tutores de antiguos alumnos del colegio (APTA), que había nacido en 1979 fruto de la preocupación de éstos por el futuro de sus hijos concluida su etapa formativa en el Centro, crea en 1981 el Centro Especial de Empleo APTA. No todos los alumnos lograban incorporarse a un puesto de trabajo a su salida del colegio, y con esta iniciativa se dio en gran medida solución al problema.

Tomando de nuevo la legislación como referencia, se puede afirmar una vez más el carácter innovador de esta institución gijonesa. Se ha tener en cuenta que la disposición que recoge la definición y la finalidad de los Centros Especiales de Empleo (en lo sucesivo CEE) es la Ley de Integración Social del Minusválido, de 1982, y la que regula su funcionamiento es el Real Decreto 2274 de 1985 (*Real Decreto 2274/1985 [B.O.E. de 9 de diciembre de 1985] por el que se aprueba e reglamento de los Centros Especiales de Empleo*); las dos posteriores a la fundación del CEE APTA.

Pero aunque este acontecimiento será el más importante de este año, no será el único. También se autorizará la apertura de una unidad escolar de Trastornos de Audición y Lenguaje, con lo que el número final de unidades escolares ascenderá a once: ocho unidades de Pedagogía Terapéutica y tres unidades de Trastornos de Audición y Lenguaje.

El mismo año de publicación de la LISMI (1982), el Centro solicitará al Ministerio de Educación y Ciencia la implantación de la Formación Profesional Especial, concediéndosele la autorización un año más tarde. La sección de Formación Profesional Especial comenzará a funcionar en el curso 1983-1984 en las modalidades Adaptada y Aprendizaje de Tareas. Dando este paso, el Sanatorio Marítimo se convertirá en uno de los cinco primeros centros de España, y el primero de Asturias en establecer este nuevo tipo de enseñanzas.

Lo que comenzó como hospital especializado en ortopedia y osteoartropatías, y continuó siendo instituto médico-pedagógico, y posteriormente centro de rehabilitación de subnormales, alcanza ahora su máximo esplendor convirtiéndose en un Centro de Atención Integral para Discapacitados Psíquicos. Los alumnos que ingresan en el Centro reciben la enseñanza primaria, y formación profesional especializada; se les facilita el acceso a un puesto de trabajo, bien a través de prácticas en empresas, bien a través del CEE APTA (González, s/f); y se les ofrece además una serie de servicios y actividades complementarios con los que se pretende contribuir a su desarrollo físico, psíquico, social y emocional (servicio de logopedia, de psicología, de fisioterapia, deportes, danza, música, etc.).

Así, como Centro de Atención Integral para Discapacitados Psíquicos, será como seguirá funcionando el Sanatorio Marítimo hasta nuestros días. En el momento presente se organiza dividiendo su labor en tres áreas de actividad:

- Educativa: se ocupa de la formación académica. En ella se incluye la Educación Básica Obligatoria (con dos unidades, una de discapacitados psíquicos y otra de plurideficiencias), y la Formación Profesional (con cuatro unidades de discapacitados psíquicos y una de plurideficiencias).
- Residencial: presta atención a aquellos discapacitados que bien por lejanía de su domicilio, bien por circunstancias sociofamiliares, deben permanecer en el centro. El área residencial está dividida a su vez en tres unidades en función del grado de afectación de los residentes: leves, moderados y gravemente afectados.
- Ocupacional: en ella se atiende a los minusválidos cuya acusada minusvalía les impide su integración en una empresa o CEE. Esta sería la tercera opción de integración laboral junto con las dos anteriores.

Estas tres áreas cuentan además con el apoyo de los siguientes departamentos: Trabajo social, Fisioterapia, Psicología, Rehabilitación Logopédica, y Atención a la Salud; departamentos que tienen por objeto la atención específica e individualizada al discapacitado según las características y las necesidades de cada uno (Revista Hermanos Hospitalarios, 1996).

3. Conclusión

Todo lo expuesto a lo largo de estas páginas podría quedar resumido en las siguientes conclusiones:

- La labor realizada por el Sanatorio Marítimo en el campo de la atención a los discapacitados ha sido de extraordinaria importancia. En distintos períodos, se ocupó de aquellos sectores de la población infantil más desfavorecidos y necesitados. En un primer momento atendieron a niños pobres afectados por patologías osteoarticulares, que en muchos casos no tenían ninguna posibilidad de salir adelante por no disponer del dinero suficiente para pagar los elevados costes de las intervenciones quirúrgicas y de los largos tratamientos de rehabilitación. Posteriormente se ocuparon también de niños pobres, pero esta vez de aquellos que por su deficiencia mental representaban una carga para la sociedad y se encontraban en una situación de total abandono y desamparo.
- El Sanatorio Marítimo de Gijón ha sido un centro pionero en la atención integral de los discapacitados. Su trabajo ha superado siempre la mera labor asistencial. A la atención hospitalaria habría que añadir además estas otras:

- 1) Atención educativa, muy básica en los primeros años, pero que fue evolucionando progresivamente hasta lograr convertir el centro en un Colegio de Educación Especial.
- 2) Adaptación e integración social proporcionándoles los conocimientos y las habilidades necesarias para que pudieran alcanzar el mayor grado de autonomía personal.
- 3) Formación profesional e integración laboral, a través de los talleres, y ya en el último período también a través del Centro Especial de Empleo APTA.

- La aportación de este centro a la Historia de la Educación Especial en Asturias ha sido notable y decisiva.

Ya durante los primeros años de existencia, cuando se ocupaba de niños discapacitados físicos, y cuando aún no existía la Pedagogía Hospitalaria, dedicaban tiempo a proporcionarles la educación escolar que los largos meses de hospitalización les impedían recibir. Posteriormente, se convirtió en el primer centro asturiano en dedicarse a la reeducación de niños con deficiencia mental, siendo también el primer colegio de Educación Especial que empezó a funcionar en el Principado.

Especial atención merece el papel que ha desempeñado en la lucha por la integración del discapacitado. Desde el año 1966 en el que comenzaron a funcionar los talleres, la formación profesional del deficiente mental se ha convertido en objetivo prioritario, tratando de conseguir además su completa integración en la vida social y laboral.

- **La trascendencia de esta institución sobrepasó incluso los límites regionales, pudiendo afirmar que su aportación a la Educación Especial española fue también significativa.**

Tanto en la rehabilitación física de los llamados niños lisiados, como en la reeducación de los deficientes mentales utilizaron los sistemas y los métodos más modernos y avanzados. Para la recuperación de estos últimos, por ejemplo, aplicaron en 1979 lo que para entonces era toda una novedad a nivel europeo: la práctica de deportes como sistema de recuperación tanto física como psicológica.

Del mismo modo, fue uno de los cinco primeros centros de España en impartir la Formación Profesional Especial.

En un mundo dominado por las modas y por los cambios continuos es difícil que algo perdure y se mantenga firme a lo largo de los años. El Sanatorio Marítimo ha logrado esta hazaña y son ya cincuenta y siete años los que lleva en pie.

Desde que se fundara, y quizás por su carácter benéfico, ha contado siempre con el apoyo y el respaldo del pueblo asturiano. Éste, sin duda, ha

sido un aspecto fundamental para la continuidad del centro gijonés. Pero cuando algo se mantiene a flote durante tanto tiempo es también y principalmente porque funciona.

El Sanatorio Marítimo ha sabido adaptarse siempre a los nuevos tiempos; ésta ha sido la clave de su éxito. Pero no sólo eso, sino que además ha conseguido adelantarse a las necesidades que en cada época han surgido, lo que le ha llevado a convertirse en el principal punto de referencia de la Educación Especial asturiana.

Referencias bibliográficas

- Alcubilla. *Diccionario de la Administración Española*. Varios tomos (desde 1904 hasta 1956).
- Aranzadi. *Nuevo diccionario de legislación*. Varios tomos (desde 1955 hasta 1970) Pamplona. Editorial Aranzadi.
- Binet, A. y Simon, T. (1992): *Niños anormales*. Madrid. CEPE. Texto tomado de la edición de 1917.
- Cabada, J.M. (1980): La Educación especial: situación actual y expectativas. En Gisbert, J. y otros: *Educación Especial*. Madrid. Editorial Cincel.
- Ciudad, J. (1963): *Historia de la orden Hospitalaria de San Juan de Dios*. Palencia. Industrias Gráficas Diario – Día.
- González, F.F. (Coor.) (s/f): *Capacitación profesional de alumnos con necesidades educativas especiales*. Gijón.
- Herraiz, M. G. (1995): *Aproximación a la Educación Especial Española del primer tercio del siglo XX*. Cuenca. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- López, M. (1995): *Textos para una historia de la Educación Especial*. Valencia. Universidad de Valencia.
- Molina, S. (1994): *Deficiencia mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Molina, S. (Coor.) (1992): *La educación de los niños deficientes mentales en España. Análisis histórico a través de un hilo conductor*. Madrid. CEPE.
- Octavio, M. (1969): *La provincia de San Juan de Dios. Castilla 1934-1968*. Madrid. Imprime Héroes, S.A.
- Orden Hospitalaria de San Juan de Dios:
- Documentos inéditos privados, pertenecientes al Archivo Histórico de la Orden.
 - *La Caridad* Revista de la Orden Hospitalaria de la que se han revisado todos los números publicados desde 1942 hasta 1961.
 - *Hermanos Hospitalarios* Revista de la Orden de San Juan de Dios de Castilla. Núm. 209 Noviembre 1996.
- Ortiz, C. (2001): *Perspectivas de la pedagogía hospitalaria*. En C. Grau y C. Ortíz: *La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Puigdemívol, I. (1986): "Historia de la Educación Especial". En S. Molina, (Dir.): *Enciclopedia temática de Educación Especial (Tomo I)*. Madrid. CEPE.
- Vázquez, J. (1986): "Legislación". En S. Molina, (Dir.): *Enciclopedia temática de Educación Especial (Tomo I)*. Madrid. CEPE.

INFLUENCIA DE LAS EXPECTATIVAS EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

FRANCISCO MARTÍN DEL BUEY y
MARTA ELENA ROMERO VIESCA*

El objetivo de esta investigación es identificar qué tipo de expectativas influyen en la consecución de un rendimiento académico adecuado y valorar la fortaleza de su carácter predictor en relación con otras variables también consideradas como predictoras. Los resultados obtenidos apoyan la hipótesis inicial en el sentido de que las expectativas de control de los resultados académicos que se esperan tener en el futuro, así como la ausencia de controlabilidad de tales resultados, se han mostrado relevantes en uno u otro sentido, para la comprensión del rendimiento académico de los estudiantes. En las tres asignaturas analizadas, (gallego, lenguaje y matemáticas), las expectativas de control de los resultados académicos futuros son el mejor predictor del rendimiento, explicando un porcentaje considerable de la varianza total. La intervención sobre las expectativas, debería realizarse de una forma coordinada e integrada en un marco más amplio, tal como recoge Martín del Buey (2000), donde insiste en la necesidad de llevar a cabo la orientación desde distintos frentes, todos ellos relacionados y todos ellos necesarios: autoconcepto y autoestima; motivación; atribuciones; expectativas; enfrentamiento ante los problemas y conflictos; y comunicación y relaciones humanas. Las expectativas juegan un papel decisivo en el rendimiento académico.

The influence of expectation on the Academic Performance. The aim of this investigation, is to identify the possible patterns which have some influence on getting an adequate academic performance and to value its prediction character over the academic qualification in some areas of knowledge. The results obtained in this study support the initial hypothesis in the way that the control expectations of the academic results which are expected to happen in the future and the absence of control in that results were relevant to understand the students academic qualifications. In three subjects which were analysed (galician, language and mathematics), we found that the control expectations of the academic future results are the best predictor of the qualification, what is explaining a considerable percentage of the total variability. The intervention of expectations must be realised in a coordinated and integrated way into another point of view, as Martin del Buey noticed (FMB 2000); insisting on the necessity of carrying the assesment out from different dimentionns related and necessary as: selfconcept and self-steem, motivation-attribution and expectations, copying, and facing up problems; communication and human relationships..The expectations have an important consideration in the academic qualification.

1. Introducción: Objetivo e hipótesis

La actividad ordinaria de los departamentos de orientación, en su labor de asesoramiento en los procesos de instrucción y de aprendizaje, ha ido depurando y centrando su interés por investigar otras variables distintas

* FRANCISCO MARTÍN DEL BUEY es Profesor del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo y MARTA ELENA ROMERO VIESCA es Doctora en Psicología.

a las meramente aptitudinales. Y en ese devenir ha ido descubriendo que otros condicionantes, entre los que se encuentran las motivaciones, las atribuciones de causalidad y las expectativas de consecución de metas, ejercen un poder tanto o más influyente sobre los citados procesos y el producto final de los mismos tal como es el rendimiento académico.

En línea con este interés, el objetivo de esta investigación es identificar qué tipo de expectativas influyen en la consecución de un rendimiento académico adecuado y valorar la fortaleza de su carácter predictor en relación con otras variables también consideradas como predictoras.

Las hipótesis de trabajo son: 1. Las expectativas de control de los resultados académicos correlacionan de forma positiva con el rendimiento académico. 2. El carácter predictor de las expectativas, respecto al rendimiento académico, es significativamente superior a factores motivacionales y atribucionales.

2. Variables de estudio

Como **Variable criterio** consideramos el Rendimiento Académico, cuyo valor se obtiene a través de las calificaciones escolares, expresadas numéricamente en una escala de 1 a 10. Utilizamos la nota media final, calculada a partir de las notas proporcionadas por los profesores en las tres evaluaciones del curso, en asignaturas básicas y troncales tales como matemáticas, lenguaje y gallego.

Como **Variables predictoras** hemos utilizado las variables recogidas en la batería MATEX: Motivación, Estilos Atributivos y Expectativas de Control, (Alonso Tapia, 1992).

2.1. Población y Muestra

Participan en la investigación una muestra de 210 alumnos y alumnas de Enseñanza Secundaria Obligatoria (estudiantes de 1º, 2º, 3º de la E.S.O.) y de 6º de Educación Primaria, pertenecientes a dos Centros de enseñanza de la Comunidad Autónoma de Galicia. El rango de edad que va desde los 11 a los 17 años. El número de alumnos distribuidos por nivel escolar y grupo, puede verse en la tabla 1.

Tabla 1: Distribución de alumnos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1º ESO A	21	10.0	10.0	10.0
1º ESO B	14	6.7	6.7	16.7
1º ESO C	13	6.2	6.2	22.9
2º ESO A	21	10.0	10.0	32.9
2º ESO B	18	8.6	8.6	41.4
2º ESO C	19	9.0	9.0	50.5
3º ESO A	22	10.5	10.5	61.0
3º ESO B	29	13.8	13.8	74.8
3º ESO C	18	8.6	8.6	83.3
3º ESO D	15	7.1	7.1	90.5
6º Primaria A	6	2.9	2.9	93.3
6º Primaria B	14	6.7	6.7	100.0

2.2. Instrumentos de recogida de la información

Se ha utilizado de la *batería MATEX*: Motivación, Estilos Atributivos y Expectativas de Control, que está formada por los siguientes instrumentos:

- a) Cuestionario MAPE-I : Motivación hacia el Aprendizaje y la Ejecución (Alonso Tapia y Sánchez Ferrer,1992)
- b) Cuestionario EAT: Estilos Atributivos (Alonso Tapia y Sánchez García,1992)
- c) Cuestionario ECO: Expectativas de Control (Alonso Tapia y Arce Sáez,1992).

Los datos recogidos en las tres pruebas, se incluyeron en los distintos análisis estadísticos, para saber el peso de cada una de las tres dimensiones: motivación, atribuciones y expectativas. El significado de las escalas que componen cada uno de los cuestionarios se describe en la tabla 2.

2.3. Procedimiento

La recogida de información se llevó a cabo de forma transversal, en el curso académico 2000-2001, al inicio del segundo trimestre, midiendo las variables en un solo momento temporal, a través de distintos cuestionarios. En el caso del rendimiento, a partir de la información proporcionada por los profesores, en la evaluación realizada inmediata a la realización de las pruebas.

3. Análisis de datos y resultados

El procesamiento estadístico se realiza a partir de las puntuaciones directas obtenidas en los cuestionarios, MAPE, EAT y ECO, siguiendo las normas de corrección y ponderación establecidas por los autores de las mismas. Asumimos la fiabilidad de los cuestionarios, basándonos en los *análisis de consistencia interna* (Alfa de Cronbach) de las pruebas realizadas por sus autores en el proceso de estandarización y validación (Alonso Tapia, 1992). Recogido en la tabla 2.

Tabla 2: Significado de las escalas. Fiabilidad de los instrumentos

CUESTIONARIOS	Significado de las ESCALAS	NIVEL DE FIABILIDAD*
MAPE	Escala I: Motivación de evitación de juicios negativos de competencia y la consecución de juicios positivos.	0.83
	Escala II: Vagancia versus disposición al esfuerzo.	0.87
	Escala III: Motivación de lucimiento.	0.77
EAT-ACADÉMICO	Escala I: Indefensión.	0.848
	Escala II: Internalización del éxito académico.	0.763
	Escala III: Internalización y controlabilidad versus externalización e incontrolabilidad del fracaso académico.	0.711
EAT-RELACIONES INTERPERSONALES	Escala I: Indefensión en el ámbito de las relaciones interpersonales.	0.817
	Escala II: Internalización del éxito en las relaciones interpersonales.	0.774
ECO	Escala I: Expectativas de controlabilidad (versus expectativas de no controlabilidad) de los resultados académicos futuros.	0.99
	Escala II: Expectativas de no controlabilidad (versus expectativas de controlabilidad) de los resultados académicos futuros.	0.93

(*) Análisis de fiabilidad siguiendo el Modelo Alpha de Cronbach.

Para el tratamiento estadístico de los datos se utilizó el programa informático *SPSS-X*.

El *análisis univariado a nivel descriptivo*, donde obtuvimos resultados aceptables en los estadísticos básicos, nos permitió aceptar los mismos como paramétricos. Se presentan en la tabla 3.

Tabla 3: Estadísticos básicos de la muestra en los dos factores del ECO

		ECO Factor 1	ECO Factor 2
N	Válidos	206	206
	Perdidos	4	4
Media		256.3252	46.0728
Mediana		261.5000	39.0000
Moda		207.00	20.00
Desv. Típica		53.25913	29.9052
Asimetría		-.570	.841
Error tip. de asimetría		.169	.169
Curtosis		.029	.052
Error tip. de curtosis		.337	.337
Mínimo		89.00	.00
Máximo		343.00	139.00

Para establecer las relaciones existentes entre los factores del cuestionario ECO y el rendimiento académico, calculamos en primer lugar, los *coeficientes de correlación de Pearson*. El resultado de este análisis bivariado, observable en la tabla 4, muestra que existen relaciones significativas a un nivel de confianza del 99 % entre ambos factores del ECO y el rendimiento en Gallego, Lengua y Matemáticas. Así cuando los alumnos muestran expectativas de control sobre sus resultados académicos, los rendimientos en las tres asignaturas aumentan; mientras que, cuando hay expectativas de ausencia de control, el rendimiento académico disminuye.

Tabla 4: Correlación de Pearson, a un nivel de significación del 0,01 (bilateral)

		Media notas de Gallego	Media notas de Lenguaje	Media notas de Matemáticas
ECO, Factor 1	Correlación de Pearson	,567	,537	,565
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	183	185	185
ECO, Factor 2	Correlación de Pearson	-,444	-,401	-,432
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	183	185	185

Mediante el *Análisis de Regresión Múltiple* estudiamos las relaciones de dependencia del rendimiento académico, de cada una de las tres asignaturas, respecto a los factores de los cuestionarios MAPE-I, EAT

y ECO. Los resultados se recogen en las siguientes tablas 7,8 y 9: en dónde **R**: es el coeficiente de correlación múltiple entre todas las variables predictoras y el criterio, **R cuadrado**: es la proporción de variabilidad en el criterio que puede explicarse a partir de las diferencias en las variables predictoras; **R cuadrado corregida**: es una estimación de R cuadrado en la población; y el **error típico de estimación**: es el que se va a utilizar para calcular el intervalo de confianza en el que estaría la puntuación en rendimiento de un sujeto.

Tabla 7: Análisis de Regresión. Variable criterio Rendimiento en Gallego

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	RESUMEN DEL MODELO			
			R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error tip. de la estimación
1	ECO Factor 1		.568 ^a	.326	.319	1.2676
2	MAPE Factor 2		.586 ^b	.343	.336	1.2519

Método: Por pasos (criterio: Probabilidad de F para entrar \leq .050. Probabilidad de la F para salir \geq .100)

a. Variables predictoras: (constante), ECO, Factor 1

b. Variables predictoras: (constante), ECO, Factor 1; MAPE, Factor 2

Estos resultados indican que el factor 1 del ECO “*Expectativas generalizadas de control de los resultados académicos futuros*” es el mayor predictor del rendimiento en la asignatura de gallego, con un peso de 0,326. Y, junto con el Factor 2 del cuestionario MAPE-I: “*Vagancia versus disposición al esfuerzo*”, son predictores del rendimiento en esta asignatura con un peso de 0,343.

Tabla 8: Análisis de Regresión. Variable criterio Rendimiento en Lenguaje

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	RESUMEN DEL MODELO			
			R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error tip. de la estimación
1	ECO Factor 1		.534 ^a	.285	.281	1.4631
2	ECO Factor 2		.561 ^b	.315	.307	1.4362

Método: Por pasos (criterio: Probabilidad de F para entrar \leq .050. Probabilidad de la F para salir \geq .100)

a. Variables predictoras: (constante), ECO, Factor 1

b. Variables predictoras: (constante), ECO, Factor 1; ECO, Factor 2

Estos resultados revelan que el Factor 1 del cuestionario ECO: *“Expectativas generalizadas de control de los resultados académicos futuros”* aparece como el mayor predictor del rendimiento en la asignatura de lengua con un peso de 0,285. Aumentando el poder de predicción, hasta un peso de 0.315, al incluir también el factor 2 del cuestionario ECO: *“Expectativas de ausencia de control de los resultados académicos futuros, especialmente del éxito”*.

Tabla 9: Análisis de Regresión. Variable criterio Rendimiento en Matemáticas

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	RESUMEN DEL MODELO			
			R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error tip. de la estimación
1	ECO Factor 1		.571 ^a	.326	.322	1.5279
2	ECO Factor 2		.591 ^b	.350	.342	1.5244
3	EAT-Académico		.606 ^c	.367	.356	1.5084
4	Factor 1 EAT-Relaciones Interp. Factor 1		.628 ^d	.394	.380	1.4799
5	EAT-Académico Factor 2		.643 ^e	.414	.397	1.4591
6	MAPE Factor 3		.655 ^f	.428	.409	1.4453

Método: Por pasos (criterio: Probabilidad de F para entrar $\leq .050$. Probabilidad de la F para salir $\geq .100$)

- a. Variables predictoras: (constante), ECO, Factor 1
- b. Variables predictoras: (constante), ECO, Factor 1; ECO, Factor 2
- c. Variables predictoras: (constante), ECO, Factor 1; ECO, Factor 2; EAT-Académico, Factor 1
- d. Variables predictoras: (constante), ECO, Factor 1; ECO, Factor 2; EAT-Académico, Factor 1; EAT Relaciones Interp., Factor 1
- e. Variables predictoras: (constante), ECO, Factor 1; ECO, Factor 2; EAT-Académico, Factor 1; EAT Relaciones Interp., Factor 1; EAT-Académico, Factor 2
- f. Variables predictoras: (constante), ECO, Factor 1; ECO, Factor 2; EAT-Académico, Factor 1; EAT Relaciones Interp., Factor 1; EAT-Académico, Factor 2; MAPE, Factor 3.

Estos resultados muestran, igualmente el poder predictor de las expectativas de control sobre los resultados académicos futuros. En la asignatura de matemáticas, son seis los factores que contribuyen a predecir el rendimiento, no obstante, el Factor 1 del cuestionario ECO: *“Expectativas generalizadas de control de los resultados académicos*

futuros versus expectativas generalizadas de ausencia de control de los mismos” es el mayor predictor del rendimiento académico en la asignatura, con un peso de 0,326. Y junto con el factor 2 del cuestionario ECO: “*Expectativas de ausencia de control de los resultados académicos futuros, especialmente del éxito*”, que aparece en segundo lugar, tendrían un peso de 0,350.

4. Verificación de hipótesis y discusión de resultados

Los resultados obtenidos apoyan la hipótesis inicial en el sentido de que las expectativas de control de los resultados académicos que se esperan tener en el futuro, así como la ausencia de controlabilidad de tales resultados, se han mostrado relevantes en uno u otro sentido, para la comprensión del rendimiento académico de los estudiantes. En las tres asignaturas analizadas, gallego, lenguaje y matemáticas, las expectativas de control de los resultados académicos futuros son el mejor predictor del rendimiento, explicando un porcentaje considerable de la varianza total.

Estos resultados son consonantes con los obtenidos en otras investigaciones (Alonso Tapia, 1987; Navas Martínez, 1990; Núñez Pérez, 1994; Rodríguez Espinar, 1993; Rodríguez Morales, 1990) Las que recogemos aquí hacen referencia a la incidencia de las expectativas sobre el rendimiento académico, aunque su temática principal de investigación se centra en torno a otras variables. Si ánimo de ser exhaustivos indicamos las siguientes :

“Las expectativas del alumno: su incidencia en el rendimiento y actitudes: un enfoque experimental”. Tesis doctoral realizada en 1987 por J. L. Álvarez Castillo, bajo la dirección del profesor Gerardo Pastor Ramos, en la Universidad Pontificia de Salamanca, Facultad de Pedagogía. Estudia el rendimiento académico, concluyendo que las expectativas del alumno respecto al profesor influyen en su rendimiento y en sus propias actitudes, de forma que cuando tienen expectativas positivas del profesor rinden más y tienen actitudes positivas hacia él.

“La influencia de las actitudes y expectativas en el rendimiento escolar”. Estudio realizado por el CIDE, Centro de Investigaciones y Documentación Educativa de Madrid, dirigida por Aresco entre 1984 y 1986. Se investiga la incidencia de actitudes cívico-políticas, actitudes frente al estudio y las expectativas de culminación de estudios sobre el rendimiento escolar.

“Influencia de las actitudes y expectativas sobre el rendimiento escolar”. Investigación dirigida por Tejedor Tejedor, en la Universidad de Santiago de Compostela, Departamento de Métodos y Técnicas de investigación en Ciencias del Comportamiento y Educación, realiza por F. J. Tejedor Tejedor, J. M. Sabucedo Cameselle, G. Serrano Martínez y J. L. Sobral Fernández, en 1987. Se estudia la incidencia que tienen sobre el

rendimiento académico las siguientes variables: actitudes cívico sociales, reacciones emocionales ante el estudio y expectativas académicas.

