

13

EDUCACIÓN

XXI

UNED

FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
MADRID (ESPAÑA)

1

COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS Y DESARROLLO DEL ESPÍRITU EMPRESARIAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

(ENTREPRENEURIES COMPETENCES AND THE DEVELOPMENT OF THE ENTERPRISE SPIRIT IN THE EDUCATIVE CENTERS)

Luis Sobrado Fernández
Elena Fernández Rey
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

Las directrices actuales en el contexto europeo referentes a la educación contemplan la relevancia de las competencias básicas: lectura, escritura y matemáticas; y cinco nuevas cualificaciones: tecnologías de la información, lenguas extranjeras, cultura científico-tecnológica, espíritu emprendedor y habilidades sociales.

La formación de las actitudes e iniciativa emprendedora debe impartirse en todos los niveles educativos y en la comunidad investigadora en todos los ámbitos.

Combinar el potencial educativo y el científico con las cualificaciones empresariales mediante el desarrollo de competencias emprendedoras posibilitará el aprovechamiento de los resultados académicos y los logros de la investigación científica para alcanzar progresos en el avance, innovación y mejora de la sociedad actual.

Para reforzar el papel de la formación en la creación de una cultura más emprendedora en la sociedad europea es preciso disponer de un marco integrado y coherente de servicios y actuaciones docentes, apoyar a las instituciones educativas y al profesorado sobre todo en su formación, fomentar la participación de agentes sociales y empresas y estimular las competencias empresariales en la educación, especialmente en el escenario universitario.

ABSTRACT

The present legislation in the European context referring to education emphasise the relevance of the basic competitions: reading, writing and mathematics; and five new qualifications: foreign technologies of the information, languages, scientific culture, enterprising spirit and social abilities. The formation of the attitudes and enterprising initiative must be distributed in all the educative levels and the research community in all the scopes. To combine the educative potential and the scientist with the enterprise qualifications by means of the development of enterprising competitions will make possible the advantage of the academic results and the profits of the scientific research to reach progresses in the advance, innovation and improvement of the present society. In order to reinforce the paper of training in the creation of a more enterprising culture in the European society it is necessary to have an integrated and coherent frame of services and educational performances, the support of educative institutions and the teaching staff in its training; the promotion of participation of social agents and companies and, finally, the stimulation of the enterprise competitions in education, specially in the university scenario.

INTRODUCCIÓN

Se pueden considerar dos interpretaciones sobre las competencias emprendedoras: la primera es un sentido amplio de dominio de capacidades y actitudes empresariales y comprensión de conceptos económicos básicos, que incluye el desarrollo de ciertas cualidades personales. No se centra directamente en la generación de organizaciones sociolaborales. La segunda se trata de un concepto específico dirigido a la creación de empresas.

En la definición que se da del espíritu empresarial como competencia básica en el documento del Parlamento y Consejo Europeo (2005, 1) titulado: *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, se dice:

“Por espíritu de empresa se entiende la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. En esta competencia se apoyan todas las personas en la vida cotidiana, en casa y en la sociedad (los asalariados al ser conscientes del contexto en el que se desarrolla su trabajo y ser capaces de aprovechar las oportunidades), y es el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos que precisan los empresarios al establecer una actividad social o comercial”.

Referirse al espíritu emprendedor significa mencionar dos tipos de capacidades, unas genéricas y válidas para todo el conjunto de la sociedad y para el colectivo estudiantil, en la situación educativa, y otras más específicas, vinculadas al desarrollo profesional como empresario/a y que se apoyan en las primeras.

La sociedad de la información o sociedad del conocimiento implica la necesidad de adquirir y desarrollar “unas nuevas competencias personales, sociales y profesionales” (Marqués, 2000, 1) que nos permitan progresar.

1. LAS COMPETENCIAS EDUCATIVAS EN EL DESARROLLO DEL ESPÍRITU EMPRESARIAL: CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERÍSTICAS

La Pedagogía no es la única disciplina que demanda actualmente una comprensión de la competencia cuyo concepto es relevante también en Economía, Informática, Psicología, Sociología, Recursos Humanos, etc. Estas disciplinas ayudan también a entender sus aspectos epistemológicos y conceptuales.

Las definiciones de competencia que se hallan en el diccionario expresan la complejidad de este concepto. En el núcleo de todas ellas se encuentra la idea de habilidad como la capacidad de conocer y realizar algo adecuadamente (Attewell, 1990).

El término comprende tanto la habilidad psíquica como la física, es decir implica comprensión y conocimiento pero también predisposición o actitud y destreza (Perrenoud, 2009).

Frecuentemente, se atribuye el interés creciente en el escenario educativo por las competencias a su prestigio en el marco laboral y empresarial. Esta hipotética dependencia, señalada por autores como Le Boterf (1994) y Romainville (1996), del contexto económico por las competencias no se halla tanto del lado de los aspectos negativos de la precariedad y flexibilidad del empleo o de la desregularización, sino del reconocimiento que existe generalmente en el mundo empresarial por el trabajo, la creatividad, autonomía, innovación, etc.

Por consiguiente, carece de sentido frivolizar sobre las competencias o restringirlas a una manifestación del neoliberalismo triunfante.

Referente al marco de referencia conceptual de las competencias educativas vamos a referirnos a dos organismos internacionales que contribuyen

a su caracterización y son el proyecto DeSeCo de la OCDE y al del Aprendizaje a lo largo de la vida, de la Unión Europea.

DeSeCo surgió en 1997 y destaca tres aspectos de la sociedad actual y su incidencia en las competencias como son la tecnología cuyo cambio constante demanda adaptabilidad; la diversidad que demanda, relaciones interpersonales y la globalización que crea sistemas de interdependencia.

La concepción de competencia que plantea el proyecto de la OCDE se relaciona con el de Perrenoud (2009) cuando se refiere a habilidad que comprende la capacidad metacognitiva, es decir la aptitud de preguntarse los porqués.

La competencia representa la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto determinado. Presupone relacionar y movilizar prerrequisitos psicosociales que incluyen cuestiones cognitivas y no cognitivas.

Esto expresa un enfoque orientado hacia la demanda pero que precisa complementarse con una conceptualización de la competencia como estructura mental de carácter interno en el sentido de capacidades o disposiciones relacionadas con las personas (Rychen y Salganik, 2006).

Cada competencia se construye en cuanto integración de habilidades cognitivas y prácticas asociadas, saberes, creatividad, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de la conducta que se movilizan para efectuar una acción efectiva.

Sin embargo, DeSeCo plantea un enfoque holístico y global para la competencia, de carácter funcional e integrado al considerar la demanda y las habilidades internas de las personas con inclusión de la motivación, valores, ética, creatividad y el contexto.

Señala tres categorías de competencias clave para una vida de éxito y un adecuado funcionamiento social:

- 1.^a La primera integra competencias que se engloban en utilizar herramientas interactivamente. Se interpretan éstas como un medio dialogante entre la persona y el entorno, no como un recurso pasivo. Las competencias que se incluyen aquí son la utilización del lenguaje, el empleo del conocimiento y el uso de la tecnología de un modo interactivo.
- 2.^a El segundo grupo de competencias clave se integra en la interacción en grupos heterogéneos. Esta categoría se vincula con lo que

los sujetos precisan para aprender, vivir y trabajar con los demás y son las siguientes: Relacionarse y cooperar con otros y abordar y solucionar problemas.

- 3.^a El bloque tercero considera la actuación autónoma de las personas y se vincula con la manera de construir la propia identidad en conexión con la de los demás. En esta agrupación se incluyen las competencias que siguen: Interacciones en un contexto amplio, conocer y dirigir proyectos personales y asunción de derechos, necesidades, intereses y limitaciones.

Referente a las competencias emprendedoras para formar en el espíritu empresarial en las instituciones educativas, objeto específico de este artículo, necesitaría de un enfoque holístico y funcional para ello según el modelo DeSeCo.

Se trataría de una competencia orientada hacia la demanda empresarial y social, por ejemplo: abordar y resolver problemas, a través de la elaboración de un proyecto empresarial en un Instituto de Educación Secundaria. Esto representaría el considerar la estructura interna de la competencia planteada en base a conocimientos, habilidades cognitivas y prácticas, actitudes, emociones, motivación y valores y ética relacionados.

Para la Unión Europea dentro del Programa de Aprendizaje Permanente las competencias clave se definen como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto” (Parlamento Europeo, 2006). Se entienden además como “aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Parlamento Europeo y el Consejo, 2005).

Para atender a los retos de la globalización y a la sociedad del conocimiento como contexto, las competencias clave que se establecen son las que siguen:

- a) Comunicación en la lengua materna.
- b) Comunicación en lenguas extranjeras.
- c) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- d) Competencia digital.
- e) Aprender a aprender.

- f) Competencias sociales y cívicas.
- g) Sentido de iniciativa y espíritu de empresa.
- h) Conciencia y expresión culturales.

Las habilidades que atraviesan transversalmente las competencias clave, indicadas anteriormente, son las que se expresan a continuación: pensamiento crítico, creatividad, capacidad de iniciativa, resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos.

El enfoque adecuado para desarrollo de las competencias emprendedoras de espíritu empresarial debe fortalecerse desde la perspectiva educativa mediante la utilización de las habilidades de la creatividad, capacidad de iniciativa personal y grupal, resolución de problemas, la valoración de los riesgos económicos y la elaboración de planes y proyectos empresariales, la toma adecuada de soluciones, etc.

Villa y Poblete (2008) indican como elementos significativos de la competencia emprendedora los siguientes:

- a) Dinamizador de un grupo u organización.
- b) Potenciador del desarrollo personal.
- c) Implica el compromiso y la asunción de riesgos ante una situación determinada. Importancia para el desarrollo académico y profesional: motivación, contextos, reforzar su orientación al aprendizaje y responsabilizarse de su proceso de aprendizaje.

El desarrollo de esta competencia puede fomentarse si se tienen en cuenta algunos factores, como por ejemplo (Villa y Poblete, 2008):

- 1.º Nivel suficiente de flexibilidad en los contextos educativos.
- 2.º Apertura de espacios para la optatividad y la toma de decisiones.
- 3.º Propuesta de estrategias de enseñanza-aprendizaje que requieran el análisis explícito de las oportunidades y riesgos en una situación.
- 4.º Ofrecer oportunidades para construir y generar diseños, proyectos, etc.
- 5.º Fomento de trabajos en equipo.

El contexto de aprendizaje escolar es el idóneo para la adquisición y desarrollo de competencias, es decir, deben integrarse en el conjunto de materias de estudio. Aunque “en niveles de escolarización avanzados —secundaria, universidad— (...) pueden ser además objeto de entrenamiento específico” (Corominas, 2001).

Algunas de las metodologías adecuadas para el desarrollo de la competencia emprendedora son: trabajo por problemas, trabajo por proyectos, seminarios, prácticas de campo, trabajo independiente del alumno y técnicas que requieren colaboración y actividades de grupo.

2. EL DESARROLLO DEL ESPÍRITU EMPRENDEDOR EN LA ESTRATEGIA EUROPEA

La Unión Europea debe adoptar medidas que conviertan a Europa en un lugar atractivo para la actividad empresarial. Se necesita también una actitud en este continente más emprendedora fomentando activamente los valores empresariales y desarrollar los emprendedores potenciales.

Para alcanzar este objetivo, todas las propuestas actuales realizadas desde el ámbito europeo en torno a la educación y la formación recogen la importancia de incluir dentro del grupo de competencias básicas (leer, escribir y aritmética elemental) cinco nuevas cualificaciones: tecnologías de la información, idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu emprendedor y habilidades para la socialización.

La Unión Europea hace hincapié en la necesidad de mejorar la imagen de las personas empresarias y de sensibilizar sobre el valor de la carrera empresarial. Se deben presentar modelos y destacar el comportamiento responsable de muchas personas emprendedoras que atienden a las necesidades, tanto actuales como futuras, de nuestra sociedad.

La educación en el fomento del espíritu emprendedor, según la Comisión Europea, debería existir sobre todo en las universidades —pero también en las demás opciones de formación de profesionales— tanto para estudiantes como para la comunidad investigadora de todos los campos. Combinar el potencial científico con las cualificaciones empresariales contribuirá a aprovechar mejor los resultados de la investigación a través de “empresas vivero” y nuevas organizaciones sociolaborales en sectores basados en el conocimiento.

Europa para ayudar a conseguirlo pretende utilizar los ejemplos de buenas prácticas ya existentes dentro de su territorio y que muestran la

importante diversidad regional en cuanto a entorno empresarial y riqueza. La Europa ampliada no sólo aumenta la gama de resultados económicos, en gran medida apoyados en el comercio, sino que trae consigo otras contribuciones empresariales, muchas de ellas dignas de encomio.

Entre las principales referencias al fomento del espíritu emprendedor en la política comunitaria europea se pueden mencionar las siguientes:

1. En el Consejo Europeo de Lisboa del año 2000, la Unión Europea identificaba cinco nuevas competencias básicas para afrontar una economía basada en el conocimiento, mencionadas anteriormente, una de las cuales es el espíritu emprendedor.
2. En el Consejo Europeo de Estocolmo de 2001, se adoptaron tres objetivos estratégicos para la mejora de la calidad, el acceso y la apertura de los sistemas de educación y formación en un mundo más global. Entre dichos objetivos se concretaron trece objetivos específicos, entre los que se destaca la necesidad del desarrollo del espíritu de empresa.
3. En el Consejo Europeo de Barcelona de 2002, se aprobó el programa de trabajo “Educación y Formación 2010”, a través del cual se desarrollan los principios y las competencias propuestas anteriormente en Lisboa. Se proclama que el espíritu emprendedor debe aprenderse por medio de los sistemas de educación y formación para facilitar la puesta en marcha y la gestión de nuevas empresas.
4. En noviembre de 2002, se publica el informe final del Grupo de Expertos “Procedimiento Best” para el proyecto de educación y formación para el espíritu emprendedor, de la Dirección General de la Empresa de la Comisión Europea.
5. En 2003, la Comisión Europea publicó el “Libro Verde para el fomento del espíritu emprendedor en Europa” y se abre un período de observaciones y debate público, recogido en el Documento de Síntesis.
6. En febrero de 2004 se aprueba el programa europeo a favor del espíritu empresarial. A lo largo de ese año se publican también, dentro de la serie Best, el Informe “Promoción del espíritu empresarial en la mujer” y “Educación y Formación en el espíritu empresarial: Desarrollar el impulso de las actitudes y capacidades empresariales en la educación primaria y secundaria”. En todos ellos sobresale el papel clave de la educación y la formación para el fomento del espíritu emprendedor.

7. En noviembre de 2004, y dentro de los trabajos de seguimiento del programa “Educación y Formación 2010”, se forma un subgrupo de expertos, invitados por la Dirección General de Educación y Cultura y la Dirección General de la Empresa de la Comisión Europea, cuyas actividades se recogen en el documento “Educación y aprendizaje del espíritu emprendedor”, que incluye un conjunto de recomendaciones y posibles medidas políticas.
8. En el mes de febrero de 2006 se aprueba por la Comisión de las Comunidades Europeas una Comunicación dirigida al Consejo, Parlamento, Comité Económico y Social y al de las Regiones de la Unión Europea con el título de: “Aplicar el programa comunitario de Lisboa: Fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación”, en donde se establecen una serie de reflexiones y medidas posibles para fomentar el espíritu emprendedor en diferentes niveles y contextos educativos y sociales.

Adicionalmente, a lo largo de estos últimos años, en diferentes ámbitos y documentos de la Unión Europea, se vuelve a poner de manifiesto el interés por el desarrollo del espíritu emprendedor.

Otros documentos en los que se pone de manifiesto el interés por el fomento del espíritu emprendedor son los siguientes:

- 1.^a El Pacto Europeo por la Juventud de 2005, que en su Anexo I cita “*animar a los jóvenes a que desarrollen el espíritu emprendedor y favorecer la aparición de jóvenes empresarios*”. Fomento del Espíritu Emprendedor. Políticas de referencia 32.
- 2.^a La propuesta sobre el Programa Marco para la Innovación y la Competitividad (2007-2013) que, entre sus objetivos, señala el apoyo y el fomento de la iniciativa empresarial y la cultura de la innovación.
- 3.^a El informe Best “Mini compañías en Educación Secundaria” que recoge buenas prácticas de fomento del espíritu emprendedor en la escuela de diferentes regiones europeas.
- 4.^a La Recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, de noviembre de 2005, que retoma la necesidad de incluir nuevas competencias básicas entre las que se encuentra el espíritu emprendedor.

La Comisión tiene la intención de continuar con esta tarea a través de las políticas y los programas que son competencia de la Comunidad, y pre-

sentará propuestas detalladas con las actividades y los recursos financieros que se consideren necesarios para ejecutar las acciones clave.

Respecto a la perspectiva de los próximos cinco años el desarrollo del espíritu emprendedor en el periodo de programación 2007-2013 considera que el próximo marco financiero de la Unión debe ser coherente con el propósito de ésta de relanzar la Estrategia de Lisboa. En este sentido se han decidido las prioridades establecidas para las políticas de cohesión de 2007 hasta el 2013 y que son:

- 1.^a Aumentar el atractivo de los Estados miembros, las regiones y las ciudades, mejorando la accesibilidad, garantizando una calidad y un nivel adecuados de servicios y preservando su potencial ambiental.
- 2.^a Promover la innovación, la iniciativa empresarial y el crecimiento de la economía del conocimiento mediante capacidades de investigación e innovación, incluidas las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- 3.^a Crear más y mejores empleos, atrayendo a más personas al trabajo o a la actividad empresarial, mejorando la adaptabilidad de los trabajadores y de las empresas e incrementando la inversión en capital humano.

En consonancia con estas tres prioridades, los nuevos objetivos establecidos para el periodo de programación 2007-2013 de los fondos estructurales son tres igualmente:

- 1.^a Convergencia, cuyas políticas absorben el 78,54% del presupuesto.
- 2.^a Competitividad regional y empleo (17,22%), para fortalecer la competitividad y el atractivo de las regiones, anticipando los cambios económicos y sociales, así como sosteniendo la innovación, el espíritu de empresa, la protección del medio ambiente y la prevención de riesgos.
- 3.^a Cooperación territorial europea (3,94%).

En síntesis el fomento del espíritu emprendedor se está convirtiendo en una de las líneas estratégicas de la Unión Europea, hecho que se manifiesta en las políticas y directivas de educación, de empleo y de innovación y competitividad. Por ejemplo, las partidas presupuestarias propuestas para el Programa marco para la innovación y la competitividad, observamos que, de

los tres programas específicos en que se subdivide, el de mayor cuantía es el Programa para la iniciativa empresarial y la innovación, dentro del cual se encuadra el fomento del espíritu emprendedor.

En virtud de cómo se concreten las Orientaciones Estratégicas Comunitarias en cada uno de los Estados miembros —mediante sus respectivos Programas Nacionales de Reforma— y en la propia Comisión Europea, es probable que se generen nuevos espacios y cantidades presupuestarias para el fomento del espíritu emprendedor.

3. LAS ACTITUDES EMPRENDEDORAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

De un modo progresivo hay más preocupación y actuaciones concretas que pretenden potenciar el espíritu empresarial en los centros educativos, pero el panorama no es aún satisfactorio. En términos generales, hay poca orientación hacia el emprender en los programas y dinámicas educativas.

La flexibilidad, la comunicación o la capacidad de afrontar y solucionar problemas constituyen competencias requeridas en el ámbito empresarial que se pueden abordar en los contextos educativos.

La escuela promueve algunos valores laborales, pero prácticamente ninguno empresarial, no integrando siquiera conceptos económicos de un modo específico o transversal. El tratamiento del problema no puede ser aislado, puesto que las causas son múltiples y de corte eminentemente estructural (configuración de las disciplinas y del curriculum, carencia de materiales didácticos, organización de los centros educativos, concepción de las actividades extraescolares, rotación de los formadores, etc.), lo cual requiere también soluciones de carácter integral y estructural, que no se limiten a reformas parciales. Es muy difícil poder realizar cambios “culturales” e introducir nuevos valores mediante la realización de modificaciones o adaptaciones de una estructura configurada con otros objetivos.

Se constata también una desvinculación con la educación informal (familia, entorno territorial, medios de comunicación), tan importante a la hora de inculcar valores y modelos de referencia. De hecho, la escuela es parte de un ecosistema social mucho más amplio, en el cual la familia y los medios de comunicación desempeñan un papel crucial. Pero hay que tener presente que estos protagonistas pueden suponer un serio inconveniente o una gran oportunidad a la hora de impulsar el espíritu emprendedor en el alumnado. En consecuencia, es importante aunar esfuerzos con todos los participantes del ecosistema social si se desean lograr resultados positivos en

esta materia, así como acometer una actividad sistemática de sensibilización hacia las familias y la sociedad en su conjunto.

Se considera que el enfoque actual de la educación está ralentizando, más que incentivando, la creación y la creatividad de los niños, desde los primeros años de su educación. Se busca más la uniformidad dentro de los grupos que potenciar las especificidades y cualidades personales de cada miembro. Incluso, cuando se aplican enfoques diferenciados, suelen basarse en la lógica compensatoria de apoyar a quienes fracasan, pero pocas veces en estimular a quienes presentan mayor iniciativa o creatividad; cuando los sistemas educativos deberían contribuir “al desarrollo tanto de capacidades de pensamiento que permitan analizar, comparar, contrastar, criticar y evaluar, como de capacidades creativas con las cuales imaginar, hacer hipótesis, descubrir e inventar” (Schleicher, 2003, 5).

Se aprecia, por otra parte, la carencia —y la consiguiente necesidad— de un enfoque integrado en las diferentes fases del proceso educativo (sea en educación infantil, primaria o secundaria). Es necesario generar una base que permita asimilar un conjunto de elementos relativos a la actitud para poder aplicar en el futuro como persona emprendedora, en especial en el conjunto del programa formativo obligatorio.

Existe un desconocimiento de los recursos didácticos atractivos e idóneos para facilitar la transmisión de conceptos y contenidos vinculados a la formación en valores que fomenten el espíritu emprendedor.

El rol que se espera del profesorado con frecuencia está orientado a dos funciones principales: la transmisión de conocimientos y el mantenimiento de la disciplina en el aula, funciones poco relacionadas con el estímulo a comportamientos de innovación y aprendizaje.

En general, el profesorado no está formado para acometer este reto. Hay, por tanto, una necesidad de formación específica y de generar materiales de apoyo metodológico específicos. Si no se involucra al personal docente, si no se le motiva y cualifica, si no se le aportan herramientas de trabajo, poco se podrá hacer para conseguir ese propósito. El docente posee, por lo general, una carga excesiva de objetivos y la introducción de cualquier nueva tarea debe, por ello, contemplar la coordinación de esfuerzos, para evitar una sobrecarga que puede resultar perjudicial por ineficiente y desalentadora.

A ello se añade la escasez de interés y el desconocimiento en muchos casos del mundo empresarial por parte del colectivo docente, así como la falta de acciones de sensibilización acerca de la importancia social y educativa de la inclusión del espíritu emprendedor dentro del currículo escolar.

4. EL ESPÍRITU EMPRENDEDOR EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

El modelo de formación profesional anterior a la LOGSE de 1990 tuvo su origen en la Ley de Educación de 1970. Fruto, en gran medida, de las recomendaciones del Banco Mundial y de otras organizaciones exteriores, los últimos gobiernos franquistas apostaron por la extensión de la enseñanza universitaria, dejando a la Formación Profesional como modalidad subordinada.

La reforma de la LOGSE de 1990 implicó cambios sustanciales en relación con el modelo anterior y sus principales elementos positivos son los siguientes:

- 1.º Se construye sobre módulos competenciales que conforman ciclos o carreras de especialización (hay más de 140) y de corta duración (entre año y medio y dos años), que a su vez se agrupan en familias profesionales (hay 23) muy cercanas al concepto de sector económico.
- 2.º Los contenidos curriculares se han elaborado a partir de propuestas de expertos en activo, con lo que queda garantizada, al menos en parte, la afinidad escuela-empresa.
- 3.º Adicionalmente, un módulo (el módulo de prácticas o de Formación en Centros de Trabajo o FCT) se realiza en la empresa.

La formación profesional ha experimentado a lo largo de los últimos años retoques de mejora, la mayoría de ellos ya previstos en la LOGSE, que inciden favorablemente en el acercamiento escuela- empresa. El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales permite la adaptación de los ciclos y la interconexión con el subsistema de formación continua.

Además, como resultado de los esfuerzos habidos a lo largo de las dos últimas décadas, la Formación Profesional tiene una apreciación social creciente (pero todavía sensiblemente inferior a la de la universidad) y una valoración notable, tanto por parte de las empresas como de los titulados.

Con relación a este subsistema, se enuncian a continuación algunas de las observaciones:

- 1.^a Persiste aún una desvinculación entre el entorno laboral y empresarial, traducida en la carencia de experiencias cercanas y sistemáticas de conocimiento y relación con el mundo del trabajo. De hecho, el autoempleo se sigue concibiendo como la última vía de

inserción profesional y se mantiene una percepción poco ajustada de lo que es una empresa o ser empresario.

- 2.^a Cuando se desarrollan actividades encaminadas a la generación de actividades emprendedoras, el enfoque suele ser de carácter más técnico (cómo crear una empresa) que centrado en el desarrollo de las capacidades necesarias (cómo fomentar la cultura emprendedora como parte de las competencias y valores de la persona).
- 3.^a Existe escasez de tiempos para poder inculcar los valores emprendedores de un modo eficaz (en nueve meses, un curso escolar, no es suficiente). Se requieren, por tanto, acciones coordinadas e integradas con los niveles formativos previos.

5. EL ESPÍRITU EMPRENDEDOR EN LA UNIVERSIDAD

En lo relativo a la universidad, hoy existen en España 75 universidades con casi 1,5 millones de estudiantes, aunque la cifra de matriculados desciende desde hace unos años, y se prevé que en el año 2015 el número de estudiantes sea menos de un millón.

En el contexto europeo la población universitaria española es de las más altas. Esta elevada proporción de alumnado universitario tiene un claro sesgo hacia carreras sociales (Economía, Empresariales, Derecho y Psicología).

Este sesgo de demanda de carreras sociales frente a carreras técnicas (Humanidades y Ciencias Sociales alcanzan un 56% de las matrículas universitarias) es probablemente uno de los factores de distanciamiento de la universidad a la realidad económica, a pesar de que, entre las carreras no técnicas, tengan un peso elevado las de economía. Así, existe una clara disociación entre el tipo de profesional que el tejido empresarial demanda y el tipo de formación que se imparte.

A su vez, el profesorado se está alejando de la empresa. Se le exige dedicación plena a la enseñanza y no se le facilita compaginar actividades educativas con el desempeño profesional dentro de los sectores productivos para los que están formando. Además, los intentos de acercamiento de la empresa a la universidad o viceversa se ven como un posible ataque a su autonomía en vez de oportunidades de mejora y por tanto, se dificulta una retroalimentación mutua.

Como consecuencia de todo ello, aunque con excepciones, la mayoría de las universidades tienen una conexión empresarial débil y variable según

facultades o escuelas. Por su parte, las Fundaciones Universidad-Empresa adolecen en muchos casos de las prácticas rígidas del propio sistema de funcionamiento universitario.

Al mismo tiempo, las OTRIs (Oficinas de Transferencia de Resultados de Investigación) necesitan de una reestructuración que las hagan más activas frente a la empresa, aunque se debe reconocer la existencia de algunos casos de oficinas con iniciativa y bastante proactivas.

Igualmente, en la relación de la universidad con la ciencia y la investigación existen dificultades. Por ejemplo, se prima la elaboración de artículos y su publicación en revistas especializadas, lo cual es importante y muy positivo, pero no se valora suficientemente la generación de patentes o la tecnología aplicada que se pueda derivar de los trabajos de investigación realizados.

Cabe indicar, también, que la universidad ha ido evolucionando desde una función estrictamente docente (transmitir conocimiento) a otra que incorpora la investigación (crear conocimiento), estando ahora inmersa en una 'segunda revolución' que le añade a las anteriores la función esencial de contribuir a crear riqueza en el entorno.

A lo indicado anteriormente, hay que añadir un problema que detrae una gran parte de la dedicación de los responsables y gestores universitarios: el debate continuo sobre su organización y funcionamiento, especialmente acrecentado por la adaptación a las reformas del proceso de consideraciones de Bolonia (Espacio Europeo de la Educación Superior).

Dentro de este contexto, algunas de las vinculadas a la universidad, son las siguientes:

- 1.^a En la formación se sigue poniendo más el acento en la capacidad memorística que en la creadora, más en los conocimientos que en las competencias y actitudes personales, lo cual frena el espíritu emprendedor e innovador del alumnado.
- 2.^a Existe escasez de profesores especializados que posean experiencia laboral y empresarial, con particular incidencia en quienes se dedican a la orientación profesional. Cada vez es más frecuente que el profesorado universitario no tenga experiencia profesional, no sólo empresarial, sino siquiera laboral en una empresa de su sector.
- 3.^a El autoempleo se considera como una posibilidad de inserción que sólo es entendida como una alternativa a probar si han fallado todas las demás.

- 4.^a Se percibe el trabajo por cuenta ajena como el más seguro, aun en las circunstancias actuales, en las que la movilidad del empleo y de los entornos económicos son una realidad tangible.

6. ALGUNAS EXPERIENCIAS DE BUENAS PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

A) Programa EME (Una empresa en mi escuela). Consejerías de Educación e Industria del Gobierno del Principado de Asturias

Esta iniciativa es el primer eslabón del plan de fomento de cultura emprendedora en el sistema educativo que comienza en la educación primaria y finaliza en la universidad. Los proyectos están coordinados por la Ciudad Tecnológica Valnalón, que depende de la Consejería de Industria.

El proyecto de educación primaria “Una empresa en mi escuela” integra educación y empresa utilizando la creación, en cada clase, de una cooperativa escolar de fabricación de productos mediante un aprendizaje transversal y significativo en un contexto lúdico. Durante el curso escolar los alumnos/as crean y gestionan una cooperativa en la que fabrican productos que venden en el mercado de su localidad una vez al año.

En el proyecto participa toda la comunidad educativa: alumnado, profesorado, familias y administraciones públicas y privadas (Ayuntamientos, Agencias de Desarrollo Local, entidades financieras, etc.). Para más información: www.valnaloneduca.com

B) Programa EJE (Empresa Joven Europea). Consejerías de Educación e Industria del Gobierno del Principado de Asturias.

Coordinado también Ciudad Tecnológica Valnalón, el proyecto se ha incorporado al sistema educativo asturiano como materia optativa de iniciación profesional en 4.º curso de la Educación secundaria Obligatoria (ESO).

Durante el curso los alumnos gestionan una cooperativa de exportación e importación en la que intercambian productos con cooperativas de estudiantes de otros países y comunidades autónomas. Luego venden en el mercado local los productos importados. Las cooperativas reparten los beneficios obtenidos igual que cualquier empresa.

Además de centros docentes asturianos, en el proyecto EJE participan centros de otras Comunidades Autónomas como Andalucía, Islas Baleares, Ca-

narias, Madrid, Castilla y León, Navarra, País Vasco y Valencia. Los centros educativos colaboran, a su vez, con otros colegios en México, Ecuador, Colombia, Estados Unidos, Canadá, Alemania, Suecia, Bielorrusia, Polonia y Portugal.

EJE aparece como ejemplo europeo de buenas prácticas en el informe BEST “Minicompañías en educación secundaria”, publicado en septiembre de 2005. Para más información: www.valnaloneduca.com

C) Concurso “Soñar hoy para emprender mañana”. Modalidad “Los emprendedores del barrio” (IES Tajamar, Madrid)

El proyecto consiste en acercar el alumnado de primaria al empresario próximo a las instalaciones del colegio y recoger las opiniones que le ofrece la actividad que realiza, a través de encuestas y entrevistas a los mismos. De esta manera, el grupo de participantes puede apreciar los beneficios que proporciona en todos los ámbitos el emprender. Para más información: www.tajamar.net/tajamar

D) Programa Divertiprendo (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía)

Tras una sesión inicial de información al profesorado, con un alto contenido motivador y de sensibilización, tiene lugar un primer taller de tres horas de duración, en el cual se realiza un test para obtener datos sociológicos y de la propia personalidad de cada alumno, así como su autoconcepto y la visión que tiene del futuro. Este programa tiene un carácter lúdico: se trata de que el niño aprenda haciendo y jugando a través de personajes conocidos, como “Alicia en el País de las Maravillas”, “Los Tres Cerditos” o “Spiderman”, entre otros. Finalmente, en un segundo taller se evalúan los datos recogidos. Para más información: www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/portada.jsp

E) Experiencias en la formación profesional. Programa formativo “Pre-emprender” (Garapen - Asociación Vasca de Agencias de Desarrollo)

Con el objetivo de concienciar, sensibilizar, promocionar, motivar y orientar hacia el autoempleo, este proyecto se basa fundamentalmente en exposiciones informativas para el fomento del espíritu empresarial en diferentes centros de Formación Profesional. En éstas se explican los beneficios del autoempleo y las iniciativas a tomar para llevar a cabo su propio proyecto empresarial y también se realizan visitas guiadas a empresas. Además, estas acciones constan de materiales de apoyo como, por

ejemplo, un juego didáctico “Emprendedores”, un cómic, diferentes herramientas multimedia y un manual para el profesorado. Para más información: www.garapen.net/castellano/index.htm

F) Maquetas empresariales (IES Hotel Escuela de Madrid)

El alumnado debe realizar un proyecto de empresa y para ello cuenta con las orientaciones y los consejos del profesorado (sobre modelos de negocio, inversiones y materiales necesarios, tipo de clientes, etc.). Al finalizar el curso se presentan los proyectos realizados y al que resulte más interesante para el jurado se le concede un premio. La entidad de éste es uno de los principales estímulos que tienen para participar en esta experiencia. Para más información: www.ieshotelescuela.com

G) Programa SEFED, Simulación de Empresas con Fines Educativos (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía)

Este programa consiste en crear simulaciones de empresas para introducir así al alumnado de Formación Profesional en la realidad empresarial.

Para más información: www.sefed.es/

H) Fomento del Espíritu Emprendedor. Cofre de trabajo “Aprende a emprender” - 2.^a edición. (Junta de Castilla y León)

Se trata de un cofre que alberga cuatro volúmenes en forma de carpetas de fichas: “Emprender y el emprendedor”, “Herramientas y recursos”, “Trabajando las actitudes y habilidades” y “Habilidades y material didáctico”. En las mismas se recopilan los materiales didácticos y sistemas multimedia que se han elaborado a lo largo del proyecto, actualizados y modificados en los aspectos que han sido sugeridos por los profesores y los alumnos que han hecho uso de los mismos en los últimos años.

Para más información: www.aprendeaemprender.com/

I) Proyecto “FP Plus”. (Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia)

Consta de cuatro acciones complementarias dirigido al alumnado de Formación Profesional.

1. Concurso Idea: premia el mejor proyecto empresarial o la mejor idea innovadora.
2. Programa Avanza: mediante un seminario y un circuito de visitas guiadas ofrece a los estudiantes experiencias prácticas relacionadas con el proceso de creación de empresas.
3. Programa Emprende: ayuda al alumnado a crear su propia empresa desde los centros educativos a través de sus viveros de empresas.
4. Programa Simula: pretende constituir una empresa en un centro educativo. Cada centro participante transforma su aula en una empresa simulada.

Para más información: <http://www.edu.xunta.es/fp/fpplus/index.html>

7. ALGUNAS EXPERIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD

a) Plataforma Athenea para el Desarrollo de Empresas Innovadoras (Universidad Complutense de Madrid)

Athenea desarrolla un conjunto de actividades agrupadas en cuatro ejes: información, asesoramiento, formación y servicios a empresas; entre ellas, talleres de sensibilización, evaluación de ideas, talleres de identificación de ideas, evaluación de la viabilidad de proyectos, programa formativo para la creación de empresas innovadoras, seminarios para el desarrollo de habilidades directivas, asesoramiento personalizado para la realización del Plan de Empresa y Planes de Internacionalización, servicios especializados (jurídico, comercial, fiscal, contable), información, etc. Para más información: www.ucm.es/info/icei/queIcei/organizacion/contenidos/conte05.html

b) Uniemprende (Universidad de Santiago de Compostela)

Es un Plan para la Creación de Empresas de la Universidad de Santiago de Compostela que tiene como objetivo fundamental incrementar la vocación empresarial entre los miembros de la comunidad universitaria, prestando especial atención a aquellos procesos de investigación científico-tecnológica abiertos en esa Universidad, con potencialidades suficientes para transformar una idea incipiente en una empresa con expectativas de futuro.

Para la consecución de estos objetivos se han implementado una serie de medidas orientadas a la articulación de un sistema de apoyo a iniciativas

emprendedoras a través del Centro de Innovación y Transferencia Tecnológica (CITT). Entre otros destacan como experiencias y buenas prácticas.

- 1.º Emprendia: Puntos de Información y Servicios de emprendimiento universitario. Para más información: www.emprendia.es/
- 2.º Uninova: Incubadora de Empresas de la Universidad de Santiago. Para más información: www.uninova.org/ga/default.asp
- 3.º Uniban: (University Business Angels Network): sirve de nexo de unión entre emprendedores e inversores privados. Para más información: www.uniban.org/
- 4.º Unirisco Galicia: Se trata de una sociedad de capital-riesgo cuya finalidad es financiar empresas que empleen el conocimiento generado por la universidad a través de operaciones de inversión temporal en el capital de esas empresas y otros procedimientos financieros según criterios de rentabilidad y generación de empleo. Para más información: www.unirisco.org/home.html

c) Programa Innova (Universidad Politécnica de Cataluña)

El Programa Innova dota de apoyo institucional a los proyectos de empresas promovidas desde ésta que posee y explota un fondo de capital-semilla, promueve el uso de los viveros de empresas, difunde —mediante ofertas de formación— el espíritu emprendedor entre los estudiantes, y fomenta las actividades de investigación y de doctorado. El Programa colabora en la creación de nuevas empresas centradas en las diferentes áreas de conocimiento de la Universidad, en las que participan directamente estudiantes, titulados o profesores. Para más información: www.upc.es

8. A MODO DE CONCLUSIÓN

Conscientes de la necesidad de desarrollar iniciativas, tanto en la Unión Europea como en España, se está asentando una estrategia política y legislativa en el que se contempla la importancia del fomento del espíritu emprendedor. Una política que pone el acento en incorporar esta cultura desde las primeras enseñanzas hasta los últimos niveles que integran el sistema educativo.

Todo ello supone un gran reto a afrontar, como se pone de manifiesto al analizar el actual sistema educativo que, desde el punto de vista de su estructura, contenidos, recursos humanos y materiales, está aún lejos de inte-

grar el espíritu emprendedor como una competencia transversal o especializada.

Pero avanzar en este terreno, desde la educación primaria y secundaria, la formación profesional y la universidad —con los enfoques particulares necesarios para cada caso— es fundamental el posicionamiento competitivo. Un avance que ha de partir del reconocimiento del problema, que ha de contar con una estrategia y unos objetivos claramente definidos, con un marco regulador cómodo, con espacios y estructuras adecuadas, con las necesarias colaboraciones institucionales, con un liderazgo activo y, sobre todo, con unos recursos humanos (profesorado) motivados, formados y especializados para afrontar el reto.

La sociedad debe tomar conciencia de la importancia de este tema. Debe mejorar la imagen que tiene del colectivo empresarial y comprender que la empresa no es sólo un centro productivo que genera salarios y beneficios más o menos píngües, sino un motor de innovación y de generación de riqueza colectiva.

Actualmente, desde el punto de vista del contexto social, político y económico, nos encontramos en una situación ideal para desarrollar iniciativas en este campo y un momento propicio que debe ser aprovechado.

Referente a algunas experiencias de buenas prácticas en la educación primaria y secundaria sobre formación del espíritu empresarial sobresalen las acciones en donde convergen la Administración Educativa y la Laboral o Tecnológica como son los programas EME y EJE del Principado de Asturias, coordinado por la Ciudad Tecnológica Valnalón, dependiente de la Consejería de Industria pero en donde participa toda la comunidad educativa.

Asimismo, es preciso destacar el esfuerzo efectuado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía a través del programa Divertiprendo, en donde se realizan actividades de taller con un contenido lúdico para obtener datos de personalidad, sociológicos, de autoconcepto del alumnado y la percepción que posee del futuro profesional. Además se puede resaltar el programa de la misma Consejería sobre Simulación de Empresas con fines pedagógicos (SEFED).

Como experiencias innovadoras en la formación profesional sobresale el programa formativo “Preemprender” de la Asociación Vasca de Agencias de Desarrollo denominada Garapen. Sobresale el material didáctico para apoyar acciones de autoempleo y de fomento del espíritu empresarial en diversos Centros de Formación Profesional del País Vasco.

En el ámbito universitario como ejemplos de algunas buenas prácticas, se puede mencionar el programa Atenea para el desarrollo de empresas innovadoras de la Universidad Complutense de Madrid y el Innova de la Universidad Politécnica de Cataluña. Asimismo es preciso resaltar el Plan de creación de empresas de la Universidad de Santiago de Compostela denominado Uniemprende con una serie de proyectos de buenas prácticas como son Uninova, Uniban, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Attewell, P (1990). What is skill. *Work and occupations*, 17: 4, 422-488.
- Cámaras de Comercio/Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Fomento del espíritu emprendedor en la escuela*. Madrid: Comunicación S.L.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2006). *Aplicar el programa comunitario de Lisboa. Fomento de la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación*. Bruselas: COM.
- Comisión Europea (2002). *Informe final del grupo de expertos sobre el "proyecto del procedimiento best" sobre educación y formación en el espíritu empresarial*. Bruselas: Dirección General de Empresa.
- Comisión Europea (2004). *Implementation of "education and training 2010" work programme*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura.
- Comisión Europea (2004). *Promoción del espíritu profesional en la mujer*. Bruselas: Dirección General de Empresa.
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence*. París: Les Editions d'Organisation.
- Marchesi, A. (coord) (2007). *Colección de Competencias Básicas en Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marqués, P. (2000). Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy. Disponible en: <http://dewey.uab.es/pmarques/competen.htm> [1 de septiembre de 2008].
- Parlamento Europeo (2006). *Competencias clave. Textos aprobados por el Parlamento Europeo*. Estrasburgo: Parlamento Europeo.
- Parlamento Europeo y Consejo Europeo (2005). *Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: COM.
- Perrenoud, Ph. (2002). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- Perrenoud, Ph. (2009). Enfoque por competencias, ¿una respuesta al fracaso escolar? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 45-64.
- Romainville, M. (1996). La irresistible ascensión del término competencia en Educación. *En-jeux*, 37-38, 132-142.
- Rychen, D. y Salganik, L. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Schleicher, A. (2003). *La evaluación de las competencias del alumnado. PISA 2000: Datos sobre la calidad y la equidad del rendimiento académico*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Villa, A. y Poblete, M. (dirs.) (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
-

PALABRAS CLAVE

Competencia, emprendedor, formación, cualificación, empresarial, creatividad, educación.

KEY WORDS

Competence, entrepreneur, training, qualification, enterprise, creativity, education.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Luis M. Sobrado Fernández, Doctor en Pedagogía y Catedrático de Diagnóstico y Orientación Educativa y Profesional de la Universidad de Santiago de Compostela. Autor de 22 libros y un centenar de comunicaciones en Congresos nacionales e internacionales, y 70 artículos en Revistas Científicas. Director de diversos Proyectos de Investigación autonómicos, nacionales y europeos.

Elena Fernández Rey, Doctora en Pedagogía y Profesora Titular de la Universidad en el ámbito de la Orientación Educativa y Creatividad. Autora de libros, artículos científicos y comunicaciones en Congresos sobre las materias citadas. Participó como investigadora principal en Proyectos de investigación autonómicos y europeos.

Dirección de los autores: Facultad de Ciencias de la Educación,
Campus Universitario Sur, s/n.
15782 - Santiago de Compostela
E-mail: luismartin.sobrado@usc.es
elena.fernandez.rey@usc.es

Fecha de Recepción del artículo: 09. marzo.2009

Fecha de Revisión del artículo: 21. mayo. 2009

Fecha de Aceptación definitiva del artículo: 25. junio. 2009

13

EDUCACIÓN XX1

UNED

FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
MADRID (ESPAÑA)

2

ENTRE EL FRACASO Y LA ESPERANZA. NECESIDADES FORMATIVAS DEL ALUMNADO DE LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL

**(BETWEEN FAILURE AND HOPE. TRAINING NEEDS FOR STUDENTS
IN INITIAL VOCATIONAL QUALIFICATION PROGRAMMES)**

Amando Vega Fuente
Pedro Aramendi Jauregui
Universidad del País Vasco

RESUMEN

La integración social de los adolescentes reclama el impulso de competencias vinculadas con el desarrollo de su personalidad. El objetivo de este estudio es diagnosticar las necesidades formativas de los estudiantes del primer curso de los Programas de Cualificación Profesional Inicial de la provincia de Guipúzcoa. El alumnado que accede a esta modalidad de enseñanza proviene de centros educativos diferentes y posee una característica en común: haber sufrido los avatares del fracaso escolar en la enseñanza obligatoria.

La investigación desarrollada es fundamentalmente exploratoria y descriptiva. Los resultados obtenidos indican que las necesidades formativas más apremiantes del alumnado de los Centros de Iniciación Profesional se centran en el desarrollo de competencias vinculadas con el ámbito laboral (aprender un oficio, habilidades para obtener empleo, conocer las oportunidades del mercado laboral...), con el afectivo (autoestima, equilibrio emocional) y con el relacional (resolver conflictos, tolerancia, saber criticar y encajar críticas, empatía...).

ABSTRACT

Social integration among adolescents is crying out for a boost in skills linked to developing their personalities. This research aims to diagnose train-

ing needs for students in the first year of the Initial Vocational Qualification Programmes in the province of Gipuzkoa. Students on this programme come from different education centres but they all have one characteristic in common: they all failed to pass obligatory secondary education.

The research carried out is fundamentally exploratory and descriptive. The results obtained from this research indicate that the most pressing training needs for students in the Vocational Initiation Centres focus on developing skills linked to the world of work (learning a trade, job seeking skills, finding out about job market opportunities, etc.) and with emotional (self-esteem, emotional balance) and relational aspects (resolving conflicts, tolerance, learning to criticise and receive criticism, empathy, etc.).

INTRODUCCIÓN

La reforma de la Formación Profesional y la apuesta por su modernización constituyen uno de los grandes ejes de la política educativa del Ministerio de Educación. El conjunto de los programas y becas destinados a la Formación Profesional en 2009 aumentó más del 17 por ciento, casi 40 millones de euros en números absolutos. Y una de las novedades de ese curso: los Programas de Cualificación Profesional Inicial tendrán 6,5 millones de euros para cubrir tanto las becas como el proceso de implantación (MEPSYD, 2008).

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) constituyen una de las grandes novedades introducidas por la LOE en el curso 2008/09. El alumnado con problemas de fracaso escolar tiene la oportunidad de volver al sistema educativo. Por eso, estos programas son una de las principales medidas encaminadas a la consecución del éxito escolar por parte de todos los alumnos y alumnas.

La inclusión social forma parte de la estrategia global de la Unión Europea para lograr el objetivo de convertirse en la economía, basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de conseguir un crecimiento económico sostenible con una mayor cohesión social. Y son constantes las decisiones y recomendaciones que, desde la Unión Europea, instan a que se intensifiquen las reformas para asegurar unos sistemas de educación y formación de alta calidad, eficientes y equitativos.

Conviene, por esto, conocer las necesidades formativas de estos alumnos y alumnas. La respuesta adecuada a sus necesidades constituye un reto tanto a la equidad educativa como a una política social comprometida.

1. LOS ALUMNOS Y LAS ALUMNAS DE LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL (PCPI)

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) ofrecen a los alumnos y alumnas, que a los 16 años no han completado la Secundaria Obligatoria, alcanzar una cualificación profesional de nivel 1 que les acredite para el desarrollo de una determinada profesión y además, como novedad importante, la posibilidad de obtener el título de graduado de educación secundaria (Orden 10-VI-2008, BOPV 9-VII-2008).

La labor de los PCPI se puede considerar como crucial para el futuro del alumnado: si el estudiante progresa adecuadamente en estos estudios logrará un título que hará más factible su ingreso en el mercado de trabajo; de lo contrario, el riesgo de exclusión va creciendo a pasos agigantados. En la actualidad un alumno y una alumna sin acreditación profesional tienen mermadas sus posibilidades de inserción laboral y social.

Una de las cuestiones que quedan más claras en la investigación sobre factores de riesgo y de protección es que, todo aquello que provoca la desvinculación de los adolescentes con las instituciones o espacios de socialización, está fuertemente relacionado con su asociación con grupos de iguales problemáticos y la aparición de conductas desviadas, entre ellas el consumo de drogas. Vega (2007) subraya la relación existente entre disfrutar de unos vínculos sociales satisfactorios y tener una imagen positiva de sí mismo; cuando esto no se produce, el adolescente buscará otros grupos donde sentirse aceptado y se vinculará a ellos.

La negativa experiencia vivida en la educación obligatoria (Primaria y ESO) condiciona a menudo la autoestima de los estudiantes y siembra dudas e inseguridades sobre sus propias capacidades. Por ello, saber abordar retos, superar dificultades, desarrollar la motivación de logro, la capacidad de superación y perseverancia son competencias que ayudan en gran medida a enfrentarse a los difíciles avatares de la adolescencia y de la vida.

Los jóvenes adolescentes con problemas de adaptación muestran una serie de peculiaridades. Bastantes de estos muchachos y muchachas se caracterizan por sus consultas impulsivas, carecen de habilidades sociales y motivación hacia los aprendizajes (absentismo...), poseen cierta tendencia hacia el inicio temprano en el mundo de las drogas y en algunos actos delictivos (Vega, 2007). El fracaso escolar es casi siempre un primer paso en este proceso de desviación y desvinculación social. Por ello, uno de los objetivos de los Programas de Cualificación Profesional Inicial es el de fortalecer estos vínculos con los centros educativos. La escuela es también un lugar idóneo para identificar a niños y niñas cuyos problemas de conducta

(agresividad, timidez, hiperactividad, etc.) pueden favorecer este proceso de desvinculación.

Las difíciles situaciones por las que transitan algunos de estos alumnos y alumnas (en el colegio, a nivel familiar, a nivel social...) otorgan mayor importancia si cabe a la educación. La labor pedagógica de los docentes de los Programas de Cualificación Profesional Inicial es de gran trascendencia para enseñarles a superar su asignatura más difícil: emprender la vida.

La formación de la juventud es el mejor aval para la promoción de su inserción social. La educación debe trabajar en favor de la capacitación de las generaciones jóvenes. Para Durkheim (2003) la socialización del individuo abarca fundamentalmente dos facetas: una individual (desarrollo personal) y otra colectiva (ser social). Este proceso, obviamente, requiere la interacción de la persona con su medio: "La socialización es un proceso de interacción entre la sociedad y el individuo, por el que éste interioriza las normas, costumbres y valores compartidos por la mayoría de los integrantes de la comunidad; se integra e inserta en el grupo; aprende a conducirse socialmente; se adapta a las instituciones; se abre a los demás y convive con ellos; y recibe la influencia de la cultura, sin menoscabo del desarrollo de su personalidad" (Fermoso, 2000, 91).

Los jóvenes de la actual generación poseen menos déficit en el ámbito cognitivo que en épocas anteriores (más información y recursos...) y muestran, quizás, mayores carencias en el ámbito afectivo y moral. El gran reto de la escuela en estos inicios de siglo está en desarrollar planteamientos en torno a temas como la convivencia, los valores, la afectividad y el comportamiento de los alumnos y alumnas en la escuela y en la sociedad en general (Torreblanca, 2002).

El sistema educativo debe garantizar una adecuada formación científica y moral. La inserción laboral y el impulso de la ciudadanía responsable son facetas complementarias que deben fomentar los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) para lograr la socialización del estudiante. Los objetivos de estos programas no deberían orientarse únicamente a la formación para el empleo. La integración social plena requiere el desarrollo de competencias relacionales, afectivas y sociales.

2. EL DESARROLLO INTEGRAL DEL ALUMNADO COMO META DE LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL

La sociedad necesita personas educadas para participar y convivir activa y respetuosamente en comunidad. Esta finalidad es muchísimo más am-

plia y compleja que la inserción laboral. Lograr un empleo no garantiza la plena integración social. La inserción tiene implicaciones más amplias, casi todas ellas vinculadas con el desarrollo de la personalidad del individuo y la participación en las diversas redes sociales.

El Currículum Vasco (Decreto 175/2007, BOPV 13-XI-2007) realiza algunas menciones sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Los jóvenes deben tener cumplidos los 16 años para acceder a este tipo de iniciativas. Excepcionalmente lo pueden hacer los estudiantes de 15 años si no estuvieran en condiciones de promocionar a tercero de la ESO. Estos programas asumen tres tipos de módulos, orientados unos, al mundo laboral, otros, al desarrollo de competencias básicas del alumnado y otros, a la obtención del título de graduado de educación secundaria.

La Orden del 10 de Junio de 2008 (BOPV 9-VII-de 2008) tiene por objetivo regular, en la Comunidad Autónoma del País Vasco, los aspectos esenciales de los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Los principios en los que se apoyan estos programas se concretan en el derecho a la formación y la igualdad de oportunidades, el abordaje de la exclusión social, el desarrollo de una oferta de calidad, suficiente y estable, la personalización de la enseñanza, dando respuestas a las personas y a sus necesidades de progreso, el impulso de metodologías integradoras de los aprendizajes, haciendo más amable y cercana la enseñanza, la autonomía de los centros educativos, compartiendo responsabilidades con la propia Administración y el fomento de la interculturalidad, como marco y realidad de la Comunidad Autónoma Vasca.

Pero los principios anteriores pecan de genéricos y abstractos. Carecen de una definición clara y precisa: ¿qué se entiende por formación integral del alumnado de los PCPI?, ¿qué ámbitos y qué competencias debe abarcar?

