

ISSN: 1139-613-X

Núm. 2 - 2010

13

EDUCACIÓN

W

UNED

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

ISSN: 1139-613-X

Núm. 2 - 2010

13

EDUCACIÓN

**UNED**

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

# 1

## LA ESCOLARIZACIÓN SINGLE-SEX: ¿QUÉ DICE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA?

(THE SINGLE-SEX SCHOOLING: WHAT DOES EDUCATIONAL RESEARCH SAYS?)

Eduardo López López  
*Universidad Complutense de Madrid*

### RESUMEN

El centro de atención de este estudio reside en llegar a conocer qué concluye la investigación educativa sobre las bondades de las dos formas de agrupamiento escolar según el sexo, la de un solo sexo y la mixta o coeducativa, circunscribiéndose al nivel de la educación secundaria. Para ello, en primer término, se justifica y efectúa una selección de los estudios de síntesis más valiosos desde el punto de vista de su validez, sobre todo interna, y del alcance de las variables analizadas. A continuación se aportan sus conclusiones principales y las réplicas en algunos casos de autores que las ponían en cuestión. La conclusión más general a que se llega se puede formular afirmando que la escolarización single sex en conjunto es una opción estadísticamente hablando más valiosa que la coeducativa, en particular bajo ciertas circunstancias, concretamente para las chicas y en especial si pertenecen a entornos de minorías desfavorecidas. Sin embargo, al final se aboga por la elección de la forma de agrupamiento bajo el lema de la libertad, ya que las conclusiones lo son de grupos, no prejuzgando cuál sea el tipo de agrupamiento según el sexo más adecuado para los alumnos individualmente considerados y teniendo en cuenta los derechos de los titulares de la educación de los alumnos, esto es, sus padres, tutores o los mismos alumnos, en la medida en que puedan elegir.

### ABSTRACT

The focus of this study is to know what educational research concludes in relation to the merits of the two forms of school grouping by sex, single and mi-

xed sex or coeducational schools, confined to the level of secondary education. In order to undertake this task, the analysis first justifies and makes a selection of the most valuable research synthesis from the point of view of their validity, especially internal, and the scope of the study variables. Then, the analysis formulates the main conclusions and some critiques of authors who put them in question. The most general conclusion reached can be formulated by saying that single sex is an option, statistically speaking, more valuable than coeducational schooling, particularly under certain circumstances, particularly for girls and especially if they come from environments pertaining to disadvantaged minorities. However, the main conclusion of the study supports the election of the grouping by sex under the banner of freedom, since the conclusions are about groups, not prejudging what is the type of grouping most appropriate for individual students and taking into account the rights of holders of the education of students, that is, their parents, tutors or the students themselves, to the extent that they can choose.

## INTRODUCCIÓN

La clasificación de los estudiantes de acuerdo con criterios específicos para fines instructivos tiene una larga tradición en educación. Mientras el agrupamiento heterogéneo resalta las desemejanzas en la formación de grupos, el homogéneo destaca las similitudes. Uno de los clásicos campos en educación que ha sido frecuente objeto de estudio desde hace muchas décadas ha sido el agrupamiento según la capacidad de los alumnos; más recientemente ha sido creciente la atención hacia el agrupamiento según el sexo.

En ambos casos se ha centrado el problema en conocer cuál es su grado de eficacia en orden a adoptar aquel contexto que provoque los mejores logros en los alumnos. Algunas de sus conclusiones han servido para que resurgiera una forma de organización escolar —la de un solo sexo, single sex— que estaba abocada a su desaparición en la práctica o a una presencia solamente testimonial.

¿Cómo entienden los autores o definen la educación o escolarización o escuelas single-sex? A lo largo del desarrollo del trabajo vamos a encontrar trabajos de síntesis de investigación, en los que los investigadores tuvieron que seleccionar estudios pertinentes al campo de interés, como una de las etapas del proceso de selección. Uno de esos campos reside en saber qué se entiende por escuelas single sex. Porque, además de esta expresión, los investigadores hablan de una modalidad consistente en clases single sex dentro de un contexto coeducativo; y citan las dual academies. ¿Podría genéricamente denominarse escolarización single-sex? Se va a hacer un esfuerzo de precisión conceptual.

En el Tesoro de ERIC se dice que escuelas single sex son las instituciones educativas sin matrícula de un sexo o muy pequeña del otro; mientras, las clases single sex se corresponden con los agrupamientos de clase por estudiantes del mismo sexo dentro de un entorno coeducativo. En la base de la APA —PsycINFO— existió una expresión —single sex education— que fue sustituida (2003) por same sex education. Ninguna de las dos se define. Sin embargo, otro término —coeducation— se define en términos de “educación de estudiantes masculinos y femeninos en la misma institución”. Ahora bien, estas, podríamos decir, “definiciones” requieren un mayor grado de precisión.

Mael et al. (2005) entienden ordinariamente por escuelas single sex las escuelas del nivel elemental, secundario y postsecundario en las cuales los hombres y las mujeres asisten a la escuela con miembros de su propio sexo. A pesar de la definición, los autores en su Informe se decantan por estudios realizados en escuelas ubicadas en los niveles elemental y secundario sin diferenciación de niveles. ¿Es ésta la práctica ordinaria?

Los autores coinciden en afirmar que han sido los centros católicos los que, en una época de progresiva desaparición de centros de un solo sexo, han mantenido escuelas single sex junto a coeducativas. Pues bien, en los años en los que toma cuerpo la investigación sobre los efectos de los tipos de agrupamiento escolar según el sexo, es decir, a partir básicamente de los años 1980, hubiera sido problemático, si no imposible, el hacer investigación comparativa de los dos tipos de agrupamientos de no existir escuelas privadas católicas single sex. Ahora se comienza a plantear la escolarización single sex en la enseñanza pública (cfr. Riordan et al., 2008).

En dicha existencia tuvo decisiva importancia la publicación en 1929 de la Encíclica del Papa Pío XI —Divini illius Magistri—, que llama la atención sobre la conveniencia de separación, allí donde se pudiere, de chicos y chicas en la adolescencia. Es en estos centros católicos donde coexisten centros con ambas orientaciones en la educación secundaria, estudiando juntos en el resto de los niveles (cfr. Riordan, 1990). En la enseñanza pública predominaba, cuando no era exclusiva, la enseñanza mixta. Lee y Bryk (1986) afirman que limitaron su investigación a las escuelas privadas católicas por tres razones, a saber, porque la muestra de escuelas privadas no católicas en la base High School and Beyond era reducida; en segundo lugar, porque este grupo de escuelas era muy heterogéneo y, finalmente, porque proporcionaban un experimento natural casi ideal, en el que era fácil efectuar controles de las diferencias en la procedencia de los escolares, de la organización del curriculum y del contexto social de la escuela, en orden a evitar el “confundido” en las atribuciones y ganar en validez interna.

Así, pues, el hecho de la existencia de centros católicos con ambas opciones ha posibilitado hasta la fecha la realización de estudios compara-

tivos de eficacia. Esto significa que la mayor parte de las síntesis, que aquí se analizan, centran su atención en las escuelas secundarias o high school porque incluso en las católicas en los niveles anteriores y posteriores la escolarización ha solido ser mixta (cfr. Mael et al., 2005). Incluso cuando en alguna revisión se recogen y analizan, además de estudios en el nivel secundario, estudios en el postsecundario, como el que bajo la dirección de Debra Hollinger (1993) encarga el Departamento de Educación de USA, el análisis de los estudios se diferencia claramente para los realizados en la escuela secundaria y para los efectuados en el nivel postsecundario.

Por otra parte, ¿qué se entiende por clases single sex? Se pueden entender dos realidades diferenciadas por matices. En efecto, por clases single sex se pueden entender las escuelas que, aun siendo coeducativas, proporcionan clases separadas para chicos y chicas en materias específicas durante uno o más años; y también se puede entender en un sentido más restrictivo, esto es, aquél en el que los estudiantes fueron completamente segregados por el sexo o fueron completamente segregados para todas las clases, aun cuando fueran colocados en el mismo edificio: Son las escuelas duales o “dual academies”. Arms (2007) define las dual academies como las escuelas coeducativas con clases de todo-niñas y todo-niños que se encuentran en el mismo campus y en ocasiones con la misma administración.

Por tanto, si bien no se va a excluir la referencia a otro tipo de modalidad single-sex, el centro de atención preferente será el estudio del agrupamiento de las escuelas single-sex y de las coeducativas. Sin embargo, no cualquiera escuelas sino las escuelas ubicadas en el nivel secundario y las no estatales o públicas, ya que la mayoría de los estudios se han realizado hasta la fecha en centros no estatales preferentemente católicos.

¿Por qué se recurre a la investigación educativa? Dicho brevemente, porque es la perspectiva que con mayor validez pone en evidencia las bondades de tales agrupamientos, evitando las visiones personales, ideológicas, antropológicas y de otro tipo, a las que la literatura educativa ha estado tan adicta. Ahora bien, el problema, una vez situados en la perspectiva empírica, es poder atribuir con nitidez relaciones de causa y efecto. Porque gran parte de la disputa alrededor de este tema cuando se aborda desde el punto de vista experimental se relaciona con la validez interna y en mucho menor grado con la externa, que resulta ser un problema menor, soluble mediante la replicación de estudios.

## 1. CUESTIONES METODOLÓGICAS

Por ello, aunque sea brevemente, se van a abordar algunos problemas metodológicos que se relacionan con la validez interna, es decir, con la

posibilidad de formular atribuciones de causalidad. ¿Por qué éste es el problema fundamental en la investigación del agrupamiento según el sexo de los estudiantes? Porque alrededor de este campo se plantean unos problemas específicos, que no surgen en otros. Mientras, en efecto, en el otro tipo de agrupamiento, por capacidad, se puede seguir para contrastar su eficacia un proceso de investigación experimental, es decir, completamente al azar, no se puede afirmar otro tanto del agrupamiento según el sexo, que no puede ser ni aun cuasiexperimental sino, en el mejor de los casos, “ex post facto” (cfr. Kerlinger, 1975). Afirma Mael et al. (2005, 88) a este respecto que

“a diferencia de otras intervenciones que pueden ser estudiadas dentro de un ambiente controlado, como las técnicas educativas, un experimento al azar aplicado a este campo comportaría excesivo esfuerzo para ser diseñado y ejecutado. La asignación aleatoria a los grupos presupone que los sujetos pueden ser asignados ya sea a grupos de tratamiento o de control sin su conocimiento o autorización. En realidad, por razones legales o de otro tipo, es improbable que los estudiantes fueran asignados a escuelas single sex de otra forma que no sea voluntariamente”.

Mary Moore y sus asociados (1993) lo dicen con claridad, a la vez que centran el problema:

“unas limitaciones que vienen de antiguo en datos disponibles han obstaculizado la capacidad del investigador para trabajar con muestras comparables de escuelas y estudiantes, y para corregir (adjust) resultados que provienen de diferencias pre-existentes entre estudiantes educados en escuelas single-sex y coeducativos. Como consecuencia, los hallazgos de muchos estudios han sido criticados por estos fallos”.

Este hecho conllevará serios problemas de validez, a algunos de los cuales se aludirá en estas páginas, si bien no será objeto de desarrollo detallado en este trabajo, remitiendo a uno previo del autor (cfr. López López, 2003).

Para atribuir relaciones de causalidad (validez interna) se exige que los estudiantes puedan ser asignados a uno u otro tratamiento, esto es, a una escolarización single sex o coeducativa, de un modo aleatorio, sin su consentimiento o permiso. Mas, por razones legales y deontológicas, esto no puede hacerse, ya que se interponen y anteponen los derechos y las preferencias de los padres para ser asignados los estudiantes a uno u otro tipo de agrupamiento. Encontrar “muestras comparables de escuelas y estudiantes” excepto en el tipo de centro resolvería el problema. Esto es lo que ha aconsejado el estudiar entre sí escuelas católicas con distinto modelo de enseñanza

según el sexo, dado que tenían alto grado de homogeneidad, mientras eran excluidos otros tipos de escuelas por su alta heterogeneidad.

¿Cómo se tiene constancia de trabajar con “muestras comparables”? Mediante el conocimiento de las características que los hacen comparables, lo que implica en la práctica el control de las diferencias pre-existentes. Pienso que en este campo las cuestiones básicas pasan por la respuesta a estas preguntas sobre las características: ¿Cuáles son? ¿Es posible controlar todas las variables preexistentes? ¿Es preciso controlarlas todas? Pienso que, dentro de los problemas de investigación relacionados con la validez interna en este tipo de estudios, el problema básico y recurrente es el del control de las “diferencias pre-existentes” a la comparación escuelas single sex vs. mixtas. Es lo que Moore et al. (1993) llaman “cuestiones metodológicas implicadas en el aislamiento de los efectos de la escolarización single sex”, que son debidas en su mayor parte a diferencias previas, esto es, a la selección diferencial de los grupos de comparación, amenaza ésta que es preciso controlar.

Existen variables de procedencia muy diversa. Unas son de tipo personal o del alumno; otras son de tipo familiar o relacionadas con el ambiente inmediato, con su status social, y en general con su background o procedencia; y otras son de tipo institucional, de la escuela o centro. Cuando se analice más adelante la réplica de Herbert W. Marsh (1989) al procedimiento de igualación de muestras single sex y coeducativas, seguido por V. E. Lee y A. S. Bryk (1986), la disputa básicamente se centrará en el control de las diferencias pre-existentes.

Se preguntaba más arriba cuáles eran las variables que había que controlar, si era *posible* controlarlas todas y si era *preciso* controlarlas todas. Riordan (2001) se plantea el problema y distingue entre las variables que son preexistentes y controlables, y las que, por ser inherentes al modelo específico de agrupamiento en la familia y en los centros, no han de controlarse, aunque se pueda. Comienza afirmando que “difiero de éstos que creen que la estrategia adecuada es controlar o igualar todo exhaustivamente”. Señala que esto aboca a controlar “algunas de las muchas características que yo mantengo conducen al completo éxito de las escuelas *single sex*; con lo cual hacen una elección proacadémica”. Continúa afirmando lo que pienso que es fundamental (Riordan, 2001, 22):

“mi punto de vista es que necesitamos controlar los factores que pertenecen a los recursos de background familiar como el status socioeconómico y el rendimiento previo como puntuación en pruebas. Pero no mucho más, y ciertamente no las expectativas educativas o variables similares, que miden y pueden distinguir a los estudiantes en lo que ellos consideran académicamente valioso”.

Pienso con Riordan que es preciso controlar las variables previas del ambiente social, familiar y el aprovechamiento previo de los alumnos, que no son inherentes al tipo de centro elegido, porque es precisamente ahí donde reside la fuerza de las escuelas separadas en contraposición con las coeducativas. Este autor menciona una lista de variables ligadas a los centros separados, diría que inherentemente vinculadas a los centros separados por sexo, las cuales, al menos algunas, no deberían ser controladas, dado que forman parte del perfil diferencial entre las escuelas mixtas y separadas. ¿Cuáles son tales variables? Menciona el tamaño de clase, la organización del currículum, la reducción de los estereotipos de sexo en la interacción con los compañeros, el mayor grado de orden y control, una organización centrada en la enseñanza de los profesores y el aprendizaje de los alumnos, familias que tienen altas expectativas sobre sus hijos y desean enviarlos a dichos centros separados porque piensan que en ellos rendirán más, y... muchas otras. Pues bien, como dice este autor,

“resultaría una ironía rechazar el permitir que tales estudiantes asistan a una escuela que les ayudará a lograr sus altas expectativas educativas, especialmente cuando los estudiantes están desesperados, son pobres y carentes de recursos” (p. 22).

Es decir, me parece sensata la postura de controlar lo que de extraño al tipo de agrupamiento según el sexo tienen los alumnos, las familias e incluso los centros, pero no las características o elementos que forman parte de su perfil, que es lo que los hace ser distintos. Sería carente de sentido que se intentaran controlar aquellas variables que forman parte del *modelo single sex*, por ejemplo, el deseo de los padres (expectativas) de enviarlos, como de no enviarlos por parte de los padres partidarios del modelo mixto. Y algunas otras variables (López López, 2003).

Pasará, por otra parte, mucho tiempo para que puedan efectuarse estudios diferenciales en centros públicos single sex y coeducativos a partir de información masiva en bases de datos, al menos en USA, dada la reciente erección de centros públicos del primer tipo. Sin embargo, probablemente puedan efectuarse estudios bajo el diseño “antes-después”, si bien en este tipo de estudios puede aparecer el efecto Hawthorne (cfr. Mael et al., 2005).