“El papel de las expectativas en el rendimiento escolar desde la teoría social cognitiva”. Tesis doctoral finalizada en 1989 por J.M. Sánchez Pernas y dirigida por el profesor J.A. Cabezas Sandoval, de la Universidad Pontificia de Salamanca. Se estudian las influencias de los estilos educativos de los padres en la formación de las expectativas de autoeficacia de los hijos en el contexto académico.

“La indefensión aprendida y su repercusión en el fracaso escolar: aproximación a la elaboración de instrumentos de medida y de intervención en indefensión”. Tesis realizada en 1991 por M. Baillo Faló, bajo la dirección de M.A. Marín García, de la Universidad de Barcelona, Ciencias de la Educación, Departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación. Estudia el problema de la indefensión elaborando cuestionarios para su medición y detección, así como dinámicas de expectativas de éxito para lograr el cambio de expectativas de fracaso a éxito.

Por lo que a la presente investigación implica nos hemos interesado de forma peculiar en las investigaciones llevadas a cabo por el equipo del profesor Alonso Tapia (Alonso Tapia y Arce Sáez, 1992) de la Universidad Autónoma de Madrid., cuando analiza la validez predictiva del cuestionario ECO. Trabajaron 1.202 estudiantes de la segunda etapa de Educación General Básica. En el análisis bivariado se calcularon las correlaciones entre cada factor y escalas con cinco criterios de rendimiento: las notas medias en Lengua, Matemáticas, Sociales y Naturales y la nota media de todas, así como la correlación entre cada factor y la prueba de factor G de Cattell, y entre ésta y las notas, para poder ver en que medida la capacidad predictiva de las expectativas de control es independiente e incrementa la de la inteligencia. Los resultados que se obtuvieron a la luz de estos análisis fueron los siguientes:

El factor 2, Expectativas de ausencia de control de los resultados académicos futuros, especialmente del éxito, versus controlabilidad de los mismos, correlaciona de forma inversa y significativa con el rendimiento, con valores que van desde $-0,401$ a $-0,444$. Aparece una disminución del rendimiento a medida que aumenta la atribución de las expectativas de fracaso a la falta de esfuerzo o habilidad y las expectativas de éxito a causas externas.

En cuanto al poder de predicción del cuestionario ECO, los investigadores concluyen que dicha prueba explica más del triple de varianza que la que explica la prueba de inteligencia Factor G de Cattell, es decir con el ECO se incrementa la validez de las predicciones realizadas a partir del test de Factor G, constatando así la importancia de utilizar el cuestionario ECO en la predicción del rendimiento académico.

Los resultados obtenidos en nuestra investigación son convergentes con los suyos, teniendo en cuenta que la muestra analizada en estos correspondían a alumnos de la Enseñanza General Básica y en nuestro caso,

la muestra la conforman alumnos que pertenecen a la reforma. Por lo que respecta al carácter predictor, los resultados también concuerdan, encontrando que son factores del ECO los que muestran mayor poder predictor del rendimiento académico.

5. Puntualizaciones finales

a) Existe relación entre las expectativas y los resultados académicos. Las expectativas de control sobre los resultados académicos que se esperan obtener en el futuro, guardan estrecha relación con los rendimientos académicos de los alumnos en las asignaturas de Gallego, Lengua y Matemáticas. Influyendo de forma significativa a la hora de explicar los resultados que obtienen los estudiantes.

b) El haber encontrado relaciones significativas entre las expectativas de control de los resultados y los rendimientos académicos de los estudiantes, subraya la importancia que tiene el conocer no tanto las expectativas de los alumnos, cuanto los factores que determinan dichas expectativas. De cara a una intervención psicopedagógica habría por lo tanto que tener en cuenta las expectativas de control que muestran los alumnos, ya que dichas diferencias se relacionan con la motivación e influyen en el rendimiento.

c) En nuestro estudio hemos encontrado que los distintos patrones de expectativas de control muestran capacidad predictiva respecto al rendimiento académico.

En las tres asignaturas –Gallego, Lenguaje y Matemáticas– las ***Expectativas generalizadas de control de los resultados académicos futuros, es la variable que más influye en el rendimiento.*** Obtener puntuaciones altas en dicha variable implica principalmente que la persona internaliza las expectativas de éxito y considera que el éxito está bajo su propio control, aunque reconoce la influencia positiva del profesor en el resultado. Y el puntuar bajo implicaría que la persona internaliza los fracasos y considera que los éxitos se escapan a su control.

Estos resultados nos permiten afirmar: **1.** Que en la medida que el alumno perciba o crea, respecto a su *capacidad* que le va a ser fácil aprobar porque está capacitado el *rendimiento se incrementa de forma significativa*. **2.** Que en la medida que el alumno perciba o crea, con relación al *esfuerzo* que no va a tener problemas en los exámenes porque ha trabajado duro y que será difícil que suspenda porque se ha esforzado en estudiar el *rendimiento se favorece de forma significativa*. **3.** Que en la medida que el alumno perciba o crea, con relación a la *suerte* que no influirá en que apruebe o no las asignaturas el *rendimiento se eleva de forma significativa*. **4.** Que en la medida que el alumno perciba o crea, respecto a *otras personas* que son competentes a la hora de valorar su rendimiento, *éste se incrementa de forma significativa*.

6. Implicaciones educativas

Centrándonos en las expectativas, la importancia de conocer qué factores las determinan, como el poder controlar o no el conseguir cierta meta, va a ser fundamental para poner en marcha un programa de intervención que permita corregir los niveles de expectativas negativos, basados en la ausencia de control de los resultados académicos futuros, hacia unos niveles de expectativas basados en la controlabilidad de los resultados, donde el sujeto crea que el alcanzar cierto objetivo en el futuro dependerá de sus propias acciones.

La intervención sobre las expectativas, debería realizarse de una forma coordinada e integrada en un marco más amplio, tal como recoge Martín del Buey (2.000) en su libro titulado “Programa Integrado de Acción Tutorial (P.I.A.T.)”, donde se insiste en la necesidad de llevar a cabo la orientación desde distintos frentes, siendo todos ellos necesarios. Los pilares del P.I.A.T. son los siguientes: autoconcepto y autoestima; motivación; atribuciones; expectativas; enfrentamiento ante los problemas y conflictos; y comunicación y relaciones humanas. Según el autor (o.c), estos cuatro núcleos no deberían estar ausentes en ningún programa formativo.

Referencias bibliográficas

- Alonso Tapia, J. (1987). Análisis de las relaciones entre motivación de logro, estilos atributivos y expectativas de control a partir del estudio de la validez de constructo de los cuestionarios MAPE, EAT y ECO. *Estudios de Psicología*, 30.
- Alonso Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma. Colección de bolsillo.
- Alonso Tapia, J. (1992, b). *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto*. Colección de cuadernos del ICE, nº 5. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. (1994). *Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar*. Madrid: Siglo XXI.
- Alonso Tapia, J. y Arce Sáez, E. (1986). Evaluación de las expectativas de control en sujetos del Ciclo Superior de la EGB. El cuestionario ECO. En J. Alonso Tapia (dir.), *Entrenamiento cognitivo y enriquecimiento motivacional*, Vol. 3. Informe final. Madrid: CIDE.
- Alonso Tapia, J. y Arce Sáez, E. (1992). Expectativas de control y motivación: el cuestionario ECO. En J. Alonso Tapia, *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. y Sánchez Ferrer, J. (1992). Cuestionario MAPE-I: Motivación hacia el aprendizaje. En J. Alonso Tapia, *Motivar en la adolescencia:*

- Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. y Sánchez García, F. (1992). Estilos atributivos y motivación: el cuestionario EAT. En J. Alonso Tapia, *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Beltrán Llera, J. (1985). *Psicología educacional*. Madrid: UNED.
- Bornas, E., Colom, A.J., March, M., Muntaen, J.J. (1984). *Contribuciones a la teoría de la atribución-indefensión, (aplicaciones a la recuperación del rendimiento escolar)*. Palma de Mallorca: Edita Universidad de Palma de Mallorca. ICE.
- Castejón, J.L. y Navas, L. (1992). Determinantes del rendimiento académico en la enseñanza secundaria. Un modelo causal. En *Análisis y modificación de conducta*, Vol. 18, 687-729.
- Escoriza Nieto, J. (1985). Motivación y aprendizaje. En J. Mayor Sánchez, *Psicología de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Hernández Hernández, P. y García, L.A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio: teoría y técnicas para potenciar habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide.
- Martín del Buey, F. (2000). *Programa integrado de acción Tutorial (P.I.A.T.)*. Oviedo: fmb 2000.
- Martínez Otero (1997). *Los adolescentes ante el estudio: causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos.
- Navas Martínez, L. (1990). *Motivación humana: relaciones entre atribuciones y expectativas (aplicación a la escuela)*. Ayuntamiento de Cartagena: Concejalía de educación.
- Núñez Pérez, C., González Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico: variables cognitivas-motivacionales, atribuciones, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Servicio de publicaciones.
- Rodríguez Espinar, S. (1993). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Morales, S. (1990). *Motivación y Rendimiento académico en adolescentes españoles*. Madrid: Universidad Complutense. Servicio de Reprografía.
- Ros, M. (1985). La percepción de la interacción y el juego de las expectativas. En C. Huici, *Estructura y procesos de grupo*. (Tomo II). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia..
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

ANÁLISIS DE ÍTEMS PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA CURRICULAR EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS

RUBÉN FERNÁNDEZ ALONSO y
RAQUEL FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ*

El presente artículo describe los resultados de un estudio piloto, destinado a realizar una selección de ítems cara a construir protocolos definitivos de evaluación de la competencia curricular en el área de matemáticas, al final del primer ciclo de la Educación Primaria. El trabajo recrea todas las fases del pilotaje, desde el diseño inicial de la tabla de especificaciones, hasta el cribado definitivo de 140 ítems que fueron reducidos a 57. La conclusión final es que el proceso de selección ha resultado satisfactorio, lo que permite esperar que en un futuro se dispondrá de instrumental fiable, discriminante, ajustado a la normalidad y válido desde el punto de vista del contenido, para evaluar los objetivos terminales en el área de matemáticas al finalizar el segundo curso de Educación Primaria.

The article describes the processes carried out to build a preliminary performance test in mathematics to be applied to students of the first levels of primary school. The authors describe the steps followed to build the test: from the initial design of the table of specifications to the selected 57 items of the 140 initial ones. As a result a satisfactory test has been produced, which will allow to increase the number of available reliable, discriminative, valid and standardized techniques written in Spanish to assess students' performance in mathematics at the end of the second year of primary school.

1. Justificación

En el curso 2000-01 el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica del Nalón (EOEP-Nalón) se constituyó en grupo de trabajo, iniciando una serie de estudios cuya finalidad es evaluar la competencia curricular en el área de Matemáticas en Educación Primaria. Es decir, desde el nivel de final de primer ciclo de Educación Primaria, hasta el inicio de la Secundaria Obligatoria. El conjunto de estos estudios fue bautizado con el nombre genérico de *Proyecto Mathematikoi*, y recibe financiación por parte de la Viceconsejería de Educación del Principado de Asturias.

Parece haber argumentos sólidos para defender la pertinencia de los estudios que se están realizando. La reforma estructural que supuso la LOGSE partió en dos etapas la escolaridad obligatoria. Ello motivó un gran número de cambios organizativos y curriculares. La orientación escolar no fue ajena a estas novedades. Primero porque, beneficiándose del peso reconocido en la nueva ordenación, se implantaron los departamentos en los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES). Además, fue necesario replantear

*RUBÉN FERNÁNDEZ ALONSO y RAQUEL FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ son Psicopedagogos del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica del Nalón, Asturias.

sus funciones en los niveles donde ya estaba institucionalizada. No es lo mismo orientar en una etapa con carácter final, como era la antigua EGB, que en una fundamentalmente propedéutica como es la Educación Primaria. De esta forma las tareas académico-vocacionales, que tenían un peso fuerte en los Servicios de Orientación Educativa y Vocacional (SOEV), perdieron gran parte del mismo.

Por otra parte, incluso antes de la reforma del 90, la investigación educativa básica había llegado a cierto consenso sobre la evidencia de que *el mejor predictor del rendimiento académico es el propio rendimiento*. Es decir, que el conocimiento previo de los alumnos es la base de todo proceso de enseñanza. La información curricular se convierte en una variable imprescindible para ponderar desempeños académicos. Llega al nivel de consideración de las áreas clásicas de evaluación psicométrica—cognición y personalidad. Ahora bien, en los albores de la reforma parecen faltar instrumentos que midan la competencia curricular.

Las carencias de la medida del nivel académico no son una problemática uniforme. Tradicionalmente la literatura se ha preocupado más por el área de lengua. Gracias a ello se dispone de instrumental fiable y variado para hacer estimaciones en amplios bloques de contenido del lenguaje: velocidad y comprensión lectura o precisión y expresión escrita. Sin embargo, en otras áreas las deficiencias de material para evaluar el rendimiento son mayores. Por ello, se vio la necesidad de integrar en el modelo predictivo una medida fiable del rendimiento en Matemáticas. Esta afirmación tampoco impide reconocer la existencia de material de evaluación en otras áreas. Así, por ejemplo, ya antes de la reforma se había publicado la obra de Arnal (1988). En la actualidad existe un conjunto de pruebas objetivas para estimar conocimientos escolares. Algunas centradas en el área de Matemáticas como la obra de Barbero, I. y Navas, M.J. (1995). También otras diseñadas como baterías de evaluación de diferentes áreas de conocimiento. Ejemplos de este último tipo de trabajos son los de Alonso Tapia (1997). El trabajo propone la evaluación de cuatro áreas en Secundaria Obligatoria: Ciencias Sociales (vol. I), Ciencias Naturales (vol. II) y Matemáticas y comprensión lectora (vol. III). Por último, para la etapa de Primaria, Pérez Avellaneda y otros (1999), presenta cuatro escalas: madurez, lenguaje, matemáticas y conocimiento del medio.

Así mismo, existe toda una pléyade de test comerciales clásicos que evalúan el factor de inteligencia general a través de la estimación de subfactores entre los que generalmente se incluye el razonamiento matemático o el cálculo numérico. Ejemplos de este tipo de baterías son:

- La serie TEA de Thurstone y Thurstone (1979), que mide tres factores básicos (V, R, N), el último de los cuales es específicamente numérico.
- La escala de Bennett y otros (1985), que al igual que el anterior mide factor verbal, razonamiento abstracto y numérico. Pero en este caso las tareas propuestas no se centran sólo en el cálculo o la solución de problemas. También recoge preguntas sobre sistemas

de medida convencionales y geometría, lo que confiere a la escala un marcado carácter curricular.

- También son destacables dos obras de Yuste (1985 y 1995). En ambas se busca estimar un Factor G mediante la evaluación de diferentes subfactores entre los que se encuentran la aptitud numérica y para el cálculo.
- Para la etapa de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, es bien conocida la prueba de Boehm (1982) que entre sus 50 conceptos básicos pregunta por algunos relativos a los números y la cantidad. También es muy popular la prueba de McCarthy (1983), factorializada tripartitamente en las escalas verbal, manipulativo-preceptiva y numérica. Esta última escala, que intenta evaluar la “aptitud” numérica, está compuesta por tres pruebas: cálculo, memoria numérica y recuento y distribución. Por último, la batería de Yuste y Sanz (1991) evalúa hasta 102 conceptos básicos que se ordenan en tres categorías fundamentales: espaciales, temporales y cuantitativo/numéricos. Dentro de esta última categoría distingue a su vez conceptos relativos a: contar, añadir, quitar, repartir, comparar cantidades y magnitudes y discriminar numerales y símbolos aritméticos.

Explicar por qué, en comparación con el área de Lengua, existen menos trabajos sobre evaluación del aprendizaje en Matemáticas traspasa los límites de la presente exploración de datos. Por ahora nos contentaremos con apuntar que en la década de los 80 la investigación evaluativa en el área experimenta un punto de inflexión. En el año 1986, el National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) comienza los trabajos destinados a elaborar un conjunto de indicadores del currículo de Matemáticas de carácter comprensivo, también conocidos como los estándares P-12. Existe una traducción de dichos estándares realizada por la Sociedad Andaluza de Educación Matemática (1991).

Por esas mismas fechas, y con un enfoque de investigación más empírico, la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) realizaba sus primeros estudios transnacionales de evaluación de matemáticas y ciencias. España participó por primera vez en el estudio: **Evaluación Internacional de la Mejora del Rendimiento** (IEAP) de 1988 donde concurrieron 5 países y 4 provincias canadienses (Canadá no posee un sistema federal de educación). Se puede encontrar una versión en castellano de este trabajo, donde no aparece informe técnico, sólo presentación y discusión de resultados, en Lapointe, Mead y Phillips (1989).

Por lo que respecta a nuestro país, en la década de los 90 el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) comenzó sus estudios destinados a medir el nivel de competencia curricular en la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria (INCE, 1996, 1997, 1998 y 2000). Con ellos se demostraron las posibilidades de la medición masiva del nivel curricular. El

proyecto Mathematikoi se inspira en esta segunda tradición de trabajos buscando diseñar pruebas de evaluación fiables, robustas y con varias aplicaciones. Algunas de las cuales se enumeran a continuación.

El uso más directo del instrumento se centra en la evaluación individual. La identificación de posibles dificultades y/o altas capacidades en el área. La escala propone un abanico de tareas que permite evaluar no sólo conocimientos, sino también procedimientos y estrategias de solución de tareas matemáticas.

Por otra parte, la batería está siendo tipificada y se podrá aplicar colectivamente en una sesión de 50 minutos. La finalidad de la escala cualitativa es traducir las puntuaciones obtenidas en la prueba a contenidos y capacidades matemáticas. Por ello, puede ayudar en la definición de objetivos y contenidos de adaptaciones curriculares o simplemente a determinar los próximos avances que potencialmente hará el alumnado.

Pero no todas la utilidades tienen que ver con recolectar y traspasar información. Este tipo de instrumental ha tenido múltiples usos. De esta forma la puntuación de la escala –entendida como la operativización de la variable “conocimientos previos en Matemáticas”– puede formar parte de un modelo de predicción académica más amplio. De hecho, en el marco de las aplicaciones colectivas del EOEP-Nalón, e incluso con muestras pequeñas (unos 20 alumnos) hemos encontrado correlaciones significativas entre los resultados en las escalas Mathematikoi y otras medidas curriculares tales como el rendimiento en lectura (velocidad y comprensión), ortografía y el cálculo mental. Todo ello parece indicar una buena validez concurrente de nuestras escalas con otros test que estiman diferentes áreas del rendimiento académico. A su vez, el conjunto de variables curriculares se puede contrastar con otros constructos como habilidades intelectuales, motivación y expectativas, estilos de aprendizaje, etc., hasta agotar un hipotético modelo de diferencias individuales. En este sentido, los análisis factoriales realizados parecen apuntar al hecho de que las variables curriculares se agrupan en un único factor, que, a su vez, es independiente del factor general de inteligencia.

Los fundamentos estadísticos de las escalas Mathematikoi también permiten utilizarlas en la evaluación de programas de enseñanza matemática, definición de estándares de centro, presentación de datos a los alumnos y familias, toma de decisiones, etc.

La situación actual del proyecto Mathematikoi es la siguiente: se han realizado tres estudios piloto y otros tantos finales. Los números I, II y III de los estudios Mathematikoi coinciden con las edades de baremación de cada prueba, 8, 10 y 12 respectivamente. Es decir, final de 1º, 2º y 3º ciclo de primaria.

En total han participado más de dos mil alumnos y se han probado cientos de ítems. La tabla 1 recoge las fechas y las distribuciones de número de alumnos e ítems pilotados y logrados por aplicación.

Tabla N.º 1: *Fecha y distribución del número de alumnos e ítems pilotados y logrados por aplicación*

	Fecha de las aplicaciones	Ítems pilotados	Ítems logrados	Muestra
Mathematikoi-III (estudio piloto)	Octubre 2000	60	34	89
Mathematikoi-III (estudio final)	Junio 2001	41	38	603
Mathematikoi-II (estudio piloto)	Octubre 2001	100	58	212
Mathematikoi-II (estudio final)	Junio 2002	58	57	490
Mathematikoi-I (estudio piloto)	Octubre 2002	140	57	128
Mathematikoi-I (estudio final)	Junio 2003*	60	—	500

2. Objeto y Objetivo

No es intención del presente escrito describir el proyecto Mathematikoi al completo. El objeto del análisis es más modesto, ya que sólo se centrará en una pequeña parte del proyecto. En concreto, se intentará recrear el diseño y los resultados del estudio piloto correspondiente a 2º de Educación Primaria. Es decir, a partir de ahora el trabajo se circunscribirá exclusivamente en el pilotaje Mathematikoi-I, cuya aplicación final se encuentra en la actualidad en proceso de elaboración.

El objetivo del estudio piloto Mathematikoi-I es probar el funcionamiento de 140 preguntas y reducir las mismas hasta seleccionar 60 ítems aproximadamente. Es decir, la predicción inicial era conseguir alrededor del 40% de los reactivos pilotados. Fijar de antemano un número de ítems a considerar (60) se hizo pensando en el producto final buscado. Se pretendía, de cara a la aplicación final, diseñar dos pruebas de, aproximadamente, 30 ítems cada. La longitud de reactivos por prueba se hizo sobre la estimación de que ése era el número razonable de preguntas que los estudiantes de 2º de Primaria podrían contestar en menos de una hora.

Al construir dos cuestionarios, se dispondrá de dos pruebas, validadas desde la Teoría Clásica de los Tests, para evaluar el rendimiento en Matemáticas al final del primer ciclo de Primaria. Pero además, en el

* Los datos de la aplicación final Mathematikoi-I son previsiones para junio de 2003.

análisis de resultados de la aplicación final también se empleará la metodología de la Teoría de Respuesta al Ítem. Así que las dos pruebas tendrán una serie de preguntas comunes con las que se creará, después de la aplicación final, un único banco de ítems por medio de un diseño de anclaje. Por tanto, la previsión final es disponer de dos test baremados clásicamente y de un único banco de ítems ajustado a Teoría de Respuesta al ítem.

3. Contexto Poblacional y Muestra Seleccionada

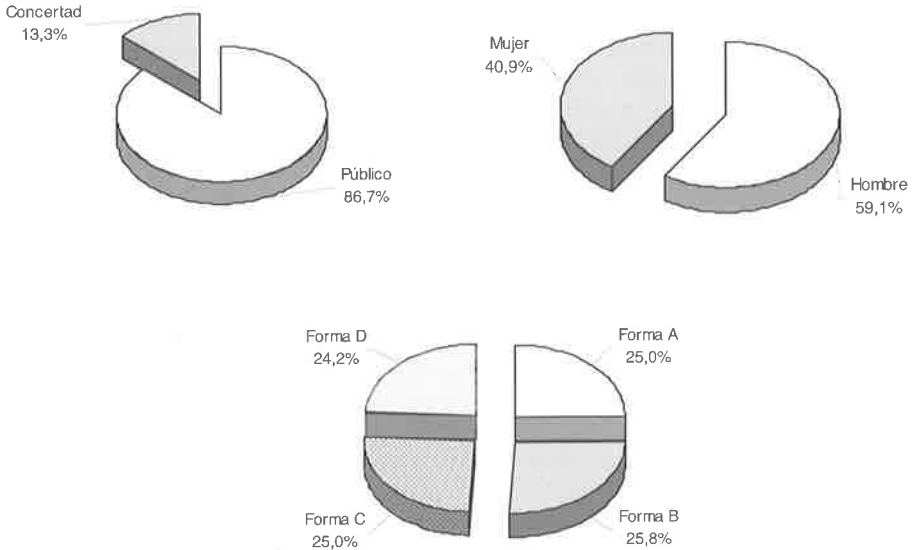
El sector educativo del Nalón está ubicado en la zona central de Asturias, abarcando parte del valle por el que discurren los tramos medio y alto del río Nalón. Administrativamente se encuentra constituido por los concejos de Langreo, San Martín del Rey Aurelio, Laviana, Sobrescobio y Caso, agrupados en la Mancomunidad de Municipios del Valle del Nalón. No es un sector educativo muy grande puesto que la extensión geográfica total es de 645,48 kilómetros cuadrados.

Sus características socioculturales conforman un tipo de población determinada. En principio, y con carácter general, es necesario apuntar que el nivel sociocultural de las familias corresponde con estudios primarios y/o secundarios (Bachillerato o Formación Profesional). Por su parte, en muchos casos, los ingresos familiares, es decir, el nivel socioeconómico de las familias se derivan directa o indirectamente del trabajo en las minas y puede considerarse con medio o medio-alto. También existen un porcentaje considerable de minorías étnicas. De hecho, en algún centro 1 de cada 4 estudiantes pertenece a minoría étnica. En los últimos años también se han comenzado a escolarizar hijos de inmigrantes, aunque la proporción de los mismos es aún reducida.

Sobre esta población se seleccionó la muestra del estudio. Al final participaron 9 centros públicos y concertados. En total se evaluaron 128 alumnos de 3º de Educación Primaria del sector educativo del Nalón. El muestreo de los centros se hizo de la siguiente manera: cada uno de los psicopedagogos del EOEP-Nalón eligió de modo aleatorio un centro de entre los que tiene asignado. De igual forma, en el caso de que el centro dispusiera de más de una unidad en el nivel elegido, se seleccionó una de ellas para participar en el estudio. En algún caso fue necesario que algún miembro del EOEP seleccionara una segunda unidad para lograr una muestra de, al menos, 30 estudiantes por forma pilotada con el fin de garantizar el supuesto de normalidad en la distribución de resultados.

Los siguientes gráficos de pie recogen la distribución del porcentaje de estudiantes por tres variables de clasificación: sexo, titularidad del centro y forma-cuestionario a la que contestaron.

Gráfico Nº 1: *Distribución del porcentaje de estudiantes por sexo, titularidad del centro y forma contestada.*



Como se puede ver en el primer gráfico, el porcentaje de hombres es sensiblemente superior al de las mujeres. Éste es un problema de selección muestral puesto que la distribución de este porcentaje en el nivel de 3º de Educación Primaria del sector educativo es coincidente con los parámetros de la población estatal. Es decir, hay una distribución paritaria en función del sexo.

Por su parte, también ha sido mayoritario el número de estudiantes escolarizados en centros públicos, frente a los concertados. Esto ocurre también en el sector educativo, donde los alumnos matriculados en centros públicos es superior a los concertados. Sin embargo, la proporción para el total del sector es de 65% de alumnos en centros públicos y 35% en concertados.

Por último, la distribución de los alumnos por el cuestionario al que se contestó ha sido prácticamente idéntica en las 4 formas. Con ello, se pone de manifiesto que el proceso de aleatorización de las formas dentro de los grupos aula se ha llevado a cabo satisfactoriamente.