El concepto de desarrollo integral que propone el Decreto 175 del Departamento de Educación del Gobierno Vasco (BOPV 13-XI-2007) recoge las competencias esenciales para la integración plena del alumno y de la alumna en la sociedad. Las capacidades humanas son el referente a tener en consideración a la hora de definir los objetivos de la educación. La finalidad primordial del sistema educativo es desarrollar las competencias adecuadas para lograr la plena integración de la persona en la sociedad. Debe formar ciudadanos y ciudadanas competentes en las diferentes facetas de la vida (afectiva, cultural, laboral, social).

La buena educación es también una lucha tenaz contra las circunstancias que impiden el desarrollo de aquellas personas que habitan territorios vulnerables a nivel social y, por ello, proclives a la exclusión, como señalan Bolívar y Gijón (2008). El fracaso escolar padecido en la ESO puede

pasar factura a los estudiantes que cursan sus estudios en los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Por esto, los docentes de los PCPI deben tener en consideración algunos aspectos de vital importancia para el desarrollo de estos muchachos y muchachas:

- El alumnado transita por la fase de la adolescencia, una etapa compleja y difícil.
- Son alumnos y alumnas que, mayoritariamente, han sufrido algún contratiempo en sus vidas (fracaso escolar, separación de sus padres, etc.).
- El número de menores inmigrantes no acompañados ha aumentado en estas instituciones educativas.

Los PCPI no pueden limitarse a formar para el área laboral. La inserción plena en la sociedad requiere capacitar al alumnado en todos los ámbitos relacionados con el desarrollo integral de la personalidad.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivo

El objetivo general de la investigación¹ fue diagnosticar las necesidades formativas del alumnado de primer curso de los Centros de Iniciación Profesional, que se encargaban de la formación que hoy corresponde a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Este objetivo general se desglosó en los siguientes objetivos específicos:

- Evaluar las necesidades formativas del alumnado de primer curso de los Programas de Cualificación Profesional Inicial desde la perspectiva de género.
- Identificar los ámbitos de desarrollo de mayor prioridad para lograr la plena inserción de los adolescentes en la sociedad.
- Realizar propuestas de mejora de los proyectos socioeducativos de los Centros de Iniciación Profesional.

Para conocer las necesidades formativas del alumnado que cursa sus enseñanzas en los Centros de Iniciación Profesional, se ha tomado como referente el Decreto 175 del Departamento de Educación del Gobierno Vasco (BOPV, 13-XI-2007).

3.2. Diseño de la investigación

3.2.1. Método

La investigación desarrollada es fundamentalmente descriptiva y ex post facto e intenta diagnosticar las necesidades formativas del alumnado que llega a los Centros de Iniciación Profesional públicos de Guipúzcoa después de la desalentadora experiencia vivida en la Educación Secundaria Obligatoria. Además, se ha pretendido incidir en los aspectos propositivos, es decir, en la realización de propuestas que fomenten la inserción social y laboral de estos jóvenes.

La investigación se desarrolló con las siguientes fases:

- Fase exploratoria: antes de diseñar el cuestionario se realizó una revisión bibliográfica en torno al tema y siete entrevistas a profesionales de los Centros de Iniciación Profesional para tomar el pulso a la realidad educativa de estos centros.
- Fase descriptiva: se construyó un cuestionario y se recopiló información en relación con los factores vinculados al desarrollo integral del alumnado.
- Fase propositiva: una vez analizados los datos, se realizaron diversas propuestas para el fomento del desarrollo integral en los Programas de Iniciación Profesional.

3.2.2. Variables

Las variables tenidas en cuenta en el estudio se agruparon en las categorías siguientes: datos de identificación (edad, sexo, ubicación del centro, experiencia profesional, relación laboral, respuesta a la diversidad y funciones desempeñadas), necesidades de formación del alumnado (área cognitiva, salud, afectiva y familiar, relacional y comunicativa y laboral), funcionamiento del centro y tareas docentes. Por cuestiones de extensión, este artículo se centra en las necesidades de formación de los estudiantes destacando las diferencias entre sexos.

3.3. Recogida de información

Para la recogida de datos se diseñó un cuestionario. Las áreas de análisis y los ítems se han obtenido de las especificaciones del Currículum Vas-

co para la Enseñanza Obligatoria (Decreto 175/2007, BOPV 13-XI-2007) donde se recogen los ámbitos y competencias más relevantes para el impulso del desarrollo integral del alumnado. La construcción del cuestionario ha seguido el proceso definido por Lukas y Santiago (2004):

- Definición de los dominios educativos a evaluar.
- Elaboración de la prueba piloto y su aplicación a docentes (concretamente siete profesores) de CIP no participantes en el estudio, de la provincia de Álava. Se modificó la redacción de 13 ítems y se eliminaron otros seis.
- Análisis del instrumento y del funcionamiento de los ítems mediante el programa ITEMAN para analizar la fiabilidad del cuestionario y el análisis de contenido con el fin de garantizar la validez del mismo.
- Finalmente se elaboró la prueba definitiva y se procedió a su aplicación.

El cuestionario fue validado por 2 inspectoras participantes en el diseño del currículum vasco y dos expertos universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco. El índice de fiabilidad Alfa de Crombach es de 0,933.

El instrumento definitivo contiene 120 ítems distribuidos en 8 categorías: datos de identificación, desarrollo integral del alumno y alumna, componentes cognitivos, de la salud, afectividad y familia, relaciones sociales, comunicación y área laboral. Se añaden además algunos ítems relacionados con el funcionamiento general del centro y las tareas de los profesionales (ver anexo).

3.4. Población y muestra

La información sobre la población consultada ha sido facilitada por la Consejería de Educación del Gobierno Vasco. Estos datos corresponden al curso académico 2007-2008. Al objeto de conocer las características de la población seleccionada, se debe resaltar que el volumen total de profesionales de los CIP (ahora Programas de Cualificación Profesional Inicial) públicos de Guipúzcoa durante el curso 2007-2008 era de 134 docentes y monitores en total, de edades comprendidas entre 30-40 años (18%), 41-50 años (51%) y entre 51-65 años (31%), distribuidos entre las 13 instituciones a cargo de la Administración de la Comunidad Autónoma. A todos ellos se envió el cues-

tionario para la realización de un diagnóstico inicial de las necesidades formativas de estos alumnos y alumnas recién llegados al centro. Contestaron al cuestionario 101 profesionales, es decir, un 75,37% del total. A los encuestados se les demandó información sobre las características del alumnado de primer curso. El trabajo de campo se llevó a cabo entre enero y abril de 2008.

3.5. Análisis de resultados

En el estudio se han utilizado estadísticos descriptivos univariados (promedios, desviación típica y análisis de frecuencias) y prueba de contraste de diferencias (T Student). La escala del cuestionario oscila entre 1 (poco) y 5 (mucho). Para analizar los resultados se ha utilizado el paquete informático SPSS 17.0.

4. NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DE PRIMER CURSO DE LOS PCPI. RESULTADOS DEL ESTUDIO

Se ha comentado anteriormente que el proyecto socioeducativo de los Centros de Iniciación Profesional no puede limitarse a capacitar al alumnado en el ámbito laboral. Los muchachos y muchachas necesitan desarrollar plenamente su personalidad para insertarse en la sociedad. En los siguientes apartados se exploran las prioridades de capacitación del alumnado por sexos y por áreas específicas del desarrollo personal (área cognitiva, de salud, de relaciones sociales y comunicación, afectiva, familiar y laboral). Para ello se utilizan las puntuaciones promedio y la significatividad de la diferencia de medias (T Student). Por razones de espacio se exponen solamente los resultados más importantes.

4.1. Área cognitiva

El alumnado debe trabajar una serie de competencias y habilidades útiles para abordar los retos que le depara la vida. En la tabla 1, se explicitan las puntuaciones de las necesidades de mejora de los muchachos y muchachas de los Centros de Iniciación Profesional (primera y segunda columna) y la significatividad de la diferencia de medias entre las puntuaciones de ambos sexos (tercera columna).

Tabla 1. Necesidades del alumnado de primer curso de los PCPI por sexos

ÁREA COGNITIVA (1: Poca necesidad 5: Mucha)			
NECESIDADES	X Chica	X Chico	SIG
Perseverar para lograr los objetivos	4,21	4,38	0,311
Tener objetivos de futuro	4,10	4,25	0,436
Desarrollar la motivación de logro	4,04	4,22	0,306
Desarrollar la iniciativa personal	3,98	4,27	0,080
Asumir la realidad vivida	3,96	4,12	0,381

La perseverancia, la planificación del futuro, la motivación de logro, la iniciativa y la asunción de la realidad vivida son competencias básicas para la vida. Los chicos manifiestan más necesidades de mejora que las chicas en el área cognitiva. Las diferencias de medias entre chicos y chicas no son significativas.

4.2. Área de la salud

La salud es un ámbito esencial en el desarrollo integral de los muchachos y muchachas que asisten a los CIP. La promoción de hábitos saludables en la adolescencia (consumo, higiene personal, salud física y mental...) es uno de los pilares más importante para el desarrollo integral de las personas.

Tabla 2. Necesidades del alumnado de primer curso de los PCPI por sexos

ÁREA DE SALUD (1: Poca necesidad 5: Mucha)			
NECESIDADES	X Chica	X Chico	SIG
Adoptar una actitud responsable en el consumo de sustancias	4,11	4,42	0,078
Respetar la regularidad en el sueño y en el descanso	4,07	4,07	0,993
Realizar revisiones médicas regularmente	4,01	4,14	0,482
Fomentar hábitos respecto a la regularidad en las comidas	3,93	4,00	0,733
Mantener una dieta equilibrada	3,92	4,16	0,177

El consumo responsable de sustancias, la dieta equilibrada, el descanso y las revisiones médicas son aspectos prioritarios en el ámbito de la salud. Las diferencias de medias no son significativas.

4.3. Ámbito afectivo y familiar

La familia es uno de los soportes para el desarrollo de los muchachos y muchachas. El mantenimiento de estrechos vínculos afectivos con el padre y la madre, los hermanos y hermanas y la familia extensa fomentan en mayor medida el equilibrio emocional y las relaciones de confianza.

Las puntuaciones en este apartado son altas, pues existen bastantes variables que sobrepasan los 4 puntos. Las necesidades de mejora del alumnado se especifican en la siguiente tabla:

Tabla 3. Necesidades del alumnado de primer curso de los PCPI por sexos

ÁREA AFECTIVA Y FAMILIAR (1: Poca necesidad 5: Mucha)			
NECESIDADES	X Chica	X Chico	SIG
Impulsar la autoestima personal	4,30	4,41	0,427
Lograr un equilibrio ante la depresión y el pesimismo	4,08	4,08	0,985
Controlar la agresividad	4,04	4,22	0,295
Mantener la estabilidad familiar	4,03	4,36	0,048
Lograr la estabilidad económica de la familia	4,01	3,91	0,085
Impulsar la cooperación familiar	3,83	4,23	0,048

La autoestima personal, el equilibrio ante la depresión, el control de la agresividad, la estabilidad y la cooperación familiar aparecen como las competencias a mejorar en los jóvenes de los CIP. Las diferencias de medias entre chicos y chicas son significativas en dos casos: la mejora en la estabilidad familiar y la cooperación entre los miembros de la familia. En estos casos, los chicos tienen más necesidades de mejora que las chicas.

4.4. Área de las relaciones sociales y de la comunicación

En esta área se subrayan las competencias vinculadas con la integración del alumno y de la alumna en el grupo de iguales, las relaciones con las

amistades, la capacidad de transmitir sus inquietudes y de comunicarse con los demás compañeros y compañeras.

Las puntuaciones en este ámbito de desarrollo son altas, lo que muestra que las necesidades de los alumnos y de las alumnas son importantes en relación con estas competencias. Las mejoras en el ámbito relacional obtienen puntuaciones muy altas. Todas las puntuaciones sobrepasan los 4 puntos.

Tabla 4. Necesidades del alumnado de primer curso de los PCPI por sexos

ÁREA RELACIONAL Y COMUNICATIVA (1: Poca necesidad 5: Mucha)			
NECESIDADES	X Chica	X Chico	SIG
Saber encajar las críticas	4,25	4,30	0,795
Saber criticar respetuosamente	4,25	4,34	0,483
Comprender y ponerse en el lugar de otra persona (empatía)	4,24	4,22	0,923
Saber adaptarse a contextos diferentes, ser flexibles y tolerantes	4,23	4,38	0,353
Ser aceptado y considerado por su entorno social	4,17	4,30	0,444
Saber resolver conflictos	4,16	4,48	0,049
Saber utilizar el tiempo libre con las amistades	4,13	4,31	0,319
Tener amigos y amigas.	4,12	4,36	0,159
Tener ideas propias, no dejarse manipular	4,11	4,08	0,901
Saber dar ayuda, orientación y apoyo a otras personas	4,07	4,02	0,766

Las necesidades de formación del alumnado de los CIP se concretan en aprender a criticar y saber encajar críticas de manera respetuosa, disponer de empatía, flexibilidad y tolerancia, aceptación de los demás, utilizar el tiempo libre de manera responsable, tener amistades, poseer ideas propias y saber ayudar a los demás. Las diferencias de medias son significativas en la resolución de conflictos. En este caso, los chicos tienen más necesidades de mejora que las chicas.

4.5. Área laboral

La inserción laboral de los adolescentes es uno de los objetivos prioritarios de los CIP. Obtener un empleo no garantiza la inserción social plena

pero sí ayuda a lograrla. Trabajar en una empresa, ganar un sueldo y sentirse útiles para emprender proyectos vitales son pretensiones de muchos de los alumnos y alumnas que cursan sus estudios en los CIP. En la siguiente tabla se explicitan las necesidades más importantes en esta área:

Tabla 5. Necesidades del alumnado de primer curso de los PCPI por sexos

ÁREA LABORAL (1: Poca necesidad 5: Mucha)			
NECESIDADES	X Chica	X Chico	SIG
Poseer habilidades para obtener empleo	4,45	4,20	0,130
Conocer las oportunidades del mercado laboral	4,45	4,14	0,099
Formarse en conocimientos especializados de un oficio	4,38	4,18	0,441
Obtener información sobre posibles empleos	4,37	4,08	0,099
Saber actuar en entrevistas de selección	4,37	4,08	0,108
Ser capaz de trabajar en equipo	4,30	4,16	0,420
Ser capaz de planificar el trabajo	4,25	4,18	0,656
Cumplir los horarios	4,25	4,10	0,456

Las puntuaciones en el ámbito laboral son sensiblemente más elevadas que en las demás áreas. Ello quiere decir que las necesidades formativas en este ámbito son las de mayor prioridad para los docentes. Los alumnos y las alumnas necesitan disponer de habilidades para obtener empleo, saber obtener información y conocer las oportunidades del mercado laboral, disponer de conocimientos de un oficio, saber actuar en entrevistas de selección, trabajar en equipo, planificar el trabajo y cumplir los horarios. Las diferencias de medias entre los alumnos y las alumnas no son significativas. Las chicas tienen más necesidades de mejora que los chicos en estas competencias.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

La investigación aquí presentada sobre los Centros de Iniciación Profesional aporta informaciones de interés sobre las necesidades formativas de su alumnado. Estas necesidades formativas son aspectos a tener en cuenta en los nuevos Programas de Cualificación Profesional Inicial, que continúan el trabajo de los CIP. Promover el desarrollo integral de los alumnos y de las alumnas impulsa su inserción en una sociedad pluricultural y democrática,

al mismo tiempo que ofrece una formación básica que facilita la incorporación laboral y la reinserción en el sistema educativo.

Por el estudio realizado puede verse que existen carencias importantes en casi todos los ámbitos del desarrollo personal. Destacan, al mismo tiempo, las diferencias existentes entre chicos y chicas en sus necesidades formativas, a tener siempre en cuenta para realizar una oferta de formación adecuada.

Responder a estas necesidades del alumnado, tras el complicado historial de estos alumnos y alumnas, exige un profundo compromiso de todo el sistema educativo con estos programas al pretender abordar no sólo las carencias existentes sino también posibilitar su inserción social en una sociedad muy exigente y competitiva. En esta línea, asumir su situación personal (fracaso, problemas familiares...) de forma positiva, estimular la perseverancia, orientar la definición de sus objetivos de futuro, impulsar la motivación de logro y la iniciativa personal, se convierten en objetivos prioritarios para estos programas formativos.

A modo de propuesta, desde la perspectiva de la formación integral y teniendo en cuenta la influencia de las conductas no saludables en la adolescencia, habrá que asumir el compromiso de los centros con la promoción de la salud, poniendo especial atención en aspectos como el fomento de hábitos saludables en relación al descanso, las comidas, la asistencia a las revisiones médicas y el consumo responsable de las diferentes drogas.

Dada, por otra parte, la importancia del ámbito afectivo y familiar para el desarrollo educativo de estos jóvenes, habrá que poner en marcha medidas concretas que respondan a las necesidades del alumnado. Algunas se podrán desarrollar en los propios centros como las actividades de refuerzo de la autoestima y la mejora de las habilidades sociales. Pero otras necesitarán del apoyo de otros servicios e instituciones, como las orientadas a una mejora de la situación familiar.

De los datos del estudio realizado en los Centros de Iniciación Profesional de la provincia de Guipúzcoa se pueden extraer unas conclusiones útiles para los alumnos de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, que continúan con la tarea formativa de los CIP:

1. El alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial carece de una formación básica suficiente para integrarse en la sociedad. Sus debilidades son notables en casi todos los ámbitos del desarrollo personal. Las puntuaciones promedio superan los 4 puntos en casi todas las áreas estudiadas.

2. Las necesidades formativas de los chicos son mayores que las de las chicas en todos los ámbitos del desarrollo personal (cognitivo, saludable, afectivo y familiar; relacional y comunicativo) excepto en el área laboral. Las chicas a nivel general llegan mejor preparadas a los PCPI, sin embargo, la baja capacitación laboral puede ser un serio obstáculo a la hora de lograr su inserción sociolaboral.
3. En el ámbito cognitivo, las necesidades formativas del alumnado son importantes aunque las diferencias entre ambos sexos no son significativas. La perseverancia, la definición de objetivos de futuro, la motivación de logro, la iniciativa personal y la asunción de la realidad vivida (fracaso, problemas familiares...) son competencias de primer orden a trabajar con los jóvenes que asisten a los PCPI.
4. En el área de la salud las diferencias entre chicos y chicas no son significativas y se subraya la importancia de mantener una actitud responsable en el consumo de sustancias, fomentar hábitos saludables en relación al descanso, las comidas y la asistencia a las revisiones médicas.
5. El ámbito afectivo y familiar también tiene una gran relevancia en el desarrollo de los jóvenes. Las puntuaciones son altas, lo que significa que las necesidades planteadas exigen una atención preferente. Destacan la necesidad de reforzar la autoestima y el mantenimiento de la estabilidad familiar sobre todo en el caso de los chicos. No obstante, las diferencias entre sexos no son significativas. En el área relacional los jóvenes también necesitan mejorar las habilidades sociales. Las puntuaciones que superan los 4 puntos son numerosas. La diferencia de medias en la competencia resolución de conflictos es significativa. Según los docentes, los chicos muestran más necesidades que las chicas.
6. El área laboral marca el contrapunto en el estudio. Las chicas necesitan mejorar más que los chicos en todas las habilidades presentadas aunque las diferencias no son significativas.

En consecuencia, los PCPI exigen un profesorado motivado y preparado, dadas las complejas necesidades educativas del alumnado. Los currículos excesivamente limitados a los contenidos profesionales están abocados al fracaso educativo. Al contrario, son necesarios currículos comprometidos con la formación integral de la persona que contemplen las necesidades señaladas en este estudio y abiertos a la colaboración con otros servicios e instituciones que puedan responder a las mismas (servicios de salud, de apoyo a la familia, etc.). Entre estos, conviene destacar la importancia de la

implicación del mundo empresarial para facilitar la inserción laboral de estos jóvenes de forma positiva, no como mano de obra barata y de segunda categoría.

Los PCPI, bien pensados y planteados, son una garantía de inserción social y laboral para muchos jóvenes que de otra manera pasarían a engordar las listas de personas con dificultades de integración social (Badía, 2009). Por eso han de ser una prioridad para el sistema educativo. Como también necesitan el apoyo social, desde el convencimiento de que estos programas contribuyen a la construcción de una sociedad mas humana y justa.

NOTAS

1. "Currículum y competencias personales, sociales y laborales en los Programas de Garantía Social desarrollados en los Centros de Iniciación Profesional (CIP)". Investigación financiada por la Universidad del País Vasco (EHU2007/24).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aramendi, P. (2004). *Organizaciones socioeducativas y competencias profesionales*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Bolívar, A., GILON, J. (2008). Historias de vida que deshacen profecías de fracaso. *Cuadernos de Pedagogía*, septiembre, 56-59.
- DECRETO 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV 13-XI-2007).
- Delors, J (1996). *La educación encierra un tesoro*: Madrid: Santillana.
- Durkheim, E. (2003). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Fermoso, P. (2000). *Sociología de la educación*. Valencia: Nau Llibres.
- Gimeno, J. y Carbonell, J. (2003). *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: Praxis.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación del Sistema Educativo (BOE 4-X-1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 4-IV-2006).
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación Educativa*. Madrid: Alianza.
- MEPSYD (2008). Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPIs). Disponible en: <http://www.mepsyd.es/horizontales/iniciativas/pcpi.html> [16.X.2008].
- Merino, R. y cols. (2006). De los programas de garantía social a los programas de cualificación profesional inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341, 81-98.
- ORDEN de 10 de junio de 2008, por la que se regulan los Programas de Cualificación Profesional Inicial en la Comunidad Autónoma del País Vasco, BOPV 9-VII de 2008.
- Sánchez ASIN, A. (2006). La iniciación profesional para jóvenes con necesidades educativas y/o trastornos de aprendizaje. *Revista de Educación*, 341, 171-196.
- Torreblanca, J. (2002). *Los fines de la educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Vega, A. (2007). *El País Vasco ante las drogas. Los retos del proyecto comunitario en las escuelas*. San Sebastián: Gakoa.
- Vega, A. (2008). ¿La Cualificación Profesional Inicial solucionará el fracaso educativo? *Escuela*, 27 de noviembre de 2008, 38.

ANEXO

CURRÍCULUM Y COMPETENCIAS PERSONALES, SOCIALES Y LABORALES EN LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL DESARROLLADOS EN LOS CENTROS DE INICIACIÓN PROFESIONAL (CIP)

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. ¿Cuál es su edad? (Señalar la respuesta mediante una cruz)

- ☐ Menos de 25 años. ☐ De 25 a 33 años. ☐ De 34 a 42 años.
☐ De 43 a 51 años. ☐ Más de 51 años.

2. Es usted...

- ☐ Hombre. ☐ Mujer.

3. En qué ciudad de Gipuzkoa se ubica este centro?

4. Estudios previos más altos realizados por Vd. (elija una respuesta):

- ☐ Formación Profesional ☐ Diplomatura ☐ Licenciatura ☐ Postgrado
¿Otro? Indique cuál _____

5. Años de experiencia en cualquier ámbito educativo:

- ☐ 1-De 0 a 3 años. ☐ 2-De 4 a 8 años.
☐ 3-De 9 a 15 años. ☐ 4-Más de 15 años.

6. Tipo de contrato que tiene (señalar la respuesta mediante una cruz):

- ☐ 1. Funcionario. ☐ 2. Laboral indefinido.
☐ 3. Contratado temporal. ☐ 4. Fijo discontinuo.
☐ 5. Formación en prácticas. ☐ 6. Voluntario.
☐ 7. ¿Otro? ¿Cuál? _____

7. En este centro desempeña usted las funciones de...

- ☐ Profesor/a ☐ Orientador/a ☐ Dirección de centro ☐ Monitor/a ☐ Otros_____

8. En su opinión, las medidas de diversificación curricular desarrolladas en la ESO han sido útiles para los alumnos/as de su centro:

- ☐ Nada de acuerdo ☐ Algo de acuerdo
☐ Bastante de acuerdo ☐ Muy de acuerdo

EL ALUMNADO DE PRIMER CURSO NECESITA DESARROLLAR...**(1 = poca necesidad; 5 = mucha necesidad)**

9. Las competencias cognitivas	1	2	3	4	5
10. La salud física	1	2	3	4	5
11. La salud emocional	1	2	3	4	5
12. La comunicación.....	1	2	3	4	5
13. La autonomía personal.....	1	2	3	4	5
14. Las habilidades y relaciones sociales.....	1	2	3	4	5
15. La formación cultural básica	1	2	3	4	5
16. La formación laboral específica.....	1	2	3	4	5

NECESIDADES CONCRETAS DEL ALUMNADO DE PRIMER CURSO

ÁREA COGNITIVA**(1 = poca necesidad; 5 = mucha necesidad)**

	Chica	Chico
17. Dominio de la expresión oral y escrita	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
18. Conocimientos matemáticos básicos para la vida y el oficio.....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
19. Conocimientos generales básicos (cultura general, geografía, ubicación...)	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
20. Conocimiento del castellano	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
21. Conocimiento del euskera	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
22. Desarrollo de las habilidades y la formación inicial en un oficio.....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
23. Desarrollar la motivación de logro	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
24. Asumir la realidad vivida.....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
25. Conocer y ser consciente de sus propias habilidades y límites.....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
26. Tener objetivos de futuro.....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
27. Plantearse objetivos laborales realistas para su futuro	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
28. Saber qué se quiere (clarificar sus propias expectativas)..	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
29. Plantearse retos, tener motivaciones, ilusiones	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
30. Perseverar para lograr los objetivos.....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
31. Ser responsable ante los efectos de las decisiones.....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
32. Resolver problemas cotidianos	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
33- Desarrollar la iniciativa personal.....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5

ÁREA DE SALUD

(1 = poca; 5 = mucha)

	Chica	Chico
34. Adoptar una actitud responsable en el consumo de sustancias.....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
35. Respetar la regularidad en el sueño y en el descanso	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
36. Mantener una dieta equilibrada.....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
37. Fomentar hábitos respecto a la regularidad en las comidas	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
38. Realizar revisiones médicas regularmente.....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5

ÁREA AFECTIVA

(1 = poca; 5 = mucha)

	Chica	Chico
39. Manifestar formas de cortesía (saludo, agradecimiento...)	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
40. Valorar lo que se hace bien.....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
41. Querer a los demás	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
42. Tener relaciones respetuosas e igualitarias entre sexos.....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
43. Respetar a los demás	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
44. Ser educado con los demás	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
45. Saber hacerse querer	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
46. Valorar al compañero y compañera.....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
47. Saber pasar momentos malos con respeto.....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
48. Saber apreciar a los demás.....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
49. Ser veraz, fiable, creíble	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
50. Saber ser leal con las personas y los compromisos	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
51. Controlar la agresividad	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
52. Desarrollar un autoconcepto ajustado.....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
53. Impulsar la autoestima personal.....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
54. Saber disfrutar sin molestar a los demás	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
55. Lograr un equilibrio ante la depresión y el pesimismo	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
56. Saber aceptar su propio aspecto (apariencia física percibida).....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5

NECESIDADES FAMILIARES**(1 = poca necesidad; 5 = Mucha necesidad)**

	Chica	Chico
57. Vivir más cerca de sus familias	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
58. Mantener la estabilidad familiar.....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
59. Lograr la estabilidad económica de la familia	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
60. Impulsar la cooperación familiar	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
61. Los padres deben supervisar el tiempo libre de sus hijos .	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
62. Los padres deben preocuparse por la asistencia del hijo al centro.....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
63. Definir normas claras y aceptadas en la familia	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5

RELACIONES SOCIALES Y COMUNICACIÓN**(1 = poca necesidad; 5 = mucha necesidad)**

	Chica	Chico
64. Comprender y ponerse en el lugar de otra persona (empatía).....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
65. Saber utilizar el tiempo libre con las amistades	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
66. Saber adaptarse a contextos diferentes, ser flexibles y tolerantes	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
67. Tener amigos y amigas	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
68. Saber dar ayuda, orientación y apoyo a otras personas....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
69. Tener ideas propias, no dejarse manipular	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
70. Saber comunicarse con los demás.....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
71. Saber utilizar las TIC.....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
72. Ser aceptado y considerado por su entorno social	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
73. Saber resolver conflictos	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
74. Saber criticar respetuosamente	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
75. Saber encajar las críticas.....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5

ÁMBITO LABORAL**(1 = poca; 5 = mucha)**

	Chica	Chico
76. Obtener información sobre posibles empleos.....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
77. Conocer las oportunidades del mercado laboral	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5

78. Poseer habilidades para obtener empleo.....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
79. Ser concientes de la importancia y valor del empleo	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
80. Ser capaz de planificar el trabajo	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
81. Ser capaz de trabajar en equipo.....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
82. Saber actuar en entrevistas de selección	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
83. Formarse en conocimientos especializados de un oficio ..	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
84. Saber aplicar lo que aprende a la práctica	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
85. Prever los materiales necesarios para el trabajo.....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
86. Respetar las normas en el trabajo.....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5
87. Cumplir los horarios.....	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5

VALORE USTED LOS SIGUIENTES ÁMBITOS DEL CENTRO

ANÁLISIS DEL CENTRO DONDE TRABAJA USTED

(1 = poco, mal, malo; 5 = mucho, bien, bueno)

88. El edificio y los espacios son adecuados	1	2	3	4	5
89. El equipamiento en talleres y laboratorios es suficiente y adecuado.....	1	2	3	4	5
90. Se utiliza el equipamiento existente	1	2	3	4	5
91. Hay un proyecto de centro claro, adecuado y real.....	1	2	3	4	5
92. Lo que se enseña y aprende es útil, práctico y adecuado ..	1	2	3	4	5
93. Existe una buena comunicación entre educadores/as.....	1	2	3	4	5
94. La comunicación educador/a-alumno/a es buena.....	1	2	3	4	5
95. La convivencia general en el centro es buena	1	2	3	4	5
96. La dirección del centro busca la mejora en la educación..	1	2	3	4	5
97. La dirección del centro propicia un buen clima de relaciones.....	1	2	3	4	5
98. Existe coordinación en el centro.....	1	2	3	4	5
99. El centro fomenta la formación continua de los profesionales	1	2	3	4	5

VALORE USTED SU TAREA PROFESIONAL

MIS TAREAS DOCENTES

(1 = poco, mal, malo; 5 = mucho, bien, bueno)

100. Adapta la asignatura a la diversidad del alumnado.....	1	2	3	4	5
101. Promueve el trabajo autónomo del alumnado.....	1	2	3	4	5
102. Promueve el trabajo en equipo	1	2	3	4	5
103. Promueve la tendencia a indagar- descubrir por parte del alumnado.....	1	2	3	4	5
104. Fomenta exposiciones orales del alumnado.....	1	2	3	4	5
105. Promueve los estudios de casos prácticos, simulaciones .	1	2	3	4	5
106. Relaciona los contenidos con el mundo laboral y la vida..	1	2	3	4	5
107. Promueve visitas a centros, empresas	1	2	3	4	5
108. Trata de analizar y resolver casos prácticos	1	2	3	4	5
109. Desarrolla destrezas y habilidades en manejo de TIC	1	2	3	4	5
110. Incorpora actividades de repaso y revisión de contenidos .	1	2	3	4	5
111. Propone actividades de recuperación para el alumnado con problemas.....	1	2	3	4	5
112. Incorpora actividades de profundización de contenidos para el alumnado interesado.....	1	2	3	4	5
113. Forma en hábitos de trabajo	1	2	3	4	5
114. Forma en hábitos y actitudes para la vida	1	2	3	4	5
115. Fomenta el clima, las relaciones	1	2	3	4	5
116. Observa y destaca los aspectos positivos del alumno/a ...	1	2	3	4	5
117. Explicita criterios de evaluación públicos y los cumple..	1	2	3	4	5
118. Favorece la autoevaluación del alumnado	1	2	3	4	5
119. Favorece capacidades relacionadas con la orientación vocacional e inserción labora.....	1	2	3	4	5
120. Mi rol profesional se centra en enseñar habilidades y conocimientos.....	1	2	3	4	5

PALABRAS CLAVE

Insertión social, formación, fracaso escolar, competencias, empleo y adolescencia.

KEY WORDS

Social insertion, training, school failure, skills, employment and adolescence.

PERFIL ACADÉMICO DE LOS AUTORES

Amando Vega Fuente, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Pedro Aramendi Jáuregui, Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Dirección de las autores: Amando Vega Fuente.
Universidad del País Vasco
Avda. de Tolosa, 70
20018 - San Sebastián (Guipúzcoa)
E-mail: amando.vega@ehu.es

Pedro Aramendi Jáuregui.
Universidad del País Vasco
Avda. de Tolosa, 70
20018 - San Sebastián (Guipúzcoa)
E-mail: pello.aramendi@ehu.es

Fecha de Recepción del artículo: 16. septiembre. 2009

Fecha de Revisión del artículo: 20. noviembre. 2009

Fecha de Aceptación definitiva del artículo: 25. noviembre. 2009

13

EDUCACIÓN XX1

UNED

FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
MADRID (ESPAÑA)

3

LA NATURALEZA DE LA CIENCIA Y LOS LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS: UNA REVISIÓN

(NATURE OF SCIENCE AND SCIENCE TEXTBOOKS: A REVIEW OF RESEARCH)

Joan Josep Solaz-Portolés
IES Benaguasil, Valencia

RESUMEN

Este trabajo se inicia con la importancia del libro de texto en los procesos de enseñanza/aprendizaje de las ciencias y la relevancia que tiene la comprensión de la naturaleza de la ciencia en dichos procesos. A continuación, se muestran las ideas sobre epistemología e historia de la ciencia que los expertos consideran imprescindibles en un currículum de ciencias. Seguidamente, se recopilan los estudios que han analizado la naturaleza de la ciencia que presentan los libros de texto. Los textos tienen muchas deficiencias en este aspecto, por lo que se propone actuar en la formación del profesorado.

ABSTRACT

This paper begins stating the importance of textbook in the processes of science teaching/learning and the relevance of understanding the nature of science in these processes. The article also emphasises the ideas on epistemology and history of science that are considered essential in a science curriculum by experts. Finally, the studies that have analysed how nature of science is presented in text books are compiled. The textbooks have many deficiencies in this aspect, and because of this reason, measures regarding the field of teachers training are proposed.

INTRODUCCIÓN

Es bien conocido que el libro de texto constituye un material curricular de gran relevancia en el aula de ciencias. Así, por ejemplo, en la educación secundaria parece ser el material curricular de mayor influencia (Perales, 2006). Una muestra de la importancia que se le da al libro de texto en la enseñanza de las ciencias es que él mismo se ha convertido en objeto de estudio para los investigadores en la didáctica de las ciencias. Así, por ejemplo, pueden encontrarse trabajos en los que se analizan las características que mejoran su comprensión y aprendizaje (Solaz-Portolés, 2009), se evalúan los contenidos de acuerdo con las líneas que plantean las reformas educativas (Vázquez, Ruipérez y Nuño, 1998), o se discuten cómo se introducen los conceptos científicos (Solaz-Portolés, 2007).

El célebre filósofo e historiador de la ciencia T.S. Kuhn (1987a) defiende la tesis de que la enseñanza basada en el libro de texto permite la formación de científicos aptos para realizar *ciencia normal* y los adiestra como solucionadores de problemas. Este autor, llega a definir a los libros de texto como “vehículos pedagógicos para la perpetuación de la ciencia normal” (Kuhn, 1987a, 214). En otro de sus trabajos, lo define como “la única fuente mediante la cual la mayoría de las personas entran en contacto con las ciencias físicas (...). Como atestiguan muchas autobiografías, incluso el investigador científico no siempre se halla libre de la imagen de libro de texto obtenida durante sus primeros contactos con la ciencia” (Kuhn, 1987b, 204).

No obstante, los estudiantes suelen tener muchas dificultades para comprender los textos de ciencias (Snow, 2002). Esto no ha de resultar extraño atendiendo a los resultados obtenidos en un estudio (Roseman, Kevidou, Stern y Cadwell, 1999) auspiciado por la *American Association for Advancement of Science* (AAAS). En dicho estudio, se evaluó la calidad instruccional de libros de texto de grado medio utilizados en USA. Los resultados no pudieron ser más desoladores: la gran mayoría no satisfacía los mínimos exigibles.

Por otra parte, en opinión de Martín-Díaz (2002) para una adecuada formación científica uno de los requisitos necesarios es ofrecer a los estudiantes una apropiada concepción de la ciencia. Para la autora, se tendría que incidir especialmente en los siguientes aspectos de la construcción del conocimiento científico: intenta representar la realidad, es una práctica social no ajena a otras actividades sociales, y se ha de cuestionar su objetividad y neutralidad. En esta misma línea, Alan Leshner, Director de la AAAS, afirma en una entrevista que en la educación secundaria comprender la naturaleza de la ciencia es incluso más importante que dominar sus detalles

(Perkins-Gough, 2007). La OCDE reconoce la importancia de comprender los procesos de la ciencia que generan conocimiento y proponen explicaciones sobre el mundo natural (OECD, 2006, 21).

Además, las investigaciones llevadas a cabo por Driver, Leach, Millar y Scott (1996), y por McComas, Almazroa y Clough (1998), muestran que las explicaciones sobre la naturaleza de la ciencia mejoran el aprendizaje de los contenidos científicos. Solbes y Traver (2001) concluyen que la introducción de la historia de la ciencia en el aula mejora la imagen de la ciencia y genera actitudes positivas hacia ella.

En este trabajo, nos proponemos, en primer lugar, destacar las ideas más importantes sobre epistemología e historia de la ciencia que, de acuerdo con los expertos, se deberían incluir en un currículum de ciencias. En segundo lugar, analizaremos los trabajos aparecidos en distintas revistas de educación científica en los que se investigan los contenidos de los libros de texto de distintos niveles educativos y su relación con las características del conocimiento científico y su desarrollo histórico. Finalmente, extraeremos las oportunas conclusiones y las consecuencias que se deriven para la enseñanza.

1. EPISTEMOLOGÍA E HISTORIA DE LA CIENCIA EN EL CURRÍCULUM DE CIENCIAS: OPINIÓN DE LOS EXPERTOS

En el estudio de Osborne, Collins, Ratcliffe, Millar y Duschl (2003) se determina el grado de acuerdo entre profesores de ciencias y de educación científica, filósofos y sociólogos de la ciencia a la hora de decidir qué contenidos sobre las características del conocimiento científico, metodología de la ciencia e instituciones y prácticas sociales han de ser incluidos en el currículum de ciencias. El estudio recomienda las ideas que deben ser recogidas en el currículum, que son:

- Ciencia y certeza.
- Desarrollo histórico del conocimiento científico.
- Base empírica de la ciencia.
- Metodología científica y contrastación crítica.
- Diversidad de pensamiento científico.
- Análisis e interpretación de datos.
- Hipótesis y predicción.
- Creatividad.

- Ciencia y pensamiento crítico.
- Cooperación y colaboración en el desarrollo del conocimiento científico.

Por su parte Lederman (2004) separa, por una parte, la naturaleza de la ciencia, y por otra, la indagación científica. Con todo, admite que ambas están íntimamente relacionadas y se solapan. Este autor usa tres criterios para determinar los puntos de la naturaleza de la ciencia a incluir en el currículo: ¿pueden ser comprendidos por los estudiantes?, ¿hay un consenso general sobre ellos? y, ¿son útiles para los ciudadanos? Los puntos que destaca este investigador son:

- El conocimiento científico es tentativo.
- La ciencia está embebida del contexto social y cultural.
- Leyes y teorías científicas.
- Observaciones e inferencias.
- La ciencia está basada en la experiencia.
- La ciencia es subjetiva y cargada de teoría.
- La ciencia implica necesariamente inferencia, imaginación y creatividad.
- La investigación puede ser descriptiva, correlacional y experimental.
- La ciencia utiliza múltiples enfoques y análisis.

Por último, en el trabajo de Acevedo-Díaz, Vázquez, Manassero y Acevedo-Romero (2007) se presentan los acuerdos conseguidos en una investigación realizada con expertos españoles sobre diferentes cuestiones acerca de la naturaleza de la ciencia. La búsqueda se ha centrado en los aspectos de la naturaleza de la ciencia que se estiman adecuados, así como en los que se consideran mitos, visiones deformadas o creencias inadecuadas. Destacamos los siguientes aspectos en los que se logra el consenso:

- Las observaciones dependen de la teoría.
- Los modelos científicos no son la realidad.
- El conocimiento científico es dinámico y provisional.
- Las teorías científicas no tienen por qué ser ni simples ni elegantes.
- La ciencia progresa tanto de ideas que se confirman como de ideas que se refutan.

- La originalidad y creatividad forman parte del desarrollo del trabajo científico.

De acuerdo con Monk y Osborne (1997), los materiales curriculares que presentan el desarrollo de la ciencia en su contexto histórico y socio-cultural tienen un gran potencial para mejorar el aprendizaje de conceptos científicos y de la naturaleza del conocimiento científico. Fernández (2000) resume las conclusiones de los distintos investigadores en relación a la utilización de la historia de la ciencia en la enseñanza:

- Fomenta actitudes positivas hacia la ciencia.
- Facilita la comprensión de la ciencia.
- Pone de relieve la dimensión humana de la ciencia.
- Atenúa el dogmatismo.
- Posibilita la asimilación de la naturaleza, métodos y evolución de la ciencia.
- Permite anticipar dificultades y concepciones de los estudiantes.
- Sugiere propuestas didácticas.
- Orienta en la selección, secuenciación y exposición de los contenidos.

Un aspecto de la historia de la ciencia que merece especial atención en el currículo de ciencias es la participación de las mujeres en la ciencia (Pérez, 1992). Se hace necesaria la recuperación de figuras silenciadas y olvidadas, y la reflexión sobre la exclusión de las mujeres en la ciencia y la tecnología, a pesar de sus contribuciones notables a ciertos problemas científicos (González y Pérez, 2002).

2. ESTUDIOS SOBRE LA NATURALEZA DE LA CIENCIA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS

Hemos revisado los trabajos aparecidos en las revistas de educación y educación científica en los que se tratan cuestiones epistemológicas y/o históricas de la ciencia en los libros de texto de distintos países y niveles académicos. Hemos tomado como punto de partida la década de los ochenta (1988), y hemos llegado hasta el año actual, 2009. Seguiremos un orden cronológico en la revisión de los estudios.

Meheut, Larcher y Chomat (1988) investigaron la presentación de los modelos científicos en los libros de texto franceses y escoceses. En los ma-

nuales franceses los modelos científicos son presentados como objetos reales, ocultando las reglas de correspondencia que fundamentan su validez y sus aspectos teóricos. En un gran número de manuales escoceses se adopta un punto de vista empirista, y se espera que a partir de determinadas experiencias el alumno llegue a construir por sí mismo un modelo.

Strube (1989) efectuó un análisis de argumentos y explicaciones presentados en textos de Física y Química (preuniversitarios y universitarios) ingleses y australianos, y en él se señala la ausencia de pasajes que discutan la función de teorías, leyes y modelos, en los procesos de indagación científica. Además, revela que la mayoría de los textos contienen un alto índice de explicaciones no justificadas (*unjustified statements*) que son utilizadas para informar al lector de resultados, y un bajo índice de explicaciones indagativas (*inquiry statements*), donde se describen las dificultades conceptuales y experimentales que acompañaron el desarrollo de los conceptos científicos.

Chiappetta, Sethna y Fillman (1991) tras el examen del contenido de siete textos de Química de High School (USA) para determinar la inclusión de cuatro aspectos de la naturaleza de la ciencia (ciencia como un cuerpo de conocimientos, ciencia como un modo de investigación, ciencia como un modo de pensamiento, y ciencia y sus interacciones con la sociedad y la tecnología), concluyen que: hacen mucho énfasis en el contenido científico y poco en los aspectos relacionados con la investigación; presentan un cuerpo de conocimientos elaborados sin ningún tipo de error, es decir, ofrecen una visión acumulativa de la ciencia; y no prestan importancia alguna al desarrollo histórico de los conceptos.

Stinner (1992) revisó libros de texto de ciencias de Canadá, y observó que ofrecen una falsa impresión de la naturaleza de la ciencia: presentan un cuerpo de conocimiento elaborado de forma empírico-inductiva y acompañado de resolución de problemas de carácter algorítmico mayoritariamente.

Solaz-Portolés, Sanjosé y Vidal-Abarca (1993) analizaron en textos de Física y Química de educación secundaria españoles la introducción de los modelos atómicos, y encontraron que no se dan a conocer los aspectos epistemológicos de la formulación de modelos científicos, ni se justifica la sustitución de un modelo por otro atendiendo a las dificultades que uno presentó y el otro obvió.

Chiappetta, Sethna y Fillman (1993) volvieron a buscar los cuatro aspectos de la naturaleza que ya aplicaron en un trabajo ya citado (Chiappetta, Sethna y Fillman, 1991), esta vez en textos de ciencias de la Middle School (USA). Obtienen que la mayoría de textos trata muy poco las interacciones

Ciencia/Técnica/Sociedad y una visión de la metodología científica en pasos estereotipados.

Whiteley (1996a, 1996b), realizó sendos trabajos sobre la presencia de la mujer en los libros de texto de ciencias de la educación secundaria. En el primero de ellos (Whiteley, 1996a), detecta la escasísima presencia de científicas en los libros de texto de Física en el Caribe y en el Reino Unido. En el segundo, obtiene los mismos resultados (Whiteley, 1996b) en los textos de ciencias de los *High Schools* Jamaicanos.

Cutrerá y Dell'Oro (2001) buscaron en los libros de texto argentinos de ciencias de distintos niveles educativos la presencia del contexto de descubrimiento científico en sus páginas. La mayoría de los textos no ofrecen cuestiones relacionadas con el contexto de descubrimiento, y en aquellos que lo hacen, prevalece una visión inductivista ingenua. Una parte importante de los textos no considera la creatividad como fundamental en la generación del conocimiento científico y simplifica en extremo la metodología científica, orientándola hacia el inductivismo ingenuo.

Knain (2001) indagó en textos de ciencias noruegos de octavo grado qué imagen de la ciencia proporcionaban. Encontró que la mayoría de los textos potencia una imagen individualista, donde el científico realiza experimentos que le conducen a importantes descubrimientos. Se suele ignorar los aspectos sociales de la ciencia. Solamente un texto presenta al conocimiento científico fruto del consenso de la comunidad científica e indica las influencias sobre éste de la economía, la sociedad, y los valores personales.

Cutrerá (2003) analizó la visión de la validación del conocimiento científico presentada en los libros de texto escolares argentinos. Mayoritariamente se observa que la validación del conocimiento científico se hace recaer sobre la experiencia. Son muy pocas las referencias al papel de la comunidad científica en la aceptación y validación del conocimiento científico.

Cutrerá y Dell'Oro (2003) investigaron la información ofrecida en los textos escolares argentinos de ciencias sobre el método científico. Sus resultados ponen de relieve que se privilegia una visión del método científico entendido como un procedimiento algorítmico destinado a generar y validar el conocimiento científico. De este modo, se genera una imagen estereotipada y errónea de la actividad científica.

McComas (2003) buscó y analizó en los libros de textos de Biología de educación secundaria estadounidenses las definiciones de ley y teoría, que son de vital importancia en la ciencia. Para ello, revisó en la literatura de filosofía de la ciencia tales definiciones y las comparó con las que aparecían

en los libros. Obtuvo que el término ley raramente aparece definido en los textos, y las definiciones de teoría, que sí suelen darse, son muy diversas aunque ningún texto menciona el aspecto creativo o de invención que hay en la construcción de las teorías.

Rodríguez y Níaz (2004) evaluaron la presentación de los modelos atómicos en libros de texto de Física publicados en USA, basándose en criterios derivados de la historia y filosofía de la ciencia. Un elevado porcentaje de textos ofrece una perspectiva inductivista en la que lo más destacado son los detalles experimentales. Muy pocos textos contienen una reconstrucción histórica que incluya tanto el contexto en el que se llevaron a cabo los experimentos, como los fundamentos teóricos que guiaron a los científicos y las interpretaciones alternativas de los datos experimentales que pueden conducir a conflictos o controversias.

Malaver, Pujol y D'Alessandro (2004) estudiaron, entre otras cosas, la imagen de la ciencia en textos de Química de los cursos básicos universitarios en Venezuela. Se concluye en su trabajo que el contenido científico en dichos textos se presenta en términos de conceptos, principios, leyes, y teorías, sin que se tome en consideración los problemas históricos y/o epistemológicos que originaron el desarrollo del conocimiento científico, ni las hipótesis que se plantearon en su elaboración.

Guisasola y Furió (2005) examinaron cómo se introducen los conceptos y teorías del campo magnético en los libros de texto de Física de los primeros cursos universitarios utilizados en España. Sus resultados muestran que no se hace una introducción acorde con la naturaleza de la ciencia, y señalan cómo el desarrollo de la teoría del campo magnético puede servir, precisamente, para ilustrar las características de la naturaleza de la ciencia.

Chiappeta y Fillman (2006) vuelven, nuevamente, a utilizar los cuatro aspectos de la naturaleza de la ciencia que ya aplicaron en anteriores trabajos (Chiappetta, Sethna y Fillman 1991, 1993), en esta ocasión sobre textos de Biología de *High School* (USA) de reciente publicación. Además, comparan los resultados con los obtenidos con textos de la misma asignatura publicados quince años atrás. Destacan una mejora considerable de los contenidos relacionados con la naturaleza de ciencia y la adecuación de éstos a las guías para la reforma de la educación científica en USA.

Abd-El-Khalick, Waters y Le (2008) llevaron a cabo un estudio en el que se evaluaron libros de texto de Química utilizados durante las cuatro décadas pasadas en los High School de USA. En dicha evaluación se emplearon diez ideas básicas sobre la naturaleza de la ciencia (diez ítems), con una escala cuya amplitud iba de -3 a 3 (-3 para las ideas totalmente erróneas o

ingenuas presentes en el texto, y 3 para las ideas completas y correctas). Por tanto, la puntuación final de un texto podía fluctuar entre -30 y 30. Sus resultados son sorprendentes: ningún texto puntuó más alto de 12 y ese texto fue publicado en 1968. Las ideas básicas sobre la naturaleza de la ciencia son:

- Las observaciones de los científicos están filtradas por la percepción humana, los instrumentos científicos y las bases teóricas que los sustentan.
- No es lo mismo una observación que una inferencia. Las construcciones científicas son inferenciales, esto es, sólo se puede acceder a ellas o ser medidas mediante sus efectos.
- Generar conocimiento científico implica creatividad, como pueden ser propuestas de explicaciones o entidades teoréticas.
- La base teórica, las creencias, el conocimiento previo, la formación y las expectativas tienen un papel decisivo en el trabajo del científico.
- El conocimiento científico es fiable y duradero, pero nunca absoluto ni cierto.
- No existe un método científico que garantice la producción de conocimiento.
- Las teorías científicas han sido contrastadas empíricamente, son consistentes internamente, generan cuestiones y problemas para investigar, y guían futuras investigaciones.
- Las leyes son proposiciones que contienen relaciones entre variables y que forman parte de una teoría.
- El conocimiento científico es fruto del consenso de la comunidad científica, por tanto está socialmente negociado.
- La ciencia es una empresa humana y, como tal, está impregnada del contexto cultural, social, económico y filosófico dominante.

Por último, Irez (2009) investigó en libros de texto de Biología de la educación secundaria de Turquía el tratamiento dado a la naturaleza de la ciencia. Utilizó un análisis etnográfico del contenido y los datos los analizó mediante mapas cognitivos. La investigación revela que la ciencia es generalmente representada como una mera colección de hechos, no como un conjunto de procesos dinámicos de generación y puesta a prueba de explicaciones sobre la naturaleza.

3. UN EJEMPLO ILUSTRATIVO: LA METODOLOGÍA CIENTÍFICA EN UN LIBRO DE TEXTO ESPAÑOL DE TERCERO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO)

Presentamos a continuación, a título de ejemplo, un fragmento que consta bajo el epígrafe *El trabajo en las ciencias experimentales: el método científico* en un texto educativo de Física y Química de 3.º de la ESO (Física y Química 3.º ESO, Proyecto La casa del Saber, Editorial Santillana, 2008). En él pueden observarse varios aspectos de la visión simplista y deformada de la ciencia que han aparecido anteriormente (carácter algorítmico del quehacer científico, no se destaca que las observaciones de los científicos están basadas en un cuerpo teórico, perspectiva inductivista, etc.).

El método científico sigue una serie de pasos. Los más importantes o generales son los que siguen:

1. *Observación. Consiste en examinar y analizar un fenómeno concreto planteándose preguntas sobre éste.*
2. *Elaboración de hipótesis. Consiste en dar una posible explicación del fenómeno y responder a las cuestiones planteadas. Cada respuesta posible es una hipótesis.*
3. *Experimentación. Se intentan reproducir los fenómenos observados en condiciones controladas para verificar si las hipótesis son verdaderas. Algunas veces, el Universo es el laboratorio (volcanes, terremotos...).*
4. *Análisis de los resultados. En la actualidad, los ordenadores permiten efectuar cálculos fácilmente, manejar tablas y representar los datos obtenidos en un experimento.*
5. *Obtención de conclusiones, definición de leyes y establecimiento de teorías. En muchos casos, estas conclusiones predicen algún fenómeno observable en el futuro. Por ejemplo, Mendeleiev predijo la existencia de elementos nuevos todavía desconocidos en aquella época.*
6. *Publicación de resultados. El objetivo es que otros científicos puedan reproducir los resultados o utilizarlos para sus estudios. Para que la ciencia avance es imprescindible compartir los conocimientos con los otros. Hoy en día, Internet y las publicaciones científicas hacen posible que cualquier avance significativo sea conocido casi al instante por todos los científicos del mundo.*

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En los trabajos que hemos revisado, hemos podido comprobar que se han analizado en los libros de texto prácticamente todos los aspectos sobre las características del conocimiento científico, metodología de la ciencia, sus interacciones y modo de crecimiento que, en opinión de los expertos, resultan de especial relevancia para la enseñanza/aprendizaje de las ciencias. Como acabamos de ver, las deficiencias de los textos en esta cuestión no conocen fronteras, ni niveles académicos. Solamente podemos exceptuar los textos de Biología de High School (USA) publicados en 2005-2006 (Chiappeta y Fillman, 2006).