## 2. FUENTES DE REFERENCIA

¿Cuáles son las fuentes de referencia para responder al problema que nos hemos planteado? No es fácil responder la pregunta si nos atenemos al caudal de publicaciones sobre el tema. Si utilizamos como indicador de dicho caudal la relativamente reciente revisión sistemática de Mael et al.

(2005), podemos afirmar que ha sido abrumador, haciendo notar que hasta la actualidad han seguido saliendo nuevas publicaciones y que dichos autores no recogieron toda la existente hasta el momento, 2004 (cfr. Sax, 2005). En esta revisión sistemática se describe el proceso de búsqueda seguido, partiendo de 2.221 estudios, aunque, aplicando varios criterios de inclusión, los autores se quedaron finalmente con 44. Esto significa que será imposible describir estudios individuales y habrá que acudir a estudios de referencia, ya sea por la muestra que utilizan y el control de variables que realizan, ya sea por ser estudios rigurosos de síntesis, que nos evitan búsquedas parciales. En un primer momento se hará una breve presentación, dejando para más adelante la exposición de resultados.

Yendo en sentido cronológico, comenzaré hablando de dos estudios próximos entre sí en el tiempo y que beben de una misma fuente, la base *High School and Beyond (HS&B)*. Me estoy refiriendo a los de Lee y Bryk (1986) y Riordan (1990). ¿Qué es *High School and Beyond (HS&B)*? El programa *The National Education Longitudinal Studies (NELS)*, del *National Center for Education Statistics (NCES)*, se estableció para estudiar el desarrollo educativo, vocacional y personal de los jóvenes estadounidenses comenzando con los años de la escuela elemental o secundaria, y siguiéndoles a lo largo del tiempo comenzando a adoptar roles y tener responsabilidades de adultos. Este programa resultó en tres estudios, el tercero de los cuales —*High School and Beyond (HS&B)*— es un estudio longitudinal con una muestra nacional (USA) de estudiantes estratificada y probabilística ( $N = 58.270$ ). Incluyó dos cohortes, la clase senior de 1980 y la de segundo año (*sophomore*) de 1980. En los estudios de seguimiento o *Followup Surveys* de 1982, 1984, 1986 y 1992 se obtuvo información adicional específica del seguimiento tanto a los principiantes como a los seniors. El primer estudio de seguimiento de 1982 muestreó alrededor de 39.000 estudiantes (12.000 de senior y 27.000 principiantes); el segundo de 1984 a 27.000 (12.000 de *seniors* y 15.000 de segundo año); el tercero de 1986 a casi 27.000, de los cuales 12.000 fueron *seniors* y 15.000 de segundo año. Y, finalmente, el de 1992 a 15.000 principiantes.

Además de la información recogida a través de cuestionarios y entrevistas, se recoge información de padres, maestros, expedientes de la escuela secundaria, registros de ayuda financiera al estudiante y expedientes de postsecundaria. Esta información es la que da relevancia al estudio en orden al control de las diferencias pre-existentes que se considere preciso controlar. En total, de cada alumno se tienen varios miles de variables, lo que permite alternativas metodológicas nuevas del tipo de estudios multinivel.

De esta base toma la muestra y la información el estudio Lee y Bryk (1986), titulado *Effects of single-sex secondary schools on student achievement*

and attitudes. De la base del HS&B se extrajeron al azar 1.807 estudiantes de 75 escuelas católicas de educación secundaria, muestra claramente sobrerrepresentada, de las cuales 45 eran instituciones *single sex*. A este estudio estuvieron vinculados ya sea como continuación o como réplica otros que utilizaron también la base HS&B. Así, Lee y Marks (1990) recurrieron a 1.533 estudiantes de enseñanza superior (*college*) que asistieron a 75 escuelas católicas, de las cuales 30 fueron coeducativas y 45 *single sex*. Bryk, Lee y Holland (1994) también acudieron a dicha base; Marsh (1989) igualmente para sus propios estudios de réplica a Lee y Bryk haciendo un estudio longitudinal de 2.332 estudiantes en los años 1980 (principiantes), 1982 (seniors) y 1984 (graduados en *high school*). Dichos estudiantes estaban recogidos en 33 centros coeducativos y 47 *single sex*, de los cuales 21 eran de chicos y 26 de chicas.

El segundo estudio de relieve fue el de Cornelius H. Riordan (Riordan, 1990), quien publica un libro titulado *Girls and boys in School: Together or separate?* Tiene dos aspectos que lo hacen específico: Además de utilizar una muestra aleatoria de estudiantes ( $N = 1458$ ), recoge una muestra extraída de grupos de minorías afroamericanos e hispanos ( $N = 1251$ ), con lo que pudo estudiar el efecto diferencial del agrupamiento según el sexo en estudiantes de distinto nivel social o extracción cultural. Además, analiza los efectos de dicha escolarización sobre variables cognitivas y afectivas tanto a corto (cap. 5) como a largo plazo (cap. 6).

Siguiendo en sentido cronológico, el primer intento serio de síntesis de investigaciones se efectúa como fruto de una reunión de expertos académicos, funcionarios y educadores, promovida por Diane Ravitz, de la Secretaría de Educación de los Estados Unidos de América, quien viene a decir que antes de los años 1960 no había investigación ni menos controversia acerca del status de las escuelas *single sex*. Sin embargo, dice, a partir de finales de los años 60 y durante los 70 muchas escuelas *single sex* fueron convirtiéndose de un modo continuado y a veces precipitado en coeducativos, debido en parte a las dificultades económicas que muchas escuelas *single sex* fueron experimentando y en parte al “sentimiento generalizado de que toda separación basada en el sexo era sospechosa” (Cfr. Hollinger —Ed.—, 1993: Presentación, p. III).

Se publicaron dos tomos, utilizando para el presente trabajo el informe especial de 76 páginas (cfr. Hollinger, 1993) titulado *Single-sex Schooling: Perspectives from practice and research*. El cuerpo central del Informe de la Office of Educational Research and Improvement-OERI consiste en una síntesis de la investigación, titulada *Revisión de la Investigación sobre la Efectividad Educativa y la Escolarización Single-Sex*, firmada por Mary Moore y otros (Moore et al., 1993). Al final se incluye un resumen (Moore, 1993) de las actas de la conferencia. El trabajo repasa los estudios agrupados según dos crite-

rios, los niveles de enseñanza, en concreto la educación secundaria y la educación superior; por una parte, y su calidad probatoria, es decir, estudios con defectos metodológicos serios y estudios válidos, por otra. Este Informe es, diríamos, lo que puede llamarse una revisión de fuentes.

Cinco años después se publica por Fred A. Mael (Mael, 1998) una revisión de fuentes bajo el título *Single-sex and coeducational schooling: Relationships to socioemotional and academic development*. El mismo confiesa en su trabajo que “esta revisión se limita a los estudios más comprensivos y representativos (en términos de tamaño de la muestra y controles estadísticos apropiados), así como a algunos con variables de criterio únicas” (1998, 105). En efecto, una de las aportaciones más singulares de Fred A. Mael consistió en analizar una serie de variables que no eran frecuentes de estudio, al menos hasta entonces.

Finalmente, siguiendo en sentido cronológico, la Secretaría de Educación promovió la confección de una segunda síntesis, además de la de 1993, en forma de revisión sistemática, derivada de la enmienda de la Ley *No Child Left Behind Act* de 2001, que autorizaba fondos para programas locales innovadores entre los que se encontraba la autorización de escuelas y aulas single sex en la enseñanza pública. Se formularon cinco preguntas, para responder a las cuales se parcializaron las tareas:

Una primera la llevó a cabo el equipo formado por Fred Mael, Mark Smith, Alex Alonso, Kelly Rogers y Doug Gibson, pertenecientes a los American Institutes for Research, los cuales publicaron el 9 de noviembre de 2004 un Informe (Mael et al., 2004) titulado *Theoretical arguments for and against single-sex schools: A critical analysis of the explanations*. En el Informe se discuten las ventajas y desventajas teóricas de las escuelas single sex, por una parte, y se aborda la cuestión de la evaluación relacionada con las posibles causas de sus resultados, por otra.

La segunda es objeto de interés en el presente. Consistió en la realización por los mismos autores (Mael et al., 2005) de un estudio sobre la investigación nacional e internacional acerca de los efectos de la educación single sex pública y privada; en concreto se preguntaron si la educación pública single sex puede ser beneficiosa para los chicos, para las chicas o para algún subconjunto de grupos, por ejemplo, la juventud desfavorecida socialmente. Otra cosa, añadido yo, es que en dicha publicación se consiga, dado que la metodología a que recurre —metodología del recuento o voto— está imposibilitada de raíz para responder tales preguntas.

Confiesan que esta inquietud había sido al principio básicamente teórica. Al querer llevarla al campo práctico a partir de la investigación, reco-

nocen que no pueden efectuar una síntesis cuantitativa pues, dicen, se “hace casi imposible llevar a cabo un meta-análisis en cualquier área de resultados” (Mael et al., 2005, 87) y en su lugar realizan una síntesis cuantitativa en forma de lo que técnicamente se llama metodología del voto o recuento (Cfr. Glass, 1977), llegando a unas pocas conclusiones, eso sí, claras y relativamente estables. Titulan la síntesis cuantitativa como *Single-Sex Versus Co-educational Schooling: A Systematic Review*<sup>1</sup> (Mael et al., 2005), consistente en una publicación de 148 páginas de revisión de estudios, que en octubre de 2005 el Departamento de Educación de USA hizo pública sobre la educación single-sex, realizada bajo contrato por estudiosos de los American Institutes for Research (AIR), los cuales fueron seleccionados por la Corporación RMC (Revenue Maximization Consultants). Es la revisión que se analizará.

La tercera tarea, dada la ausencia de estudios en la enseñanza pública, consistió en la realización de un estudio observacional por un equipo, liderado por Cornelius Riordan, bajo el título *Early Implementation of Public Single-Sex Schools: Perceptions and Characteristics* (Riordan et al., 2008). Se trabajó con una submuestra de 19 escuelas públicas single sex y 150 co-educativas. Las escuelas single sex fueron las que estaban funcionando en el otoño de 2005. El estudio observacional exploró a los maestros y directores sobre las características de los estudiantes, la enseñanza en el aula, el clima escolar y las opiniones personales sobre la enseñanza single sex. Se hará mención en la discusión de algunas conclusiones.

Estos, pues, serán básicamente los estudios que servirán de base para el análisis de este trabajo por las razones señaladas. De entre los estudios que resumen la investigación me permito destacar el de Rosemary C. Solomon (2003) —*Same, different, equal. Rethinking single-sex schooling*—, en particular el cap. 8 titulado *The research evidence*. Y recientemente, la conferencia de Cornelius Riordan (2007) —*The Effects of Single Sex Schools: What Do We Know?*—, dentro del I Congreso Internacional de la EASSE (European Association for Single Sex Education).

Así, pues, éstas serán básica aunque no exclusivamente las fuentes en que me inspiraré para llegar a responder a la pregunta de qué es lo que conocemos a partir de la investigación educativa.

### 3. RESULTADOS

El criterio para describir los resultados consistirá en resumir los hallazgos de los dos estudios promovidos por la Secretaría de Educación de USA, en primer lugar; después, los dos que recurren a la base High School and Beyond, para finalizar con el estudio de revisión de Mael (1998).

De las revisiones de la Secretaría de Educación (USA) se encuentra, en primer término, la revisión de Mary Hollinger. La literatura válida que sirve de base para las conclusiones es la correspondiente al nivel secundario. La conclusión final se formula al final del Informe (Moore et al., 1993). Permítaseme incluir tan extenso párrafo, dado que es digno de ser incluido, por matizado:

“En el momento presente, la investigación sobre la efectividad de la educación single-sex es no concluyente. Sin embargo, considerando la dirección general de la investigación y dando mayor peso a aquellos estudios con muestras cuidadosamente extraídas, una razonada elección de los controles de procedencia (background), adecuados esfuerzos para comparar entidades similares y un rigor estadístico global, nosotros concluimos que existe apoyo empírico para la afirmación de que las escuelas single-sex pueden incrementar los resultados positivos, en particular para las chicas (young women)” (p. 35).

En el mismo párrafo, a continuación, formula una afirmación referida al alcance de la conclusión, la cual es coherente con la anterior:

“La evidencia para rechazar esta afirmación no es suficientemente convincente en el momento actual. Estas conclusiones derivan de nuestra visión de que la investigación no concluyente no deberá ser la base para rechazar un procedimiento educativo, particularmente cuando suficientes estudios muestran hallazgos positivos como para desplazar a aquéllos que no encuentran efectos” (p. 35).

Por su parte, Mael et al. (2005) realizan por encargo un estudio de síntesis cuantitativo sobre la investigación nacional e internacional acerca de los efectos de la educación single sex pública y privada, esto es, si la educación pública single sex puede ser beneficiosa para los chicos, para las chicas o para algún subconjunto de grupos, por ejemplo, la juventud desfavorecida socialmente. Confiesan que, si esta inquietud había sido al principio principalmente teórica, al querer llevarla al campo práctico a partir de la investigación, reconocen su imposibilidad, dada la escasez de investigación hasta la fecha en los centros públicos.

Se formulan seis preguntas de investigación, que tienen que ver lógicamente con los resultados que se analizan. Cuatro, las primeras, se refieren a dos campos —académico y de personalidad—, que se pueden especificar según dos puntos de vista, esto es, de los resultados a plazo inmediato —concurrent— y a largo plazo. Los autores encuadran los estudios en las categorías de estudios favorables a la escolarización single sex (+SS), a las coeducational schools (+CS), no diferencias (=) y resultados dudosos (?). Estos fueron los resultados globales (Tabla 1):

<b>Efectos sobre diversas variables</b>	<b>Efectos</b>	<b>+SS</b>	<b>+CS</b>	<b>=</b>	<b>?</b>
1. Realización académica en pruebas de final de ciclo	43	15	1	23	4
2. Realización académica a largo plazo	4	1	0	3	0
3. Adaptación y desarrollo socioemocional	49	22	5	19	3
4. Adaptación y desarrollo socioemocional a largo plazo	10	5	2	3	0
5. Percepción del clima/cultura escolar	4	2	0	2	0
6. Satisfacción subjetiva con la experiencia escolar por estudiantes, padres y maestros	2	1	1	0	0
<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>46</b>	<b>9</b>	<b>50</b>	<b>7</b>

Claves: +SS (Pro single sex); +CS (Pro coeducación); = No diferencia; ? (Mezcla de efectos)

**Tabla 1.** Resultados globales del agrupamiento según el sexo en diversas variables.

Fuente: Mael et al. (oct., 2005)

A partir de los datos, y recurriendo a la cita textual (Mael et al., 2005, 86), pueden formularse algunas conclusiones, en primer lugar de tipo general y después particularmente:

“La preponderancia de estudios en áreas como logro académico (tanto a corto como a largo plazo) y adaptación o desarrollo socioemocional (a corto y largo plazo) arroja resultados que varían desde el apoyo a la escolarización single sex hasta las no diferencias entre las escolarizaciones single sex y coeducativa”.

Y a continuación afirman sobre la escolarización single sex:

“Desde el punto de vista de los resultados que pueden ser del mayor interés para los primeramente afectados (estudiantes y sus padres), tales como rendimiento académico, autoconcepto e indicadores a largo plazo de éxito, existe hasta cierto punto apoyo a la escolarización single sex”.

Y sobre el status de la escolarización coeducativa:

“Un número limitado de estudios de la revisión proporciona evidencia favorable a la escolarización coeducativa. Es más frecuente encontrarse estudios que informan de no diferencias entre la escolarización single sex y coeducativa que encontrar resultados con apoyo a la superioridad de la escolarización coeducativa”.

Por tanto, la opción coeducativa desde el punto de vista de la investigación educativa no goza del privilegio de la superioridad incontestable; más bien, la alternativa a la opción single sex no es la coeducativa sino la no diferencia.

A parte de las conclusiones generales, es del mayor interés conocer en qué medida condicionan la eficacia de este tipo de agrupamiento algunas variables que actúan como moderadoras. Se apuntan dos variables, el sexo de los estudiantes y el nivel socioeconómico, como variables moderadoras, aunque, dada la metodología utilizada, es difícil que estas conclusiones puedan tener cierta consistencia:

- La primera que se suele mencionar, resultando del mayor interés, es el sexo de los estudiantes. Concretamente, se apunta a las chicas como especialmente beneficiarias de la escolarización single sex.
- Para alumnos del nivel socioeconómico bajo y tal vez específicamente para aquéllos que son miembros de minorías o comunidades desfavorecidas, puede ser favorable la opción single sex.