4. Diseño y Procedimiento

En este punto se describirá el estudio piloto *Mathematikoi I*, correspondiente a 2º de Educación Primaria. Como ya se apuntó

anteriormente la finalidad del pilotaje es realizar una selección de ítems para, posteriormente, construir y validar estadísticamente una prueba que permita estimar el nivel curricular de los alumnos en el área de Matemáticas al final del primer ciclo de la Educación Primaria.

El trabajo se inició con el análisis del currículo de primer ciclo del área de Matemáticas: decretos de mínimos y curricular de Educación Primaria. También se revisaron los documentos elaborados por el MEC (Cajas Rojas, Propuestas de Secuenciación, etc.), libros de texto de las principales editoriales y el material de refuerzo y recuperación disponible en la sede del EOEP. Estas tareas sirvieron para diseñar la tabla de contenidos de la prueba y construir un primer banco de ítems.

La tabla de contenidos (tabla 2) se organizó en **dos ejes principales**: bloques de contenido y capacidades matemáticas. Estos dos grandes ejes de ordenación incluyeron diferentes categorías. De esta forma, las categorías contempladas dentro del eje **bloques de contenido** son –con ligeras modificaciones– las consideradas en los decretos curriculares: *Numeración, Operaciones, Geometría, Medidas y Organización de la información*.

Sin duda, en el primer ciclo de Primaria el uso de números y operaciones es el contenido más importante y, por ello, al que se dedica más tiempo. Es, además, “la capacidad más característica del ámbito de las matemáticas” (MEC, 1992). En cuanto a los **números**, el decreto de enseñanzas mínimas propone el conocimiento del sistema decimal de numeración hasta la centena y el valor posicional de unidades, decenas y centenas.

Por lo que se refiere a las **operaciones**, las orientaciones ministeriales aconsejan centrarse básicamente en sumas y restas, dejando abierta la posibilidad de iniciarse en la multiplicación en contextos adecuados. Una vez más, la observación de los niveles de competencia del alumnado permiten afirmar que al finalizar el primer ciclo hay un porcentaje significativo de alumnos que conocen el algoritmo de la multiplicación e, incluso, un selecto grupo de privilegiados que se han iniciado en los rudimentos de la división. El rendimiento de estos alumnos está muy por encima de las expectativas de la ordenación académica ya que con respecto a la resta, se afirma que, dada su complejidad, será necesario profundizar en las restas con llevadas en el segundo ciclo de Primaria.

Se aconseja, así mismo, el destacar el papel del cálculo mental en el desarrollo de la capacidad de operar (suma y resta) con números, así como el apoyo que la estimación de resultados o el cálculo aproximado suponen para la consolidación de una operatoria eficaz por parte del alumnado.

En cuanto al bloque de **sistemas de medidas**, el legislador recomienda el desarrollo de la capacidad de medir, muy unida a la necesidad de comparar, lo que supone promover en una primera fase la búsqueda de estrategias e instrumentos no convencionales que satisfagan esa necesidad para, posteriormente, ir introduciendo unidades e

instrumentos progresivamente más convencionales y eficaces. Así, será conveniente introducir unidades de tiempo (año, día, hora), de longitud (metro, centímetro), de capacidad (litro) o de masa (kilogramo), para propiciar el inicio en el uso de instrumentos de medida convencionales sencillos (regla, reloj, balanza doméstica de lectura directa). Así mismo, se hace hincapié en la importancia de desarrollar la capacidad de estimar resultados ligados a la medida, haciendo énfasis en la utilidad de las estimación, así como en la necesidad de elegir tanto instrumentos como unidades adecuadas a aquello que se quiere medir.

En cuanto al bloque de contenido de **geometría**, se considera una característica de este ciclo la capacidad de reconocer en el entorno y en los objetos que en él se encuentran distintos cuerpos y formas geométricas (esfera, cubo, cilindro, círculo, rectángulo, triángulo) “que ayuden a entenderlo mejor, a describirlo y a comunicarse con los demás acerca de él” (MEC, 1992).

A lo largo del primer ciclo de Primaria, también se considera conveniente empezar a desarrollar estrategias de **organización de la información**, a través de distintas actividades, para que sean capaces de registrar un suceso (recuento, agrupación), representarlo (tablas, gráficos sencillos) y comunicarlo a los demás (lectura, comprensión, expresión) o utilizar su información para otras actividades. En este sentido, las orientaciones ministeriales prevén que los contenidos de este bloque ayuden a desarrollar las siguientes capacidades:

- Realización de representaciones gráficas sobre situaciones y hechos muy concretos y que sean capaces de interpretarlas.
- Comprender y expresar a su manera una situación matemática que se les proponga, es decir, que entiendan el enunciado y las consignas dadas.
- Favorecer el desarrollo de estrategias personales de resolución y organización de datos necesarios de problemas, siendo conveniente que el alumnado exprese oralmente las decisiones que han ido tomando en cada momento.
- Desarrollar la capacidad de persistir en la exploración de un problema.

La configuración del segundo eje de clasificación, **capacidades matemáticas**, fue más problemática y discutida. Esto se debió tanto a razones epistémicas, como de definición operativa de las propias categorías. Sin embargo, la inclusión de este segundo eje era una tarea insoslayable a la vista de los últimos desarrollos en este campo de la investigación educativa. Hace más de una década que los estudios transnacionales de la IEA consideran las capacidades matemáticas dentro de sus estimaciones de rendimiento (Lapointe, Mead y Phillips, 1989). Más recientemente han comenzado a ser observadas en las evaluaciones oficiales españolas (INCE, 1996, 1997, 1998 y 2000). Se entiende por capacidades matemáticas las destrezas necesarias para contestar a una pregunta concreta. El INCE (1998,

23) las define como las “operaciones cognitivas implicadas en la realización de los distintos tipos de tareas matemáticas” que incluyen cuestiones que van “desde los conceptos básicos, hasta la aplicación de los conceptos y algoritmos en la resolución de problemas complejos de la vida cotidiana”.

En la tabla de contenidos de la prueba piloto se han contemplado tres capacidades matemáticas: Conocimientos básicos, Algoritmos y Resolución de problemas.

- Se entiende por *Conocimientos básicos* la adquisición de una serie de conceptos fundamentales. Se incluyen representar, nombrar o reconocer objetos y propiedades (p.ej., ángulos, figuras geométricas, etc.), dominar el sistema numérico decimal y otros sistemas convencionales de medida (seriaciones, redondeos, unidades básicas de medida, etc.).
- Los *Algoritmos* implican a los conceptos pero van más allá. Suponen, además, el uso de una rutina sencilla (una operación elemental de cálculo) y pueden incluir también las actividades que demuestran el uso de instrumentos (una regla para medir segmentos o un transportador para medir ángulos).
- Por último, en la Resolución de problemas se incluyen la utilización de estrategias intermedias que implican el uso de varios algoritmos (p.ej., preguntas que combinan dos o más operaciones básicas) y la aplicación de alguna fórmula matemática (p.ej., el cálculo de áreas, superficies o perímetros), y también las tareas que implican las capacidades de análisis, deducción, toma de decisiones, comparación, verificación, etc.

Tabla N.º 2: Distribución de número y porcentaje de ítems pilotado en la tabla de contenidos.

		Capacidades			
		Conceptos	Algoritmos	Problemas	Total
Bloques de contenido	Números-operaciones	15 (10,7%)	38 (27,1 %)	27 (19,3 %)	80 (57,1 %)
	Geometría	21 (15,0%)	5 (3,6 %)	4 (2,8 %)	30 (21,4 %)
	Medidas	9 (6,4%)	5 (3,6 %)	2 (1,4 %)	16 (11,4 %)
	Organización información	3 (2,1%)	5 (3,6%)	6 (4,3 %)	14 (10,0 %)
	Total	48 (34,3%)	53 (37,8 %)	39 (27,8 %)	140 (100 %)

En la tabla 2 se presenta la matriz de especificaciones que sirvió de instrumento para la selección muestral del contenido. Como se puede ver, la tabla dispone de 12 entradas. Para cubrir dichas entradas se elaboraron las 140 preguntas pilotadas. Eran preguntas cerradas, es decir, de opción múltiple, con tres o cuatro alternativas de respuesta y sólo una verdadera. En cada entrada de la tabla aparece el número de ítems que se le asignó y, entre paréntesis, el porcentaje que, con respecto al total, le corresponde a

cada casilla de la tabla. Así, por ejemplo, la entrada correspondiente a “conceptos de números-operaciones” engloba 15 preguntas, que equivalen al 10.7% del total de ítems pilotados. En los marginales, el porcentaje no siempre corresponde con la suma de las filas o las columnas. Esto se debe a los redondeos realizados para ofrecer el porcentaje con un solo decimal.

El peso de cada una de las entradas, así como de cada una de las categorías que conforman los dos ejes de clasificación (contenidos y capacidades), se estableció mediante un criterio de expertos. La ponderación otorgada intenta ser el reflejo que, en el desarrollo curricular, tiene cada uno de los contenidos y capacidades evaluadas.

Se estimó en más de 200 minutos el tiempo necesario para contestar las 140 preguntas. Ello obligaba a dividir en varias sesiones la aplicación de la prueba piloto con los inconvenientes que esto acarrea: mayor riesgo de fatiga en los estudiantes, menor operatividad del instrumento, más esfuerzo hasta completar una muestra con suficientes sujetos, etc. Con el fin de minimizar estas objeciones, se llevó a cabo un doble proceso de aleatorización.

Basándose en criterio de expertos, las 140 preguntas fueron ordenadas por índice de dificultad y distribuidas en cuatro formas-cuestionario. Por tanto, cada versión constaba de 35 preguntas. La aplicación fue colectiva a grupos-aula. Cada alumno sólo respondió a una de las cuatro formas-piloto. Los estudiantes emplearon una media de 40 minutos en completar el cuestionario y, salvo rarísimas excepciones, nadie tardó más de 50 minutos. Así se logró reducir el tiempo de aplicación y neutralizar los posibles efectos de la fatiga en el rendimiento. Además, en el momento de la aplicación, las cuatro versiones-piloto se repartieron aleatoriamente dentro de los grupos-aula. Esto permitió comparar resultados descartando que las posibles diferencias se debiesen a la dificultad intrínseca de las formas-piloto.

La aplicación piloto se lleva a cabo al inicio del curso 2002-03 con el fin de que los alumnos de 3º curso no hayan avanzado mucho en sus conocimientos curriculares y tengan un nivel de competencia bastante parecido al que se supone a los estudiantes que finalizan 2º de Primaria. Se excluyeron del análisis de resultados los cuestionarios contestados por los alumnos con necesidades educativas especiales.

Aplicados los cuestionarios, éstos son corregidos y posteriormente vaciados a una base de datos utilizando el programa SPSS V.10. En el registro de datos se consideró “1 = acierto” y “0 = error”. Se reservó el 9 para calcular los porcentajes de “no sabe/no contesta”.

5. Selección de Ítems

En la elección de ítems se consideraron dos criterios fundamentales:

1. Estadístico: los ítems deben atender a dos condiciones básicas. La primera, ser discriminantes, es decir, ser capaces de diferenciar entre los buenos y malos rendimientos. En segundo lugar, se busca que, en su conjunto, los ítems que conformarán cada cuestionario se ajusten a la normalidad en cuanto a la distribución de sus índices de dificultad.
2. Curricular: los ítems seleccionados deben ser pertinentes desde el punto de vista del contenido. Es necesario que después de la selección las preguntas representen del modo más amplio y válido con contenidos y capacidades matemáticas propias del final de primer ciclo de Primaria.

El primer criterio empleado para la eliminación de ítems fue el estadístico. En concreto se calcularon las correlaciones ítem-test de todos los reactivos y se eliminaron aquellos cuyo índice de discriminación no llegó a 0,20. Este criterio es el que emplea el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación en el cribado de sus ítems y también es empleado en el proyecto *Mathematikoi* (EOEP-Nalón, 2000, Fdez. Alonso y otros 2003). En este caso, sólo 111 de los 140 ítems cumplieron esta condición. Sin embargo, también se incluyeron otros 6 reactivos cuyas correlaciones ítem-test se encontraban muy cercanas al punto de corte —entre 0,18 y 0,19— y se consideraban pertinentes desde el punto de vista curricular. Eran, pues, ítems que, sin alcanzar estrictamente el primer criterio estadístico, cumplían perfectamente la segunda condición.

En definitiva, al sumar los 111 ítems más discriminantes con los 6 resacados por su aportación a la validez de contenido, en la primera criba fueron salvados 117 ítems y cribados 23. Del total de ítems eliminados, 8 pertenecían al cuestionario-forma A; 6 a la forma B; 5 a la C; y 4 a la D. Con estas formas reducidas se recalcularon los índices de fiabilidad, dificultad y discriminación de cada cuestionario, así como algunos los estadísticos básicos (media, desviación típica, error estándar de media y rango) y se compararon con los resultados obtenidos antes de la eliminación de ítems con el fin de comprobar las posibles ganancias derivadas de la selección. Los resultados se presentan en la dos siguientes tablas.

En la primera se comparan algunos estadísticos básicos hallados antes y después del primer cribado. Atendiendo a la media (la cual debe ser interpretada en función del número de ítems) antes de la selección el cuestionario A era el más fácil seguido del B y el D, que presentaban valores similares. El cuestionario C parece el más difícil, puesto que la media hallada no llegaba a la media teórica, es decir, 17,5 puntos. Después de la eliminación de los primeros ítems, la situación se mantiene de modo similar, aunque las medias caen un poco en los cuestionarios A, B y C. En cambio, en el cuestionario D, aunque también desciende la media (de 18,5 a 17 puntos), en realidad esta caída no es tal, sino que supone una recuperación puesto que la media de la prueba, al quedar reducida ésta a 31 ítems, pasa a ser de 15,5 puntos.

Todos los cuestionarios, salvo la forma C, ven reducida la variabilidad de los resultados, es decir, la desviación típica. Esto se debe, entre otras cosas, a trabajar con un menor número de ítems. Al bajar la variabilidad, se encuentran disminuciones del error estándar de media en los cuestionarios A y B, manteniéndose el mismo error en los cuestionarios C y D. Sin embargo, la ganancia en la precisión de la media en las formas es muy pequeña, debido tanto a que las muestras no son amplias y a que la disminución de la varianza de resultados tampoco fue significativa.

Por último, el comportamiento de los rangos puede considerarse adecuado salvo en la forma C. En principio la forma D incluso aumentó su rango, pese a la disminución de ítems. En las formas A y B se perdieron dos puntos directos en el rango, pero como después de la selección se trabaja con 27 y 29 ítems respectivamente el porcentaje de rango cubierto pasó de 74,2% antes de la selección a 88,8% para la forma A y 82,8% para la forma B. En el extremo contrario se encuentra la forma C, que sufrió una importante disminución del rango de puntuaciones, cuestión no deseable en este tipo de trabajos.

Tabla N.º 3. Comparación de algunos descriptivos básicos de los 4 cuestionarios antes y después de la primera selección estadística.

	ANTES DE PRIMERA SELECCIÓN					DESPUÉS DE PRIMERA SELECCIÓN				
	Nº Items	\bar{X}	S_x	$S_{\bar{x}}$	Rango	Nº Items	\bar{X}	S_x	$S_{\bar{x}}$	Rango
Forma A	35	19,5	5,5	1,0	26	27	14,4	5,3	0,9	24
Forma B	35	18,8	7,4	1,3	26	29	15,2	6,9	1,2	24
Forma C	35	16,7	5,8	1,0	25	30	13,9	5,8	1,0	19
Forma D	35	18,5	7,5	1,3	27	31	17,0	7,4	1,3	28
Total	140	18,4	6,6	0,6		117	15,1	6,3	0,5	

La siguiente tabla compara los índices de fiabilidad, dificultad y discriminación antes y después de la primera selección. Como comentario general se puede afirmar que los resultados han sido los esperados, aunque es necesario realizar algunas puntualizaciones.

En principio, todas las formas-cuestionario, salvo la D, han logrado ganancias en los índices de fiabilidad. Como coeficiente de fiabilidad se ofrece el alfa de Cronbach. La mayor ganancia se ha dado en la forma B, seguida de los cuestionarios A y B. En realidad, excepción hecha del

cuestionario D, los índices de fiabilidad de los cuestionarios después de la reducción de ítems son muy elevados si se tiene en cuenta tanto la naturaleza de las pruebas como la edad de los estudiantes.

Por su parte, no se aprecian cambios significativos en los índices de dificultad que se ha calculado como la proporción media de aciertos en cada forma. Es cierto que, con la eliminación de ítems, todo los cuestionarios, salvo el D, han rebajado su índice de dificultad. Es decir, todos se han hecho un poco más difíciles. Sin embargo, todos los guarismos de dificultad se mueven entre 0,50 y $\pm 0,05$, es decir, entre 0,45 y 0,55, que pueden considerarse índices de dificultad totalmente aceptables.

Por último, se puede comprobar las ganancias en los índices de discriminación de los cuestionarios, entendido como la media de las correlaciones ítem-test. La mayor ganancia se produce en la forma A (que pasa de 0,34 a 0,44); a continuación, con ganancias similares se encuentran los cuestionarios B, C y D.

Tabla N.º 4. Comparación de los índices de fiabilidad, dificultad y discriminación de los 4 cuestionarios antes y después de la primera selección estadística.

	ANTES DE PRIMERA SELECCIÓN			DESPUÉS DE PRIMERA SELECCIÓN		
	Fiabilidad	Dificultad	Discrimina.	Fiabilidad	Dificultad	Discrimina.
Forma A	0,78	0,55	0,34	0,84	0,53	0,44
Forma B	0,80	0,53	0,33	0,88	0,52	0,40
Forma C	0,79	0,47	0,36	0,83	0,46	0,42
Forma D	0,71	0,52	0,43	0,71	0,54	0,48

En definitiva, con esta primera etapa de eliminación de ítems se han logrado ganancias en los índices de discriminación y fiabilidad de los cuestionarios, mientras que el índice de dificultad se mantiene estable dentro de los parámetros esperados. Todo ello permite concluir que el primer descarte de ítems ha arrojado unos resultados satisfactorios.

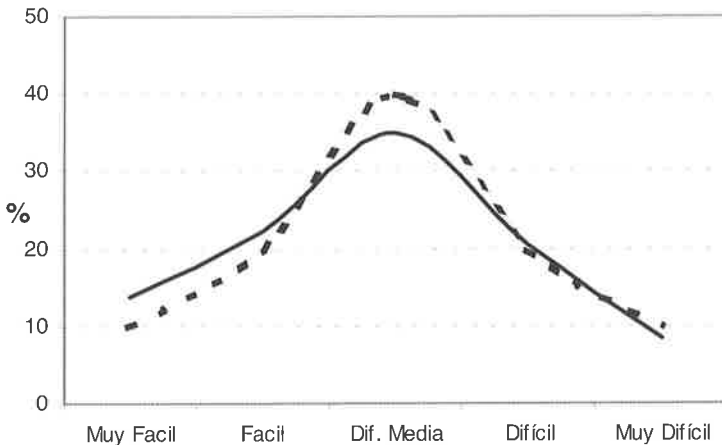
El segundo criterio de tipo estadístico para la selección de ítems es que éstos, en su conjunto, dispongan de índices de dificultad que se distribuyan de forma normalizada. Para lograr esto se crearon cinco categorías de ítems según su dificultad:

1. Ítems muy difíciles: menos del 19,99% de aciertos
2. Ítems difíciles: entre el 20 y el 39,99% de aciertos
3. Ítems de dificultad media: entre 40 y 60% de aciertos
4. Ítems fáciles: entre el 69,01 y el 80% de aciertos
5. Ítems muy fáciles: más del 80,01% de aciertos

Para asegurar la normalidad de resultados se establecieron a priori los siguientes pesos para cada una de las categorías: 10% para ítems muy fáciles y otro tanto para ítems muy difíciles. 20% de ítems fáciles y el mismo peso para ítems difíciles. Por último, 40% de ítems de dificultad media. Esta distribución teórica fue muy similar a la obtenida en el estudio empírico de los 117 ítems. En el siguiente gráfico se comparan la distribución teórica de los índices de dificultad de los ítems y la real de los ítems que han sobrevivido al primer análisis.

En el gráfico la línea punteada representa la distribución teórica de los índices de dificultad, mientras que la línea sólida indica la distribución empírica. Como se puede ver, el dibujo es muy similar en ambas. La mayor discrepancia se encuentra en los ítems de dificultad media que suponen el 35% de los seleccionados, frente al 40% esperado. En todo caso, dado que esto es sólo una primera tentativa, hay que apuntar que los datos parecen muy satisfactorios.

Gráfico N.º 2: Comparación de la distribución teórica de los índices de dificultad con la distribución empírica de los 117 ítems de la primera selección.



Aunque los 117 ítems cumplen las dos condiciones estadísticas –ser discriminantes y presentar una distribución de sus índices de dificultad ajustados a normalidad– este número de reactivos es aún muy amplio. Lo que se busca es construir dos pruebas cuyo tiempo de aplicación no supera la hora en cada una de ellas. Se estima que cada cuestionario debería tener una longitud de 30 preguntas. Es decir, los 117 ítems deberían quedar reducidos a 60 aproximadamente.

En esta segunda fase es muy importante que los reactivos seleccionados representen los objetivos y contenidos del área en un peso

aproximado a la ponderación otorgada en la matriz de especificaciones original.

Sobre esta previsión de ítems, el porcentaje de los mismos según el peso de la tabla de contenidos debiera ser el siguiente:

Tabla Nº 5: *Distribución del porcentaje teórico de 60 ítems en la matriz de especificaciones.*

	Conceptos	Algoritmos	Problemas	Total
Números/Operaciones	10 – 11,6	26,6	18,3 – 20	56,6
Geometría	15	3,3	1,6 - 3,3	20 – 21,6
Medidas	5 – 6,6	3,3	0 – 1,6	10 – 11,6
Organización Información	1,6	3,3	3,3 – 5	10
Total	33,3 – 35	36,3 – 38,3	26,6 – 28,3	100

Para lograr esta merma de ítems se siguió el siguiente procedimiento: se realizó un listado con las 117 preguntas, sus índices estadísticos, una breve descripción de los mismos y la entrada de la tabla a la que estaban asignados. El listado de ítems fue acompañado de la N.º5 de este escrito para tener presentes cuantos ítems eran necesarios por entrada de la matriz de especificaciones.

Con esta información se empleó un criterio de expertos que fueron analizando y seleccionando los ítems buscando la mayor relevancia curricular de los ítems a seleccionar. Así, a igualdad de índices de discriminación o dificultad se eligieron aquellos que mejor representaban el contenido y el tipo de tareas propias del currículo de matemáticas de 2º de primaria. Además, se consideró como criterio adicional que dentro de cada una de las entradas de la matriz de especificaciones también se respetara la distribución de normalidad de los índices de dificultad.

Con estas directrices se fueron destilando los reactivos hasta lograr una selección de 57 preguntas. No se llegaron a las 60 previstas en el primer momento porque posteriormente se incluirán 6-7 ítems más provenientes de la prueba de 2º ciclo. Esta inclusión de preguntas de la prueba de cuarto curso se hace para disponer de un diseño de anclaje que permita –mediante un procedimiento de equiparación- poner en la misma escala los resultados de primer y segundo ciclo. Dado que estos ítems provenientes de una prueba anterior no son objeto, en sentido estricto, de la presente selección, no serán considerados ahora. Por ello la nueva tabla sólo considera las 57 preguntas provenientes del estudio piloto de primer ciclo.

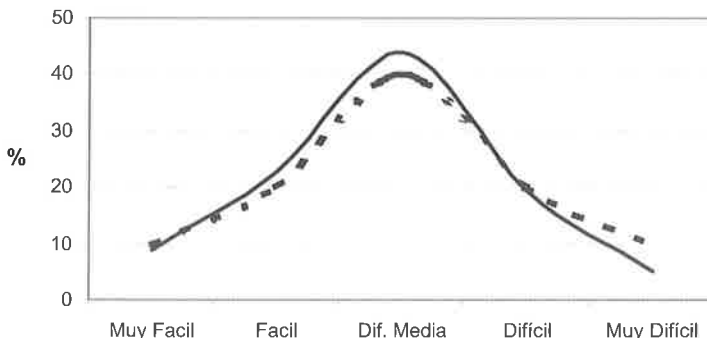
Tabla N° 6: *Distribución del porcentaje empírico de los 57 ítems seleccionados en la matriz de especificaciones.*

	Conceptos	Algoritmos	Problemas	Total
Números/Operaciones	10,5	28,1	21,0	59,6
Geometría	12,3	3,5	3,5	19,3
Medidas	7,1	3,5	1,7	12,3
Organización Información	1,7	3,5	3,5	8,7
Total	31,5	38,6	29,8	100

Si se comparan las dos tablas, se puede ver cómo los pesos empíricos de los ítems seleccionados replican de forma casi perfecta esperados teóricamente en la tabla de especificaciones. Hay algunos pequeños desfases. Así, en el eje de capacidades matemáticas hay menos conceptos de los esperados y más preguntas relativas a problemas. Por su parte, en el eje de los bloques de contenido, hay más preguntas referidas a números/operaciones y medidas y menos en el bloque de geometría. Sin embargo, estas desviaciones son en todos los casos tan pequeñas que es posible afirmar que los 57 ítems seleccionados respetan escrupulosamente la ponderación otorgada a cada entrada en la matriz de especificaciones original. Ello permite concluir que existen ciertas evidencias sobre la validez de contenido del banco de ítems.

Hay otro dato que habla de la bondad del proceso de selección de ítems. Es la distribución de los mismos en función de su índice de dificultad. Ya se vio en el gráfico 2 que los 117 reactivos seleccionados originalmente por su índice de discriminación se distribuían adecuadamente. En la selección de las 57 preguntas que irán al estudio final se ha procurado mantener esta misma proporción. Y a la vista del siguiente gráfico parece que se ha logrado.

Gráfico N.º 3: Comparación de la distribución teórica del porcentaje de ítems según su índice de dificultad y la distribución empírica de los 57 ítems seleccionados.



La línea punteada representa el porcentaje teórico de los ítems en función de su índice de dificultad. Es decir, 40% de ítems de dificultad media; 20% de ítems fáciles y difíciles; y 10 de ítems muy fáciles y muy difíciles. La línea sólida indica la distribución real conseguida. Los únicos desfases –por otro lado, muy pequeños– se deben a decisiones en la selección de ítems y no a la imposibilidad de replicar perfectamente la distribución teórica. En este caso se optó por incluir más ítems fáciles y de dificultad media y rebajar el número de ítems muy difíciles. La razón de esta decisión es doble. Por un lado, al considerar menos ítems muy difíciles se busca ampliar el máximo posible rango de los datos en el estudio final. Además, el hecho de incluir más ítems fáciles se debe a que las preguntas fueron pilotadas con alumnos que acababan de comenzar 3º de Educación Primaria y la prueba final se llevará a cabo con alumnos que van a finalizar el primer ciclo. Por ello, se espera que la inclusión de más ítems fáciles permitirá seguir manteniendo el índice de dificultad del banco de ítems en torno al 0,50 teórico.