Destacamos a continuación los defectos que con mayor frecuencia aparecen en los libros de texto en relación con la naturaleza de la ciencia y que, en consecuencia, deberían ser tenidas en cuenta tanto por los autores de libros de texto, como por el profesorado cuando efectúa (o tendría que efectuar) un análisis crítico del libro de texto ante sus alumnos. Estos defectos son:

- Falta de explicaciones adecuadas de la función de las teorías, leyes y modelos.
- Los modelos científicos aparecen como parte de la realidad física, sin mostrar su base teórica.
- Presentación de la generación del conocimiento científico sin ausencia de errores, de forma empírico-inductiva y sin resaltar que la teoría siempre guía al científico en sus acciones.
- Énfasis en la imagen algorítmica de la metodología científica
- Poca información acerca de la participación de las mujeres en el desarrollo de la ciencia.
- Se destaca poco la creatividad como cualidad en la producción del conocimiento científico.
- No se incide explícitamente en la consideración de la ciencia como conjunto de procesos dinámicos donde se ponen a prueba diversas explicaciones (hipótesis).
- No se muestra la ciencia como una actividad social que crea el conocimiento no sólo a partir de la actividad experimental, sino también del consenso de la comunidad científica.
- No se recogen las influencias de otras disciplinas (economía, filosofía, etc.) y de la sociedad (instituciones políticas, empresas, etc.) sobre la producción científica.

Podemos, pues, afirmar que, en general, la imagen de la ciencia que los libros de texto proporcionan es distorsionada y fruto del vacío histórico y filosófico que muestran sus páginas. En estas condiciones, y teniendo presente el papel decisivo que ha tenido y tiene el libro de texto en la formación científica, resulta más fácil entender las ideas erróneas acerca de la naturaleza de la ciencia que sostienen en nuestro país los estudiantes (Vázquez y Manassero, 1999); los profesores en formación inicial, tanto los de primaria (Guisasola y Morentín, 2007), como los de secundaria (Acevedo, 2000); y los profesores en ejercicio (Manassero y Vázquez, 2000).

A la vista de la importancia en la enseñanza/aprendizaje de las ciencias de una adecuada comprensión de la naturaleza de la ciencia, y de los constatados déficits de los libros de texto en este punto, parece necesario tomar las medidas pertinentes para mejorar los contenidos de los libros de texto relacionados con la naturaleza de la ciencia. Creemos que para lograr este objetivo se hace imprescindible actuar en la formación inicial y permanente del profesorado, mediante las acciones oportunas que permitan la preparación adecuada de los docentes en epistemología, historia y sociología de la ciencia. Hay que tener presente la escasa o nula presencia de estos aspectos de la ciencia en la formación científica y docente actual y, lo que es peor, no hay indicios que esta situación vaya a mejorar con los nuevas maestrías o *máster* de formación del profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abd-El-Khalick, F., Waters, M., y Le, A. P. (2008). Representations of nature of science in High School Chemistry textbooks over the past four decades. *Journal of Research in Science Teaching*, 45 (7), 835-855.
- Acevedo, J.A. (2000). Algunas creencias sobre el conocimiento científico de los profesores de Educación Secundaria en formación inicial. *Bordón*, 52 (1), 5-16.
- Acevedo-Díaz, J. A., Vázquez, A., Manasero, M.A., y Acevedo-Romero, P. (2007). Consensos sobre la naturaleza de la ciencia: Aspectos epistemológicos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4 (2), 202-225. Disponible en: http://www.apac-eureka.org/revista/Volumen4/Numero_4_2/Acevedo_et_al_2007.pdf [consulta 2009, 28 de Marzo].
- Chiappetta, E. L. y Fillman, D. A. (2007). Analysis of five high school biology textbooks used in the United States for inclusion of the nature of science. *International Journal of Science Education*, 29 (15), 1847-1868.
- Chiappetta, E. L., Sethna, G. H., y Fillman, D. A. (1991). A quantitative analysis of high school chemistry textbooks for scientific literacy themes and expository learning aids. *Journal of Research in Science teaching*, 28, 939-951.
- Chiappetta, E. L., Sethna, G. H., y Fillman, D. A. (1993). Do middle school life science textbooks provide a balance of scientific literacy themes? *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 787-797.
- Cutrer, G. (2003). La justificación del conocimiento científico en los textos escolares. *Revista Iberoamericana de Educación* (en línea). Disponible en: <http://www.rieoei.org/experiencias46.htm> [consulta 2009, 7 de Marzo].
- Cutrer, G., Dell'Oro, G. (2001). El contexto de descubrimiento en los textos escolares. *Revista Iberoamericana de Educación* (en línea). Disponible en: <http://www.rieoei.org/experiencias17.htm> [consulta 2009, 7 de Marzo].
- Cutrer, G., Dell'Oro, G. (2003). Un análisis de contenido en textos escolares sobre el método científico. *Revista Iberoamericana de Educación* (en línea). Disponible en: <http://www.rieoei.org/experiencias55.htm> [consulta 2009, 7 de Marzo].
- Driver, R., Leach, J., Millar, R., y Scott, P. (1996). *Young people's images of science*. Buckingham: Open University Press.
- Fernández, M. (2000). Fundamentos históricos. En F. J. Perales y P. Cañal (Eds.) *Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Alcoy: Editorial Marfil.
- González, M. I. y Pérez, E. (2002). Ciencia, Tecnología y Género. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación* (en línea), 2. Disponible en: <http://www.oei.es/revistactsi/numero2/varios2.htm> [consulta 2009, 10 de Marzo].
- Guisasola, J. y Furió, C. (2005). The nature of science and its implications for Physics textbooks: The case of classical magnetic field theory. *Science & Education*, 14 (3), 321-328.
- Guisasola, J. y Morentin, M. (2007). ¿Comprenden la naturaleza de la ciencia los futuros maestros y maestras de Educación Primaria? *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* (en línea), 6 (2), 246-262. Disponible en: http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen6/ART2_Vol6_N2.pdf [consulta 2009, 1 de Abril].
- Irez, S. (2009). Nature of science as depicted in Turkish Biology textbooks. *Science Education*, 93 (3), 422-447.

- Knain, E. (2001). Ideologies in school science textbooks. *International Journal of Science Education*, 23, 319-329.
- Kuhn, T. S. (1987a). *La estructura de las revoluciones científicas* (11.^a Reimpresión). Madrid: FCE.
- Kuhn, T. S. (1987b). *La tensión esencial* (1.^a Reimpresión). México, D.F.: FCE.
- Lederman, N. G. (2004). Syntax of nature of science within inquiry and science instruction. En L. B. Flick y N. G. Lederman (Eds.), *Scientific Inquiry and Nature of Science*. Bordrecht: Kluwer Academic Publishers, 301-317.
- Malaver, M., Pujol, R., y D'Alessandro, A. (2004). Imagen de la ciencia y vinculaciones Ciencia-Tecnología-Sociedad en textos universitarios de Química General. *Revista de Pedagogía* (en línea), 25, Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000100004&lng=es&nrm=iso [consulta 2009, 28 de Febrero].
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (2000). Creencias del profesorado sobre la naturaleza de la ciencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 187-208.
- Martín-Díaz, M. J. (2002). Enseñanza de las Ciencias, ¿para qué? *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* (en línea), 1 (2). Disponible en: <http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen1/Numero2/Art1.pdf> [consulta 2009, 15 de Marzo].
- McComas, W. F. (2003). A textbook case of the nature of science: Laws and theories in the science of Biology. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1 (2), 141-155.
- McComas, W. F., Almazroa, H., y Clough, M. (1998). The nature of science in science education: An introduction. *Science & Education*, 7 (6), 511-532.
- Meheut, M., Larcher, C. y Chomat, A. (1988). Modelos de partículas en la iniciación a las ciencias físicas. *Enseñanza de las Ciencias*, 6, 231-238.
- Monk, M., y Osborne, J. (1997). Placing the history and philosophy of science on the curriculum: A model for the development of pedagogy. *Science Education*, 82, 527-552.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006*. Disponible en: www.oecd.org/document/33/0,3343,en_32252351_32236191_37462369_1_1_1_1,00.html [consulta 2009, 28 de Febrero].
- Osborne, J., Collins, S., Ratcliffe, M., Miller, R., y Duschl, R. (2003). What "Ideas about Science" should be taught in school science?. A Delphi study of the expert community. *Journal of Research in Science Teaching*, 40, 692-720.
- Perales, F. J. (2006). Uso (y abuso) de la imagen en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 24 (1), 13-30.
- Pérez, E. (1992). La enseñanza de la historia de las ciencias y los estudios sobre la mujer. *Revista da Sociedade Brasileira de História da Ciência*, 7, 25-30.
- Perking-Gough, D. (2007). Understanding the Scientific Enterprise: A Conversation with Alan Leshner. *Educational Leadership*, 64 (4), 8-15.
- Rodríguez, M. A. y Niaz, M. (2004). A reconstruction of structure of the atom and its implications for General Physics textbooks: A history and philosophy of science perspective. *Journal of Science Education and Technology*, 13 (3), 409-424.
- Roseman, J. E., Kevidou, S., Stern, L. & Caldwell, A. (1999). Heavy books on learning: AAAS Project 2061 Evaluates Middle Grades Science Textbooks. *Science Books & Films* (en línea), 35 (6). Disponible en: <http://www.project2061.org/publications/textbook/articles/heavy.htm> [consulta 2009, 10 de Marzo].

- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Solaz-Portolés, J. J. (2007). Algunas deficiencias en el tratamiento del equilibrio químico en los libros de texto preuniversitarios españoles de Química. *Revista Chilena de Educación Científica*, 6 (1), 13-21.
- Solaz-Portolés, J. J. (2009). Aprender ciencia con textos: Bases teóricas y directrices. *Latin American Journal of Physics Education*, 3 (2), 376-379. Disponible en: <http://www.journal.lapen.org.mx> [consulta 2009, 25 de Mayo]
- Solaz-Portolés, J. J., Vidal-Abarca, E., y Sanjosé, V. (1993). Análisis didáctico, epistemológico e histórico de la introducción de los modelos atómicos en 2.º de BUP. *Enseñanza de las Ciencias*, Número extra (IV Congreso), 129-130.
- Solbes, J. y Traver, M. (2001). Resultados obtenidos introduciendo la historia de la ciencia en las clases de Física y Química: Mejora de la imagen de la ciencia y desarrollo de actitudes positivas. *Enseñanza de las Ciencias*, 19 (1), 151-162.
- Stinner, A. (1992). Science textbooks and science teaching: From logic to evidence. *Science Education*, 73, 591-605.
- Strube, P. (1989). A content analysis of arguments and explanations presented to students in physical science textbooks: A model and a example. *International Journal of Science Education*, 11, 195-202.
- Vázquez, J. R., Manassero, M. A. (1999). Características del conocimiento científico: Creencias de los estudiantes. *Enseñanza de las Ciencias*, 17 (3), 377-395.
- Vázquez, J. R., Ruipérez, T. y Nuño, M. T. (1998). La reforma en los libros de texto de Ciencias Naturales de la ESO. *Revista de Psicodidáctica*, 5, 115-124.
- Whiteley, P. (1996a). The gender balance of physics textbooks: Caribbean and British books, 1985-91. *Physics Education*, 31, 169-174.
- Whiteley, P. (1996b). The gender fairness of integrated science textbooks used in Jamaican High Schools. *International Journal of Science Education*, 18 (8), 969-976.
-

PALABRAS CLAVE

Libros de texto de ciencias, naturaleza de la ciencia, enseñanza/aprendizaje de la ciencia, análisis de libros de texto.

KEYWORDS

Science textbooks, nature of science, science teaching/learning, textbooks analysis.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR

Joan Josep Solaz-Portolés es Doctor en Ciencias Químicas (Programa Didáctica de las Ciencias Experimentales) por la Universitat de València-Estudi General. Catedrático de Física y Química en la Educación Secundaria y Profesor-Tutor de la UNED. Ha publicado más de cuarenta trabajos en revistas sobre ciencia, educación y educación científica de once países (algunos de ellas indexadas en SSCI y SCI, la mayoría indexadas en Latindex). Sus actuales líneas de investigación son: Aprendizaje a partir de Textos y Resolución de Problemas. En dichas líneas colabora con el Profesor Dr. Vicente Sanjosé, del Departament de Didáctica de les Ciències de la Universitat de Valencia.

Dirección del autor: C/ Sagunt, 5
46183 L'Eliana (Valencia)
e.mail: jjsolaz@valencia.uned.es

Fecha de Recepción del artículo: 04. mayo. 2009
Fecha de Revisión del artículo: 10. diciembre. 2009
Fecha de Aceptación definitiva del artículo: 15. diciembre. 2009

13

EDUCACIÓN XX1

UNED

FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
MADRID (ESPAÑA)

4

FORMAR EN COMPETENCIAS PARA EL EMPLEO: REFLEXIONES BASADAS EN UN ESTUDIO ENTRE PEQUEÑAS EMPRESAS DEL CAMPO DE GIBRALTAR

**(TRAINING IN SKILLS FOR EMPLOYMENT: REFLECTIONS FROM
A STUDY AMONG SMALL BUSINESSES IN THE REGION OF CAMPO
DE GIBRALTAR)**

María José Foncubierta Rodríguez
*Escuela Universitaria "Francisco Tomás y Valiente",
adscrita a la Universidad de Cádiz. Algeciras.*

RESUMEN

La enseñanza está viviendo un intenso proceso de cambio, con el que se pretende pasar de un marco de aprendizaje de conocimientos a otro en el que se adquieran competencias. En este sentido, la realización del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) introduce en la educación universitaria la necesidad de adquirir, por parte del alumnado, una serie de competencias de carácter genérico y transversal. A la par, la enseñanza que capacite profesionalmente tiene el objetivo de suplir las necesidades del tejido productivo del entorno. Sin embargo, ¿cuáles son esas necesidades? Basándonos en sendos estudios sobre empresas andaluzas y campogibraltarneas, descubriremos que las empresas demandan, sobre todo, capacidades de carácter social-humano y conceptual, y analizaremos si éstas se adquieren como competencias profesionales, o si, por el contrario, han de adquirirse desde los primeros niveles de la enseñanza del individuo.

ABSTRACT

Education is experiencing an intense process of change, which seeks to move from the learning of knowledge to the acquisition of skills. In this way, the realization of the European Higher Education Area (EHEA) introduces need to acquire generic skills for university students. At the same time, vocational training has to meet the needs of the productive environment. But,

what are those needs? Based on two studies on Andalusia and Campo de Gibraltar enterprises, we find out that companies demand especially social, human, and conceptual skills, and we analyze if those skills are acquired by vocational training, or whether they have to be acquired since the early levels of education.

INTRODUCCIÓN

Los resultados que ahora presentamos podrían considerarse, en principio, como frutos de una investigación encuadrada en materia de Economía o, más concretamente, en la de Administración de Empresas. No obstante, en el planteamiento en que aquí los analizamos, creemos que de lo que tratan realmente nuestros descubrimientos es de Educación. De educación de la población en general, para su participación e intervención cívica dentro de un marco democrático, y de educación, en particular, de esa parte de la población denominada en términos económico-laborales como “activa”, para que cubra, con las competencias así adquiridas, las capacidades que requieren las empresas. Sin embargo, ¿no es esto último lo que persigue el gestor de empresa en sus políticas formativas para el personal?, ¿no es, acaso, éste el objetivo de las administraciones públicas comprometidas en aportar empleabilidad a los trabajadores, competitividad a las empresas y riqueza y crecimiento a la sociedad? ¿No se basa en esto, precisamente, la formación y el mantenimiento del denominado *capital humano* de un territorio? Luego, planteados como cuestión educativa podrían interesar a administradores públicos y educadores, pero, también, a la postre, interesará a economistas y gestores empresariales.

1. COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA EMPRESA

Es realmente amplio el conjunto de documentos e intervenciones¹ en los que se constata la importancia de la adecuada y constante formación de los trabajadores como factor estratégico en pro de la competitividad de una empresa y su continua adaptación al entorno. Si importante resulta para cualquier empresa, lo es aún más para las de menor tamaño, dadas las dificultades añadidas con las que éstas se encuentran debido a su reducida dimensión.

Pero, ¿qué cualidades necesita en sus empleados las empresas?, ¿qué competencias les exige? Una investigación altamente interesante al respecto es la *Encuesta sobre Tendencias en el Mercado Laboral*, llevada a cabo por la Junta de Andalucía entre empresas de dos o más empleados en el territorio de la Comunidad Autónoma. En su apartado 4 “Proceso de selección y con-

tratación”, se pedía a las empresas que puntuaran, en una escala del 1 (valor mínimo) al 5 (valor máximo)², en qué medida necesitaban determinadas capacidades profesionales para su actividad y en qué medida encontraban éstas en la población activa andaluza³. Los datos resultantes, expresados en valores promedios (media aritmética), se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Necesidad y accesibilidad en el entorno de cualidades profesionales en las empresas andaluzas

CAPACIDADES PROFESIONALES	Necesidad o importancia	Accesibilidad de profesionales en el entorno laboral
TÉCNICAS		
Ofimática	3,6	3,5
Fabricación automatizada	3,0	3,5
Sistema integrado de gestión	3,2	2,8
Trabajo en la red	3,0	3,0
Programación	2,8	2,7
Conocimiento de idiomas	2,8	2,8
Control y gestión de costes	3,7	3,0
Otras	3,0	3,3
HUMANAS		
Liderazgo	3,4	2,8
Capacidad analítica	3,6	2,9
Flexibilidad y capacidad de autoaprendizaje ⁴	4,1	3,2
Comunicación	4,0	3,4
Trabajo en equipo	4,4	3,5
Responsabilidad y grado de compromiso	4,5	3,4
CONCEPTUALES		
Visión global	3,8	2,9
Estrategia de planificación	3,8	2,9
Visión de futuro	3,9	2,9
Habilidad negociadora	4,0	3,0

Fuente: Instituto de Estadística de Andalucía (2001).

Tomando esta idea, realizamos, como parte final de un más amplio trabajo de investigación sobre la formación continua en las pequeñas empresas de la comarca gaditana del Campo de Gibraltar, un estudio similar⁵, preguntando a las empresas campogibaltareñas de la muestra esas mismas cuestiones en torno a las capacidades profesionales requeridas. A continuación detallamos y comentamos los resultados habidos, distinguiendo las dos dimensiones (necesidad y accesibilidad) en cada uno de los tres conjuntos de competencias por las que se pregunta.

Tabla 2. Necesidad y accesibilidad en el entorno de cualidades profesionales en las pequeñas empresas campogibaltareñas

CAPACIDADES PROFESIONALES	Necesidad o importancia	Accesibilidad de profesionales en el entorno laboral
TÉCNICAS		
Ofimática	3,35	1,96
Nuevas tecnologías (Internet)	3,33	2,99
Sistemas integrados de gestión	2,67	3,33
Trabajos en red	2,25	2,53
Programación informática	2,43	0,02
Conocimientos de idioma	2,67	2,91
Control y gestión de costes	3,04	2,20
HUMANAS		
Liderazgo	3,12	2,04
Capacidad analítica	2,96	2,10
Flexibilidad y capacidad de autoaprendizaje	3,98	2,84
Trabajo en equipo	3,94	2,71
Comunicación	4,18	2,88
Responsabilidad y compromiso	4,31	2,90
CONCEPTUALES		
Visión global	2,92	1,90
Estrategia de planificación	3,04	1,75
Visión de futuro	3,08	2,08
Habilidad negociadora	3,31	2,00
Habilidad comercial	3,76	2,41
Habilidad organizativa	3,75	2,25

Fuente: Elaboración propia.

1.1. Necesidad de capacidades para las empresas

Siendo el valor tres representativo de la consideración de necesidad media, observamos que tanto a nivel andaluz, en el conjunto de las empresas, como a nivel campogibraltareño, en el subconjunto de las de pequeño tamaño, éstas coinciden en que las capacidades más valoradas, por encima de ese valor medio son: Ofimática (en la muestra campogibraltareña la más valorada), Internet (no existente en el estudio andaluz) y Control y gestión de costes (donde el peso de las empresas mayores en la demanda de esta capacidad se refleja a nivel andaluz).

También son consideradas como muy necesarias determinadas capacidades de tipo conceptual. En este sentido, se refleja, igualmente, la presencia de las grandes empresas en la muestra andaluza, siendo mayores los valores dados a estas cualidades en el conjunto de todos los tamaños en Andalucía que en el colectivo de pequeños negocios campogibraltareños. Coinciden, no obstante, en dar un alto valor a la Habilidad negociadora, y, adicionalmente, en la muestra comarcal se valoran por encima, incluso, a la Habilidades comercial y la Habilidad organizativa.

Lo más interesante de ambos estudios es el alto valor que se le atribuye a las cualidades humanas, siendo éstas el único grupo de habilidades en las que encontramos valores mayores a cuatro, esto es, altamente necesario⁶. En la encuesta andaluza, todas las capacidades de carácter humano aparecen con valoraciones superiores a tres, y en la campogibraltareña sólo existe una excepción en capacidad analítica, aunque se le acerca. Sin duda, lo más digno de destacar es que ambas muestras consideran como la cualidad más importante a la de responsabilidad y compromiso. Le siguen comunicación, trabajo en equipo y flexibilidad y capacidad de autoaprendizaje.

1.2. Accesibilidad de las capacidades en el entorno de las empresas

En Andalucía, y sobre las capacidades técnicas, la posibilidad para la empresa de hacerse con trabajadores que las posean es valorada con medias muy similares a aquéllas con las que se valoraban su necesidad, e incluso, en algunas de ellas, con medias superiores. Sólo existe una excepción, en cuanto a control y gestión de costes, en la que nos encontramos una demanda que, a tenor de las respuestas dadas por las empresas, no parece corresponderse con lo que se pueda encontrar en el mercado laboral más próximo. En las de tipo humano, las diferencias son mucho más evidentes, considerando el conjunto de empresas que no es posible hacerse con esas capacidades, desde el entorno, en la misma medida en que las necesitan. Especialmente

significativo esto en cualidades como responsabilidad y compromiso, trabajo en equipo y flexibilidad y capacidad de autoaprendizaje. Asimismo, parece difícil para las empresas andaluzas encuestadas localizar y contratar a personas con un grado de capacidades conceptuales como los que requieren.

En el Campo de Gibraltar, al igual que en el marco andaluz, a las capacidades técnicas las empresas parece poder acceder en grados similares, incluso superiores, a los que las demandan, con tres excepciones claras: Programación informática, Ofimática, y, coincidiendo con lo señalado a nivel andaluz, control y gestión de costes. Por lo general, las empresas pequeñas, -aún más las de nuestra muestra, en la que las microempresas supusieron dos tercios del total de empresas-, no necesitan el recurso de la programación informática para su actividad, de ahí el valor dado a esta capacidad en el apartado *Necesidad*. Más extrañas resultan las diferencias en control y gestión de costes, y, sobre todo, en ofimática, dos capacidades de las más demandadas en el subgrupo de las técnicas. En cuanto a las cualidades humanas, al igual que en Andalucía, las diferencias son muy elevadas, siendo las mayores en liderazgo y responsabilidad y compromiso. En el colectivo de las conceptuales la mayor diferencia se da en habilidad organizativa.

En definitiva, se aproximan, igualan o incluso superan el punto de diferencia entre el nivel en que son necesitadas por las empresas y el grado en que éstas tienen acceso a ellas en el entorno inmediato, las capacidades⁷ reflejadas en la tabla 3.

Tabla 3. Capacidades profesionales más escasas en la población activa andaluza y campogibraltareña según empresas consultadas (necesidad-accesibilidad $\geq 0,9$).

ANDALUCÍA	CAMPO DE GIBRALTAR
<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad y compromiso • Visión de futuro • Habilidad negociadora • Flexibilidad y capacidad de autoaprendizaje • Trabajo en equipo • Visión global • Estrategia de planificación 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad y compromiso • Ofimática • Habilidad negociadora • Estrategia planificadora • Trabajo en equipo • Flexibilidad y capacidad de autoaprendizaje • Visión global • Visión de futuro • Comunicación • Liderazgo

Fuente: Elaboración propia.

Comprobamos que en ambas muestras las capacidades citadas en la tabla anterior son prácticamente las mismas, con predominio claro de las de carácter humano y conceptual. Son, por tanto, estas cualidades a la que habría que dedicar una especial atención a la hora de preparar a las personas para el empleo, pues su existencia en el mercado, al menos en los entornos analizados, se considera muy deficiente por parte de los empresarios consultados.

1.3. La adquisición de competencias profesionales en el marco educativo

A nuestro estudio se le podría objetar que estamos tratando con dos encuestas que, aunque idénticas en la estructura del cuestionario y similares en la selección sectorial de la población, corresponden a muestras configuradas con perfiles muy distintos por tamaños, realizadas por personas distintas, en territorios distintos (aunque de la misma Comunidad Autónoma), y en momentos distintos. En este sentido, los resultados del trabajo invitan a profundizar en un estudio más detallado, con aplicación de técnicas estadísticas que nos permitiera obtener conclusiones más perfiladas y científicamente significativas.

No obstante, ¿deberíamos concluir, por ello, que las semejanzas destacadas en la tabla anterior son pura casualidad?

Ante esta cuestión no podemos dejar de pensar en el sensible giro que el sistema de educación ha experimentado, pasando “del aprendizaje de contenidos a la adquisición de competencias” (Sarramona, 2007). En un monográfico publicado por esta misma revista, —número 11, 2008—, se vieron distintos aspectos de lo que ya se denomina como educación desde el enfoque de las competencias.

En este sentido, cuando los organismos internacionales definen, en el marco de la educación y la formación, qué es una competencia, y cuáles han de entenderse como competencias básicas, hacen referencia, de forma directa o indirecta, a la necesidad de éstas para el mundo laboral.

Así, la OCDE, en su proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies Theoretical and Conceptual Foundations*) define competencia como “combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”. Considera, por otro lado, que ser competente es tener la capacidad de responder a las demandas y de llevar a cabo tareas de forma adecuada.

Más explícita es la UNESCO, al reconocer como derecho de las personas, de forma breve pero realmente completa, el “derecho a los aprendizajes básicos para ser, vivir, convivir, trabajar y seguir aprendiendo a lo largo de la vida en la sociedad en la que [las personas] viven”.

Para la Organización Internacional del Trabajo, OIT, ser competentes es poseer la “capacidad de articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas, necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad, de manera eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo”. Concibe, también, competencia como la “capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño real demostrado en un determinado contexto de trabajo, y que no resulta sólo de la instrucción, sino también de la experiencia en situaciones concretas de ejercicio ocupacional”.

En el primer informe de la SCANS (*Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*), del Departamento de Trabajo del Gobierno de los Estados Unidos, se distinguen dos categorías de atributos o competencias: básicas y transversales. Entre las primeras menciona aptitudes analíticas y cualidades de tipo personal; entre las segundas, la gestión de recursos y de la información, las relaciones interpersonales, la comprensión sistemática y el dominio tecnológico⁸.

Por su parte, la Unión Europea, ha puesto de manifiesto en múltiples contextos la relación existente entre adquisición de competencias básicas y empleabilidad. De este modo se expresaban los representantes de los países miembros en el Consejo Europeo extraordinario celebrado en Lisboa, en marzo de 2000, y dedicado a la innovación y el conocimiento para la creación y el mantenimiento del empleo, al señalar que “un marco europeo debería definir las nuevas cualificaciones básicas que deben proporcionar a través de la formación continua: cualificaciones en materia de Tecnología de la Información, idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu empresarial y habilidades para la socialización”.

Eurydice, la red europea de información sobre la educación en Europa (integrante del Programa Sócrates), incluye ya en la propia definición de competencia la vertiente profesional, al explicarla como “capacidad de realizar una tarea en un contexto determinado”.

La Comisión Europea definió en 2004 la competencia como la capacidad de “utilizar de forma combinada los conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes en el desarrollo personal, la inclusión y el empleo”. El Parlamento Europeo, en 2006, consensuó que “las competencias claves son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo perso-

nal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”, recomendando, además, que “éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria en la medida necesaria para la vida adulta y deberían seguir desarrollándose, manteniéndose y actualizándose, como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida”.

En esta recomendación se va a centrar nuestra reflexión principal, pues sus indicaciones han sido recogidas por la administración educativa española, la cual exige, por tanto, que el alumnado vaya adquiriendo desde la educación primaria ciertas competencias, calificadas como básicas; algunas de las cuales son las que, en definitiva, van a ser después las más demandadas por los empresarios, según nuestro estudio.

En el mismo sentido se pronuncia el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL), acorde a la Ley de las Cualificaciones y la Formación Profesional¹⁰, para el cual la competencia de una persona abarca la gama completa de sus conocimientos y sus capacidades en el ámbito personal, profesional o académico, adquiridas por diferentes vías y en todos los niveles, del básico al más alto. En este marco de la formación profesional se habla de competencias técnicas y competencias clave¹¹.

Según la profesora Vélaz de Medrano (2008, 158) ser competente profesionalmente consistiría en “*saber sobre* (conocimientos); *saber cómo intervenir* (conjunto de habilidades y destrezas cognitivas, emocionales, sociales y procedimentales que permiten aplicar el conocimiento que se posee); *saber relacionarse* (disponer de habilidades sociolaborales); *saber utilizar estratégicamente el conocimiento y perfeccionarse* (disponer de competencias metacognitivas); y *saber comportarse* (ajuste a valores, principios, creencias y actitudes profesionalmente válidas y colectivamente aceptadas)”.

Veamos cuáles resultan ser las competencias básicas que establece la Unión Europea, y, en consecuencia, el Ministerio de Educación¹². El objetivo es que el alumno las vaya desarrollando de forma progresiva y coherente desde la etapa primaria, para tenerlas completamente adquiridas al término de su enseñanza obligatoria. Estas son:

- *Competencia en comunicación lingüística*: incluye conocimientos, pero también actitudes como saber escuchar, contrastar opiniones, tener en cuenta las opiniones y las ideas de otros, y habilidades para usar esos conocimientos en las relaciones sociales (laborales entre ellas).
- *Competencia matemática*: para interpretar situaciones y resolver problemas relacionados con la vida social y laboral.

- *Competencia en el conocimiento y la interacción con el medio físico:* comprender los sucesos, predecir sus consecuencias y actuar para mejorar la vida propia, la de las demás personas y la del resto de seres vivos.
- *Competencia de tratamiento de la información y competencia digital:* uso de las TIC como generadoras y transmisoras de conocimiento y comunicación.
- *Competencia social y ciudadana:* relacionarse con los demás, cooperar y afrontar los conflictos; ser capaz de ponerse en el lugar del otro; ser tolerante, aceptar las diferencias y respetar a las personas con valores, creencias y culturas distintas a la propia; asumir los valores democráticos y practicar normas sociales acordes con ellos; conocer los fundamentos y los modos de organización del estado democrático, el ejercicio de las libertades y deberes cívicos y la participación.
- *Competencia cultural y artística:* desarrollar las habilidades perceptivas, la iniciativa, la imaginación y la creatividad; adquirir un sentido estético; desarrollar actitudes de valoración de la libertad de expresión y del derecho a la diversidad cultural.
- *Competencia para aprender a aprender:* iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuarlo de manera autónoma; desenvolverse ante las incertidumbres tratando de buscar respuestas, admitiendo diversas soluciones ante un mismo problema.
- *Competencia para la autonomía y la iniciativa personal:* optar con criterio propio y llevar adelante las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella, tanto en el ámbito personal como en el social o laboral; capacidad de transformar las ideas en actos; proponerse objetivos, planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar lo previsto o buscar soluciones en relación con algún problema; habilidades para adaptarse a los cambios con visión de las posibilidades que ofrecen, así como capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

Dado que la adquisición de estas competencias constituye un referente para la promoción de ciclo en primaria¹³ y de la titulación en la enseñanza secundaria¹⁴, es en estas etapas donde se ha de generar la base de esas capacidades que, en nuestra tabla 3, señalábamos como deficientes en la población activa, respecto a lo que necesita el tejido empresarial. No cabe

duda que materias como Ofimática, incluso Gestión comercial y organizativa, son conocimientos de tipo técnico, basados en el *saber*, o *saber sobre*, y en el *saber hacer*. Sin embargo, las habilidades de tipo humano, u otras de carácter conceptual, que señalan las empresas consultadas como más necesarias para su actividad se refieren al *saber ser*, el *saber estar*, *saber relacionarse*, y al resto de saberes que mencionaba la profesora Vélaz de Medrano. Y todas ellas se encuentran entre los ocho grupos competenciales que acabamos de relacionar: liderar; tener iniciativa, autoconfianza, espíritu crítico, flexibilidad para adaptarse a nuevas circunstancias, inquietud por seguir aprendiendo a lo largo de la vida; comunicarse con los otros, aunque pertenezcan a diversos colectivos culturales, étnicos, religiosos,...; saber expresarse en público con argumentos firmes que defiendan nuestra postura; tener capacidad de análisis de una situación, descubrir en ella los puntos clave, saber tratarlos y resolver el problema, conocer las consecuencias que la decisión tomada puede conllevar, asumirlas y comprometerse; saber consensuar, gestionar y resolver conflictos con los otros, etc.

2. REFLEXIONES FINALES

Parece clara la posición de los empresarios a la hora de exigir a los futuros trabajadores una serie de competencias de tipo personal y conceptual, por delante, incluso de las capacidades de carácter técnico. Sin embargo, cabría preguntarse qué destrezas o habilidades son las que realmente están demandando los empresarios, cuando destacan en sus respuestas a las encuestas ese tipo de competencias.

Para ayudarnos a contestar esta cuestión nos serviremos del informe publicado recientemente por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad, ANECA, (Alonso, Fernández y Nyssen, 2009), donde los empresarios señalan como prioritarios para el trabajo los valores de espíritu de sacrificio, asunción de responsabilidad, disponibilidad para las tareas, e iniciativa, frente a los valores actuales que resaltan el hedonismo, el proteccionismo familiar, la intolerancia a la frustración y la falta de motivación, sobre todo de los jóvenes. A ello añadiríamos la capacidad de ser resolutivos, de encontrar solución a problemas no planteados previamente, de saber, de este modo, dar respuesta y adaptarse a un entorno ampliamente cambiante, a través del razonamiento, el conocimiento de las circunstancias y las experiencias previas. En definitiva, los empresarios necesitan encontrar personas que hayan salido de lo que ellos mismos, en el citado informe, definen como el estado o ánimo de “proactividad cero”.

El denominado *Plan Bolonia*¹⁵ lleva consigo una modificación intensa en la metodología docente de la enseñanza superior (para la consecución del

Espacio Europeo de Educación Superior, EEES) que nos obliga al profesorado a introducir en las programaciones de las diversas asignaturas, además de las técnicas específicas de cada área de conocimiento, una serie de competencias genéricas o transversales a varias ramas de actividad (de tipo social, humano y conceptual)¹⁶.

Pero, ¿podremos desde la Universidad eliminar o mitigar el fenómeno de la “proactividad cero”?

Somos conscientes de que no es en la etapa universitaria, precisamente, donde se han de fijar los mimbres de la mayor parte de las citadas habilidades. Esta formación se adquiere, o empieza a adquirirse, fundamentalmente, en las etapas previas de la enseñanza.

Una persona no ha de matricularse en la Universidad para aprender a convivir con los demás, o para aprender a ser crítico, a ser analítico y resolutivo, o para saber expresarse matemática y lingüísticamente a la hora de expresar su propia opinión, o para aprender lo que significa responsabilizarse de las decisiones tomadas, y comprometerse con ello, y con el resto de las personas con las que ha consensuado una opción, etc. En la Universidad los alumnos y alumnas perfeccionan sus conocimientos técnicos especializados, y se preparan para un mercado laboral cada vez más exigente y competitivo en este aspecto. A la par, reafirman sus competencias conceptuales y sociales, pero si no existe una base previa para éstas difícilmente podrán adquirirlas en esta etapa partiendo de cero.

Por ello, y aunque resulte difícil la adaptación a la nueva filosofía de las competencias, aunque el sistema de medición de resultados y evaluación de las calidades que este nuevo enfoque conlleva genere un mayor grado de burocracia, aunque para llevarlo a buen término se necesite una inyección de financiación que quizás no llegue en su adecuada medida, quisiera desde este humilde trabajo animar a todos los maestros y maestras, a todo el profesorado que se dedica a la educación en sus etapas de primaria y secundaria, incluso al de infantil, a que encaren este proceso de cambio con ilusión. Todos ellos tienen la noble, y a veces dura y poco reconocida, labor de formar los cimientos más importantes de las personas. El profesor Santos comentaba en su artículo *El vestido de hierro*¹⁷ que “no hay etapa más decisiva,..., en el sistema educativo, que la infantil... [pues] los aprendizajes que en ella se realizan tienen una repercusión decisiva sobre la vida de las personas. Se trata de una etapa de una gran plasticidad en la que las influencias abarcan las dimensiones más variadas, ricas y profundas del ser humano”.

Claro que, en esa labor, no son los únicos en los que recae tan alta responsabilidad, madres, padres, -sobre todo-, abuelos, abuelas, demás fami-

liares, monitores, tutores y responsables de grupos sociales (clubes deportivos, recreativos, asociaciones culturales, etc.) son agentes socializadores de los niños y niñas, en especial a la hora de que éstos adquieran gran parte de esas capacidades de carácter humano que se mencionan en este trabajo, y que tan útiles les resultarán para ser *activos en su entorno*, como ciudadanos y como trabajadores.

¿Y la Universidad?, ¿queda fuera de esta labor?, ¿para qué, entonces, incluir en las programaciones de las asignaturas la adquisición de competencias personales y conceptuales?

En primer lugar, para cambiar el propio modelo de aprendizaje. Ya no se trata de aprender escuchando al docente en sus clases magistrales, sino de aprender haciendo y tomando la iniciativa, de ser activos, que es la mejor forma, no sólo de aprender sino de retener y razonar para ser resolutivos ante cuestiones futuras. En segundo lugar, porque ya no podemos concebir el aprendizaje de una materia como el mero conocimiento de sus contenidos teóricos, sino de la adquisición de las habilidades que hemos de utilizar en el mundo laboral para llevar a cabo actividades relativas a dicha materia. Una persona que obtenga el grado de Periodismo debería saber hablar en público y redactar correctamente una noticia, además de conocer los contenidos teóricos correspondientes. Un graduado en Administración de Empresas debería saber recuperarse de proyectos no exitosos, dejando la frustración a un lado, y reconstruyendo su iniciativa. Un graduado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos tendrá que adquirir la capacidad de trabajar en equipo, de liderar y saber negociar e intermediar entre las partes.

Los profesores universitarios tendremos que modificar nuestros sistemas docentes, dándole sitio oportuno a la participación activa del estudiante, para, como mencionábamos anteriormente, reafirmarle en una serie de competencias socio-personales claves, contribuyendo o añadiendo un plus a esa proactividad que hubiese ya adquirido como capacidad en su periplo académico previo.

NOTAS

1. En este sentido, la *Teoría del Capital Humano* recoge las opiniones de expertos profesionales y académicos en la materia; entre ellos, como referencias:

- Becker, G.S. (1964). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, National Bureau of Economic Research, New York.
- Labarca, G. (1996). *La formación de habilidades básicas y la capacitación para el trabajo productivo*. Santiago de Chile, NU. CEPAL.
- Collins, R. (1998). *La sociedad credencialista*. Madrid, Editorial Akal.
- Lassibille, G. y Navarro, M.L. (2004). *Manual de Economía de la Educación. Teoría y Casos Prácticos*. Madrid, Pirámide.
- Diéguez, M.I.; Sinde, A.I. y Gueimonde, A. (2007). Teoría de recursos y capacidades y teoría del capital humano: bases teóricas de la formación de recursos humanos como mecanismo de apoyo de las nuevas tecnologías de fabricación. *Alta Dirección*, año 43, n.º 253-254, pp. 101-109.

Esta teoría ha puesto de manifiesto el valor de la formación como factor económico, capaz de generar rentabilidades sociales, individuales (formación genérica o de oferta) o empresariales (formación específica o de demanda).

A ello hemos de sumar las posiciones al respecto de agentes sociales y políticos, contempladas en el marco de instituciones internacionales, - la Organización Internacional del Trabajo, OIT; la OCDE, y la Unión Europea (programa FORCE, Leonardo Da Vinci, Objetivo 3 de los Fondos Estructurales, Libros Blancos, Estrategia Europea para el Empleo, Cumbres de Lisboa de 2000 y 2005, Carta Europea de la Pequeña Empresa, etc.), y nacionales, -Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (anteriormente FORCEM), CEOE, CEPYME, sindicatos, Servicio Público Estatal de Empleo y Servicios autonómicos, etc.

2. Si una determinada capacidad no tenía ninguna importancia para la empresa se solicitaba que ésta la puntuara con un cero.
3. En realidad, la encuesta realizada por la Junta de Andalucía, a la que nos referimos, contempla tres dimensiones: necesidad de las citadas capacidades profesionales para la actividad de la empresa, disponibilidad de dichas capacidades entre el personal y accesibilidad de la empresa a personas cualificadas con tales capacidades en el entorno. Nuestro estudio también recoge estas tres dimensiones (Foncubierta, 2008). No obstante, el presente artículo se centra en qué es lo que requiere la empresa, y en qué medida la población activa del entorno parece estar formada en dichas capacidades requeridas, por lo que sólo hemos contemplado las dimensiones necesidad y accesibilidad.
4. Aunque, tanto en este estudio, como en el que presentamos a continuación, - referido al territorio del Campo de Gibraltar-, se denomina a esta capacidad como “autoaprendizaje”, en ambos casos estamos haciendo referencia a la capacidad de planificar y adquirir un aprendizaje de manera autónoma, especialmente a través de sistemas de educación a distancia. Por ello, hubiese sido más correcto denominar en ambas encuestas a la citada competencia como “Flexibilidad y capacidad de aprendizaje autónomo”.
5. Mientras que en la Encuesta sobre Tendencias en el Mercado Laboral la Junta de Andalucía se dirigía a empresas de 2 o más empleados, en nuestro trabajo, centrado en las pequeñas empresas, y siguiendo la definición de la Recomendación 2003/361 de la Comunidad Europea, las entidades destinatarias han sido aquéllas que tienen menos de 50 empleados, y cuyo volumen de negocio, o balance general, no supera los diez millones de euros. Igualmente, se han contemplado en la población sólo las empresas principales, o matrices. Esto es, hemos prescindido de las sucursales que éstas pudiesen tener, y nos hemos asegurado de que las primeras no sean, a su vez, filiales de otras empresas mayores no residentes en el Campo de Gibraltar. Otras delimitaciones de nuestro trabajo han sido: excluimos de la población a las empresas sin empleados, a los subsectores pertenecientes al sector primario, a la Administración Pública, los Hogares que emplean personal doméstico y los Organismos Extraterritoriales, y concretamos el territorio en el Arco de la Bahía de Algeciras, dado que en sus cuatro municipios (Algeciras, Los Barrios, San Roque y La Línea de la Concepción) se halla más del 89% de los establecimientos económicos de la comarca y aproximadamente el mismo porcentaje de la población total y de la población empleada de ésta. La

muestra la constituyen 75 empresas, seleccionadas al azar del total de la población, con la sola condición de que los estratos de tamaños establecidos cumplieren la misma proporción entre ellas que la que tenían en la población.

6. En nuestro estudio entre las pequeñas empresas campogibraltareñas calculamos también el estadístico desviación típica para cada una de las variables, en los tres grupos de habilidades. Comprobamos que las capacidades de carácter humano no sólo tienen las mayores valoraciones medias, sino que sus distribuciones respectivas presentan las menores desviaciones típicas, lo que refuerza el resultado de que son las más demandadas de entre el conjunto de habilidades consultadas (Foncubierta, 2008).
7. Sin tener en cuenta las de Habilidad organizativa y Habilidad comercial, puesto que no son contempladas en la encuesta andaluza, ni con la de Programación informática en el contexto campogibraltareño, por la ausencia de necesidad general por parte de las pequeñas empresas consultadas.
8. En concreto, se detallan en:
 - Competencias básicas:
 - *Habilidades básicas*: lectura, redacción, aritmética y matemáticas, expresión y capacidad de escuchar.
 - *Aptitudes analíticas*: pensar creativamente, tomar decisiones, solucionar problemas, procesar y organizar elementos visuales y otro tipo de información, saber aprender y razonar.
 - *Cualidades personales*: responsabilidad, autoestima, sociabilidad, gestión personal, integridad y honestidad.
 - Competencias transversales:
 - *Gestión de recursos*: tiempo, dinero, materiales y distribución, personal.
 - *Relaciones interpersonales*: trabajo en equipo, enseñar a otros, servicio a clientes, desplegar liderazgo, negociar y trabajar con personas diversas.
 - *Gestión de información*: buscar y evaluar información, organizar y mantener sistemas de información, interpretar y comunicar, usar computadores.
 - *Comprensión sistémica*: comprender interrelaciones complejas, entender sistemas, monitorear y corregir desempeño, mejorar o diseñar sistemas.
 - *Dominio tecnológico*: seleccionar tecnologías, aplicar tecnologías en la tarea, dar mantenimiento y reparar equipos.
9. En el *Memorándum sobre Aprendizaje Permanente* (publicado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte en 2001) se refleja el consenso europeo sobre los cuatro objetivos principales que se persiguen con el aprendizaje permanente, a saber:
 1. La realización personal del ciudadano europeo.
 2. El logro de una ciudadanía activa.
 3. La integración social.
 4. La empleabilidad y adaptabilidad de los trabajadores.
10. Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y la Formación Profesional. En su cumplimiento surge también el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP), que incorpora tanto las competencias técnicas (las específicas de esa cualificación y las transversales a otras) como las competencias clave. Define éstas últimas como aquéllas que permiten a los individuos adaptarse a un entorno laboral cambiante, esto es, permiten obtener buenos resultados durante la actividad profesional en diferentes dominios o contextos sociales. Constituyen, pues, la clave para la flexibilidad profesional o funcional de los trabajadores al posibilitar su movilidad, ya sea dentro de un mismo campo ocupacional o de un campo a otro.
11. El proyecto piloto *Key Competences in Vocational Education and Training towards the 21st Century (Level III) - Promoting Mobility*, desarrollado por Portugal, Dinamarca, Holanda y España entre los años 1998 y 2001, en el marco del Programa Leonardo Da Vinci, se recoge que las competencias clave han surgido a raíz de los cambios que experimenta la sociedad actual, especialmente en el mundo económico, que implican un desarrollo integral de las competencias de los individuos en un contexto más global. Destacan el hecho de que competencias como las de Responsabilidad, Capacidad e Iniciativa, Inventiva, Ingenio, Ca-

pacidad de adaptación para el cambio, Capacidad para el trabajo en equipo,..., aparezcan frecuentemente entre los criterios empleados en los procesos de selección de personal en los últimos tiempos.

12. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE del 4 de mayo de 2006).
13. En el desarrollo de la LOE, 2006, se establece el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE del 8 de diciembre de 2006). En su artículo 3 se fijan los objetivos de esta etapa educativa. En el artículo 5.1. se establece que "Se entiende por currículo de la Educación Primaria el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa educativa". Y en el Anexo I se mencionan ya esos ocho grupos de competencias básicas señalados anteriormente en nuestro texto.
14. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE del 5 de enero de 2007). Siguiendo la estructura del Real Decreto referido a la enseñanza primaria, también en el artículo 3 se fijan los objetivos de este ciclo educativo, mientras que en el artículo 6.1. se define lo que es el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, indicando que es "el conjunto de objetivos, competencias básicas, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa". Al final, de nuevo en un Anexo, se contienen los ocho tipos de competencias básicas, aunque, en esta etapa, mucho más profundamente detalladas.
15. *Declaración de Bolonia*. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación, dada en Bolonia, el 19 de junio de 1999.
16. Entre ellas: capacidad para tomar decisiones (que conlleva responsabilidad y compromiso), trabajar en equipo, organizar y planificar, tener iniciativa y espíritu emprendedor, adaptabilidad a los cambios del entorno, etc.). Dichas competencias vienen reflejadas como parte de las enseñanzas a adquirir en las nuevas titulaciones de Grados y Masters, adaptadas al EEES, tanto en las ya aprobadas y revisadas por el programa *Verifica* de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), como en los libros blancos de las titulaciones aún no aprobadas definitivamente.
17. Miguel Ángel Santos Guerra, *El vestido de hierro*, artículo publicado el día 6 de diciembre de 2008 en el blog *Adarve* del diario *La Opinión de Málaga*, disponible en: <http://blog.laopiniondemalaga.es/eladarve/2008/12/06/el-vestido-de-hierro> (consultada el día 27 de abril de 2009).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L.E.; Fernández Rodríguez, C.J. y Nyssen, J.M. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.
- Caldevilla Fernández, M.A.; Laredo García, J. y Trujillo Carrillo, S. (2003). *Las competencias clave en la Formación Profesional del siglo XXI*. Oviedo: Consejería de Educación, Servicio de Innovación y Apoyo a la Acción Educativa.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Trabajando juntos por el crecimiento y el empleo. Relanzamiento de la estrategia de Lisboa*. Lisboa: COM.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Programa de trabajo Educación y Formación 2010. Grupo de trabajo B Competencias clave* [en línea]. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura. Disponible en: http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf [consulta 2009, 21 de abril].
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente*. Luxemburgo: COM.
- Foncubierta Rodríguez, M. J. (2008). *La Incidencia de los Acuerdos Nacionales de Formación Continua en la Pequeña y Mediana Empresa del Campo de Gibraltar*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.
- García Benau, A. y Vico Martínez, A. (dir) (2004). *La formación universitaria en Administración y Dirección de Empresas (ADE). Análisis de su adaptación al mercado de trabajo y propuesta de plan de estudios*. Madrid: Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresa (AECA).
- González, J. y Wagenaar, R. (coord) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Deusto.
- Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) Itálica Santiponce. *¿Por qué competencias? Plataforma Educativa Helvia* [en línea]. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Disponible en: www.iesitalica.es/Web/documentos/por_que_competencias.ppt [consulta 2009, 30 de abril].
- Instituto de Estadística de Andalucía (2000). *Encuesta a Empresas sobre Tendencias del Mercado Laboral, 1999* [en línea]. Sevilla: Junta de Andalucía. Disponible en: <http://www.junta.deandalucia.es/institutodeestadistica/etml/etmInd05.htm> [consulta 2009, 15 de abril].
- InterCentres. (s.f.). *Competencias básicas* [en línea]. Servidor de Internet de los centros docentes públicos de la Generalitat Valenciana. Disponible en: http://intercentres.edu.gva.es/cefire/46401751/scripts/archivos/Competencias_basicas_CNICE.ppt [consulta 2009, 1 de mayo].
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional [en línea]. BOE núm. 147, jueves 20 de junio de 2002. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2002/06/20/pdfs/A22437-22442.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, jueves 4 de mayo de 2006. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> [consulta 2009, 24 de abril].

- Ministerio de Educación. Secretaría General de Educación. (2008). *Competencias básicas*. Madrid: CNICE (ISFTIC).
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Las competencias básicas y su relación con el currículo. Plan de Difusión de la LOE* [en línea]. Ceuta: Dirección Provincial. Unidad de Programas Educativos. Centro de Profesores y Recursos. Disponible en: <http://centros5.pntic.mec.es/ies.almina/legislacion/COMPETENCIASBASICAS.pdf> [consulta 2009, 30 de abril].
- Organización Internacional del Trabajo (2009). *Competencia* [en línea]. CINTERFOR: Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre formación profesional. Disponible en: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/i.htm> [consulta 2009, 30 de abril].
- Pereda, S. y Berrocal, F. (1999). *Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pérez Gorostegui, E. y Rodrigo Moya, B. (1998). *Desarrollo y evaluación de los recursos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones [en línea]. BOE núm. 64, martes 16 de marzo de 1999. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/1999/03/16/pdfs/A10436-10439.pdf>
- Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales [en línea]. BOE núm. 223, miércoles 17 de septiembre de 2003. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/17/pdfs/A34293-34296.pdf>
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por la que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria [en línea]. BOE núm. 293, viernes 8 de diciembre de 2006. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf> [consulta 2009, 24 de abril].
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria [en línea]. BOE núm. 5, viernes 5 de enero de 2007. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf> [consulta 2009, 24 de abril].
- SCANS (1991). *What Work Requires of Schools* [en línea]. Washington D.C.: Government Printing Office, U.S. Department of Labour. Disponible en: http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/bib_ano/i_c.htm [consulta 2009, 30 de abril].
- SME-Learning (Small and Medium Enterprises). *Leonardo da Vinci's Project* [en línea]. Disponible en: <http://www.smelearning.eu> [consulta 2009, 16 de abril de 2009].
- Vargas, F., Casanova, F. y Montanaro, L. (2001). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación* [en línea]. Montevideo: CINTERFOR/OIT. Disponible en: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_cl/index.htm [consulta 2009, 20 abril].
- Vélaz de Medrano, C. (2008). Formación y Profesionalización de los Orientadores desde el Enfoque de Competencias [en línea]. *Educación XX1*, 11, 155-181. Disponible en: <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/11-06.pdf> [consulta 2009, 5 de abril].

PALABRAS CLAVE

Competencias, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), formación profesional, enseñanza primaria.

KEYWORDS

Skills, European Higher Education Area (EHEA), vocational training, primary education.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA

María José Foncubierta Rodríguez. Profesora de la Escuela Universitaria “Francisco Tomás y Valiente”, adscrita a la Universidad de Cádiz, Departamento de Organización de Empresas. Doctora por la Universidad de Educación a Distancia, compagina su docencia con la investigación en áreas de formación profesional continua, pequeñas empresas y clusters industriales en diversos grupos de investigación de carácter nacional e internacional. Ha participado en proyectos de adaptación al EEES en el Campus Bahía de Algeciras, UCA.