Al poco de conocer la luz dicha revisión, Leonard Sax (2005), Presidente de la NASSPE (National Association for Single Sex Public Schools) redacta un escrito en la página de la Asociación en el que presenta, a su entender, varias deficiencias del Informe; unas derivan del método y otras del procedimiento seguido. Resalto algunas. La principal es inherente al método del recuento de estudios. Dado que por esta vía los estudios solamente son tratados dentro de las categorías de “favorables a la opción single-sex”, “favorables a la coeducativa”, “no diferencias” o “resultados dudosos”, no pueden responder a la gran pregunta, dice Sax<sup>1</sup>, esto es, “POR QUÉ algunas escuelas son exitosas con un tipo de agrupamiento y otras no”.

Por otra parte, dice, la síntesis no es exhaustiva. Sax va mencionando algunos casos en los que demuestra que varios estudios, que deberían entrar en la revisión por ser estudios válidos, no han sido introducidos por el simple hecho de que los autores de la revisión tuvieron ciertas dificultades en obtenerlos.

Finalmente, dice, ¿cómo pueden ser catalogados como individuales con idéntico status en cuanto a la contribución al número de efectos estudios que tienen tan distinta apoyatura de muestra? En efecto, Sax alude a los estudios de Sanders (1992) y de Spielhofer, O'Donnell, Benton, Schagen, y Schagen (2002), los cuales son catalogados como de idéntico valor probatorio y sin embargo tienen un perfil de fuerza probatoria muy distinto. Veamos con más detalle este caso. Mael et al. (2005) incluyen en la página 50 un re-

sumen del estudio de Sanders (1992) y en la 51 el de Spielhofer et al. (2002), catalogándolos conforme se muestra en la tabla 2.

<b>Fuentes que arrojan los resultados</b>	<b>+SS</b>	<b>+CS</b>	<b>+SS chicos</b>	<b>+CS chicos</b>	<b>+SS chicas</b>	<b>+CS chicas</b>	<b>Elemental</b>	<b>Secundaria</b>
Sanders (1992)		X		X			X	
Spielhofer et al. (2002)	X		X		X			X

Claves: +SS (Pro single sex); +CS (Pro coeducación).

**Tabla 2.** Catalogación de los estudios de Sanders (1992) y Spielhofer et al. (2002).  
Fuente: Mael et al. (2005)

La gran cuestión es si estos estudios pueden ser comparables en la producción de efectos. Consultando directamente la fuente, se comprueba que Spielhofer et al. (2002) encontraron en Inglaterra que tanto los chicos como las chicas en las escuelas single sex tuvieron significativamente más altas probabilidades de matricularse en clases de más alto nivel en matemáticas y ciencias que sus iguales en centros coeducativos, habiendo controlado el rendimiento previo y una serie de factores escolares. Estos resultados los proporcionaron 2.952 escuelas y 369.341 estudiantes. Por su parte, el estudio de Sanders (1992) compara la enseñanza single sex y la coeducativa en las actitudes de 196 estudiantes afroamericanos de dos escuelas elementales.

Otro bloque afín lo constituyen los estudios que se informan de la base High School and Beyond. Los primeros en hacerlo fueron Lee y Bryk (1986). En su estudio se compararon los efectos de la escolarización single sex y la coeducativa, recurriendo a una muestra aleatoria de 1.807 estudiantes de escuelas católicas de educación secundaria, tomados de dicha base (tabla 3).

<b>Tipo de escuela</b>	<b>Composición y número</b>	<b>Número de escuelas</b>
Coeducativa	Chicas ( $n = 452$ ) + Chicos ( $n = 382$ ) = 834	30
Single-sex	De chicas: $n = 474$	24
	De chicos: $n = 499$	21
<b>Total</b>	<b>1.807</b>	<b>75</b>

**Tabla 3.** Especificación analítica de la muestra extraída de la base HS&B  
Fuente: Lee y Bryk (1986)

En dos afirmaciones se pueden resumir los hallazgos del estudio de Lee y Bryk (1986, 394):

“Si se considera el rendimiento académico en áreas específicas en los años segundo o último de la educación secundaria, las ganancias en rendimiento académico a lo largo de los dos años, los planes educativos futuros, las medidas afectivas de locus de control o autoimagen, los roles estereotipados del sexo, o las actitudes y conductas relacionadas con lo académico, encontramos que las escuelas single sex parecen arrojar específicas ventajas a sus estudiantes.”

“Los resultados son particularmente robustos para las escuelas de chicas, donde las estudiantes estuvieron generalmente más interesadas en lo académico y mostraron mayores ganancias significativas en lectura, en ciencias y en ambición educativa a lo largo del curso de los años de la escuela secundaria. Estas escuelas de chicas también mostraron ciertos efectos positivos sobre el locus de control de las estudiantes, y estas chicas se veían en menor grado en roles estereotipados según el sexo en la edad adulta”.

Es decir, en las escuelas single sex el resultado promedio de los estudiantes es mayor en una amplia gama de variables; y esta superioridad se manifiesta en especial si las escuelas single sex son de chicas.

Era éste el primer estudio que presentaba unas conclusiones sólidas, extraídas de un diseño bien concebido y a partir de datos de una base muy rica en información. Como era de esperar, sin embargo, el estudio de Lee y Bryk recibió un ataque frontal (cfr. Riordan, 2007, 10). No en vano tales conclusiones a favor de la escolarización single-sex iban contra la corriente predominante en el pensamiento pedagógico, ausente no obstante de apoyo empírico. Los autores en el *abstract* de su trabajo formulan una queja al afirmar, refiriéndose a la escolarización single sex, que “lo que ha sido considerado por algunos ser un elemento organizativo anacrónico de las escuelas puede realmente facilitar el desarrollo académico proporcionando un ambiente donde las inquietudes sociales y académicas están separadas. Tal vez se esté garantizando una segunda oportunidad a este tipo de escuela en desaparición” (Lee y Bryk, 1986, 381).

Dos años más tarde Herbert W. Marsh publica un estudio de réplica a Valerie E. Lee y A.S. Bryk titulado *Effects of Attending Single-Sex and Coeducational High Schools on Achievement, Attitudes, Behaviors, and Sex Differences* (Marsh, 1989). Marsh, en efecto, tenía como objetivos principales el comparar los efectos de las escuelas single-sex vs. las coeducativas sobre el rendimiento, las actitudes y conductas, por una parte, y determinar si la asis-

tencia a escuelas single-sex afectaba a las diferencias según el sexo ya comprobadas en estas variables. Para ello, recurrió a 2.332 estudiantes de escuelas católicas tomados de la base HS&B repartidos en 47 escuelas single-sex y 32 coeducativas. Se examinaron los efectos del tipo de escuela, del sexo de los alumnos y de su interacción en los resultados en el año último —senior— de la escuela secundaria (high school) y actividades posteriores a partir del control previo de variables medidas durante el año segundo. Tal vez este estudio podría haber sido analizado separadamente, al igual que los de Lee y Bryk (1986) y Riordan (1990), pero, dado que fue planteado por el autor como réplica y rozar la inadecuación metodológica, dado que quiso controlar indebidamente, a mi juicio y el de otros autores (cfr. Riordan, 2001; López López, 2003), variables que teóricamente forman parte del modelo de escuela según el sexo, ha sido ubicado en este lugar.

De entre las conclusiones más resaltables destaco las siguientes: los cambios en una amplia variedad de resultados medidos durante el período entre el segundo año y el año senior de la escuela secundaria no estuvieron afectados por el tipo de escuela; además, muchos de los cambios en estas variables estuvieron relacionados con el sexo de los estudiantes; estas diferencias apenas estuvieron afectadas por el tipo de escuela.

Las interpretaciones de este estudio contradicen las de estudios previos, que estuvieron basados también en muestras nacionales representativas. Estas diferencias, afirma Marsh, fueron aparentemente explicables en términos de problemas metodológicos identificados en esos estudios previos. Concretamente, analiza el estudio de Lee y Bryk (1986) achacándole básicamente tres defectos. El primero es de tipo estadístico, acusándoles de recurrir a un contraste de diferencias de tipo unilateral y utilizar un nivel de significación poco conservador o exigente. El segundo es que existen defectos en el control de diferencias pre-existentes, que son variables importantes, como el rendimiento académico previo, el autoconcepto, el locus de control, y otras actitudes y conductas relacionadas con la escuela. Finalmente, dice, existen diferencias según el sexo. Por ello cree que los cambios en muchos de los resultados en las variables analizadas estuvieron relacionados más con el sexo de los estudiantes que con las diferencias según el tipo de escuela.

Sin entrar en discusiones técnicas, baste decir que estos autores responden a Marsh (Lee y Bryk, 1989) a través de un trabajo titulado *Effects of Single-Sex Schools: Response to Marsh (Comments)* afirmando que Marsh comete algunos errores. Concretamente, dicen, la estrategia del recuento del voto, es decir, cuántos resultados son o no significativos, es una vía abiertamente conservadora, ya que ignora la distribución de los efectos, que claramente favorecen a la escuela single-sex. Por otra parte, afirman oponerse vivamente a tomar las variables de final del año segundo de educación secundaria como un control

“pretest”. Y, finalmente, se oponen a utilizar los coeficientes estandarizados de regresión como efecto de la escuela, los cuales son artificialmente pequeños, siendo partidarios de recurrir a las estimaciones más convencionales de los índices estandarizados de magnitud del efecto (figura 1).

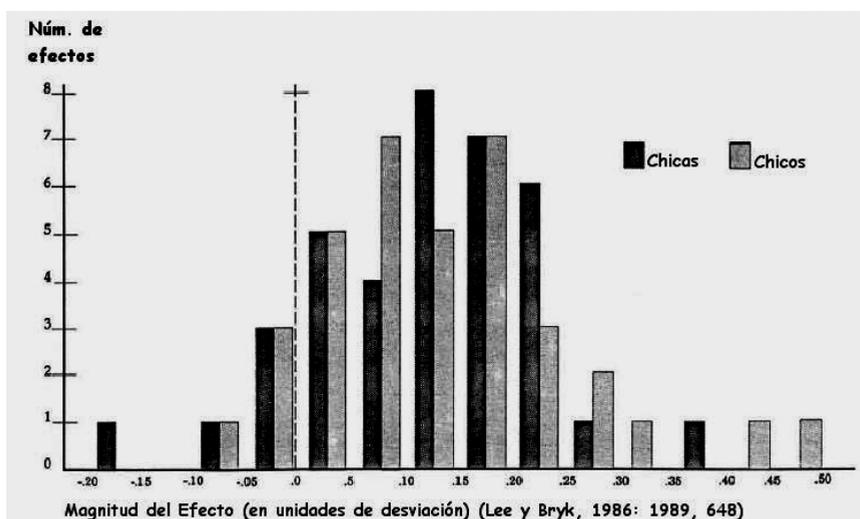


Figura 1. Magnitud del Efecto de la escolarización single-sex en chicos y chicas.

En el recurso a la obtención de la magnitud del efecto llegaron a un total de 74 efectos. Fueron favorables a la escolarización single-sex 65, los que se encuentran a la derecha del valor 0 en el eje de coordenadas. Los efectos con signo negativo (9) indican que favorecen a la opción de escuelas coeducativas. El efecto promedio fue + 0.13. De los 74 efectos 30 alcanzaron al menos el valor 0.18 favoreciendo la opción single sex y afectando por igual a los chicos que a las chicas; es decir, resultó un efecto promedio favorable a los estudiantes de escuelas single sex. Éste es un valor a partir del cual esos efectos se suelen considerar significativos estadísticamente hablando. Como comentan Lee y Bryk (1989), los efectos son abrumadoramente positivos; los que son negativos resultan ser pocos y relativamente pequeños; y la distribución de los efectos es aproximadamente normal, con una concentración de efectos para chicos y para chicas dentro del rango de 0.10 y 0.20.

Finalizan afirmando que sus hallazgos apoyan la efectividad de las escuelas single-sex, los cuales encajan dentro del cuerpo creciente de evidencia que sugiere efectos positivos sobre los resultados académicos que acumulan las chicas en estos contextos.

Sin embargo, la polémica no finalizó ya que Marsh (1989a) respondió a través de un artículo titulado *Effects of Single-Sex and Coeducational Schools:*

*A Response to Lee and Bryk* y se reafirma en que los cambios en una amplia variedad de resultados no vienen casi afectados por el tipo de escuela durante el período entre el segundo año de la escuela secundaria y el último, siendo esta ausencia de diferencias consistente para los chicos y para las chicas.

Un año después, Lee y Marks (1990) publican un trabajo, que es extensión del temprano de 1986, en el cual se investigan los efectos sostenidos de la escuela secundaria single sex y coeducativa sobre las actitudes, valores y conductas de los hombres y mujeres jóvenes, medidos 2 ó 4 años después de la graduación en la escuela secundaria. La muestra, sacada de HS&B, se componía de 1533 estudiantes de College, los cuales habían asistido a 75 escuelas secundarias católicas, 45 de las cuales fueron single sex. Los datos de seguimiento fueron disponibles bienalmente desde el año segundo de la escuela secundaria en 1980 hasta el año senior de College en 1986. A pesar de que se manifestaron efectos sostenidos para ambos sexos en la elección en el College y en los intereses después del College, los efectos sobre las mujeres jóvenes se ampliaron a resultados actitudinales y de conducta. La experiencia educativa single sex, especialmente durante el período de la adolescencia, parece que ha posibilitado que las jóvenes mujeres superen ciertas barreras psicosociales para su avance académico y profesional.

Otro investigador, sociólogo de la educación, Cornelius H. Riordan publica un libro titulado *Girls and boys in School: Together or separate?* (Riordan, 1990). Probablemente sea la autoridad en esta materia. Utiliza la amplia base de datos HS&B obtenida de escuelas católicas single sex y coeducativas, habiendo controlado las diferencias iniciales entre ambos grupos en capacidad, sustrato familiar (home background), políticas de la escuela y ambiente escolar. Añadió, además, dos dimensiones significativas, la raza y la clase social. Analiza 84 escuelas y 2709 estudiantes repartidos conforme a la tabla (Tabla 4).

Tipo escuela	Normales				De minorías			
	Mixtas		Single-sex		Mixtas		Single-sex	
Agrupamiento por sexo	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
Sexo de estudiantes	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
Estudiantes (N)	349	382	287	421	134	169	398	503
Escuelas (N)	23	9	13		10	13	16	
Subtotales	N = 45 escuelas N = 1 458 estudiantes				N = 39 escuelas N = 1 251 estudiantes			

**Tabla 4.** Distribución de la muestra en el estudio de Riordan (1990).  
 Adap. Riordan (1990)

¿A qué resultados llega? ¿Cuáles fueron los resultados a corto plazo? Centrándonos en las escuelas regulares, y efectuando controles de las diferencias previas vinculadas al “home background” y a la capacidad inicial, los chicos en escuelas single sex puntuaron más bajo en pruebas (tests) cognitivas que los mismos estudiantes en escuelas mixtas. Y añadiendo controles de otras variables de la escuela, se encuentra que “los chicos en escuelas mixtas ordinariamente puntúan alrededor del equivalente a medio año de un grado (0.4) superior que los chicos en escuelas single sex, si varios factores de la escuela fueran equivalentes” (Riordan, 1990, 111). Similar tónica se constata en variables afectivas; esto es, “los chicos en escuelas mixtas tienen más alta autoestima, más alto sentido de control del entorno y unas actitudes más igualitarias hacia el role de las mujeres en la sociedad” (Riordan, 1990, 111) que los chicos de escuelas single-sex.

¿Qué ocurre con las chicas? En conjunto, contrariamente a lo que ocurre con los chicos, “los resultados para las chicas (...) favorecen a las escuelas single-sex”. Añade Riordan que “en nuestros análisis de puntuaciones a partir de pruebas, las chicas de escuelas single-sex muestran de promedio una ventaja en dichas pruebas equivalente a medio año de un grado sobre las chicas de escuelas mixtas al final de la secundaria” (1990, 111). Se detiene posteriormente a analizar los resultados, previo control de algunas variables, sobre todo de política de la escuela, por ejemplo, curriculum, trabajo del curso, deberes en el hogar y subcultura adolescente. Confirma que estas variables explican mínimas diferencias, aparte de la idoneidad de controlar algunas variables que forman parte del perfil o identidad de los distintos tipos de escuelas. Y en variables afectivas muestran actitudes más igualitarias hacia el rol de las mujeres en la sociedad que las chicas de escuelas mixtas.