De los 57 reactivos finalmente seleccionados 11 pertenecían al cuestionario A; 19 al B; 15 al C; y, 12 a la forma D. Con las pruebas reducidas únicamente a estos ítems se calcularon nuevamente los índices de fiabilidad (coeficiente alfa), puesto que serán los que se intenten mejorar en las aplicaciones finales. Como se puede ver en la tabla 7, el mejor comportamiento lo ofrece la Forma A, ya que, siendo un test muy corto –sólo 11 ítems–, se ha calculado un coeficiente alfa muy cercano a 0,80. En el extremo contrario se encuentra la forma D, que, como ya se venía viendo durante todo el estudio, es la escala menor. Su índice de fiabilidad, que apenas supera el 0,6, se antoja muy discreto. Por su parte, la forma B es la que ofrece una fiabilidad más alta y también interesante, puesto que supera el umbral del 0,8 aun siendo una prueba que no llega a 20 ítems. Por último, la forma C devuelve un índice moderado, aunque su longitud es también pequeña y con ítems similares podría estar en torno a 0,8 sólo con un pequeño incremento en su longitud. En definitiva el promedio de las cuatro pruebas es de 0,73, el cual se puede considerar aceptable para un primer pilotaje. Existen ciertas garantías de que en las pruebas finales, cuando el número de ítems dupliquen –en algunos casos– los de estas pruebas reducidas, se puedan conseguir índices alfa de Cronbach en torno a 0,85.

Tabla Nº 7: *Índices de fiabilidad de las pruebas reducidas.*

	Nº ítems	Alfa de Cronbach
Forma A	11	0,78
Forma B	19	0,82
Forma C	15	0,71
Forma D	12	0,61
Promedio	57	0,73

Finalmente, en la tabla 8, se presentan los 57 ítems seleccionados. En la primera columna aparece la identificación del ítem (por ejemplo, C04 significa el ítem 4 del cuestionario C), a continuación hay una definición operativa de la pregunta. Las dos últimas columnas recogen los índices de dificultad y discriminación de cada ítem. Como se puede ver, la media de los índices de dificultad, expresada en porcentaje de aciertos, es de 52,86%, es decir muy cercano al 50% teórico. Por su parte, la media de los índices de discriminación de las preguntas es 0,449 que puede considerarse un resultado muy satisfactorio y que dice bastante de las posibilidades del banco de ítems para discriminar entre buenos y malos rendimientos.

6. Conclusiones

A la vista de los resultados presentados, la conclusión general es que la selección de ítems del estudio piloto se puede considerar satisfactoria. Se han logrado unos índices de fiabilidad interesantes y, en algunos casos, muy respetables a pesar de trabajar con test cortos –menos de 20 ítems–. Además, y atendiendo a los índices de dificultad de los reactivos, éstos se distribuyen normalmente y prácticamente no existe desviación de la proporción de aciertos teórica (0,5). Por otra parte, los ítems cubren todas las entradas de la matriz de contenidos con los pesos propuestos inicialmente, lo que permite ser positivos a la hora de enjuiciar el proceso de la selección muestral de los contenidos.

En definitiva, los datos hallados en el pilotaje *Mathematikoi-I* permiten esperar que, cuando estos ítems se prueben definitivamente en la aplicación final, se logren dos protocolos de evaluación fiables, discriminantes, ajustados a normalidad y válidos desde el punto de vista del contenido.

Tabla N.º 8: *Relación de los ítems seleccionados en el estudio piloto Mathematikoi-I con su porcentaje de aciertos y su índice de discriminación.*

	Dificultad	Discrimina.
C04 Conocer los lados de un triángulo	93,75	0,313
A10 Completar algoritmo de multiplicación (... x 3 = 12)	85,19	0,471
A25 Conocer la unidad de medida (o sistema de medida) adecuado para calcular pesos	84,38	0,668
D04 Formar un número dadas centenas, decenas y unidades	83,87	0,543
A17 Problema sencillo de suma con números enteros	81,25	0,220
A22 Reloj analógico: identificar las 15:00	78,13	0,404
D02 Resta sencilla	77,42	0,539
D34 Problema complejo de varias sumas sucesivas	77,42	0,316
B19 Concepto básico: derecha	75,76	0,347
B03 Concepto de mitad (mitad de 20)	72,73	0,527
B08 Ordenar enteros de menor a mayor	72,73	0,357

D01	Algoritmo de suma con tres sumandos (2 de centenas y uno de decenas)	70,97	0,390
B27	Desplazamientos básicos en el plano (3 izquierda, 1 arriba...)	69,70	0,249
C09	Concepto de decena	65,63	0,569
B34	Interpretar tabla horaria e identificar la hora de salida de un determinado tren	63,64	0,318
A23	Conocer los minutos que hay en media hora	62,50	0,641
D22	Litros en 4 medios litros	61,29	0,467
D28	Problema sencillo de división	61,29	0,528
C17	Resta con llevadas y cero en el medio (5042:3427)	59,38	0,362
D05	Algoritmo combinado de suma y resta	58,06	0,569
B16	Problema de suma y resta	57,58	0,501
B31	Suma de euros y céntimos	57,58	0,358
B35	Interpretar una tabla con varios criterios y contestar una pregunta sobre dos de ellos	57,58	0,261
A14	Concepto de multiplicación como suma rápida ($8 \times 7 =$ sumar 7 veces 8)	56,25	0,546
C15	Identificar el eje de simetría correcto en un triángulo equilátero	56,25	0,513
C27	Problema dinero. Sumar céntimos, restar euros y expresar el resultado en céntimos	56,25	0,500
D29	Problema sencillo de resta	54,84	0,647
B05	Concepto de número impar (identificar uno entre varios pares)	54,55	0,721
B10	Completar algoritmo de resta (... - 9 = 5)	54,55	0,362
B28	Interpretar una escala de medida (distancia entre dos puntos)	54,55	0,125
B33	Interpretar un gráfico de barras y contestar una pregunta que implica resta sencilla	54,55	0,614
A21	Problema intermedio de suma y resta o de dos restas	53,13	0,445
A31	Identificar un cuerpo geométrico entre varios polígonos	53,13	0,448
C13	Completar serie descendente de enteros (-2)	53,13	0,230
C32	Problema sencillo de multiplicación	50,00	0,228
B02	Escribir en letras números hasta el millar (728)	48,48	0,527
B32	Comparar centenas y unidades empleando los signos $>$, $<$, $=$	48,48	0,340
C05	Identificar una línea vertical	46,88	0,579
B04	Concepto de docena	45,45	0,554
B14	Problema sencillo de resta (concepto de faltar)	42,42	0,640
D06	Descomponer número en centenas, decenas y unidades	41,94	0,420
C07	Concepto de triple (triple de 20)	40,63	0,554
C30	Identificar el número de vértices que hay en un cubo	40,63	0,226
B11	Operación de multiplicación (367×7)	39,39	0,296
D23	Sumar $3c$, $2d$ y $4u + 3c$ y $3u$	38,71	0,408
D13	Dada tabla de valores energéticos calcular Kcal multiplicando por 10 y sumando	35,48	0,645
C24	Problema complejo de división y resta	31,25	0,419
C25	Dada tabla de valores energéticos calcular las Kcal mediante suma	31,25	0,363
C33	Saber cuántos metros hay en un kilómetro	31,25	0,328
D12	Interpretar un mapa de carreteras: distancia más corta entre dos puntos	29,03	0,697
A06	Completar una serie de enteros donde alternativamente se resta y se suma	28,13	0,421
A16	Comparar dos cantidades: una expresada en unidades y otra en decenas y unidades	28,13	0,391
C01	Identificar un pentágono	28,13	0,551
B15	Problema complejo de tres sumas combinadas	21,21	0,494
C22	Problema complejo de multiplicación y suma	18,75	0,417
A12	División simple (63:7)	9,38	0,768
B26	Calcular perímetro de un cuadrado	9,09	0,281
	Media	52,86	0,449

Referencias bibliográficas

- Alonso Tapia, J. (dir.) (1997). *Evaluación del conocimiento y su adquisición*. Madrid: MEC/CIDE.
- Amón, J. (1984). *Estadística para psicólogos* (2 vols.). Madrid: Pirámide.
- Arnal, J. (1988). *Banco de ítems para la evaluación de las matemáticas en 5º de EGB*. Barcelona: PPU.
- Barbero, M.I. y Navas, M.J. (1995). *Creación de un sistema computerizado de evaluación de la capacidad matemática*. Madrid: CIDE/MEC (Memoria de investigación inédita).
- Bennett, G. y cols. (1985). *Test de Pronóstico Académico (APT)*. Madrid: TEA.
- Boehm, A.E. (1986). *Test Boehm de Conceptos Básicos*. Madrid: TEA.
- Coll, C. y Miras, M. (1990). *Características individuales y condiciones de aprendizaje: la búsqueda de interacciones*. En Coll, Palacios y Marchesi (Comp.): *Desarrollo psicológico y educación*, Vol II, págs. 395-417. Madrid: Alianza.
- EOEP-Nalón (2001). Descripción de una prueba piloto para medir el nivel de competencia curricular en el área de matemáticas al final de la educación primaria. *Boletín de la ASPOPA*, 6, 5-11.
- Fernández Alonso, R. y otros (2003). *Mathematikoi-III. Manual técnico*. Oviedo: Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias.
- González Suárez, M.D. (1989). *Exploración de las dificultades individuales de lectura (EDIL)*. Madrid: TEA.
- INCE (1996). *Lo que aprenden los alumnos de 12 años. Evaluación de la educación primaria. Datos básicos 1995*. Madrid: INCE/MEC.
- INCE (1997). *Evaluación de la educación primaria*. Madrid: INCE/MEC.
- INCE (1998). Los resultados escolares. En *Diagnóstico del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria. 1997*. Madrid: INCE/MEC.
- INCE (2000). *Evaluación de la educación primaria. Datos básicos 1999*. Madrid: INCE/MEC.
- Lapointe, A.E., Mead, N.A. y Phillips, G.W. (1989). *Un mundo de diferencias. Un estudio internacional de evaluación de las matemáticas y las ciencias*. Madrid: MEC/CIDE.
- MEC (1992). *Materiales para la reforma*. Madrid: MEC.
- Pérez Avellaneda y otros (1999). *Batería de contenidos escolares de primaria (BACEP)*. Madrid: CEPE.
- Sociedad Andaluza de Educación Matemática Thales (1991). *Estándares curriculares y de evaluación para la educación matemática*. Sevilla: SAEM.
- Thurstone, L.L. y Thurstone, TH.G. (1979). *Test de Aptitudes Escolares (TEA)*. Madrid: TEA.
- Yuste, C. (1985). *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADYG)*. Madrid: CEPE.
- Yuste, C. (1995). *Inteligencia General y Factorial (IGF)*. Madrid: TEA.
- Yuste, C. y Sanz, L. (1991). *Conceptos Básicos Relacionantes (COBAR)*. Madrid: CEPE.

EFICACIA DE UN MÉTODO FONÉTICO EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

FERNANDO CUETOS VEGA, MAR ARNEDO, MAITE FANJUL, JAIME FERNÁNDEZ, MARÍA FERNÁNDEZ-OJANGUREN, MARTA GARCÍA DE CASTRO, FÁTIMA IBÁÑEZ, PAULA MUÑIZ, ELENA RODRÍGUEZ, LEO SUÁREZ, JULIO GALLEGÓ

En este estudio se pone a prueba un nuevo método de enseñanza de la lectura y escritura, fundamentalmente de tipo fonético. Setenta y seis niños de 3º de infantil fueron enseñados con este método y comparados con un grupo control de similares características. Se evaluaron los logros de ambos grupos con varias pruebas de lectura y escritura de palabras y pseudopalabras, así como de comprensión de textos. El grupo experimental obtuvo puntuaciones estadísticamente superiores al grupo control en todas las pruebas.

In this study a new teaching method of reading and writing was tested. 76 five years old children taught with this method were compared with other 75 children of similar characteristics but taught with a traditional method. Both groups were evaluated with the same tests of reading, writing and text comprehension. The experimental group was statistically superior to the control group in all tasks

1. Introducción

La elección del método de enseñanza de la lectura es una de las decisiones más importantes que los centros escolares tienen que tomar, ya que es innegable que el éxito escolar depende en gran medida del dominio que se posea de la lectura. Una lectura, fluida y comprensiva, garantiza un buen rendimiento en prácticamente todas las materias, principalmente en lengua, pero también en ciencias sociales y naturales e incluso en resolución de problemas matemáticos. Una lectura deficiente, por el contrario, acarrea inevitablemente problemas en todas esas materias.

Pero a pesar de la importancia que tiene esta decisión, la mayor parte de las veces se suele tomar siguiendo criterios más pragmático que científicos. Así, uno de los principales determinantes en la selección del método suele ser la tradición, pues hay una fuerte tendencia a continuar con el método que se ha venido utilizando en el colegio. Otra posición también bastante frecuente es la de dejar la decisión en manos de las editoriales y simplemente seguir el método propuesto por una determinada editorial. Bien es cierto que al final, la mayor parte de los niños aprenden a leer y escribir independientemente del método que hayan seguido. Pero también

* FERNANDO CUETOS VEGA es Profesor del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo y los otros autores son Profesores del Colegio San Ignacio de Oviedo.

es cierto que suele quedar un porcentaje significativo de niños en todas las clases que no consigue dominar estas destrezas, y ese porcentaje viene determinado en gran medida por el método utilizado. De ahí la importancia de hacer una buena elección.

Pero ¿cuál es el mejor método? Durante las últimas décadas ha habido un gran debate acerca de cuáles son los métodos más eficaces para enseñar a leer (Cuetos, 1988). Para los defensores de los métodos sintéticos, el aprendizaje de la lectura debe comenzar por lo más simple, es decir, por las unidades más elementales del lenguaje cuales son las letras y sílabas, para terminar en lo más complejo, esto es, las palabras y frases. En cambio, para los defensores de los métodos analíticos o globales se debe comenzar por las unidades que tienen significado para el niño, las palabras y frases, y terminar en las más simples.

Históricamente, los primeros métodos de enseñanza de la lectura fueron los sintéticos, en concreto los alfabéticos. El método alfabético exigía aprender el nombre de las letras como paso previo a la lectura. Posteriormente, cuando la psicología y la pedagogía se centraron en los intereses del niño se pasó a los métodos analíticos o globales más atractivos para los escolares. Pero pronto se fueron abandonando los métodos globales para pasar de nuevo a los sintéticos (Venezky y Massaro, 1976) debido a que los resultados no eran tan satisfactorios como se pensaba. En los numerosos estudios que se realizaron comparando ambos tipos de métodos se encontraba que los sintéticos eran superiores (Chall, 1967).

El problema principal de los métodos globales es que enlentecen considerablemente el aprendizaje de la lectura, ya que los niños tienen que aprender la forma escrita de un buen número de palabras para empezar a deducir el sonido que corresponde a cada letra. Durante ese tiempo solo pueden leer aquellas palabras que se les ha enseñado y que reconocen como un todo, pero cuando se encuentran con una palabra nueva que no han visto anteriormente no son capaces de leerla. Y, aunque algunos niños terminan descubriendo las reglas de correspondencia entre letras y sonidos por sí solos, la mayoría necesita que se le enseñen esas reglas de forma sistemática para poder aprenderlas, con lo cual el método global termina convirtiéndose en un método sintético. Además, al aprender globalmente la forma de las palabras, los lectores enseñados con este método cometen muchos errores visuales, esto es se equivocan en palabras de parecido visual (por ejemplo leen “arena” por “amena” o “claro” por “clavo”).

Pero tampoco los métodos sintéticos están exentos de problemas. Cuando se parte de la letra (método alfabético), los niños tienen que aprender el nombre de cada letra y su pronunciación cuando se une a otra letra (la “m” con la “a” suena “ma”), lo que resulta, además de tremendamente aburrido, ilógico para el niño que “eme” con “a” suena “ma”. Con el método fonético, en vez de enseñar el nombre de las letras se enseña el sonido de cada letra (la letra “m” suena /m/), lo que hace que sea más coherente (sonido /m/ con sonido /a/ suena /ma/). El problema es que los fonemas son muy abstractos y algunos de ellos, en especial los

oclusivos, difícil de pronunciar de manera aislada. Cuando el punto de arranque es la sílaba, la lectura adquiere más significado, ya que la sílaba es una unidad que los niños suelen manejar en sus juegos infantiles, pero es necesario aprender un elevado número de sílabas y eso dificulta el aprendizaje, razón por la que los niños que aprenden a través de un método silábico suelen cometer errores de confusión entre sílabas parecidas, especialmente las que comparten las mismas letras aunque en distinto orden (por ejemplo leer “pla” por “pal” o “cor” por “cro”). No se trata de problemas en la percepción espacial, como se ha dicho muchas veces, sino problemas en asignar la secuencia de sonidos correspondiente a cada sílaba.

En definitiva, que todos los métodos tienen ciertas ventajas pero cada uno de ellos también tiene inconvenientes. Los métodos globales atraen más el interés de los niños porque se utilizan unidades que les resultan familiares, pero alarga demasiado el tiempo de aprendizaje de la lectura al tener que aprender a reconocer un gran número de palabras visualmente. Si se espera a que el niño descubra por sí mismo las relaciones entre ortografía y sonido esa espera puede resultar realmente larga y aun así muchos niños no lo logran nunca, por lo que hay que enseñarles sistemáticamente esa relación, es decir, se tiene que terminar en el nivel de las letras y fonemas, justamente de lo que se huía.

Los métodos sintéticos son los más rápidos para enseñar a leer puesto que van directamente a la pronunciación de cada letra o sílaba. El problema es que las letras y las sílabas son unidades poco familiares para los niños y por ello pueden sentirse poco motivados a realizar aprendizajes tan abstractos.

El objetivo de este estudio fue construir un método que reuniese las ventajas de todos los anteriores y evitase, en la medida de lo posible, sus inconvenientes. Un método que comenzase con unidades con significado (frases y palabras) para que el niño pudiese captar el sentido del lenguaje escrito y así se encontrase más motivado para aprender a leer, pero que no retrasase innecesariamente la etapa de aprendizaje de las reglas grafema-fonema que es, verdaderamente, la esencia del aprendizaje de la lectura. Una persona no se convierte realmente en lectora mientras no domina las reglas de conversión de grafemas en fonemas. Y no vemos la necesidad de tener al niño aprendiendo palabras globalmente durante un tiempo prolongado como si de dibujos se tratase, sino que una vez que ha aprendido para que sirve la lectura, una vez que ya está motivado a aprender a leer lo que se tiene que hacer es pasar rápidamente a enseñarle de una forma sistemática esa relación entre lenguaje escrito y oral, y eso tiene que hacerse necesariamente mediante un método sintético.

¿Y cuál es el método sintético más adecuado? Dadas las características del idioma español, en el que cada letra tiene siempre la misma pronunciación (a excepción de la “c” y la “g” que varían de pronunciación en función de cuál sea la vocal que las sigue) el método más recomendable parece el fonético. Es sin duda el más económico, ya que los escolares sólo necesitan aprender las treinta reglas grafema-fonema (las 27

letras más la “ch”, “ll” y “rr”) para poder leer cualquier palabra. Es de hecho el más utilizado en la recuperación de los niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura (Bryant y Bradley, 1998).

¿Qué problemas tiene la aplicación del método fonético? El primero que el fonema es una unidad muy abstracta que el niño no conoce. A los niños (e incluso a los mayores) les resulta fácil separar el habla en palabras e incluso en sílabas, pero muy difícil separarla en fonemas, lo que significa que con los métodos fonéticos se le exige trabajar con unidades que no conoce. Un segundo problema es que la relación entre las letras y sus sonidos es totalmente arbitraria. No hay nada en la letra “f” que indique que se deba pronunciar /f/; es completamente convencional, se ha establecido que esa forma escrita representa al sonido /f/ y así se debe aprender. Esa arbitrariedad hace que los niños tengan grandes dificultades para aprender esas reglas grafema-fonema. Además, para mayor complicación, algunas letras son muy parecidas visualmente (por ejemplo, “b”, “p”, “d”) y al mismo tiempo fonológicamente (/b/, /p/, /d/), lo que lleva al niño a cometer errores de sustitución entre esas letras. No las confunde porque tenga problemas visuales, ya que visualmente distinguen perfectamente cada letra, sino que la confusión está en saber cuál es el sonido que corresponde a cada letra (Ellis, 1981, Vellutino, Steger y Kandel, 1972).

Obviamente si pudiésemos reducir estos dos inconvenientes el método fonético tendría una gran ventaja sobre los demás, ya que el aprendizaje de la lectura se reduce, como decíamos, a unas pocas reglas grafema-fonema. Y por algunos datos existentes parece que eso se puede conseguir. El problema de la falta de familiaridad con los fonemas se puede solucionar con ejercicios de segmentación fonológica. Numerosos estudios han demostrado que los niños de infantil pueden aprender fácilmente a segmentar las palabras en fonemas a través de ejercicios y juegos (Carrillo y Carrera, 1993, Jiménez y Ortiz, 1995, Rubio, García, Pérez, Sánchez, Cabezas y Fernández, 1994, Rueda, 1995). Especialmente los niños aprenden enseguida el concepto de fonema si las actividades orales van paralelas con el aprendizaje de la lectura (Bryant y Goswami, 1987). Respecto al problema de la arbitrariedad de las reglas grafema-fonema, se puede reducir estableciendo algún vínculo entre la forma escrita de las letras y su pronunciación. Y una forma que facilita enormemente el recuerdo es derivando cada letra a partir de un dibujo relacionado, por ejemplo, la “m” se puede enseñar a partir del dibujo de una montaña ya que la “m” tiene forma de montaña y su sonido /m/ corresponde al fonema inicial de montaña. Ya hemos aplicado este método, en versión informatizada con el método MIL (Método Informatizado de Lectura) a la reeducación de niños con dificultades lectoras y los resultados han sido realmente buenos: en sólo 9 sesiones de entre 15 y 20 minutos de trabajo los niños pasaron de reconocer el 28% de las letras a reconocer el 73% (Cuetos, Núñez, Castrillón y Cobo, 2000). Nuestra hipótesis es que si funciona con niños con dificultades lectoras mucho más tiene que funcionar con niños que comienzan a leer.

En definitiva, el objetivo de este estudio fue poner a prueba un método de lectura (y también de escritura) que comenzase siendo un método global para motivar a los escolares hacia el aprendizaje de la lectura pero que pasara rápidamente a convertirse en fonético con el fin de reducir el tiempo de este aprendizaje. A través de actividades de segmentación fonológica se intentaría que los niños adquiriesen conciencia del fonema y a través de la transformación de las letras en dibujos se intentaría reducir la arbitrariedad de las reglas grafema-fonema.

2. Método

Participantes: 76 niños pertenecientes a las tres clases de 3º de infantil del Colegio San Ignacio de Oviedo, de ambiente socioeconómico medio-alto, participaron en esta experiencia. 52 eran niños y 24 niñas. La media de edad cuando se les pasaron las pruebas de evaluación era de 5.87 años. Como grupo control se tomaron los 75 niños de 3º de infantil del mismo colegio, pero del curso anterior (2001-2002) que habían sido enseñados con el método silábico, tal como se venía haciendo en este colegio desde hacía años. La media de edad de este grupo era de 5.96 años. 40 eran niños y 35 niñas.

Diseño: A los niños del grupo control se les aplicaron unas pruebas de conocimiento fonológico, lectura y escritura en el mes de junio de 2002, después de haber sido enseñados, como era habitual, con un método silábico. El grupo experimental comenzó la experiencia con este nuevo método en septiembre de 2002. En octubre se comenzaron los ejercicios de segmentación fonológica, trabajando a la vez frase, palabra, sílaba y fonema y simultáneamente con la enseñanza de las primeras letras. En junio de 2003 se les aplicaron las mismas pruebas de conocimiento fonológico, lectura y escritura que se habían aplicado al grupo control.

Procedimiento. Con cada letra se seguía siempre la misma secuencia. Primero se presentaba un pequeño texto escrito sobre una cartulina o sobre la pizarra que la profesora leía en voz alta al mismo tiempo que iba señalando las palabras que iba leyendo, para que los niños fuesen estableciendo relación entre las formas escritas y las orales. Después se tomaban algunas frases del texto, escritas cada una en una cartulina o en la pizarra y se les leía también con objeto de hacerles comprender que el texto se puede dividir en segmentos más pequeños que son las frases. A continuación se tomaban palabras individuales, generalmente las más familiares para los niños, escritas también en diferentes cartulinas y que se dejaban a la vista de los niños.

Una de esas palabras servía para introducir la letra correspondiente. Primero se presentaba un dibujo del objeto del que posteriormente se

derivaría la letra, tal como aparece en el método MIL (Cuetos y col, 2000), aunque en este caso se hacía sobre cartulinas y en la pizarra, no con el ordenador. Ese dibujo, que siempre formaba parte de la categoría semántica que se estaba trabajando en ese momento (por ejemplo la letra “s” que se formaba a partir del dibujo de una serpiente se introducía al hablar de los animales) se mostraba a los niños para que lo nombrasen. Después se presentaba la transformación completa en cuatro secuencias, cada una en una cartulina diferente. Para la letra “s” el primer dibujo era una serpiente, la segunda una serpiente en forma de “s”, la tercera una “s” con forma de serpiente y la cuarta la “s”. A cada una de esas 4 secuencias se le adjudicaba una denominación que iba de la palabra completa hasta llegar al fonema tal como aparece en el método MIL. En el caso de la letra “s”, se presentaba el primer dibujo de la serpiente y se separaban los fonemas constituyentes, especialmente el primero de la palabra puesto que correspondía a la letra que se quería enseñar: ssserrpiiente. Cuando los niños estaban familiarizados con ese nuevo dibujo y su pronunciación se presentaba, el siguiente dibujo con menor parecido a la serpiente y más a la “s” y se daba mayor énfasis a la “s”: sssserpiente. Con el tercer dibujo aun se daba mayor énfasis a la “s”. Y, finalmente el cuarto dibujo, que ya correspondía a la letra “s” se presentaba sólo el fonema inicial: sssssss. De esta forma los niños recordaban el nombre de la letra “s” por su asociación con la palabra “serpiente”. Este estadio, que es sin duda el central en el aprendizaje de la lectura, se reforzaba con el programa informatizado MIL mediante un ordenador instalado en el aula, para que los propios niños de manera independiente pudiesen seguir la secuencia de los dibujos acompañados de los fonemas correspondientes.