Dirección de la autora: Escuela Universitaria “Francisco Tomás y Valiente”, adscrita a la UCA
C/Alfonso XI, 6
11.201, Algeciras (Cádiz)
e-mail:mariajose.foncubierta@ca.uca.es

Fecha de Recepción del artículo: 11. mayo. 2009

Fecha de Revisión del artículo: 07. septiembre. 2009

Fecha de Aceptación definitiva del artículo: 14. septiembre. 2009

13

EDUCACIÓN XX1

UNED

FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
MADRID (ESPAÑA)

5

ÉXITO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES INMIGRANTES. FACTORES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN

(ACADEMIC SUCCESS OF IMMIGRANT STUDENTS. RISK AND PROTECTIVE FACTORS)

Rosa M^a Rodríguez Izquierdo
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

RESUMEN

La literatura académica anglosajona es pródiga en la publicación de trabajos, tanto cualitativos como cuantitativos, sobre fracaso y éxito escolar de los distintos grupos étnicos. Este artículo revisa los resultados y conclusiones de la literatura científica referidas al éxito escolar de las minorías étnicas en EEUU con el fin de subrayar algunos de los factores de riesgo y de protección.

Los temas más relevantes hallados en la bibliografía se refieren a los siguientes aspectos: la influencia del género, el riesgo de la americanización, la relación familia-escuela, los discursos de comunicación utilizados en la escuela, la alteración de los roles parentales, la imagen social reflejada, la ventaja del optimismo del inmigrante, las creencias y expectativas positivas de los padres hacia la educación, el currículo multicultural, una pedagogía cultural relevante, el papel crucial de las expectativas del profesorado y la importancia de las asociaciones étnicas y de las redes sociales.

ABSTRACT

American academic literature is rich on qualitative and quantitative studies dealing with school success and failure of different ethnic groups. This article reviews the findings and conclusions of scientific literature which refer to

academic success of ethnic minorities in the U.S. in order to highlight some of the risk and protective factors.

The core themes found in the literature are the following: the influence of gender; the risk of Americanization; the family-school relationship; the communication discourse used at school; the disruption of parental roles; social mirroring, the advantage of immigrant's optimism; positive beliefs and expectations of parents towards education; the multicultural curriculum; culturally relevant pedagogy; the role of teacher expectations; and the importance of ethnic associations and social networks.

1. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL TEMA DE ESTUDIO

Si bien en España la diversidad cultural en el ámbito educativo siempre ha estado presente, en la actualidad cobra nuevas dimensiones esencialmente como consecuencia de los cambios producidos por los movimientos migratorios. De esta manera, en los últimos años, el debate sobre el éxito y el fracaso escolar de los estudiantes de los distintos grupos étnicos se ha convertido en un tema estrella y uno de los mayores desafíos de los países altamente desarrollados de la OCDE (2006).

En este artículo, nos centraremos en un tipo concreto de infancia, la infancia de origen inmigrante o "hijos de inmigrantes". Unos han nacido en el país de origen y otros llegan con pocos años. En nuestro contexto abordar esta cuestión no es una tarea fácil pues contamos aún con pocas investigaciones sistemáticas en torno al rendimiento escolar de estos niños.

Puesto que la situación es relativamente nueva y hemos llegado tarde en relación al resto de los países europeos entendemos que este tema exige una especial atención. Particularmente si, como ocurre en otros países, se estima que el carácter futuro de la cohesión social está íntimamente relacionado con la adaptación de los hijos e hijas de las personas inmigrantes de hoy. Por tanto, existen motivos para preocuparnos por esta temática si queremos ayudar a evitar lo que ha sucedido en otros contextos cercanos ¿Qué podemos aprender de la larga tradición de estudios en este sentido realizada en EEUU?

A pesar de la variabilidad de resultados de acuerdo con la nacionalidad o grupo étnico de origen, la investigación pone de manifiesto (Rumbaut 2005, 65; Suárez Orozco y Suárez Orozco, 2007; Kasinitz et al., 2008) que la segunda generación de estudiantes de origen inmigrante tiende a obtener mejores resultados que sus padres o que la generación 1.5. Autores como Kao y Tienda (1995; 2004 y Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001) destacan que estos niños, en general, también suelen tener mejores resultados edu-

cativos que la población escolar autóctona. Los trabajos de Portes y Rumbaut (2001) incluso demuestran que obtienen resultados superiores al de niños nacidos de padres norteamericanos y que, además, el número de abandonos escolar es menor. Este dato no deja de sorprender, al menos, por dos razones. En primer lugar, si tenemos en cuenta que existe una preocupación, por parte de padres y profesores, de que la incorporación de niños procedentes de la inmigración tiende a bajar los resultados académicos. En segundo lugar, si consideramos la falta de oportunidades educativas en muchos países de origen de los inmigrantes o la cantidad de factores de carácter sociológico que interfieren en este proceso, entre otras: la situación legal de las familias, los ingresos, el tipo de vecindarios y de escuelas y la trayectoria de asentamiento de cada minoría.

2. METODOLOGÍA

Con este artículo pretendemos ofrecer una revisión de la literatura científica sobre los distintos factores de riesgo y de protección que intentan explicar el éxito y el fracaso de las minorías étnicas en las escuelas. Para ello, hemos realizado una exploración de fuentes documentales diversas: bases de datos especializadas y revistas de investigación educativa.

Partiendo de estos ejes, no queremos empezar sin precisar que no se trata de un análisis bibliométrico sobre la producción científica en este terreno que de manera explícita tienen que ver con el éxito o el fracaso académico de las minorías étnicas. El tratamiento que se ha dado a la información es sencillamente analítico buscando lo que se sabe de este tema en el contexto norteamericano.

Las preguntas que han guiado esta revisión han sido las siguientes: ¿Cuáles son los factores de riesgo y protección que emergen de la investigación sobre el éxito académico de las minorías étnicas? ¿Por qué algunos estudiantes tienen éxito mientras otros luchan académicamente y no logran conseguirlo? ¿Hasta qué punto ayuda o desfavorece el mantenimiento de la cultura de origen la consecución del éxito académico? ¿Cuáles son los factores que llevan los hijos de los inmigrantes a tener más éxito escolar que sus padres y cuáles son los factores que conducen a un mayor riesgo de fracaso académico?

3. FACTORES DE RIESGO

En la investigación psicosocial, se entiende por factores de riesgo el conjunto de condiciones particulares de los individuos o circunstancias del contexto económico, social o cultural que incrementan la posibilidad de fracaso

escolar. Los factores de riesgo son de muy diversa índole e interactúan entre sí. La investigación pone de relieve fundamentalmente los siguientes:

3.1. La influencia del género

El género parece tener una influencia importante en la experiencia educativa de la segunda generación. La segunda generación de chicas obtiene mejores resultados en las escuelas que los chicos. Esto, a menudo, representa una situación contradictoria respecto a la consideración que algunos grupos étnicos tienen del rol social de la mujer donde el sistema patriarcal concede mayor importancia a la educación de los chicos. Según Rumbaut (2005) el efecto cadena que la influencia de género parece jugar en la segunda generación de chicas es que ellas cuentan con más posibilidades de acceder a la educación secundaria y menos de abandonar la educación superior que lo son sus homólogos masculinos.

Desde lo que se denomina “identidad reactiva” (Ogbu, 1991), algunos chicos jóvenes de la segunda generación, se perciben esencialmente como miembros de un grupo étnico minoritario. La aceptación de tal identidad étnica les lleva con frecuencia a oponerse conscientemente a la escuela y a la cultura blanca dominante en la misma. En algunos grupos, estudiar mucho y comportarse bien en la escuela es visto como “actuar como los blancos” por lo que manifiestan su oposición a la educación formal y a la cultura dominante mayoritaria a través de la forma de vestir, el idioma y el comportamiento.

Sin embargo, para las chicas de la segunda generación, la situación es diferente. Feliciano y Rumbaut (2005) destacan que contar con ambas figuras paternas ayuda a las chicas más que a los chicos, a adoptar hábitos de estudio, quizás en parte por el mayor control familiar que se ejerce sobre ellas. Se considera femenino que se comporten bien y que estudien en la escuela. Por otro lado, algunas chicas también entienden sus logros académicos como una demostración en contra de las roles culturales de género definidos por sus padres. La investigación también ha demostrado que las chicas creen, más que los chicos, que una buena educación les ayudará a conseguir un mejor trabajo después de la escuela. Por el contrario, tener hijos a edades jóvenes es uno de los elementos que les impide continuar con su trayectoria escolar (Rumbaut, 2005).

3.2. El riesgo de la americanización

A menudo se tiende a pensar que a mayor asimilación a la cultura dominante, mayor éxito escolar. Aunque a primera vista puede parecer para-

dójico, Portes y Zhou (1993) han concluido que una rápida asimilación de la cultura americana tiene consecuencias desastrosas para los hijos de inmigrantes. Estos investigadores demuestran que existen algunos aspectos de la cultura norteamericana que tienen un efecto negativo en estos chicos. Comparando los distintos grupos étnicos, los alumnos con mayor éxito académico son los que se mantienen más cerca de la cultura y de la lengua de sus padres. Este tipo de estudiantes parece que pueden acomodarse relativamente bien a la cultura y a las demandas de la escuela y de la sociedad americana sin sacrificar su cultura de origen y sin experimentar enfrentamientos y conflictos de autoridad con sus padres.

Porters y Rumbaut (2001) sostienen que aquellos que mantienen lazos con las comunidades étnicas de sus padres (aculturación selectiva) obtienen mejores resultados que los que se asimilan más rápidamente las formas de la cultura de acogida (aculturación disonante). Así defienden que la aculturación selectiva es especialmente importante para los grupos culturales minoritarios: “La aculturación selectiva ofrece la más sólida base para preservar la autoridad parental, junto con el más fuerte baluarte contra los efectos externos de la discriminación. Así, las personas y las familias no se enfrentan a las luchas de la aculturación solas sino más bien en el marco de sus propias comunidades. Esta situación ralentiza el proceso mientras que sitúa la adquisición de nuevos conocimientos culturales y el idioma en un contexto de apoyo” (Portes y Rumbaut, 2001, 54).

Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2007) también sugieren que el contacto con ciertas estructuras socioeconómicas y culturales de los jóvenes inmigrantes con la población norteamericana parece estar asociado negativamente a las actitudes académicas. Por lo que es “es necesario distinguir entre distintas generaciones de población de origen inmigrante, ya que los patrones de resultados académicos varían significativamente según la generación y el país de origen”. Los estudios de Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (1995) y Rumbaut (1999) coinciden en que los niños de origen inmigrante empiezan a manifestar menos interés escolar a medida que pasan más tiempo en el país. Esta diferencia tan significativa en la actitud hacia el logro se puede resumir como sigue: “El profesorado que trabaja con niños de origen latino con frecuencia se sorprende de ver que los recién llegados trabajan con ahínco para conseguir su sueño de un futuro mejor a través de la educación. Los mismos educadores se asombran al ver como, al contrario de lo que se esperaría según la arraigada teoría simplista de la ‘asimilación’, las expectativas hacia la escuela de muchos niños de segunda y tercera generación de latinos descienden. Los educadores observan a muchos de estos niños caer en manos de bandas o abandonar” (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 1995, 187).

Así, los estudiantes recién llegados desde Latinoamérica, el Caribe y Asia demuestran mejores resultados y actitudes de éxito y a medida que permanecen más tiempo en el país de acogida, las actitudes hacia el éxito son más negativas (Rumbaut, 2004; Kasinitz et al, 2008). Para la población autóctona es poco motivador comprobar que la aculturación lleva a reducir la motivación aunque esto puede ser consistente con la actitud ambivalente hacia la educación formal de los propios norteamericanos.

Así, aunque el logro académico y la adquisición de la lengua es mayor entre la segunda generación con respecto a sus padres, no todas las influencias que reciben esta generación son positivas. La profesora Waters (1999) lo expresa como el “permanecer étnico” ya que cierta clase de resistencia a la americanización puede ser clave para la movilidad social de esta población.

3.3. La relación familia-escuela

La falta de participación en la dinámica escolar entre familias autóctonas es notoria tratándose todavía de un tema pendiente en términos generales. La relación familia-escuela se convierte en una cuestión especialmente compleja cuando le sumamos la discontinuidad cultural que los padres inmigrantes experimentan al acercarse a la escuela. En este sentido, el estudio de Epstein (2001) intenta comprender las dificultades específicas de esta relación ya que se trata de una relación particularmente importante demostrando que entre los factores que más influyen en la integración de los niños extranjeros en el sistema educativo está la relación familia-escuela.

Parece previsible que a mayor distancia cultural entre familia y escuela, menor es la participación en la dinámica escolar; pero, como afirman Gutiérrez y Rogoff (2003), es necesario examinar las diferencias intergrupales para reducir los estereotipos que hacen homogéneos el comportamiento de todos los grupos étnicos.

Con frecuencia en estas relaciones se producen conflictos y malos entendidos debido a que los modelos y expectativas culturales con los que, a menudo, funcionan las escuelas toman como referencia a los padres autóctonos. En primer lugar, como concluyen las investigaciones de Hohl (1996a, 1996b) y Kanouté y Saintfort (2003) muchos padres inmigrantes creen que no les compete inmiscuirse en el funcionamiento cotidiano de la enseñanza escolar de sus hijos pues entienden que los maestros son los responsables de lo que ocurra en la escuela. Es decir, piensan que sería muy atrevido por su parte cuestionar las decisiones y comportamientos de los maestros. En segundo lugar, esta creencia suele complicarse por el hecho de que los inmi-

grantes, como desconocedores de los códigos de referencia de la cultura de acogida, se sienten menos seguros a la hora de cuestionar el juicio de los responsables escolares. Esto se cumple según Choy (2001), Lawrence-Lightfoot (2004) y Kao (2004) especialmente en el caso de los padres que han tenido poca educación formal y, en consecuencia, conocen menos la cultura de “ir a la escuela”.

Si abundamos en las razones que contribuyen a esta dicotomía, el desconocimiento del idioma juega un papel fundamental. Esta circunstancia de muchos padres inmigrantes obstaculiza su esperada participación en las actividades escolares, porque además les dificulta hacerse con las reglas del juego, lo que les produce estrés y tensión añadida al complicado proceso de adaptación social en el que se encuentran.

Desde nuestra perspectiva entendemos que junto a estas dificultades también hay que asumir la falta de preparación de las estructuras escolares para dar respuesta a las necesidades particulares de estas familias.

3.4. Los discursos de comunicación utilizados en la escuela

Este factor se refiere a la discontinuidad cultural y a la carencia de conexión entre dos o más culturas, en particular entre la cultura doméstica y la cultura académica y los distintos estilos de comunicación que en ellas tienen lugar. Los trabajos de Heath (1982), Gay (2000) y Harris, Kamhi, y Pollock (2001) han demostrado las diferencias en el uso funcional de la lengua en el hogar y en la escuela, como uno de los factores que puede dar lugar a índices más bajos de logro académico para los estudiantes de origen cultural diverso. A menudo los niños que pertenecen a minorías étnicas y lingüísticas se derrumban en la escuela. Muchos no llegan a poner una base sólida en la lectura y la escritura o en matemáticas y ciencias. Este problema se agrava doblemente en el momento en que entran en la escuela secundaria.

Por tanto, la lengua y los estilos lingüísticos juegan un papel importante para explicar la discontinuidad que experimentan los niños de diverso origen cultural y lingüístico desde su entrada en el sistema educativo. Estos estudiantes llegan a los centros educativos socializados en una lengua con maneras culturales concretas y con determinados estilos en la estructura del discurso y de la comunicación, utilizados por ellos en casa, que son incongruentes con los que el profesorado utiliza en la interacción didáctica en el aula. Como apuntan Wolfram, Adger y Christian (1999) las diferencias pueden existir bajo la forma de pronunciación, vocabulario, estructura gramatical y el uso de las formas culturales específicas en la interacción social

Aunque Ogbu (1982) sugirió que todos los estudiantes experimentan discontinuidades a lo largo de su escolaridad entre las experiencias de casa y las escolares, otros autores como Gay (2000), Ladson-Billings (1995a, 1995b), Nieto (1999) y Suárez-Orozco, Suárez Orozco y Todoriva (2008) exponen que tales discrepancias son más pronunciadas para los estudiantes de minorías étnicas y, por lo tanto, tienen mayores repercusiones en los procesos cognitivos y en el rendimiento académico de este alumnado. Así, puesto que, todos los niños vienen a la escuela socializados en una lengua con formas culturales específicas, es vital que estos reconozcan estas formas en los modos de hacer y proceder de la escuela para que la puedan sentir suya y sentir que pertenecen a esta institución.

A través de la socialización del lenguaje, los patrones de comunicación verbal y no verbal transmiten los valores, las creencias, y los modelos de interacción dentro de una comunidad particular. Hamers (2004) subraya que esta interacción de la lengua y de la cultura sirve para socializar al niño no sólo en el uso de la lengua sino también con el grupo cultural con el cual se identifica.

Por otro lado, como ponen de relieve O'Connor (1989) y Au (1993) en la escuela las reglas conversacionales no habladas organizan la manera en que los profesores y los estudiantes interactúan. En el discurso tradicional del aula muchos profesores siguen una secuencia común del discurso *inicio-contestación-evaluación* dentro de la asignación de turnos del estudiante durante una clase. Mientras que muchos alumnos se encuentran cómodos en este modelo escolar, para otros supone un desafío a los modelos culturales en los que han sido socializados en su contexto familiar donde la comunicación es mucho más espontánea y menos sistematizada la participación.

Coleman (2000) sugirió en su trabajo que cuando los educadores no son conscientes de las influencias culturales en los estilos lingüísticos de los niños, la falta de comunicación a la que conduce puede producir malas interpretaciones y malentendidos sobre los patrones interaccionales, la inteligencia y el potencial académico. La discontinuidad cultural ocurre cuando los profesores invalidan, penalizan o castigan directa o indirectamente a estudiantes que utilizan características culturales específicas de la lengua de su ambiente familiar para comunicarse en el entorno de la escuela.

3.5. Alteración de los roles parentales

La experiencia de la inmigración conlleva toda una serie de cambios que suele acarrear serias consecuencias desestabilizadoras para la familia

creando tensiones en el sistema familiar que pueden traducirse en conflictos entre sus miembros. Por ejemplo, reduce con frecuencia el tiempo que los padres y los hijos pasan juntos. A menudo, los padres y madres inmigrantes creen que trabajar duro es la mejor manera que tienen de ayudar a sus hijos, aunque durante largas horas muchos niños quedan desatendidos. Como Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2001) señalan esta ausencia física se complica con la falta de disponibilidad psicológica que acompaña con frecuencia la ansiedad y la depresión de los padres. Estas dos formas de ausencia dejan, con frecuencia, a los niños inmigrantes a su albedrío mucho antes de que estén preparados para ello desde el punto de vista evolutivo.

Uno de los aspectos más dolorosos de la adaptación de las personas inmigrantes a una nueva sociedad es que los niños puedan convertirse, en un sentido muy real, en padres de sus padres produciéndose un cambio en los roles parentales. Porter y Rumbaut (2001) muestran que el cambio de roles se produce cuando la aculturación de los niños avanza por delante del de su familia, de tal manera que decisiones claves pasan a depender del conocimiento de los hijos. Por ejemplo, los niños suelen aprender el idioma con más rapidez que sus padres, por lo que a menudo asumen roles adultos al ponerles en una situación de acceso a determinada información a la que normalmente solo tienen acceso los adultos. A veces, los padres tienen que depender de ellos para determinadas explicaciones culturales. Como resultado, se invierten los roles de autoridad paterno-materna, alterando completamente la dinámica culturalmente establecida. “El orden natural del mundo se invierte. Los mayores aprenden de los niños” (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001).

Ante la falta de dominio de la nueva cultura, los padres inmigrantes tienen menos capacidad para poder orientar a los hijos para que se desenvuelvan en medio de las corrientes de una sociedad compleja. Con frecuencia muchos padres, al desconocer cómo orientarles en el proceso de incorporación a la nueva sociedad, dejan de actuar como guías de sus hijos.

En muchos casos, las prácticas disciplinarias se debilitan cuando los padres se sienten frustrados, inseguros y amenazados por el hecho de que los nuevos valores culturales vayan entrando en las pautas de comportamiento de sus hijos. La pérdida de estatus de los padres en la nueva sociedad tiene efectos profundos en la moral de los progenitores y, por lo tanto, en el niño. Algunos padres renuncian a su autoridad. Otros imponen una disciplina severa que en la mayoría de los casos no ayuda a que los chicos se incorporen con eficacia al nuevo sistema, especialmente si se encuentran en edad adolescente.

3.6. La imagen social reflejada

La imagen social reflejada significa la imagen del sujeto que la sociedad proyecta sobre él mismo y le devuelve (en el original: *social mirroring*). Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2001) estudian cómo reaccionan los hijos de los inmigrantes a las imágenes sociales negativas y aunque las respuestas dependen de diversos factores, les suele conducir a tener aspiraciones bajas de ellos mismos, pasividad y duda de sus propias posibilidades haciendo que sus bajas expectativas se conviertan en una especie de profecía cumplida en virtud de sí misma.

Hay que recordar que, en muchos casos, la sociedad devuelve a estos chicos una imagen negativa y estereotipada de su comunidad. En estos escenarios generalmente, les resulta extremadamente difícil mantener una autoestima alta lo que les conduce a alejarse de la escuela que como institución les representa esta idea.

La identificación con una cultura que sospecha de tu capacidad tiene costes psicológicos que, por regla general, se pagan con la duda e incluso con la vergüenza. En un estudio clásico se demuestra la fuerza de la “profecía cumplida en función de sí misma” (Rosenthal y Jacobson, 1980) cuando los docentes creían que determinados niños eran más brillantes que otros (basándose en la designación aleatoria de esa designación, efectuada por el experimentador, sin fundamento real), los trataban de forma más positiva y les otorgaban mejores calificaciones.

Muchos profesores responden a los alumnos con una profunda ambivalencia (Rodríguez Izquierdo, 2006) similar a la que existe en la sociedad en general con respecto a las personas inmigrantes. A muchos docentes que trabajan en contacto directo con alumnado inmigrante les encantan las actitudes de respeto y aprecio que manifiestan los estudiantes y sus familias por su trabajo. No se cansan de manifestar que estos alumnos y alumnas son más disciplinados, están más dispuestos a aprender y aprecian más sus esfuerzos que el alumnado no inmigrante. Sin embargo, otros docentes están frustrados y desconcertados y manifiestan unas actitudes muy negativas con respecto a sus alumnos recién llegados.

4. FACTORES DE PROTECCIÓN

Por factores de protección nos referimos fundamentalmente a aquellas circunstancias, variables o condiciones personales y/o ambientales tanto internas como externas que reducen la probabilidad de fracaso.

4.1. La ventaja del optimismo inmigrante y las expectativas positivas de los padres hacia la educación

Si bien es verdad que cada persona inmigrante o grupo étnico es único e irrepetible, sin embargo, cada retrato demuestra las diversas maneras en que los jóvenes inmigrantes son impulsados a tener éxito o a mostrarse interesados por el logro académico. En general, los estudios que examinan los patrones que conducen al éxito escolar tienden a hacer hincapié en “las ideologías de la oportunidad” y “la cultura del optimismo” que motivan a los padres inmigrantes a salir de su país (Gibson, 1988; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 1995; Kao y Tienda, 1995; Waters, 1999). Según De Carvalho (2000) en el imaginario de los inmigrantes se percibe también la escuela como la institución que hará posible la movilidad social de sus hijos.

Para Kao y Tienda (1995) una de las razones que apuntan como explicación a los mejores resultados académicos obtenidos por la segunda generación de inmigrantes y la generación 1.5 frente a la tercera generación es que los primeros se benefician del optimismo de sus padres sobre las oportunidades que encontrarán en el país de acogida. Estos investigadores han especulado con que el “optimismo inmigrante” puede explicar el éxito escolar obtenido por los estudiantes de origen inmigrante, quienes creen que sus esfuerzos serán recompensados si trabajan duro.

De forma interesante, los estudios de Hood (2003), Ogbu (1991), Loui (2004) y Suárez-Orozco y Suárez Orozco (1995; 2001; 2008), entre otros, han demostrado que los padres inmigrantes tienden a tener expectativas altas con respecto a la educación de sus hijos y valoran de manera muy positiva el papel de la escuela, incluso más que las familias autóctonas (Wojtkiewicz y Donato, 1995, Kasinitz et al., 2008). Así, el éxito relativo de la segunda generación sugiere que la alta motivación de los padres inmigrantes de la primera generación es transmitida hasta cierto punto a sus hijos.

El rol de las expectativas de los padres sobre el éxito académico ha sido ampliamente aceptado y Chen (2001) ha corroborado que esto es así independientemente del nivel socioeconómico y étnico. La cuestión que queda por determinar es si las expectativas están determinadas en función de la cultura.

4.2. El currículo multicultural

En su libro *Bridging Multiple Worlds: Case Studies of Diverse Educational Communities*, Taylor y Whittaker (2003, 26) demuestran que “el bajo rendimiento de los estudiantes de origen cultural diverso ha sido atribuido

a un plan de estudios tradicional que no pudo resolver las necesidades de demasiados estudiantes pertenecientes a grupos culturales y lingüísticos diversos”.

Los estudios sobre el logro educativo de los estudiantes de origen inmigrante de Baker (2005), Bohn (2003), Gay (2000), Loewen (2007) y Nieto (1999) sugieren que el currículo, las normas y las prácticas de las aulas a la que estos alumnos están expuestos reflejan los valores culturales de la cultura mayoritaria. De hecho, investigadores como Loewen (2007) y Sue y Sue (2003) están convencidos de que hay un sesgo inherente en la escuela en la incorporación de normas y valores culturales occidentales. Tales prejuicios a menudo resultan en el cese o interrupción de los valores y comportamientos culturales que muchos alumnos de origen inmigrante aportan a las aulas. Algunos trabajos han confirmado esta realidad asociada con la discontinuidad cultural. De este modo, en su descripción de discontinuidad cultural, Mehan (1998, 249) sugirió que “todos los estudiantes, pero sobre todo los de bajos ingresos y los de familias de minorías étnicas y lingüísticas, se ven obligados, en circunstancias normales, a aprender las reglas tácitas de la cultura del aula”. Spring (2004, 3) está de acuerdo con esto cuando describe la *deculturización* en la educación como “... la destrucción de la cultura de una gente y sustitución por una nueva cultura”.

Por ejemplo, Banks (1993) establece cuatro perspectivas estructuradas jerárquicamente acerca de la manera de concretar un determinado currículum desde una óptica multicultural: el enfoque de aportaciones, el aditivo, el transformativo y el de acción social. Cuando los profesores utilizan el acercamiento de las aportaciones, los conceptos que se integran en el currículum sobre los grupos étnicos y culturales están centrados principalmente en los hechos importantes y más populares que hay en una cultura específica como son los mitos, las celebraciones, los cultos, etc. Desde la perspectiva aditiva se aumentan contenidos, conceptos y temas propios de una cultura específica, dejando su estructura básica sin cambiar. En el nivel de transformación, el mismo plan de estudios cambia porque la estructura del plan de estudios llega a ser más inclusiva de conceptos, eventos, acontecimientos y temas desde puntos de vista étnicos diversos. Finalmente, la aproximación de la acción social permite a los estudiantes tomar decisiones personales, sociales y cívicas fuera del aula y los desafía a encontrar soluciones.

Como docente es importante tratar de aprender algo especial acerca de de cada uno de los estudiantes presentes en la clase. Los profesores tienen la responsabilidad de asegurarse de que todos los estudiantes tienen la misma oportunidad para alcanzar el mejor desarrollo de sus capacidades. Si la enseñanza refleja la cultura, las prácticas lingüísticas y los valores de un grupo

de estudiantes, solamente estaremos negando a los estudiantes de origen cultural y lingüístico diferente una oportunidad igual de aprender. Por tanto, los profesores deben ser culturalmente receptivos, utilizar materiales didácticos y ejemplos que enganchen en prácticas y demuestren que incluyen valores de los estudiantes de diversos orígenes culturales más que los que excluyen. Haciendo esto, los profesores dan respuesta a las necesidades de todo su alumnado.

4.3. Una pedagogía cultural relevante

Numerosas evidencias científicas demuestran que el éxito académico de los alumnos de orígenes culturales diversos mejoraría si las escuelas y el profesorado se asegurasen de que la enseñanza es inclusiva de la cultura del hogar de los estudiantes.

Como hemos comentado anteriormente es necesario romper la visión etnocéntrica del currículo escolar introduciendo contenidos referidos a otras culturas. Se deben seleccionar contenidos referidos a las culturas minoritarias e integrar en el currículo a las más representativas. No se trata de presentar grandes cantidades de datos, sino de incorporar de forma significativa elementos de cada cultura. Los estudiantes rinden mejor cuando los maestros conciben la educación como la adición de valores y habilidades a los fundamentos culturales presentados por las familias de inmigrantes. Las investigaciones de Williams (1997) y Conchas (2006) indican que el rendimiento de estos niños puede mejorar cuando los educadores enseñan de una manera en la que se tiene en cuenta la diversidad cultural específica de cada grupo.

Según Gay (2000) la enseñanza que tiene en cuenta la diversidad utiliza las experiencias, los marcos de referencia y los estilos de funcionamiento de los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas diversas para hacer el proceso de enseñanza-aprendizaje más relevante y eficaz.

Con el fin de proporcionar la mejor educación posible para todos los alumnos, el profesorado debe aprender a reflejar y trabajar con los “fondos de conocimiento” de todos los niños de tal forma que reconozcan la importancia de conocer las culturas de su alumnado. El término “fondos de conocimiento” es definido por los investigadores Moll, Amanti, Neff, y González (2001, 133) “para referirse a los conocimientos y habilidades esenciales para el funcionamiento colectivo, individual y el bienestar acumulados históricamente y desarrollados culturalmente”. Todas las culturas poseen “fondos del conocimiento” a los que los profesores pueden tener acceso para hacer el material académico más relevante a los estudiantes.

Christensen y Karp (2003) subrayan que toda buena pedagogía debe estar arraigada en las necesidades y las experiencias de los estudiantes. Trabajar con los fondos de conocimiento de los niños de minorías étnicas garantiza esta premisa. La enseñanza que es receptiva y sensible a las diferencias culturales tiene en cuenta las necesidades de todos los chicos por lo que los profesores que están abiertos a incorporar estos fondos culturales en sus aulas están en una posición ideal para ayudar a elevar el nivel de logro académico de los estudiantes culturalmente diversos.

4.4. El papel crucial de las expectativas del profesorado

Las creencias de los estudiantes sobre su propio rendimiento se ven afectadas por las distintas reacciones emocionales del profesorado. Por ejemplo, de la ayuda inesperada para realizar una actividad puede inferirse la consideración de poca habilidad, de la sorpresa o la protesta del profesorado ante un mal resultado puede inferirse la consideración de alta habilidad. Bempechat (2003) afirma que “el reto para el profesorado consiste en ayudar a sus alumnos a mantener un sano equilibrio entre creer que tienen la habilidad necesaria para aprender y saber que el esfuerzo les ayudará a maximizar esa habilidad”. Estos resultados nos llevan a tener en cuenta las dimensiones educativa y afectivo-relacional, dentro y fuera de la escuela, en los casos de éxito y continuidad educativa considerados en la investigación.

Para comenzar, el contexto multicultural va a requerir del profesorado una mayor conciencia y comprensión, general y educativa, hacia la diversidad cultural. Para diseñar la enseñanza de manera eficaz es importante que entiendan el bagaje cultural de estos niños y las demandas que la escuela pone en ellos. Los alumnos que están expuestos a un doble sistema cultural, por una parte el que reciben en sus casas y, por otro, el que encuentran en la escuela se enfrentan a un desafío especial. Los profesores tienen la responsabilidad de crear ambientes de enseñanza y aprendizaje que establezcan continuidad entre el hogar y la escuela.

Para lograr esta tarea, los profesores deben comenzar a funcionar como mediadores culturales. Los mediadores son los individuos de la cultura mayoritaria, que sirven como suministradores de información o guías en las áreas a las que no pueden tener acceso los estudiantes de procedencia cultural y lingüística diversa. Así, la mayoría de educadores en el sistema escolar se encuentran en una posición única para servir como mediadores culturales.

Como mediadores culturales, según Gay (2000, 29) los profesores se comprometen con prácticas que tienen en cuenta la diversidad cultural en

las cuales pueden utilizar el “conocimiento cultural, las experiencias anteriores, los marcos de referencia y los estilos de funcionamiento de los estudiantes diversos desde el punto de vista étnico para hacer el aprendizaje más relevante y eficaz para ellos”. La instrucción y las actividades se planean con el reconocimiento, el conocimiento y la integración del ethos cultural de los niños al aula.

En este proceso mediador el papel del profesorado es fundamental. Se trata de un agente clave sobre el que hay que actuar para asegurar el éxito de una educación intercultural. Se necesita un cambio en la formación y en el desarrollo profesional del profesorado que conlleve un cambio de mentalidad donde se superen modelos anteriores dirigidos a superar el déficit cultural de estos estudiantes. El trabajo de Rodríguez Izquierdo (2002) sugiere cómo afrontar una formación inicial y permanente del profesorado que les permita adquirir una mayor sensibilidad para percibir la diversidad desde la diferencia, no desde la carencia sino desde la riqueza.

4.5. La importancia de las asociaciones étnicas y de las redes sociales

El éxito académico de los niños inmigrantes parece que también es mayor cuando mantienen lazos fuertes con sus padres y con la comunidad étnica a la que pertenecen. Generalmente casi todos los padres quieren que sus hijos trabajen duro en el colegio y los niños que se sienten más cercanos a sus padres y a las comunidades de origen ganan en ayuda y en motivación (Zhou 2001; Portes y Rumbaut 2001; Waters 1999). Para Suárez Orozco y Suárez Orozco (2007) la cohesión familiar y el buen mantenimiento del sistema de supervisión, la autoridad y la reciprocidad son quizás los elementos más poderosos para el bienestar y los futuros resultados de los escolares de origen inmigrante.

Hay que tener en cuenta que para muchas de estas familias, la familia extensa —abuelos, padrinos, tíos y primos— son recursos fundamentales de apoyo instrumental y emocional. Los padres inmigrantes, particularmente aquellos que tienen largas horas de trabajo, sin embargo, no pueden dar la ayuda tangible que necesitan sus hijos en la forma que es congruente y esperada por la población autóctona. Las investigaciones de Gibson y Ogbu (1991) también demuestran que los hijos de inmigrantes obtienen mejores resultados cuando su educación se construye sobre la base representada por la cultura de sus padres. La educación es más efectiva cuando los maestros pueden aportar como requisito para que los estudiantes aprendan conocimientos y habilidades adicionales que cuando, el punto de partida, es eliminar la cultura y la identidad étnica de estos. En otras palabras, la edu-

cación funciona mejor cuando supone un proceso de aculturación aditivo más que sustractivo.

Esta resistencia cultural contrasta fuertemente con la actitud asimilacionista frecuentemente prevaleciente en la actitud de los educadores en el estudio de Rodríguez Izquierdo (2002). Desde esa óptica, todavía evidente en la mentalidad de gran parte de los educadores en la actualidad, se piensa que la identidad de origen y la lengua materna deben ser eliminadas porque interfiere con los procesos cognitivos que los niños deben iniciar para tener éxito escolar. Sin embargo, como sugieren Moll y Ruiz (2002) la “escolarización sustractiva” no tiene en cuenta la confianza y la motivación de los estudiantes y los aleja de la escuela. En un ejemplo del trabajo de Gibson (1988) de cómo la aceptación de los orígenes étnicos funciona, la segunda generación de niños Punjabis Siks en el Valle Central de California se encontró que estos niños trabajaban mucho en el colegio, pero no lo hacían por su ganancia individual sino para reportar honor a sus familias. Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2007, 255) llaman a esto motivaciones filiales. Es decir, para muchos inmigrantes, las relaciones familiares y sociales son extremadamente importantes para iniciar y mantener sus motivaciones. Mientras que para los estudiantes blancos americanos conseguir algo está motivado con frecuencia con el intento de ganar independencia de su familia, para los estudiantes inmigrantes conseguir éxito está típicamente motivado en sus éxitos *por* la familia. Por tanto, reconocer y construir sobre la base de la cultura étnica del origen de los estudiantes es un camino para ayudarles a tener éxito.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Los estudiantes inmigrantes son una población muy heterogénea por lo que se hacen difícil las generalizaciones. Establecer normas de éxito escolar considerando grupos homogéneos significa no tener en cuenta las ventajas económicas y sociales en las que se ven inmersas muchas familias inmigrantes. Conocer la sociedad y la cultura de origen, nos facilitará las claves necesarias que nos ayuden a entender la situación de cada caso, pero hay que huir de los estereotipos y considerar a cada persona en su complejidad individual, social, cultural y económica teniendo en cuenta que la cultura de referencias no determina siempre el proceso individual. Por tanto, hay que ser conscientes de las diferencias según la nacionalidad, el tiempo de permanencia en el país, la clase social, etc., intentando no generalizar y homogeneizar el comportamiento de todas las familias inmigrantes.

No obstante, la investigación nos ofrece consideraciones que aportan información general sobre cuáles han sido los ámbitos temáticos más estu-

diados y los resultados más interesantes en relación al éxito escolar de la población inmigrante en EEUU. Estos resultados pueden resultar útiles en nuestro contexto para identificar los puntos fuertes y débiles de la investigación sobre el éxito y el fracaso escolar de las minorías étnicas, para, a partir de ahí, decidir como avanzar en las políticas, la planificación y las prácticas educativas que ayuden a responder a las necesidades educativas de estos escolares si es posible sin cometer los mismos errores que se están produciendo en otros países.

Un factor que puede contribuir a que los alumnos que tienen un origen cultural diferente tengan más éxito escolar y personal es aumentar su autoestima como estudiantes. Estos chicos viven experiencias sociales desvalorizadoras: la escuela, por lo tanto, debe representar para ellos la oportunidad de experimentar que tienen la misma capacidad para aprender que sus compañeros de clase. Sólo si estos chicos llegan a interiorizar el sentimiento de que pueden aprender, se revelará dentro de ellos la motivación académica correspondiente, es decir, el deseo de querer aprender. Para favorecer esto debemos ofrecer situaciones donde puedan conseguir esta experiencia de éxito y reconocimiento, de modo que los adultos con los que interactúa les manifiesten reconocimiento de forma consciente y adecuada, desarrollando así su motivación intrínseca por la superación de las dificultades, interiorizando los mensajes positivos que ha recibido de los demás. Todo ello hace que se desvele el deseo de aprender y la motivación de logro y que se enfrente a las dificultades con seguridad y eficacia.

Si echamos una mirada a la investigación lo que parece claro es que cuando las diferencias en valores y prácticas son tenidas en cuenta, los niños pueden beneficiarse del aprendizaje de los nuevos sistemas culturales a la vez que mantener el sistema cultural del hogar convirtiéndose así en biculturales, hijos de una tercera cultura. Pero lamentablemente, los niños a menudo internalizan las diferencias del status entre la cultura doméstica y los patrones culturales que encuentran en la escuela. Si se devalúa la cultura y la lengua recibidas en casa y los ajustes potenciales entre las culturas no se acentúan, los niños pierden la fuerza y la coherencia de una identidad verdaderamente bicultural.

La literatura parece apuntar que el papel del profesorado es fundamental, de ahí la necesidad de que reciban una formación inicial y permanente que les permita reconocer los intereses y necesidades específicas de sus estudiantes, y de esta manera puedan valorar mejor las aportaciones de su alumnado y de sus familias.

En definitiva, muchos de estos elementos no difieren de los elementos que afectan a la mayoría de los niños y niñas independientemente de su con-

texto sociocultural y de su procedencia. El reto que tenemos por delante, a nuestro parecer, es promover la igualdad de oportunidades educativas y la calidad de la educación para todos.

NOTAS

1. Los investigadores de la inmigración en EEUU (Rumbaut et al.; 2000, Danico, 2004) distinguen entre varias generaciones de inmigrantes. Se conoce como primera generación de estudiantes a aquellos jóvenes que han nacido fuera del país de acogida (llegan entre los 18 y los 21 años) y cuyos padres han nacido también en otro país. La segunda generación se refiere a aquellos que ya han nacido en el país de acogida, pero cuyos padres han nacido en un país diferente. También han acuñado el término generación 1.5 para referirse a los niños nacidos en el país de origen pero que llegaron al país de acogida a una edad lo suficientemente temprana (hasta los 12 años aproximadamente) como para ser educados y socializados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Au, K. H. (1993). *Literacy instruction in multicultural settings*. Orlando, FL: Harcourt Brace.
- Baker, P. B. (2005). The impact of cultural biases on African American students' education: A review of research literature regarding race based schooling. *Education and Urban Society*, 37, 243-256.
- Banks, J. (1993). Approaches to multicultural curriculum reform. En Banks, J. y Banks, C. (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bempechat, J. (2003). Learning from Poor and Minority Students Who Succeed in School. *Harvard Educational Review*, July/August, 47-64.
- Bohn, A. P. (2003). Familiar voices: Using Ebonics communication techniques in the primary classroom. *Urban Education*, 38, 688-707.
- Chen, H. B. (2001). Parents' attitudes and expectations regarding science education: comparisons among American, Chinese-American, and Chinese families. *Adolescence*, 36(142), 305-314.
- Choy, S. (2001). *Students Whose Parents Did Not Go to College: Postsecondary Access, Persistence, and Attainment. Findings from the Condition of Education* (Report No. NCES-2001-126). Washington, DC: National Center for Educational Statistics. (ERIC Document Reproduction Service No. ED460660).
- Christensen, L. Y Karp, S. (2003). *Rethinking school reform: views from the classroom*. Wisconsin: Milwaukee.
- Coleman, T. J. (2000). *Clinical management of communication disorders in culturally diverse children*. Boston: Allyn and Bacon.
- Conchas, G. (2006). *The Color of success: Race and high achieving urban youth*. New York: Teacher's College Press.
- De Carvalho, M. E. (2000). *Rethinking family-school relations: A critique of parental involvement in schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder CO: Westview Press.
- Feliciano, C. y Rumbaut, R. (2005). Gendered paths: Educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants. En Porter, A. y Rumbaut, R. *Special issue of Ethnic and Racial Studies*, 1087-118.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.
- Gibson, M. (1988). *Accommodation without assimilation: Sikhs immigrants in an American high school*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Gibson, M. y Ogbu, J. U. (Eds.) (1991). *Minority status and schooling*. New York: Garland.
- Gibson, M.; Gandara, P. y Koyama, P. (2004). *School connections: US Mexican Youth, Peers, and School adjustment*. New York: Teacher's college Press.
- González, N.; Moll, L.; Amanti, C. y Neff, D. (2005). Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gutierrez, K. D. y Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practices. *Educational Researcher*, 32, 19-25.
- Hamers, J. F. (2004). A sociocognitive model of bilingual development. *Journal of Language and Social Psychology*, 23:1, 70-98.
- Harris, J. L.; Kamhi, A. y Pollock, K. E. (Eds.) (2001). *Literacy in African American communities*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language Socialization*, 11, 49-76.
- Hohl, J. (1996a). Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires. En GAGNON, F.; MCANDREW Y PAGE, M. *Pluralisme, citoyenneté & éducation*. Paris/Montreal : Harmattan, 337- 348.
- Hohl, J. (1996b). Qui sont "les parents"? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et politiques (RIAC)*, 35, 51-62.
- Hood, L. (2003). *Immigrant students, urban high schools: The challenge continues. Carnegie challenge*. New York: The Carnegie Corporation of New York. Disponible en: <http://www.carnegie.org/pdf/immigrantstudents.pdf> [consulta 2009,19 de Julio]
- Kanoute, F. y Sainfort, M. (2003). La relation école-famille immigrante. *Education Canada*, 43: 1, 28-31.
- Kao, G. (2004). Parental Influences on the Educational Outcomes of Immigrant Youth. *Internacional Migration Review*, 37(4), 427-449.
- Kao, G. y Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76, 1-19.
- Kasinitz, P.; Mollenkopf, J.; Waters, M. y Holdaway, J. (2008). *Inheriting the City. The Children of Immigrants Come of Age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Landson-Billings, G. (1995a). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Education Research Journal*, 35, 465-491.
- Landson-Billings, G. (1995b). But that's just good teaching: The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34, 159-165.
- Lawrence-Lightfoot, S. (2004). *The essential conversation. What parents and teachers can learn from each other*. New York: Random House.
- Loewen, J. (2007). *Lies my teacher told me: Everything your American history textbook got wrong*. New York: Simon & Schuster.
- Louie, V. (2004). *Compelled to excel: Immigration, education, and opportunity among Chinese Americans*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Mehan, H. (1998). The study of social interaction in educational settings: Accomplishments and unresolved issues. *Human Development*, 41, 245-269.
- Moll, L.; Amanti, C.; Neff, D. y González, N. (2001). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, XXXI, 2, 132-141.
- Moll, L. C. y Ruiz, R. (2002). The Schooling of Latino children, en M. M. Suárez-Orozco y M. M. Paez (eds.) *Latinos: Remaking America*. Berkeley and Cambridge: University of California Press and Rockefeller Center for Latin American Studies at Harvard University, 362-374.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
- O'Connor, T. (1989). Cultural voice and strategies for multicultural education. *Journal of Education*, 171:2, 57-74.
- OECD (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD Publishing. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf> [consulta 2009,19 de Febrero]
- Ogbu, J. U. (1982). Cultural discontinuities and schooling. *Anthropology and Education Quarterly*, 13, 290-307.
- Ogbu, J. U. (1991). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective, en Gibson, M. A. y Ogbu, J. U. (Eds.) *Minority status and school*

- ling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York: Garland, 3-36.
- Portes, A y Zhou, M. (1993). The new second generation: Segmented assimilation and its variants among post-1965 immigrant youth. *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, vol. 530, 74-96.
- Portes, A. y Rumbaut, R. G. (2001). *Le-gacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Los Angeles and New York: University of California Press and Russell Sage Foundation.
- Rodríguez Izquierdo, R. M^a (2002). *Actitudes de los estudiantes de magisterio hacia la diversidad cultural*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- Rodríguez Izquierdo, R. M^a (2006). Estudio de las concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la diversidad cultural. *Educar*, 36. 49-69.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalión en la escuela*. Madrid: Marova.
- Rumbaut, R. (1999). Assimilation and Its Discontents: Ironies and Paradoxes, en Hirschman, C.; Kasinitz, P. y De-Wind, J. *The Handbook of International Migration: The American Experience*. New York: Russell Sage, 172-195
- Rumbaut, R. (2004). Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States, *International Migration Review*, 38(3), 1160-1205.
- Rumbaut, R. (2005). Turning points in the transition to adulthood: Determinants of educational attainment, incarceration, and early childbearing among children of immigrants. En Porter, A. y Rumbaut, R. *Special issue of Ethnic and Racial Studies*, 1041-1086.
- Spring, J. (2004). *Deculturalization and the struggle for equality: A brief history of the education of dominated cultures in the United States* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, M. (1995). *Transformation: Immigration, family life and achievement motivation among Latino adolescents*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, M. (2007). Education, en Waters, M. C. y Ueda, R. (eds) *The New Americans. A guide to immigration since 1965*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 243-257.
- Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, M. y Todorova, I. (2008). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
- Sue, W. y Sue, D. (2003). *Counselling the Culturally Diverse: Theory and Practice* (5th ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Taylor, L. y Whittaker, C. (2003). *Bridging multiple worlds: Case studies of diverse educational communities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Waters, M. C. (1999). *Black Identities: West Indian Immigrant Dreams and American Realities*. New York: Russell Sage Foundation.
- Williams, R. L. (1997). The Ebonics controversy. *Journal of Black Psychology*, 23: 3, 208-214.
- Wojtkiewicz, R. y Donato, K. (1995). Hispanic educational attainment: The effects of family background and nativity. *Social Forces*, 74(2), 559-574.
- Wolfram, W.; Adger, C. T. y Christian, D. (1999). *Dialects in Schools and Communities*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zhou, M. (2001). Progress, Decline, Stagnation? The New Second Generation Comes of Age, en Waldinger, R. (ed.) *Strangers at the Gate: New Immigrants in Urban America*. Berkeley: University of California Press, 272-307.

PALABRAS CLAVE

Niños inmigrantes, minorías étnicas, éxito y fracaso escolar.

KEY WORDS

Children of immigrants, ethnic minorities, school success and failure.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Profesora de la Facultad de Educación y Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Investigadora y profesora visitante en el Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas (IEPS) de Madrid. En la actualidad Profesora de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Profesora visitante en varias universidades europeas y latinoamericanas y Visiting Professor en Harvard Graduate School of Education (HGSE) en tres ocasiones. Sus principales líneas de investigación son: Educación intercultural, formación del profesorado y atención educativa a la diversidad cultural.

Dirección de la autora: Dra. Rosa María Rodríguez Izquierdo
Facultad de Ciencias Sociales.
Área de Didáctica y Organización Educativa
Universidad Pablo de Olavide.
Carretera de Utrera, km.1.
41013 Sevilla. España
E-mail: rmrodizq@upo.es

Fecha de Recepción del artículo: 14. septiembre. 2009

Fecha de Revisión del artículo: 25.octubre. 2009

Fecha de Aceptación definitiva del artículo: 02. noviembre. 2009



EDUCACIÓN XVI

UNED

FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
MADRID (ESPAÑA)

6

HACIA UN MODELO SOCIOCULTURAL EXPLICATIVO DEL ALTO RENDIMIENTO Y LA ALTA CAPACIDAD: ÁMBITO ACADÉMICO Y CAPACIDADES PERSONALES

(TOWARDS A SOCIOCULTURAL MODEL EXPLANATORY OF HIGH PERFORMANCE AND HIGH ABILITY: ACADEMIC SCOPE AND PERSONAL ABILITIES)

Carmen Jiménez, M^a Ángeles Murga, Juan Antonio Gil,
Juan A. Téllez y M^a Paz Trillo
UNED

RESUMEN

Esta colaboración analiza dos nuevas dimensiones del modelo sociocultural explicativo del alto rendimiento y de la alta capacidad y se apoya en los datos obtenidos en una muestra de 118 estudiantes seleccionados por disfrutar de *Beca de Excelencia* en distintas Universidades de la Comunidad de Madrid. Nos centramos en el ámbito académico, explicitando cuáles son las expectativas, tratamiento recibido y reclamaciones planteadas por dichos estudiantes, y en las percepciones que tienen sobre las propias capacidades y sobre la gestión y utilización que hacen de las mismas. Se realiza un acercamiento cuantitativo o resultados obtenidos por la muestra en tests estandarizados y cuestionarios ad hoc, y cualitativo a través de la información recogida mediante grupos de discusión. Previamente se analiza la evolución de la consideración de la alta capacidad intelectual en nuestra legislación escolar y los estudios previos sobre alumnos similares a los ahora considerados.

ABSTRACT

This contribution analyses two new dimensions of the socio-cultural model to explain high performance and high ability. It is based on the data obtained from a sample of students selected for their having been awarded an *Excellence Scholarship* by different Universities in the Madrid Region. It focuses on the academic scope, stating what the expectations are, the treatment received, and

the grievances expressed by these students together with how they perceive their own abilities and how they manage and use them. A qualitative approach is undertaken through the information gathered using discussion groups, as well as a quantitative analysis (or results) from ad hoc questionnaires and standardised tests. Prior to this, an analysis is conducted of how the study of high intellectual ability is reflected in our school legislation, and prior studies on students similar to those now under consideration.

INTRODUCCIÓN

En una publicación anterior (Jiménez, Álvarez, Gil, Murga, Téllez y Trillo, 2007) hemos comenzado a esbozar un modelo sociocultural explicativo del alto rendimiento y de la alta capacidad y en él nos hemos centrado en la familia. En este artículo nos centramos en dos nuevos ámbitos, el académico y las capacidades personales y, como en el anterior, integraremos información cuantitativa, obtenida a través de pruebas estandarizadas y de cuestionarios, y cualitativa, recogida a través de grupos de discusión. Las cuestiones a las que pretendemos dar respuesta son: ¿Qué capacidades tienen chicos y chicas con alto rendimiento, cómo las utilizan y existen diferencias entre ambos grupos? ¿Cómo influye la escuela en el desarrollo del alto rendimiento y de la alta capacidad? El modelo final (Fig. 1) que proponemos consta de seis dimensiones o ámbitos: familiar, académico, social, laboral, amistades y relaciones de pareja y capacidades personales, y se intenta integrar un conjunto de variables personales de tipo cognitivo, afectivo y emocional, con otro conjunto de variables socioculturales o del contexto. Las dimensiones del modelo surgen de la integración de la información recogida en anteriores estudios del grupo y de la información emergente en la investigación que venimos realizando. La muestra está formada por 118 alumnos que estudian en universidades de la Comunidad de Madrid acogidas al programa IDEUM 2010 (Investigación y Docencia de Excelencia Universitaria Madrileña).