En la muestra de escuelas de minorías el panorama lo resume Riordan (1990, 112) diciendo que en pruebas cognitivas “ambos, los chicos y las chicas (hispanos y negros), lo hacen mejor en las escuelas single sex”. Y en variables afectivas las chicas en escuelas single sex muestran actitudes más igualitarias hacia el role de las mujeres en la sociedad que las chicas de escuelas mixtas.

¿Cuáles son los resultados a largo plazo? Se decía que una de las aportaciones singulares de Riordan fue el estudiar los efectos a largo plazo, esto es, la perduración de los efectos de la educación, en este caso, single sex. Aplica a este campo la pregunta general de si los efectos a corto plazo se proyectan en el tiempo, esto es, si los estudiantes exitosos que provienen de buenas escuelas seguirán siendo exitosos en sus vidas. Analiza en 1986 los estudiantes que fueron senior en 1972, es decir, 14 años después. Esto implica el análisis de una amplia variedad de medidas de resultados cognitivos y

afectivos, logros educativos y ocupacionales y actitudes hacia el role cambiante de las mujeres en la sociedad.

Finalmente, se va analizar el estudio de Fred A. Mael (1998). Para ello se revisa la literatura que analiza los correlatos y posibles influencias del tipo de agrupamiento según el sexo sobre diversas variables. Esa literatura se organiza según una serie de proposiciones teóricas que justifican los beneficios que se reivindican para cada una de las formas de organización de la educación. Por ello, se incluyen a continuación tales proposiciones adjuntando las matizaciones que de la investigación se derivan.

- La escolarización single sex tiene beneficios positivos para el rendimiento académico de ambos sexos: En efecto, los efectos parecen más pronunciados y menos ambiguos para las chicas que para los chicos.
- La escolarización single sex es positiva para las chicas en materias típicas de sexos, p.e. ciencias y matemáticas. Tal vez los estudios adolezcan de posibilidad de generalización.
- La escolarización single sex es beneficiosa para las aspiraciones de la carrera de las mujeres. Esto ocurre principalmente en la escolarización postsecundaria.
- La escolarización single sex es beneficiosa para las actitudes y autoestima hacia los roles de sexo.
- Las clases coeducativas tienen un tratamiento diferencial según el sexo y potencian las desigualdades sexuales prestando menos atención a las chicas. Esta tesis está bastante documentada.
- La escolarización single sex es beneficiosa para la disciplina de los chicos. Esta tesis ha recibido un débil y equívoco apoyo.
- Los programas coeducativos de educación física afectan desfavorablemente a ambos sexos. Esta tesis ha recibido apoyo indirecto y se precisa más investigación.

#### **4. CONCLUSIÓN**

Sin extenderme excesivamente en este apartado, me permito formular algunas conclusiones. Si se tiene en mente el rendimiento, puede afirmarse que, absolutamente hablando, ninguna de las opciones resulta ser superior.

Hollinger (1993, 35) lo confirma: “en la actualidad la investigación sobre la efectividad de la educación de un solo sexo no es concluyente”. Y Salomone (2003, 235): “la investigación que compara los méritos relativos de la single sex y de la coeducación no ha arrojado respuestas definitivas”. Esto no quiere decir que todo es igual, lo cual ya sería una gran conclusión. Salomone (1999, 284) concluye que “muy pocos estudios (y ninguno en los Estados Unidos) muestran que las escuelas coeducativas sean más efectivas, sea desde el punto de vista académico como del desarrollo”. El mismo Mael (1998, 107) formula una aseveración diciendo que “la escolarización de un solo sexo tiene beneficios positivos para el rendimiento académico en ambos sexos”.

¿Cuál es el efecto diferencial del agrupamiento sobre grupos y tipos de personas, y según circunstancias? La conclusión más consistente es que el rendimiento de las chicas en escuelas de chicas es significativamente superior al rendimiento de las chicas comparables en escuelas coeducativas. Estas ganancias lo son incluso en campos considerados típicamente de chicos, como los de matemáticas y ciencias. ¿Qué se puede concluir respecto de los chicos? Pueden servir de resumen dos afirmaciones de Mael (1998, 117): “La más obvia (variable) moderadora es el sexo del estudiante. En un número de estudios en esta revisión, las escuelas SS están asociadas con diferentes resultados para las chicas y los chicos”. Explica el último párrafo: “los efectos parecen más pronunciados y menos ambiguos para las chicas que para los chicos”. Incluso, hay autores que sostienen que puede en algún caso haber resultados superiores en los chicos de escuelas coeducativas, aunque sean resultados poco pronunciados.

En general, desde el punto de vista diferencial, si se quiere matizar mucho, podría concluirse que el que los estudiantes estudien juntos o separados está vinculado a la capacidad de los alumnos, a su sexo, clase social, etnia, en ciertos países, en determinados momentos evolutivos y escolares, según el grado de implantación de la educación single sex en un determinado sistema educativo de un país y en ciertas épocas. Por ello, es preciso seguir investigando.

En los efectos no cognitivos son favorecidos los estudiantes single sex. Se trata de un mayor énfasis en el trabajo escolar, más altas aspiraciones, mayor tiempo dedicado a la realización de los deberes en casa y una vinculación menor a estereotipos sexuales, entre otros. Por el contrario, se han registrado investigaciones según las cuales en los centros coeducativos existe una mayor autoestima en los estudiantes, mayor participación en cursos de ciencias —lo que en cierto grado contradiría hallazgos en otra dirección—, menor estado de ansiedad y menores desórdenes en el comer, si bien este aspecto no está del todo claro (Sax, 2005), ya que las investigaciones en que se

basa la conclusión podrían no ser representativas, las cuales irían en otra dirección.

Así, pues, si bien mayoritariamente los efectos no cognitivos vienen favorecidos en gran medida por la vivencia de centros single sex, sin embargo, se han registrado efectos favorables a los centros mixtos; e incluso una gran porción de estudios concluyen sosteniendo la inexistencia de diferencias.

## 5. DISCUSIÓN

El azar no es fácil explicación al hecho de que las conclusiones de la investigación educativa mayoritariamente concuerdan en que la alternativa a la escolarización single sex es la no diferencia entre ambos tipos de agrupamiento; rara vez la alternativa es la educación mixta. Por tanto, si el problema se contempla como una cuestión de optimización de resultados —y esto lo resalta clara y acertadamente Michel Fize (2003)— en su obra *Les pièges de la mixité scolaire*, la elección de la opción single sex está más que justificada. A este respecto, son dignas de notar las palabras que Lee y Bryk dejaron escritas hace más de 20 años (Lee y Bryk, 1986, 381):

“Lo que ha sido considerado por algunos ser un elemento organizativo anacrónico de las escuelas, puede realmente facilitar el desarrollo académico del adolescente si se proporciona un ambiente donde sean separados los aspectos sociales y académicos. Tal vez se justifique una nueva revisión de este tipo de escuela en desaparición.”

Dado que el problema se contempla como una cuestión de optimización de resultados, y por tanto la elección de la opción single sex está más que justificada, este hecho requiere precisar el alcance de la afirmación. Por una parte, la justificación de la opción single sex se vería enormemente enriquecida si se identificaran algunas circunstancias personales y contextuales que aclararan para qué tipo de personas y en qué circunstancias esta opción es especialmente recomendable. Por otra, es necesario contemplar tales resultados en el estado actual de los hallazgos. Y, finalmente, aun admitiendo que las conclusiones fueran indiscutibles, éstas son de carácter estadístico, es decir, se pueden formular de grupos, nunca de individuos. El primer aspecto y el último nos merece un comentario.

La cuestión de la eficacia de este tipo de agrupamiento según el tipo de personas y contextos es lo que viene definiéndose como “eficacia diferencial”. Ha sido fructífera la vía de la investigación educativa que discurre por el estudio de los aspectos diferenciales del agrupamiento, vía en la que se deberá profundizar aún más. Es decir, es preciso analizar para qué tipo de

alumnos y bajo qué circunstancias es más adecuado el agrupamiento según el sexo. La investigación centrada en las personas ha identificado la edad próxima a la pubertad y adolescencia como aquella en la que el agrupamiento se presenta como especial objeto de análisis. Se ha estudiado, además, el nivel social de los alumnos y en consecuencia del entorno de la escuela, resultando tal agrupamiento especialmente recomendable para los alumnos de nivel social desfavorecido. Y ha resultado de especial relevancia el sexo de los alumnos. Parece que la enseñanza single sex es especialmente recomendable para las alumnas. Sin embargo, esto ha planteado el problema de las posibles interacciones entre las variables, aspecto en el que la investigación educativa tendrá que urgar aún más. De entre los contextos y circunstancias dignas de ser analizadas se encuentran la titularidad de la enseñanza, los países, los sistemas educativos, las condiciones culturales del entorno, la antigüedad de la implantación del agrupamiento, así como la densidad de la implantación, entre los más destacables.

Considero de la mayor importancia el tercer problema aludido, esto es, el carácter estadístico de las conclusiones. Permítaseme una autocita (López López y González Galán, 2007, 116):

“Aunque en el cien por cien de los estudios los resultados favorecieran a una de las opciones, la decisión respecto de qué opción adoptar no está clara, ya que la superioridad es estadística, esto es, afecta o se puede predicar de grupos nunca de individuos. Lo anterior significa que una determinada opción de agrupamiento —la que sea— nunca puede aplicarse con carácter universal a todos los alumnos, pues podría administrarse a estudiantes individuales para los cuales tal opción podría estar contraindicada. Esta es una de las razones —aparte de la opción de modelos de educación, dentro de los cuales se encuentra este problema— por las cuales no se puede forzar hacia cualquiera de las opciones, no respetando la libertad de quienes tienen el derecho a elegir modelo”.

Este carácter “estadístico” de las conclusiones es un canto a la libertad. Si las conclusiones de la investigación educativa nunca prejuzgan situaciones individuales, las recomendaciones de un determinado tipo de agrupamiento serán compatibles con la elección por parte de los individuos de aquél que mejor se adecue a las características de los estudiantes. Por ello, son los gestores de la política educativa quienes deben posibilitar la existencia de los distintos modelos de agrupamiento según el sexo para que sean los titulares del derecho al modelo de educación —padres y tutores, y los alumnos en determinadas circunstancias— los que puedan elegir aquél que consideren es el más adecuado. La de la libertad es la única postura que apoyan las conclusiones de la investigación educativa.

Un comentario más referido al ámbito de aplicación de las conclusiones. ¿En qué tipo de instituciones educativas aplicar estos modelos de agrupamiento? Es muy interesante la trayectoria de las escuelas single sex privadas, independientes o no estatales, como quiera llamarse, que Ilana DeBare (2004) describe en su obra cuyo título es enormemente elocuente: *Where Girls Come First: The Rise, Fall, and Surprising Revival of Girls' Schools*. Aunque en otro lugar nos hemos detenido a analizar este fenómeno (cfr. López López y González Galán, 2007), baste decir que básicamente tres razones han contribuido al mantenimiento de las escuelas privadas single sex: En primer lugar, la Encíclica *Divini illius Magistri* (1929) del Papa Pío XI, partidaria de la separación de sexos especialmente en las edades de la educación secundaria; la segunda fueron las conclusiones favorables de la investigación educativa y en tercer lugar el mantener centros con diverso perfil en pluralismo y variedad.

Así, pues, desde una especie de “nota a pie de página en la historia de la educación en EE UU” (DeBare, 2004) en que podían haber quedado las escuelas de un solo sexo, se ha pasado a su renacimiento. De hecho, en la actualidad empiezan a florecer en proporciones crecientes cada año. Pero lo importante es que este renacimiento no ha ocurrido solamente en los centros privados sin financiación con fondos públicos sino en los estatales. En este sentido ha sido ejemplar en USA el comportamiento de los políticos.

Quiero finalizar tomando de Moore et al. (1993) una cita que me parece de la mayor actualidad, aun siendo escrita hace más de 15 años, y que refleja el sentir de la administración educativa en USA ya en el primer Informe de la Secretaría de Educación. Pienso que en otras latitudes, como la española, podría tomarse nota de ella:

“El actual compromiso nacional para identificar prácticas educativas eficaces, particularmente para grupos que no han funcionado bien en el pasado, reclama apoyo de la investigación sobre procedimientos que muestran signos de resultados positivos. La escolarización single sex parece ser uno de tales procedimientos. Si no se dan pasos para extender y refinar los actuales hallazgos, se pueden evaporar oportunidades futuras para sacar lecciones de las escuelas single sex porque permanecen demasiado pocas de tales escuelas”.

**NOTAS**

1. <http://www.ed.gov/rschstat/eval/other/single-sex/index.html>
2. Da a la luz una réplica al estudio en la página de la NASSPE (Cfr. <http://www.singlesexschools.org/EdDeptStudy.htm>; Consultado el 25 de mayo de 2009) titulado *Department of Education Study Is "Seriously Flawed"*.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Association of University Women (1998). *Separated by sex: A critical look at single-sex education for girls*. American Association of University Women Educational Foundation. Disponible en: [www.aauw.org](http://www.aauw.org), [consulta 2009, 23 de julio]
- Bartolomé Pina, M. (1976). *La coeducación*. Madrid: Narcea.
- Bryk, A. S.; Lee, V. E. y Holland, P. B. (1994). *Catholic schools and the common good*. 2ª edición. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- DeBare, I. (2004). *Where girls come first: The rise, fall and surprising revival of girls' schools*. New York: J.P.Tarcher/Penguin.
- Fize, Michel (2003). *Les pièges de la mixité scolaire*. Paris: Press de la Renaissance.
- Glass, G.V. (1977). Integrating Findings: The Meta-Analysis of Research. *Review of Research in Education*, vol. 5, 351-379.
- Hollinger, D. K. (ed.) (1993). *Single-sex schooling: Perspectives from practice and research*. vol. I. Washington: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement (OERI).
- Kerlinger, F. N. (1975). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana.
- Lee, V. y Bryk, A. S. (1986). Effects on single-sex Secondary Schools on student achievement and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 78 (5), 381-395.
- Lee, V. E. y Marks, H. M. (1990). Sustained Effects of the Single-Sex Secondary School Experience on Attitudes, Behaviors, and Values in College. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 578-592.
- Lee, V. E. y Bryk, A. S. (1989). Effects of Single-Sex Schools: Response to Marsh (Comments). *Journal of Educational Psychology*, 81 (4), 647-650.
- López López, E. (2003). La investigación sobre los efectos de las single sex vs. coeducational schools. *Estudios sobre Educación*, 5, 17-45.
- López López, E. y González Galán, M. A. (2007). Aprendiendo, no sólo juntos, *Communio (Revista Católica Internacional de Pensamiento y Cultura)*, 6, 103-119.
- Mael, F.; Alonso, F.; Gibson, D.; Roger, K. y Smith, M. (2005). Single-Sex versus coeducational Schooling: A systematic Review. Washington: U.S. Department of Education (Office of Planning, Evaluation and Policy Development), Report produced under U.S. Department of Education Contract No. ED-01-CO-0055/0010 with RMC Corporation.
- Mael, F.; Smith, M.; Alonso, A.; Rogers, K. y Gibson, D. (2004). *Theoretical arguments for and against single-sex schools: A critical analysis of the explanations*. Washington: American Institutes for Research.
- Mael, F. A. (1998). Single-sex and coeducational schooling: Relationships to socioemotional and academic development. *Review of Educational Research*, 68 (2), 101-129.
- Marsh, H. W. (1989). Effects of attending single-sex and coeducational high schools on achievement, attitudes, behaviors, and sex differences. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 70-85.