Las actividades de segmentación fonológica se realizaban al mismo tiempo que el aprendizaje de las letras, pues como han demostrado Hatcher, Hulme y Ellis (1994) los efectos del entrenamiento fonológico sobre el aprendizaje de la lectura son máximos cuando se integran ambas actividades: el conocimiento fonológico y la lectura. Primero eran ejercicios de segmentación de frases en palabras, después de palabras en sílabas y finalmente de palabras en fonemas, todos ellos en forma de juegos. Ejemplos de ejercicios de segmentación fonológica eran el de deletrear por sonidos o por letras nombres de cosas, la escritura de nombres con letras imantadas, composición de frases a partir de un determinado número de elementos, composición y descomposición de palabras en sílabas y letras, buscar palabras con determinado número de letras o de sílabas, buscar rimas, etc. En todos los casos se hacían ejercicios de omisión, adición, sustitución de esas unidades lingüísticas. La segmentación en palabras y sílabas eran rápidamente captadas por los niños por lo que no fue necesario emplear demasiado tiempo, aunque las actividades con esas unidades servían cuando se pasaba a la segmentación de los fonemas.

Cuando ya los niños reconocían la letra se pasaba a formar sílabas y palabras con otras letras ya conocidas. Y a medida que iba conociendo más letras se empezaban a formar frases e incluso pequeños textos, de manera que se completase el círculo: texto, frase, palabra, letra, palabra, frase texto.

El orden de introducción de las letras fue ligeramente diferente al propuesto en el programa MIL. Así, mientras que en MIL se habían seguido criterios psicolingüísticos tales como la facilidad de emisión de los fonemas (comenzando primero por las fricativas y dejando para el final las oclusivas), la frecuencia de uso (se introducían antes las frecuentes que las infrecuentes) o la regularidad (se dejaban para el final las letras que tienen dos posibles pronunciaciones dependiendo del contexto, como ocurre en el caso de la c, g o r), en este estudio con niños de infantil se tuvieron en cuenta factores pragmáticos (hay letras como la “m” que muchos niños ya conocen antes de enseñársela porque las han oído a sus hermanos o padres), y también se tuvo en cuenta su facilidad para la escritura. Especialmente se consideró que las primeras letras que se enseñaban tuviesen pocos rasgos fonéticos comunes con el fin de que no hubiese confusión entre ellas al escribirlas al dictado.

Exactamente el orden de presentación de las letras fue el siguiente vocales en el orden a e i o u y después se continuó consonantes en el orden: m, s, l, p, d, n, t, f, ñ, r, b, j, ll, v, h, c, q, y, ch, z, ce, g, k, x, ge.

El tiempo dedicado a cada letra fue variable. Las primeras letras necesitaron más tiempo, generalmente diez días lectivos cada una, después se iba reduciendo el tiempo empleado con cada letra hasta llegar a sólo cinco o cuatro con las últimas e incluso algunas sólo necesitaron tres días. No había un período determinado, el criterio para pasar a la siguiente letra era que la leyesen de manera rápida y eficaz todos o casi todos los niños de las tres clases. Cada tres o cuatro letras se dedicaba alguna jornada al repaso. El día 1 de abril de 2003 se terminaron de presentar todas las letras.

Simultáneamente con el aprendizaje de la lectura se realizaba también el aprendizaje de la escritura. La secuencia que se seguía, en este caso, con cada letra era la siguiente:

- Repaso de la letra en la pizarra y en papel.
- Escritura de la letra con punto de inicio en papel sin pauta.
- Escritura de la letra en papel pautado con punto de inicio (dos rayas).
- Escritura de la letra en cuadrícula de 6x6.
- Escritura de la letra en cuadrícula de 5x5.
- Escritura de sílabas y palabras en dos rayas y cuadrícula.
- Copia de frases en cuadrícula.

Finalmente, ejercicios variados de escritura libre, dictado, escritura en el ordenador, composición de palabras con letras de plástico, etc.

Evaluación. La evaluación de la lectura, escritura y conocimiento fonológico de todos los participantes, tanto los niños que participaron en la experiencia como los niños control, se realizó con pruebas tomadas de PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996), PROESC (Cuetos, Ramos y Ruano, 2002) y de la Prueba de Conocimiento Fonológico (Zubiauz, 1998).

Para la lectura se utilizaron las tres pruebas más representativas del PROLEC: lectura de palabras aisladas, consistente en una lista de 30 palabras con diferentes estructuras silábicas que los niños tienen que leer en voz alta, lectura de pseudopalabras, consistente en una lista de 30 palabras inventadas con similar estructura silábica que las anteriores y comprensión de textos (sólo se tomó uno de los textos de tipo narrativo, el de la fiesta de cumpleaños de María) con cuatro preguntas, dos literales y dos inferenciales.

Para la escritura se utilizaron dos pruebas del PROESC: escritura al dictado de 20 palabras y escritura al dictado de 20 pseudopalabras.

Finalmente para evaluar el conocimiento fonológico se aplicaron las pruebas de identificación, sustitución y omisión de fonemas de la Prueba de Conocimiento Fonológico. El número de ítems que componen estas pruebas son: 15 en la de identificación de fonemas, 15 en la de sustitución y 20 en la de omisión (10 en la de omisión inicial y 10 en la final).

3. Resultados

En la corrección se asignaba un punto a cada ítem cuando la respuesta era totalmente correcta. En caso contrario la puntuación del ítem era cero. En las tablas siguientes se pueden ver las puntuaciones medias del grupo experimental y del grupo control en cada una de las pruebas.

También se exponen las medias de los niños de primero de primaria obtenidas de los baremos de las respectivas pruebas, para poder comparar los resultados del grupo experimental con una muestra más amplia de niños. Se puede ver la gran ventaja que existe en todas las tareas a favor de los escolares del grupo experimental, incluso superior, en muchos casos, a los niños de primero de primaria a pesar de ser un año mayores.

En las tareas de lectura, el grupo experimental obtiene 4.75 puntos más que el grupo control en la lectura de palabras, 5.21 en la de pseudopalabras y 0.57 en la de comprensión de textos (ésta última sobre un total de 4), tal como se muestra en la Tabla 1. Estas diferencias son estadísticamente significativas cuando se aplica la prueba “t”. Lectura de palabras: $t(149) = 4.422$, $p < .001$, lectura de pseudopalabras: $t(149) = 4.379$, $p < .001$, comprensión de un texto: $t(149) = 2.644$, $p < .01$

El grupo experimental obtiene incluso puntuaciones superiores a la media de niños de primer curso de primaria, de acuerdo con los baremos del PROLEC.

Tabla 1. *Resultados en Lectura*

	PROLEC		
	LEC. PALABRAS	LEC PSEUDO.	COMPRESIÓN
Control	22,89	20,96	2,76
Experimental	27,64	26,17	3,33
Baremos 1º	26,9	25,4	*

* No podemos dar la media de los niños de primero en comprensión de textos porque en el PROLEC se recogen las medias de los cuatro textos y aquí sólo se ha utilizado uno.

En las tareas de escritura también las diferencias entre los niños del grupo experimental y los niños del curso anterior (grupo control) son altamente significativas, tal como se puede ver en la Tabla 2: escritura de palabras: $t(149) = 4.236$, $p < .001$, escritura de pseudopalabras: $t(149) = 4.029$, $p < .001$.

Tabla 2: *Resultados en Escritura*

	DICTADO	
	PALABRAS	PSEUDO P.
Control	12,8	12,51
Experimental	16,51	15,84
Baremos 1º	16,81	15,77

Finalmente, también los resultados en conocimiento fonológico son superiores en los niños del grupo experimental, tal como se refleja en la Tabla 3

Tabla 3: *Resultados en Segmentación Fonológica*

	CONOCIMIENTO FONOLÓGICO		
	IDENTIFICACIÓN	SUSTITUCIÓN	OMISIÓN
Control	9,41	8,56	12,93
Experimental	11,37	11,45	16,13
Baremos de 1º	5,55	5,29	7,58

4. Discusión

Los resultados de esta experiencia muestran de manera estadísticamente significativa que el método de enseñanza de la lectura aquí descrito es un método eficaz para enseñar a leer. La media del grupo experimental es significativamente superior a la de sus compañeros del curso anterior y más alta incluso que la media de los niños de primero de primaria. Y lo que es mucho mejor, de los 76 alumnos que habían comenzado el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, TODOS aprendieron a leer y escribir. De hecho, estos niños cometen poquísimos errores de sustitución de letras. Sólo aparecen errores de omisión, típicos de esta fase de aprendizaje, posiblemente debidos a problemas de pronunciación o de atención, pero los errores de sustitución, tan abundantes con otros métodos, apenas aparecen con este método, lo que indica que los niños conocen bien la pronunciación de cada letra y no la confunden con ninguna otra. Ni siquiera se producen las tan frecuentes sustituciones entre las letras “p”, “b” y “d” o “m” y “n”. Tampoco existen problemas con las sílabas mixtas y trabadas (pla por pal) verdadero problema cuando se aprende mediante el método silábico.

Además no se produjo la fase de silabeo tan característica de los niños que aprenden a leer con un método silábico. Bien es cierto que en un principio los niños leían las palabras separando cada fonema /mmm/ /e/ /sss/ /a/, pero enseguida empezaron a unirlos para leer la palabra completa /mesa/. En unos pocos casos que se prolongaba esta segmentación se realizaron ejercicios de leer repetidamente la misma lista de palabras que acabaron rápidamente con el problema.

En cuanto a la escritura, al trabajar simultáneamente la escritura de cada letra con su lectura se van consolidando ambos aprendizajes. El dibujo de cada letra sirvió, no sólo para aprender su pronunciación sino también su forma. Además, apenas se observan las uniones de palabras y

separaciones indebidas tan comunes en las primeras etapas del aprendizaje de la escritura.

Con este método se ha tratado de recoger lo mejor de cada uno de los métodos clásicos de aprendizaje de la lectura, y a juzgar por los resultados parece que se ha conseguido. Y así, el comenzar por el método global ha sido fundamental para motivar a los niños hacia este aprendizaje que normalmente se hace muy árido. Pero contrariamente al método global, con este método se pasa rápidamente a descomponer la palabra en grafemas y a enseñar de una manera sistemática la relación grafema-fonema. Por otra parte, con el fin de facilitar el aprendizaje de estas reglas, cada letra se obtiene mediante transformación del dibujo de un objeto cuyo nombre comienza por esa letra. Igualmente, con el fin de familiarizar a los niños con las unidades de trabajo, grafemas y fonemas, simultáneamente al aprendizaje de la lectura, los niños realizaban tareas de segmentación fonológica. En definitiva, las novedades de este método son tres:

- Tomar las ventajas de los diferentes métodos, comenzando con un método global y terminando con uno fonético.
- Realizar actividades de segmentación fonológica simultáneamente con el aprendizaje de la lectura tal como recomienda la hipótesis del vínculo fonológico (Hatcher, Hulme y Ellis, 1994).
- Eliminar la arbitrariedad de la relación grafema-fonema mediante la utilización de dibujos tal como se sugiere en el método MIL (Cuetos y col. 2000).

Además de comprobar la efectividad de este método, con este estudio se ha podido abordar otro tema de gran interés, como es la edad de comienzo del aprendizaje de la lectoescritura. Ha habido (y sigue habiendo) un intenso debate acerca de cuándo es el momento ideal para iniciar el aprendizaje de la lectura y por ello son necesarios estudios que puedan aportar datos empíricos. Durante los años setenta predominaba la concepción (sin demasiadas bases científicas) de que el niño tenía que madurar antes de enfrentarlo a las actividades de lectura y escritura. En consecuencia, la educación infantil (entonces educación preescolar) se dedicaba a actividades preparatorias para la lectura con ejercicios de percepción visual, psicomotricidad, etc. Haciéndose eco de esta concepción, la Ley General de Educación situaba en los seis años (primer curso de EGB) el período de comienzo del aprendizaje de la lectoescritura. Sin embargo, tal como afirman Clemente y Domínguez (1999) “no podemos recurrir a literatura alguna sobre el tema que respalde de manera contundente y razonable esta decisión de posponer la enseñanza de la lectura a edades..... Por el contrario, sí existen trabajos, tanto de tipo experimental como teóricos, que defenderían el interés de iniciar pronto este aprendizaje y que, desde luego, desmentirían la falacia de los seis años como la edad “estándar” y “apropiada” para aprender a leer (página 122).

Y ciertamente, en los últimos años se ha comprobado que las actividades perceptivo-motoras no guardan ninguna relación directa con la

lectoescritura y que el concepto de madurez es un concepto erróneo (Cuetos, 1990). Diversos estudios (Baghban, 1990, Cohen, 1980) han demostrado que se puede aprender a leer pronto, incluso a los tres años, sin ningún problema, por lo que no hay motivos para retrasar este aprendizaje. En esta línea la nueva Ley de Calidad introduce el aprendizaje de la lectura y escritura en la educación infantil.

En este estudio hemos comprobado que, con el método adecuado, los niños pueden aprender esta actividad sin ningún tipo de dificultad a pesar de no haber cumplido aun los seis años. Los niños que participaron en esta experiencia no muestran ningún síntoma disléxico ni han tenido ningún problema por aprender a leer y escribir a los cinco años. Y es que en realidad, problemas como los de confusión de letras, inversión de sílabas, unión de palabras, etc atribuidos a la falta de madurez de los niños, se deben, a los métodos utilizados en el aprendizaje de la lectura y escritura. Cuando se elimina la arbitrariedad grafema-fonema y se practica la segmentación de la palabra en fonemas, los niños están en condiciones de aprender a leer y escribir sin ningún tipo de problema. Y sin necesidad de esperar a cumplir los seis años, lo que supone una gran ventaja, pues cuanto primero se les proporciona la herramienta lectora primero están en condiciones de aprovecharse de las múltiples oportunidades que la lectura les ofrece. El “no dejes para mañana lo que puedas aprender hoy” funciona perfectamente en este caso.

Referencias bibliográficas

- Baghban, M. (1990). *La adquisición precoz de la lectura y la escritura (de 0 a 3 años)*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Bryant, P. y Bradley, L. (1998). *Problemas infantiles de lectura*. Madrid: Alianza Psicología.
- Bryant, P. y Goswami, U. (1987). Phonological awareness and learning to read. En J. Beech y A. Colley (Eds.). *Cognitive approaches to reading*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Carrillo, A. y Carrera, C. (1993). *Programa de habilidades metafonológicas. Actividades de preparación para la lectura*. Madrid: CEPE.
- Clemente, M. y Domínguez, A.B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.
- Cohen, R. (1980). *Aprendizaje precoz de la lectura*. Madrid: Cincel-Kapelusz
- Cuetos, F. (1988). Los métodos de lectura desde el marco del procesamiento de la información. *Bordón*, 40, 659-670.
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura*. Madrid, Editorial Práxis.
- Cuetos, F., Núñez, N., Castrillón, J. y Cobo, G. (2000). *MIL: Método informatizado de lectura*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cuetos, F., Ramos, J.L. y Ruano, E. (2002). *PROESC: Evaluación de los procesos de escritura*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cuetos, F., Rodríguez, B. y Ruano, E. (1996). *PROLEC: Evaluación de los procesos lectores*. Madrid: TEA Ediciones.
- Chall, J. (1967). *Learning to read: The great debate*. Nueva York: McGraw Hill.

- Ellis, N. (1981). Visual and name coding in dyslexic children. *Psychological Research*, 43, 201-218.
- Hatcher, P.J., Hulme, C. y Ellis, A.W. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65, 41-57.
- Jiménez, J.E. y Ortíz, M.R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura*. Madrid: Síntesis
- Rubio, J., García, J.A., Pérez, J.C., Sánchez, J.M., Cabezas, C. y Fernández, M.A. (1994). *Desarrollo del lenguaje oral*. Córdoba: Junta de Andalucía.
- Rueda, M. (1995). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Vellutino, F.R., Steger, J.A. y Kandel, G. (1972). Reading disability: An investigation of the perceptual deficit hypothesis. *Cortex*, 8, 106-118.
- Venezky, R. y Massaro, D. (1976). The role of orthographic regularity in word recognition. En L. Resnick y P. Weaver (Eds.). *Theory and practice of early reading*. Hillsdale: Erlbaum Associates.
- Zubiauz, B. (1998). *La adquisición del principio alfabético. Efectos de la instrucción en habilidades de conocimiento fonético en el aula de primaria*. Tesis doctoral no publicada. Salamanca.

APRENDIZAJE ESCOLAR: UNA CUESTIÓN DE PERMANENTE DEBATE, UNA APROXIMACIÓN A SU DEFINICIÓN

PEDRO BENGOCHEA GARÍN*

A pesar de las dificultades con que uno se encuentra en la conceptualización del aprendizaje escolar, lo que se intenta con este trabajo es aproximarnos a su definición, mediante el análisis y reflexión de las principales dimensiones desde las que puede considerarse tal aprendizaje. La complejidad del acto admite la posibilidad de estudiarlo desde las diferentes perspectivas teóricas, si bien aquí se consideran aquellas que más relieve tienen en la actualidad y sobre las que, principalmente, versa la investigación educativa, convirtiéndolo con ello en un aprendizaje dinámico, socialmente mediado, autorregulado y estratégico.

In spite of the difficulties which one finds in the conceptualization of the social learning, what I intend by this work is to approach its definition through the analysis and reflection of the dimensions from which such learning may be considered. The complexity of the act admits the possibility of studying it from different theoretical perspectives, though here we consider those which are most outstanding at the present and about which the educational investigation deals with, principally, turning it into a dynamic learning, socially intervened, self-regulated and strategic.

I. Introducción

Cuando se habla del aprendizaje en general y del aprendizaje escolar, en particular, son muchas las acepciones que adopta este término, principalmente cuando es considerado desde las diferentes perspectivas teóricas como un proceso de enseñanza-aprendizaje, que tiene lugar en el escenario escolar. Son precisamente estas perspectivas las que introducen una mayor complejidad conceptual y explicativa al hecho de aprender en la escuela, que, en ocasiones, resulta difícil de entenderlo y describirlo, a los mismos que intervienen en tal proceso y que, por otra parte, se convierte, no con poca frecuencia, en objeto de debate para los mismos estudiosos del tema. Solventar, en la medida de lo posible, tales dificultades será el propósito de las siguientes líneas y, al mismo tiempo, proporcionar elementos de reflexión a los que participan en la construcción conjunta del conocimiento escolar. Para ello, iniciaremos nuestra exposición con el comentario de los diversos tópicos y sesgos que, con frecuencia, entorpecen el análisis objetivo de una cuestión compleja como es el aprendizaje escolar; pasaremos a la consideración de los diversos modelos teóricos desde los que se estudia el aprendizaje en general y el aprendizaje en el aula, en particular,

* PEDRO BENGOCHEA GARÍN es Profesor del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo.

que puede llegar a comportar un cambio conceptual cuando supone una verdadera reestructuración de los esquemas mentales, pero que, por lo general, implica cambios de menor entidad, como cuando se produce sólo un enriquecimiento del conocimiento o un simple proceso de ajuste; vincularemos el proceso de enseñanza-aprendizaje con los postulados teóricos clásicos del aprendizaje verbal significativo o del aprendizaje por descubrimiento; para terminar con las propuestas más actualizadas de modelos que conciben el aprendizaje escolar como un proceso dinámico, un proceso autorregulado y estratégico, y finalmente, como un proceso socialmente mediado. Trataremos de ver las excelencias de cada modelo y nos decantaremos por uno o varios de estas perspectivas teóricas en nuestros comentarios finales.

2. Aclarando algunos tópicos

La primera discordancia que empezamos advirtiendo casi siempre, cuando se trata de señalar el tipo de aprendizaje que realizan nuestros estudiantes (en los diversos niveles educativos y centros formativos), es la gran distancia a la que se sitúa, a menudo, el proceso de enseñanza-aprendizaje que propugnamos para hoy, con respecto al que en realidad tiene lugar en los escenarios educativos. Se da por descontado, particularmente en nuestros días, que todo aprendizaje escolar implica en el sujeto que aprende una actividad cognitiva, constructiva, significativa, socialmente mediada y autorregulada, entendiéndose todo el significado que comporta cada uno de esos términos. Pero asegurar que, de hecho, los aprendizajes que habitualmente realizan nuestros alumnos están caracterizados por tales atributos sería la mejor de las afirmaciones, si, al mismo tiempo, no fuera de tan dudosa veracidad. Todavía en muchos dominios del conocimiento abundan, a veces predominan los aprendizajes mecánicos, reproductivos, con los que se trata de obtener una réplica, cuanto más exacta mejor, de lo que se ha oído o leído, exenta casi siempre de toda reflexión y elaboración personal. Es indudable que un aprendizaje así en nuestras aulas va asociado, no con poca frecuencia, a una exigencia instruccional contraria a los procesos que deben ser facilitados en el aprendiz.

A todo esto hay que sumar la escasa claridad y precisión con que, a menudo, se han definido e interpretado los supuestos teóricos y otras conceptualizaciones, que dirigen a los actuales proyectos y programas educativos, creando con ello no pequeña confusión, como ha sucedido, por ejemplo, con el constructivismo en los planes de reforma educativa actual. Frecuentemente el término constructivismo se ha utilizado de forma simplista, trivial e indiscriminada para referirse a cualquier cuestión. Lo cual ha conducido a una serie de errores o sesgos nada desdeñables, como el hecho de sustituir el conocimiento cotidiano (igual a “erróneo”) por el académico, creyendo que era éste el “verdadero” y al que se le ha otorgado

un valor absoluto; o el no saber diferenciar entre el conocimiento escolar, el conocimiento científico y el cotidiano, puesto que cada uno se construye de forma distinta y en escenarios diferentes; o el confundir el constructivismo con el activismo del alumno por el que éste se convierte en único capaz de descubrir la verdad. Son sesgos, de los que se han hecho eco, en otro lugar, García y Cubero (1993), Rodrigo y Cubero (1998), Rodrigo y Correa (2001) y que han impedido aproximarse al significado con que cabe interpretar un aprendizaje constructivista y analizar los procesos que en él tienen lugar.

Por otra parte, en contraposición a los aprendizajes exclusivamente reproductivos, también constatamos la “ilusión constructivista” de la que habla Hernández Díaz (1997), y en base a la cual, hay quienes creen y defienden que el único conocimiento válido, o aprendizaje real, es de naturaleza exclusivamente constructiva o constructivista, esto es, el logrado a través de los procesos de reestructuración, sin que tengan cabida los aprendizajes asociativos en nuestras aulas, lo que nos situaría en otra falacia a evitar. Aparte de lo costoso que es realizar aprendizajes de este tipo, especialmente, de los que comportan cambios conceptuales (y por tanto menos frecuentes), hay muchas más formas de aprender en el aula, que se realizan en niveles más primarios de adquisición, y en los que no se precisa ni reorganizar los conocimientos previos ni redescubrir las propias representaciones (en expresión de Karmiloff-Smith, 1992) para adquirir el conocimiento. Nos referimos con ello, a muchos de los aprendizajes de tipo conceptual que permiten atribuir significado a los hechos, interpretándolos dentro de un marco conceptual, o bien clasificándolos, o bien categorizándolos, sin necesidad de ulteriores transformaciones conceptuales y menos, cognitivo-estructurales. Y no digamos cuando se trata meramente de aprendizajes de información verbal, los cuales suponen incorporar datos a nuestra memoria sin dotarles de un significado, como cuando se aprende el número del teléfono. En efecto, todos estos modelos de adquisición del conocimiento están en vigor en nuestras escuelas, por lo que restringir la atención hacia determinados modelos sólo porque nos interesan pregonarlos o están de moda, con el olvido de los restantes, limitaría indebidamente las muchas opciones que ofrece el aprendizaje formal.

La otra cuestión que frecuentemente se discute es la significación de los aprendizajes de nuestros alumnos, o dicho de otro modo, si los aprendizajes que realizan éstos, particularmente en la enseñanza básica y secundaria, son significativos y colman las exigencias de los planteamientos ausubelianos, o, por el contrario, son considerados como aprendizajes mecánicos y repetitivos. Con frecuencia existen sobradas razones para pensar que prevalecen estos últimos en nuestros centros de formación, ya que, a menudo, resulta un esfuerzo estéril el aprender significativamente cuando se carece de conocimientos previos, o aun existiendo éstos, resultan insuficientes, o presentan una mala estructuración cognoscitiva, que impiden una asimilación adecuada de la información. Si a esto añadimos que tampoco existen en el aprendiz una motivación y actitud favorables a

dotar de significado al contenido, tendremos entonces todas las condiciones para que no se den aprendizajes significativos y, por contra, abunden los de tipo mecánico y reproductivo. Por supuesto, no están, ni nunca lo han estado, en tela de juicio las exigencias mencionadas, sino lo que se plantea aquí es cómo se pretende que puedan conseguirse, sin ellas, aprendizajes que todos deseáramos. Esto es precisamente lo que no está demasiado claro todavía. Acaso lo que se pregunta es: ¿si se comprueba suficientemente cuál es el nivel cognoscitivo inicial de nuestros alumnos cuando comienzan sus aprendizajes, para que pueda garantizarse el éxito de las acciones que queremos emprender posteriormente con ellos? ¿cuáles van a ser nuestros objetivos, planteamientos, programas, estrategias o procedimientos, a utilizar, para que exista un funcionamiento óptimo de los procesos, estrategias y técnicas que deberían de intervenir en un aprendizaje significativo? ¿Cómo, cuándo y con qué conseguiremos que nuestros alumnos aprendan a aprender?

No podemos olvidar en esta serie de referencias otra de las cuestiones, que no es suficientemente entendida ni tenida en cuenta, y que contribuye con frecuencia a desconocer el contexto social donde se produce el aprendizaje escolar y los elementos que lo configuran en tal situación, lo cual ha obligado a plantear si la naturaleza de ese aprendizaje es de carácter individual o social. Es un tema que ha sido sobradamente estudiado por numeroso autores, empezando por uno más antiguo e insigne, como Vygotski, y siguiendo más recientemente por otros muchos como, Palincsar y Brown, 1984; Wertsch, 1985, 1988; Edwards y Mercer, 1988; Newman, Griffin y Cole, 1991; Rogoff, 1993; Coll y Edwards, 1996; Mercer, 1997; Rodrigo 1994, 1997; Palincsar, 1998. Sin embargo, la práctica educativa hasta hace muy poco ha estado orientada hacia una concepción netamente individualista del aprendizaje. La construcción del conocimiento, siguiendo los postulados piagetianos, se ha enmarcado exclusivamente en el individuo, en la interacción del sujeto con el objeto, en la actividad autoconstructiva, autoestructurante, que se producía en el interior del sujeto, que relaciona, interpreta, comprende, pero sin la necesidad de que concurren y participen otros elementos en esa actuación solipsista del sujeto que aprende. Incluso, desde una perspectiva más conductual, aprender suponía un sujeto pasivo, meramente receptivo, de los contenidos informativos transmitidos por el profesor. Ni la revolución cognitiva con el enfoque del procesamiento de la información introdujo variación hacia marcos más sociales de aprendizaje, quedando éste restringido a los procesos cognitivos que tenían lugar en el interior del sujeto. Por eso, y aun hoy, existen serios inconvenientes para entender que en nuestras aulas el verdadero protagonismo del aprendizaje ha basculado desde el profesor al alumno, desde el aprendiz solitario hacia la actuación conjunta de todos los participantes, donde parece adquirir todo su significado el aprendizaje escolar.