Procederemos del modo siguiente. En primer lugar se analiza sucintamente cómo se ha ido plasmando en la legislación escolar de nuestro país la atención a los alumnos con alta capacidad, y qué perfil o dimensiones emergen de la investigación anterior del grupo de investigación referido a una muestra similar de alumnos a los aquí estudiados: los que han obtenido *Premio Extraordinario de Bachillerato (PEB)*, la principal cantera de los que posteriormente obtendrán *Beca de Excelencia (BE)* en las Universidades de la Comunidad de Madrid. En segundo lugar se analizan las opiniones y resultados obtenidos por la muestra en las dos dimensiones del modelo citadas. Hemos dado el salto a esta población debido a que presenta dos características importantes para el investigador: es una población tan selecta como la

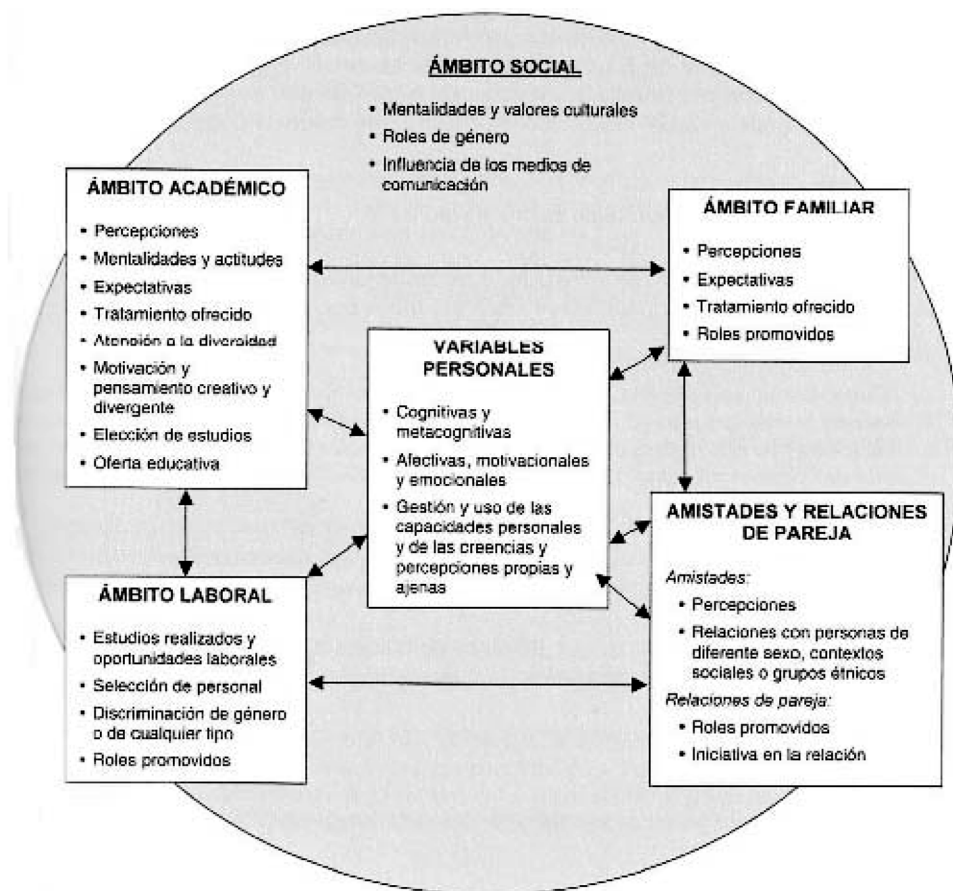


Figura 1. Modelo explicativo del alto rendimiento y de la alta capacidad.

de los alumnos PEB, y al ser más amplia y de carácter casi nacional, permite trabajar con una muestra más grande y más heterogénea.

La población la forman los alumnos que durante el curso académico 2004-05, obtuvieron *Beca de Excelencia* (BE) para estudiar en una de las Universidades de la Comunidad de Madrid. Las bases que regulan la convocatoria pública de dichas becas se contienen en la *Orden 2000/2004*, de 28 de mayo, *del Consejero de Educación, por la que se convocan ayudas a alumnos con aprovechamiento académico excelente, para cursar estudios presenciales en las Universidades de la Comunidad de Madrid. Curso 2004-05* (B.O.C.M. núm. 131, jueves 3 de junio de 2004). Dichas becas pretenden atraer a los estudiantes que han obtenido rendimiento excelente en bachillerato, y promover la movilidad hacia Europa y América de los estudiantes universitarios

que son capaces de mantener un rendimiento excelente en las universidades participantes en el programa IDEUM 2010 (Investigación y Docencia de Excelencia Universitaria Madrileña). Entre los requisitos académicos exigidos para aspirar a una de dichas becas se señalan los siguientes (Art. 7): La nota media necesaria para solicitar las ayudas será: a) Alumnos ya matriculados en: Enseñanzas Técnicas de ciclo largo: 6,5 puntos. Estudios de Medicina: 7 puntos. Resto de estudios: 8 puntos. b) Alumnos de nuevo ingreso en la universidad: 9,31 puntos. Dicha puntuación deberá haberse obtenido en convocatoria ordinaria equivalente a la del mes de junio.

1. EDUCACIÓN Y ALTA CAPACIDAD

Analizaremos cómo se ha ido reflejando en la legislación escolar española la atención a los alumnos con alta capacidad y qué resultados ha obtenido el grupo investigador en sus estudios con una muestra de alumnos PEB.

1.1. Legislación escolar y consideración de la alta capacidad

La presencia de los más capaces en la legislación escolar es clara desde 1970; sufrió un retroceso en 1990 y entró de nuevo por la puerta grande en la *Ley Orgánica de Educación*, en vigor. En la *Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa* (1970) en el Título I, Capítulo VII dedicado a la educación especial se lee:

2. Se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos.

53. La educación de los alumnos superdotados se desarrollará en los centros docentes de régimen ordinario, pero se procurará que su programa de trabajo, utilizando métodos de enseñanza individualizada les facilite, una vez alcanzados los niveles comunes, obtener el provecho que les permitan sus mayores posibilidades.

El *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (MEC, 1989), antesala de la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* o LOGSE (1990) contemplaba con propiedad y amplitud la educación de los superdotados. En él podía leerse: “Otra manifestación de las necesidades educativas especiales es la de los llamados alumnos superdotados... Deben proponerse tanto las medidas técnicas de enriquecimiento del currículo como las administrativas para que el sistema educativo responda eficazmente a las necesidades de los superdotados” (MEC, 1989, 86).

Esta propuesta no la recogería explícitamente la LOGSE, situación que condujo con la promulgación del RD 696/1995, que establece que las necesidades educativas especiales se refieren tanto a los alumnos con discapacidad como a los alumnos con sobredotación intelectual. La *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (2002) se refiere a ellos en varios momentos y, en el Capítulo VII, De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas, dice lo siguiente:

Sección 3ª. De los alumnos superdotados intelectualmente

Artículo 43. Principios.

1. Los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas.

2. Con el fin de dar una respuesta educativa más adecuada a estos alumnos, las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades.

3. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo establecidos en la presente Ley, independientemente de la edad de estos alumnos.

4. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para facilitar la escolarización de estos alumnos en centros que, por sus condiciones, puedan prestarles una atención adecuada a sus características.

5. Corresponde a las Administraciones educativas promover la realización de cursos de formación específica relacionados con el tratamiento de estos alumnos para el profesorado que los atienda. Igualmente adoptarán las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

La *Ley Orgánica de Educación* (2006) considera a los más capaces intelectualmente como uno de los grupos de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo y en el Título II, Equidad en Educación, Capítulo I se lee:

Sección segunda. Alumnado con altas capacidades intelectuales

Artículo 76. Ámbito.

Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales.

tuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades.

Artículo 77. Escolarización.

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad.

La legislación ha ido acompañada de iniciativas menores, asistemáticas y con débil anclaje en la escuela real, más allá de la regulación del salto de curso puro y duro, que se ha convertido, reductivamente, en el modelo por antonomasia de atención a su diversidad (Jiménez Fernández, 2000) y que parece no suscitar problemas especiales en estos alumnos sino que podría contribuir a resolver alguno (Trujillo, 2008). Asimismo el tema se ha abierto camino a través de asociaciones y gabinetes privados de atención a padres y alumnos con alta capacidad, y de cuando en cuando hacen llegar sus preocupaciones a través de la prensa nacional. En algunas universidades como en la UNED, desde los años noventa del pasado siglo existe un grupo que trabaja el tema en la docencia de grado y postgrado y en la investigación, y esta colaboración es una muestra. Sin embargo, el camino es más complejo y requiere esfuerzos más coordinados y de mayor alcance.

Cabe hipotetizar que centros y profesores no están integralmente implicados en la atención educativa ordinaria a estos alumnos. Es el Departamento de Orientación el que propone la medida más conveniente para el alumno presuntamente muy capaz, dentro de las pautadas con carácter general. Entre las medidas podría contemplarse el agrupamiento multicurso con carácter sistemático, es decir, agrupar a estos alumnos durante una parte del horario escolar con los buenos alumnos de distinto curso, de modo que en clases bimensuales o semanales recibieran desafíos intelectuales y sociales adecuados a su capacidad intelectual y social. El sistema escolar español puede permitirse una medida así que, además, contribuiría a romper con el localismo y los prejuicios existentes en algunos centros escolares y ámbito sociales. Las comunidades autónomas son celosas de su autonomía y cada Consejería de Educación procede según las autoridades de primer, segundo y tercer nivel que tienen detrás. A su vez, los profesores se defienden de nuevas tareas que impliquen cambios en sus formas de trabajo aunque en teoría, todos admiten que la escuela inclusiva no puede estar reñida con la atención personalizada a todos los alumnos, incluidos los capaces de alto rendimiento, alumnos estos que existen en todos los grupos sociales y culturales aunque se crea estereotipadamente que no es así.

Pese a la multiplicidad de sistemas educativos que coexisten en nuestra realidad, teóricamente consideran la alta capacidad como un constructo multidimensional que integra componentes personales, contextuales y su interacción. Por otra parte, el estudio de la capacidad viene cobrando importancia relativa impulsado por fuerzas como: a) El desarrollo de la democracia con su correlato en la igualdad de oportunidades y en la necesidad de cultivar la diversidad de talentos como exigencia del desarrollo democrático; b) El aumento de la diversidad en la sociedad y en la escuela. La diversidad debe dejar de concebirse como problema para conceptualizarla como lo que realmente es: lo natural, la norma y debe significar riqueza y reto para la educación. La escuela inclusiva para todos es el paradigma y se trata de diversificar el currículo ordinario para no perjudicar a los alumnos y grupos más y menos capaces (Kearny, 1996). c) La brecha entre países ricos y pobres (y dentro de los países) hace que se plantee la equidad en educación como una prioridad social. O la escuela cultiva la capacidad y el talento desde preescolar, o la educación para la excelencia seguirá siendo una utopía para los más débiles social y culturalmente por capaces que sean (Jiménez, Aguado, Álvarez, Gil, Jiménez, 2002); d) La sociedad del conocimiento precisa mentes preparadas junto con voluntades comprometidas y la educación debe promover tempranamente el desarrollo del talento a fin de evitar la pérdida y fuga de cerebros.

1.2. Alumnos con rendimiento excelente

Resumimos los resultados obtenidos en estudios anteriores por los alumnos que han obtenido *Premio Extraordinario de Bachillerato* (PEB) en la Comunidad de Madrid en las convocatorias 1998-99 y 1999-2000, y que son el punto de partida de la investigación realizada posteriormente con los alumnos que han obtenido *Beca de Excelencia*. Como se sabe, para optar a dicho premio es preciso tener una media de sobresaliente en los estudios de bachillerato y superar una prueba compleja. Los que finalmente lo obtienen, pueden optar al Premio Nacional de Bachillerato. Se otorga un PEB por cada mil alumnos matriculados en el último curso de bachillerato objeto de la convocatoria anual de dichos premios.

En una primera publicación (Jiménez, Aguado, Álvarez, Gil y Jiménez, 2002) se describen las características *sociológicas* de los alumnos PEB estudiados y se concluye que son alumnos procedentes de la clase media y media alta, de familias estables y maduras, familias que tempranamente han invertido medios y tiempo en la formación de los hijos de modo que éstos poseen unos recursos cognitivos excelentes en determinados campos pues sobre la mitad ha realizado estudios paralelos al bachillerato ya sea estudiando el bachillerato internacional, idiomas, música o informática; son buenos

lectores y dedican el tiempo libre a la lectura y a salir con los amigos; han elegido una carrera dura y que les gusta y están contentos con el ambiente universitario y en menor grado, con el profesorado. Los factores más determinantes en el alto rendimiento parecen ser la educación familiar recibida y el esfuerzo y determinación del propio alumno.

En una segunda colaboración (Jiménez, Álvarez, Gil, Murga, y Téllez, 2005) se analizan, desde la *perspectiva del género*, las capacidades intelectuales, intereses y características contextuales que parecen asociadas al alto rendimiento a través de las respuestas dadas a *tests* y *cuestionarios*. Se concluye que como grupo obtiene altos resultados en las pruebas de capacidad (en el cuartil superior en el test de Raven y en el WAIS) y que el género *no* muestra resultados con significación estadística en las pruebas de capacidad intelectual y de aptitudes aplicadas. Persisten algunas diferencias significativas en intereses. Los chicos destacan en los campos científico, técnico y militar; las chicas en el literario y en el económico-empresarial. El interés femenino en el campo económico-empresarial vendría a confirmar, en alguna medida, que son chicas abiertas y autónomas y que eligen los estudios que les atraen antes que los que tradicionalmente han sido propios de la mujer. No hay un grupo más creativo que otro.

Un tercer trabajo (Jiménez, Álvarez, Gil, Murga, y Téllez, 2006) analiza las percepciones, actitudes y valores de los alumnos PEB hacia la situación de los más capaces obtenidas en los *grupos de discusión*. También se incluyen las respuestas de un pequeño grupo de padres y profesores de dichos alumnos hacia las mismas cuestiones. Se concluye que la escuela no atiende a estos alumnos sino que se limita a repetir, repetir y repetir, y que pese al avance producido hacia la igualdad, perviven estereotipos, prejuicios y actitudes que discriminan doblemente a la mujer capaz. El avance ha sido mayor entre la población más joven y más ilustrada y en los ámbitos más cultos y abiertos como la universidad y las ciudades, pero aún en ellos, persisten reductos machistas soterrados bajo lo “políticamente correcto”. En la escuela se refleja con contradicciones y luces propias. Los profesores son conscientes de que no se atiende a los más capaces, simplemente porque otro tipo de alumnos tiene necesidades socialmente más perentorias. Sí perciben su valía y las sutiles diferencias que se dan hacia y entre los y las más capaces, a favor de aquellos. Por su parte, los padres apoyan con determinación el rendimiento escolar de hijos e hijas, y ponen como prioridad crear las condiciones de lo que ellos entienden que puede facilitar, aunque signifique cerrar otras puertas.

Padres, profesores y alumnos coinciden al señalar que la capacidad cognitiva y el rendimiento escolar excelente se perciben como valores positivos en los chicos y en cierto modo también en las chicas, pero pervive con fuerza aquello de “a las muy listas no las quiere nadie”; las chicas muy bri-

llantes despiertan cierto rechazo social entre sus iguales. Asimismo afloran algunos estereotipos diferenciados en la conducta social. Los chicos serían más nobles, simples y directos; las chicas más “enrevesadas y brujas”. En la persistencia de estereotipos y en la aparición de otros estaría influyendo el propio comportamiento femenino, pues hay chicas que se resisten a afrontar el hecho de la igualdad, ya por el peso de los estereotipos y de la presión social, ya porque deben invertir mucha energía “inútil” en el intento, ya porque temen afrontar en soledad las consecuencias. El peso de ciertos estereotipos se mantiene hasta en la universidad pues hay profesores que encuentran difícil otorgar la máxima calificación a una chica aunque su rendimiento sea superior; el mejor debe seguir siendo un varón, estereotipo con muchas caras.

Una última publicación se centra en el análisis de la *educación familiar* (Jiménez Fernández, 2006). Desde la perspectiva del recorrido escolar y de la autonomía personal, la educación familiar recibida por el grupo PEB ha sido una educación de primera, es decir, igualmente exigente con hijos e hijas (una forma de discriminación sexual apuntada en los grupos de discusión es exigir intelectualmente menos a la hija y tener hacia ella expectativas más bajas); respetuosa con la persona y exigente con su autonomía; abierta a la educación extraescolar y que les ha dotado de disciplina, hábitos, valores e instrumentos cognitivos valiosos para un recorrido escolar de fondo. Por ejemplo, el grupo PEB destaca en afición lectora, dominio de idiomas, otorgar un lugar prioritario a las obligaciones escolares, dedicar tiempo al estudio y valorar altamente la autonomía y responsabilidad personal. Son alumnos que no han tenido profesores particulares ni han alternado estudio y trabajo.

Han crecido en el seno de familias acomodadas que ha facilitado a los hijos el labrarse su propio camino desde referentes comunes y propios. Así, la educación familiar les ha dado tempranamente dirección y calidad humana pues, por una parte, mostraba prioridades entre las que destacaban la autonomía personal y la responsabilidad para con las tareas escolares y, por otra, daba a los hijos el suficiente apego afectivo y apoyo efectivo como para permitirle desarrollar su propio universo personal, intelectual y social. Las prioridades, la concentración de esfuerzos, las expectativas y los propios recursos desarrollados por el alumno, figuran entre los factores responsables del alto rendimiento. La calidad de la educación se refleja especialmente en el estilo educativo de la familia, que puede ser conservadora o liberal, pero que ha desarrollado en su seno estilos educativos democráticos y coherentes, cuidando el clima familiar y las normas que rigen la convivencia. Desde la infancia, han respondido con sencillez las preguntas de los hijos, han apoyado determinadas aficiones, han reconocido y fomentado sus logros, han sembrado expectativas en los hijos y hacia los hijos, han otorgado importancia al esfuerzo y la determinación personal. Aunque los padres han actuado unidos, las madres parecen brillar con luz especial.

Cerramos este apartado señalando que el alto rendimiento se ha mantenido moderadamente en los estudios universitarios, independientemente de que procedan de centros públicos o privados, sean hombres o mujeres, estudien ciencias, letras o carreras técnicas. En la universidad estudiaban el curso que les correspondía por su edad y casi la mitad estudiaba una ingeniería superior.

2. RESULTADOS DE LA MUESTRA

Pasamos a analizar los datos obtenidos con la muestra cuya distribución se recoge en las tablas 1 y 2.

Tabla 1. Distribución de la muestra según género

	Frecuencia	Porcentaje
Varón	40	34
Mujer	78	66
Total	118	100

Según las estadísticas del Ministerio de Educación y Ciencia, en el curso académico 2004-05, el 54,04 por ciento de la población universitaria española eran mujeres; por comunidades autónomas, en la Comunidad de Madrid el 53, por ciento de la población universitaria eran mujeres (www.mec.es/educa/ccunive/ consultado el 23 de mayo de 2006). En consecuencia, la población femenina está representada al alza.

Por tipo de carrera sólo en las carreras técnicas hay mayoría masculina, como ocurre con los datos de la población universitaria (tabla 2) aunque no se trata de una muestra aleatoria representativa.

Tabla 2. Distribución de la muestra según carrera y género

		Sexo		Total
		Varón	Mujer	
Carrera	Humanidades	35,0%	65,0%	100,0%
	CC. Experimentales	12,4%	86,5%	100,0%
	CC. de la Salud	25,0%	75,0%	100,0%
	CC. SS. JJ	24,0%	75,1%	100,0%
	Técnicas	65,6%	34,4%	100,0%
Total		34,0%	66,0%	100,0%

Para cada uno de los dos ámbitos considerados, el académico y las capacidades personales, se exponen datos cuantitativos o resultados obtenidos por la muestra en los pruebas aplicadas, y cualitativos o reflexiones de los alumnos que componen la muestra en los grupos de discusión. Desde el enfoque adoptado en el estudio se indaga en el principio de que el contexto incide directa e indirectamente en el desarrollo del alto rendimiento y de la alta capacidad, potenciando o inhibiendo su expresión en los alumnos a través de la convivencia, del aprendizaje escolar y de los referentes remotos y próximos que en él confluyen.

2.1. Capacidades de chicos y chicas desde los resultados en tests estandarizados

Los resultados obtenidos en los test estandarizados se muestran a continuación.

2.1.1. Resultados en el test de Raven

Esta prueba consta de dos escalas. La tabla 3 muestra las puntuaciones directas obtenidas en ambas escalas y los resultados estandarizados (z) obtenidos en la segunda escala.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos en el test de Raven

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
Raven I	118	7	12	10,87	1,188
Raven II	118	10	36	26,62	5,338
Raven II estandarizado	118	5	99	76,16	22,568
N válido	118				

En ambas escalas los valores obtenidos por la muestra son elevados, situándose próximos al máximo, lo que claramente indica una distribución asimétrica negativa de los mismos con una curtosis positiva, es decir, *la mediana supera claramente a la media*.

Tabla 4. Percentiles del RAVEN II

		Percentiles						
		5	10	25	50	75	90	95
Promedio ponderado (definición 1)	Raven II estandarizado	29,55	45,00	62,75	85,00	95,00	97,00	97,00
Bisagras de Tukey	Raven II estandarizado			63,00	85,00	95,00		

La tabla 4 muestra claramente que el grupo obtiene unos valores netamente superiores al grupo normal. Por ejemplo, su *mediana se sitúa en el valor 85*, muy superior al 50, que sería el valor esperable en el grupo normal. La dispersión es pequeña con una amplitud intercuartílica de 32, lo que significa que entre los valores de 63 y 95 están el 50% de los casos, una distribución *centrada en los valores superiores*. Los resultados obtenidos *no* muestran diferencias significativas en función del género.

2.1.2. Resultados en el test PMA

El Test de Aptitudes Mentales Primarias (PMA) está formado por cinco subpruebas que miden los factores verbal, espacial, razonamiento abstracto, cálculo y fluidez verbal. En la tabla 5 podemos comprobar las puntuaciones directas obtenidas por el grupo y las puntuaciones estandarizadas. Todos los valores normalizados son *superiores* a las puntuaciones directas, excepción hecha de los valores “mínimos” obtenidos en el subtest verbal y en cálculo numérico, en los que en coherencia con la superioridad general manifestada, los valores máximos y la media siguen siendo claramente superiores en el PMA estandarizado.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de la prueba PMA

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
PMA verbal	117	20	49	32,32	6,283
PMA verbal estandarizado	117	5	98	43,15	23,787
PMA espacial	117	-13	54	28,59	14,202
PMA espacial estandarizado	117	1	99	54,20	29,407
PMA razonamiento	117	9	30	21,98	4,826
PMA razonamiento estandarizado	117	5	99	66,75	28,903
PMA cálculo numérico	117	-2	41	19,39	7,961
PMA cálculo numérico estandarizado	117	1	98	32,79	27,415
PMA fluidez verbal	117	25	75	53,24	11,287
PMA fluidez verbal estandarizado	117	2	99	60,68	27,912
N válido	117				

En razonamiento abstracto *sí* hay diferencia significativa en función del género; las mujeres obtienen mayor puntuación.

2.1.3. *Resultados en el cuestionario de Vermunt*

Del *Cuestionario de procesos, orientaciones y concepciones del aprendizaje y enseñanza del alumno universitario*¹, se concluye que, en general, el grupo muestra buenas estrategias y hábitos de trabajo intelectual como corresponde a un grupo con alto rendimiento, extremo que se aprecia tanto en los ítems que puntúan por encima del grupo normativo y que apuntan a autonomía y autoexigencia en el aprendizaje, cuanto en los que rechazan por significar dependencia externa y trabajo superficial.

Sucintamente cabe señalar que la forma o formas típicas de trabajo que manifiestan ante el estudio es relacionar los nuevos contenidos de un tema con el conocimiento previo que tienen de ese tema; intentan generalizar lo aprendido y a menudo o casi siempre utilizan lo que aprende en las asignaturas en actividades diferentes de sus estudios e intentan interpretar acontecimientos o situaciones de la vida diaria con ayuda de los conocimientos adquiridos en los estudios. Para comprobar su aprendizaje, cuando han estudiado un texto, intentan formular las ideas principales con sus propias palabras e intentan expresar el contenido de un párrafo del mismo modo, es decir, con sus propias palabras. Prestan atención especial a aquellas partes del curso y de las asignaturas que tienen una utilidad práctica e intentan ver las conexiones entre los contenidos de diferentes capítulos de un libro. Finalmente, ante las dificultades en el estudio, intentan determinar cuál es la causa de cada dificultad y si no comprenden bien un texto, buscan otros libros sobre el mismo tema que puedan aclararles los elementos ausentes o confusos. Las chicas son más autoexigentes y piensan, en mayor medida, que deben comprobar de formas diversas que dominan lo que estudian.

2.2. **Ámbito académico**

Se han identificado cinco bloques diferentes en este ámbito: a) Tratamiento recibido en la familia y en la escuela (colegio, instituto y universidad) en función del género; b) Motivación, creatividad y atención a la diversidad; c) Elección de estudios; d) Mentalidades y actitudes, y e) Oferta educativa.

2.2.1. *Tratamiento recibido en función del género*

Chicos y chicas perciben que, en gran medida, en la escuela se ofrece un tratamiento equitativo a chicos y chicas.

“Chico: Yo también estoy de acuerdo. Personalmente he ido a un colegio público y tampoco había discriminación...” (Grupo 3).

“Chica: No, los profesores no, buscan mucho la igualdad y no nos tratan (de modo) diferente” (Grupo 4).

“Chico: Algún profesor o profesora en concreto puede ser que sí, pero en general no discriminan” (Grupo 5).

“Chica: En mi carrera, “fisioterapia”, somos 90 o así y hay unos 20 chicos. Respecto a los profesores yo creo que nos tratan igual a chicos y chicas...” (Grupo 8).

“Chico: Mi carrera está bien repartida entre chicos y chicas y tampoco veo ningún tipo de discriminación por parte de los profesores” (Grupo 8).

En algunos casos encuentran aún un tratamiento discriminatorio hacia las chicas, tanto por parte de los profesores como de las profesoras, en relación al número de aprobados, calificaciones, expectativas con respecto a la capacidad de las chicas, realización de actividades diferenciadas, atención y tratamiento diferente a chicas dentro y fuera de clase.

“Chica: ...incluso entre mis profesores, que son bastantes equitativos por lo general, si bien llega el profesor de turno y no te pone un diez por la media y llega el chico y sí se lo pone. Hay algún profesor muy machista en mi universidad y en el colegio pasaba igual. A mí literalmente me dijo un profesor que la nota (más alta) se la llevaba un chico porque para eso era chico” (Grupo 2).

“Chica: ... A lo mejor hay algún profesor pero lo que es en clase no. Fuera de la clase si vas a preguntar algo con un chico te percibe como que no lo vas a entender, como pobrecita, quizá porque en este caso se trata de un hombre muy mayor” (Grupo 4).

También han encontrado comportamientos machistas por parte de algunos compañeros y dinámicas preestablecidas. Por ejemplo, los representantes estudiantiles son chicos en grupos mayoritariamente de chicas.

“Chica: Bueno, yo he elegido la facultad por la carrera que estoy haciendo, que no hay en otras universidades. En mi clase somos unos 73 y debemos ir a clase unos 65. Hay unos 30 chicos y unos 20 son machistas...” (Grupo 4).

2.2.2. *Motivación, creatividad y atención a la diversidad*

Algunos señalan ejemplos negativos con respecto a las estrategias que los profesores siguen para motivar (desmotivar) a los chicos, para favorecer un pensamiento divergente, y falta de apoyos adecuados para responder a la diversidad del aula.

“Chico: A mí, los profesores me motivaban de forma negativa (risas de la gente). Ya que los comentarios de las notas eran tales como no se esfuerza nada, y yo, para molestarles, intencionalmente lo hacía peor” (Grupo 4).

“Chico: Por ejemplo, en cálculo tenemos un profesor que tendrá unos 60 años e hizo un ejercicio de una manera determinada. Un compañero le preguntó si podía hacerlo de otra manera y le contestó que a él, con 60 años, no le iba a enseñar nada, que se hacía como él decía” (Grupo 5).

“Chica: Yo con los profesores siempre he tenido buena relación y he sentido que me apoyaban pero tampoco de una manera muy incisiva. Es decir, si tenía cualquier problema estaban encantados de ayudarme, pero a la hora de llevar las asignaturas el peso recaía sobre mí fundamentalmente. A nivel de instituto y de colegio siempre se suele apoyar a la gente que suele ir mal y hay muchas ayudas encaminadas a ayudarles, como grupos específicos...En cambio, hacia las personas que van bien hay mucho menos apoyo para procurar estimularles y depende mucho más de lo que tú hagas” (Grupo 4).

2.2.3. *La elección de estudios ¿tradición social?*

Algunos consideran que la asignación a determinadas carreras está condicionada socioculturalmente. Perciben que las costumbres y tradiciones sociales van cambiando y que estos cambios se reflejan en una mayor presencia de chicas y chicos en los diferentes estudios, aunque en algunas carreras la presencia de chicos o chicas es aún muy elevada si bien en continuo cambio.

“Chica: Yo creo que está como metido en la cabeza, hay carreras que son más de hombres que de mujeres. Un hombre que quiere hacer “enfermería”, choca” (Grupo 1).

“Chico: ...los hombres son distintos que las mujeres. En ningún caso definiendo que las mujeres sean peores o los hombres, sino que simplemente cada uno aprovecha esas ventajas o se queda lejos de las carreras

en las que tienen desventajas. De todas formas creo que la elección de carrera no es tanto la presión de los padres, sí la influencia (sí que influye mucho lo que opinen los padres), pero no creo que en este momento vayan a decirte tus padres: “No hagas esta carrera que es de chicos o de chicas”, sino el peso de la tradición. Tradicionalmente ha habido unas carreras en las que ha habido más chicos que chicas. Tengo una amiga que estudia enfermería y hay tres chicos en su clase y no creo que eso sea porque el resto hayan querido ser enfermeros y sus padres les hayan dicho: “No puedes ser enfermero”, sino que tradicionalmente esas cosas están ahí” (Grupo 8).

“Chico: Yo creo que es un tema de condicionamiento cultural. Porque sí que es cierto que hay carreras en las que los hombres tienen menos presencia. Por ejemplo enfermeras o azafatas, aunque hay algunos, y a las chicas no les da en general por estudiar ingeniería, pero es un condicionamiento cultural no algo que realmente se inculque en la familia sino que es algo que se ve en la sociedad. Cuando los niños y las niñas empiezan a interrelacionarse con otros niños y niñas (ninguno de nosotros hemos vivido la guerra civil y, en cambio, siguen habiendo dos Españas sumergidas, están los fachas, los que no son fachas, etc.), pues viven el tema desde el condicionamiento cultural, pero pienso que incluso esta tendencia está cambiando porque, por ejemplo, cuando entré en mi carrera había sobre todo hombres y hombres muy mayores. En mi promoción éramos 70% hombres. En las generaciones que han entrado ahora hay más chicas que chicos. Igual que se dice que cuando se muera el último que vivió la guerra se acabará esa división, yo creo que no pero poco a poco se está olvidando” (Grupo 2).

No han percibido presión por parte de la familia para que eligieran estudios propios de su sexo. Se valoran aspectos como las salidas laborales, las capacidades de los chicos o los intereses individuales.

“Chica: Al contrario, a mí por ser chica no me han dicho que no haga (ingeniería de) “caminos” que es de chicos” (Grupo 8).

Aunque algunos consideran que los chicos pueden tener mayores dificultades que las chicas, pues reciben presiones relativas a estereotipos sexuales por parte de la familia.

“Chica: Personalmente creo que las chicas lo tienen más fácil ahora en ese sentido, no creo que ahora le pongan ninguna pega a no ser que sea una familia muy tradicional y dijera que quiere ser camionera,..., (risas). A lo mejor le gastaban alguna broma pero no creo que le dijese que no lo hiciera porque es muy difícil o muy duro para ella. Sin embargo, a un chico sí creo que le pondrían más pegadas si dijera, por ejemplo, que

quiere ser diseñador de modas o decorador de interiores,..., pero tampoco creo que demasiado salvo en algún caso muy concreto” (Grupo 4).

La influencia de los profesores y del centro educativo es casi decisiva a la hora de elegir estudios, tanto positiva como negativamente.

“Chico: ...También influyen los profesores, como te motiven en tu potencial. Por eso puede ser que haya más gente en un bando que en otro” (Grupo 3).

“Chico: Mi colegio era laico. De una forma muy sutil era: chico listo con buenas notas: ingeniero; chica lista con buenas notas: sanitario. En segundo de bachillerato éramos una clase de 15 personas y era el único chico” (Grupo 5).

A pesar de ello, aprecian una relativa libertad a la hora de elegirlos.

“Chico: ... y has decidido entrar y que tú decidas entrar en “dirección de empresas” o en la carrera que sea eso es cosa tuya. Te puede influir tu ambiente y tal pero ahí eres completamente libre y nunca ha habido ningún tipo de excepción, entras por una nota” (Grupo 2).

2.2.4. Mentalidades y actitudes

Chicos y chicas valoran de manera positiva situaciones académicas en las que la diversidad es la norma.

“Chica: Aunque aparentemente haya mucha diversidad en “audio-visuales”, hay mucha más en “historia. Yo he pasado por la facultad de historia y hay gente de todas las calificaciones, de todas las clases, de todas las edades, de todos los ámbitos y eso sí que es una riqueza, es gente más normal. Mis compañeros de clase y lo siento, no sé los vuestros, son muy ególatras, muy de triunfar” (Grupo 6).

“Todos: En la universidad está la mayor diversidad que yo he visto nunca” (Grupo 6).

“Chica: Yo había experimentado en mi colegio el ir vestida de una forma y ahora ver que en la universidad puedo ir como quiera, sabía que existía pero vivirlo es... (risas). Nadie se mete con nadie, ningún profesor te ve mal si vas con rastas o con ochenta pendientes en la cara., y a mí eso me gusta porque aunque no lo lleve, eso es libertad. Aunque suene a tópico y típico es verdad” (Grupo 6).

Consideran que los estudios realizados pueden favorecer el desarrollo de una mentalidad más abierta. Aunque en algunas carreras dicen existen actitudes de competitividad, prepotencia y envidias debidas al alto rendimiento; en algunos otros casos valoran las actitudes de compañerismo.

“Chica: Yo creo que los estudios aunque sean básicos, proporcionan cultura y respeto hacia la otra persona” (Grupo 7).

“Chica: En mi clase, hago “filología árabe”, ya somos pocos de por si y los chicos son muchos menos aún y es lo que dice ella que son más abiertas de mente. Quizá en los estudios de ciencias que hay más chicos...” (Grupo 4).

2.2.5. Oferta educativa

Algunos de los participantes consideran que sería necesario equilibrar la formación científica y humanística durante los estudios de secundaria:

“Chica: A mí no me parece bien que haya esta separación entre ciencias y letras. Siempre me han gustado las letras y cuando tuve que elegir en primero de bachillerato elegí humanidades y no he dado matemáticas y me parece un defecto del sistema educativo. Antes la filosofía y las letras eran una” (Grupo 6).

“Chica: Yo creo que separan más a los de letras porque en bachillerato, los de ciencias tenemos obligatoriamente letras y al revés no” (Grupo 6).

“Chica: Hay gente que ahora mismo no sabe lo que es una derivada porque eligió letras. Hay cosas básicas en matemáticas que deben darse igual que nosotros damos filosofía, lo que me parece muy bien” (Grupo 6).

Cuestionan el papel secundario que los estudios de humanidades han recibido y pueden recibir en los planes de estudio:

“Chica: Yo no puedo entender que quiten historia del arte con el patrimonio histórico que tenemos” (Grupo 6).

“Chico: Y filosofía también la querían quitar” (Grupo 6).

“Chica: Se va mucho a lo práctico. A mi me encanta la historia pero es más práctico tener a un médico que tener un profesor que dé historia” (Grupo 6).

“Chico: Es todo como muy materialista, el asunto de las letras está muy politizado” (Grupo 6).

También cuestionan la posibilidad de reducir el número de años de algunas carreras:

“Chico: Reducir todas las carreras a cuatro años sean como sean, hay carreras que esa reducción es imposible” (Grupo 6).

En cuanto a la oferta de estudios, critican la falta de plazas en algunas carreras:

“Chica: Yo fui al rectorado para tratar de simultanear “historia” con “comunicación audiovisual” y me dijeron que no podía porque no había plazas” (Grupo 6).

2.2.6. Influencia de la escuela desde la información de los cuestionarios

A partir de los datos del *cuestionario evolutivo*, destacamos las respuestas que aglutinan las opiniones mayoritarias. Los chicos y chicas señalan que:

- Durante la escolaridad obligatoria, las relaciones que han mantenido con los profesores han sido adecuadas, que eran estudiantes brillantes, les gustaba especialmente algunas materias e hicieron buenos amigos.
- De la etapa del bachillerato tienen un buen recuerdo, hicieron buenos amigos y gozaban del aprecio de los profesores.
- Estudiar en la universidad consideran que se trata de una etapa interesante y rica donde han hecho nuevos amigos. Destacan también el interés por la carrera elegida y el desarrollo de la autonomía personal.

Del *cuestionario de género* se desprende que:

- Tanto los chicos como las chicas siempre se han sentido a gusto con profesores y profesoras y se han sentido bien valorados.
- En el colegio se fomentaban valores de igualdad entre chicos y chicas.
- Lo que han logrado en el ámbito académico se debe principalmente al propio esfuerzo.

- Los profesores que han tenido o tienen ofrecen a alumnos y alumnas las mismas oportunidades de intervenir y de realizarse; reconocen con facilidad la capacidad tanto de los alumnos como de las alumnas; y, en general, consideran que han estado bien reconocidos y estimulados por los profesores.

3. CAPACIDADES PERSONALES

Desde el análisis de los grupos de discusión, en este ámbito se han identificado dos bloques de contenido: a) Capacidades personales de chicos y chicas percibidas por la familia y la escuela, y b) Percepción de las propias capacidades, de su gestión y uso.

3.1. Capacidades percibidas por la familia y la escuela

Chicos y chicas piensan que, en general, desde la familia y la escuela se tienen iguales expectativas hacia las capacidades de ambos géneros. A pesar de ello perciben que tanto desde la familia como desde la escuela se piensa estereotipadamente que existen diferencias en las capacidades de los chicos y chicas: los chicos serían más inteligentes mientras que las chicas alcanzarían sus logros debido al esfuerzo y la constancia. De esta forma, los logros de los chicos se valoran de manera normalizada; los de las chicas se exaltan y refuerzan más pero a la baja. Todo menos admitir la igualdad.

“Chica: En la universidad no lo he notado, pero sí en el colegio, incluso en mi familia. De alguna manera se entiende que lo que consigue un hombre lo consigue por inteligencia, por perspicacia, astucia..., y lo que consiguen las mujeres es más porque lo trabajan. Nos lo han “machacado” mucho y viene a significar que ellas han ido más al límite” (Grupo 1).

“Chica: Mi madre piensa que si mi hermano sacara mejores notas que yo es porque tiene talento mientras que lo que yo consigo es porque estudio” (Grupo 1).

3.1.2. Capacidades percibidas por los chicos y chicas

Chicos y chicas tienen percepciones matizadas sobre la capacidad según el género, siempre desde la consideración de que los hombres no son más inteligentes que las mujeres ni viceversa.

“Chico: Pero obtener un buen resultado quiere decir sacar una carrera con buenas notas o sentirse realizada la persona y con una satisfacción, es diferente creo. Una persona puede sacar una carrera y pasarlo penosamente esos cinco años, yo no creo que eso sea un buen resultado aunque saque todo matrículas. Sin embargo, una persona que pueda tener un rendimiento más modesto y que en cambio ha disfrutado aprendiendo y ha ido superando los obstáculos de una manera relajada, yo creo que ese es el mejor resultado. También la inteligencia muchas veces se define como la capacidad para superar un test de inteligencia y creo que es algo más amplio, y que también se extiende a la relación interpersonal y el poder que tiene uno mismo para manejar sus emociones, creo que también es inteligente una persona que sabe automotivarse y aunque eso no se refleje, sí tiene importancia” (Grupo 1).

Chicos y chicas piensan que existen capacidades diferentes entre ambos grupos, y que éstas pueden estar condicionadas socioculturalmente.

“Chico: Lo que sí que es cierto es que hay algunos tipos de inteligencia que están más desarrollados que otros. A lo mejor las chicas tienen más facilidad o conocimientos que los chicos en un tipo de actividad mientras que los chicos los pueden tener en otras” (Grupo 8).

“Chica: Realmente es que hay diferencias de capacidad entre las chicas y los chicos. Hay un libro..., no me acuerdo ahora como se llama, algo así como: “¿Por qué los hombres saben leer mapas...?”. En general, los hombres tienen mejor capacidad espacial y más capacidad para el cálculo y las mujeres menos. Habrá mujeres que también tengan esa capacidad pero dentro de un conjunto la mayoría son chicos. Lo que hay que ver es si cuando eres la excepción, esas capacidades se consideran negativas o, como en este caso, si en el ambiente escolar y universitario se promueve la discriminación. En mi caso no y creo que en general tampoco. Se sabe que las capacidades entre hombres y mujeres son distintas pero si eres mujer no tienes por qué ceñirte a unas cosas” (Grupo 3).

Piensan que no existen diferencias a nivel cognitivo, aunque algunos consideran que las chicas son más inteligentes. Aspectos relativos a pensamiento lógico y abstracto, matemático y espacial, se suele asociar más a los chicos.

“Chico: Yo, el mero hecho de entrar a diferenciar si una persona lista es hombre o mujer lo veo un poco absurdo. Es como clasificar si los rubios son más inteligentes que los morenos, no creo que por ser mujer vayan a ser más tontas o más listas” (Grupo 1).

“Chica: Yo no estoy de acuerdo, considero que igual que hay hombres muy inteligentes hay mujeres. Al igual que menos inteligentes, hay de todo... pero tanto hombres como mujeres pueden ser inteligentes” (Grupo 7).

Por otro lado, a las chicas se les asigna una mayor capacidad emocional y de relaciones interpersonales. Algunos participantes consideran que estas percepciones son excesivamente tópicas.

“Chica: Porque a las mujeres siempre se nos ha considerado que se nos da mejor el contacto personal, las interrelaciones...” (Grupo 5).

“Chica: Sí, a lo mejor no tienen tanto en cuenta la manera en que dicen las cosas y eso puede ser malo. Hombre, yo no siempre mido lo que digo pero a mí me gusta que la persona con la que estás hablando te sonría...” (Grupo 7).

De manera general, consideran que las chicas son más constantes y se esfuerzan más, por lo que su rendimiento suele ser más alto que el de los chicos. También consideran que las chicas están más motivadas hacia el logro académico, son más organizadas en el estudio y hacen un mejor uso estratégico de sus capacidades.

“Chica: Lo que sí que he notado, aunque no sé si tiene mucho que ver con el tema, es que en el instituto los chicos no continuaban esforzándose. Porque el cambio del colegio al instituto requiere estudiar más y las chicas parecen decirse a sí mismas: —Vale, tengo que esforzarme el doble de lo que me he esforzado antes. Sin embargo los chicos no aumentaban sino que continuaban con el mismo esfuerzo y bajaron mucho sus notas y su rendimiento. A lo mejor fue sólo el caso de mi instituto. No nos conformamos y sin embargo ellos no son así” (Grupo 1).

“Chica: Es más el orden y la constancia” (Grupo 8).

“Chico: Es el provecho que saques de ella porque si yo tengo mucha inteligencia, si no la uso, si no estudio..., si dedico el tiempo a otros quehaceres, pues obviamente no le voy a sacar ningún partido” (Grupo 8).

“Chica: Yo he estado en varios colegios, por cuestiones familiares, y creo que eso también me ha enriquecido, porque cuando llegaba al nuevo colegio tenía más nivel, y me obligaba a esforzarme. Pero creo que lo que más influye es la motivación que uno tenga, a pesar de la capacidad” (Grupo 4).

4. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN

El estudio de los más capaces ha suscitado amplio interés en la investigación y praxis educativa de los países desarrollados desde comienzos del siglo XX. En el caso español dicho interés se ha visto reflejado, salvo excepción, en las leyes orgánicas que han regulado la educación desde 1970 a la actualidad. Sin embargo, su reflejo en la realidad escolar ha sido errático cuando no inexistente y se ha echado en falta una política de estado similar a la habida con otros grupos “diversos”.

Los alumnos que disfrutan de una Beca de Excelencia en diferentes universidades de la Comunidad de Madrid tienen buena capacidad intelectual, obtienen alto rendimiento académico, muestran madurez y responsabilidad en el estudio y capacidad crítica matizada, es decir, emergente de la observación de los hechos y de su proyección sobre la realidad. Los resultados obtenidos en los tests confirman su buena capacidad pues tanto en el Raven superior como en el PMA, la distribución resultante es una distribución centrada en los valores superiores, en los que la mediana supera claramente a la media, salvo excepción. No aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los géneros, excepto en el subtest de razonamiento abstracto del PMA y, en este caso, favorece a las mujeres. Estos datos van en consonancia con los obtenidos en los estudios anteriores sobre los alumnos PEB.

Los resultados de los cuestionarios los muestra como alumnos con buen autoconcepto académico, con valoración positiva de la experiencia escolar, respetuosos con profesores y compañeros a los que valoran y por los que se sienten valorados, con amigos y algo críticos con determinados procedimientos de enseñanza. Sus estrategias y hábitos de estudio son buenos y, sin duda, el puntal fundamental del rendimiento académico. Las chicas tienden a tener estrategias más sólidas de trabajo intelectual, tanto desde los datos del cuestionario de Vermunt cuanto desde las opiniones vertidas en los grupos de discusión.

En los grupos de discusión, chicos y chicas consideran que, en general, tanto en la escolaridad obligatoria como en el instituto y en la universidad, han recibido un tratamiento equitativo. A pesar de ello, sí encuentran excepciones, produciéndose en ocasiones un tratamiento discriminatorio hacia las chicas, procedente tanto de los profesores como de los compañeros y de la propia familia. Abundan en nuevos ejemplos en la línea de los alumnos PEB, apreciándose mayor madurez y discernimiento en el análisis de los hechos debido, en parte, a su mayor edad.

Chicos y chicas consideran que la educación y la enseñanza no se ajusta adecuadamente a las diferencias individuales. Critican las técnicas de

motivación y las estrategias de enseñanza empleadas pues, en ocasiones, limitan el pensamiento divergente y creativo. En la elección de estudios dicen que en su caso ha primado la libertad y los intereses personales de cada cual. Son conscientes de que existe cierta presión social hacia los chicos y chicas para que elijan o desestimen determinadas carreras; pero, a la vez, también son conscientes de que estas dinámicas sociales están cambiando. Se trata de favorecer un cambio de mentalidad social que normalice la elección de estudios en función de las capacidades e intereses, sin situar el género como categoría convencional discriminatoria. En cualquier caso, parece ser que son los chicos los que reciben mayores presiones por parte de la familia para que no se adentren por elecciones tradicionalmente femeninas, consideradas social y profesionalmente más débiles. En el caso de las chicas se admite más que elijan estudios convencionalmente masculinos o femeninos. Señalan que la influencia, positiva y negativa, de los profesores se convierte en un elemento condicionante de la elección de estudios.

Chicos y chicas valoran los entornos diversos y la diversidad. La universidad es considerada un espacio diverso, caracterizado por muestras de respeto a la libertad personal y a la diversidad social. Asimismo señalan que es necesario repensar la oferta educativa en relación a las personas que la universidad pretende formar y a la sociedad que se desea promover. Los utilitarismos reducen materias y especialidades con tradición cultural y cierta proyección social; la limitación del número de plazas condena a la sequía a determinadas opciones estudiantiles aunque sean buenos alumnos.

Dentro del avance hacia la igualdad, chicos y chicas consideran que desde la familia y la escuela se tiene una percepción diferenciada de las capacidades de ambos géneros, que discrimina al femenino. Frente al mismo resultado, padres y profesores consideran que en el caso de los chicos se debe a la capacidad y en el de las chicas al esfuerzo y la constancia, extremo que no se sostiene desde los resultados de los tests, ni desde el cuestionario, ni desde las valoraciones de los grupos de discusión ni desde el rendimiento anterior obtenido por el grupo. Más bien consideran que chicos y chicas se caracterizan por tener diferentes capacidades e intereses, y que éstos han sido y se verán condicionados socioculturalmente a través de las expectativas sociales y de los papeles asignados estereotipadamente a cada uno de los géneros, aunque a su juicio estos temas están cambiando.

Pese a no existir diferencias significativas en la capacidad medida por los tests, chicos y chicas consideran que las chicas son más inteligentes si bien las capacidades relativas a pensamiento abstracto, matemático y espacial se siguen asociando a los chicos. Por el contrario, se relaciona con las chicas una mayor capacidad emocional e interpersonal. Asimismo consideran que chicos y chicas hacen un uso distinto de sus capacidades; ellas hacen

un uso más estratégico de las mismas, son más ordenadas y se esfuerzan más, extremo convergente con los datos del cuestionario y matizado en los grupos de discusión respecto del estereotipo simplista de que salen adelante porque se esfuerzan más que los chicos. Este estereotipo asoma al valorar al profesorado y también lo exponían los alumnos PEB. Pese a ello, admiten un avance en el reconocimiento de la igualdad.

Las cuestiones a las que pretendíamos dar respuesta eran: ¿Qué capacidades tienen chicos y chicas con alto rendimiento, cómo las utilizan y existen diferencias entre ambos grupos? ¿Cómo influye la escuela en el desarrollo del alto rendimiento y de la alta capacidad? El perfil que acabamos de esbozar ayuda a describirlos parcialmente en las dimensiones analizadas. Tras el análisis del conjunto de las dimensiones del modelo, esperamos realizar un estudio más detallado de las variables consideradas y replantear algunas cuestiones metodológicas, cara a apreciar más nítidamente cuáles son los aspectos y variables académicas, personales y sociales que favorecen el desarrollo del alto rendimiento y de la capacidad, en una escuela que aspira al éxito para todos.

NOTAS

1. Marín Gracia, M. A. (1998) *Cuestionario de Procesos, Orientaciones y Concepciones del Aprendizaje y Enseñanza del Alumnado Universitario (Inventory of Learning Styles in Higher Education)*, de J.Vermunt. Traducido por la Profesora Marín Gracia, de la Universidad de Barcelona (2000) se divide en dos partes: a) *Actividades de estudio*, cuyo objetivo es identificar el comportamiento habitual de estudio del alumno y que consta de 55 elementos o ítems, y b) *Motivos para estudiar y opiniones sobre el estudio*, esta segunda subdividida a su vez en dos apartados uno dedicado a motivos para el estudio (25 elementos) y otra a opiniones sobre el estudio (40 elementos) cuyo análisis refleja los por qué que mueven al alumno a elegir una determinada carrera. Los 120 ítems se responden según una escala tipo Likert eligiendo una de 5 opciones. Se recoge en el *Proyecto de Investigación* presentado en dicha profesora en el Concurso de Acceso al Cuerpo de Catedráticos de Universidad, convocado por la Universidad de Barcelona para el acceso a una plaza en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en dicha Universidad. Tradujo y aplicó dicho cuestionario y se nos facilitó dicha traducción experimental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Jiménez Fernández, C. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED.
- Jiménez Fernández, C. (2006). Educación familiar y alumnos con alto rendimiento. *Revista Española de Pedagogía*. 234, 273-299.
- Jiménez, C., Aguado, T., Álvarez, B., Gil, J. A. y Jiménez, R. (2002). Caracterización de los alumnos con Premio Extraordinario de Bachillerato. *Bordón*, 54 (2-3), 383-398.
- Jiménez, C., Álvarez, B., Gil, J. A., Murga, M. A. y Téllez, J. A. (2005). Educación, capacidad y género. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2) 391-416. Disponible en <http://www.uv.es/aidipe/RIE>.
- Jiménez, C.; Álvarez, B.; Gil, J. A.; Murga, M. A. y Téllez, J. A. (2006). Educación, diversidad de los más capaces y estereotipos de género. *RELIEVE (Revista Electrónica de Investigación Educativa)*, 12 (2). 28 Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_5.htm.
- Jiménez, C., Álvarez, B., Gil, J. A., Murga, M^a A., Téllez, J. A. y Trillo Miravalles, M^a P. (2007). Hacia un modelo sociocultural explicativo del alto rendimiento y de la alta capacidad I: Ambiente familiar. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 18 (1), 31-46.
- Kearny, K. (1996) Hight y gifted children in full inclusión classrooms. *Highly Gifted Children*, 12 (4).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. BOE de 6/08/1970.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, *de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE 238 de 4/10/1990.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, *de Calidad de la Educación*. BOE 307 de 24/12/2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación*. BOE 106 de 04/05/2006.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, Madrid: MEC.
- Trujillo, S. (2008). *Personalidad y adaptación de los niños y jóvenes con sobredotación intelectual*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa.
-

PALABRAS CLAVE

Alta capacidad, alto rendimiento, género, contexto cultural, ámbito académico, capacidades personales.

KEY WORDS

High ability. High performance. Gender. Cultural context. Academic scope. Personal abilities.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Carmen Jiménez Fernández, Catedrática de Universidad. Presidenta Nacional de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica. Miembro de la Comisión Nacional de la ANECA para la Acreditación del Profesorado Universitario. Profesora en la Facultad de Educación de la UNED, Decana de la Facultad de Educación y desde 2006 pertenece al Servicio de Inspección de la UNED. Fundadora de la Revista EDUCACIÓN XX1, dirige la línea de investigación «*Educación, alta capacidad y género*», tema sobre el que tiene diversas publicaciones como el libro *Diagnóstico y educación de los más capaces*, editado e-book y en papel (Pearson, segunda edición).

Correo electrónico: mjimenez@edu.uned.es

M^a Ángeles Murga Menoyo, Licenciada en Psicología y Doctora en Filosofía y Letras (Sección Ciencias de la Educación), Profesora Titular de Universidad, miembro de la Cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible y del grupo de investigación consolidado EDUCAMDES. Entre las publicaciones recientes destaca como coordinadora y coautora la obra *Escenarios de innovación e investigación educativa* (Madrid: Universitas, 2009).

Correo electrónico: mmurga@edu.uned.es

Juan Antonio Gil Pascual, Profesor Titular de Métodos de Investigación y Educación en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UNED. Matemático (especialidad de Estadística e I.O.). Especialista en análisis y tratamiento de datos de carácter multivariable. Autor de numerosas publicaciones y ponencias de aplicaciones de metodologías estadísticas. Premio Nacional de Investigación Educativa 1998.

Correo electrónico: jgil@edu.uned.es

M^a Paz Trillo Miravalles, Docente e investigadora en la Facultad de Educación de la UNED, en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Sus líneas de investigación se centran principalmente en analizar las tecnologías digitales y su inclusión en el ámbito educativo. Especializada también en las dimensiones educativas del mundo vial. Es docente vinculada a la educación de las más capaces. Investigadora durante dos años en la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia.

Correo electrónico: mptrillo@edu.uned.es

José Antonio Téllez Muñoz, Maestro y doctor en Ciencias de la Educación. Profesor ayudante en la UNED y en la Universidad de Cádiz. Actualmente trabaja en el CEIP Pedro Simón Abril de La Línea de la Concepción. Desarrolla estrategias de enseñanza y aprendizaje participativas, destacando la utilización de algunas de las Técnicas Freinet: planes de trabajo, proyectos de investigación, textos libres, periódico escolar, etc.