- Marsh, H. W. (1989 a). Effects of Single-Sex and Coeducational Schools: A Response to Lee and Bryk. *Journal of Educational Psychology*, 81 (4), 651-653.
- Moore, M.; Piper, V. y Schaefer, E. (1993). Single-sex schooling and educational effectiveness: A research overview, en: Hollinger, D. (ed.) (1993) *Single-sex schooling: Perspectives from practice and research*. vol. I. Washington: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement (OERI), 7-68.
- Moore, M. (1993). Conference Summary, en: M. Hollinger, D. (ed.) (1993) *Single-sex schooling: Perspectives from practice and research*. vol. I. Washington: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement (OERI), 69-76.
- Riordan, C. (1990). *Girls and boys in School: Together or separate?* New York: Teachers College, Columbia University.
- Riordan, C. (1999). Comment by Cornelius Riordan. En: Salomone, R. C. (1999). *Single-sex schooling: Law, policy, and research*. Brookings papers on education policy, 280-290.
- Riordan, C. (2001). The emergent problems of boys in school and the potential of single-sex schools for both boys and girls. *III Symposium Internacional sobre La educación de mujeres y varones adolescentes en el Tercer Milenio. Entre el código genético y el código social*. Madrid, 28 y 29 de septiembre.
- Riordan, C. (2007). The Effects of Single Sex Schools: What Do We Know?, *Congress on Single Sex Schools, co-sponsored by the European Association for Single Sex Education (EASSE)*, Barcelona.
- Riordan, C.; Faddis, B. J.; Beam, M.; Seager, A.; Tanney, A.; DiBiase, R.; Ruffin, M. y Valentine, J. (2008). *Early Implementation of Public Single-Sex Schools: Perceptions and Characteristics*. Washington: U.S. Department of Education Office of Planning, Evaluation and Policy Development.
- Salomone, R. C. (2003). *Same, different, equal: Rethinking single-sex schooling*. New Haven: Yale University Press.
- Salomone, R. C. (1999). *Single-sex schooling: Law, policy, and research*. Brookings papers on education policy.
- Sanders, E. (1992). Black inner-city males and the Milwaukee Public Schools Immersion Program: A progress report. *Annual meeting of the University Council for Educational Administration*, Minneapolis, Minn. (ERIC Document Reproduction Service No. ED397212).
- Sax, L. (2005). *Department of Education Study Is "Seriously Flawed"*. Disponible en: <http://www.singlesexschools.org/EdDeptStudy.htm>. [Consulta 2009, 20 de Julio]
- Spielhofer, T.; O'Donnell, L.; Benton, T.; Schagen, S. y Schagen, I. (2002). *The impact of school size and single-sex education on performance* (Local Government Association Report 33). Berkshire, U.K.: National Foundation for Educational Research.

## **PALABRAS CLAVE**

Enseñanza separada, coeducación, investigación educativa.

## **KEY WORDS**

Single sex schools, coeducational schools, educational research.

## **PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR**

Eduardo López, Catedrático de Universidad.

Perfil científico: "Pedagogía Diferencial".

Área de Conocimiento y Departamento: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Dirección del autor: Universidad Complutense de Madrid  
Facultad de Educación  
e-mail: edward@edu.ucm.es

Fecha de Recepción del artículo: 15. Septiembre. 2009

Fecha de Revisión del artículo: 15. Enero. 2010

Fecha de Aceptación del artículo: 20. Enero. 2010

ISSN: 1139-613-X

Núm. 2 - 2010

13

EDUCACIÓN

W

UNED

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

# 2

## **EL ACCESO A LA PROFESIÓN DOCENTE EN ESPAÑA EN PERSPECTIVA EUROPEA. ALGUNAS REFLEXIONES ORIENTADAS A LA MEJORA DE LA SELECCIÓN DEL PROFESORADO**

**(ACCESS TO TEACHING PROFESSION IN SPAIN IN AN EUROPEAN PERSPECTIVE. SOME REFLECTIONS TO IMPROVE THE SELECTION OF TEACHERS)**

Inmaculada Egido Gálvez  
*Universidad Complutense de Madrid*

### **RESUMEN**

Desde hace tiempo, una de las cuestiones mejor documentadas por la investigación educativa es que el profesorado constituye un factor clave para la calidad de la enseñanza. Por esa razón, la búsqueda de procedimientos adecuados para la selección de los futuros docentes es una materia de vital importancia en todos los sistemas educativos, aunque en España se trata de una temática escasamente trabajada. El objetivo de este artículo es contribuir a un mejor conocimiento del funcionamiento de los sistemas de selección y acceso a la docencia vigentes en nuestro país. Para ello, en primer lugar, se presenta una panorámica de los procedimientos de selección empleados en Europa, con el fin de contextualizar el caso español. Tras ese marco contextual, se analiza el sistema español, tomando como referencia un conjunto de trabajos en los que se reflejan las opiniones que expresan sobre este tema tanto los propios profesores como una serie de expertos de ámbito nacional e internacional. A partir de esas informaciones, el artículo propone algunas líneas de reflexión que deberían ser consideradas para mejorar en el futuro la selección del profesorado en nuestro país.

### **ABSTRACT**

For a long time, one of the best documented issues of the educational research is that teachers are a key factor for the quality of education. Thus, the search of effective teachers selection procedures is a very important subject in all education systems, although in Spain this shows to be a scarcely developed is-

sue. The objective of this article is to contribute to a better knowledge of the running of the teacher selection and access systems in our country. At the first stage the analysis shows a perspective of the current procedures of selection used in Europe, in order to compare them with the Spanish case. After this contextual framework, Spanish system is analysed, taking into consideration some studies that deal with opinions of Spanish teachers and national and international experts in education. As a consequence of this information, the article proposes some reflection lines that should be considered to improve the selection of teachers in our country.

## **1. LA SELECCIÓN DEL PROFESORADO Y LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA**

“La calidad de un sistema educativo no puede ser mejor que la de su profesorado” (Barber; Mourshed, 2007). Esta frase, tomada del conocido informe McKinsey, que analiza las claves del éxito de los países líderes en el proyecto PISA, ha puesto de manifiesto, una vez más, el papel clave de los profesores en la educación. De las tres variables que tienen en común sistemas tan dispares como Finlandia, Hong Kong, Corea del Sur y Canadá, dos hacen referencia precisamente al profesorado: son los que consiguen que los mejores alumnos estudien para ser profesores y los que proporcionan a esos profesores las mayores oportunidades de desarrollo profesional. En realidad, el resultado de este informe no supone una sorpresa, sino que viene a confirmar una evidencia que la investigación educativa ha confirmado reiteradamente: los profesores son un factor fundamental en el aprendizaje, no sólo desde el punto de vista del rendimiento académico de los estudiantes, sino también en lo que se refiere a la motivación de éstos hacia el aprendizaje futuro (Darling-Hammond, 2000).

No es de extrañar, por tanto, que en estos momentos, en los que la preocupación por la calidad de la educación es una constante en todos los sistemas educativos europeos, buena parte de los esfuerzos de las autoridades responsables de los mismos se dediquen a hacer realidad el desafío que tanto la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) como la propia Unión Europea (UE) han resumido en tres palabras: atraer, formar y retener al profesorado (Eurydice, 2004; ODCE, 2004). Es necesario conseguir un número suficiente de buenos candidatos para la docencia, proporcionarles una formación adecuada y procurar que tengan unas condiciones laborales lo suficientemente atractivas como para mantener la motivación durante toda su vida profesional. En los países miembros de la UE, este triple reto se ha traducido, en los años pasados, en la puesta en práctica de un conjunto de reformas que han modificado tanto los sistemas de formación inicial y continua de los docentes como sus condiciones laborales, configurando los nuevos modelos de profesión docente en Europa (Eurydice, 2005).

Un aspecto sustancial dentro de esos modelos lo constituyen los sistemas de selección y acceso a la profesión docente. Aunque mucho menos analizados que otras condiciones de trabajo, como los horarios o las retribuciones salariales, los mecanismos empleados para tratar de garantizar que quienes acceden a la docencia puedan cumplir adecuadamente con su tarea condicionan también el perfil profesional del profesorado en los distintos países. Los sistemas de selección actúan como “filtro” para el acceso a la enseñanza y, por tanto, indican, aunque sea indirectamente, qué modelo de profesor se considera adecuado en cada país.

En la gran mayoría de los sistemas de nuestro entorno, lo habitual es que los procesos selectivos para la docencia se basen en la preparación académica de los aspirantes, primando, por tanto, el dominio cognoscitivo. Sin embargo, hace ya tiempo que los expertos reclaman la necesidad de garantizar otras condiciones adicionales, relacionadas con las actitudes y las habilidades interpersonales de los futuros docentes. Por ejemplo, el informe Wall (1959) de la UNESCO señalaba ya la importancia de contar con algún tipo de pruebas referidas a la personalidad de los aspirantes a profesor, con el fin de evitar el acceso a la profesión de personas con desequilibrios o problemas emocionales que pudieran conducir al fracaso de la relación educativa o producir efectos negativos sobre los estudiantes. Desde entonces, han sido muchos los autores que se han pronunciado en esta línea (Peretti, 1982; Esteve, 1984), afirmando que un requisito imprescindible para quienes trabajan en educación debe ser la motivación y la implicación en la mejora de los aprendizajes de los alumnos, para lo que no basta únicamente con adquirir unos conocimientos determinados. Con este fin, algunos países emplean también sistemas encaminados a analizar la personalidad de los candidatos a los puestos docentes, sus actitudes hacia la enseñanza o su disponibilidad para el trabajo en determinados tipos de escuela.

En el caso de España, a pesar de la importancia que el sistema de acceso a la docencia puede tener para la calidad del sistema escolar, lo cierto es que se trata de un tema al que se ha dedicado una escasa atención. Si se exceptúan algunos trabajos de carácter histórico (Dávila, 1988; Fernández Tilve y Malvar, 2000; Gabriel, 1994; Requena, 2007), son pocos los estudios que abordan esta cuestión. No obstante, en el momento actual, en el que estamos inmersos en un proceso de reforma de la formación inicial del profesorado que, inevitablemente, tendrá repercusiones en el sistema de acceso a la profesión, conviene detenerse a reflexionar sobre esta temática.

Partiendo de esa premisa, en las páginas siguientes se intenta profundizar en los sistemas de ingreso a la docencia en España. En primer lugar, con el fin de contextualizar el caso español, se presenta una breve descripción de los modelos de selección del profesorado vigentes en los países

miembros de la Unión Europea. Tras ese marco comparativo, se tratan los mecanismos de acceso a la profesión docente en el sistema educativo español, primando en este caso una aproximación valorativa más que descriptiva. En concreto, se presentan los resultados de dos investigaciones realizadas recientemente sobre este tema, en las que profesores y especialistas en educación han mostrado sus opiniones sobre la adecuación de los sistemas de acceso a la docencia. De manera complementaria, se sintetizan también las recomendaciones que la OCDE ha planteado a España en relación con la selección del profesorado. Partiendo de este conjunto de informaciones, en el apartado final se formulan algunas líneas de reflexión que tienen como objeto contribuir a la mejora de los procesos de selección del profesorado en nuestro país.

## **2. LOS MODELOS EUROPEOS DE SELECCIÓN DEL PROFESORADO**

Cuando se analizan los procedimientos de acceso a la profesión docente en la Unión Europea, es necesario tener en cuenta que algunos países realizan una selección previa al comienzo de la formación docente. En esos países, los estudiantes que desean cursar estudios de educación deben superar un primer proceso selectivo, mediante pruebas o entrevistas diseñadas específicamente para los futuros profesores, además de cumplir con los requisitos de carácter general que se exijan para el ingreso en la enseñanza superior en cada caso. Así, Dinamarca, Eslovaquia, Estonia, Francia, Finlandia, Lituania, Luxemburgo, Polonia, Reino Unido y Rumanía llevan a cabo un proceso selectivo anterior a la formación, que restringe la entrada de los aspirantes a las Facultades o Centros de formación del profesorado. Estos sistemas limitan las plazas ofertadas por las instituciones de formación inicial y preparan a un número reducido de futuros profesores, en lugar de formar a un gran número de estudiantes y seleccionar después a algunos de ellos para acceder a un puesto de trabajo. Se trata, por tanto, de países en los que la carrera docente se inicia en el mismo momento de la entrada en la formación inicial, pudiendo existir otros procesos selectivos posteriores (Montero, 2006).

En lo que se refiere a la selección realizada con posterioridad a la formación inicial, los estudios comparados coinciden en señalar la existencia de tres grandes modelos para el acceso a la docencia en el sector público en Europa. Así, el informe realizado por la red Eurydice de la Unión Europea (2002) identifica tres procedimientos de acceso: las oposiciones, las listas de candidatos y los sistemas de contratación abierta. En una línea muy similar, el estudio llevado a cabo por la UNESCO (Murillo, 2007) presenta también tres mecanismos principales de ingreso en la docencia: la oposición, el concurso y la selección libre (tabla 1).

<b>Oposición</b>	<b>Lista de candidatos/concurso de méritos</b>	<b>Selección abierta</b>
España Francia <sup>1</sup> Grecia Italia Luxemburgo <sup>1</sup> Malta Portugal Rumanía	Alemania Austria Bélgica (Comunidades francesa y alemana) <sup>2</sup> Chipre	Bélgica (Comunidades flamenca y francesa) <sup>2</sup> Bulgaria Dinamarca Eslovaquia Eslovenia Estonia Finlandia Hungría Irlanda Islandia Letonia Liechtenstein Lituania Noruega Países Bajos Polonia Reino Unido República Checa Suecia

<sup>1</sup> En Francia y Luxemburgo la selección se realiza antes de finalizar la formación, cuando los profesores comienzan la fase de preparación en el lugar de trabajo.

<sup>2</sup> En la Comunidad francesa de Bélgica se utiliza la lista de candidatos en los centros de la Comunidad, mientras en los centros de las provincias y los municipios se lleva a cabo un proceso de selección abierto.

**Tabla 1.** Sistemas de acceso a la profesión docente en la enseñanza pública en los países de la Unión Europea. (Eurydice, 2002)

Como puede observarse en la tabla, el trabajo publicado por Eurydice muestra que, en términos numéricos, son minoría los países de la Unión Europea que utilizan la oposición o las listas de candidatos para el ingreso en la docencia, mientras la mayoría tiene un sistema de contratación abierta o libre. Geográficamente, casi todos los países que utilizan la oposición pertenecen a la Europa mediterránea, mientras las listas de candidatos se emplean en algunos países de la Europa central y los procesos abiertos son lo habitual en el resto de la UE.

En la mayoría de los casos, el sistema de acceso por oposición consiste en un concurso público, organizado a nivel central, que se lleva a cabo tras la finalización de la formación inicial del profesorado. No obstante, algunos países realizan la selección antes de que los futuros profesores terminen los estudios, generalmente cuando los estudiantes inician la fase final de su preparación en los centros escolares. En todos los países que emplean

este sistema, los resultados de los exámenes de las oposiciones se complementan con la valoración de otros méritos de los candidatos a la hora de adjudicar los puestos de trabajo.

En los países que utilizan el sistema de concurso o lista de candidatos, los aspirantes presentan su solicitud ante las autoridades correspondientes, que ordenan las candidaturas en función de los méritos acreditados y realizan la selección del número necesario para cubrir las plazas vacantes. Uno de los criterios para la elaboración de las listas suele ser la fecha de la presentación de las candidaturas, pero también se tienen en cuenta otros factores, como la experiencia docente previa, las calificaciones académicas o la formación complementaria acreditada por los aspirantes.

Por último, en los países que llevan a cabo la contratación del profesorado mediante procesos de selección de carácter abierto, los centros escolares son los responsables de elegir a sus profesores, contando, en ocasiones, con la participación de las autoridades locales para esta tarea. En estos países no existen criterios comunes para la selección del personal docente y los sistemas que se utilizan pueden estar más o menos regulados por la legislación. Los puestos disponibles se anuncian públicamente y los profesores se presentan para cubrir las vacantes que existen en un centro concreto. El procedimiento más habitual para la selección suele ser la realización de entrevistas, siendo muy frecuente que el director tenga un peso determinante en la decisión adoptada.

Estos tres grandes modelos de selección utilizados en Europa guardan relación con el grado de centralización de los distintos sistemas educativos. Así, los países de tradición más centralista optan por los dos primeros sistemas, la oposición o la lista de candidatos, mientras los más descentralizados utilizan el sistema de acceso libre. En estos países, los centros escolares disponen de un amplio margen de autonomía para contratar a los profesores que consideren más adecuados, en función de sus características, sus necesidades y su proyecto educativo.

Por lo que se refiere a la enseñanza privada, en todo el ámbito europeo está generalizado el sistema de libre contratación del profesorado, que se emplea también en los centros privados financiados por los poderes públicos. Según el país concreto que se analice, el proceso de selección recae en el director del centro escolar, en la entidad titular o en el consejo de administración de la escuela privada. La única excepción a esta tendencia es la de Francia, donde los profesores de las escuelas privadas que reciben financiación estatal son reclutados por medio de un examen, siguiendo un procedimiento equivalente al que existe para la enseñanza pública (Eurydice, 2008). Este examen, que comenzó a funcionar en 1995, otorga una certificación de-

nominada CAFEP (Certificado de aptitud para la enseñanza en instituciones de educación privada), que habilita para ejercer la docencia en los centros privados subvencionados por el Estado.