Por tal motivo, cuesta aceptar que la construcción del conocimiento en el escenario escolar es fundamentalmente una construcción conjunta, una

co-construcción, que es llevada a cabo en interacción e interactividad, a través de procesos discursivos y negociación de significados.

Y, por último, conviene recordar que los aprendizajes que implican una actividad cognitiva, constructiva, significativa, socialmente mediada, autorregulada, en el sujeto que aprende, viene determinada por factores personales, de los que algunos son cognitivos y metacognitivos: como el tipo de inteligencia, estilos de aprendizaje y de pensamiento, niveles de procesamiento, conocimiento y control de sus propios procesos ejecutivos, expectativas y representaciones de sí mismo y de otros, etc. Junto a estos factores habría otros a los que denominaríamos cognitivo-motivacionales, y que serían: el sistema del yo, el autoconcepto y autoestima académicos, las atribuciones causales, aspectos motivacionales, actitudinales y axiológicos. Factores todos relevantes que influyen, sin duda, en los procesos y productos del aprendizaje. Una relación que es, por otra parte, demasiado numerosa de factores determinantes y predisponentes, que hacen que el aprendizaje institucional sea complejo y nada fácil, para el aprendiz de hoy, que se halla, como sabemos, inmerso en medios socioculturales e históricos tan variados y plurales y en constante transformación. Ante tantos condicionantes es más fácil que sucedan los tópicos. Solemos asegurar, con excesiva frecuencia y de forma acrítica, que hoy los alumnos vienen a sus estudios desmotivados, sin un objetivo claro a perseguir, desprovistos de estrategias y procedimientos a utilizar, desconocedores de los procesos que tienen que activar en sus tareas, con escasas previsiones y expectativas del éxito que pueden alcanzar. En parte esto es cierto. Pero, en una sociedad donde dominan la cultura de la información y las nuevas tecnologías, corremos el riesgo de ignorar los recursos reales y potenciales de nuestro sujeto, minimizar el bagaje experiencial que subyace, a veces, bajo unas apariencias deficitarias. Hay muchos esquemas en la estructura cognitiva de nuestro alumno que son tremendamente aprovechables para obtener la representación del conocimiento y activar toda clase de procesos cognitivos y metacognitivos. He ahí algunos de los tópicos y cuestiones que siguen debatiéndose todavía hoy en día, y que obligan a interesarse en el análisis, descripción y explicación de la verdadera y compleja naturaleza del aprendizaje formal y de los diversos y muchos factores que concurren en su definición, de los que en los apartados siguientes intentaremos ocuparnos con el mejor empeño.

3. Aprendizaje formal: Una concepción plural

3.1. Modelos de aprendizaje

Son muchas las acepciones en las que se considera la actividad que llamamos "aprender". La más general es aquella que la considera como un cambio en el organismo que aprende. Cambio generalmente de conducta por efecto de la práctica. Suceden a ésta otras consideraciones acerca del

aprendizaje, que podríamos ir sintetizándolas y englobándolas, según los supuestos teóricos desde los que es analizado, en, por lo menos, cinco modelos, enfoques o perspectivas de aprendizaje: a) modelo de aprendizaje asociativo, b) modelo de aprendizaje cognitivo-computacional, c) modelo de aprendizaje constructivo o por reestructuración, d) modelo de aprendizaje social y e) modelo de aprendizaje autorregulado y estratégico. Explicar cada uno de los componentes que integran cada uno de los modelos resulta excesivo y fuera de los propósitos de esta exposición. Lo que sí se hará es mención explícita y comentario de muchos de los elementos que integran el aprendizaje formal y que son referidos a uno u otro de los modelos citados.

Todos estos modelos tienen cumplida aplicación, como se ha dicho, en el conocimiento y aprendizaje formal, escolar o institucional, unos con más frecuencia que otros, por razón de uso o naturaleza de la actividad, pero todos en alguna medida, porque constituyen las diversas formas de analizar, describir y explicar la misma actividad, pero desde diferentes perspectivas conceptuales. Así, ciertos elementos que han de ser retenidos en la memoria de forma sucesiva y discreta (como el abecedario, el número del teléfono), no requieren otra forma de aprendizaje que el memorístico, asociativo, mecánico o repetitivo. En estos casos no se da gasto alguno cognitivo, porque se trata de un simple ejercicio, donde se aplican las rutinas habituales, siendo suficientes los mecanismos de aprendizaje asociativo y un estilo superficial de procesamiento, ya que se realiza la tarea con el mínimo esfuerzo y se reproduce la información en vez de interpretarla. Pero cuando se trata de tareas más complejas y abstractas, y se requiere un tipo de aprendizaje más profundo, entonces será necesario obtener nuevos significados de los materiales a aprender mediante la vinculación de éstos con los conocimientos existentes o reconstruyendo nuevos esquemas mentales, que sólo se consigue recodificando, reorganizando, reestructurando la información existente mediante la reflexión consciente; también será de aplicación el uso estratégico del conocimiento que suponga un control explícito de la acción a ejecutar, mediante la planificación, supervisión y evaluación de la misma. Todo lo cual implica, por otra parte, el funcionamiento de procesos, estrategias y técnicas de selección, organización, elaboración, retención y recuperación de la información que tienen lugar en el sujeto que aprende. Además, la eficacia de la actividad constructiva del significado a atribuir estará condicionada a múltiples factores, como son la capacidad intelectual, el autoconcepto y la autoestima, las atribuciones causales, las mutuas representaciones y expectativas, aspectos motivacionales y actitudinales, etc., elementos todos, que no sólo condicionan, sino que reportan una visión plural y compleja de la actividad cognoscitiva del aprendiz en el aula.

3.2. *La descripción del aprendizaje que implica un cambio conceptual*

Si analizáramos el comportamiento del sujeto en la adquisición del conocimiento científico, a partir de la transformación del conocimiento cotidiano o de teorías implícitas, aunque pudieran existir elementos que no requieren más que acciones de rutina y un procesamiento superficial de la información, la mayor parte de la actividad cognoscitiva estaría orientada a producir, la más de las veces, una nueva organización del conocimiento, una nueva estructura conceptual, que comprendiera la transformación de la estructura cognitiva anterior con la que resulta incompatible. Aquí el aprendizaje constructivo, en su sentido más estricto, implicaría una reestructuración o reorganización profunda y deliberada de los conocimientos existentes, porque un cambio conceptual sólo se da cuando al aprendiz que posee conocimientos previos muy arraigados en contextos cotidianos, se le presenta como material de aprendizaje algo que resulta estructuralmente incompatible con tales conocimientos, y al no poder asimilarlos por procesos de comprensión, deben ser reestructurados o reorganizados, como señalan Pozo, Pérez y Mateos (1997), a través de una reflexión consciente, constituyendo, así, una nueva estructura conceptual. Claro que esto implica un cambio radical, tanto cuantitativo como cualitativo, o en otras palabras: un cambio conceptual, que reorganiza y transforma la manera de entender un dominio dado de conocimiento, por lo que un aprendizaje de este tipo suele ser costoso y poco frecuente entre los escolares.

Lo que más abunda en el escenario educativo son los aprendizajes que comportan cambios de menor entidad, como es el caso de aquellos que aportan solo un enriquecimiento de los conocimientos existentes, sin que afecte a ninguna transformación estructural y conceptual; o aquellos otros que inciden en ligeras transformaciones del sistema cognitivo y que quedarían en simples procesos de ajuste, frente a los aprendizajes explicados, propiamente de reestructuración. Todos estos cambios serían adecuados porque corresponderían a un proceso de construcción más o menos óptimo, al igual que habría otros cambios que se alejarían de la verdadera construcción de los esquemas de conocimiento y se considerarían inadecuados. Entre éstos últimos, figurarían los cambios que suponen una sustitución o erradicación de los conocimientos cotidianos por los escolares, lo que creemos, no sólo difícil de conseguirlo, sino incluso absurdo y peligroso el pretenderlo, como sostienen Rodrigo y Correa (2001). Igualmente inadecuado sería el compartimentalizar ambos tipos de conocimiento, situándolos en compartimentos estancos sin que exista contacto y relación alguna entre ellos y haciendo uso desigual de los mismos. Por último, supone un cambio inadecuado el que el alumno fusione ambos conocimientos: el cotidiano y el científico, juxtaponiéndolos y tratando de asimilar los nuevos conceptos a sistemas de conocimiento anteriores que resultan incompatibles con los primeros.

Otras razones por las que resultan inadecuados tales cambios son las que aducen Rodrigo y Correa (2001). La explicación más ajustada sería el que tales cambios no contemplan, además del escenario específico, la epistemología constructiva propia que genera cada tipo de conocimiento. La construcción de cada conocimiento (cotidiano, escolar, científico) viene guiado, como aseguran los citados autores, por un “sustrato epistemológico” diferente, de tal suerte que, por ejemplo, el conocimiento científico se aproxima a la verdad con métodos más precisos y rigurosos, mientras que para el conocimiento cotidiano éste no será su objetivo, sino el de proporcionar explicaciones útiles a los fenómenos diarios que ocurren en su entorno. Por esta razón, el conocimiento cotidiano será considerado como un conocimiento concreto, implícito, muy vinculado a los fenómenos del entorno, no reflexivo, un modo de interpretar y explicar la realidad inmediata.

Pero lo que hoy se impone y a lo que se aspira es que el alumno que realiza aprendizajes verdaderamente constructivos, se esfuerce para que coexistan en su maquinaria constructiva los diferentes esquemas de conocimiento, tanto cotidianos como los de la ciencia, sabiendo utilizarlos de forma diferente según el contexto y obteniendo así interpretaciones diversas de un mismo fenómeno o situación.

4. El aprendizaje desde otros enfoques explicativos

Obtener una visión específica del aprendizaje desde cada una de las perspectivas teóricas existentes sería una tarea demasiado ardua y, por lo demás, impropio, que no se persigue, ni aquí ni ahora, por razones evidentes, ni tampoco resultaría, por otra parte, demasiado apropiada para los lectores que buscan, tan solo, algunas consideraciones o reflexiones sobre un tema tan vasto y complejo como es el aprendizaje formal en el aula.

Un aprendizaje constructivista como el explicado en el párrafo anterior es incomprensible, por ejemplo, fuera de los postulados teóricos del aprendizaje verbal significativo de Ausubel. La reconstrucción de esquemas o la reestructuración del sistema cognitivo depende necesariamente de las ideas relevantes que ya posee el sujeto y de la interacción que se produce entre éstas y la nueva información que se trata de asimilar. El resultado de esta interacción forma una estructura cognoscitiva más altamente diferenciada (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978). Viene a coincidir Ausubel con las transformaciones cognitivas que tienen lugar en un aprendizaje constructivista que implica cambio conceptual, cuando en su teoría de asimilación cognoscitiva propone una interacción entre los nuevos conceptos y los ya existentes. Dicha interacción, bien sea a través de un aprendizaje subordinado, o bien sea mediante el aprendizaje supraordinado –en función de la organización jerárquica de los conocimientos en la

mente—, termina siempre en una acción transformadora tanto de las nuevas ideas aprendidas, como de los conocimientos ya existentes.

Lo propio diríamos cuando estos cambios cognitivos son parte de la actividad descubridora del conocimiento por parte del aprendiz. Sólo en esa acción comprobatoria, analítica, intuitiva, inductiva, del alumno, dentro de una situación retante, podrá realizar las transformaciones y reorganizaciones de los contenidos e ir más allá de lo dado o planteado inicialmente, lo cual nos vincula con el modelo de aprendizaje por descubrimiento de Bruner. Lo propio ocurriría con las relaciones que estableceríamos con otros modelos significativos del aprendizaje actual, puestos a comparar las similitudes o implicaciones que comportan con el aprendizaje por reestructuración, piensese, por ejemplo, en la teoría de modificabilidad estructural cognitiva de Feurstein.

Por tal motivo, prescindiendo de otras muchas conexiones que podríamos ir advirtiendo entre el aprendizaje constructivista (como el explicado) y otros enfoques teóricos, solo queremos detenernos brevemente en la consideración de, al menos, tres perspectivas que suscitan un considerable interés en la actualidad, aun cuando algunas tienen una fundamentación teórica bastante clásica, tal como la que proporcionan el modelo de procesamiento de información o los postulados vigoskianos. Ciertamente, las tres tratan de explicar el aprendizaje, en un caso, partiendo de un modelo sistémico que se relaciona con los procesos, estrategias y técnicas que utiliza el sujeto al aprender; en otro, resaltando la importancia que adquiere para un aprendizaje constructivo, activo, significativo, el uso estratégico del conocimiento junto a la influencia de los factores personales; y por último, teniendo presente que, a pesar de ciertas actividades constructivas solo asumibles desde la acción personal del sujeto, sigue siendo una construcción social, una construcción realizada en un contexto social determinado y en interacción con otros, el aprendizaje escolar.

4.1. Aprendizaje: un proceso dinámico

Nada de cuanto el sujeto reorganiza, reestructura, redescubre en su estructura mental sería posible sin la concurrencia y actuación de una serie de actividades mentales que tienen lugar en el sujeto que aprende. Nos referimos a los sucesos que tienen lugar en el interior del sujeto mientras aprende y que constituirían un sistema de procesamiento cognitivo basado en los procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Aprender desde esta perspectiva significa: predisponerse al estudio, atender y seleccionar la información, organizarla dando sentido y significado, integrarla con los conocimientos existentes en el aprendiz, almacenarla y recuperarla de la memoria, para, posteriormente, aplicarla a la nueva situación, generando nuevos resultados o conocimientos. Todo lo cual exige usar unas estructuras cognitivas, particularmente la memoria operativa o de trabajo, unos procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje, que mejor representen los sucesos internos del aprendiz y que, según Beltrán (1993), vendrían

indicados por los procesos y estrategias de sensibilización, atención, adquisición (que constaría de organización y elaboración), recuperación, personalización, control, transferencia y evaluación.

En un intento de sistematizar tales actividades mentales en un proceso dinámico, podríamos describirlos diciendo que, en efecto, el proceso de aprendizaje formal en los escenarios educativos se inicia suscitando en el alumno una predisposición favorable hacia el aprendizaje que va a realizar. Una vez dispuesto el alumno, dirige su atención (proceso de atención selectiva) hacia contenidos más relevantes, mediante algunas técnicas selectivas como el subrayado, esquema, resumen, etc., antes de su posterior procesamiento en la memoria operativa. La función de la atención sería percibir la información relevante y diferenciarla de los aspectos menos importantes, mediante la focalización hacia el núcleo informativo y dedicación mayor de la atención a las partes más importantes. Esto requiere una atención selectiva y sostenida considerables y, combinando a veces con la atención a todo el cuadro informativo, que constituiría la atención dispersa.

El proceso atencional se encuentra estrechamente relacionado con el de la adquisición. Procesar incluye codificar, comprender, interpretar, relacionar, transformar, que son factibles desde la organización y elaboración de la información. A menudo, en la información proveniente es preciso introducir un cierto orden, una cierta estructura jerárquica, como en las representaciones gráficas de esquemas, redes semánticas, mapas conceptuales, estableciendo conexiones internas entre las partes de la información, relacionando de forma coherente unos elementos con otros; en otros casos hay que establecer relaciones de orden, pertenencia, como en las operaciones de seriación, clasificación, etc., para las que se disponen de técnicas diversas de estructura espacial, gráfica, narrativa, expositiva, etc. Hay veces en que el nuevo material es sometido a un proceso de elaboración, por el que se añade una información a otra a fin de ilustrarla, ampliarla o enriquecerla, como cuando utilizamos analogías, metáforas u otros procedimientos inferenciales. Una vez organizado y elaborado el contenido, podrá ser relacionado con los esquemas de conocimiento existentes en la estructura cognitiva del sujeto, lo que supondrá integrar, vincular lo nuevo con lo antiguo, creando nuevos sistemas conceptuales o modificando los existentes.

Podemos constatar que la información en todos los pasos anteriores ha sido sometida a un proceso de simplificación (atención selectiva) y de síntesis (organización, elaboración, integración) con el objeto de que se obtenga la debida interpretación, comprensión, asimilación, sentido y significado, del material a aprender. Esto se consigue a través de los procesos mencionados, pero el contenido al que se ha comprendido y atribuido un significado, es preciso retenerlo en la memoria, de donde se le recupera, mediante procedimientos mnemotécnicos y otras claves externas o internas de recuperación para transferirlo a la situación que la demande, lo que se consigue mediante los procesos de retención, recuperación y

transfer. Y para cerrar el recorrido descrito, el sujeto que aprende deberá asumir de forma personalizada, creativa y crítica los contenidos que desea aprender, ser consciente de cómo se desarrollan sus procesos cognitivos y regularlos mediante acciones ejecutivas de la planificación, supervisión y evaluación, las cuales exigen generalmente el uso estratégico del conocimiento. Las actividades mencionadas de esta índole son llevadas a cabo a través de los procesos de personalización y metacognición, finalizando todo, con el proceso de evaluación, que ha de comprobar si se han logrado los objetivos propuestos en el inicio del aprendizaje.

Todos estos procesos y estrategias, si bien son encubiertos, constituyen, pues, la verdadera actividad constructiva del aprendiz, la atribución de significado al contenido, la elaboración de la representación del objeto, la comprensión de los contenidos adquiridos a través de los conocimientos existentes y de la reorganización y reestructuración de éstos en la estructura cognitiva del sujeto. Todo lo cual no podrá acontecer si no es por el uso de diversas estrategias cognitivas y metacognitivas, gestión de recursos y estrategias motivacionales, dominio de procesos autorreguladores, en una palabra, del uso estratégico del pensamiento, por parte del aprendiz, como veremos en el apartado siguiente.

4.2. Aprendizaje: un proceso autorregulado y estratégico

Lo que nos diferencia a los humanos de los demás animales es precisamente la capacidad de acceder que tenemos a nuestros propios procesos de pensamiento y poderlos regular. Al igual que accedemos a la realidad física y social de nuestro entorno, también lo hacemos con nuestra propia realidad cognitiva. Con esta base, elaboramos las teorías implícitas sobre nuestra mente, memoria, aprendizaje, y todos los procesos cognitivos que tienen lugar en la actividad cognoscitiva. A esto Flavell (1976) lo denominaba metacognición o equivalente a la autoconsciencia, por la que se es consciente uno de su propio conocer y de poder regular y controlar los propios procesos de pensamiento. Sin esta base metacognitiva es imposible que puedan producirse adecuadamente los procesos y estrategias que definen al aprendizaje y menos aún, se haga un uso estratégico del conocimiento en tareas cognitivas complejas.

Decíamos que aprender reorganizando, reestructurando, transformando la estructura cognitiva existente solo resultaba factible desde la reflexión consciente o la metacognición. Consciencia que debe de extenderse hacia la propia persona que aprende, hacia la tarea que ejecuta y hacia las estrategias que utiliza. Lógicamente, el que aprende debe conocerse de qué es capaz de realizar, con qué medios, de qué forma, para poder administrar sus recursos de tiempo, esfuerzo, ayuda, convenientemente. Igualmente, necesita saber cuáles son las demandas de la tarea, sus objetivos, el grado de dificultad, los medios exigidos, para su adecuación. Y valorar la eficacia de las estrategias y procedimientos que utiliza en el aprendizaje. Son tareas que constituyen uno de los dos

objetivos de la metacognición. Lo que se persigue con el otro objetivo es de igual importancia: regular la actividad cognitiva del sujeto, o como señala Justicia (1999), optimizar los recursos cognitivos disponibles o las habilidades que ya domina el sujeto, lo que permitirá en que nos fijemos en tres procesos que ya han sido propuestos por Brown (1987) y que serían: el de la planificación, el autocontrol y la autoevaluación.

Si toda obra compleja requiere ponerse a diseñar un plan o proyecto antes de su realización, igualmente también habrá que proceder con la actividad constructiva del aprendizaje. Por lo que, antes de todo, habrá que determinar en que dirección ha de desarrollarse el aprendizaje, qué uso se va hacer de las estrategias, y poner en marcha las actividades planificadoras como, establecer objetivos, distribuir las tareas, establecer un calendario de ejecución, seleccionar estrategias, etc. Como la actividad cognoscitiva, por otra parte, conlleva procesos y estrategias que han de funcionar de forma coordinada, interactiva, van a ser necesarias las actividades de control y regulación del proceso en marcha.

Han sido señaladas algunas de esas actividades, por Roces, González-Pienda y Álvarez.(2002), especificándose como tales: el atender mientras se ejecuta la acción, darse instrucciones, preguntarse, comprobar si los objetivos van cumpliéndose, y de qué forma, cuál es la eficacia de las estrategias elegidas; en tanto que la función reguladora la desempeñarían acciones, como releer lo que no se comprende bien, repasar, buscar estrategias alternativas, autorreforzarse, control de las emociones, particularmente de la ansiedad.

Se completarían las actividades reguladoras con las que hacen referencia a la autoevaluación. Ningún proceso de este tipo (actividad autoestructurante) con acciones tan variadas y múltiples se cierra sin una autocomprobación y evaluación de los resultados conseguidos. Por lo tanto, en primer lugar, se obtendrá un conocimiento de sí mismo, de lo que es capaz de conseguir, y de la forma como lo consigue; en segundo lugar, se analizarán si se han logrado los objetivos propuestos y si los medios empleados para su consecución han sido eficaces; en caso contrario, se procederá a rectificaciones y modificaciones necesarias. Esto significa que el aprendizaje autorregulado y estratégico no debe limitarse a conocer solo lo que uno debe hacer para aprender, sino que debe tener en cuenta la metacognición, las relaciones entre lo que debe aprenderse (los contenidos), cómo debe aprenderse (procesos) y dónde, cuándo, para qué y con quién debe aprenderse (condiciones).

Todo ello exige por parte del sujeto que aprende, una función supervisora y controladora, intencional, propia de un procesador central, como la denomina Justicia (1996, p.371), y que es la dimensión reguladora o ejecutiva de la metacognición, el uso estratégico del conocimiento, en donde hoy versa una gran parte de la investigación educativa, y que interactúa con una serie de factores personales influyéndose mutuamente, aportando un enriquecimiento o empobrecimiento recíprocos, según sea el uso y aprovechamiento que de tales recursos reales o potenciales se pongan

en juego. Obtener buenos resultados o no en el aprendizaje académico, elevará o disminuirá el autoconcepto y la autoestima del aprendiz; le hará aspirar a metas más altas o menos altas; autoperibirse como competente o incompetente para realizar aprendizajes académicos; aumentar o disminuir su rendimiento en las tareas; experimentar sentimientos de satisfacción o insatisfacción; evitar emociones negativas o fomentarlas como la ansiedad; autorreforzarse o desanimarse en el esfuerzo; buscar o no la ayuda en otros; mantener un estado de ánimo y disposición motivacional adecuados o inadecuados, y, por último, avanzar o detenerse o retroceder, en su capacidades y habilidades personales.

No deseamos terminar este apartado sin referirnos al uso del conocimiento estratégico en los aprendizajes actuales. Según el modelo constructivista, el alumno gestiona su propio aprendizaje en escenarios situados. Pero si esta gestión quiere convertirla en conocimiento estratégico debe explicitarlo, tomar conciencia de su experiencia, hacer una actividad intencional y deliberada de sus conocimientos tanto conceptuales como procedimentales. Por otra parte, el uso estratégico del conocimiento, como señalan Pozo, Monereo y Castelló (2001), está restringido a la presencia de ciertas condiciones, como son: el tipo de aprendizaje, el grado de control de ciertas tareas, el nivel de incertidumbre de la tarea y su complejidad. Sin duda, cuando el aprendizaje se dirige a la comprensión de nuevos significados o la reconstrucción de los conocimientos previos, se requiere una mayor reflexión estratégica que en los aprendizajes reproductivos, en los que no es necesario un acercamiento estratégico. Procede, igualmente, tener una actuación estratégica, cuando se realiza, como se ha indicado, un control explícito, por parte del aprendiz, de ciertas tareas que deben de estar bajo el control estratégico explícito, como son las tareas metacognitivas y autorreguladoras de planificación, ejecución y evaluación. De la misma manera, también, se exige enfrentarse con un enfoque estratégico, cuando las tareas del aprendizaje son novedosas y desconocidas y precisan adoptar decisiones estratégicas. Asimismo, cuanto más complejo sea un procedimiento, con más probabilidad se requerirá un control estratégico, si bien los expertos están acostumbrados a ejecutar automáticamente acciones altamente complejas.

4.3. Aprendizaje: un proceso socialmente mediado

En el variado abanico de dimensiones aludidas, no podíamos terminar nuestra exposición sin resaltar la importancia que tiene el contexto en el aprendizaje escolar. Es lo que precisamente define al aprendizaje que se sitúa en el escenario específico del aula. Aquí se reconstruyen los conocimientos que se construyen en otros escenarios. Y precisamente se hace en interacción con los agentes que intervienen en el proceso: profesor-alumno, alumno-alumno.

Por lo que respecta a la interacción con los iguales la eficiencia constructiva podrá depender de si los alumnos actúan en grupos

cooperativos o más bien de competición, de tipo individualista. Incluso en el caso de grupos cooperativos, habrá que considerar el grado de igualdad y mutualidad de sus miembros que permiten aumentar su eficacia. Dentro de la interacción cooperativa, situaciones de conflicto sociocognitivo, como los estudiados por Doise, Mugny y Prerret-Clermont, (1975), contribuirán igualmente a una mejor comprensión cognitiva cuando ésta es el resultado del contraste de puntos de vista divergentes de los participantes en la interacción.

Precisamente, en el marco de la interacción y cooperación tiene lugar la construcción conjunta o co-construcción de ideas, significados, en torno a una tarea o contenido, que viene regulado por el lenguaje, el habla, y que es el instrumento mediacional y de comunicación entre los participantes. A través del lenguaje tratan de alcanzar un grado de intersubjetividad, es decir, comprender el punto de vista del otro y encontrar una solución compartida. A través del lenguaje, como asegura Mercer (1997), se hace, en primer término, una exposición clara de las ideas para ser posteriormente analizadas y evaluadas conjuntamente, a lo que él llama "conversación exploratoria". La tutorías ejercidas por alumnos a sus compañeros, y que suponen verdaderas autorreconstrucciones de contenidos antes de ser transmitidos al alumno tutorado, se basan igualmente en el lenguaje.