Correo electrónico: jose.tellez@uca.es

Dirección de los autores: Facultad de Educación - UNED
P^o Senda del Rey, 7
28040 Madrid (España)

Fecha de Recepción del artículo: 28. Enero. 2009

Fecha de Revisión del artículo: 15. julio. 2009

Fecha de Aceptación definitiva del artículo: 26. Octubre. 2009

13

EDUCACIÓN XX1

UNED

FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
MADRID (ESPAÑA)

7

EDUCACIÓN Y MATRIMONIO EN MARRUECOS. NIVEL FORMATIVO Y ESTRATEGIAS MATRIMONIALES EN LA REGIÓN DEL INTERIOR

**(EDUCATION AND MARRIAGE IN MOROCCO. FORMATIVE LEVEL
AND MARITAL STRATEGIES IN THE INTERIOR REGION)**

Verónica Cobano-Delgado Palma
Universidad de Sevilla

RESUMEN

Con el presente estudio pretendemos poner de relieve algunos de los aspectos socioeducativos que inciden en la formación de la pareja de los matrimonios de la Región del Interior de Marruecos, a la vez que indagamos sobre la influencia del nivel formativo de la población objeto de estudio en algunas variables sociales que estimamos de gran interés, tales como: las relaciones de parentesco, las circunstancias en la que conoció a la pareja, la celebración del matrimonio, las limitaciones en el acta matrimonial y la aceptación de la poligamia. Para ello, hemos recurrido al uso de distintas técnicas de recogida de datos: la investigación documental, el cuestionario y la observación, viéndose complementado por el uso de la entrevista.

ABSTRACT

With the current study we try to emphasize, on the one hand, some of the socioeducative aspects that affect the couple formation of marriages in the Interior Region of Morocco and, on the other hand, we analyse the formative level influence on some social variables that we have estimated of great interest such as: the relations of kinship, the circumstances in which the couple meet, the celebration of the marriage, the restrictions in the marital act and the acceptance of the polygamy. In order to reach those objectives we have used different techniques: the documentary research, the questionnaire, the observation and the interview.

INTRODUCCIÓN

Como no podía ser de otra forma, en un país como Marruecos, con una religión, cultura, derecho y tradiciones bien distintas a las occidentales, la noción de matrimonio difiere considerablemente de nuestros prototipos. En este reino, la profesión de fe incide directamente en el derecho de familia y en la concepción de matrimonio, inmiscuyéndose de pleno en el ámbito jurídico, obviamente bastante alejada de la noción cristiano-occidental que ha imperado en Europa durante siglos (Tomás de la Torre, 1996). Sin embargo, tanto en el mundo musulmán como en el europeo, el matrimonio se conforma como una institución clave en sus respectivos engranajes sociales.

Indudablemente, la familia constituye el gran pilar sobre el que se basa la sociedad marroquí. Ejerce una influencia determinante, no sólo como unidad de reproducción sino como vínculo solidario entre las personas que la constituyen, y especialmente como célula de producción y de control social.

Sin lugar a dudas, los cambios sociales que desde hace años se están produciendo en Marruecos, inciden fuertemente en la configuración familiar marroquí y en las funciones que sus miembros están adoptando. El gran incremento de la población escolar, la evolución económica, las migraciones interiores y exteriores, la irrupción de los medios de comunicación, y un largo etcétera de contingencias, están modificando sustancialmente su estructura social; así como los roles y funciones que hombre y mujer desempeñan en ella.

La dicotomía que representa el enfrentamiento entre una sociedad que asuma los modos y valores “occidentales” con una sociedad tradicional, quiere ser superada por un modelo híbrido, de difícil catalogación. Sin embargo, y a pesar de arriesgarse a perder su propia identidad, la sociedad marroquí se está abriendo a las aportaciones provenientes del exterior. Entre las presiones de sectores conservadores, que mayoritariamente hunden sus raíces en el Islam, y el enorme influjo de las sociedades capitalistas, que abogan a una apertura irreemplazable, nos encontramos una emergente postura intermedia, donde se pretende conciliar costumbres ancestrales con un tipo de sociedad inspirado en Occidente.

En todo este proceso de transformación, la sociedad marroquí ha de enfrentarse a distintos estadios donde la familia también se encuentra sometida a una ingente cantidad de cambios, tanto en su ámbito interno como en su entorno social. El acceso de la mujer al mercado laboral, la incipiente industrialización, el ya extendido uso de los métodos anticoncepti-

vos, la generalizada escolarización femenina, el mayor nivel educativo de las mujeres, entre otros factores, han propiciado que en las últimas décadas asistamos a una reorganización de las relaciones familiares y, por ende, en los usos y costumbres en torno al matrimonio.

Todas estas transformaciones sobrevenidas en los matrimonios inciden particularmente en la estabilidad afectiva y psicológica de los individuos que componen la familia, y por tanto, se han de tener muy presentes para conseguir un desarrollo equilibrado de la sociedad. Ciertamente, el modelo de familia tradicional marroquí se encuentra en una situación delicada, que se ha de afrontar sin ambages.

Siendo conscientes de la evolución que se está produciendo en el reino alauí, y teniendo en cuenta las premisas que acabamos de exponer, es nuestra intención profundizar en los cambios socioeducativos que se vienen originando en los matrimonios de las zonas del interior de Marruecos, especialmente en su conformación. Nuestro estudio se enmarca en la Regiones de Tadla-Azilal y de Meknes-Tafilalet, que hemos preferido aunar bajo la denominación “Región del Interior” por varios motivos: son limítrofes y se encuentran en la misma región geográfica de Marruecos, tienen similares características, pertenecen al ámbito rural, y al unir sus poblaciones forman una unidad mucho más representativa del mundo rural del interior de Marruecos.

1. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Con la presente investigación ⁽¹⁾, hemos pretendido aportar una información de carácter eminentemente socioeducativo de indudable interés para afrontar el actual proceso de cambio y reformas que se está produciendo en la sociedad marroquí. A tal efecto, hemos vertebrado nuestra finalidad en los siguientes objetivos:

- Indagar acerca de los aspectos socioeducativos ⁽²⁾ que inciden en la formación de los matrimonios de la Región del Interior.
- Averiguar la influencia del nivel formativo de los miembros de la pareja en las estrategias empleadas durante el noviazgo y la posterior vida marital.
- Conocer y relacionar entre sí, variables tales como las circunstancias del primer encuentro, el noviazgo, la celebración del matrimonio, las relaciones de parentesco, las limitaciones en el acta de matrimonio, y la opinión sobre la poligamia, entre otras.

Para la recogida de información nos hemos valido de distintas técnicas, a saber: la investigación documental, el cuestionario y la observación, viéndose complementadas por el uso de las entrevistas abiertas.

El diseño de la cédula del cuestionario ha sido un proceso largo y riguroso que ha atravesado una serie de períodos que abarcan desde la elaboración de un amplio abanico de posibles preguntas, la selección y reformulación de las mismas, hasta la construcción del mismo, de forma que pudiera garantizar con ello su efectividad⁽³⁾. Tras obtener una versión inicial del instrumento de recogida de datos, realizamos un estudio piloto de esta cédula primaria a sujetos de similares características a los de la población objeto de estudio en la Región del Interior, ya que a pesar de nuestro inicial esmero en la formulación de las preguntas, se podrían presentar diversas dificultades, fundamentalmente en los términos utilizados, vocabulario, expresiones, etc. Estas validaciones nos llevaron a eliminar determinadas preguntas y añadir algunas cuestiones relevantes que no habían quedado reflejadas en el primer borrador. Asimismo, reformulamos determinados ítems, bien por carecer de una determinada aclaración, o porque el vocabulario utilizado en algunas de ellas no era conocido por el grupo a estudiar.

1.1. Determinación del tamaño muestral

El universo, definido como el conjunto de sujetos que comparten una serie de características comunes relacionadas con el tema a investigar (Buen-día, Colás y Hernández, 1997), lo ha conformado la población marroquí registrada legalmente en las Regiones de Tadla-Azilal y de Meknes-Tafilalet, según datos ofrecidos por la *Direction de la Statistique* de Marruecos. La población queda constituida por la población legal de las regiones estudiadas con más de 15 años casada.

Dado que el número total de individuos que componen la población es superior a 100.000 individuos, podemos considerarla estadísticamente como una población infinita. Así pues, para esta investigación, enmarcada en las Ciencias Sociales, determinamos la amplitud de la muestra objeto de nuestro estudio para una población infinita, con un error muestral de $\pm 3\%$ y un nivel de confianza de 95,5%. Si atendemos al cuadro propuesto por Sierra Bravo (1987) la muestra mínima debía alcanzar los 1.111 sujetos en cada región. Sin embargo, previendo que algunos cuestionarios no fueran cumplimentados de forma correcta, decidimos pasar 1.400, asegurándonos de este modo los mínimos establecidos. Los cuestionarios válidos recogidos ascendieron a 1.290. Así, al obtener muestras superiores a las inicialmente establecidas y mantener constante el nivel de confianza, disminuimos el margen de error muestral, que pasa a ser $\pm 2,78\%$.

El muestreo se ha realizado utilizando cuotas proporcionales a la población, teniendo en cuenta dos categorías:

- La zona de residencia. De tal forma que estuvieran representadas todas las provincias y prefecturas ⁽⁴⁾ que integran ambas regiones (Tadla-Azilal y de Meknes-Tafilalet).
- El género de los encuestados. Para estudiar la evolución de la vida conyugal hemos diferenciado la perspectiva de las esposas y esposos, acercándonos al fenómeno estudiado desde prismas divergentes y, sin embargo, complementarios.

Debemos aclarar que los hombres y mujeres encuestados no formaban pareja entre ellos mismos. Se trataba de una muestra compuesta íntegramente por sujetos en estado civil casados, pero que no tenían porqué formar parte de un mismo matrimonio.

Para el análisis de los datos hemos utilizado, por un lado, los valores porcentuales obtenidos, y por otro lado, hemos recurrido la de Pearson para adquirir información más detallada y precisa sobre la influencia del nivel escolar de los sujetos encuestados en la conformación de la pareja.

2. RESULTADOS

A continuación pasamos a presentar los datos y resultados analíticos más relevantes. En primer lugar, nos referimos al nivel formativo de los sujetos encuestados, variable independiente de nuestra investigación. En efecto, como ya hemos comentado, una de las finalidades de nuestro estudio es conocer la influencia del nivel escolar de los miembros de la pareja en determinadas estrategias empleadas durante el noviazgo y la posterior vida marital.

En relación al noviazgo, analizamos algunos aspectos afines a la elección de la pareja. En concreto, nos centramos en las relaciones endogámicas y en las circunstancias en las que se conocieron los cónyuges.

A continuación, nos detenemos en determinadas actitudes de los encuestados y sus respectivas parejas tras tomar la iniciativa de contraer matrimonio: el ritual nupcial instaurado, acuerdos tomados previos al matrimonio y opinión sobre la poligamia.

2.1. Nivel formativo

Para adentrarnos en el problema central de nuestra investigación, resulta ineludible analizar la situación educativa del colectivo objeto de estudio.

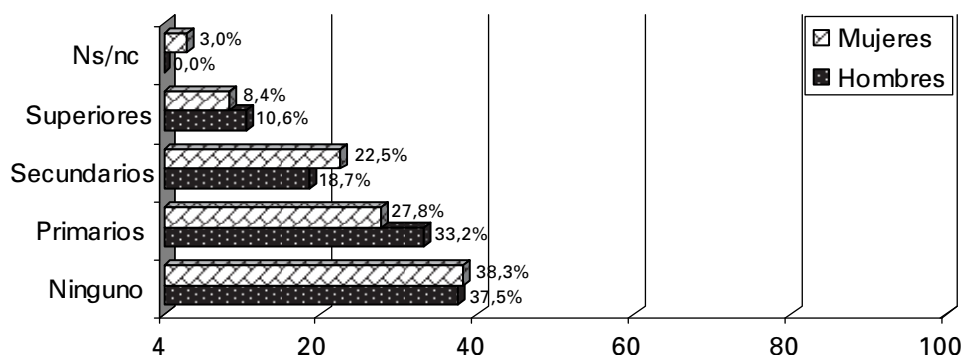


Gráfico 1. Nivel formativo⁽⁵⁾.

Los datos mostrados nos revelan que la mayor parte de hombres y de mujeres encuestados en la Región del Interior (37,5% y 38,3%, respectivamente) no poseían ningún tipo de estudios. Mientras que el 60,6% de la muestra (62,5% y 58,7% de hombres y mujeres) había concluido algún nivel formativo.

Podemos observar como la mayor parte de los sujetos que culminaron alguna etapa escolar sólo concluyeron sus estudios primarios. Concretamente el 30,5% del total de los encuestados, un 33,2% de hombres por un 27,8% de mujeres. En menor proporción se encuentra el grupo de encuestados que acabaron sus estudios secundarios, tan solo lo lograron el 18,7% de la población masculina y el 22,5% de la femenina. Ya en bastante menor medida, nos encontramos un escuálido 9,5% de individuos que habían cursado estudios superiores; en esta ocasión, el tanto por ciento de hombres (10,6%) alcanzaba cotas más elevadas que el de las mujeres (8,4%).

Una vez conocidos los datos relativos al nivel escolar de los encuestados, nos detenemos en los contrastes efectuados entre la variable independiente y determinados aspectos socioeducativos, con la intención de rechazar o verificar la existencia de diferencias significativas.

2.2. Noviazgo

En lo relativo al noviazgo, consideramos relevante conocer si los encuestados tenían algún tipo de *relación de parentesco* con su pareja antes de contraer matrimonio. Ello nos permite acercarnos al tipo de matrimonio y de vida familiar frecuentes en la zona del Interior.

En consonancia con la primera acepción que la Real Academia Española concede al término “endogamia”, con este término entendemos a la práctica, más o menos extendida, de contraer matrimonio con personas de ascendencia común.

Tradicionalmente, en Marruecos, el matrimonio endogámico ha sido el tipo de unión conyugal prioritariamente preferida. Siendo considerado como el casamiento ideal por excelencia, entre otros por los siguientes motivos:

- Protege a los núcleos familiares contra los riesgos de división del patrimonio.
- Tiende a reforzar aún más la cohesión interna del patrilineaje. Así pues, si un hijo contrae matrimonio con un miembro de su familia, el padre posee más autoridad sobre su nuera. A su vez, la pertenencia de la novia al linaje del padre le otorga una posición de poder frente a su suegra.
- Permite preservar el honor de la familia al no abandonar a algún pariente al “triste destino” del celibato, hecho aún más importante en el caso de la mujer.
- Dada la asiduidad de esta práctica en Marruecos, indagamos sobre las más que probables relaciones de parentesco con su cónyuge antes de contraer matrimonio ⁽⁶⁾.

Los resultados hallados ponen de manifiesto que el 45% de la muestra tenía alguna vinculación familiar con su pareja previa al enlace conyugal, en oposición al 53,8% de la población encuestada que no mantenía ningún tipo de relación consanguínea con su cónyuge. En esta línea, quisimos conocer el tipo de relación que tenían con su pareja. Los resultados ponen de manifiesto que la mayor parte de los sujetos encuestados eran primos (46,6%), siendo la siguiente situación más frecuente las uniones matrimoniales entre tíos/as y sobrinos/as (37,5%) de línea no directa.

Debemos señalar que, en ocasiones, las extensiones de las familias amplias son tales que los progenitores tienen edades muy avanzadas cuando nacen sus últimos hijos, de tal modo que, a veces, los tíos/as tienen edades inferiores a los sobrinos/as.

Estas respuestas ponen de relieve la vigencia de las tradiciones en determinados comportamientos sociales de los habitantes encuestados en las zonas del Interior de Marruecos.

Con la intención de comprobar si existían contrastes entre las relaciones de parentesco existentes entre los cónyuges, y sus niveles de estudios, comprobamos la hipótesis de nulidad entre la variable “¿Cuál es el nivel escolar más elevado que ha superado?” y “¿Tenía alguna relación de parentesco con su pareja antes de contraer matrimonio?”

Los resultados obtenidos muestran con claridad la existencia de diferencias significativas entre las variables analizadas, confirmando que el nivel de estudios de los encuestados influye en el hecho de tener o no una relación de parentesco previa al matrimonio con su pareja ⁽⁷⁾.

Tabla 1. Relaciones de parentesco con la pareja/Nivel Formativo.
Frecuencias observadas y esperadas

			¿Tenía alguna relación de parentesco con su pareja antes de contraer matrimonio?		
			Sí	No	TOTAL
¿Cuál es el nivel escolar más elevado que ha superado?	Ninguno	F.O. ⁽⁸⁾	240	240	480
		F.E. ⁽⁹⁾	218,4	261,6	480,0
	Primarios	F.O.	183	204	387
		F.E.	176,1	210,9	387,0
	Secundarios	F.O.	107	159	266
		F.E.	121,0	145,0	266,0
	Superiores	F.O.	41	81	122
		F.E.	55,5	66,5	122,0
	TOTAL		571	684	1.255
			571,0	684,0	1.255,0

A la luz de los resultados obtenidos en la tabla precedente, podemos afirmar que los encuestados sin ningún tipo de estudios o primarios, tienen relaciones de parentesco con sus parejas con más frecuencia de lo esperado. Mientras que, en aquellos sujetos con estudios superiores se da el caso contrario. Es decir, las frecuencias observadas son superiores a las esperadas cuando no tienen relaciones de parentesco con sus parejas. Así pues, podemos afirmar que cuanto más elevado es el nivel de estudios de los sujetos,

menor es la probabilidad de que éstos mantengan algún tipo de relaciones familiares con sus cónyuges.

Continuando con los aspectos relativos al noviazgo, analizamos las *circunstancias en las que conocieron los encuestados a sus respectivas parejas*. Con el estudio de esta variable podremos comprobar si el nivel formativo de los sujetos encuestados y de sus parejas influye en las circunstancias que propiciaron la conformación de su matrimonio, bien manteniendo los aspectos más tradicionales bien adoptando posiciones más modernistas.

Las respuestas obtenidas pusieron de relieve que las relaciones de vecinos (19%) y los encuentros familiares (15,4%) eran las principales circunstancias que habían propiciado el encuentro entre los encuestados y sus cónyuges. Son abundantes también las parejas que se conocieron gracias a la mediación de una tercera persona (13,1%). Pero, quizás, el dato que desde un punto de vista “occidental” pueda producir mayor extrañeza lo constituya el 12,9% de sujetos que afirmaba haber solicitado la mano de su esposa sin llegar si quiera a conocerla. Este tipo de matrimonios están basados en arreglos entre familiares y, en ocasiones, ni siquiera los esposos llegan a tener contacto previo al día de la boda.

Las celebraciones de boda son también un espacio muy propicio para conocer a la futura pareja (5%). Las fiestas y celebraciones que se realizan durante los días que dura el enlace matrimonial suponen todo un acontecimiento en la sociedad marroquí (Lamlili, 2007), y un posible lugar de encuentro para la mayoría de invitados solteros. Constituye uno de los espacios donde, en presencia de los familiares, se permite ciertas insinuaciones entre los jóvenes. Los padres consienten el cortejo a las hijas porque conciben que se realizan con buenas intenciones. Las invitaciones a las ceremonias de matrimonios son muy ansiadas por la mayoría de jóvenes célibes en Marruecos, ya que suponen claras oportunidades de encuentros con jóvenes del sexo contrario y, posiblemente, de elección de futuro marido o futura esposa.

Sin embargo, los jóvenes no son los únicos en utilizar este contexto como medio para conseguir desposarse, las madres también aprovechan la ocasión para buscar posibles nueras o yernos de buena familia y situación económica. Se trata de una oportunidad única para conocer a los familiares de posibles “candidatos o candidatas”, informarse de ellos y saber más de su vida personal (Diouf, 2005).

Con la intención de conocer si el nivel formativo influía en la circunstancia en la que habían conocido los sujetos encuestados en la Región del Interior con sus respectivas parejas, realizamos el contraste entre las variables “¿Cuál es el nivel escolar más elevado que ha superado?” y “¿En qué circunstancias conoció a su actual pareja?”.

Tabla 2. Circunstancias en las que conoció a su pareja/Nivel Formativo. Frecuencias observadas y esperada

¿En qué circunstancias conoció a su actual pareja?												
Nivel formativo	Ninguno	Encuentro familiar	Pedí la mano sin conocerla	Relación vecinos	Persona inter-media	Lugar público	Lugar de estudios	Lugar de trabajo	Fiesta	Boda	Viaje	TOTAL
		F.O. 91	61	90	69	33	7	24	21	29	34	459
	Primarios	F.E. 77,7	65,2	94,5	65,6	31,6	14,5	29,7	25,8	25,0	29,3	459,0
		F.O. 45	58	102	51	13	2	14	31	20	22	358
	Secundarios	F.E. 60,6	50,9	73,7	51,2	24,7	11,3	23,2	20,1	19,5	22,9	358,0
		F.O. 32	48	50	18	21	14	35	7	15	14	254
	Superiores	F.E. 43,0	36,1	52,3	36,3	17,5	8,0	16,4	14,3	13,8	16,2	254,0
		F.O. 31	0	0	30	14	14	3	7	0	5	104
	TOTAL	F.E. 17,6	14,8	21,4	14,9	7,2	3,3	6,7	5,8	5,7	6,6	104,0
		199	167	242	168	81	37	76	66	64	75	1175
		199,0	167,0	242,0	168,0	81,0	37,0	76,0	66,0	64,0	75,0	1175

Los datos resultantes⁽¹⁰⁾ tras analizar la diferencia entre las frecuencias observadas y las esperadas, muestran que, efectivamente, el nivel académico de los esposos ha influido significativamente en las estrategias utilizadas para contraer matrimonio. Los sujetos con niveles de estudios superiores ofrecen frecuencias observadas mayores de las esperadas en los lugares públicos, de estudio y de trabajo. Mientras que los sujetos sin estudios y con estudios primarios muestran frecuencias observadas mayores de las esperadas en las circunstancias consideradas como más tradicionales en Marruecos a la hora de conocer a la pareja. Nos referimos al encuentro familiar, a pedir la mano sin conocer a la futura esposa, a la celebración de una boda, así como a la relación de vecinos y a las fiestas populares. Resultados que vienen a confirmar como el nivel de estudios de los sujetos influye en las estrategias puestas en práctica para contraer matrimonio.

2.3. Matrimonio

El Derecho Islámico reconoce el matrimonio como un contrato que faculta al marido y a la esposa a disfrutar el uno del otro legalmente. Son muchos los autores que coinciden en afirmar que se trata de una formalización de las relaciones íntimas entre los cónyuges⁽¹¹⁾. Entre las definiciones más extendidas del matrimonio que encontramos en el Derecho Islámico, podemos señalar la de *“acto por el que se adquiere el derecho a gozar del otro cónyuge”* o bien la de *“contrato por el que un hombre y una mujer se unen para una vida conyugal común y duradera”* (Motilla y Lorenzo, 2002, 31).

En el reino de Marruecos el matrimonio queda legalmente definido de la siguiente manera:

“El matrimonio es un contrato legal, basado en el consentimiento mutuo, que une a un hombre y una mujer para una vida conyugal en común y duradera. Tienen como objetivo la vida en fidelidad recíproca, la pureza, y la creación de una familia estable, bajo la dirección de dos cónyuges de acuerdo con las disposiciones de este código.” (Code de la Famille. Dahir n.º 1-04-22 du 12 hija 1424 —3 fevrier 2004—).

Como tal contrato, el matrimonio admite algunos pactos o restricciones entre los esposos previos al matrimonio, acuerdos que van a regular sus relaciones y sus comportamientos a lo largo de la vida marital. A modo de ejemplo señalamos: impedir que su marido contraiga nupcias con otras esposas, fijar la dote, reservarse el derecho a recibir una compensación económica por parte del esposo en caso de divorcio... (Zábaló, 2002). Aunque cualquier mujer puede establecerlas son, por regla general, las mejor posi-

cionadas económicamente y más instruidas las que fijan este tipo de cláusulas en su contrato matrimonial.

Con la intención de saber si los sujetos que componen la muestra objeto de estudio habían fijado algún tipo de limitación antes de contraer matrimonio, planteamos el siguiente ítem: *¿Señala el acta de matrimonio limitaciones?*

Las respuestas aportadas por el 75,9% de los encuestados nos indican que no habían fijado ningún tipo de restricciones para/con su pareja, frente a un significativo 15,3% que afirmó haber fijado alguna cláusula en el acta matrimonial.

Tras realizar el estadígrafo chi-cuadrado para las variables “*¿Cuál es el nivel escolar más elevado que ha superado?*” y “*¿Señala el acta de matrimonio limitaciones?*”, hallamos que el nivel de estudios de los sujetos influye en la presencia o no de limitaciones en el acta de matrimonio ⁽¹²⁾.

Tabla 3. Limitaciones en el acta de matrimonio/Nivel formativo.
Frecuencias observadas y esperadas

			¿Señala el acta de matrimonio limitaciones?		
			Sí	No	TOTAL
¿Cuál es el nivel escolar más elevado que ha superado?	Ninguno	F.O.	55	378	433
		F.E.	72,2	360,8	433,0
	Primarios	F.O.	19	351	370
		F.E.	61,7	308,3	370,0
	Secundarios	F.O.	73	170	243
		F.E.	40,5	202,5	243,0
	Superiores	F.O.	47	70	117
		F.E.	19,5	97,5	117,0
	TOTAL		194	969	1163
			194,0	969,0	1163,0

El sentido de dichas diferencias podemos deducirlo al observar la tabla de contingencia donde aparecen las frecuencias observadas y esperadas. En el caso los sujetos sin estudios o con estudios primarios las frecuencias son mayores de lo esperado cuando no plantean limitaciones en el acta de matrimonio. Mientras que sucede el fenómeno contrario en los sujetos con estudios más elevados. Los encuestados con estudios secundarios y superiores sí reflejaron, en el acta matrimonial, limitaciones con más frecuencia

de lo esperado. Ciertamente, como también hemos podido comprobar por otras vías, la información y la formación de los sujetos juega un papel crucial en la defensa y la reivindicación de los derechos de la mujer. Conforme se va aumentando el nivel formativo de los sujetos, se reconoce una mayor equidad entre los hombres y las mujeres de Marruecos, constituyendo un excelente ejemplo las diferencias encontradas en este contraste.

Una vez acordadas las limitaciones y firmada el acta matrimonial, es habitual proceder a la celebración del enlace. Como ya hemos comentado, ningún acontecimiento es más celebrado en Marruecos que el matrimonio ⁽¹³⁾. La ceremonia cuenta con una serie de rituales que provienen de épocas ancestrales. De las cuales, se conservan costumbres comunes a todas las regiones de Marruecos, mientras que las tradiciones locales confieren un sello distintivo a regiones y ciudades.

En los últimos años, son muchos los jóvenes que se niegan a llevar a cabo fiestas tradicionales para la celebración de su matrimonio, frecuentemente tras esta actitud se encuentran soterradas razones de índole económica. Estas nuevas tendencias están provocando conflictos intergeneracionales, ya que entran en juego tradición y modernidad.

Sin embargo, los familiares siguen prefiriendo una ceremonia tradicional marroquí, de varios días de duración, a la que puedan asistir familiares, conocidos y vecinos, y hacer público que sus hijos han conseguido emprender una nueva vida. Pero esta celebración implica mucho más que unir a los más diversos miembros de la familia, vecinos y allegados en un acontecimiento alegre y dichoso; supone mucho más: el reconocimiento público de la dignidad familiar. Téngase en cuenta que la opción de no celebrar la boda mediante el rito tradicional hace sospechar que hay algo que ocultar; por lo general, que la novia no acude virgen al matrimonio, hecho que implica una deshonra y una vergüenza pública para toda la familia. En estos casos los comentarios del entorno ponen en juego la pureza y limpieza del matrimonio, y el acontecimiento que debería ser el más feliz en la vida de una familia se torna en el más amargo.

Las negociaciones entre las generaciones jóvenes y adultas sobre la celebración o no de la ceremonia no son fáciles, sobre todo en aquellas donde las madres adoptan el papel de guardianas de las costumbres y tradiciones. Aún más, en las familias tradicionales marroquíes las generaciones adultas son las que toman las decisiones más importantes y ejercen el control sobre los jóvenes. Por este motivo, una posible sublevación de los adolescentes en contra de la opinión de los adultos implicaría fuertes conflictos en el seno familiar. En definitiva, los padres no son muy dados a ofrecer total libertad a los jóvenes en estos acontecimientos tan importantes para sus vidas.

El factor género también incide en esta cuestión. Los varones son, por regla general, más independientes de sus familias que las mujeres, y más pragmáticos al comenzar la vida en pareja. Por tanto, son los hombres los que suelen poner más inconvenientes ante la celebración de un costoso ritual nupcial tradicional.

Las mujeres, por el contrario, influidas por la educación que desde pequeñas han recibido —sobre todo por parte de sus madres— y por el hecho de ser ellas las principales protagonistas de la fiesta matrimonial, siguen manteniendo el deseo de tener una suntuosa ceremonia tradicional. Con la intención de conocer la situación de la muestra objeto de estudio, les preguntamos si habían tenido celebración del matrimonio.

Ante esta pregunta el 75,8% de los cónyuges contestó afirmativamente, en contraposición al 20,2% que indicó que sus esponsales no tuvieron ningún tipo de festejo. En este sentido, podemos afirmar que la gran mayoría de sujetos objeto de estudio que residían en esta región, continúan manteniendo a lo largo del tiempo algunas tradiciones y rituales.

Al aplicar la prueba chi-cuadrado para comprobar si existen o no diferencias entre las variables “¿Cuál es el nivel escolar más elevado que ha superado?” y “¿Tuvo celebración del matrimonio?”, obtuvimos que existen diferencias entre los encuestados que celebran o no el matrimonio en función de su nivel de estudios⁽¹⁴⁾.

Tabla 4. Celebración del matrimonio/Nivel formativo.
Frecuencias observadas y esperadas

			¿Tuvo celebración del matrimonio?		
			Sí	No	TOTAL
¿Cuál es el nivel escolar más elevado que ha superado?	Ninguno	F.O.	351	131	482
		F.E.	383,1	98,9	482,0
	Primarios	F.O.	298	81	379
		F.E.	301,2	77,8	379,0
	Secundarios	F.O.	214	31	245
		F.E.	194,7	50,3	245,0
	Superiores	F.O.	109	8	117
		F.E.	93,0	24,0	117,0
	TOTAL		972	251	1223
			972,0	251,0	1223,0

Una vez observada tabla nº 4 apreciamos que han obtenido frecuencias observadas mayores a las esperadas los sujetos sin estudios y con estudios primarios que no han celebrado su boda y, por el contrario, los sujetos con estudios secundarios y superiores que sí la han celebrado.

La última variable estudiada concierne a las opiniones de los encuestados sobre su vida conyugal, en concreto su posición frente a la aceptación de la poligamia.

Podríamos haber utilizado el término “poliginia” que recoge la condición del estado permitido en Marruecos: “*Régimen familiar en el que el hombre tiene varias esposas al mismo tiempo*” (Real Academia Española). Sin embargo, hemos hecho uso del vocablo “poligamia” por dos motivos⁽¹⁵⁾. El primero de ellos porque hace referencia al “*Régimen familiar en que se permite al varón tener pluralidad de esposas*” (Real Academia Española) y, en segundo lugar, porque se trata del concepto más utilizado tanto en los textos legales del reino de Marruecos como en nuestro país.

La aplicación de la actual *Mudawana*⁽¹⁶⁾ dificulta enormemente las condiciones para poder acceder a la poligamia, tanto que su práctica es casi imposible. La modalidad más extendida del cada vez más escaso número de matrimonios polígamos marroquíes es la bigamia⁽¹⁷⁾.

En efecto, según la encuesta nacional sobre el nivel de vida de los hogares marroquíes realizada en 1999, sólo el 1,6% de los hombres casados era polígamo, dándose unos porcentajes más elevados en el medio rural que en el urbano. En 1992 la tasa de matrimonios polígamos era del 5,1%, mientras que unos años más tarde, en 1997, ya se constató una disminución (3,6%) (Service des Etudes et de L'information Sanitaire, 1997), dato que pone de manifiesto el progresivo retroceso de este estado familiar.

Son variados los argumentos aducidos para interpretar esta tendencia. Por un lado, es evidente que los hombres de clase económica baja no disponen de recursos suficientes para mantener varios matrimonios y sus posibles descendientes. Por otro lado, entre aquellos que disfrutaban de un buen nivel de vida, esta situación propicia conflictos familiares por cuestiones hereditarias. A estos motivos habría que añadirle razones de tipo socioeconómico, especialmente las derivadas de las fuertes transformaciones que, en los últimos años, están sufriendo las estructuras sociales en el mundo islámico (Motilla y Lorenzo, 2002).

A pesar de haber sido éste uno de los asuntos más polémicos y más contestados por las mujeres que demandan una mayor igualdad de género en Marruecos, y una vez llevadas a cabo dos importantes reformas de la *Mu-*

dawana, aún se mantiene vigente, restringida pero permitida. En esta línea, queríamos conocer la consideración que las mujeres encuestadas tenían sobre la poligamia. Por ello, les cuestionamos si aceptarían que su marido tuviera una segunda esposa ⁽¹⁸⁾.

Un 88,3% de las mujeres afirmó que no aceptaría que su marido contrajera segundas nupcias con otra mujer, o contraer matrimonio con un hombre casado; frente a un 7,4% que no le importaría convivir en esta situación.

Con la intención de conocer si el nivel formativo de las encuestadas influía en su opinión sobre este aspecto, realizamos la chi-cuadrado entre las variables “¿Cuál es el nivel escolar más elevado que ha superado?” y “¿Aceptaría que su esposo tuviera más mujeres en el matrimonio?” Las cifras resultantes para este contraste, ponen de manifiesto que existen diferencias significativas en la aceptación o no de la poligamia por parte de las encuestadas en función de sus niveles de estudios.

Tabla 5. Aceptación de la poligamia/Nivel formativo.
Frecuencias observadas y esperadas

			¿Aceptaría que su esposo tuviera más mujeres en el matrimonio?		
			Sí	No	TOTAL
¿Cuál es el nivel escolar más elevado que ha superado?	Ninguno	F.O.	42	196	238
		F.E.	19,1	218,9	238,0
	Primarios	F.O.	0	183	183
		F.E.	14,7	168,3	183,0
	Secundarios	F.O.	7	132	139
		F.E.	11,2	127,8	139,0
	Superiores	F.O.	0	50	50
		F.E.	4,0	46,0	50,0
	TOTAL		49	561	610
			49,0	561,0	610,0

Tras observar los datos que aparecen reflejados en la tabla n.º 5, podemos deducir la dirección de las diferencias apreciadas. En este caso, las mujeres sin estudios aceptarían que sus maridos practicaran la poligamia con mayor frecuencia de lo observado. Mientras que las mujeres con estudios primarios, secundarios y superiores apenas aceptarían que su marido tuviera una segunda esposa.

3. CONCLUSIONES

Una vez finalizada nuestra investigación nos encontramos en disposición de afirmar que determinados aspectos socioeducativos de marcado carácter tradicional inciden fuertemente en la Región del Interior. A pesar de que la poligamia está desapareciendo con el paso del tiempo, en esta región se sigue conservando con mayor frecuencia que en otras zonas marroquíes que podríamos denominar más “modernas”.

En la Región del Interior se siguen manteniendo como las tres principales circunstancias en las que los encuestados conocieron a sus respectivas parejas, las consideradas como más tradicionales, a saber: A. Relación entre vecinos B. Encuentro familiar C. Una persona intermediaria.

El origen de esta situación lo hallamos en lo profundamente enraizadas que se encuentran las costumbres y tradiciones en la Región del Interior, sin olvidar el secular atraso económico y de infraestructuras que padece, y que de una u otra forma dificulta cualquier avance social.

Las diferencias entre ésta y otras regiones de Marruecos habría que interpretarlas teniendo en cuenta la peculiar idiosincrasia de cada pueblo y región. Sobre todo la situación geográfica, económica y social, derivada del secular aislamiento de las comarcas y territorios del interior, favorecido por los obstáculos orográficos que atraviesan el país de norte a sur y por un endémico pésimo estado de las vías de comunicación, que está en proceso de solucionarse (Llorent, 2008).

En lo relativo al nivel de estudios de los encuestados, hemos podido comprobar que influye considerablemente en las estrategias utilizadas por hombres y mujeres, tanto para la conformación del matrimonio como en los comportamientos, actitudes y valores que los cónyuges ponen en práctica en su vida marital. Observamos que cuanto mayor es el nivel de estudios de los encuestados, menor probabilidad de que los esposos conserven relaciones consanguíneas entre ellos.

Los sujetos con estudios menos elevados (sin estudios o con estudios primarios), permiten una mayor implicación de la familia en los eventos que se desarrollan en torno al noviazgo y celebración del matrimonio. Mientras que, por el contrario, en el caso de los sujetos con estudios es la propia pareja la que se encarga fundamentalmente de llevar a cabo estas actividades. Las mujeres sin estudios aceptan que su marido practique la poligamia, con más frecuencia de lo esperado. Fenómeno que no se aprecia de forma tan pronunciada en las mujeres con estudios más elevados.

La influencia ejercida por los factores socioculturales es tal que actitudes y conductas habitualmente normales en familias pertenecientes a los estratos sociales y educativos más bajos son consideradas del todo inaceptables en los niveles superiores. Motivo por el que se impone incrementar aún más el esfuerzo que se está realizando en universalizar la educación obligatoria y la democratización de la vida pública marroquí.

NOTAS

1. Estudio enmarcado dentro del Proyecto “Construcción de género y educación en las familias marroquíes. Su incidencia en la inmigración marroquí en Andalucía” (A/6762/06). Subvencionado por el Ministerio de Asuntos Exteriores. Agencia Española de Cooperación Internacional, y dirigido por el Prof. Dr. Vicente Llorent Bedmar.
2. Dada la extensión del presente artículo no hacemos alusión a todos los ítems utilizados en nuestra investigación.
3. Debemos señalar que la cédula del cuestionario hunde sus raíces en dos investigaciones realizadas por el Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla, dirigidas por el Dr. Llorent Bedmar. Una de ellas, en la que lleva a cabo un estudio comparado con el trabajo realizado por el prof. Mostafa Aboumalek sobre el estado (pasado y presente) y la evolución de la formación de la pareja en Casablanca; y otra acerca de la realidad actual en Marruecos.
4. Para la estimación de la muestra hemos atendido al cuadro propuesto por Sierra Bravo (1987), para un “universo” —población legal de ambas regiones— de 3.573.763 en las regiones de Meknes-Tafilalet y Tadla-Azilal y una “población” —población legal mayor de 15 años casada de las dos regiones— de 1.337.826, según datos ofrecidos por la Direction de la Statistique (2004). *Recensement Général de la Population et de l'Habitat*.
5. Ítem 5 del cuestionario. *¿Cuál es el nivel escolar más elevado que ha superado?*
6. Ítem 10 del cuestionario. *¿Tenía alguna relación de parentesco con su pareja antes de contraer matrimonio?*
7. El valor del estadístico chi-cuadrado en este caso es de 14,362, al que se le asocia un grado de significación bilateral de 0,002. Por consiguiente, si fijamos un nivel de significación del 0,02, podemos afirmar con una confianza del 98% que existen diferencias entre las variables analizadas, es decir, rechazamos la hipótesis nula y confirmamos la alternativa.
8. Frecuencias observadas.
9. Frecuencias esperadas.
10. La chi-cuadrado resultante para el contraste efectuado es 206,928 y el grado de significación bilateral es de 0,000. Puesto que el nivel de significación fijado es del 0,02, podemos rechazar la hipótesis nula con una confianza del 98%. Por ello confirmamos la hipótesis alternativa: Existen diferencias en las circunstancias en las que los encuestados conocieron a sus parejas en función de su nivel de estudios.
11. Podemos citar a Linant de Bellefonds, Y. (1977). *Traité de droit musulman comparé*. The American Journal of Comparative Law, 2, p. 448; y a Pearl, D.; Menski, W. (1998). *Muslim family law*. London: Sweet & Maxwell, 139.
12. El valor resultante de chi-cuadrado es de 118,078, con un grado de significación bilateral de 0,000. Teniendo en cuenta que el nivel de significación fijado es de 0,02, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la alternativa con una confianza del 98%.
13. (2004) El matrimonio tradicional marroquí. Disponible en <http://www.marruecosdigital.net> [Consulta 2008, 15 de diciembre].
14. La chi-cuadrado resultante para el contraste 5 es de 35,994, al que se le asocia un grado de significación bilateral de 0,000. Para un nivel de significación fijado del 0,02, rechazamos con una confianza del 98% la hipótesis nula y confirmamos la alternativa.
15. Consideramos necesario hacer esta aclaración porque la primera acepción que da la Real Academia Española del término “polígamo” indica: “*Dicho de una persona: Que está casada a la vez con varias personas del otro sexo*”. Acepción que podría incluir el matrimonio de una mujer con varios hombres. Sin embargo, el significado más usado es el referido “*al hombre que tiene a un tiempo varias esposas*”.

16. Código de Estatuto Personal de Marruecos que regula esencialmente las relaciones en el seno familiar. Se establece en 1957, pero ha sufrido dos reformas desde entonces, una en 1993 y otra en 2004, tras las demandas de una ley más igualitaria entre hombres y mujeres, así como una sustancial mejora en las condiciones de la mujer en sus papeles de esposa y madre.
La vigente *Mudawana*, aún conservando determinados aspectos que mantienen a la mujer en situación de desventaja respecto al hombre, no cabe menospreciar sus logros, constituyéndose como uno de los primeros marcos legales que tratan de equilibrar la posición de la mujer y el hombre.
17. Es decir, la mayoría de los hombres que contraen matrimonios polígamos no suelen hacerlo con más de dos mujeres.
18. Ítem 59. *¿Aceptaría que su esposo tuviera más mujeres en el matrimonio?*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buendía, L.; Colás, P.; Hernández, F. (1997). *Métodos de Investigación Psicopedagógica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Code de la Famille*. Dahir n.º 1-04-22 du 12 hija 1424 (3 février 2004). Bulletin Officiel n° 5358 du 2 ramadan 1426, 6 octobre 2005.
- Code du Statut Personnel et des Successions*. Dahir n.º 1-57-343 du 28 rebia II (22 novembre 1957) portant application des livres I et II du Code de statut personnel et des successions.
- Code du Statut Personnel et des Successions*. Dahir N.º 1-57-379 du 25 joumada I 1377 (18 décembre 1957) portant application dans tout le territoire du Royaume des dispositions du livre III sur la filiation et ses effets.
- Code du Statut Personnel et des Successions*. Dahir n.º 1-58-019 du 4 rejeb 1377 (25 janvier 1958) portant application, dans tout le territoire du Royaume, des dispositions du livre IV sur la capacité et la représentation légale.
- Code du Statut Personnel et des Successions*. Dahir n.º 1-58-073 du 30 rejeb 1377 (20 février 1958) portant application, dans tout le territoire du Royaume du Maroc, des dispositions du livre V sur le testament.
- Diouf, B. (2005). *Maroc: Les cérémonies de mariage comme terrain de drague*. Disponible en <http://www.afrik.com/article8046.html> [Consulta 2008, 7 de diciembre].
- (s.a.) (2004). *El matrimonio tradicional marroquí*. Disponible en <http://www.marruecosdigital.net> [Consulta 2008, 15 de diciembre].
- Lamlili, N. (2007). *Maroc: Des mariages sans nocces*. Disponible en <http://www.bladi.net/13125-maroc-mariages.html> [Consulta 2008, 9 de diciembre].
- Linant de Bellefonds, Y. (1977). *Traité de droit musulman comparé. The American - Journal of Comparative Law*, 2, 448.
- Llorent Bedmar, V. (2008). Moroccan families structure: educational aspects. Pendiente de publicación.
- Motilla, A; Lorenzo, P. (2002). *Derecho de familia islámico*. Madrid: Colex.
- Pearl, D.; Menski, W. (1998). *Muslim family law*. London: Sweet & Maxwell.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. (22 ed.). Disponible en <http://www.rae.es/rae.html> [Consulta 2008, 9 de diciembre].
- Service des Etudes et de L'information Sanitaire (1997). *Enquête Nationale sur la Santé de la mère et de l'Enfant (PAP-CHILD)*. Rabat: Service des Etudes et de L'Information Sanitaire.
- Sierra Bravo, R. (1987). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Tomás de la Torre, J. A. (1996). Celebración del matrimonio, en Aguilar Benítez de Lugo, M. y otros *Lecciones de derecho civil internacional*. Madrid: Tecnos.
- Zábalo Escudero, E. (2002). Los efectos del matrimonio en una sociedad multicultural: especial referencia al Islam, en Rodríguez Benot, A. (dir.) *La multiculturalidad: especial referencia al Islam*. Madrid: Consejo General del Poder Judicial.
-

PALABRAS CLAVE

Matrimonio, Educación, Marruecos.

KEY WORDS

Marriage, Education, Morocco.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA:

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Investigadora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla. Miembro del Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla. Principales áreas de investigación: Familia, Sociedad y Educación en Marruecos.

Dirección de la autora: Verónica Cobano-Delgado Palma
C/ Enrique Orce Mármol n.º 8, 5.º D
41010 Sevilla
E-mail: cobano@us.es

Fecha de recepción del artículo: 13. enero. 2009

Fecha de Revisión del artículo: 15. septiembre. 2009

Fecha de Aceptación definitiva del artículo: 26. octubre. 2009

13

EDUCACIÓN XX1

UNED

FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
MADRID (ESPAÑA)

8

LA PERSPECTIVA DE LA ÉTICA DEL CUIDADO: UNA FORMA DIFERENTE DE HACER EDUCACIÓN

**(THE PERSPECTIVE OF ETHICS OF CARE: A DIFFERENT WAY OF DOING
EDUCATION)**

Victoria Vázquez Verdera
Universidad de Valencia

RESUMEN

Actualmente la igualdad entre mujeres y varones se considera una de las finalidades de la educación. Sin embargo, las experiencias, valores y tareas históricamente desempeñadas por las mujeres y relacionadas con el cuidado en el ámbito doméstico, familiar y personal no se tienen en alta estima por nuestras sociedades ni por nuestras escuelas; a pesar de que éstas son imprescindibles para la supervivencia y el desarrollo humanos. En este artículo se propone una forma diferente de hacer educación más adaptada a una realidad en la que varones y mujeres vivirían menos constreñidos por corsés como el del género y desarrollarían relaciones más igualitarias. Se invita así a transformar el currículum y la cultura escolar desde la perspectiva de la ética del cuidado.

ABSTRACT

Nowadays equality between women and men is considered to be one of the aims of education. Nevertheless, the experiences, values and tasks historically performed by women and related to caring in domestic, family and personal life are not held in high esteem neither by our societies nor by our schools; in spite of the fact that these are indispensable for the survival and the human development. This article suggests a different way of doing education more adapted to a reality in which men and women would live less restricted

by gender corsets and would develop more egalitarian relations. It invites to transform the curriculum and the school culture from the perspective of the ethics of care.

1. LA NECESIDAD DE IMPULSAR UN CAMBIO DE CREENCIAS Y ACTITUDES

Los sistemas sociales y políticos democráticos siguen vinculados a la estratificación y distribución desigualitaria de los recursos. Nuestras democracias esconden mecanismos que crean y recrean jerarquías de género cuando el trabajo gratuito del cuidado en el ámbito familiar no se reparte equitativamente, la pobreza golpea más duramente a las mujeres, se perpetúa la violencia de género en las parejas, el mercado laboral se segrega por sexo y el poder político efectivo tiende a ser masculino (Cobo, 2008). Por eso, en unas sociedades como las nuestras, en las que las mujeres tienen reconocida su ciudadanía, al menos a nivel formal, resulta necesario replantearse las aportaciones que el feminismo y la ética del cuidado han realizado a la teoría ética, política y educativa.

Para abordar el tema del género desde el marco educativo, planteamos la necesidad de educar de forma diferente; lo que supone educar en una nueva cultura que permita a niños y niñas, varones y mujeres hacer suyos otros valores y otras formas de representarse el mundo y manejarse en él. Los propósitos y presupuestos de un sistema educativo basado en la ética del cuidado representan un cambio paradigmático en la forma de hacer educación. Pensamos que una educación, que se presenta a sí misma como democrática, ha de comprometerse con el reto de alcanzar la igualdad de género a través no sólo de acciones dirigidas a desarrollar una experiencia educativa libre de prejuicios fomentando la plena participación social de las niñas y mujeres, sino también a través de la incorporación de valores y actitudes relacionados con el cuidado, la acogida y las relaciones personales.

Partimos de la convicción de que existen elementos, tanto en la vida social y familiar, como en la escolarización, que enseñan que las mujeres y lo femenino pertenecen al segundo sexo¹. Las investigaciones actuales siguen llamando la atención sobre la desvalorización de lo femenino a través de la desautorización de los discursos de las chicas y el desprestigio de las tareas asignadas a las mujeres (Ballarín, 2008). Por eso, defendemos que el sistema educativo debería ofrecer prácticas escolares libres de sesgos de género y defensoras de una nueva cultura de la relación entre los varones y mujeres². Defendemos la inclusión de la ética del cuidado como la opción más acertada para acabar con los estereotipos de género y con la subordinación de la mujer en el ámbito educativo.

Creemos que la teoría feminista es útil para desarticular las falsedades, prejuicios y contradicciones que legitiman una estructura social de no equidad entre los géneros. El feminismo desmitifica la idea de la supremacía masculina como algo tolerable, y ya observable en los niños varones, caracterizados por la actividad y la competitividad, frente a la docilidad y dulzura de las niñas. Enseñar a los niños y las niñas a compartir el compromiso con el cuidado en los ámbitos familiares, domésticos y comunitarios es clave para construir relaciones igualitarias entre los sexos:

“Sólo la paternidad compartida, al canalizar equitativamente hacia ambos géneros el amor y la hostilidad del niño, evitaría la misoginia y la dominación patriarcal, percibida como deseable sustituto de la —paranoica— percepción infantil del poder de la madre. Cabe preguntarse así hasta qué punto la separación de la madre no es a su vez consecuencia del duro contraste entre la percepción de la misma como “todopoderosa” en la relación inmediata con él y el descubrimiento posterior de su escaso poder social. Habría que universalizar entonces la ética del cuidado como condición para universalizar la ética de la justicia. No ya como condición de posibilidad práctica del reparto equitativo de poderes (lo que no es poco: tiempo disponible, doble jornada, etc.), sino como condición simbólico-estructural de una política no iniciática. Pero la ética del cuidado hay que predicarla a los varones: su predicación neutra haría que el agua fuera a parar a su bache geológico, que ya está predispuesto y preparado para recibirla desde hace siglos” (Amorós, 2006, 205).

El feminismo ha investigado en profundidad las asunciones previas sobre las que se fundamenta el actual orden político, social y educativo; exponiendo así las paradojas entre la vocación universalista de la democracia y las exclusiones prácticas que de hecho se producen para diversos sectores sociales. En este sentido, fueron pioneras las aportaciones de Carole Pate-man (1988) para explicar cómo las mujeres fueron excluidas de los derechos y deberes de la ciudadanía pública por considerarlas irracionales, dependientes e íntimamente vinculadas con la naturaleza, lo corpóreo y lo físico. Explica así el contrato sexual como un pacto entre varones previo al contrato social, que construyó la separación entre la esfera pública y la privada como continuum de una serie de dicotomías tales como racionalidad vs. afectividad, independencia vs. dependencia, mente vs. cuerpo, autosuficiencia vs. vulnerabilidad, libertad vs. necesidad.

2. TRANSFORMAR LA FORMA DE HACER EDUCACIÓN

El desarrollo y el bienestar individual y colectivo de las sociedades democráticas precisa ir más allá de ciertas dicotomías, que sitúan como pares opuestos lo público y lo privado, lo masculino y lo femenino, lo racional y lo emotivo. Proponemos una forma de hacer educación que incluya los valores y las prácticas relacionadas con el cuidado. Por eso, defendemos que la escuela ha de transformarse para incluir epistemologías y valores relacionadas con lo personal, afectivo y doméstico. Para ello, es necesario transformar las premisas relacionadas con la concepción de ciudadanía, aquello que cuenta como trabajo y como contribución a la sociedad, y quienes son las personas que se consideran dentro de la norma. Lo propio de la ciudadanía se ha construido de manera formal según una imagen de individuo independiente, libre, asalariado y abstraído de necesidades materiales y emocionales. Y, en consecuencia, el sistema educativo ha priorizado lo “intelectual” por encima del desarrollo completo de la persona. “El interés por el otro, la empatía, la preocupación por los asuntos de la comunidad, la solidaridad, tolerancia, civismo, etc., no han formado parte del equipaje de una persona educada” (Ortega, 2004, 7).

Si hacemos uso de un marco teórico feminista que nos permita desafiar los sexismos adheridos a las prácticas culturales que internalizan y refuerzan los mecanismos de subordinación de las mujeres, podremos modificar presupuestos como la exclusión de lo afectivo en los procesos cognitivos del aprendizaje. Es decir, argumentar la educación desde los propósitos feministas, obliga a repensar aquello que es digno de ser enseñado y aprendido. Seleccionar el contenido cultural que formará parte del currículum escolar no es una tarea neutra y depende en gran medida de los fines a los que la educación pretenda servir. Si la escolarización se diseña con vistas a formar ciudadanos independientes que sean capaces de desempeñar un trabajo en el ámbito público, los contenidos y valores que se seleccionarán serán bien distintos a los que se seleccionaría si lo que preocupa es el cuidado por la ciudadanía en sentido amplio. Por eso, afirmamos que si nos tomamos en serio los vínculos afectivos humanos y priorizamos una orientación moral enraizada en las responsabilidades de los ciudadanos y ciudadanas particulares, nos veremos obligados a introducir en el currículum escolar contenidos relacionados con pautas tan “privadas” como las relacionadas con la creación de vínculos emocionales, las creencias, los valores y las actitudes personales y éticas, la paternidad o las tareas domésticas:

“Nuestro reto es ambicioso: introducir los saberes asociados al trabajo del cuidado de las demás personas en la cultura escolar, no como un hecho anecdótico ni únicamente como un juego, sino con toda su autoridad femenina (...) Es necesario, pues, subvertir el con-

cepto de coeducación que durante el siglo XX ponía el acento en conseguir una falsa igualdad en la educación de niñas y niños. Hoy tenemos que modificar la centralidad de los saberes y trabajos considerados tradicionalmente masculinos en la cultura escolar y crear una nueva cultura escolar en la que se valoren los sentimientos y las emociones, las capacidades relacionales, los saberes y las experiencias de las mujeres y los saberes asociados al cuidado” (Solsona, 2008, 227).