### **3. EL SISTEMA ESPAÑOL DE SELECCIÓN DEL PROFESORADO**

Atendiendo a la clasificación presentada en el apartado anterior, España se incluye en el grupo de países europeos en los que el modelo de acceso a la profesión docente en la enseñanza pública se basa en la oposición, sin que exista un sistema selectivo previo al inicio de la formación inicial. De acuerdo con la normativa actual (Real Decreto 276/2007), en el caso español el proceso de selección se organiza en dos fases:

1ª. Fase de oposición. Se trata de una única prueba estructurada en dos ejercicios:

- Primer ejercicio. Tiene por objeto la demostración de los conocimientos específicos necesarios para impartir docencia.
- Segundo ejercicio. Evalúa la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas docentes mediante la presentación de una programación y la exposición oral de una unidad didáctica.

2ª. Fase de concurso. En ella se valora la formación académica de los aspirantes y, de forma preferente, la experiencia docente previa en centros públicos de la misma etapa educativa.

Una vez seleccionados, los futuros docentes deben realizar un periodo de prácticas, que también forma parte del proceso selectivo. Superado dicho periodo, los profesores adquieren la condición de funcionarios públicos de carrera, lo que les garantiza un puesto de trabajo de carácter vitalicio.

No obstante, además del ingreso por medio del concurso-oposición, los profesores españoles también pueden acceder a la docencia en la enseñanza pública a través de los contratos de interinidad (profesores interinos). Este sistema, pensado inicialmente para cubrir las plazas vacantes o realizar las suplencias de las bajas de carácter temporal de los funcionarios, ha constituido en la práctica una vía de acceso importante en términos numéricos, puesto que ha llegado a suponer casi el 20% del total del profesorado de los centros públicos en los últimos años<sup>1</sup>.

En el sector de la enseñanza privada, la selección del profesorado recae en el titular del centro. No obstante, en los centros concertados el proceso de

selección debe ajustarse a los principios establecidos por la Ley Orgánica 8/1985 Reguladora del Derecho a la Educación. Dicha ley dispone que las vacantes de puestos docentes que se produzcan en esos centros deben ser anunciadas públicamente y que los criterios de selección deben establecerse por acuerdo entre el consejo escolar y el titular del centro, basándose en los principios de mérito y capacidad. El consejo escolar designa una comisión de selección, integrada por el director, dos profesores y dos padres de alumnos.

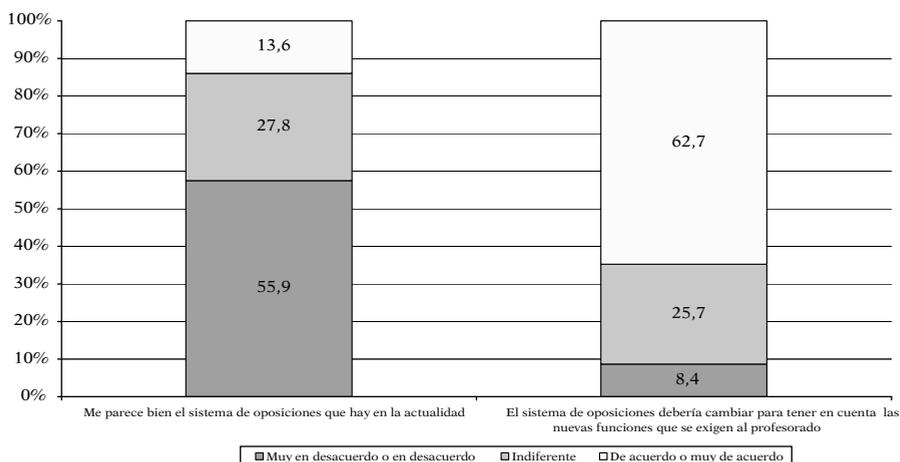
Si se exceptúa el alto porcentaje de interinidad, para cuya reducción la Ley Orgánica de Educación ha establecido algunas medidas plasmadas en el Real Decreto 276/2007, el funcionamiento de este sistema de acceso a la docencia no parece cuestionarse en sus aspectos esenciales en nuestro país, más allá de algunas consideraciones puntuales. No obstante, a este respecto es necesario volver a incidir en que son pocos los estudios que han abordado de manera específica esta cuestión. Para profundizar algo más en esta temática, a continuación se presentan dos informaciones de diferente naturaleza. En primer lugar, los resultados de dos encuestas realizadas en el año 2008 en las que se recabaron las opiniones del profesorado y de diversos expertos en educación sobre el acceso a la profesión docente. En segundo lugar, las conclusiones del informe elaborado por la OCDE en el año 2004, en el que se analizaban los procesos de selección del profesorado en el sector público en España.

### **3.1. Las opiniones de profesores y expertos sobre los sistemas de acceso a la profesión docente en España**

Durante el año 2008 se dieron a conocer los resultados de dos estudios realizados en España en los que se trataba el tema de los sistemas de acceso a la profesión docente. Ambos trabajos, aunque no se centraron específicamente en esta cuestión, vinieron a cubrir en cierta medida la ausencia de información que, como se ha señalado, existe sobre este tema en nuestro país y nos permiten aproximarnos a las percepciones que el propio profesorado tiene sobre la idoneidad de los procedimientos de ingreso a la enseñanza. En uno de ellos, además, las opiniones del profesorado se complementaron con las de un grupo de expertos, que analizó con mayor detalle los puntos fuertes y débiles del sistema vigente.

El primero de estos estudios (Álvarez Sánchez, 2008), realizado conjuntamente por la Fundación SM y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), tenía como objetivo general profundizar en la situación de los profesores noveles en España, para lo cual se recabaron las respuestas a un cuestionario cerrado de un to-

tal de 1.698 profesores de todo el territorio nacional<sup>2</sup>. De acuerdo con las respuestas obtenidas en relación con el actual sistema de oposiciones, el 56% de la muestra considera que no se trata de un procedimiento adecuado para el ingreso a la docencia, mientras el 63% está de acuerdo con la idea de que el sistema debería cambiar para tener en cuenta las nuevas funciones que se exigen al profesorado en la actualidad (gráfico 1).



Fuente: Álvarez Sánchez, N., 2008.

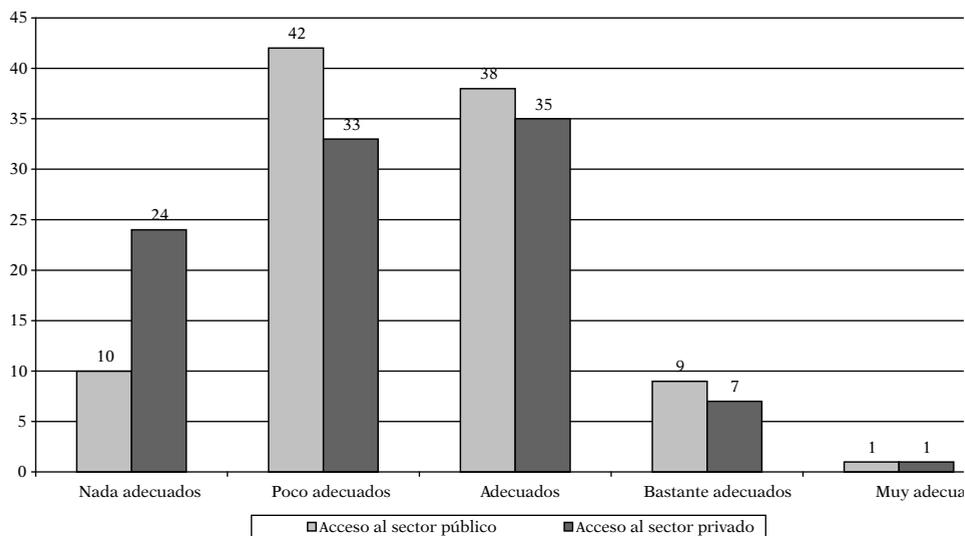
**Gráfico 1.** Opción sobre el sistema de oposiciones.

En relación con el sistema de acceso, el estudio planteaba también la posibilidad de llevar a cabo un curso selectivo teórico-práctico después de superar la oposición o ser contratado por un centro privado. En líneas generales, esta opción no parece convencer al profesorado, ya que tan sólo el 33% de los docentes se muestra de acuerdo con ella, mientras el 43,5% se muestra en desacuerdo o muy en desacuerdo. No obstante, cuando se analizan las respuestas en función del número de años de experiencia, el porcentaje que se muestra de acuerdo con este sistema se eleva al 46% entre los profesores con más de 30 años de antigüedad. También se observan diferencias en función de la etapa educativa, ya que los profesores de secundaria son más favorables al curso selectivo (40%) que los de Infantil (28%) y Primaria (27%).

Por último, el cuestionario proponía al profesorado la posibilidad de llevar a la práctica un sistema que permitiera a un equipo de profesores acceder a los centros públicos. En este caso el porcentaje de los que consideran positivo ese sistema es del 37,5%, mientras el 15% se expresa en contra del mismo. La mayoría de los docentes, sin embargo, se muestran indiferentes ante esta cuestión (41,5%).

El segundo de los estudios que analizó el acceso a la profesión fue una investigación sobre el profesorado en España promovida por la Confederación de Padres de Alumnos (COFAPA) (Pérez Juste; Egido; Sarramona 2008). En este trabajo se elaboró una encuesta a la que respondieron un total de 983 profesores de diferentes niveles educativos y de los distintos sectores de la enseñanza en once Comunidades Autónomas y en la Ciudad Autónoma de Ceuta<sup>3</sup>.

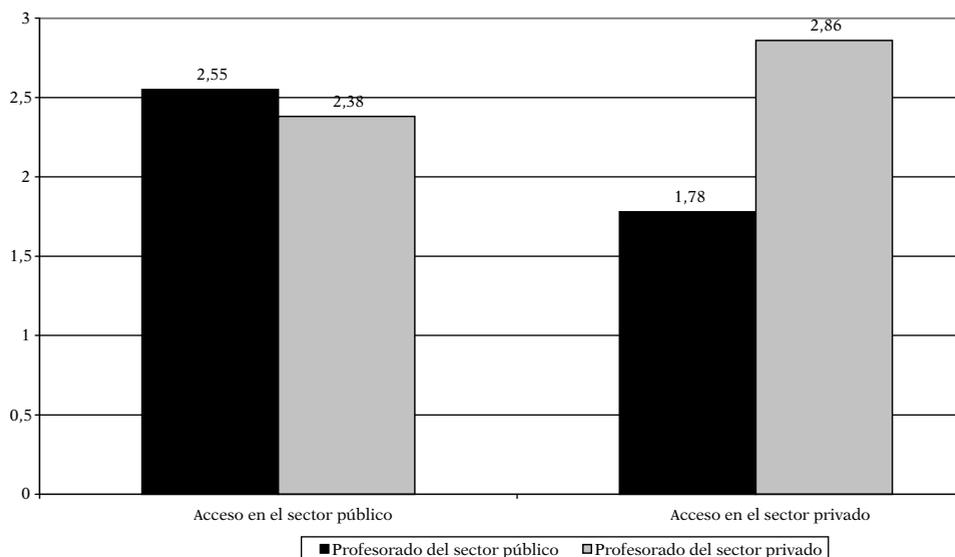
La encuesta citada recoge las opiniones del profesorado sobre la adecuación de los procedimientos que existen en España para ocupar un puesto de trabajo como profesor, diferenciando el sector público y el privado. En términos globales, los resultados muestran que los sistemas vigentes en la actualidad para acceder a la profesión docente son juzgados con tintes negativos por la mayor parte del profesorado, tanto si éstos se refieren a la enseñanza pública como a la privada. El porcentaje de profesores que considera nada o poco adecuado el sistema de ingreso en la enseñanza pública alcanza más de la mitad de las respuestas (el 52%), mientras el 38% califica este sistema de adecuado y sólo el 10% lo considera bastante o muy adecuado. Respecto a los procedimientos de acceso al trabajo en la enseñanza privada, el 57% considera que son nada o poco adecuados, el 35% los juzga adecuados y el 8% bastante o muy adecuados (gráfico 2).



Fuente: (Pérez Juste, R.; Egido, I.; Sarramona, J., 2008).

**Gráfico 2.** Adecuación de los sistemas de acceso a la docencia.  
Opinión del profesorado.

Como cabe esperar, esta cuestión arroja diferentes resultados si los profesores encuestados pertenecen al sector de la enseñanza pública o al sector de la privada. Así, son los profesores de la enseñanza pública los que valoran más negativamente el sistema de acceso a la profesión en los centros privados (con una media de 1,78 sobre 5), mientras otorgan un “aprobado” al procedimiento de ingreso en la enseñanza pública (2,55). Los profesores de la enseñanza privada también juzgan negativamente el sistema de acceso a la enseñanza pública, con un 2,38, valorando más positivamente el sistema utilizado en su propio sector, con un 2,86 de media (gráfico 3).



Fuente: (Pérez Juste, R.; Egido, I.; Sarramona, J., 2008).

**Gráfico 3.** Adecuación de los sistemas de acceso a la docencia. Opinión del profesorado por sector educativo.

Tratando de profundizar un poco más en esta cuestión, la investigación citada recogió también las opiniones de expertos y personas representativas del ámbito de la educación por medio de entrevistas y cuestionarios abiertos. Fueron consultadas más de 30 personas, incluyendo entre ellas a representantes de las administraciones educativas, de los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, de las Asociaciones de padres y madres de alumnos, de las patronales de educación, de sindicatos de profesores, de medios de comunicación y de profesores universitarios especialistas en educación. Las respuestas recogidas en estas entrevistas arrojan también, en términos generales, valoraciones negativas sobre el funcionamiento de los actuales sistemas de acceso a la profesión docente. Así, por lo que se refiere al sector público, la mayoría de los entrevistados enfatiza la rigidez y el carácter

memorístico de la oposición, señalando que se trata de un sistema inadecuado para seleccionar a personas que realmente tengan aptitudes para la docencia, especialmente en el nivel de secundaria. La oposición se considera, en el mejor de los casos, un procedimiento válido para demostrar conocimientos, pero no un mecanismo que permita comprobar si en la práctica se poseen capacidades para la enseñanza.

A pesar de lo anterior, son también muchos los expertos que señalan en este estudio la dificultad de encontrar alternativas válidas al concurso-oposición, dado que es el mecanismo vigente para la selección de todos los funcionarios públicos y no sólo de los docentes. Además, se considera que con él se garantizan, al menos, unas ciertas condiciones de igualdad. Por estas razones, varias de las personas entrevistadas proponen la reformulación del actual sistema de oposiciones, más que el abandono del mismo. En esos casos, se subraya la necesidad de que los exámenes otorguen un mayor peso a la práctica docente. De igual modo, se considera pertinente la puesta en funcionamiento de procesos de evaluación del desempeño profesional de los candidatos seleccionados, de los que dependa su posterior nombramiento definitivo como profesores.

Ahondando algo más en esta cuestión, varios de los expertos critican el acceso a la profesión de los docentes de la enseñanza pública por medio de contratos de interinidad. En este sentido, recalcan el hecho de que muchos profesores están ejerciendo sin haber superado previamente la oposición. Algunos entrevistados señalan, además, que la existencia de listas de interinos más o menos amplias se deja al arbitrio de las administraciones educativas, que aumentan o reducen el número de profesores que se encuentran en ellas en función de su propia conveniencia política y económica en un momento concreto.

Por lo que se refiere al sistema de acceso a la enseñanza privada, las opiniones de los expertos entrevistados muestran una mayor división. Para algunos, es razonable que los centros privados actúen en este ámbito con sus propios criterios, seleccionando a los profesores que crean oportuno, como lo hace cualquier empresa privada. Sin embargo, son también muchos los entrevistados que señalan la excesiva arbitrariedad que subyace en este sistema, en el que los criterios de selección pueden encontrarse alejados de los principios de mérito y capacidad.

Además de lo anterior, puede señalarse la diferenciación que varias de las personas que respondieron a las entrevistas y cuestionarios establecen entre la enseñanza privada y la enseñanza concertada en relación con esta cuestión. En el sector de la enseñanza privada no subvencionada el principio de libertad de empresa a la hora de seleccionar al personal docente no se

cuestiona, pero la situación es distinta cuando se habla de la enseñanza concertada. En este caso, al tratarse de puestos de trabajo financiados con dinero público, varios representantes de la administración y de los sindicatos opinan que el sistema de acceso debería homogeneizarse con el de la enseñanza pública. De hecho, para algunos de ellos los mecanismos de acceso a la profesión en estos centros deberían vincularse a la equiparación del salario y de las condiciones laborales de los profesores de este sector con los del sector público.