No por la importancia del lenguaje debemos olvidar la influencia que otros factores tienen en la construcción del conocimiento escolar. Ya a la comentada de las características del grupo, deberíamos añadir la influencia de la tarea o contenido y la de la intervención del profesor en el proceso. Por su mayor interés solo nos detendremos brevemente en el rol del profesor en el aprendizaje social de la interacción.

El objetivo del profesor es conducir al alumno en el marco interactivo de relaciones y a través de procesos discursivos del lenguaje, de significados o representaciones de contenidos que posee el aprendiz al inicio, hacia otras representaciones más ricas y complejas que pretende enseñar el profesor. Se trata de, conectando con los significados que el alumno posee y desde un sistema inicial de representaciones compartidas (primer nivel de intersubjetividad), ir progresivamente hacia significados o representaciones de niveles más altos de intersubjetividad, es decir, hacia los significados más próximos a los que dispone el profesor y quiere que sean construidos por el alumno. A esto le llaman "negociación" de significados autores como Edwards y Mercer, 1988; Wertsch, 1988; Newman, Griffin y Cole, 1991; Mercer, 1997).

Para este paso de la interacción a la intersubjetividad, para la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumno, se cuenta con procedimientos educativos eficaces, como pueden ser: el traspaso progresivo del control y responsabilidad, la participación guiada y la enseñanza recíproca. Por el primer proceso, a medida que la actuación del alumno va siendo más autónoma y autorregulada, se va disminuyendo la provisión de ayuda y apoyo por parte

del profesor, lo que enlaza con la metáfora de tan utilizado término de “andamiaje” y que no significa otra cosa que la ayuda dada por el profesor al alumno mientras éste la necesita en tanto aprende.

Cuando se habla de la participación guiada, propuesta por Rogoff, (1993), hacemos referencia a procesos que mejoran la enseñanza y el aprendizaje, y en consecuencia, la construcción de significados, ya que construye puentes entre lo que comprende el niño y otros niveles más complejos de significación y comprensión; organiza y adapta los materiales a las necesidades del niño; gradúa la dificultad de la tarea y promueve su participación para que, a su vez, vaya indicando el alumno al profesor sus necesidades a fin de obtener de éste la ayuda ajustada a lo que pide.

La tercera forma de progresar en los aprendizajes compartidos es el modelo de “enseñanza recíproca” estudiado por Palincsar y Brown, (1984). Aseguran estos autores que una buena comprensión de textos escritos se logra cuando la situación de enseñanza-aprendizaje se concibe como un diálogo entre el profesor y el alumno, en el que cada participante asume sucesivamente el rol del profesor y trata de dirigir la discusión sobre una parte del texto. Esto obliga a reconsiderar su conocimiento, reorganizar su comprensión antes de proponérselo a su compañero, lo que supone un avance en la comprensión conjunta de significados.

Es indudable que estas tres formas de actuación suponen tres formas de explicar que las actividades llevadas a cabo en interacción, en el escenario educativo del aula, son construcciones conjuntas del conocimiento, logradas en diferentes niveles de interactividad e intersubjetividad, mediante procesos discursivos del lenguaje entre profesor y alumno y alumnos entre sí.

5. Comentario final

Por todo cuanto llevamos dicho queda claro, en primer lugar, que el aprendizaje escolar implica una conceptualización compleja, en cuya definición entrarían elementos diversos que le caracterizan como un aprendizaje cognitivo, activo, significativo, constructivo, socialmente mediado y autorregulado.

Entre todas esas características, hemos querido resaltar aquella que hace referencia a cómo se realiza la construcción del conocimiento en el aula. Si bien toda representación de la realidad es, en alguna medida, una construcción, ésta más propiamente tiene lugar cuando se produce una verdadera reconstrucción o reestructuración de los esquemas mentales en el sujeto, que sería el nivel más profundo de construcción y que implicaría un cambio conceptual, lo cual se produce en el aula en algunas ocasiones. Por lo general, creemos que, la mayoría de las veces, el aprendizaje escolar lo constituyen transformaciones menos profundas del sistema cognitivo, que quedarían en mero enriquecimiento de los conocimientos existentes o en simples procesos de ajuste cognitivo, como anteriormente se ha dicho.

Igualmente hemos querido poner de relieve que en el aprendizaje escolar, no solo se incluyen procesos, estrategias y técnicas que facilitan el aprendizaje sino que son ellos mismos los que constituyen tal actividad constructiva del aprendiz, explicada dentro de un proceso dinámico. Hemos enfatizado siempre la importancia de la autorregulación y el autocontrol a la hora de aprender. Creemos que la autorregulación de la actividad cognitiva del sujeto y de sus propios recursos disponibles únicamente pueden ponerse en marcha cuando uno se propone planificar sus tareas, intentar el cómo llevarlas a cabo (estrategias, procedimientos), supervisarlas mientras se ejecutan (control) y evaluarlas una vez que han sido realizadas. Es el aspecto metacognitivo que dirige y coordina todos estos procesos ejecutivos el mecanismo central del aprendizaje constructivo y significativo. Toda comprensión de significados nuevos o reconstrucción de los existentes exigen inexcusablemente un planteamiento estratégico y autorregulado, de ahí su importancia.

Hemos asegurado también que el aprendizaje en el aula es un proceso social y compartido, en el sentido de que es realizado con la ayuda de otras personas y en interacción con ellas, por lo que algunos hablan de una co-construcción del conocimiento escolar. Sin embargo, no por ello olvidamos que el verdadero protagonista de su aprendizaje y el principal intérprete de su experiencia es el sujeto que aprende, puesto que es él el que interpreta, da sentido y significado a los contenidos, los relaciona con los conocimientos existentes, los reconstruye o reorganiza, y esto es una actividad eminentemente personal, individual, intransferible, que se sitúa en el interior del sujeto. Pero al mismo tiempo, consideramos que esta actividad personal adquiere la máxima realización y eficacia, cuando es llevada a cabo de forma compartida y en un contexto de interacción social con otros agentes como el profesor y compañeros. Son precisamente tales agentes los que hacen que la actividad personal sea en mayor grado autoestructurante, significativa, comprensible, para que se den aprendizajes cada vez más significativos y progresivos.

Los distintos aspectos comentados hasta ahora nos han dado una visión plural y diferenciada del aprendizaje escolar, con respecto a otros aprendizajes que se producen en escenarios situados de menor complejidad, más informales y menos institucionalizados. Dado que el aprendizaje escolar nos resulta más familiar y cercano a nuestra experiencia no por ello adolece de la complejidad conceptual que conviene aclarar, especialmente a los que se ven implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del escenario escolar.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: a cognitive view*. Nueva York: Holt, 2.^a ed. (Trad. Cast.: *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1976).

- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. En F.E. Weinert y R.H. Kluwe (Eds.). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Coll, C. y Edwards, D. (Eds.) (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Doise, W., Mugny, G. y Pret-Clermont, A.N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5, 367-383.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC (Publicación original en inglés en 1987).
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. New York: Wiley.
- García, J.E. y Cubero, R. (1993) Perspectiva constructivista y materiales curriculares de Educación Ambiental. *Investigación en la Escuela*, 20, 9-22.
- Hernández Díaz, A. (1997). El constructivismo: entre la mitificación y la complejidad. *Comunicación presentada en el III Seminario sobre Constructivismo y Educación*. Sevilla, 20-22 de Noviembre de 1997.
- Justicia, F. (1996). Metacognición y Curriculum. En J. Beltrán C. Genovard (Eds.), *Psicología de la Instrucción I. Variables y Procesos Básicos*, Madrid: Síntesis.
- Justicia, F. (1999). Estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso de enseñanza. En J. de la Fuente (Coord.), *Formación de formadores para la mejora de las estrategias de aprendizaje y estudio de los alumnos*. Almería: Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge, MA: MIT Press. (Trad. Cast.: *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza, 1994).
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós. (Publicación original en inglés en 1995).
- Newman, Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: MEC/ Morata (Publicación original en inglés en 1989).
- Palincsar, A.S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375.
- Palincsar, A.S. y Brown, A.L. (1984) Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pozo, J.I., Pérez, M.P. y Mateos, M. (1997). ¿Son constructivistas los alumnos? ¿Y sus profesores? ¿Y los investigadores? *Comunicación presentada en el III Seminario sobre Constructivismo y Educación*. Sevilla, 20-22 de Noviembre de 1997.
- Pozo, J. I., Monereo, C. y Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi: *Desarrollo psicológico y educación*. 2. Psicología de la educación escolar. 2ª Edición. Madrid: Alianza Editorial.

- Rodrigo, M.J. (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social. En M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp.21-43). Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M.J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un paseo de la mano de las teorías implícitas. En M.J. Rodrigo y J. Arnay (Eds.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 177-191). Barcelona: Paidós.
- Rodrigo, M.J. y Cubero, R. (1998). Constructivismo y enseñanza: reconstruyendo las relaciones. *Conciencia Social*, nº 2. pp. 25-44.
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (2001). Representación y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi: *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Roces, C., González-Pienda, J.A. y Álvarez, L. (2002). Procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas. En J.A. González-Pienda; R. González; J.C. Núñez y A. Valle: *Manual de la Psicología de la Educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós (Publicación original en inglés en 1990).
- Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós (Publicación original en inglés en 1985).

UNA PROPUESTA DE ESQUEMA GENERADOR Y ORGANIZADOR DE IDEAS PARA LA ELABORACIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN LA ESO

JOSÉ MARÍA CASTRILLÓN SUÁREZ y
F. JAVIER FERNÁNDEZ ÁLVAREZ*

Con la intención de resolver las carencias que muestran los estudiantes de la Enseñanza Secundaria Obligatoria a la hora de componer textos expositivos, se presenta en el siguiente artículo un modelo de esquema generador y organizador de ideas, que puede ser utilizado para desarrollar cualquier tema y en cualquier asignatura. Se trata de un instrumento eficaz, de fácil manejo, flexible pero riguroso, que, sin comprometer la creatividad del autor, propicia un alto grado de automatización del proceso de composición y contribuye al progreso de los alumnos en la difícil tarea de escribir.

Creating a general framework designed to generate and organize ideas for the writing of explanatory essays at ESO level. A proposal. The following article is an attempt to address the problems and difficulties that Secondary School students usually encounter when faced with the task of writing explanatory essays. It aims to put forward a general framework designed to generate and organize ideas; such framework may be used to develop any topic in any given area of knowledge, and is an effective and manageable tool, both flexible and rigorous, which allows for a high degree of automatism in the process of composition without hampering the author's creativity, and helps the students in the difficult task of writing.

1. La composición de textos expositivos en la ESO

El procedimiento de escritura más generalizado entre los estudiantes de la ESO es el inicial o de tipo asociativo. A través de él, los alumnos pretenden formalizar por escrito aquellos conocimientos que creen poseer sobre un tema (a menudo una buena parte de ellos no pasa al papel) sin más previsión que la meramente "local" o inmediata, es decir, la que no va más allá del aspecto concreto que se está intentando expresar por escrito en cada momento. Esta ausencia de planificación hace que los textos redactados por los alumnos sean generalmente rudimentarios y, con más frecuencia de la deseada, incorrectos gramaticalmente e inadecuados al propósito que debe perseguir el texto. El alumno es incapaz de supervisar la globalidad de su tarea como escritor. A esta falta de autocontrol en las composiciones, se añade la circunstancia común de que el alumno no posee un conocimiento del tema basado en la experiencia personal ni está en muchas ocasiones familiarizado con las particularidades del tipo textual al

* JOSÉ MARÍA CASTRILLÓN SUÁREZ y F. JAVIER FERNÁNDEZ ÁLVAREZ son Profesores de Lengua Castellana y Literatura del IES Cangas del Narcea (Asturias).

que debe recurrir. La elaboración del texto se convierte, en fin, en una tarea desbordante que hace explicable –esperado, incluso– el bloqueo que padecen frecuentemente los alumnos a la hora de iniciar la elaboración de una exposición escrita. Impotencia que –por qué no reconocerlo– desalienta igualmente a sus profesores.

2. Los procesos de autorregulación en la escritura

A diferencia de la escritura de tipo asociativo, los especialistas coinciden en señalar que el proceso mental que exige la escritura de textos coherentes y adecuados no es “lineal”; por el contrario, se trata de una tarea más compleja en la que constantemente se revisa lo elaborado y se compara el material generado con los planteamientos y expectativas, formales y de sentido, que se establecían en los apartados anteriores de la composición. El escritor inexperto, sin embargo, no introduce mecanismos de organización y autorregulación del proceso de escritura. Desconoce que la composición eficaz de un texto implica que el autor identifique el momento del proceso en que se encuentra y anticipe la tarea siguiente. Con este fin, la estrategia ideal es la de disponer de un “plano” de composición que, por una parte, permita repasar los diferentes aspectos hasta hallar los errores, y, por otra, facilite la comparación de los primeros resultados con las expectativas iniciales. En definitiva, se trata de un problema organizativo: el alumno ha de comenzar la tarea, revisarla y saber cuándo se ha de poner fin al proceso; o, de otro modo, debe planificar, ejecutar y evaluar la tarea de escritura. En este artículo se abordará fundamentalmente una parte esencial de la planificación: la generación y la organización de los contenidos del texto.

3. Generar y organizar las ideas en los textos expositivos

Pocos aspectos de la escritura inquietan más a los alumnos que la generación y ordenación de las ideas. En efecto, se vive esta exigencia textual de manera consciente, a diferencia, por ejemplo, de la determinación del propósito del texto (aspecto este de la planificación igualmente esencial pero que, lamentablemente, pasa más desapercibido). Y esa inquietud se agudiza cuando los tipos textuales que se abordan son la exposición o la argumentación, pues inicialmente el alumno no está familiarizado con ellos y se ve obligado a moverse en el terreno de la abstracción y, simultáneamente, a disponer de un conjunto de conocimientos previos sobre el tema que pretende desarrollar o, en su defecto, a suplirlos con una recogida de información.

Contrariamente a la conversación –quizá el escenario textual más cotidiano en el que se desenvuelve el alumno–, la composición escrita carece de un interlocutor directo (copresencia de emisor y receptor) que

haga las veces de referente conversacional (Alonso Tapia, 1998). En efecto, el interlocutor directo sirve de orientación al primer emisor para reconocer la necesidad de retomar o abandonar un tema o la urgencia de aclarar el modo en que está expresado el mensaje. El autor de un texto escrito necesita, pues, de una proyección de su yo de escritor que le sirva a modo de interlocutor *ad phantasmam*. Y es ése, en un primer momento, el papel que puede y debe ser desempeñado por un esquema que, a la manera de un interlocutor virtual, facilita al alumno su orientación en la producción, selección y organización de las ideas que conformarán el texto.

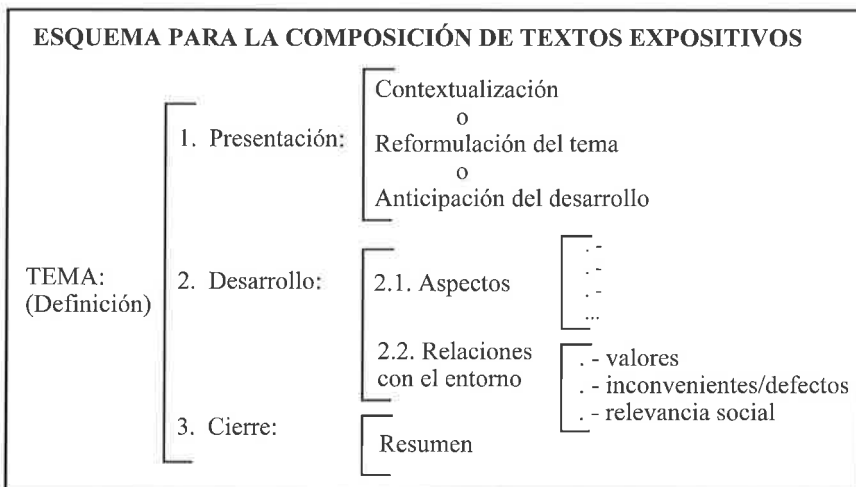
4. Los esquemas de ideas

Es frecuente encontrar en la bibliografía al uso (Cassany, 1995; Reyes, 2001; Salvador Mata, 2000; Serafini, 1994) una amplia batería de técnicas destinadas a facilitar a los escritores noveles las tareas de generación y ordenación de ideas. Tales propuestas van desde la escritura mecánica o torbellino de ideas, pasando por los mapas conceptuales o los esquemas decimales, hasta el planteamiento de preguntas, la terminación de frases incompletas o el establecimiento de relaciones lógicas.

La misma abundancia de técnicas habla de las limitaciones de cada una. En efecto, se plantean habitualmente distintos procedimientos para el acopio de ideas, la generación y la ordenación, lo que da como resultado un complejo y minucioso prontuario, que desborda por sí mismo las perspectivas y necesidades de un estudiante de la ESO. De esta forma, poco aprovecha que una técnica posea una gran potencia generativa (pensemos en las asociaciones de ideas o los racimos asociativos, por ejemplo) si su uso exige unos conocimientos previos sobre el tema de los que la mayoría de los alumnos carece, o si no propicia la posterior ordenación de la información, como ocurre con el torbellino de ideas o flujo de escritura; asimismo, resultan poco prácticos en estos niveles educativos los instrumentos que no poseen un alcance de aplicación universal (como el seguimiento de modelos textuales muy precisos pero excesivamente específicos y por ello limitados), o los que, aun teniéndolo, se concretan en estructuras organizativas muy diversas y complejas, que dificultan el proceso de textualización, como sucede con los mapas conceptuales. Estas objeciones configuran, pues, la finalidad de la propuesta: ofrecer al alumno una técnica homogénea, que facilite tanto la generación como la ordenación de las ideas que, independientemente del contenido que se deba desarrollar, pueda ser empleada con suficiente naturalidad sin alterar de forma sustancial sus componentes y permita así un alto grado de automatización, muy importante en estas etapas de aprendizaje, que no ponga en riesgo fases posteriores de la composición, dificultando un proceso ya en sí mismo complejo y, por supuesto, resulte manejable para un estudiante de la ESO, que aún está aprendiendo los entresijos de la escritura.

5. Una propuesta de esquema generador y organizador de ideas

Así pues, tomando como referencia las características que acabamos de señalar en el apartado anterior, proponemos el siguiente modelo de esquema para componer un texto expositivo:



Como puede apreciarse, el esquema plantea una división clásica de *presentación*, *desarrollo* y *cierre*, pero se ejecuta gracias a las estrategias manejables y concretas que se comentan a continuación.

Para facilitar su elaboración se puede partir de una definición léxica elemental o, según los casos, de una escueta definición enciclopédica del tema propuesto. No se trata en absoluto de que se materialice en la redacción, pero permite al alumno focalizar con más seguridad la exposición sin desviarse de los límites temáticos propuestos y hallar las particularidades del tema comparándolo con otros integrantes en su clase. Así, p.e., para desarrollar un texto expositivo sobre el carbón, una sencilla definición (“mineral de color negro utilizado como fuente de energía”) coloca al alumno en disposición de compararlo con otras fuentes de energía y, de esta forma, determinar la aspectualización (*composición*, *color*, *procedencia*, *utilización*, *transporte*, etc.) y contestar a los subapartados predeterminados (*valores*, *inconvenientes* y *relevancia*).

Conviene que a continuación el alumno trabaje inmediatamente estos elementos del *desarrollo* (*aspectos* y *relaciones con el entorno*) y deje para más adelante la concreción de la *presentación* y del *cierre*. No obstante, y por seguir la “ruta visual” del esquema y su orden en la redacción, se explican los componentes del esquema comenzando por la *presentación*, que puede combinar tres tipos de inicio:

- Una *contextualización*, presentación consistente en relacionar el tema con un ámbito que lo contenga, p.e., preguntándose de qué tema más amplio sería un aspecto más nuestro tema (el petróleo, de las fuentes de energía; el SIDA de las enfermedades infecciosas; la libertad de expresión, de los derechos humanos; etc.).
- Una *reformulación*, inicio elemental que se limita a enunciar con una expresión equivalente, y habitualmente perifrástica, el enunciado del tema (acerca del petróleo: *El objeto de este texto expositivo será llamado “oro negro”...*).
- Una *anticipación*, entendida como un somero adelanto de la información básica, pues el alumno ya conoce –recordemos la recomendación de esbozar primero el *desarrollo*– los aspectos que van a ser tratados (*Para desarrollar esta exposición analizaremos su composición y su aspecto, su origen, su localización geográfica, sus valores e inconvenientes, su importancia en nuestra sociedad, etc.*).

La parte central de la exposición incluye dos apartados. En primer lugar, lo que denominamos *aspectos*, esto es, una parte abierta que no puede establecerse de antemano, pues varía en función del tema propuesto (un objeto, un personaje, una actividad, una época...) Y que se refiere a los componentes o elementos caracterizadores del tema (p.e., color, origen, localización, aplicaciones, transporte, etc., en el caso ya mencionado del petróleo; autor, edición, género, argumento, personajes, tema, lenguaje, etc., para una obra literaria). En definitiva, el alumno se pregunta ahora por los elementos que hacen que el núcleo temático no sea otra cosa que lo que es, de ahí la conveniencia de disponer de una definición inicial. Quizá sea ésta la parte más compleja de la generación del contenido y, por tanto, la que necesite de un especial cuidado por parte del alumno. Para guiarlo en la determinación de los aspectos que deben incluirse, puede servir de apoyo el planteamiento de preguntas (*¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo?, ¿por qué?, etc.*). Es bien cierto que el pronombre interrogativo por sí solo puede no orientar suficientemente en ese proceso, por lo que resulta conveniente mostrar a los alumnos algunas variantes elementales, por ejemplo, si la exposición trata sobre un personaje, las preguntas pueden plantearse en términos de “*¿Quién era?*”, “*¿Qué hizo?*”, “*¿Cuándo vivió?*”; mientras que si se trata sobre una actividad, podría formularse como “*¿Quién la realiza?*”, “*¿En qué consiste?*”, “*¿Cuándo se realiza?*”. Las posibilidades no son muy numerosas y puede practicarse con los alumnos hasta que las manejen con soltura. No obstante, no siempre encauza con claridad el razonamiento del alumno, a pesar de ser el recurso más utilizado. En cualquier caso, estamos hablando de un recurso de ayuda que puede ser útil en las primeras fases de aprendizaje, pero que no resulta imprescindible y que de forma natural se va abandonando con posterioridad. Asimismo, no es descartable acudir en algunos casos a la formulación de un vocabulario mínimo de términos orientadores pertenecientes a la familia léxica del tema (nuevamente para

una exposición sobre el petróleo: *petrolero, petrolífero, petroquímico...*). Una vez determinados los aspectos, se incluyen éstos en la parte correspondiente, formulados, a ser posible, con sustantivos abstractos —como se ha hecho aquí— y teniendo en cuenta un orden lógico de desarrollo dentro de la exposición.

El segundo apartado, denominado *relaciones con el entorno*, responde a la lógica discursiva de comenzar tratando los aspectos inmanentes de un tema y a continuación exponer sus implicaciones sociales. En este caso, sí se puede fijar un protocolo previo que incluya la explicación de la relevancia del tema que se trate, así como sus valores o defectos. Hacer un repaso de los rasgos positivos (*valores*) y de los más problemáticos (*inconvenientes*), así como de su importancia en la sociedad (*relevancia social*), resuelve con creces las expectativas de una exposición en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Ahora bien, son aquí convenientes dos precisiones. Por una parte, el alumno no tiene por qué aprovechar todos y cada uno de los subapartados, de hecho, afrontará temas que difícilmente permiten el tratamiento de alguno de ellos (p.e., ¿qué valores posee el SIDA?). En estos casos, es preferible que el alumno no se arriesgue a decir una obviedad (del tipo, *esta enfermedad no presenta ningún rasgo positivo*) y orille cualquier referencia al apartado. Por otra parte, otros temas habitualmente muy comunes en las exposiciones escolares obligan al docente a ofrecer recursos más o menos ingeniosos para desarrollar airoosamente algún subapartado. Así, p.e., el alumno suele encontrar muchas dificultades para determinar la relevancia social de una obra literaria de las que comúnmente se analizan como lecturas propuestas. Para ello, puede ser eficaz apuntarle dos claves: un número elevado de ediciones da idea de la buena acogida del público lector; asimismo, si el nombre del autor aparece reseñado en alguna enciclopedia o manual, la tradición crítica le habrá reservado en la historia literaria un lugar más o menos preferente a su labor creativa, en la que se incluye el título que se analiza.

Para cerrar la exposición, se propone un breve resumen de lo más destacado que se haya tratado en el desarrollo, lo que, si bien constituye un modo sencillo de concluir, permite incidir en una de las técnicas más importantes en este nivel académico, como es el resumen. En este punto, será necesario insistir al alumno en que su resumen sea breve y selectivo y en que no lance sobre el tapete del texto nuevos aspectos que deberían haber sido tratados en la parte central de la exposición.

En definitiva, un alumno que esboce un esquema como el que aquí se propone podrá iniciar su tarea de composición con más seguridad, pues le permite generar información propia y organizar la que pueda recoger en fases inmediatamente posteriores. Pero tal objetivo no sería alcanzable si el modelo de esquema propuesto sirviera únicamente a determinados temas o se resolviera en un sinfín de aspectos determinados que dificultasen su memorización. El esquema que se ofrece resulta, sin embargo, un derivado textual básicamente generalizable, pero, a la vez, flexible, pues cuenta con un apartado (*aspectos*) que se ajusta a cada núcleo temático. Por último, a

pesar de que su explicación detallada pueda sugerir lo contrario, el modelo propuesto se caracteriza por dos valores que deberían ser muy apreciados por alumnos y profesores: su fácil memorización y rápida aplicación, y esto es tanto como decir su disponibilidad en cualquier situación de escritura.

6. Diferentes aplicaciones del esquema

Además de su utilidad para componer los textos escritos de carácter expositivo que se soliciten expresamente a los alumnos en la clase de Lengua y Literatura, cabe señalar que este esquema tiene unas posibilidades de aplicación mucho más amplias. En efecto, puede ser empleado con notable éxito en la preparación de trabajos monográficos de cualquiera de las áreas que componen el currículo, tarea en la que, en general, los alumnos demuestran importantes limitaciones; igualmente, una vez trabajado y automatizado su uso, puede aplicarse para responder a los exámenes en que se planteen temas para desarrollar; por último, no es despreciable su rendimiento para los análisis y subsiguientes exposiciones sobre libros de lectura, donde se ha comprobado su eficacia, dado que proporciona una mecánica rigurosa y enriquece notablemente el resultado, tanto en el contenido (mayor número de aspectos tratados, mayor profundidad), como la forma (más claridad, más orden).