La educación no debe construirse sobre asunciones relativas a la absoluta autosuficiencia de los ciudadanos. No podemos seguir creyéndonos ciudadanos sin necesidad del apoyo de los otros, al estilo de los hongos hobbesianos³. La vulnerabilidad humana es común a todas las personas, sea cual sea su situación económica, laboral o de salud. Hay necesidades que sólo pueden ser satisfechas por otro ser humano. La necesidad de afecto, de respeto, de reconocimiento, de estima nunca podrán ser satisfechas, sino por la acción directa de una persona de carne y hueso. Es decir, el reconocimiento de la interdependencia, la necesidad de afecto y cuidado en todos los seres humanos provoca que nos replanteemos las necesidades de la ciudadanía. Y por eso, afirmamos la inaplazable necesidad de incluir la sensibilidad moral que descubre el cuidado como forma de ética existencial, como perspectiva moral, como modo de construir vínculos y como dimensión de la identidad personal y cultural.

La educación no se debe pensar de espaldas a las características ontológicas del ser humano, y la vulnerabilidad es una de ellas. La necesidad de cuidado es un asunto humano del cual no nos podemos zafar. La responsabilidad por el cuidado de mí misma, del otro y del mundo me compromete, también como actividad pedagógica. Cuando reconocemos este hecho, ciertos discursos formales y abstractos pasan a un segundo plano porque nos invade la urgencia de hacernos cargo de la fragilidad y la contingencia humanas. Como afirma Nel Noddings (2006), no nacemos como seres totalmente racionales y autónomos, sino como seres totalmente dependientes y, aún en la edad adulta, permanecemos interdependientes. No sólo dependemos de otros seres humanos, sino que también somos afectados por las condiciones en las que nos encontramos en cada momento.

En consecuencia, la enseñanza escolar puede considerarse más una práctica relacional que sólo el desempeño de una profesión (Noddings, 2003b). La enseñanza es una práctica en la que el profesorado tiene la responsabilidad de facilitar el desarrollo de su alumnado como personas completas, para lo que es fundamental el compromiso por establecer y mantener relaciones de confianza y cuidado con el alumnado. El ser humano no está cerrado en sí mismo, sino vinculado a una realidad social y a otros seres humanos. Los seres humanos necesitamos a otros, necesitamos que nos reco-

nozcan, necesitamos que los otros den significados a nuestras acciones y a nuestros proyectos; y esto es básico en los procesos y contextos educativos.

3. ENSEÑAR QUE LAS MUJERES NO PERTENECEN AL SEGUNDO SEXO

Históricamente los rasgos relacionados con la dependencia se obviaron en los individuos masculinos y se les asignó funciones que refuerzan el sentido de autosuficiencia y participación en lo público. A ellos se les asignó la función de proveer de recursos económicos; mientras que a ellas se las orientó hacia la satisfacción de las necesidades relacionadas con el bienestar físico y emocional. De este modo, las personas independientes que participaban en lo público fueron consideradas ciudadanos, mientras que las personas dependientes y quienes cuidan de ellas, quedaron fuera de la norma, por la que se confiere la ciudadanía.

Los procesos de socialización provocan que la expresión absolutamente original de la propia naturaleza humana no sea posible. Nuestra debilidad biológica nos obliga a crear y hacer uso de la cultura para desarrollarnos y sobrevivir. En el caso de la cultura androcéntrica, los seres humanos masculinos y femeninos nos desarrollamos en un contexto cultural afectado por la serie de dicotomías que polarizan la realidad en personalidades dependientes e independientes, rasgos femeninos y masculinos:

“La autonomía personal, la construcción de un sujeto capaz de decidir por sí mismo y de enfrentarse a la realidad desde sus intereses y deseos, es considerado como una característica estrictamente masculina; frente a ella, la característica femenina era precisamente la falta de autonomía, la subordinación, definida desde Rousseau como característica intrínseca de la construcción de la personalidad de las niñas” (Subirats, 2001, 31).

Los procesos de aprendizaje social enseñan que las niñas y mujeres no tienen las mismas capacidades que los varones. Por eso, las mujeres, aún cuando vivan en una democracia constitucional en la cual gozan de una igualdad formal, son en realidad ciudadanas de segunda clase (Nussbaum, 2002).

Hemos de reconocer que la cultura, además de hacer posible la supervivencia y el desenvolvimiento de nuestras capacidades, moldea y constriñe la expresión espontánea de la propia naturaleza humana a través de corsés como el de género, que actúan a pesar de ser contrarios a los intereses de supervivencia del ser humano y a su desarrollo integral. La cultura y los pro-

cesos de socialización que la producen y reproducen juegan un papel determinante no sólo en cómo se construyen las personalidades humanas, cómo se viven las emociones y de qué forma nos dirigimos en el mundo; sino también en lo que cuenta como trabajo y/o contribución a la sociedad, y en aquello que se rechaza e invisibiliza. Estos condicionantes afectan al proceso de selección cultural que se lleva a cabo para definir el currículum escolar, y son los responsables de que se considere que la educación no ha de entrometerse en lo relacionado con el cuidado y lo considerado como privado y personal.

La escuela no es ajena a la reproducción de los roles de género, sino que transmite lo que Madeleine Arnot llamó “códigos de género” para referirse a la organización social de la vida familiar y escolar en las que se intenta mantener en las nuevas generaciones ciertas percepciones sobre la masculinidad y la feminidad, al tiempo que se acepta como natural la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino. La escuela utiliza un currículum masculino que se presenta como neutro y común para niños y niñas, y que no tiene en cuenta la preparación para el cuidado como esposos y padres (Arnot, 2002). El cuidado por el mantenimiento de la vida y el bienestar en entornos domésticos, familiares y comunitarios no se considera un asunto pertinente de ser incorporado al currículum escolar.

En esta línea de argumentación, recordamos la afirmación realizada por una de las autoras clásicas más destacadas de la teoría feminista, Simone de Beauvoir (1970), relativa a que en la horda primitiva se valoró, por encima del engendrar la vida (actividad propia de las mujeres), el arriesgar la vida en la guerra y la caza (actividad que realizaban los varones). En aquel momento histórico, los varones en sus expediciones guerreras y de cacería hacían alarde de su supremacía matando y poniendo en juego su propia vida, demostrando así que la vida no era el valor supremo. Pero hoy en día las sociedades democráticas y desarrolladas no pueden mantener las mismas actitudes y valores que resultan obsoletas y deben dirigirse hacia otras formas de hacer educación que miren de frente al valor y la práctica del cuidado.

4. POR UNA EDUCACIÓN QUE ENSEÑE EL VALOR Y LA PRÁCTICA DEL CUIDADO

El cuidado como acción moral consiste en responder ante los otros y de los otros (Noddings, 2002a). Se trata de una respuesta moral que no surge a consecuencia de un razonamiento lógico o de los imperativos de una deidad, sino que es la consecuencia esperable de la realidad ontológica del ser humano como ser vinculado a otros. El hecho de que nuestra identidad

personal se defina en relación con otros, nos obliga a hacernos cargo del bienestar de los demás. Así, Noddings (2003a) afirma que, por un lado, sentimos que somos libres para decidir; mientras que, por otro lado, estamos irrevocablemente vinculados a los demás ya que nuestra propia individualidad está definida dentro de un conjunto de relaciones.

Cuando nos situamos de este modo en la relación con el otro, nos ocupamos del otro y cuidamos de él. A veces atendemos a las necesidades del otro porque queremos, porque apreciamos a aquel que se dirige a nosotros o porque la respuesta es tan usual en la vida cotidiana que no nos plantea ningún esfuerzo extra. Cuando esto ocurre, decimos que la relación de cuidado es natural y el “debo hacer algo” expresa un deseo o inclinación, no el reconocimiento de un deber. En cambio, otras veces, el “debo hacer algo” inicial se encuentra con resistencias internas y lo que nos insta a recuperar el sentimiento original “debo hacer algo” es el ideal ético. El autoconcepto ético es la relación activa entre mi autoconcepto actual y el ideal ético que tengo de mí misma como persona que cuida y recibe cuidado en mi historia personal. Es decir, el ideal ético, que nace del reconocimiento del vínculo y la necesidad de relación entre las personas como experiencia personal propia, me obliga a actuar a favor del otro (Noddings, 2002b).

Un currículum escolar que trate los temas relacionados con el cuidado en el ámbito personal, familiar y doméstico permitiría tanto la institucionalización, en el seno de las comunidades más inmediatas y primarias, de ciertos valores que hacen el mundo más habitable, como el aprendizaje de ciertas competencias necesarias para la creación y mantenimiento de vínculos afectivos, el desempeño doméstico o la crianza de los hijos e hijas. Si estas competencias no se aprenden en el sistema educativo, se ven forzadas a aprenderse de manera informal y en base a expectativas que están atravesadas por estereotipos de género. Es importante tomarse en serio las competencias relacionadas con el cuidado, y convertirlas en objeto de enseñanza escolar:

“Garantizar que el alumnado de los niveles obligatorios adquiriera los conocimientos y habilidades necesarios para responder a las responsabilidades familiares y cuidados de las personas puede significar en estos momentos la medida crucial en la educación de la ciudadanía que nuestra democracia requiere” (Ballarín, 2008, 182).

La escolarización no debe limitarse a la preparación de ciudadanos que sigan el patrón considerado masculino. Si verdaderamente queremos educar ciudadanos y ciudadanas que participen en beneficio del bien común, hemos de proveerles de las competencias necesarias para conducirse en el mundo privado y público. Los seres humanos hemos de ser competentes en el ám-

bito de lo privado o personal y en el ámbito de lo público (que incluye principalmente lo ocupacional: el trabajo asalariado y también el servicio y la participación en la comunidad). Somos conscientes de la dificultad de separar estos dos ámbitos en la vida real de las personas porque en lo público pueden existir también relaciones personales y lo ocupacional acaba interfiriendo en lo privado.

Es deseable que varones y mujeres desarrollen talentos idiosincrásicos, que encuentren a alguien a quien amar, un trabajo útil con el que estén satisfechos o que al menos no lo odien, unos amigos y/o familiares con los que mantener vínculos afectivos. La escuela ha de educar no sólo para la vida pública, sino también para el desarrollo personal en el hogar y en la vida privada y personal. Tradicionalmente, los varones han buscado la felicidad en el trabajo remunerado y fuera de casa, mientras las mujeres lo han hecho en el hogar y las relaciones personales con la familia y amigos. Sin embargo, tanto varones como mujeres, si así lo eligen, pueden ser felices en todos los ámbitos de la vida.

El sistema educativo ha de preparar para el desarrollo integral y en todos los ámbitos de la vida; al tiempo que ha de vigilar el posible menosprecio que puedan recibir las actividades relacionadas con el cuidado. Durante algún tiempo, las niñas en la escuela han recibido el mensaje implícito de que, dedicándose al estudio de las disciplinas científicas y a planificar proyectos de vida profesionales, evitarían el tener que asumir las cargas del cuidado doméstico y familiar. La escuela no sólo ha de preocuparse por la escasa participación de las mujeres en los campos matemáticos y científicos, sino que también ha de considerar problemático la baja participación de los varones en las profesiones feminizadas o en la paternidad a tiempo completo.

5. LA ÉTICA DEL CUIDADO CELEBRA Y VALORA LAS EXPERIENCIAS HISTÓRICAMENTE VIVIDAS POR LAS MUJERES

Tradicional e históricamente las mujeres son las que se han encargado del cuidado directo de niños, ancianos y enfermos⁴; y de ellas se ha esperado que fueran capaces de crear y mantener ambientes agradables en el seno de los grupos familiares y/o sociales. Este tipo de experiencias vitales ha sido abordado por ellas desde la acogida y la compasión, no desde la aplicación formal, secuencial y lógica de ciertos principios éticos. La ética del cuidado se nutre de la experiencia acumulada por las mujeres a través del tiempo en sus actuaciones cotidianas, y en este sentido se considera femenina⁵. La ética del cuidado mantiene la postura de que se puede aprender mucho de

esta forma de abordar la toma de decisiones morales. La ética del cuidado interpreta e interviene en el mundo con un corazón diferente; que viene a definir un nuevo paradigma ético de carácter más intuitivo, complejo, circular y contextualizado, y menos jerárquico, homogeneizador y lineal.

Lo más decisivo en este asunto no es si realmente las mujeres y los hombres somos diferentes moralmente, sino que de hecho existen expectativas diferentes en cuanto a cómo razona moralmente una persona de sexo femenino y otra de sexo masculino. Lo relevante, por tanto, no es la existencia o no de la diferencia sexual sino la experiencia acumulada por las mujeres a través de la historia en virtud de las expectativas diferenciales. Es de este modo como la ética del cuidado celebra y valora la experiencia femenina acumulada a través del tiempo en el desempeño de tareas vinculadas al mantenimiento del bienestar de las personas y desarrolladas en el ámbito de lo doméstico o comunitario. Se celebra y valora, de este modo, aquello hasta ahora devaluado por considerarse femenino y ajeno al ámbito de lo público.

Lo cotidiano y el cuidado llevado a cabo en contextos domésticos, familiares o comunitarios, en el paradigma androcéntrico, está devaluado por estar vinculado a lo femenino. Los mismos mecanismos que operan para producir la subordinación de las mujeres, lo hacen para excluir, de lo considerado relevante para el género humano, a las tareas, experiencias y valores considerados femeninos. Es decir, la subordinación de quienes mayoritariamente llevan a cabo las prácticas de cuidado (las mujeres) es al mismo tiempo lo que produce la falta de poder para promulgar lo valioso de estas tareas, experiencias y valores.

Así, sucede que el trabajo doméstico cotidiano está devaluado social y económicamente; y por eso es un trabajo de bajo status que realiza quien no tiene otra posibilidad: mujeres inmigrantes, mujeres que no tienen otro trabajo remunerado o aquellas personas (la mayoría mujeres) que se ven forzadas a asumir esa responsabilidad. En general, tanto varones como mujeres tienden a evitar la realización del trabajo doméstico cotidiano. No se considera un trabajo que pueda ser satisfactorio, ofrecer alegrías, permitir el desarrollo de ciertas competencias éticas o de ejercicio físico. Se trata de un trabajo considerado históricamente propio de mujeres, y por ello devaluado.

El hecho de que las tareas, experiencias y valores derivados del trabajo del cuidado hayan sido considerados algo propio de personas subordinadas, no ha de ser razón para continuar devaluándolos. Es precisamente la supremacía de los varones sobre las mujeres, lo que ha provocado la subordinación de las mujeres y su falta de poder para promulgar el valor de las tareas, experiencias y valores cotidianos.

La desvalorización de lo cotidiano arranca de una serie de asunciones previas que separan lo masculino de lo femenino, lo público de lo privado, lo racional de lo emotivo. La realidad humana se construye en torno a una serie de dicotomías enfrentadas y excluyentes hasta nuestros días que Simone de Beauvoir (1970) evidenció pioneramente. Percibimos y representamos una realidad que se distribuye en dos polos, dónde además el polo masculino es el neutro o referente. La mujer y lo femenino se conciben así como la ausencia o negación de los atributos considerados humanos (que son los masculinos). Es decir, no sólo se construyen dos mundos enfrentados; sino que el mundo de lo humano es masculino y, en consecuencia, la mujer se define en relación a lo que no es el varón.

La mujer y lo femenino se definen por contraposición al patrón universal, tanto en el ámbito de la filosofía académica como en el imaginario social colectivo. A esto se refiere Beauvoir (1970) cuando afirma que la mujer tiene el papel de “la otra”, y que, en consecuencia, su identidad le viene concedida en cuanto se reconoce como subordinada al hombre. Así no se reconoce a las mujeres como sujetos y se les niega la capacidad para el autogobierno; por considerarlas excesivamente emocionales. Posteriormente, Carol Pateman (1989) retomó el tema y planteó que el “desorden de las mujeres” o labilidad emocional, considerado como peor que cualquier borrachera masculina, es el que justifica la incapacidad para desarrollar el sentido de la justicia propio del ámbito de lo cívico. Es decir, a partir de la construcción patriarcal de las diferencias entre lo masculino y lo femenino, las mujeres se definieron como carentes de la racionalidad objetiva para la vida política. “El desorden de las mujeres” supone una amenaza para el orden político y, por eso, deben ser excluidas del ámbito público. En contraposición, los varones se definen como poseedores de las capacidades necesarias para la ciudadanía, ellos sí son capaces de usar su razón para sublimar sus pasiones, desarrollar el sentido de justicia y, así, mantener la ley civil. En definitiva, las mujeres, según se desprende de los textos clásicos de la teoría del contrato, no pueden trascender su naturaleza corporal y sus pasiones sexuales; las mujeres no pueden desarrollar la moralidad política.

Aún hoy, la interdependencia emocional se considera incompatible con el gobierno en la esfera pública; aún persisten creencias que consideran antagónicas las moralidades que se considera más pertinentes para el contexto familiar o para el político. El cuidado tiende a considerarse más apropiado para las relaciones íntimas y/o domésticas, mientras que la justicia parece más indicada para los conflictos públicos. Siguen prevaleciendo las asunciones —según los estudios de Carol Pateman— que separan el mundo en dos esferas opuestas y muchas veces antagónicas, de forma que la mujer (en cuanto femenina) difícilmente puede acceder al mismo status de parti-

cipación política y social que el varón. No existen “atuendos” disponibles para un ciudadano que sea mujer; no hay una visión disponible en la teoría política para la mujer en cuanto ser humano femenino (Pateman, 1989). Como ya afirmó Simone de Beauvoir (1969), la plena participación política y cultural pasa por el reconocimiento de las diferencias sexuales que son parte de la humanidad. Se reivindica así, la inclusión de la mujer en la categoría humana, pero sin que ésta se vea forzada a renunciar a aquello considerado femenino.

Sin embargo, las emociones no deberían considerarse como un obstáculo para el pensamiento racional ni en las mujeres ni en los varones. Las emociones han tratado de ser excluidas del pensamiento racional porque nos atemoriza admitir que la realidad humana es vulnerable y que el control no es posible. En contraposición, afirmamos con Martha Nussbaum (2002) que las emociones no son fuerzas irracionales, sino elementos inteligentes y con potencial discriminador vinculados a la percepción y al juicio. Las emociones juegan un papel en el desarrollo de las capacidades humanas y de la ciudadanía.

6. EL DESARROLLO HUMANO NECESITA DEL CUIDADO DE LAS PERSONAS CON LAS QUE ESTAMOS VINCULADAS AFECTIVAMENTE

Recibir cuidado, por parte de los otros significativos en el espacio de socialización, es decisivo para el bienestar de las personas y para sacar el mayor provecho posible a las capacidades de aprendizaje humanas. Si las necesidades afectivas de seguridad y protección no se cubren, las personas vemos afectadas nuestra capacidad de aprendizaje y nuestro bienestar físico y emocional, porque nada es más importante, para la mayoría de nosotros, que los vínculos estables afectivos. En situaciones de negligencia o abuso, el desarrollo y el aprendizaje se ven afectados. Es comúnmente reconocido que cuando el contexto resulta disfuncional y se descuidan las necesidades afectivas de las personas tanto el aprendizaje como el bienestar se ven afectados. Y a la inversa, un contexto afectivo y enriquecedor basado en la solicitud y la aceptación es uno de los predictores más fiables del futuro éxito personal y escolar.

La escuela ha de tomarse en serio la dimensión afectiva del ser humano y ofrecer una pedagogía que cuente con el vocabulario del amor. La dimensión afectiva del ser humano es central en los procesos de aprendizaje y de interacción proyectiva con el mundo. Los vínculos afectivos tienen un papel decisivo en el desempeño en los entornos escolares, familiares, laborales y comunitarios que no se debería ignorar. El ser humano nace, crece y al-

canza su plenitud anclado en un entramado de redes interpersonales afectivas. Las interdependencias y sentimientos con y hacia los demás son el nicho que nos permiten nutrirnos, expresarnos y desarrollar capacidades propiamente humanas.

Las competencias relacionadas con la creación de bienestar en las relaciones personales han de convertirse en saberes estimados por alumnos y alumnas. La educación en la responsabilidad, en la convivencia y en las tareas familiares ha de ir acompañada de la reflexión en torno a su importancia para contribuir al bienestar individual y colectivo. Las relaciones de cuidado son imprescindibles para la supervivencia física y psicológica de los seres humanos porque son las condiciones de posibilidad no sólo para satisfacer las necesidades primeras de alimento, protección y aprendizaje social, sino también para entender quien soy yo y qué cosas son importantes para mí. Las relaciones de afecto y cuidado son un elemento imprescindible para el desarrollo humano.

Ningún ser humano puede sobrevivir al nacimiento sin el cuidado y atención de otros, es lo que se conoce como debilidad biológica de la especie humana. Somos animales deficitarios respecto a las características que se necesitan para subsistir y moriríamos tempranamente, enfermaríamos severamente o nos veríamos envueltos en accidentes serios si no contáramos con la ayuda de otros seres humanos. Ser cuidado no es sólo vital para la supervivencia en los bebés, la primera infancia o en periodos de enfermedad o vulnerabilidad, sino a través de toda nuestra vida. Incluso cuando no estamos en situación de dependencia, necesitamos de los otros porque somos seres culturales y sociales.

Los seres humanos necesitamos de los vínculos con los demás para sobrevivir. Estos vínculos incluyen no sólo el sentimiento de cercanía afectiva con ciertas personas a las que queremos, sino también los significados compartidos con otros que nos permiten percibir, sentir y actuar en el mundo como seres culturales, y las necesidades de reconocimiento, aceptación, pertenencia a un grupo, o comunicación con el otro que tenemos como seres sociales. Los vínculos, que los seres humanos nos vemos obligados a establecer con los demás y con el mundo, son imprescindibles para dar sentido a nuestra existencia y no percibirnos como extraños a lo que nos rodea. Los seres humanos no podemos sobrevivir sin la existencia de ciertos vínculos de significados y afectos compartidos que constituyen los elementos para construir nuestra propia identidad y satisfacer nuestras necesidades como seres culturales y sociales.

Los ciudadanos y las ciudadanas estamos vinculados a una realidad cultural y a otras personas. Y nuestra libertad para elegir aquello que que-

remos ser, hacer y conocer está mediada por la interdependencia que nos caracteriza como seres humanos. Necesitamos a los otros, necesitamos que nos reconozcan, necesitamos que los otros den significados a nuestras acciones y a nuestros proyectos. En otras palabras, la libertad humana no es absoluta, sino precaria, finita y contingente. Aunque los seres humanos somos individuos con libertades propias y separadas de los otros, necesitamos de los demás y de su reconocimiento.

Los seres humanos estamos lanzados en un mundo de libertades extrañas a las nuestras, pero necesarias para que nuestra propia existencia no se vuelva inerte o inútil. El ser humano aislado de los demás no puede sobrevivir, pues es un ser que se proyecta hacia los demás para dar significado a su existencia. Por eso, Beauvoir (1971) afirma que una persona que sobreviviera sola sobre la tierra a un cataclismo universal, debería esforzarse, como Ezequiel, en resucitar a la humanidad, o no le quedaría sino morir. El desarrollo o autorrealización personal, el crecimiento de las capacidades individuales, no se produce sin la referencia a la comunidad familiar, a la comunidad política y a la comunidad humana (Escámez, García y Pérez, 2009).

7. LA PEDAGOGÍA DEL CUIDADO

Es necesario asumir la interdependencia humana y posibilitar que varones y mujeres sean educados en una moral anclada en la solidaridad y la preocupación por el bienestar del otro. Así proponemos una pedagogía que parte de los saberes prácticos del hogar y los transfiere a otros contextos, que aplica los aprendizajes nuevos al ámbito cotidiano, y que incluye valores y contenidos curriculares significativos para la vida diaria en las familias (desde nociones de economía doméstica a competencias para las relaciones interpersonales y el autoconocimiento personal).

Esta propuesta amplía los contenidos que actualmente se defienden para el sistema educativo. Hasta el momento, no se han incluido en el currículum escolar generalizado los conocimientos y valores relacionados con la aceptación de la interdependencia humana, la preparación para la vida familiar y doméstica, y el trabajo no retribuido del cuidado. La escuela ha mantenido la separación entre lo público y lo privado, lo masculino y lo femenino (Arnot & Dillabough, 1999). Y esto es así porque la noción patriarcal de la democracia sitúa fuera de lo cívico todo aquello relacionado con lo femenino, como son la dependencia, la vulnerabilidad y la necesidad de cuidado.

La pedagogía del cuidado invita a afrontar el reto que supone desarrollar en el alumnado una postura crítica frente al pensamiento dicotómico

y estereotipado por razones de género, e incluir el reconocimiento de la interdependencia y los vínculos emocionales como parte de la vida humana y de la identidad moral. Así, propone que el sistema educativo incluya contenidos curriculares que enseñen el valor y la práctica del cuidado como bien público, y contribuya a que estos se distribuyan de forma equitativa.

La equidad entre varones y mujeres sólo se conseguirá si se aplican los principios democráticos hasta sus últimas consecuencias y en todos los aspectos de la vida humana: el mundo laboral, las organizaciones políticas, el activismo comunitario, las actividades de ocio, la paternidad y la vida en el hogar. La ciudadanía no puede desentenderse del trabajo del cuidado, ya que incluye una serie de actividades y valores vitales para la supervivencia y el bienestar humanos. De hecho, las necesidades de las personas dependientes sólo han salido a la esfera pública cuando las mujeres han accedido al mercado laboral y se han problematizado las responsabilidades domésticas, que hasta entonces asumían las mujeres como amas de casa y cuidadoras. El cuidado ha de dejar de ser una cuestión privada que los individuos han de procurarse, normalmente en las espaldas de las mujeres, y convertirse en un asunto de responsabilidad pública para varones y mujeres.

Es necesario impulsar un cambio de creencias y actitudes que reorganice tiempos, espacios y normas en relación a la equidad de género; no basta con apelar a que en los hogares se efectúe la corresponsabilidad, sino que la escuela misma ha de evaluar sus propias prácticas y contenidos. No basta con instar a que las familias distribuyan las responsabilidades de forma más equitativa, sino que la escuela misma, al igual que el resto de instituciones sociales, ha de hacer uso de la capacidad crítica y ha de evaluar el profundo androcentrismo de sus prácticas. La escuela no puede echar balones fuera, debe mantener una postura crítica y actitud vigilante para evaluar:

“Si ésta enfatiza, por ejemplo, el mundo laboral y público (considerado masculino) sobre el doméstico y privado (considerado femenino), el trabajo retribuido (ejercido mayoritariamente por los hombres) sobre el voluntario y “del amor” (realizado por las mujeres), la producción sobre la salud y el bienestar, la racionalidad sobre la emotividad, la competitividad sobre la cooperación, los deportes competitivos (el fútbol, el baloncesto, el jockey, etc) sobre los juegos (las gomas, la rayuela, etc.), la rapidez sobre la reflexividad, la palabra sobre el silencio, etc.” (Subirats y Tomé, 2007, 53).

El sistema educativo ha de ser crítico consigo mismo, ser consciente de que la implantación de la escuela mixta no es garantía infalible para la igualdad entre chicos y chicas, y asumir las dicotomías que arrancan de las propias asunciones de la teoría patriarcal democrática. Es decir, hemos de

ser conscientes de que las dicotomías sexistas impregnan todas las concepciones y prácticas sociales; no es algo que esté fuera, o debajo o al lado o encima de las cosas, sino que forma parte de ellas. Es parte integrante y profunda de nuestro lenguaje, nuestros hábitos, nuestra cultura, y también de nuestros currícula escolares. Es urgente que la escuela transforme su currículum para demostrar al alumnado que no existen ciudadanos de primera y ciudadanas de segunda, y que el cuidado de la vida es un bien público y una responsabilidad ciudadana:

“Así pues en aras a la consideración igualitaria del género, en relación con los contenidos, se puede empezar por incorporar la visión de la vida de las mujeres, sus experiencias y necesidades a la hora de fijarlos, de manera que se considere la función económica del trabajo doméstico, se plantee su necesidad, y su importancia para la calidad de vida y su realización por parte de todos los que conviven, se revalorice el cuidado de los hijos y su relación con los hombres, se integre la existencia de las mujeres como coautoras del proceso histórico” (Buxarrais, 2008, 108)

Por eso, la necesidad de que la escuela muestre interés por la ética del cuidado, la solicitud, el compartir y el amar; de hacer educación desde el amor que fomenta la responsabilidad social y personal por el cuidado en las relaciones con una misma, las demás personas y el mundo. “Partir del amor a la vida, al ser humano, es una condición para poder establecer vínculos afectivos y de compromiso social” (Colom, 2007, 244). La ética del cuidado puede ser la base sobre la que pivotar una forma diferente de hacer educación que lleva a las personas a la plenitud de su ser y de su valor:

“Sólo el amor promueve amor. No enamoran las condiciones superiores de un ser. Una persona puede poseer en abundancia las más altas calidades y ser, al mismo tiempo, en otros aspectos, repelente. Ni la sabiduría, ni la fuerza, ni la aptitud artística o técnica son suficientes para despertar el amor. Basta la sola presencia. De la misma manera que no se ve, ni se manifiesta ni ostenta la elegancia el verdadero elegante, ni la virtud del que es de veras virtuoso, existe una virtud invisible que atrae amorosamente y enamora. Esa virtud es el amor. (...) Educar es, en esencia, amar. Sólo es posible llevar las personas a la plenitud de su ser y de su valor si nos colocamos ante ellas y las consideramos con intelecto y amor” (Xirau, 2008, 148)

Para bien y para mal, en el aprendizaje no se pueden desligar los aspectos cognitivos de los afectivos. El proceso educativo no ha de limitarse a la implementación de una serie de acciones técnicas, sino que es un encuentro humano que se alimenta de narraciones y afectos positivos y nega-

tivos compartidos como elementos facilitadores u obstáculos para el aprendizaje del compromiso ético. El papel que juegan los vínculos afectivos interpersonales es prioritario para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje.

8. A MODO DE CONCLUSIÓN

El currículum escolar, fruto del modelo que orienta el futuro de los niños hacia el trabajo productivo y la esfera pública, ha de ser rediseñado para incluir elementos que se reservaron al currículum femenino. Aunque existen resistencias a enseñar en la escuela aquello relacionado con el cuidado, la dependencia, lo doméstico y lo femenino debido a que estos contenidos y valores no formaban parte del currículum escolar que la modernidad concibió para los varones; hoy resultan necesarios para el conjunto de la ciudadanía. Es decisivo dar valor curricular a las experiencias y valores tradicionalmente relacionados con las mujeres y el ámbito de lo reproductivo. El sexismo y todos los fenómenos que lo acompañan, el androcentrismo, los géneros como elementos limitadores de las posibilidades de acción individuales, la exaltación de la violencia, el menosprecio de la vida y de quienes cuidan de ella, están siendo devastadores para nuestra sociedad. Pero ya no estamos en el tiempo de la resignación, sino en otro tiempo, de plantar la semilla de un nuevo modo de actuar, que fructificará o no, pero que tal vez se convierta en la base de una forma de ser indispensable para las mujeres y hombres que vivirán dentro de un siglo y habrán olvidado que, alguna vez, hubo personas de primera y de segunda categoría porque nacieran hombres o mujeres (Subirats y Tomé, 2007).

NOTAS

1. El equipo de Marina Subirats y Amparo Tomé han demostrado, a través de una serie de investigaciones empíricas, que la obra de Simone de Beauvoir (*El segundo sexo*) está hoy de total actualidad. Cfr. Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
2. Se vienen realizando declaraciones de intenciones en este mismo sentido desde la mayoría de instituciones y agencias implicadas en la educación. Resaltamos en la LO 2/2006, de Educación, de 3 de mayo en el artículo 1 del capítulo 1º, el principio “I” relativo a la igualdad entre varones y mujeres. Para una justificación normativa más extensa de este principio ver Escámez, J.; García, R.; Pérez, C.; Morales, S.; Vázquez, V. (2008). *Educación en la igualdad de género. Cien propuestas de acción*. Valencia: Brief, 22-23.
3. Celia Amorós (2006) explica cómo la visión que Hobbes mantiene de los hombres como hongos niega el vínculo de dependencia: Si se considera que los hombres, como los hongos, surgen de la tierra y, de repente, llegan a su madurez plena sin la necesidad del cuidado de nadie, la madre de la que todo individuo ha nacido es sustituida por la tierra. De esta manera y por medio de la negación de haber nacido de mujer, el ego masculino se libera del vínculo de dependencia más natural y básico. En su lugar, la fraternidad, entendida como libertad o autonomía juramentada, privilegiará la relación de hermandad entre los varones como el lazo constitutivo mismo de la virilidad que ha irrationalizado el vínculo genealógico como la base legitimadora del poder político —y patriarcal, en última instancia—.
4. En el contexto español destaca —por lo pionero de su trabajo y por el impacto social que tuvo— la investigación sociológica “De puertas adentro” dirigido por M^a Angeles Durán-Heras, al que le han seguido otras muchas investigaciones sobre los usos del tiempo y las identidades femeninas vinculadas al trabajo doméstico y al cuidado de personas dependientes. Entre los estudios más recientes en el contexto español, señalamos los realizados por el Instituto de la mujer: *Cuidados a personas dependientes prestados por mujeres: valoración económica* (2008) y *Usos del tiempo, estereotipos, valores y actitudes* (2007).
5. La ética del cuidado es, por tanto, una ética femenina (en el sentido que arranca de experiencias históricamente vividas por las mujeres) y es también una de las éticas feministas posibles. De hecho, la ética del cuidado ha sido y es una postura muy controvertida en el interior del pensamiento feminista, ya que existe una gran preocupación porque este tipo de moral mantenga a las mujeres en posiciones subordinadas y permita la explotación y el abuso. Aunque desde la perspectiva de la ética del cuidado se conocen este tipo de peligros, se tiene una postura muy clara con respecto al tema: el valor y la práctica del cuidado, aunque tienen su origen en las experiencias de subordinación de las mujeres, son los únicos que permiten una cultura de paz; y por eso ha de ser enseñada tanto a niños como a niñas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorós, C. (2006). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para las luchas de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- Arnot, M (2002). *Reproducing gender? Essays on educational theory and feminist politics*. London: Routledge.
- Arnot, M. & Dillabough, J. (1999). Feminist politics and democratic values in education. *Curriculum Inquiry*, 29 (2), 159-189.
- Ballarín, P. (2008). Retos de la escuela democrática, en Cobo, R. (ed.) *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Catarata, 151-186.
- Beauvoir, S. (1969). *Le deuxième sexe 2*. Paris: Gallimard. (La 1.ª edición es de 1949).
- Beauvoir, S. (1970). *Le deuxième sexe 1*. Paris: Gallimard. (La 1.ª edición es de 1949).
- Beauvoir, S. (1971). *Pyrrhus et Cinéas*. Paris: Gallimard.
- Buxarrais, R. (2008). La perspectiva de género en los currícula: hacia la igualdad de género en educación, en Aznar, P. y Canovas, P. *Educación, género y políticas de igualdad*. Valencia: Servei de publicacions de la Universitat de València, 95-121.
- Cobo, R. (2008). Repensando la democracia: mujeres y ciudadanía, en Cobo, R. (ed.) *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Catarata, 19-52.
- Colom Bauzá, J. (2007). La educación en la construcción personal: Una perspectiva de género, en Arenas, M.G., Gómez, M.J. y Jurado, E. (coords.) *Pensando la educación desde las mujeres*. Málaga: Universidad de Málaga, 233-245.
- Escámez, J., García, R. y Pérez, C. (2009). Individuo y comunidad. Un problema no resuelto, en Ibáñez, J. *Educación, conocimiento y cultura*. Madrid: Dykinson, 79-97.
- Escámez, J; García, R.; Pérez, C.; Morales, S.; Vázquez, V. (2008). *Educación en la igualdad de género. Cien propuestas de acción*. Valencia: Brief.
- Noddings, N.. (2002a). *Educating moral people. A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2002b). *Starting at home: Caring and social policy*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2003a). *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. California: University of California Press.
- Noddings, N. (2003b). Is teaching a practice? *Journal of Philosophy of Education*, 37 (2), 241-251.
- Noddings, N. (2006). Principles, feelings and reality. *Theory and Research in Education*, 4 (1), 9-21.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista española de pedagogía*, 227, 5-30.
- Pateman, C. (1988). *The sexual contract*. Stanford: Stanford University Press.
- Pateman, C. (1989). *The disorder of women*. Cambridge: Polity Press.
- Solsona, N. (2008). El aprendizaje del cuidado en la escuela, en García, M., Calvo, A. y Susinos, T. (eds.) *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia*. Madrid: Narcea, 199-228.
- Subirats, M y Tomé, A. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- Subirats, M. (2001). Los géneros y la imagen del futuro profesional, en

- Tomé, A. y Rambla, X. *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Universidad Autónoma de Barcelona: Síntesis, 57-82.
- Vázquez, V. (en prensa). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*. Valencia: Servei de publicacions de la Universitat de València.
- Xirau, J. (2008). *Amor y mundo*. Salamanca: Kadmos. (La 1.^a edición es de 1940).
-

PALABRAS CLAVE

Ética del cuidado, educación, feminismo.

KEY WORDS

Ethics of care, education, feminism.

PERFIL ACADÉMICO DE LA AUTORA

Victoria Vázquez Verdera, doctora en Pedagogía por la Universidad de Valencia. Entre sus publicaciones destacan *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings* (en prensa), *Educación en la igualdad de género. Cien propuestas de acción* (2008) y *Género y educación para la ciudadanía en clave internacional* (2009). Ha realizado dos estancias internacionales de varios meses en la Universidad Nacional Autónoma de México (D.F.) y en la Universidad de Cambridge (Reino Unido).

Dirección de la Autora: Victoria Vázquez Verdera
Despacho 208
Facultad de Filosofía
y Ciencias de la Educación.
Avda. Blasco Ibañez 30
46010 Valencia
E-mail: Toya.Vazquez@uv.es

Fecha de Recepción del artículo: 09. Septiembre. 2009

Fecha de Revisión del artículo: 26. Octubre. 2009

Fecha de Aceptación definitiva del artículo: 26. Octubre. 2009

13

EDUCACIÓN XX1

UNED

FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
MADRID (ESPAÑA)

9

COMPETENCIAS PARA LA UTILIZACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DIGITALES EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

(COMPETENCES FOR THE USE OF DIGITAL TOOLS IN THE INFORMATION SOCIETY)

M^a Carmen Ricoy
Universidad de Vigo

Tiberio Feliz; M^a Luisa Sevillano
UNED

RESUMEN

Con este artículo se trata de conocer la percepción que tienen los ciudadanos sobre las competencias que consideran necesarias para la utilización de las herramientas digitales en el trabajo, comunicación y ocio. La investigación se ha abordado, en su conjunto, a partir de una perspectiva metodológica cuantitativa-cualitativa, aunque por su extensión el estudio aquí presentado recoge la parte cualitativa, desarrollada a través del análisis de contenido de una pregunta abierta del cuestionario, en el que participaron 1297 sujetos, y de la entrevista realizada a 37 personas.

Como resultados principales destacar que para utilizar las herramientas digitales son necesarias competencias mediales de tipo genérico y de especialización virtual, en función del dispositivo o aplicación. Las competencias de carácter comunicativo, social y actitudinal son las más demandadas por los participantes y con menor preponderancia se refieren a la capacidad de iniciativa propia.

ABSTRACT

This article deals with the perception that citizens have on the competences that they must develop for the use of digital tools in the work, communication

and leisure environments. This research has been developed from a quantitative-qualitative perspective. Due to limitations in the compulsory article length, we develop here the qualitative approach through analysis of content of an open question of the questionnaire, in which 1297 people participated, and of also of the interview answered by 37 persons.

As main results, we could emphasize that, in order to develop digital tools, basic, generic and virtual specialization competences are needed, according to the device or the application. The competences of a communicative, social and actitudinal character are the most demanded by the participants and those competences with less relevance have to do with issues related to the ability linked with the self initiative.

INTRODUCCIÓN

La temática que abordamos supone, en la considerada como *Sociedad de la Información*, una preocupación importante para la comunidad científica. Muestra de ello, son las investigaciones y propuestas que se han venido desarrollando en este campo como veremos en adelante. A modo de ejemplo, comenzamos mencionando un estudio de naturaleza bimetódica realizado por Feierabend y Kutteroff (2008), en el Estado de Baden Württemberg, que fue auspiciado por el ente de comunicación del mismo lugar. Esta investigación se ha desarrollado sobre una población de 7 millones de jóvenes comprendidos entre 12 y 19 años, tomando una muestra a 1208 sujetos para la parte cuantitativa y de ellos seleccionaron al azar 106 para la cualitativa.

La referida investigación, se ha centrado en el uso y valor que le confieren los jóvenes a los diferentes medios, constatando que con la edad aumenta el interés y la preferencia por la utilización del ordenador y de Internet. De hecho, para el 29 % Internet es el medio al que no están dispuestos a renunciar, la 1/5 parte sostiene que es la herramienta que mayor carga formativa aporta. Ello, significa que para gran parte de estos jóvenes Internet es el recurso más importante y su interés aumenta al considerarle como plataforma y puerta de acceso a otros medios, como por ejemplo: televisión, MP3, acceso a la información, uso de la radio, así como la consulta de periódicos y revistas digitales.

Los jóvenes muestran una valoración positiva y su preferencia por los aspectos emocionales asociados a Internet, por las muchas posibilidades de relación que ofrece. De hecho, como usuarios aprecian la rapidez con que se produce la comunicación vía Internet, así como la facilidad de acceso y comodidad que posibilita (Silva-Peña, Borrero, Marchant, González y Nóvoa,

2006). Monereo (2003) ha descubierto, por ejemplo, que los jóvenes encuentran infinitas posibilidades para el tiempo libre en la red, utilizándolas fundamentalmente como recurso de comunicación y juego. Además, la presencia de Internet supone cambios notables en el campo laboral y educativo.

Chan (2005) desde un paradigma comunicacional, se plantea el tipo de competencias demandadas para actuar en un escenario digital, cuestionándose inicialmente si: ¿se trata de nuevas competencias cognitivas?, o de ¿nuevas competencias comunicativas?, o de ¿competencias didácticas especiales en los educadores?, o acaso ¿de todas éstas inter-relacionadas? Concluyendo, que las competencias clave para actuar en un entorno digital son las denominadas *mediacionales*.

El escenario digital, como espacio social requiere constructores, actores y no sólo navegantes, observadores o lectores que consuman lo que otros producen por mucho que las habilidades de procesamiento informativo se incrementen. El desarrollo de nuevas competencias de los sujetos para relacionarse con objetos de conocimiento en entornos digitales se percibe como parte del fenómeno de transformación de las prácticas sociales, y entre ellas las educativas, a partir de la incorporación de las TIC.

Diferentes autores se han reafirmado en una conceptualización del término competencia que destaca su carácter multidimensional, evolutivo y asociado al contexto. En general, se apuesta por una noción de competencia que integra múltiples dimensiones con una función cognitiva, técnica, integradora, relacional y afectivo moral (Lasnier, 2000; Perrenoud, 1997). El concepto de competencia, puede sintetizarse vinculándolo con la integración de valores, actitudes y motivaciones, además de los conocimientos, habilidades y destrezas de las que una persona, inserta en un determinado contexto dispone para participar e interactuar con el mismo; considerando también que los individuos aprenden de manera permanente y progresiva a lo largo de toda su vida.

La propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (COM, 2001), indica que la competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. A partir de este planteamiento, es necesario que se produzcan las condiciones para una eficiente adquisición de competencias técnicas (Anfang, 2001). Ante los nuevos escenarios es menester entender las competencias digitales como un conjunto de capacidades que se pueden agrupar en compuestos mayores, que nos deben llevar a una valoración crítica de las aportaciones provenientes de las redes (Rüdiger, 2005). De hecho, Ortega y Chacón (2007) presentan las nuevas tecnologías como medios facilitadores

de una educación responsable, tolerante, respetuosa y consciente de los problemas y obligaciones sociales en la era digital.

El uso oportuno de las herramientas virtuales constituye un principio de innovación, de acceso al conocimiento y al desarrollo profesional a lo largo de la vida. Estos instrumentos, suponen un reto continuo e ineludible para la formación permanente cualificada y actualizada, así como para el cultivo y disfrute potencial de la dimensión vital del ocio de la ciudadanía.

La llamada *Sociedad de la Información* exige ciudadanos cualificados en las competencias básicas para construir, transferir y procesar de forma continuada, tanto conocimientos especializados como generales para circular por la red. Asimismo, es necesario contar con la capacidad para utilizar la red con criterio en la formación permanente para la búsqueda, selección y procesamiento de la información en cualquier tipo de documento y registro.

En consonancia con las directrices europeas sobre los estudios de Grado, del R.D. 13937/2007, con la base del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y con las características de los perfiles profesionales en Ciencias Sociales, las competencias generales-transversales y profesionales de los nuevos graduados deben tender hacia el desarrollo de capacidades que permitirán: buscar, seleccionar, interpretar y analizar textos y documentos (capacidad analítica, sintética y crítica); establecer, sostener y dirigir el diálogo con las fuentes informativas; conocer y manejar herramientas de producción de documentos digitales; habilidades para buscar, recuperar, seleccionar, organizar, comprender y jerarquizar cualquier tipo de documento; conocer la utilización rentable y eficiente de las tecnologías digitales de la comunicación; manejar los códigos intrínsecos del medio digital como son los multimedia, el hipertexto y la interactividad.

El desarrollo de competencias, a lo largo de la vida, que permita la utilización inteligente de tantos y tan variados recursos a la ciudadanía, conlleva formular propuestas y marcos de intervención educativa basados en los datos procedentes de la investigación, para capacitar a las personas en las habilidades y conocimientos que demandan los nuevos modos de trabajo, comunicación y ocio. La relación e interacción con tecnologías requiere encontrar y ofrecer a los agentes encargados de diseñar e implementar ese tipo de procesos formativos, modelos que contribuyan a consensuar y desarrollar prácticas pedagógicas con un gran potencial innovador.

A la investigación como indica Hasebrink y Lampert (2008), le corresponde la definición y delimitación de los problemas y finalidades de

estudio, siendo en el campo que nos ocupa muy variados sus enfoques. Desde una perspectiva educacional, la investigación que abordamos también es importante por el poder de influencia que tienen los medios de comunicación masiva para los ciudadanos (Ballesta, 2002). Como docentes e investigadores preocupados y comprometidos con la temática objeto de estudio tratamos de contribuir con este trabajo al diagnóstico de la situación planteándonos como objetivos:

- Sopesar las inquietudes que presentan los ciudadanos sobre la adquisición de competencias para el empleo de las herramientas digitales.
- Descubrir la percepción que tiene la ciudadanía sobre las competencias básicas y de tipo específico que consideran relevantes para el uso de las herramientas digitales como entornos de trabajo, comunicación y ocio.

1. MÉTODO

Esta investigación en su conjunto se ha desarrollado a partir de una perspectiva bimetódica: cuantitativa (a partir de la aplicación de un cuestionario) y cualitativa (a través del análisis de contenido de las preguntas abiertas del cuestionario, la realización de entrevistas y con grupos de discusión). Por su extensión, en este artículo, nos centramos en una parte de los resultados que están ligados a los análisis cualitativos de la investigación, caracterizados por su faceta narrativa. El enfoque cualitativo nos permite profundizar en las consideraciones que manifiestan los participantes sobre las competencias que consideran necesarias para el uso de las TIC desde su propia percepción y contexto.

Con el enfoque cualitativo, se ha acentuado la relevancia de las contribuciones de los entrevistados con las evidencias obtenidas (Ricoeur, 1995). Como criterio genérico en el análisis e interpretación de la información recogida, se parte de la autenticidad y veracidad de la misma (Denzin, 1989), puesto que los participantes han aportado argumentos y reflexiones verosímiles con sus respuestas (Walker, 1989).

Asimismo, la recogida de datos de tipo cualitativo ha servido para completar los resultados y conclusiones extraídas en el estudio global, permitiendo profundizar en el complejo escenario analizado (Cohen, Manion y Morrison, 2000; Merriam, 1998). Los resultados presentados en este trabajo provienen del análisis de contenido de una pregunta abierta del cuestionario y dos del guión de entrevista.

1.1. Instrumentos y procedimiento

Los instrumentos utilizados para de toma de datos han sido elaborados *ad hoc* a partir de los focos centrales de la investigación desarrollada. El protocolo del cuestionario incluyó preguntas cerradas, de respuesta múltiple y abiertas. Como adelantamos, por su amplitud para este trabajo hemos seleccionado los resultados de una pregunta abierta del cuestionario y dos del protocolo de la entrevista, referidas a las competencias que los participantes consideran que se necesitan adquirir para manejar las herramientas virtuales.

El modelo de entrevista utilizado ha sido de tipo semiestructurado, con el objeto de debatir con los participantes núcleos centrales de la investigación. Estas entrevistas fueron realizadas por los propios miembros del equipo de investigación.

El análisis de las preguntas abiertas del cuestionario se inicia a partir de la transcripción de los textos escritos; y el de las entrevista mediante las grabación realizadas con su posterior mecanografiado. El análisis de contenido de esta información se ha desarrollado con el programa AQUAD 6.0; para cargarla informáticamente y facilitar su análisis se han seguido las siguientes pautas:

- Transcripción de las preguntas y sus respuestas de forma contigua, esta táctica permite evitar errores de identificación o de ordenación en las preguntas y en su información.
- Preparación del texto en formato «Reach Text Format» (RTF), para obtener directamente la compatibilización con el programa AQUAD, así como para la posible conservación de informaciones formales señalas en los textos, por ejemplo con negrita o cursiva.
- Utilización del sistema de línea quebrada en las transcripción de los textos. El programa permite la codificación de renglones completos pero conviene que las ideas se sitúen en líneas enteras. Para ello, se rompen los renglones en los signos de puntuación y en los enlaces gramaticales (coordinaciones, conjunciones, etc.), que representan puntos de unión y diferenciación de nociones e ideas.

El tipo de codificación se realiza, en su primer nivel, a partir de cada una de las preguntas planteadas y de la acotación de su extensión. Ello, permite una comprobación previa de la presencia de las diferentes cuestiones en cada uno de los textos, así como el situarlas ordenadamente, cuando se haya podido alterar por algún motivo. Con este procedimiento se evita la omisión de alguna pregunta o su identificación equivocada.

El sistema de categorización primaria se extrae del enunciado de las preguntas abiertas del cuestionario y del protocolo de entrevista respectivamente. Las cuestiones que hemos seleccionado para este trabajo, y que se han utilizado para definir las categorías primarias de análisis son las siguientes:

- Del cuestionario
 - *Indique las competencias que encuentra necesarias para utilizar las herramientas virtuales.*
- De la entrevista
 - *¿Qué competencias básicas considera que se necesitan adquirir para utilizar las herramientas virtuales?*
 - *¿Qué otras competencias, si cabe de tipo más específico, estima que se necesitan desarrollar para utilizar las herramientas virtuales?*

Las subcategorías se obtienen a partir de la información recogida con las respuestas desde una concepción naturalista (Goetz y LeCompte, 1991), consensuándolas los responsables de realizar los análisis con los investigadores implicados.

1.2. Participantes

1.2.1. Cuestionario

Aunque la representación estadística no es relevante para el desarrollo del análisis de contenido, del que nos ocupamos en este trabajo, realizamos algún comentario sobre el procedimiento seguido con el cuestionario. Se ha realizado un sistema de muestreo, no probabilístico, por cuotas. La muestra final quedó conformada por 1297 personas: 602 varones y 695 mujeres; que resultan representativas según los análisis estadísticos aplicados en los diversos segmentos de edades, formación y ocupación. El 45,1% de varones y el 54,9% de mujeres se corresponden con la proporción de población a nivel de Estado. Por edades, se han obtenido porcentajes correspondientes a los previstos en el muestreo aleatorio por cotas: hasta 25 años el 14,5%, de 25-35 años un 18,6%, de 35- 45 años el 26,9%, de 45-55 años un 20,8% y con más de 55 años el 19,2%.

La distribución por niveles de formación se corresponde con lo previsto en los cálculos de representatividad por cuotas. Los participantes con

estudios medios suponen el 44,4%, con estudios superiores el 13%, de estudios básicos un 33,3%, sin estudios el 4,6%, cursando estudios el 3,7% y otros estudios un 1%.

Con respecto a la situación profesional un 15% de los sujetos figuran como estudiantes, el 10% con labores del hogar, un 7,6 % como jubilados (con más de 65 años), un 58,2% como trabajadores, el 3,8% como pensionistas de menos de 65 años y el 5,4% desempleados.

Acerca de los conocimientos que tienen en informática el 70,3 % declara que los posee básicos, el 20,5 % ninguno y el 9,2 % elevados. En cuanto a la formación en Tecnologías de la Información y la Comunicación el 55,5 % se declara formado.

1.2.2. *Entrevista*

Los entrevistados han sido 37 personas de diferentes localidades del país. De estos participantes 21 cuentan con la Titulación de Licenciatura, 19 tienen además el Grado de Doctor, 6 han realizado un Master, 3 son Diplomados y 2 han cursado los estudios de Formación Profesional. En cuanto a la Titulación de la que proceden hay que indicar la de: Bellas Artes (1), Comunicación (3), Derecho (1), Económicas (1), Pedagogía (12), Electrónica (2), Empresariales (2), Filología (2), Filosofía y Letras (2), Física (1), Informática (5), Magisterio (1), Periodismo (12), Psicopedagogía (1), Publicidad (3) y Sociología (1). Como puede observarse los entrevistados provienen de una gran variedad de perfiles académicos, aunque predominan los titulados en carreras de Educación y Periodismo. La relación total de titulaciones excede de 37, debido a que hay personas que cuentan con más de una.

Sobre la trayectoria personal de la inmersión en TIC hemos de señalar los ámbitos tecnológicos en los que se han iniciado, a los que se refieren algunos entrevistados (25,71%) y como alusión generalizada también lo hace el 14,29%. En cuanto a menciones más explícitas y específicas sobre el uso de las TIC indican con mayor preponderancia la ofimática (14,29%), Internet (12,86%) y la utilización de programas de edición de imagen (8,57%). Esta inmersión tecnológica, una parte de los participantes la asocia al trabajo (39,71%) y la otra a la educación (11,76%); asimismo es importante el grupo de personas que se han iniciado por su cuenta, bien de forma intuitiva (27,94%), bien a través de tutoriales de autoformación (2,94%). Los restantes, lo han hecho por otras vías: recibiendo cursos y/o cursando sus estudios.