### **3.2. Las recomendaciones de la OCDE sobre el acceso a la profesión docente en España**

En el marco del proyecto denominado *Atraer, formar y retener profesores eficaces*, la OCDE realizó en el año 2004 un informe sobre el profesorado en España, en el que se trató de manera específica el acceso a la docencia en la enseñanza pública (Cros; Duthilleul; Cox; Kantasalmi, 2004). En líneas generales, este informe consideró que el sistema de concurso-oposición vigente en nuestro país podía calificarse de adecuado. No obstante, puso también de manifiesto algunas debilidades del proceso de selección y señaló posibles líneas de mejora del mismo.

En concreto, las críticas planteadas en este trabajo hacían referencia al hecho de que el concurso-oposición, tal y como está diseñado en España, otorga un peso mucho mayor a los conocimientos académicos de los futuros profesores que a sus capacidades o habilidades para la enseñanza, por lo que no se cumple el objetivo de seleccionar a las personas más cualificadas para el trabajo docente. El estudio señalaba también como un aspecto negativo del sistema español el hecho de que la fase de prácticas, que en teoría forma parte del proceso de selección, tiene en realidad un carácter puramente formal, puesto que todos los candidatos la superan de forma casi automática. Además, en opinión de los expertos de la OCDE, las oposiciones no sirven para mejorar la formación inicial del profesorado en España, puesto que no se basan en un perfil estandarizado de carácter nacional que delimite lo que los profesores deben ser capaces de hacer.

A partir de esas críticas, la OCDE formuló algunas recomendaciones para mejorar la selección de los docentes en España. En concreto, las propuestas que reflejó el informe fueron las siguientes:

- Resulta necesario realizar una modificación en los temarios sobre los que versan los exámenes de las oposiciones, centrándolos fundamentalmente en las habilidades y competencias que los profesores necesitan para resolver problemas pedagógicos concretos.

- Sería conveniente reducir el número de temas que se incluyen en los exámenes, con el fin de ganar profundidad en el tratamiento de los mismos.
- El sistema debería contar con criterios claros y explícitos para la corrección de los exámenes, traducidos a indicadores, de forma que puedan evaluarse en condiciones de igualdad los resultados de todos ellos, reduciendo la posible subjetividad o diferencia de criterios entre los distintos tribunales.
- Un requisito esencial es la reforma del periodo de prácticas, que debe constituir un elemento esencial de la selección, asumiendo que no todos los aspirantes están preparados para superarlo.

Complementando estas recomendaciones, las sugerencias del informe de la OCDE para las políticas de acceso del profesorado en España se centraron en la necesidad de desarrollar perfiles de selección específicos para puestos docentes concretos. Dichos perfiles, basados en las características de los centros escolares, deberían servir de base para la adjudicación de las plazas vacantes, en lugar de utilizar como único criterio la puntuación obtenida en el concurso-oposición. Puesto que las escuelas tienen necesidades distintas y proyectos diferentes, este sistema permitiría que el profesorado se ajustara mucho mejor a las peculiaridades de cada centro.

#### **4. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL SISTEMA DE ACCESO A LA PROFESIÓN DOCENTE EN ESPAÑA**

A partir de las informaciones aportadas en el punto anterior, y teniendo en cuenta la visión general del panorama europeo, conviene detenerse a reflexionar, aunque sea brevemente, sobre la posibilidad de mejorar el sistema de acceso a la profesión docente en España. Como se ha mencionado al comienzo del artículo, se trata de un momento oportuno para plantear ese objetivo, puesto que los reglamentos de acceso a los cuerpos docentes deberán ser modificados una vez que finalice el periodo de implantación de la Ley Orgánica de Educación y empiecen a egresar de las universidades los titulados que hayan cursado el nuevo sistema de formación inicial del profesorado.

Además de lo anterior, también conviene tener presente que el Estatuto del Funcionario Docente no universitario aún se encuentra pendiente de aprobación. Dicho Estatuto pretende contemplar la carrera docente en su conjunto, por lo que debe incluir los procedimientos de selección del profesorado. El último Borrador del Estatuto, que fue presentado en mayo del

año 2007 por el Ministerio de Educación (MEC, 2007), planteaba mantener el sistema de acceso a la enseñanza pública mediante concurso-oposición. No obstante, la formulación del texto del Borrador en relación con este tema era lo suficientemente amplia como para permitir la introducción de modificaciones respecto del sistema actual.

En esta situación, y con las pautas que pueden deducirse de lo tratado en los epígrafes anteriores, cabe plantear a modo de conclusiones algunas posibles líneas de mejora de los procedimientos de acceso a la docencia en nuestro país. El objetivo no es definir en este momento un conjunto de propuestas cerradas, sino más bien proponer algunas cuestiones que deberían debatirse en profundidad para perfeccionar los procedimientos de selección del profesorado.

Una primera cuestión que convendría tratar a este respecto se deriva del sistema que se utiliza en un buen número de los países europeos, en los que se establecen procesos de selección del profesorado previos al acceso a la formación inicial. La existencia de algún mecanismo que permitiera garantizar que en las Facultades de Educación se matriculan los estudiantes adecuados, no sólo en términos de rendimiento, sino, sobre todo, en términos de su capacidad para llevar a cabo el trabajo con los alumnos, sería, sin duda, un factor muy positivo para contar con un profesorado de calidad. No es sencillo, en el caso de España, hablar de procedimientos selectivos para el acceso a la formación docente, ya que se trata de un tema controvertido, que afecta a los sistemas de ingreso en la enseñanza universitaria (Egido, 2008). Sin embargo, la implantación de medidas similares a las que se emplean en el entorno europeo solventaría considerablemente muchos de los problemas que se derivan de la actual masificación de la formación inicial del profesorado y simplificaría el acceso posterior al ejercicio profesional.

La segunda reflexión, relativa al sistema de ingreso en el sector público, parte de la base de que el concurso-oposición puede considerarse adecuado en términos generales. Sin embargo, en relación con este sistema existen algunos aspectos que deberían replantearse. Tanto los resultados de los estudios empíricos realizados por la Fundación SM y la OEI y por la Confederación de Padres de Alumnos como las recomendaciones formuladas por los especialistas de la OCDE son claros a este respecto: las oposiciones deberían dar mucho más peso a las capacidades docentes y a las habilidades didácticas de los aspirantes y centrarse más en las exigencias que la sociedad actual plantea al profesorado. Se trata, por tanto, de primar en las pruebas la posesión de las competencias profesionales de carácter docente, en lugar de atender a la reproducción de los conocimientos relacionados con las disciplinas académicas adquiridos durante la formación. De esta manera, además, los procedimientos de acceso serían más coherentes con el modelo de

formación inicial del profesorado recientemente implantado, que se basa precisamente en un conjunto de competencias que los profesores de cada una de las etapas deben alcanzar<sup>4</sup>.

Además de lo anterior, la fase de prácticas tras el concurso-oposición debería ser objeto de una atención especial, considerando que se trata de una etapa fundamental en el proceso selectivo. Con este fin, sería necesario reformular toda la organización del periodo de prácticas de los funcionarios, estableciendo criterios precisos de control de su funcionamiento y sistemas eficaces de evaluación de los futuros docentes, así como incentivos para los profesores que actúan como tutores.

Junto a los cambios en los procedimientos selectivos, sería conveniente introducir también algunas modificaciones en el sistema de adjudicación de las plazas vacantes. En este aspecto, se trataría de conjugar que sean los mejores candidatos los que superen las oposiciones con el requisito de que el acceso a un puesto docente concreto tenga en cuenta las necesidades y los proyectos educativos de los centros. Probablemente, la elaboración de perfiles de acceso, en la línea de lo sugerido por la OCDE, podría contribuir a la mejora del sistema actual. Dichos perfiles, formulados por los centros en función de las características específicas de sus plazas vacantes, permitirían tener en cuenta, además de las puntuaciones de los aspirantes en el concurso-oposición, algunos factores relacionados con su formación, su experiencia previa o sus motivaciones profesionales.

Por otra parte, no hay que olvidar que los funcionarios docentes representan sólo una parte del profesorado de la enseñanza pública en nuestro país, ya que la proporción de docentes interinos ha llegado a alcanzar cifras muy altas en algunos momentos. Es necesario realizar cambios en el sistema selectivo para evitar que se produzca este desajuste en la oferta de empleo para el profesorado. Es cierto que en los últimos años se han dado pasos para solucionar este problema, pero es importante establecer mecanismos para que en el futuro esta situación no vuelva a repetirse.

Además de lo anterior, y aunque en este terreno los datos son más escasos y muestran una mayor división, conviene reflexionar también sobre los sistemas de acceso a la docencia en el sector privado. En términos generales, los sistemas de ingreso a la enseñanza privada no parecen ponerse en cuestión, aunque existen algunas voces discrepantes en el caso de los centros concertados. Parece lógico que en esos centros se garantice la afinidad del profesorado con el ideario escolar, pero también es importante salvaguardar los principios de mérito, capacidad e igualdad en el acceso a la profesión docente, dado que se trata de puestos de trabajo financiados con recursos públicos. La legislación ya preveía para tal fin la existencia de las comisiones de

selección, pero es posible que en este aspecto las garantías de transparencia en la contratación deban ampliarse.

En cualquier caso, es evidente que los procedimientos de acceso a la docencia no pueden contemplarse de una forma aislada, sino que deben considerarse en estrecha relación con el sistema de formación inicial y con el conjunto de la carrera profesional de los profesores. Por ese motivo, las reflexiones apuntadas más arriba deberían inscribirse en un debate más amplio, que incluyera de una forma global todo el conjunto de factores que configuran la profesión docente en nuestro país.

## NOTAS

1. Los sindicatos se movilizan contra el MEC. *Comunidad Escolar*, 795, 11 de octubre de 2006.
2. El 12% de los cuestionarios corresponde a profesores de Educación Infantil, el 34% a Primaria y el 44% a Secundaria. El 62% son profesores de la enseñanza pública y el 38% de la privada-concertada. El 33% de los docentes que cumplimentaron el cuestionario tenía menos de 11 años de experiencia profesional, el 23% entre 11 y 20 años y el 43% más de 20 años.
3. La muestra estaba formada por un 43,5% de varones y un 56,5% de mujeres. Por niveles educativos, el 13% ejercía en Educación Infantil, el 25% en Primaria y el 62% restante en Secundaria (ESO, Bachillerato y FP). El 55% de los encuestados corresponde a centros públicos, el 40% a centros concertados y el 5% a centros privados. Las Comunidades Autónomas incluidas en el estudio fueron Andalucía, Aragón, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla-León, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Murcia y Navarra.
4. Dichas competencias han sido definidas en las Órdenes Ministeriales que establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión docente. Para Infantil la ORDEN ECI/3854/2007, para Primaria la ORDEN ECI/3857/2007 y para Secundaria la ORDEN ECI/3858/2007.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Sánchez, N. (2008). *La situación de los profesores noveles*. Madrid: OEI-Fundación SM.
- Barber, M.; Mourshed, M. (2007). *How the World Best-performing School Systems Come out on Top*. McKinsey & Company [en línea]. Disponible en: [http://www.mckinsey.com/locations/ukireland/publications/pdf/Education\\_report.pdf](http://www.mckinsey.com/locations/ukireland/publications/pdf/Education_report.pdf) [consulta 2008, 30 de julio].
- Cros, F.; Duthilleul, Y.; Cox, C.; Kantasalmi, K. (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Note: Spain* [en línea] Paris: OECD. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/37/41/32185669.pdf> [consulta 2008, 15 de junio].
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives* [en línea] 8, (1). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1> [consulta 2008, 12 de julio].
- Dávila, P. (1988). Las oposiciones al magisterio y la normalización de los saberes pedagógicos. *Revista de Educación*, 286, 115-127.
- Egido, I. (2008). La formación inicial del profesorado: evolución histórica, prospectiva y controversias, en Valle, J. M. (dir.) *El pacto escolar: la necesidad de un consenso nacional en materia de educación*. Bilbao: Fundación para la Libertad.
- Esteve, J. M. (1984). *Profesores en conflicto. Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes*. Madrid: Narcea.
- Eurydice (2002). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa, volumen 3. Informe II: Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior General*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- Eurydice (2004). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe IV: el atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- Eurydice (2005). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe Anexo: reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002)*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- Eurydice (2008). The Education System in France: 2007/2008 [en línea]. Bruselas: Eurydice. Disponible en: [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0\\_integral/FR\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/FR_EN.pdf) [consulta 2008, 2 de junio].
- Fernández Tilve, M. D.; Malvar, L. (2000). Una aproximación a los procesos selectivos de la profesión docente: el caso de la enseñanza pública en el contexto gallego. *Enseñanza*, 17-18, 281-305.
- Gabriel, N. de (1994). La formación del magisterio, en Guereña, J. L.; Ruiz Berrio, J; Tiana, A. (eds.) *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: CIDE, 215-265.
- Ley Orgánica 8/1985 Reguladora del Derecho a la Educación (BOE 19 de octubre de 1985).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4 de mayo de 2006).

- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Borrador del Estatuto del Funcionario Docente no universitario [en línea]. Madrid: MEC. Disponible en <http://www.periodicoescuela.es/infoescuela/pdf/BorradorEstatutoMayo07.pdf> [consulta 2008, 14 de junio].
- Montero, M. L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 66-86.
- Murillo, J. (coord.) (2007). *Carrera y evaluación del desempeño docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/UNESCO, 2ª ed.
- OECD (2004). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (BOE 29 de diciembre de 2007).
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE 29 de diciembre de 2007).
- ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE 29 de diciembre de 2007).
- Peretti, A. (1982). *La formation des personnels de l'éducation nationale: rapport au ministre de l'Éducation nationale de la Commission de la formation des personnels de l'éducation nationale*. Paris: La Documentation française.
- Pérez Juste, R. ; Egado, I ; Sarramona, J. (2008). *Respaldo social a la profesión docente* [en línea]. Madrid: Confederación de Padres de Alumnos (COFAPA). Disponible en: [http://www.cofapa.net/docs/1226665575\\_Ponencia%20I.Egado.pdf](http://www.cofapa.net/docs/1226665575_Ponencia%20I.Egido.pdf) [consulta 2008, 14 de noviembre].
- Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley (BOE 2 de marzo de 2007).
- Requena, M. M. (2007). Reflexiones en torno al sistema de oposiciones a la docencia primaria en España y las funciones éticas de los docentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 301-324.
- Wall, W. D. (1959). *Education et Santé Mentale*. Paris: UNESCO.

## **PALABRAS CLAVE**

Selección de profesores. Acceso al empleo. Profesión docente. Unión Europea.

## **KEY WORDS**

Teachers recruitment. Employment access. Teaching profession. European Union.

## **PERFIL ACADÉMICO DE LA AUTORA**

Inmaculada Egido Gálvez es Doctora en Ciencias de la Educación y Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Su actividad investigadora se centra en el área de la política educativa comparada. Es autora de varios libros y artículos sobre la formación, selección y condiciones laborales del profesorado, temas en los que también ha colaborado con diversos organismos internacionales.

Dirección de la autora: Dpto. de Teoría e Historia de la Educación.  
Facultad de Educación  
Universidad Complutense de Madrid  
C/ Rector Royo Villanova s/n  
28040 Madrid  
E-mail: miegido@edu.ucm.es

Fecha de Recepción del artículo: 13. Enero. 2009

Fecha de Revisión del artículo: 04. Febrero. 2010

Fecha de Aceptación del artículo: 10. Febrero. 2010

ISSN: 1139-613-X

Núm. 2 - 2010

13

EDUCACIÓN

W

UNED

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

# 3

## **LA EDUCACIÓN DE LA MUJER ANTES DEL AÑO 1000. ¿ES DHUODA UN CASO ÚNICO?**

**(WOMEN EDUCATION BEFORE THE YEAR 1000.  
IS DHUODA A UNIQUE CASE?)**

Ana Belén Sánchez Prieto  
*Universidad Complutense de Madrid*

### **RESUMEN**

A pesar de la escasez de fuentes, disponemos de cierta información sobre mujeres, casi todas de familias reales o aristocráticas, que pudieron permitirse poseer manuscritos y que eran capaces de usarlos, e incluso de copiarlos. Algunas sobrepasaron incluso el nivel de consumidoras de literatura para convertirse en productoras, componiendo obras de diversos géneros literarios. Al mismo tiempo los monasterios femeninos sirvieron de escuela para la instrucción de algunas niñas de origen noble que no estaban destinadas a profesar y que volvían al siglo al terminar su educación para casarse, y de esta manera convertirse en el principal vehículo de la educación cristiana y literaria de sus hijos. En definitiva, no se puede decir que la escritura fuese en la Alta Edad Media un privilegio de una casta masculina y clerical, aunque sí se puede afirmar que salvo en casos excepcionales estaba era patrimonio de la aristocracia.