Por otra parte, este amplio campo de aplicación conduce a preguntarse si esta técnica de trabajo, dada su flexibilidad, no puede ser extrapolable al Bachillerato. En principio, parece razonable pensar que el uso de esquemas pautados de contenido no debería traspasar los límites de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Al margen ahora de los modelos textuales altamente formalizados (actas, solicitudes, etc.), el alumno de Bachillerato debería poseer suficientes herramientas de organización compositiva como para dar respuestas más precisas y personales al reto que supone elaborar una exposición. Sin embargo, es necesario reconocer dos hechos: primero, que el paso de uno a otro método de planificación (en la dirección de lo personal y creativo) no puede ser brusco; y segundo, que la realidad de la enseñanza nos muestra frecuentemente situaciones de alumnos con evidente inmadurez académica. Por ello, conviene considerar la posibilidad de adaptar para el primer curso de Bachillerato el modelo propuesto para Secundaria.

Esta adaptación debe tender al enriquecimiento notable del grado de refinamiento compositivo, especialmente en lo que atañe a la información preparatoria y a las conclusiones del tema y su proyección. Así, es recomendable que en la Presentación se desprecien la reformulación y la anticipación, que son los procedimientos más sencillos y limitados, para concentrarse en una contextualización, que puede plantearse como una generalización, y en este caso debería incluir obligatoriamente una relación expresa entre el tema que se trata y el campo general al que pertenece; o como una particularización, que puede concretarse, por ejemplo, en una cita

ad hoc. Para completar la presentación en aquellos casos en los que resulte asequible su aclaración, resulta muy estimable ofrecer un apunte acerca de la metodología empleada en el análisis. Por otra parte, sin descartar el rendimiento de un buen resumen, es posible introducir en el cierre otras variantes, como la proyección del tema tratado hacia otros relacionados con él; la presentación de las implicaciones que esconde la materia abordada y que propiamente caen fuera de su desarrollo; el planteamiento de interrogantes acerca de su posible evolución... En general, debe ser válida cualquier estrategia que permita mostrar a madurez del autor a través del establecimiento de relaciones entre lo expuesto en el texto y lo implícito en él, de manera que quede patente no sólo su capacidad para componer un escrito, sino también un grado notable de conocimiento de sí mismo y de su entorno, en la línea de lo que ya en 2º de Bachillerato se le exigirá con más profundidad de cara al comentario de textos, una parte muy importante de la Prueba de Acceso a la Universidad en el área de Lengua Castellana y Literatura.

7. Muestras de textos

A continuación se ofrecen unos ejemplos para ilustrar los resultados obtenidos tras la utilización del esquema que acabamos de describir. Se trata de tres textos que pertenecen a un mismo alumno de 3º de la ESO, que por sus calificaciones puede considerarse de nivel medio, y fueron escritos en momentos diferentes del curso. Los tres son versiones iniciales, es decir, borradores pendientes de revisión y corrección por parte del alumno, por lo que presentan evidentes deficiencias gramaticales y de estilo que no se han eliminado, pues el propósito de los ejemplos es mostrar hasta qué punto el esquema facilita y enriquece la composición, incluso en la fase inicial del borrador, y no ofrecer productos textuales acabados. Si se ha corregido, en cambio, la ortografía, especialmente la acentuación, para no entorpecer su lectura.

El TEXTO 1 fue escrito al comienzo del curso académico. Después de explicar las características de los textos expositivos, se pidió a los alumnos que elaboraran una exposición sobre el petróleo, sin recurrir a la búsqueda de información, sólo con sus conocimientos previos sobre el tema.

A continuación, se les explicó el esquema generador y organizador de ideas y, sin ninguna otra práctica intermedia, se les encomendó que prepararan nuevamente una exposición sobre el mismo asunto, pero esta vez utilizando el esquema. De esta práctica surgió el TEXTO 2.

Finalmente, el TEXTO 3, redactado unas semanas después que los anteriores, es una exposición sobre el Empire State de Nueva York. En este caso, sí hubo una fase previa de documentación para recopilar información concreta sobre el edificio, su historia y particularidades. En todo caso, se trata de un texto especial, puesto que está integrado en otro más amplio (un

diario de viaje ficticio, cuya acción transcurre en la ciudad de los rascacielos en los días previos al 11 de septiembre de 2001), lo que supone una dificultad añadida nada despreciable. Aun así, este último ejemplo muestra una progresión evidente respecto del anterior, sobremanera teniendo en cuenta que entre ambos el alumno sólo realizó una exposición más, en este caso sobre un libro, la cual no incluimos aquí dada su generosa extensión.

TEXTO 1: El petróleo (versión borrador sin esquema)

El petróleo es una fuente de energía renovable, que nosotros estamos utilizando continuamente. Algunos derivados del petróleo son: plástico, combustible, tinte, etc. El petróleo se extrae del mar, unas acumulaciones de esta materia, que bombeándolo con unas máquinas se extrae del subsuelo. Dentro de unos años el petróleo posiblemente se terminará y ya no lo podríamos extraer de ningún lugar y tendríamos que recurrir a otro tipo de energía, a poder ser que no se terminara y la pudiésemos usar siempre.

TEXTO 2: El petróleo (versión borrador con esquema)

Una de las principales fuentes de energía del mundo es el petróleo. En la siguiente exposición vamos a hablar de la extracción del petróleo, su transporte, su consumo, y otras utilidades.

El petróleo es una de las principales fuentes de energía del planeta, se obtiene de una especie de bolsas que se encuentran debajo del mar, con unos tubos especializados, bombean el petróleo hasta la superficie donde se almacena en unas plataformas llamadas plataformas petrolíferas. También se puede obtener en tierra, con unas máquinas que también lo bombean hacia la superficie. Los encargados de realizar esta labor son unos empleados que manipulan la maquinaria necesaria. Trabajan de 7 - 10 horas al día. El transporte de esta materia prima es muy simple, por agua es transportado en unos grandes buques, llamados petroleros, son barcos enormes preparados para transportar esta sustancia. Por tierra es transportado por oleoductos, que son unos enormes tubos por donde el petróleo circula. Esta sustancia al ser extraída de la naturaleza está en forma de materia prima y debe ser pasada por unas refinerías. El petróleo es utilizado para muchas cosas (combustibles, plásticos, gomas, etc.). Esta energía es muy utilizada y se puede acabar de un momento a otro.

En resumen, el petróleo, es una energía que utilizamos constantemente y que nos sirve para muchas cosas. Si lo seguimos explotando de esta manera llegará un momento en que se nos termine y tengamos que encontrar otras energías que lo reemplacen.

TEXTO 3: El Empire State (versión borrador con esquema)

Uno de los edificios más emblemáticos de la gran manzana es el Empire State. En esta exposición vamos a hablar de las vistas de este edificio, tipo de arquitectura, etc.

El Empire State fue el edificio más alto del mundo durante cuarenta años consecutivos, hasta que se terminaron de construir las Torres Gemelas. Este edificio fue inaugurado el 1 de mayo de 1931, tiene unos 443,2 metros de altura. El Empire State está situado en la 5th avenida, 23rd street. Sus entradas son bastante caras, los adultos, jubilados y estudiantes de 12 a 17 años deben pagar 10\$, de 12 años a 5 deben pagar 5\$, y menores de 5 años entran gratis.

En el piso 86 se encuentra el observatorio, y en el 102 podemos divisar espectaculares vistas de la ciudad. Los últimos 30 pisos están iluminados, el color de la luz depende de las estaciones del año y de la celebración que se esté realizando en ese momento.

El Empire State tiene una arquitectura espectacular, está construido en mármol y su decoración externa es fantástica. Cada día lo visitan alrededor de 60.000 personas diarias.

Su antena es muy popular por su aparición en la película de King-Kong, donde este está colgado de esta enorme antena.

En resumen, el Empire State es un edificio con gran popularidad, mucho turismo y gran espectacularidad.

Referencias bibliográficas

- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Reyes, G. (2001). *Cómo escribir bien en español*. Madrid: Arco Libros.
- Salvador Mata, F. (2000). *Cómo prevenir las dificultades de la expresión escrita*. Málaga: Aljibe.
- Serafini, M.T. (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.

RESEÑAS DE LIBROS

Sarramona, J. (2002). *Desafíos a la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro, 109 págs.

Valorar nuestra educación pasada, analizar nuestra educación presente y, desde esa valoración y ese análisis, orientar para la educación inmediata, siempre desde la reflexión y la crítica, constituyen sin duda ámbitos de referencia imprescindibles y necesarios en los estudios teóricos de educación. Los cambios, en todos los órdenes –por supuesto, en el educativo–, habidos en nuestro país en el último cuarto del siglo pasado y los profundos cambios habidos también en el mundo han sentado las bases para iniciar un nuevo siglo, y un nuevo milenio, que hemos de afrontar en el campo de la educación sabiendo al menos qué senda hemos de pisar y por dónde ha de ir la escuela para que, en palabras del propio profesor Sarramona, siga siendo «uno de los agentes configuradores de la sociedad y no se limite a reaccionar ante los acontecimientos sino que ayude a construirlos en la dirección deseada». Ese futuro, desde nuestro presente, se adivina lleno de expectativas y de posibilidades, también de esperanzas, pero, indudablemente, lleno, a su vez, de incertidumbres, de problemas y de nuevas demandas que habrá que abordar desde todas las vertientes; y por supuesto, desde la educación y desde la escuela, que tendrán que hacer frente a nuevos retos y de, al mismo tiempo que servir, adaptarse a las exigencias de una sociedad cambiante, dinámica, compleja y plural.

Los avances tecnológicos en todos los ámbitos de la vida, las nuevas formas de trabajo y de producción, la remoción de ciertas estructuras sociales, como la familiar, también de ciertos valores, la variedad y la capacidad ingente de información, así como la inmediatez con la que podremos (podemos ya) acceder a ella, la aparición de nuevos saberes, la ampliación constante del conocimiento científico y técnico, la globalización en todos los campos, la tensión entre una cultura, a la vez que múltiple y varia, también, y cada vez en mayor grado, con ciertos rasgos de uniformidad en un mundo cada vez más “pequeño”, cercano e inmediato, el pluralismo ideológico y democrático de las sociedades avanzadas, etc., todo ello estrechamente interrelacionado e imbricado, hacen sin duda necesario que nos planteemos, para afrontarlos del mejor modo posible, los problemas y desafíos educativos que se avecinan, o que ya están aquí, la función de la escuela y su adecuación a la sociedad, en la que se inserta y de la que participa y ha de seguir participando de forma esencial como uno de los pilares más firme en los que puede y debe asentarse la sociedad de la nueva era en la que ya estamos ya dando los primeros pasos.

En estas páginas, el profesor Sarramona, que estructura la obra en siete breves capítulos (1. La incidencia de la familia sobre la escuela - 2. La escuela ante las exigencias de calidad - 3. La incidencia de los avances tecnológicos y la multiplicidad de fuentes informativas - 4. La globalización - 5. El pluralismo ideológico como expresión de democracia - 6. La pérdida de valores tradicionales - 7. Los cambios en el mundo laboral), reflexiona sobre todo ello con su buen saber, tiento y criterio, analiza, valora, propone

y recuerda que «en todo caso, no podemos olvidar que el futuro lo construimos entre todos», que «su concreción dependerá directamente de la voluntad del conjunto de la sociedad para avanzar por caminos donde la escuela siga teniendo mucho que decir y hacer».

Jesús Hernández García

Herrán Gascón, A. de la y Muñoz Díez, J. (2002). *Educación para la Universalidad. Más allá de la globalización*. Madrid: Dilex, 438 págs.

En el Informe Delors a la Unesco, de 1996, se decía que "la educación debe contribuir a alumbrar una sociedad mundial en el corazón de cada persona". A ello quiere contribuir este libro de los profesores **Agustín de la Herrán**, de la Universidad Autónoma de Madrid y **Jesús Muñoz**, ex -rector de la Universidad de Ibarra (Ecuador).

Educación para la universalidad se convierte en un reto contemporáneo en que nuestros intereses egocéntricos no nos dejan ver más allá de un reducido entorno y de nuestra circunstancia. En la *primera parte* del libro, se aventuran una serie de claves que tratan de converger en una "macroteoría de la unificación humana" para lo que es preciso un cambio en muchas circunstancias presentes con vista a un futuro renovado.

La *segunda parte* aborda el futuro de la educación en clave de *universalidad*, partiendo de un análisis muy sugerente de los nacionalismos que, en general, suponen un freno a esta idea de la *educación universal*. A ello se suman los problemas del egocentrismo humano que devienen en el "ego nacionalista", cuyas limitaciones son estudiadas con detalle (una de ellas proviene de la propia educación como reforzadora y consolidadora de los nacionalismos).

Los autores plantean cuáles pueden ser las necesidades globales básicas, en la medida en que pueden actuar como objetos de reconocimiento y motivos conscientes para la cohesión general. La afirmación de que "la raíz común de los lastres para la evolución humana se encuentra en el egocentrismo y narcisismo social" les lleva a realizar un análisis muy vivo de la miseria mundial, indicando cómo la pobreza es un fenómeno creciente, siendo sus repercusiones en la educación muy graves. Las soluciones que se aportan nos hacen reflexionar muy seriamente.

El proceso de universalización que se propone no es fácil llevarlo a la práctica insistiéndose en la opción universal como *un derecho humano inexistente*. Nos sumamos a la crítica que se hace al "tibio contexto epistemológico de las ciencias de la educación" respecto al concepto de universalidad. Retomando la idea de otras obras anteriores, Agustín de la Herrán indica que en los actuales planes de estudio de formación del profesorado, no se aspira a la "formación total" de los mismos, sino a la de aspectos fragmentarios, ni a hacerlos más autoconscientes y maduros para que sean agentes decisivos de universalización o cambio para los tiempos nuevos.

Y así seguiríamos desbrozando propuestas de las muchas que aparecen en esta obra que desarrolla el pensamiento crítico y reflexivo -que es mucho- resultando como un aldabonazo en la conciencia laxa y no comprometida de tanta gente.

Jesús Asensi Díaz

Ruiz Berrio, J. (Dir.) (2002). *La editorial Calleja, un agente de modernización educativa en la Restauración.* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. 238 págs.

Sucesivas generaciones de españoles han tenido en sus manos los libros escolares y los cuentos de “Calleja”. Con su lectura se han deleitado, instruido e impregnado de creencias, conocimientos, valores, normas de comportamiento etc. Cómo ha sido ese proceso, qué principios e intereses movieron a Saturnino Calleja, con qué criterio editorial actuaron tanto él como sus sucesores, qué aportaron al mundo editorial y al educativo y cómo repercutieron esas actuaciones en la sociedad española entre 1876 y 1931 son algunas de las preguntas que responden los cuatro profesores de la Universidad Complutense que han llevado a cabo la investigación que ahora se divulga.

La buena organización de este equipo les ha permitido reconstruir una actividad industrial poco conocida: la edición escolar, singularizada en la editorial madrileña Calleja, que cerró sus puertas en 1958. Con ingenio, perspicacia, profundo y exhaustivo conocimiento de la educación española y de la investigación histórica han podido los autores solventar las, a menudo insalvables, lagunas documentales. Han enriquecido el trabajo con la semblanza del fundador y recuperado la actividad de la editorial pero sin olvidar el papel que ambos tuvieron en el grupo social.

El estudio se abre con unas páginas recordatorias de cómo eran la sociedad, la cultura y la educación en España durante la Restauración, tiempo en el que se establece esta empresa editorial. Este contexto es en el que inciden, unas veces para afianzar lo que hay, otras para renovarlo o para introducir innovaciones, Saturnino Calleja y sus hijos, Rafael y Saturnino, en su faena como directores de la editorial. La actividad de esta empresa familiar muestra perspicacia al preferir ampliar las ventas y reducir los precios; al potenciar y difundir la lectura ofertando sus productos en tiendas de ultramarinos; al intentar asociar a los libreros y editores para combatir el intrusismo; al defender la libertad de comercio frente al intento estatal de señalar libros escolares únicos a un precio único; al introducir un lenguaje gráfico infantil, es decir, los libros de Calleja fueron pioneros al asociar literatura infantil e ilustraciones... De los asuntos editoriales entre los comienzos de la Restauración y la II República tratan los primeros capítulos, dedicándose otros tres a analizar los libros y los objetos escolares producidos en la editorial y los dos últimos a exponer las innovaciones

educativas que aportó la editorial Calleja y la incidencia de esta casa editorial en la sociedad.

La producción editorial es desmenuzada en los capítulos cinco, seis y siete. El capítulo quinto da noticia del fondo editorial dedicado a la enseñanza primaria. En él se estudian específicamente los libros utilizados para las distintas materias que han compuesto el programa de estudios: Gramática, Aritmética, Geometría, Geografía, Historia de España, Universal, Natural y Sagrada, Agricultura, Fisiología e Higiene, nociones de Derecho, Industria y Comercio, Catecismo, Urbanidad o el compendio de todos ellos en Enciclopedias, caracterizándolos pedagógica, didáctica, científica y físicamente.

A la lectura como materia que se trabaja en la enseñanza primaria y como actividad voluntaria de la infancia le dedican el capítulo sexto. Tras exponer brevemente los distintos métodos de aprendizaje lector y el tipo de obra al que recurre preferentemente cada uno de ellos –cartillas, abecedarios, silabarios, catones– profundizan en los libros destinados a practicar y perfeccionar la lectura. En este capítulo dan cuenta del programa de fomento de la lectura que llevó a cabo la editorial Calleja seleccionando obras con diversos criterios que dieron lugar a varias colecciones que responden a un plan de aprendizaje lector. Tuvo la editorial colecciones específicas para cada sexo –*El Instructor* y *El pensamiento infantil* destinadas a niños y *Lecciones de una madre* a niñas, por ejemplo–, pensadas para ser utilizadas en la escuela, pero también muchas otras obras literarias y cuentos, agrupadas a veces en colecciones –*Biblioteca escolar* recreativa con 36 tomos; *Biblioteca ilustrada para niños* con 30 obras para ambos sexos; *Biblioteca Perla...*– pensadas para recreo al ser elegidas como lecturas voluntarias.

En el octavo capítulo caracterizan otra actividad de la editorial Calleja: la producción de objetos escolares como láminas, grabados, tablas,... es decir, materiales que representaban la realidad no accesible directamente para los escolares pero también objetos manipulables (esferas, compases, por ejemplo) y útiles para las clases papel, muestras caligráficas, plumas, portaplumas, cuadernos, diplomas, medallas, etc.

Finalmente, en los dos últimos capítulos compendian la innovación y renovación que la editorial Calleja introdujo tanto en la forma como en el fondo de sus libros y las repercusiones que este modo de hacer tuvo en la sociedad española. Haciendo gala del lema de la casa “todo por la ilustración” cierran el libro dieciséis páginas con ilustraciones que permiten apreciar el esmero y la evolución estética en las cubiertas e ilustraciones de esta casa editorial.

En definitiva, estamos ante una empresa editorial que desplegó una ingente actividad de la que se da cuenta en esta investigación, que comenzó en 1994 y fue subvencionada por el C.I.D.E. Con el examen de esta famosa editorial que revolucionó la edición escolar se va cumpliendo con la ambiciosa empresa interuniversitaria iniciada en 1992 para conocer los manuales escolares de los siglos XIX y XX editados en España y en

América Latina. En efecto, esta monografía sobre la editorial Calleja es el fruto más reciente de la colección Serie “Proyecto Manes” de la Universidad Nacional de Educación a Distancia que ha publicado también repertorios de fuentes documentales sobre los libros de texto. En la dirección electrónica <<http://www.uned.es/manesvirtual/portalmans.html>> está disponible información sobre los objetivos, investigadores asociados, publicaciones, bibliografía, biblioteca virtual, base de datos, enlaces con otros sitios web de interés para la investigación sobre libros de texto, etc. del proyecto MANES.

Agradecemos el esfuerzo de estos profesores que nos han proporcionado una pieza más del mosaico que es el mundo del libro escolar, pieza esencial que acopla, completa y ayuda a componer el rompecabezas que ilustra todas las cubiertas de esta colección. Nos alegra que sigan investigando sobre la edición escolar y esperamos disponer pronto de los resultados del proyecto que tienen entre manos: la comparación de la labor de otras dos editoriales: Hernando y Magisterio Español.

Carmen Diego Pérez

Tébar Belmonte, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Aula XXI / Santillana, 392 págs.

El protagonista de la escuela moderna y de la pedagogía actual es el alumno. Si este protagonismo es indiscutible, también es cierto el rol prioritario atribuido al profesor y la relevancia concedida a la función docente.

En la sociedad del conocimiento, las informaciones, los datos... llegan hoy a los alumnos por múltiples vías y desde muy diversos ámbitos. Pero es la escuela, en el aula, y con el soporte del profesor –con su acción de modelado, de moldeado, con su instrucción directa– donde se aprende a seleccionar, organizar, interpretar, valorar... la abrumadora y cambiante información característica de nuestro tiempo.

Esta intervención resulta imprescindible, de modo especial, para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Poner en conexión los estímulos de aprendizaje con los rasgos individuales de los alumnos –con sus capacidades, intereses, motivaciones, historia personal, contexto sociofamiliar...– logrando el mayor ajuste posible, es una tarea esencial que permite el logro de los objetivos educativos.

Esta es la **función mediadora** que hoy cumple el profesor y que da lugar, en palabras de Lorenzo Tébar, al **nuevo paradigma mediador** en educación. Los programas de enseñar a pensar prestan especial atención a esta tarea del profesor. De modo particular, Raven Feuerstein ha profundizado en esta cuestión y ha propuesto modelos de esta intervención del profesor como mediador entre el alumno y los contenidos de aprendizaje.

De todo esto trata el libro de Tébar, que puede considerarse como uno de los trabajos más completos en castellano sobre el **Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein**, y en el que desglosa de forma muy detallada cuál es el papel que cumple la intervención del docente, cómo llevarla a cabo, qué criterios debe seguir... La **experiencia de aprendizaje mediado** es el eje, el camino, por el que avanza para conseguir el progreso de las capacidades cognitivas del alumno.

El perfil del profesor mediador, producto de una actitud personal que le lleva a actuar como tal, resulta clave en toda acción educativa. La gran aportación de este libro es trascender el marco del programa de Feuerstein y generalizar las propuestas de interacción mediada a la labor cotidiana de cualquier profesor dentro de su aula, presentando un **estilo docente basado en la mediación**. Estilo que atiende no sólo a la dimensión cognitiva sino que integra además aspectos afectivo-motivacionales, de interacción social y los valores derivados del plano ético-moral.

El libro se inscribe así dentro del optimismo pedagógico, apostando por unos entornos modificadores, fruto de una función mediadora eficaz, que brindan oportunidades estructuradas de aprendizaje y originan cambios de calidad en todos y cada uno de los alumnos, actores de la construcción de su propio conocimiento.

El dinamismo de este cambio modifica también al profesor que ha decidido actuar como mediador, ya que elige para su interacción precisamente aquellos mecanismos y comportamientos que considera apropiados y que desea transmitir al alumno, mejorando así sus propias capacidades docentes.

Sin duda, como señala Lorenzo Tébar, el paradigma mediador constituye una contribución importante en la búsqueda de una educación de calidad.

Carmen Rubio Ruiz

Colección 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 Hevia 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^º Paz Fernández Moro, Luis Jesús Maña Vega y Jesús M^º Molledo 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^º 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^º Paz Arias Blanco.
19. **La Literatura y su enseñanza.**
Gonzalo Torrente Ballester, José M^º 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

INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS

Contents. Aula Abierta publishes scientific papers related to all fields of Education. The studies may have an empirical or theoretical character. Revisions on a specific field of research and book reviews will also be accepted. Papers should be written in Spanish or in English. They must be unpublished originals, and they must not be under any process of revision in other Journals. Their style should correspond to the Journal's objective of scientific diffusion, which demand clarity of exposition, accurate terminology and concision in the expression of concepts, following as much as possible the classic patterns of Introduction, Method, Results and Discussion.

Presentation. Three copies of the paper should be sent to the Director of Aula Abierta (Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, Calle de Quintana, 30, 1º, 33009, Oviedo). The title is to be written in capitals and the name and place of work of the author should also be included. The Journal will immediately acknowledge the reception of the paper. In order to do so, the authors are to send their complete postal and electronic addresses. These data will appear on the first page of the paper once it has been published. It is also advisable to send telephone or fax numbers in order to make contact easier.

Layout. Papers should have a maximum length of 20 DIN-A4 size pages containing no more than 8.000 words. Abstracts of no more than 150 words written in both Spanish and English will appear at the beginning of the paper. The abstracts must include the translation of the title. Images and tables should be correlatively numbered and will be presented in separate pages. They must be sent with the format the authors want them to appear within the text, together with indications as regards their position in it. It is advisable not to include notes and if so they should come at the end of the paper on a separate page.

References. The references included in the text should be accompanied by the date of the edition consulted, as follows: (Bruner,2001); if a concrete paragraph is quoted: (Bruner, 2001, p.164); if the name of the author is part of the text: "Bruner (2001)"; if there are three or more authors, the first time they are mentioned: (Bruner, Goodnow and Austin, 1956), and in the subsequent references: (Bruner et al, 1956); if several studies are mentioned at the same time the alphabetical order will be kept (Bruner, 2001; Snow, 1977). Special attention will be paid to ensure that all authors and works cited and only these appear in the references section which will have the following format:

- a) Journal Papers:
Marjoribanks, K. (1994). Families, Schools and Children's Learning: A study of children's learning environments. *International Journal of Educational Research*. 21(5), 439-555.
- b) Books:
Edgar, D.E. (1980). *Introduction to Australian society*. Sydney, Prentice-Hall.
- c) Book chapters:
DiCamillo, M.P. (2001). Parent Education as an essential component of parent involvement programs. In D. B. Hiatt-Michael (Ed.), *Promising practices for family involvement in schools*. Greenwich, Connecticut, Information Age Publishing.

Revision. All papers will be submitted to different anonymous referees' reports. In order to do so personal and any other identification which could reveal the identity of the author must be omitted in two of the three copies to be sent. In a maximum of 6 months time the authors will be receiving notification of the acceptance of their paper. In the case it is accepted the Journal will send the original copy to the authors for revision, if needed, according to the indications of the Writing Board of the Journal Aula Abierta. Together with the final version, authors must send a diskette containing the text file with the whole document without justification, indent, and without separating the syllables of the words. Once the process of revision is over, the authors will receive the corresponding printed copy to be revised and send back to Aula Abierta as soon as possible. After the paper has been published one copy of the Journal together with 10 copies of the paper will be sent to the authors' postal address.