2. RESULTADOS

2.1. Del cuestionario

Como indicamos, una pregunta abierta del cuestionario fue objeto de análisis en este trabajo y conforma la categoría principal de este epígrafe, que está referida a las competencias que encuentran necesarias los ciudadanos para utilizar las herramientas digitales. Sobre lo que los participantes manifiestan que estiman como primordiales las competencias mediales de tipo genérico, las de comunicación virtual y telefonía (tabla 1).

Tabla 1. Competencias para la utilización de las herramientas digitales

SUBCATEGORÍAS	
Herramienta	Competencias
Recursos digitales en general	Mediales genéricas
Ordenador	
Internet	
Dispositivos de tecnología punta	
E-mail	Competencias en comunicación virtual
Foros	
Chat/Messenger	
Videoconferencia/Voip	
Blog	
Webquest	
Móvil	Competencia en telefonía

Por competencias mediales los sujetos entienden un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que estiman como necesarias para hacer uso de los medios exigiéndose nociones mínimas sobre ellos, capacidad de reflexión analítica, de práctica para el envío de mensaje, así como comprensión y diferenciación de los mismos. Además, sostienen que son necesarias competencias sobre habilidades técnicas de tipo básico para el manejo informático, algún conocimiento sobre sistemas, de búsqueda de información en la red, estrategias de comunicación y para el trabajo colaborativo en Internet, para el procesamiento de textos e imágenes y el uso de bases de datos.

A modo ilustrativo ofrecemos los siguientes fragmentos:

“Es necesario disponer de conocimientos básicos de tipo técnico sobre el funcionamiento del ordenador e Internet porque es imprescindible contar con habilidades para poder tener un manejo básico de la informática”. (Sujeto 12)

“A parte de otros, hay que tener conocimiento de algo tan simple como de la posición de las letras en el teclado”. (Sujeto 58)

“Hay que poder leer y comprender las instrucciones y saber aplicarlas para utilizar el móvil, desde lo más simple como saber atender una llamada a otras funciones algo más complejas que permiten: localizar la agenda de teléfonos, copiarlos, encontrar llamadas perdidas, entrar en el menú, enviar mensajes, utilizar abreviaturas y símbolos, hacer fotos, instalar el Outlook y mil cosas más”. (Sujeto 603)

“Hay que contar con fluidez para poder utilizar los recursos tecnológicos y digitales, en general es necesario estar al día para el uso de estos medios”. (Sujeto 938)

“Para poder relacionarse con los demás hay que saber comunicarse por Internet, enviar archivos, correos electrónicos, así como tener capacidad para interaccionar, competencias lingüísticas para expresarse y concretar ideas, etc.” (Sujeto 1018)

Los sujetos objeto de estudio consideran que es fundamental disponer de diferentes tipologías de competencias según el tipo de herramienta que se utilice. En su opinión, la disponibilidad de competencias mediales facilita el empleo de los recursos digitales: ordenador, Internet, otros dispositivos tecnológicos y punteros en general; asimismo consideran que las de comunicación virtual permiten el manejo del e-mail, los foros virtuales, chat, blog, así como aquellas asociadas a la telefonía que estiman como necesarias para utilizar el móvil.

2.2. De las entrevistas

Como señalamos, las dos preguntas del protocolo de entrevista que fueron analizadas como categorías principales en este trabajo han sido las siguientes:

- *¿Qué competencias básicas considera que se necesitan adquirir para utilizar las herramientas virtuales?*
- *¿Qué otras competencias, si cabe de tipo más específico, estima que se necesitan desarrollar para utilizar las herramientas virtuales?*

Los participantes han convenido en que para utilizar las herramientas digitales se requiere un dominio mínimo de competencias genéricas sobre conocimientos básicos de informática y de una actitud de apertura hacia las TIC, que consideran como imprescindibles para poder aproximarse a las mismas y para su manejo.

Las competencias en las que más insisten los participantes, y que perciben como básicas para utilizar las TIC, son fundamentalmente de tipo procedimental lo que pone de manifiesto el carácter práctico que exige el uso de estos instrumentos. También indican la importancia del desarrollo de competencias de carácter comunicativo y conceptual. Un grupo de participantes expresan la necesidad de contar con una formación genérica amplia para manejarse con las TIC. Asimismo, vinculan el desarrollo de actitudes y valores con la utilización de las herramientas digitales.

Seguidamente aportamos algún fragmento que ilustra los resultados, a partir de los argumentos que muestran los entrevistados y la importancia que le otorgan a las competencias orientadas al dominio principalmente práctico de las herramientas digitales.

“Es necesario contar con nociones básicas de informática sobre aquellos medios que utilicemos”. (Entrevista 11, línea 91)

“Para utilizar las herramientas virtuales se requieren competencias en formación básica a nivel de usuario, es necesario conocer estas máquinas y sus dispositivos. Se debe saber que existen riesgos y disponer de recursos para asumir los problemas derivados de dependencias psicológicas”. (Entrevista 23, líneas 32-37)

“Para manejar cualquier aparato tecnológico necesitas unos conocimientos básicos. Cuando hablamos de NNTT aplicadas a la comunicación como: saber navegar por Internet, compartir archivos y actualizarlos. Son conocimientos autoinducidos por el propio uso (...). Es necesario que todo el proceso de navegación responda a un desarrollo natural, reconocible fácilmente para el ser humano, que imite nuestra forma de ser, nuestro pensamiento, nuestras costumbres y de imitar y construir ideas. Con todo, el manejo de las tecnologías de la información se aprende rápidamente. Yo creo que están pensadas para que se utilicen por todo el mundo”. (Entrevista 28, línea 119-141)

De los análisis realizados se deduce que los entrevistados encuentran esencial el desarrollo de competencias básicas de tipo técnico que les permitan disponer de conocimientos y habilidades informáticos, a nivel de usuario, para manejar distintos programas, herramientas y aplicaciones.

Además, los participantes han detallado de forma minuciosa otras competencias más específicas de: carácter conceptual, procedimental e instrumental, así como de tipo relacional que consideran necesarias para el uso de las herramientas digitales, en función de la aplicación o dispositivo empleado. De hecho, los entrevistados también demandan el desarrollo de facultades que integren en alguna medida cierto grado de especificidad para poder utilizar, sacándole las máximas posibilidades al: E-mail, páginas webs, red P2P, videoconferencia, chat, foros, blogs, webquest y voz IP (tabla 2).

Los participantes apuntan con insistencia y convencimiento, que para utilizar las herramientas virtuales es necesario disponer de múltiples competencias atendiendo a la tipología de la herramienta empleada. Por ello, expresaron la necesidad de contar con una relación plural y amplia de competencias, y con cierta especificidad, en función de la herramienta y/o aplicación informática utilizada (tabla 2). Los fragmentos presentados seguidamente ilustran los resultados obtenidos:

“Para mí la principal competencia frente a las TIC es la de disponer de curiosidad y la segunda de ganas de aprender”. (Entrevista 3, línea 28-29)

“Si se plantea competencias para utilizar o dominar en la práctica el uso de las TIC, es decir a nivel de usuario experto, se requiere una formación continua sobre las aplicaciones generales de usuario informático y telemático en aplicaciones de navegación (Explorer) y de correo electrónico (Outlook), gestión de sitios Web (FrontPage, Dreamweaver), de edición de documento electrónico (Adobe Acrobat profesional), de diseño gráfico (Photoshop), de presentación multimedia (PowerPoint, Flash) y de edición de audio/video digital (MovieMaker, Premier)”. (Entrevista 5, línea 226-240)

“El exceso de información tiene inconvenientes y se necesita de capacidad para transformarla y transferirla oportunamente; y otro problema más está en que el ciudadano se ahogue en el proceloso mar de la navegación de Internet”. (Entrevista 8, línea 48-50)

“Son necesarias, por otro lado, las actitudes para plasmar una visión abierta y flexible para cambiar el uso de unos medios por otros”. (Entrevista 13, línea 48-49)

“Para llevar la gestión de un organismo es necesario disponer de diferentes competencias que permitan: editar textos, realizar búsquedas de contenidos, obtener información sobre distintos aspectos profesionales, para intercambiar archivos, documentos y mensajes”. (Entrevista 15, línea 46-53)

Tabla 2. Otras competencias necesarias para utilizar las herramientas virtuales

SUBCATEGORÍAS	
Herramienta	Competencia
Páginas web	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudinal • Búsqueda, selección y organización de la información • Comunicación • Psicomotriz
E-mail	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudinal • Cognitiva • Comunicativa • Psicomotriz • Resolución de problemas • Social
Foros	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudinal • Comunicativa • Socialización • Psicomotriz • Organización • Creativa • Evaluativa
Chat/Messenger	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudinal • Comprensión • Autonomía • Socialización • Juicio crítico • Reflexiva • Comunicación
Móvil	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudinal • Comunicativa • Social • Autonomía • Autocontrol • Síntesis • Cognitiva • Resolución de problemas • Psicomotriz • Organizativa • Dominio y comprensión simbólica
Videoconferencia/VOIP	<ul style="list-style-type: none"> • Cognitiva • Planificación y organización • Comunicación
Blog	<ul style="list-style-type: none"> • Organización y planificación • Juicio crítico • Iniciativa
Webquest	<ul style="list-style-type: none"> • Organización y planificación • Socialización • Juicio crítico • Curiosidad • Evaluativa

“Es necesario disponer de competencias para usar el ordenador, para almacenar información, presentarla, para comunicarse, así como para organizarla y para participar en Internet”. (Entrevista 16, línea 73-78)

“Las competencias que se necesitan son más de carácter intelectual que de carácter manual. Hay que ser capaz de razonar y entender como funcionan las tecnologías”. (Entrevista 20, línea 35-37)

“Es importante contar con competencias que permitan realizar una lectura crítica de mensajes informativos y del uso de las propias TIC”. (Entrevista 24, línea 85-86)

“Para gestionar listas de distribución se necesitaría capacidad reflexiva sobre lo que en un momento determinado se escribe y que después se envía. Es tan importante la comunicación que se está dando al análisis, como la etnografía virtual, como un elemento de análisis de contenido y para buscar y detectar patrones de comunicación con estas nuevas herramientas”. (Entrevista 25, línea 37-44)

“Se requiere competencia para desarrollar el aprendizaje en sentido amplio, lo que incluye: capacidad de aprender a aprender, de reestructurar y reciclar aprendizajes anteriores, para abrirse a nuevos aprendizajes y recursos”. (Entrevista 37, línea 46-50)

En los textos anteriores se refleja que para el uso de los recursos digitales son necesarias diferentes competencias de tipo cognitivo, orientadas a la toma de decisiones, a adoptar un comportamiento ético, para comunicarse, para la organización, análisis y gestión de la información, de adaptación y apertura a nuevas situaciones, así como para emprender retos.

3. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los participantes son conscientes de que los nuevos entornos exigen saber actuar y moverse en los escenarios virtuales contando con habilidades y destrezas, tanto generales como específicas para desarrollar el trabajo, la comunicación y el ocio. Además, consideran necesario disponer de una actitud positiva y abierta hacia las herramientas digitales. La utilización de los recursos digitales la asocian a la capacidad de manejo informático, como también lo constataron Kuhlemeier y Hemker (2007), aunque indicando que, por sí sola, no es suficiente.

Por todo ello, se puede decir que los entornos virtuales suponen un reto para el sistema educativo favoreciendo el paso de un modelo tradicional

a otro innovador (Barrio, 2009), para afrontar las nuevas problemáticas que se generan en un contexto de cambio.

El empleo de las herramientas digitales requiere según los participantes también del desarrollo de la capacidad cognitiva, de comprensión simbólica, analítica, evaluativa, reflexiva, orientada a la acción crítica, creatividad, búsqueda, selección y organización de la información, de síntesis, planificación de la actividad, iniciativa propia, resolución de problemas, autonomía personal y curiosidad, así como psicomotrices. El colectivo estudiado sostiene, en la línea defendida por Stephenson y Yorke (1998), que para el uso de los instrumentos digitales se necesita disponer de competencias múltiples y complejas que integren oportunamente conocimientos, habilidades y cualidades personales, favoreciendo la predisposición para aceptar y abrirse a nuevos retos. Los resultados de este trabajo demuestran que las competencias de tipo comunicativo, de socialización y de carácter actitudinal se conciben como necesarias para el uso generalizado de las diferentes aplicaciones digitales, mientras que las referidas a la iniciativa personal, curiosidad, reflexión y evaluación se ven restringidas a una utilización más especializada con: webquest, chat y foros. De hecho, es importante abordar nuevas líneas de trabajo en la educación que potencien la adquisición de competencias de carácter comunicativo, que favorezcan nuevos caminos de aprendizaje para dinamizar el pensamiento crítico.

El nuevo contexto social exige importantes transformaciones en los conocimientos y habilidades tecnológicas de los ciudadanos en el ámbito profesional y para la formación de los usuarios en general. De hecho, Coughlin (1999) sostiene la inclusión de conocimientos básicos sobre el uso de las tecnologías como competencias fundamentales a desarrollar por la ciudadanía a través de la educación permanente.

Coincidiendo con otros estudios (Ashcroft y Watts, 2004), los participantes incidieron en la importancia de la adquisición de la competencia comunicativa para el desarrollo del trabajo y del ocio utilizando herramientas digitales. Pensamos como Ibáñez (2004), que la utilización de las herramientas digitales abre un enorme potencial, al facilitar la comunicación y el acceso a la información, pero también presentan grandes inconvenientes: desigualdad social y territorial (brecha digital) y otros condicionamientos. Con todo, la tecnología ha irrumpido en la vida de las personas provocando cambios sustanciales (Cabero, 2007), aunque los ciudadanos españoles muestran resistencia en general hacia el uso de las TIC, en particular, a la utilización de Internet. En este sentido, se ha constatado que más de la mitad de la población aún no dispone de Internet en su vivienda (Del Hoyo, García y Del Olmo, 2009).

Hemos de aprovechar el papel que juega la educación como llave para reducir las distancias entre los diferentes segmentos sociales y el uso de las nuevas tecnologías. Es importante facilitar el acceso a las herramientas digitales y su reconocimiento en la educativa, vida social y laboral (Baquerín, 2007). Con todo, no podemos olvidar que la utilización de la tecnología no reside, únicamente, en los aparatos sino en la aplicabilidad que hagamos de la misma (De Pablos y Villaciervos, 2005).

Por último, insistir en la relevancia que tiene el desarrollo de la competencia medial de carácter básico y especializado para favorecer y promover el uso normalizado de las herramientas digitales a la ciudadanía con el objeto de atajar la brecha digital.

4. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

En este estudio, desde la información analizada, se ofrecen resultados y conclusiones valiosas que contribuyen al conocimiento de la realidad aunque están supeditados a los objetivos planteados en el trabajo aquí presentado, concediéndosele el peso contextual oportuno. De modo que, el lector podrá extrapolar las conclusiones desde el análisis y reflexión pertinente que requiera su propio contexto (Brown y Yule 1998; Hornillo, 2003; Stenhouse, 1987), así mismo se le invita a continuar profundizando en esta línea de investigación.

Los propios conceptos nucleares de esta investigación, como son las herramientas virtuales y la pertinencia de las competencias a adquirir, se encuentran en fase de delimitación tanto desde una perspectiva tecnológica como de la investigación y formación aplicada. Continua existiendo una gran brecha digital y unas carencias de oportunidades en el disfrute de estas nuevas herramientas. Falta solidez y reflexión en los diagnósticos sobre la utilización de estos recursos, desde los beneficios y controversias que presentan, manuales de ayuda y disponibilidad de competencias para aplicar en su utilización.

Por todo ello, sugerimos el diseño e implementación de planes de formación, tanto en la educación reglada como en la permanente, que contemplen el uso de estos nuevos soportes desde el diagnóstico de las carencias y posibilidades de acceso real que tienen a los recursos los ciudadanos en el plano laboral, personal y del ocio.

NOTA

Esta contribución se encuadra en el proyecto de investigación titulado: *Diagnóstico y desarrollo de competencias en el uso de herramientas de comunicación virtuales para la sociedad del conocimiento a lo largo de la vida* (Ref. SEJ-2004-06803), en él se implicó profesorado de distintas universidades españolas. Se ha desarrollado a lo largo de cuatro años y fue financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anfang, G. (2001). *Erlebniswelt multimedia*. München: Koepadverlag
- Ashcroft, L.; Watts, C. (2004). Change implications related to electronic educational resource. *Online Information Review*, 28 (4), 284-291.
- Ballesta, J. (2002). Educar para la comunicación masiva: Un reto en la formación del ciudadano. *Agora digital*, 3, 1-13. Disponible en: <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/03/03-articulos/monografico/pdf3/ballesta.PDF> [consulta 2009, 12 de mayo].
- Baquerín, M. T. (2007). Internet y brechas de conocimiento. Diferencias en acceso, uso y competencias comunicativas. *Palabra Clave*, 10 (1), 94-107.
- Barrio, J. L. (2008). La formación telemática en la educación de adultos: el proyecto mentor. *Educación XX1*, 11, 213-235.
- Brown, G.; Yule, G. (1998). *Discourse analysis*. Cambridge: University Press.
- Cabero, J.; Llorente, C.; Román, P. (2007). La tecnología cambió los escenarios: El efecto Pígalión se hizo realidad. *Comunicar*, 167-175.
- Chan, M. E. (2005). Competencias mediacionales para la educación en línea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-chan.html> [consulta 2009, 24 de septiembre].
- Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. Londres: Routledge.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Plan de acción E-learnig. Concebir la educación del futuro*. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0172:FIN:ES:PDF> [consulta 2009, 27 de septiembre].
- Coughlin, E.D. (1999). Professional Competencies for the Digital Age Classroom. *Learning and Leading with Technology*, 27 (3), 22-27.
- De Pablos, J.; Villaciervos, P. (2005). El espacio europeo de educación superior y las tecnologías de la información y comunicación. Percepciones y demandas del profesorado. *Revista de Educación*, 337, 99-124.
- Del Hoyo, M.; García, M.C.; Del Olmo, J. (2009). Por qué no se utiliza Internet en España. La brecha interregional. Zer, *Revista de Estudios de Comunicación*, 26, 211-230.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park: Sage.
- Feierabend, S.; Kutteroff, A. (2008). Medien im Alltag Jugendlicher – multimediale und multifunktionale. *Medien Perspektiven*, 12, 612-624.
- Goetz, J.P.; Le-Compte, M.D. (1991). Qualitative research in social studies education, en Shaver, J.P. (ed.) *Handbook of research on social studies teaching and learning, a project of the National Council for the Social Studies*. New York: MacMillan Publishing Co, 56-57.
- Hasebrink U.; Lampert, C. (2008). Jugendmedienschutz im Netzwerk. *Medien Erziehung*, 52 (1) 10-17.
- Hornillo, E.; Sánchez, J.L. (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio-educativo. El caso de las historias de vida. *Portularia*, 3; 373-382.
- Ibáñez J.E. (2004). *TIC y educación* [en línea]. Disponible en: <http://www.pangea.org/jei/edu/tic-edu.htm> [consulta 2009, 20 de septiembre].
- Kuhlemeier, H.; Hemker, B. (2007). The impact of computer use at home on

- students' Internet skills. *Computers & Education*, 49 (2), 460-480.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case de study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Monereo, C. (2003). Internet y competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 126, 16-20.
- Ortega, J. A.; Chacón, A. (coords.) (2007). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Perrenoud, PH. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Siglo XXI.
- Rüdiger, F. (2005). Kritische Medienkompetenz als Unterscheidungs- und Rahmungskompetenz, en Kleber, H. (ed.) *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Praxis*. München: Koepad-Verlag, 86-97.
- Silva-Peña, I.; Borrero, A.M.; Marchant, P.; González, G.; Nóvoa, D. (2006). Percepciones de jóvenes acerca del uso de las tecnologías de información en el ámbito escolar. *Última década*, 14 (24), 37-60. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071822362006000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es [consulta 2009, 12 de agosto].
- Stephenson, J.; Yorke, M. (1998). Creating the Conditions for the Development of Capability, en Stephenson, J. y Yorke, M. (eds.) *Capability and Quality in Higher Education*. London: Kogan Page Editorial, 1-13.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
-

PALABRAS CLAVE

Internet, herramientas virtuales, tecnologías de la información y comunicación, sociedad de la información, competencias.

KEY WORDS

Internet, virtual tools, information and communication technologies, information society, competences.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES/AS

M^a Carmen Ricoy, Profesora Contratada Doctora de la Universidad de Vigo, responsable de la materia de *NNTT en la Educación* en Magisterio y *Recursos Tecnológicos* en E. Social. Publicó numerosos artículos en revistas científicas y capítulos de libros sobre las TIC en la educación. Ha participado en varios proyectos de investigación, así como en calidad de ponente y comunicante en congresos nacionales e internacionales. Líneas de investigación: medios de comunicación y TIC aplicadas a la educación e innovación metodológica.

Tiberio Feliz, Doctor en CC. de la Educación y Profesor Titular de la UNED. Lleva impartiendo diversos Master sobre TIC aplicadas a la educación. Tiene publicados diferentes artículos en revistas científicas y capítulos de libros sobre las TIC en la educación. Ha participado en varios proyectos de investigación y como ponente en multitud de congresos nacionales e internacionales. Líneas de investigación: las TIC en la educación, estrategias, recursos y metodologías innovadoras.

M^a Luisa Sevillano, Doctora en CC. de la Educación y Catedrática de Didáctica y Organización Escolar de la UNED. Es responsable de la materia de *NNTT Aplicadas a la Educación*. Ha publicado sobre esta temática numerosos artículos en revistas científicas y en libros. Ha dirigido y participado en diferentes proyectos nacionales e internacionales, así como intervenido como ponente en multitud de congresos. Líneas de investigación: medios de comunicación y nuevas tecnologías aplicadas a la educación, estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Dirección de los autores: M^a Carmen Ricoy:
Facultad de CC. de la Educación,
Universidad de Vigo
Av./ Castela, s/n 32004 Ourense (España)
E-mail: cricoy@uvigo.es

Tiberio Feliz Murias
UNED, Facultad de Educación
P. Senda del Rey, 7 - 28040 Madrid (España)
E-mail: tfeliz@edu.uned.es

M^a Luisa Sevillano
UNED, Facultad de Educación
P. Senda del Rey, 7 - 28040 Madrid (España)
E-mail: mlsevillano@edu.uned.es

Fecha de recepción del artículo: 20. octubre. 2009

Fecha de aceptación del artículo: 12. enero. 2010

13

EDUCACIÓN XX1

UNED

FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
MADRID (ESPAÑA)

Recensiones

PAREDES, J.; DE LA HERRÁN, A. (COORDS.) (2009).

La práctica de la innovación educativa.
Madrid: Síntesis, 390 pp.

Si una característica ha de identificar la educación, es que debiera resultar dinámica, transformadora de la sociedad, huyendo de planteamientos acomodaticios frente a las necesidades de cada momento e impeliendo a sus protagonistas a la transformación constante de la vida. Y por ende, la propia realidad educativa, debe resultar igualmente transformada, gozando de un constante espíritu de cambio y como dicen los autores del libro que comentamos, redefiniendo el papel de los docentes que buscan un cambio planificado y evaluado en su quehacer. De este modo podemos describir el valor que encontramos en él: estimula al docente a conferir identidad y sentido al sentido evolucionista que tiene su carácter profesional. Éste por definición ha de mostrar un constante interés por el cambio, dejándose llevar por el espíritu de innovación de su continuo interés investigador y, de ese mismo modo, conseguir que la propia institución escolar, resulte también involucionista, modificándose desde su propia esencia. Nos encontramos ante una obra que ofrece una profunda reflexión acerca del tema. Su estudio tiene la innovación como eje central del pensamiento que conlleva, si bien lo plantea con un enfoque práctico, pues nos llega desde la propia experiencia que sus autores tienen del aula.

Nos llama la atención que se propone el estudio de una escuela a la que califican de innovadora, como destaca el título, la cual luego analizan desde cinco perspectivas diferentes, complementarias entre sí. La primera se ocupa del docente, describiendo el carácter innovador que debe conllevar su compromiso educativo. El logro de que la función docente goce de un carácter innovador, lo atribuyen sobre manera al otorgar un sentido colegiado a la ta-

rea educadora que desarrollan. Incluso desde la formación inicial, con la que algunos de los autores se encuentran comprometidos, en la cual, nos proponen desarrollar de un modo grupal el estudio, la formación y la reflexión que dirigirá su actuación profesional posterior, bien en el aula, en los estamentos responsables de la organización directiva o en la dinamización de los profesionales que conforman los equipos docentes.

La segunda parte se ocupa de la actividad más cotidiana. El profesor Carbonell nos propone desarrollarla igualmente con sentido innovador, respondiendo a la problemática actual, como es la convivencia multicultural que se vive en nuestro entorno, el tratamiento de la diversidad con un modelo inclusivo de escuela, o afrontando el conflicto, siempre consuetudinario al ser humano, y del que la institución docente tampoco se desprende. Estos problemas nos los presentan con un sentido dinámico e integrador, para que sean abordados con el espíritu de actualidad con el que debe ser tomado en el contexto en el que cada uno los viva.

En la tercera parte, la obra analiza tres retos cuyo estudio, en opinión de los autores, resulta inminente para la escuela del presente: su didáctica, las relaciones que establece con la familia, y el matiz educativo que identifica el sentido escolar de su pedagogía. A los tres les colocan igualmente el adjetivo de innovador, pues consideran que éste ha de ser el planteamiento con el que debe abordarse en devenir histórico de la problemática. Sobre ellos, volverán en la parte final del libro, fundamentando el corolario de su pensamiento acerca de toda esta problemática.

Se recoge en la cuarta parte un análisis de papel que juega la escuela mediando entre el aspecto formal y el no formal del proceso de enseñanza y aprendizaje. La didáctica, al fin y al cabo, sigue un camino lineal desde la

primera que desemboca en el sentido permanente que será el que acompañe siempre al sujeto, verdadero protagonista, como no puede ser de otra manera hablando de didáctica, de su propia formación.

Y se completa la obra, invitándonos en la quinta parte, con una propuesta transformadora de la propia pedagogía escolar. Nos animan generosamente, los autores, a reconstruir continuamente la didáctica como valor fundamental para dotar del matiz innovador al proceso formativo de la escuela. Nos proponen redefinir la enseñanza con un enfoque fundamentalmente radical, el que debe encontrar cada educador en su propia reflexión, confiriendo así, auténtico valor a cuanto hace con sus alumnos, transformando su profesión en un constante quehacer dirigido por la razón, en el que redefine de algún modo su propio sentido educativo.

En su conjunto encontramos la obra de gran interés, sobre todo por el carácter “provocador” que conlleva, al abogar por un nuevo estilo educativo, animándonos a participar en su configuración. Pensamos que es necesario contar en nuestro marco pedagógico con este tipo de propuestas, que provocan desde la experiencia, la del propio pensador que nos lanza a la reflexión, tanto individual como colectivamente, y que al final, acaba por conformar un estilo educativo de investigación eminentemente práctica, novedosa, innovadora, como ellos mismos la definen en la obra. Así resulta desde su propio estilo, y en el sentido de su propio pensamiento.

José Quintanal Díaz
UNED

MONGE CRESPO, C. (2009).

Tutoría y Orientación Educativa. Nuevas competencias.

Madrid: Wolters Kluwer España, 414 pp.

Podemos comenzar diciendo que nos encontramos ante una obra que se ha escrito “en” y “para” el siglo XXI. Si algo caracteriza la evolución que está teniendo la educación durante este período de integración en el nuevo siglo, es precisamente la caracterización y la importancia que está cobrando la tutoría, y por ende la orientación, en el sistema escolar. Parafraseando a la autora, podíamos decir que “*se nos impone la necesidad de conocer bien al educando, todo lo que él es en cuanto ser que se forma. Pero también, y como profesionales de la educación, debemos exigirnos un amplio y riguroso conocimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Conocer al alumno, y la globalidad del proceso nos conduce a establecer prácticas educativas capaces de favorecer y potenciar sus distintos desarrollos...*” Esta cita viene a resumir perfectamente lo que supone la obra, un recurso que fundamenta debidamente lo que tiene que ser la orientación, que se desarrolla en la tutoría escolar, y un medio que recopila referencias prácticas para llevarlo a efecto. Teoría y práctica confluyen en un manual que perfectamente podríamos calificar de referencia fundamental para todo enseñante que se precie, pues le permitirá mejorar y optimizar su actuación pedagógica.

Siete capítulos conforman el contenido del libro, los cuales perfectamente podemos caracterizar como un “suave” y por qué no, también dulce, paseo por el mundo de la orientación. A ellos hay que añadir un extenso anexo (ocupa prácticamente un tercio de la obra) que aporta numerosas referencias prácticas. La primera parte, como decimos, nos ha resultado un discurrir placentero por lo que supone el carácter tutorial que a todo docente debe identificar. Se sitúa referencialmente en un repaso histórico de cómo se ha desarrollado la orienta-

ción, desde la perspectiva educativa pero también social, pues ambas convergen la actuación docente en el aula, para definir con claridad, pero también con fundamento científico, el concepto de la orientación y lo que supone la tarea de orientar, en los dos capítulos siguientes. De ellos extraemos una idea, que compartimos perfectamente con la autora, extrayéndolo de uno de sus epígrafes del tercer capítulo: *“orientar es una tarea compartida, un trabajo colaborativo”*. Efectivamente, hoy no podemos interpretar de otro modo la orientación escolar, de la que la tutoría es su expresión más próxima al alumnado: integrarla convenientemente en el marco educativo que se desarrolla en la escuela; es una labor de equipo.

A partir de este punto, la autora se adentra en el mundo de la tutoría escolar. Enlazando con la idea precedente, toma en consideración la necesidad y el modo de desarrollo de un Plan de Acción Tutorial. Aquí, en este apartado aparece nuestra crítica personal a la obra. Se introducen muy bien referencias precisas para estructurar el referido plan, desde la perspectiva de los distintos agentes, tanto administrativos como educativos, del centro, pero adolece de un apartado específico en el que presente el modo en que el claustro debe proceder para la elaboración de dicho plan, modelos para el diseño y propuestas integradoras para su aplicación. Esta carencia se intenta suplir en la segunda parte de la obra, recogiendo una breve referencia a la elaboración del PAT, pero se resuelve en apenas una página, espacio netamente insuficiente, que sólo da para una esquematización de su contenido y no permite entrar en el desarrollo del contenido. Al fin y al cabo, los maestros, interesados por el tema, son conscientes de que, lejos de cualquier intencionalidad de modelado, un ejemplo vale más que mil palabras.

A partir de este momento, los tres capítulos que restan a la obra, abordan cuestiones de necesidad, en el momento

actual. En primer lugar el conocimiento del alumno, con referencias que desde el ámbito educativo resultan efectivas para la adecuada orientación en el desarrollo de su personalidad. En segundo lugar, la dimensión europea que está teniendo la enseñanza, y que en este tema, los nuevos roles que deben asumir tanto los docentes, como los orientadores, contribuyen a la mejora del rendimiento en la aplicación de sus competencias profesionales. Y cierra esta primera parte un análisis, un tanto somero, de los retos que afronta la orientación en el aprendizaje permanente. Y entendemos que sencillo, pues aunque su contenido recorre con extensión el planteamiento del tema, el futuro de la educación, lo mismo que el de todos los aspectos que ésta aborda en la persona, irá por el planteamiento de propuestas de formación permanente, en las que la orientación, cada vez más, habrá de cobrar un notable protagonismo.

Como ya hemos indicado, la segunda parte de la obra aborda cuestiones de aplicación práctica, modelos de programas y referencias de orientación psicopedagógica, siempre necesarias en el marco profesional. Por nuestra parte destacamos los apartados que dedica la autora a caracterizar debidamente, en el marco tutorial, los cuatro pilares que la sustentan, y que determinara el Informe para la UNESCO presentó la Comisión que presidiera Jacques Delors: La educación encierra un tesoro. Estamos totalmente de acuerdo que “aprender a conocer”, “aprender a ser”, “aprender a vivir juntos” y sobre todo, “aprender a ser persona” son los pilares que deben sostener la educación del siglo XXI. Y pese a que se trata de un planteamiento con más de una década de antigüedad, su actualidad sigue siendo “rabiosa”, necesaria diríamos. Aún nuestra sociedad, precisa cuidar debidamente estos pilares, y la educación es el único medio con que se cuenta para ello. Por eso, no sólo no está de más, sino que es necesario, y por eso, nos parece un acierto incluirlos en la obra, abordar estas cuestiones que

en realidad están vertebrando la acción tutorial en la escuela.

Para terminar, hemos de reseñar que el lector, profesional interesado por el tema, se va encontrar con una obra de fácil lectura, pero aún de más fácil aplicación. Su orientación, permítasenos la redundancia con el título, y su aplicación, contribuirá a se aplique, una buena acción tutorial, lo cual es un objetivo de todo manual, que en este caso, se logra en base a su estructura bien cuidada, y al lenguaje, cercano, próximo, real, con el que solamente quien ha vivido la experiencia del aula en primera persona, es capaz de expresarse.

José Quintanal Díaz
UNED

MOREIRA, MARCO A.; CABALLERO, C. Y VERGNAUD, GÉRARD (2009).

La Teoría de los Campos Conceptuales y la Enseñanza/Aprendizaje de las Ciencias.

Burgos: Universidad de Burgos, 97 pp.

En el ámbito de la didáctica de las ciencias no es muy frecuente encontrar estudios dirigidos a la investigación sobre los aprendizajes significativos complejos y los procesos cognitivos que implican. De ahí el interés de esta obra, en la que primeramente se expone y analiza la teoría de los campos conceptuales y, después, se recogen los resultados de investigaciones fundamentadas en dicha teoría.

Por otra parte, la nacionalidad de sus tres autores es una buena muestra de la colaboración internacional que tan frecuentemente se produce en el mundo actual y que en muchas ocasiones ha dado lugar a notables avances. Siguiendo el

orden con que aparecen citados en esta obra, estos autores son: un brasileño, Marco Antonio Moreira, del Instituto de Física de la Universidad Federal de Río Grande del Sur; una española, Concesa Caballero Sahelices, del Departamento de Física de la Universidad de Burgos y, por último, un francés, Gérard Vergnaud, del Laboratoire Paragraphe de la Universidad París 8. Precisamente, de esa estrecha colaboración entre los tres, muy anterior a la publicación de este libro, surgió la idea y el material para llevar a cabo su elaboración. Y es que la teoría de los campos conceptuales ha servido de inspiración y de referente teórico para el trabajo de investigación de una serie de tesis doctorales realizadas por estudiantes del Programa de Doctorado Internacional de Enseñanza de las Ciencias (PIDEC) de la Universidad de Burgos.

La teoría del campo conceptual ha sido desarrollada con carácter general, aunque con especial orientación a la enseñanza/aprendizaje de las ciencias, concretamente en el ámbito de las Matemáticas y de la Física. El interés de esta teoría radica en que trata de buscar una explicación a la complejidad del fenómeno cognitivo, para lo cual se fundamenta en unos aspectos básicos, a saber: en primer lugar, en una reivindicación del papel ejercido, dentro de los procesos de aprendizaje, de situaciones de complejidad creciente, y, en segundo lugar, en una defensa de un aprendizaje progresivo y no lineal mediante un proceso de construcción paulatina del conocimiento que va enriqueciendo la estructura cognitiva.

En este sentido esta obra se ha estructurado en dos capítulos, precedidos por una interesante Introducción del propio autor de la teoría de campos conceptuales, Vergnaud. En el capítulo primero, Moreira la describe detalladamente, explicando en un lenguaje bastante claro y sencillo sus raíces en otras teorías de aprendizaje y resaltando, además, sus aportaciones y sus diferencias con aquéllas. Por otra parte, señala las im-

plicaciones de la teoría de campos conceptuales tanto para la docencia de las ciencias y las Matemáticas como para la investigación en estas áreas. A continuación, en el segundo y último capítulo, Caballero expone los resultados de las tesis doctorales antes mencionadas, cuyos trabajos en este caso son todos relativos a aprendizajes significativos complejos en Física.

Siguiendo esta línea, en este libro se destaca cómo teoría de los campos conceptuales es una teoría psicológica cognitivista, que supone que el núcleo del desarrollo cognitivo es la conceptualización de lo real. Es decir, es una teoría psicológica de conceptos, como afirma Moreira, en la que la conceptualización es piedra angular de la cognición. Supone así que el conocimiento se organiza en unos campos conceptuales, los cuales llegarán a ser dominados por el estudiante tras un largo periodo de tiempo, mediante la experiencia, la madurez y el aprendizaje. El campo conceptual se define como un conjunto informal y heterogéneo de problemas, situaciones, conceptos, estructuras y operaciones de pensamiento, conectados durante el proceso de aprendizaje. Los conceptos, a su vez, vienen definidos por tres conjuntos: por un conjunto de situaciones que constituyen el *referente*; por un conjunto de *invariantes operatorios* (teoremas y conceptos-en-acción) que le dan el *significado*, y por un conjunto de representaciones simbólicas que componen su *significante*.

Pero, en definitiva, son las situaciones las que dan sentido a los conceptos, por lo que se define también el campo conceptual como un conjunto de situaciones. Y el sentido es una relación del sujeto con situaciones y significantes, siendo los *esquemas*, es decir las acciones y su organización, los que constituyen el sentido de la situación o el sentido de un significante para el individuo que está aprendiendo. Una de las aportaciones más interesantes de Vergnaud a través de su teoría de los campos concep-

tuales son, precisamente, los invariantes operatorios, que resultan ser la parte conceptual de los esquemas, es decir, los conocimientos contenidos en los mismos.

En consecuencia, esta teoría tiene una fuerte base en Piaget, sobre todo en el importante papel que en ella tiene el concepto de esquema. Pero al mismo tiempo se diferencia de las ideas piagetianas, en cuanto a que en lugar de ocuparse de operaciones lógicas generales o de estructuras generales de pensamiento, se ocupa del estudio del funcionamiento cognitivo del sujeto-en-situación. Por ejemplo, en el caso de las Matemáticas, es necesario implicarse en las estructuras aditivas y multiplicativas para poder estudiar las dificultades de los alumnos en contenidos matemáticos.

La teoría de campos conceptuales ha sido asimismo desarrollada a partir de las ideas de Vygotsky, sobre todo en la importancia que se atribuye a la interacción social, al lenguaje y a la simbolización por parte de los alumnos a la hora de ir adquiriendo el dominio del un determinado campo conceptual. De aquí también se infiere la importancia del profesor, cuyo papel de mediador es esencial en el aprendizaje. El profesor ayuda al estudiante a desarrollar los esquemas y representaciones y, además, le ofrece situaciones tales que un determinado concepto pueda hacerse significativo a través de aquéllas. En definitiva, el estudiante por sí solo no podría captar el significado.

Por otra parte, la teoría de los campos conceptuales, compatible con la teoría del aprendizaje significativo, puede ser considerada como complementaria de la de Ausubel, en cuanto a que es una teoría psicológica de conceptualización de lo real, que busca continuidades y rupturas desde el punto de vista de los contenidos conceptuales. En conexión con esto, al no ser -según esta teoría- la construcción del conocimiento un proceso lineal, aunque haya una continui-

dad en ciertos momentos se hace necesaria una ruptura. Tal es el caso del Álgebra: se apoya en la Aritmética pero a pesar de ello para aprenderla hay que romper con esta última. He aquí, pues, otra interesante conclusión de estos autores.

En cuanto al segundo capítulo, las investigaciones que se discuten en él se han llevado a cabo en el ámbito de la Física, analizando el aprendizaje de conceptos científicos específicos, como son temperatura o presión, que al trasladarse al aula podrán facilitar al alumno el análisis de problemas y situaciones del mundo natural desde la estructura del campo conceptual. En todas estas investigaciones se ha utilizado la herramienta heurística de Godwin. Entre sus conclusiones más sobresalientes cabe resaltar la constatación de que los teoremas-en-acción y los conceptos-en-acción han sido elementos fundamentales en el estudio de las estructuras de intercambio en el aula y en la resolución individual de problemas. Además, en la investigación sobre los conceptos de sistema y de equilibrio en Mecánica y en Termodinámica, se ha evidenciado la importancia del conocimiento previo en la adquisición de nuevos significados conceptuales.

En definitiva y según los autores, la teoría del campo conceptual puede ayudar a entender la conceptualización desarrollada por los estudiantes, lo cual a su vez facilitará la labor del docente en su papel de mediador. Por tanto, habrá que considerar la potencialidad del uso de esta teoría en la investigación y en la docencia, y no sólo en Matemáticas o en Física como aquí se describe, sino también en otras ciencias.

Soledad Esteban Santos
UNED

NAVAL, C. (2008).
Teoría de la Educación. Un análisis epistemológico.
Pamplona: EUNSA, pp. 216.

El presente libro se propone analizar la estructura epistemológica de la Teoría de la Educación, disciplina académica que nace a comienzos de los años 90 del siglo XX. Se trata de un objetivo complejo y difícil de alcanzar, pero muy cautivador en su contexto educativo, y capaz de producir nuevas e interesantes propuestas interpretativas.

El trabajo se divide en tres capítulos fundamentales que tienen el mismo objeto: la estructura racional de la Teoría de la Educación mediante una reflexión múltiple que toma en consideración las principales interpretaciones científicas, en particular las que encontramos en el ámbito anglosajón y germánico.

Tras el primer capítulo, de carácter introductorio, Naval analiza las génesis de las disciplinas pedagógicas en el contexto educativo universitario actual, afirmando que: "La consolidación de la Teoría de la Educación como materia de enseñanza se produce a comienzo de los años 90 del siglo XX" (p. 36) y que sus contenidos se podrían articular "como un *análisis crítico* de las explicaciones plausibles sobre el fenómeno educativo" (p. 47).

El tercer capítulo, el más significativo, focaliza su atención sobre la Teoría de la Educación como disciplina científica, proponiendo como hipótesis inicial que la Teoría de la Educación "consiste precisamente en dar cuenta del *fenómeno educativo y de la acción educativa*" (p. 57). Tomando esta tesis como punto de referencia, Naval desarrolla un complejo análisis crítico que toma en consideración las propuestas interpretativas más actuales en el panorama europeo, por eso, podemos decir que este texto es un pasaje fundamental para la reflexión pedagógica actual. Además, hay que subrayar el hecho de que la autora intenta establecer

una conexión entre la investigación teórica y la determinación práctica educativa. Sobre la base de esa relación, la Teoría de la Educación “aspira a generar una fundamentación científica de la acción educativa” (p. 72), definiéndose como un conocer para actuar.

De todas formas, un análisis epistemológico de la Teoría de la Educación es complejo y difícil de alcanzar; porque esta disciplina, para individuar sus características fundamentales, tiene que compararse no sólo con la Filosofía de la Educación y la Pedagogía General sino también con otras disciplinas como la Sociología y la Psicología. Gracias a esa comparación se han desarrollado tres perspectivas (tecnológica, gnoseológica y axiológica) que nos ayudan a comprender que el objeto específico de la Teoría de la Educación se manifiesta a través de la acción humana. Esta representa el momento fundamental para explicar, desde un punto de vista epistemológico, la naturaleza científica de la Teoría de la Educación, que, al final, se puede definir como “describir, explicar y comprender el fenómeno educativo, con vistas a regular la acción educativa en ámbitos formales, no formales o informales” (p. 148).

El libro se concluye con un amplio apéndice bibliográfico que recopila las obras de referencia más relevantes.

Finalmente, quiero subrayar otro aspecto fundamental de esa disciplina académica: la posibilidad de descubrir la dinamicidad ontológica del ser humano. El texto, además de su análisis crítico y su completa reconstrucción histórica y pedagógica, nos ayuda a comprender mejor que no es fácil intentar definir, desde un punto de vista epistemológico, una disciplina que focaliza su atención sobre la acción humana: cada análisis pedagógico se presenta siempre interesante y cautivador, porque su centro de investigación es el ser humano.

Emanuele Balduzzi
Universidad del Sacro Cuore de Milán

VALLE, J. M. Y TORIBIO, L. (Dirs.) (2009).

El Pacto Escolar: La necesidad de un consenso nacional en materia de educación.

Bilbao: Fundación para la Libertad, 279 pp.

El actual Ministro de Educación, D. Ángel Gabilondo Pujol, centró uno de sus primeros discursos en la evidente necesidad de conseguir un Pacto, social y político, por la Educación para dar respuesta a los retos que afronta nuestro sistema educativo y de los cuales son bien conscientes los docentes que más tiempo llevan ejerciendo su profesión en nuestro país. La falta de consenso político en materia de educación es una queja común entre todos ellos.

Bien es sabido que ninguna de las nueve leyes orgánicas de educación habidas hasta el momento ha gozado del fundamental e imprescindible respaldo de la oposición en el momento de ser aprobada, lo que genera a los educadores la sensación de encontrarse envueltos en un *mare magnum* de decretos y artículos que impide el correcto desarrollo de su trabajo.

Bajo este contexto adquirió todo su sentido el título del II Seminario de Educación de la Fundación para la Libertad, “El pacto escolar: La necesidad de un consenso nacional en materia de educación”, llevado a cabo durante los días 5 y 6 de noviembre en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. En él, se consiguió generar un magnífico marco de reflexión acerca de dicha situación, caracterizado por favorecer la crítica, el intercambio y la libre proposición de mejoras educativas por parte de cualquiera de los participantes.

Además, la multitud de asistentes a cada una de las sesiones, el gran conocimiento y experiencia de todos los ponentes, así como la riqueza y claridad

con que se abordaron los temas propuestos, constituyeron los principales factores que consiguieron que el encuentro fuese altamente productivo, útil y beneficioso para cualquier persona interesada en el mundo de la educación.

La temática alrededor de la cual giró el seminario fue organizada en cuatro ámbitos bien diferenciados, los cuales fueron conformados por algunos de los aspectos más imprescindibles para lograr un acuerdo que facilite la estabilidad que requiere todo sistema educativo y que tanto está costando alcanzar en nuestro país, como la división de competencias entre las distintas administraciones educativas, la estructura y el currículo de nuestro sistema educativo, la convivencia escolar y la formación del profesorado dentro del recién llegado Espacio Europeo de Educación Superior.

El primer ámbito versó sobre el pacto competencial, asunto que ha venido sembrando una gran controversia en nuestro país, por lo que para hablar de él se realizó una mesa redonda en la que David Doncel Abad (Universidad de Salamanca), Pedro Pablo Novillo Ciduen-dez (Viceconsejero de Educación de Castilla - La Mancha) y Francesc Raventós Santamaría (Universidad de Barcelona) nos ofrecieron sus puntos de vista.

En el segundo de los ámbitos intervino Alejandro Tiana Ferrer (Catedrático de la UNED y Ex Secretario General de Educación), que realizó una ponencia acerca de los acuerdos y desacuerdos existentes sobre la Ley Orgánica de Educación (2006), y a la cual siguieron las contraponencias de Felipe de Vicente Alguero (Presidente de la Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto), Carlos Díaz Muñoz (Presidente del Consejo Europeo de Asociaciones Nacionales de Escuelas Independientes) y Pedro José Pérez-Valiente Pascua (Ex-Presidente del Consejo Escolar de Castilla - La Mancha).

El tercer ámbito fue desarrollado, al igual que el primero de ellos, a través de

una mesa redonda. En ella, Juan Carlos Torrego Seijo (Profesor Titular de la Universidad de Alcalá de Henares), Pedro Uruñuela Najera (Inspector de Educación) y Fabiola Muñoz Vivas (Orientadora del I.E.S. Condestable Álvaro de Luna en Illescas, Toledo), abordaron el polémico y actual problema de la convivencia escolar.

Por su parte, el cuarto y último ámbito nos brindó la ponencia de Inmaculada Egido Gálvez (Profesora Titular de Educación Comparada de la Universidad Complutense de Madrid) sobre la evolución histórica, las prospectivas y las controversias de la formación inicial del profesorado, abordada primero desde una visión europea y enfocada posteriormente desde una perspectiva nacional.

A esta reflexión le siguieron las contraponencias de Josefina Cambra (Presidenta del Consejo General de Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias), Eduardo García Jiménez (Coordinador de Innovación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) y Manuel Santiago Fernández Prieto (Vicedecano de Prácticum de la Universidad Autónoma de Madrid), quienes en su exposición se centraron en algunas de las premisas que les resultaron más notables de la anterior ponencia.

Como punto y final del seminario se efectuó una sesión de conclusiones en la que los relatores de cada ámbito sintetizaron los cuatro bloques tratados, procurando incluir todas las perspectivas ofrecidas durante las distintas sesiones, pero sin olvidar las interrelaciones surgidas entre ellas.

El positivo resultado de este seminario se ve reflejado en sus actas, pero se resume especialmente en su epílogo, consistente en un decálogo redactado por su director, Javier M. Valle, y su coordinador, Luis Toribio, con los puntos que estiman indispensables para sentar las bases de lo que ellos denominan un

Acuerdo Nacional por la Educación. La elección del término *Acuerdo* antes que el de *Pacto* o *Consenso* no es trivial, ya que éstos son fruto de negociaciones que pueden ser mercantilistas y en las que se ponen en juego perspectivas e intereses a los que hay que renunciar; mientras que un *Acuerdo* sintetiza los puntos de encuentro que favorecen un posicionamiento compartido.

Las premisas para ese *Acuerdo* serían: el abandono del uso partidista de la educación y las retóricas sobre la calidad educativa, la creación de un horizonte de pactos europeos como marco para el nuevo Acuerdo, la atención a las demandas de la sociedad y de los expertos en educación, y la necesidad de firmar un Acuerdo Nacional por la Educación que proporcione la adecuada estabilidad al sistema educativo, contemplando el consenso acerca del modelo de formación del profesorado, de la inversión mínima en educación y su incremento sostenido, y de la educación en una convivencia libre y pacífica.

Teniéndolas en cuenta cristalizaría un *Acuerdo* que permitiría alcanzar mejor las metas educativas actuales y las que aún están por llegar.

Alba García Barrera
Universidad Autónoma de Madrid

VALLÉS HERRERO, J. (2009).
Manual del educador social.
Intervención en Servicios Sociales.
Madrid: Pirámide, 294 pp.

Estamos ante una obra que trata sobre un tema del máximo interés y actualidad, como es el de la intervención del educador social en el ámbito de los Servicios Sociales.

Del máximo interés por su enfoque centrado en la inadaptación -especialmente de menores-, uno de los puntos centrales en la intervención socioeducativa y uno de los espacios en que mayores aportaciones se están haciendo actualmente desde el ámbito de la Educación Social.

De la mayor actualidad por sus aportaciones novedosas y rigurosas, buscando caracterizar y ubicar la nueva figura profesional el educador social. Un profesional que, incorporado en equipos interdisciplinares bien formados y estructurados, puede aportar enormes posibilidades de transformación en un espacio social muy complejo y con una tendencia manifiesta a la estabilidad, la reproducción y la resistencia al cambio.

Los seis capítulos de esta obra se agrupan en dos partes. Una primera dedicada a delimitar los aspectos profesionales y funcionales del educador social en el ámbito de los servicios sociales, y una segunda que describe el contexto de intervención, caracteriza a la población atendida y aporta múltiples e interesantes referencias para una intervención adecuada en este escenario.

En la primera parte, además de hacer un recorrido por los orígenes de la profesión y profundizar en su situación actual –a partir de la definición de educador social, el marco legislativo y los principios deontológicos que lo perfilan– el autor aborda dos aspectos especialmente relevantes: por una parte delimita su campo profesional en los servicios sociales de atención primaria, aspecto siempre controvertido; por otra analiza y discrimina las competencias profesionales, básicas tanto para un buen desempeño profesional como para estructurar adecuadamente la formación de los futuros educadores. Efectivamente, los capítulos tercero y cuarto del libro, dedicados a estos dos aspectos, aportan información muy relevante sobre las funciones y competencias del educador social, y contrastan las conclusiones de

una reciente investigación con las propuestas elaboradas desde los colegios profesionales.

La segunda parte del libro incluye una amplia descripción de contexto, definiendo desde diferentes perspectivas teóricas el que es considerado objeto de trabajo esencial del educador en el ámbito de los servicios sociales: el fenómeno de la inadaptación. Después de abordar los procesos de evaluación de la inadaptación, merece la pena destacar las referencias que el autor introduce respecto a los diferentes modelos de intervención o tratamiento, especialmente el apartado referido a aportaciones singulares y realmente poco conocidas de autores como Barudy –sobre las redes de trabajo y la práctica profesional del “buen trato”–, Gendreau –sobre el dominio de las actitudes profesionales y su manifestación necesaria en el trato cotidiano con los menores– y Boal –sobre las posibilidades de intervención a través del teatro social o teatro del oprimido. A continuación, Josep Vallés selecciona diferentes alternativas que considera especialmente eficaces frente a situaciones de inadaptación, desde tres líneas de actuación prioritaria: el trabajo con familias, el trabajo directo con la población inadaptada y el trabajo comunitario.

Completan el libro el enunciado de una serie de sencillos ejercicios al final de los capítulos quinto y sexto, y unos amplios anexos con instrumentos y protocolos de intervención. Así mismo, el autor aporta una extensa y bien seleccionada relación de referencias bibliográficas y, sobre todo, la descripción detallada de treinta volúmenes considerados especialmente relevantes para la profesión. Sin duda todos ellos elementos muy aprovechables, que destacan nuevamente el carácter teórico-práctico del libro y su vocación manifiesta por *“ayudar al educador a sistematizar lo que él ya sabe y darle ideas nuevas para realizar mejor su trabajo”*.

En síntesis, estamos ante una obra que aborda de forma rigurosa, bien estructurada y sistematizada el escenario de la intervención socioeducativa desde el ámbito de los servicios sociales, centrada en la intervención con menores y en el papel del educador social, y que puede ser de gran utilidad tanto para quienes se inician en este ámbito educativo como para quienes, conociéndolo, desean profundizar y actualizar esos conocimientos.

Miguel Melendro Estefanía
UNED