### **ABSTRACT**

In spite of the scarcity of sources, there is some information about some women, almost all of them members of royal or aristocratic families, that could afford to own manuscripts and were able to use them, and even to copy them. Some of them could reach the highest levels of literacy and became themselves producers of texts in diverse literary genders. At the same time nunneries served as schools for the instruction of girls of noble origin, destined to return

to the world after finishing their education, and in this way they became a privileged conduct for the Christian and literary education of their children. Definitely literacy was not a privilege of male ecclesiastical hierarchies, although we can ascertain that except in very punctual cases it was confined to the families of the ecclesiastical and lay aristocracy.

## INTRODUCCIÓN

Ningún lector del manualito compuesto por Dhuoda para su hijo Guillermo negará haberse sentido impresionado por la sencillez y la profundidad de las enseñanzas de aquella mujer que, por azares políticos, quedó privada de sus dos hijos.

El tratadito de Dhuoda pertenece al género del *enchiridion* o *speculum*, un tipo de manual de moral, según ella misma expone en el prólogo, y en él exhorta a su hijo a mirarse en él, del mismo modo que las mujeres escrutaban sus defectos en los mal pulidos espejos de su época. A tal fin adapta para el joven Guillermo, de 16 años, cuanto ella ha leído en las Escrituras y en los padres, especialmente Agustín de Hipona y Gregorio Magno, así como en Alcuino de York y otros autores del siglo IX (Riché, 1975). Sobre esta urdimbre teje la madre sus enseñanzas para su hijo adolescente con tono simple y familiar, marcado de profunda religiosidad.

De Dhuoda impresiona la sinceridad de su fe cultivada con numerosas lecturas, su amor por la familia, su profundo sentido del deber, su prudencia en los negocios mundanos...; pero sobre todo impresiona que en el siglo IX Dhuoda es mujer y que es esposa y madre, es decir, que es mujer y laica, pues cualquiera de las dos condiciones hubiera bastado para presuponerla iletrada, y de hecho se ha sugerido que Dhuoda se habría limitado a encarar el trabajo a algún clérigo a su servicio (Bessmertny, 1987). Pero el tono emocional de la obra es tan alto y tan intenso, y su enseñanza está muy alejada de las propuestas de los pedagogos eclesiásticos, pues minimiza el poder real y eclesiástico mientras que otorga por el contrario especial relieve a los lazos familiares encarnados en la figura paterna y en el linaje patrilíneo (Neel, 1999, McKittrick, 1983), lo cual permite descartar tal hipótesis.

Incontrovertible es que Dhuoda es la única autora de su sexo durante el siglo IX, y que su obra tiene características peculiares que le confieren un puesto aparte en la historia de la literatura. La cuestión esencial es dilucidar cuán excepcional es Dhuoda y, en consecuencia, si se la puede tomar como espejo en el que mirar a las mujeres de la aristocracia carolingia y occidental en cuestiones tan esenciales como la alfabetización, el grado de educación gráfica y el alcance de su conocimiento de las artes liberales y de sus lecturas.

No es fácil emitir un juicio al respecto. Por definición, las mujeres han dejado un rastro documental más tenue que los hombres, pero nuestras fuentes no son del todo opacas, y en ocasiones permiten vislumbrar, acaso de soslayo, mujeres en sus actividades cotidianas. Como un cuadro impresionista, los detalles se pierden, pero el conjunto de la imagen se adivina con suficiente nitidez.

## 1. ALGUNAS NOTICIAS SOBRE MUJERES CULTIVADAS

La primera impresión es que Dhuoda no está sola. Ciertas mujeres tuvieron un papel muy activo en los primeros reinos bárbaros surgidos de los despojos del Imperio Romano: Brunilda, Fredegunda, Teodelinda son algunas de ellas.

Nada sabemos del destino de la escuela pública tras la caída del Imperio Romano. Suponemos que desapareció, pero al menos en ciertos círculos sociales tal carencia se cubrió de algún modo, también para las mujeres. Por ejemplo, en Verona, una pequeña de ocho años murió en el 532; su nombre era Plácida, “*inlustris puella instructa litteris*” (CIL, V, 3897). También en Italia, Estefanía, hermana del senador Fausto, ministro de Teodorico, se aplicó en ejercicios escolásticos (Ennodio, Ep. IX, 18. MGH, AA 7). Y Amalasueta, hija y sucesora de Teodorico, sabía bien latín y griego, y por ello la alabó Casiodoro (Variae, XI, 1 y X, 4; MGH, AA XII).

En España, las hijas de Atanagildo habían sido educadas cuidadosamente (Fortunato, *Carm.* VI, 5, v. 284, MGH, AA, IV-I, p. 144), y Braulio de Zaragoza, en respuesta a una aristócrata de nombre desconocido que le había solicitado los libros de Tobías y Judith, envió, junto con dichos libros, una carta explicando las figuras retóricas que encontraría allí (Ep. 16). En Inglaterra la hija de Cariberto y reina de Kent, era dama de considerable educación (Gregorio Magno, Ep. XI, 35. MGH, Ep., II, p. 304, l. 24). Y la abadesa Bugga o Eadburga, de la Isla de Thanet, hija de Centwin de Wessex, envió libros a San Bonifacio, con quien mantuvo correspondencia (Bonifacio, Ep. 15).

En el Continente, Proba, mujer noble de principios del siglo VI, recibió un florilegio de San Agustín del abad Eugipio y correspondió con Fulgencio de Ruspe (Riché, 1976). La parisina Vilihuta, mujer de Dagaulfo, aunque de origen germánico, conocía bien la cultura latina (Fortunato, *Carm.* IV, 26, v. 15). San Columbano ejerció considerable influencia sobre las mujeres, que se sintieron más seducidas que los hombres por el rigorismo de sus enseñanzas. Gracias a ello, el número de monasterios femeninos aumentó considerablemente en Francia, donde las mujeres pudieron participar así en la

vida intelectual y espiritual. San Bonifacio contó con la inestimable ayuda de Leoba, quien, según su biógrafo, era muy versada en las Escrituras.

Y todavía más al este, encontramos a la bávara Teodelinda, reina de los lombardos, de quien el rey Sisebuto compuso un adulador retrato (Carta de Sisebuto a Adaloaldo, MGH, Ep. III, p. 673, ll.). Teodelinda mantuvo además correspondencia con Gregorio Magno, que le envió varias de sus obras (*Ep.* XIV, 12.MGH, Ep. II).

De la Francia carolingia llegan más noticias. Gisela, hermana de Carlomagno, fue calificada por Alcuino de *femina verbiptens*; y la emperatriz Judit también recibió una esmerada educación (Ward, 1990). En la región de Lyons, dos damas, Constantina y Justina, poseían una selección de tratados cristianos (Lyons, Bibliothèque de la ville, MSS 426 y 604. McKitterick, 1983). Ragydru-dis, hija de Artuolfo, tenía una copia de los *Synonima* de Isidoro (Fulda, Codex Bonifatianus 2. McKitterick, 1983), y los evangelios de Gundohino fueron copiados *ex profeso* a requerimiento de una dama borgoñona de nombre Fausta (Autun, bibliothèque Municipale, MS 3. McKitterick, 1983). Por último, Leodegundia, hija del rey Ordoño de Asturias, era, según su epitafio, discreta y erudita en las letras y misterios sagrados (Díaz y Díaz, 1979).

## 2. EDUCACIÓN

A pesar del colapso de la escuela pública, la Iglesia necesitaba hombres educados para cubrir los distintos ministerios sacerdotales, de modo que el vacío dejado en la enseñanza hubo de cubrirse mediante la creación de escuelas eclesiásticas.

Es difícil de saber hasta qué punto las muchachas tuvieron acceso a este tipo de educación. En principio, su posición era de desventaja con respecto a los niños, puesto que no sólo no eran aptas para recibir las órdenes sagradas, sino que sobre ellas pesaba la prohibición de hablar y enseñar en la iglesia (*ICo*, 14: 34-35)<sup>1</sup>, repetida, entre otros, por Isidoro y los cánones hibernenses: *Feminis in ecclesia loqui vel docere non permittitur; sed nec contingere vel conferre ullius virilis muneris aut sacerdotalis officii sortem sibi vindicare (Hibernensis, libro 45, cap. 20.)*.

Sin embargo, lo cierto es que en la temprana Edad Media la mujer parece haber gozado de una consideración relativamente alta. Cuando Hincmaro de Rheims recomendaba que las niñas no fueran admitidas en las escuelas juntamente con los muchachos (*Collectio de Ecclesiis et Capellis*, MGH, Fontes XIV, c. 100), está informándonos de que al menos en algunos lugares era práctica común. ¿Acaso no había enseñado San Jerónimo a

Paula, Eustochium y otras mujeres<sup>22</sup>. Y el ejemplo de Jerónimo fue conscientemente seguido, entre otros, nada menos que por Benito de Aniano, que en su *De Institutione Sanctimonialium* utilizó la carta de San Jeónimo a Leta elogiando la educación de la pequeña Paula para proponerla como modelo de la educación que las niñas deberían recibir en los monasterios<sup>3</sup>. También el gran Pascasio Radberto, en su tratado sobre la *Asunción de María*, redactado para las monjas de Soissons, emula la mencionada carta de Jerónimo<sup>4</sup>. Finalmente, Gisela y Rodrud, hermana e hija respectivamente de Carlomagno, invocaron la autoridad de Jerónimo cuando solicitaron de Alcuino un comentario sobre el evangelio de San Juan (MGH, Epp. IV).

Así encontramos un considerable número de mujeres que fueron educadas por hombres. He aquí algunas.

Una de ellas es Benedicta, la joven aristócrata que se unió al grupo de Fructuoso de Braga y fue instruida por él en la literatura sagrada (*Vita Fructuosi*).

En Irlanda las más antiguas vidas de santos nos hablan de vírgenes comenzando su carrera religiosa bajo la tutela de algún varón. Conchubranus relata como Monenna fue consagrada por San Patricio, quien, tras ocuparse directamente de su formación religiosa, la envió a la virgen Athea, que a su vez la confió a un sacerdote para que la enseñara los salmos y “la alimentara con los estudios sagrados”. Además, cuando Monenna retornó a casa de sus padres, estuvo bajo la supervisión del obispo Ibar junto con algunas compañeras (Harrington, 2002). Evidentemente, para Conchubranus el que Monenna fuese educada por hombres no suponía motivo alguno de desasosiego. Poco posterior es la vida de santa Lassair, que se educó junto a Molaisse, un santo varón que enseñaba a niños y niñas conjuntamente. Otro monje, Ciarán, que vivía en el monasterio de San Finnian, se encargó de la educación de una princesa, y le enseñó los salmos (es decir, a leer), pero, según su biógrafo, nunca aquel joven se atrevió a mirar a la princesa, salvo solamente a los pies (Stokes, 1890; Harrington, 2002). Evidentemente, el hagiógrafo ya se sentía incómodo ante la idea de que un monje enseñase directa y personalmente a una mujer.

Sin movernos de las Islas Británicas, según Beda (*Historia Ecclesiastica* IV), el irlandés Aidan instruyó personalmente a Hilda, fundadora en 657 del monasterio dúplice de Whitby. Aldhelmo mantuvo correspondencia con las monjas de Barking y Wimborne y les dedicó sus trabajos sobre la virginidad<sup>5</sup>, denominándolas “aluminae scholasticae” y ensalzando su “discipulatus industria”. Bonifacio fue consejero de las monjas de Wimborne, y especialmente de Leoba, Eadburg, Egburg y Eangyth y su hija Bugga (Riché, 1976). Su biógrafo especifica que su fama como maestro se extendió por todos los

monasterios de hombres y mujeres, y que a éstas, como no podían acudir continuamente a sus lecturas, las estimulaba con su vasta sabiduría y su espíritu de amor divino, y ellas se aplicaban diligentemente al estudio de los textos bíblicos, escudriñándolos página a página y meditando sobre sus sagrados y escondidos misterios. Su alumna predilecta, Leoba, le escribió poco después del 732 una carta con unos versos solicitando que corrigiera su estilo desaliñado y rogándole le enviase algún escrito suyo para usarlo como modelo (Bonifacio, Carta n.º 29).

Tanto la superioridad intelectual de los monjes insulares, como su liberalidad para instruir a mujeres, atrajeron indudablemente la atención de muchas de ellas en el Continente. Cuando Gertrudis, hija de Pipino de Landen, fue nombrada abadesa de Nivelles, apeló a sabios de allende los mares para que la ayudasen con sus estudios religiosos (*Vita Geretrudis*, SRM, II). Igualmente San Columbano influyó decisivamente sobre las fundadoras de numerosos monasterios de la cuenca del Sena, como Faremoutiers (Brie), Juarre, Chelles, Remiremont y el convento de Santa María y San Juan de Laón, que tras un breve periodo se convirtieron en monasterios dúplices bajo el gobierno de una abadesa (McKitterick, 1992). Precisamente desde Luxeuil envió Eustasio a Amatus al cenobio de Ramiremont para que apoyara a su primera abadesa, Mactefledis, e instruyera a sus monjas y monjes en la regla de San Columbano (*Vita Amati, Romarici et Adelphii abbatum Habendensiu*, c. 8. MGH, SRM, IV). A Faremoutiers, fundación de Burgundofara, fueron enviados Waldeberto, más tarde abad de Luxeuil, y Ghagnoaldo, hermano de la propia Burgundofara, para enseñar la Regla a las hermanas (*Vita Columbani*, II, c. 7. MGH, SRM IV). Bonifacio supervisó a las monjas de Kitzingen, Ochsenfurt y Tauberbischofsheim (McKitterick, 1986; 1992). Finalmente, en el *Liber confraternitatis* de Remiremont aparece con las hermanas de Faremoutiers un *magister*, el monje Theudenus, que junto al también monje Irmindus tenía probablemente la misión de enseñar a las monjas y las novicias (McKitterick, 1994b).

La información disponible sobre las muchachas que decidían permanecer en el siglo es más escasa, pero diversos indicios permiten adivinar que en algunos casos su educación era cuidadosamente planificada, y que aprendían a leer y a escribir con preceptores masculinos, pues las casas nobles eran uno de los lugares tradicionales para que los jóvenes de ambos sexos aprendieran las habilidades necesarias para su vida adulta. A finales del siglo VII, un período en el que la cultura se hallaba en franca decadencia, informa Venancio Fortunato de que unas jovencitas de Aquitania eran tan habilidosas con la pluma como con el huso (*Carmina*, t. IV).

Sin duda, como lugar privilegiado de educación destacan las cortes reales, y sabemos que tanto en la Toledo<sup>6</sup> como después en la de Mercia y en la

del rey Alfredo el Grande se acogía tanto a hijos como a hijas de magnates (Orme, 2006). En Aquisgrán, a las lecciones de Alcuino, acudían, junto con Carlomagno y sus hijos, su mujer, la reina Liutgarda, su hermana Gisela, sus hijas Rotrud y Gisela, y su prima Gundrada (West, 1892).

Finalmente, para ilustrar este período, incluimos a continuación una divertida anécdota narrada mordazmente por Liutprando de Cremona, a propósito de Willa, una princesa toscana, esposa de Berenguer II:

Tenía ella por su capellán a un curilla llamado Domingo, bajo de estatura, renegrado, rústico, basto, de malos modales, paleta, maleducado, peludo, estúpido, agresivo, insensato, testarudo, desmedido, a cuyo magisterio había encomendado Willa a sus dos hijas, a saber Gisla y Girberga, para que las intoxicara con el conocimiento de las letras.

Empero, no tenemos noticias sobre muchachas educadas por preceptores fuera de los círculos aristocráticos, salvo la vaga noticia de los estatutos del obispo Riculfo de Soissons, que parecen sugerir que al menos en ciertas parroquias se impartía alguna de educación a las niñas (*Statuta del obispo Riculfo de Soissons*, c. 16. PL 131, col. 21).

### 3. ENSEÑANZA IMPARTIDA POR MUJERES

De todos modos, tenemos motivos para suponer que la mayoría de las muchachas recibían su educación de otras mujeres<sup>7</sup>, lo que implica que muchas de ellas alcanzaban un nivel cultural suficiente como para enseñar.

Como es habitual, la mayoría de las fuentes hacen referencia a instituciones religiosas, no sólo porque allí se volvía necesaria la educación de las novicias, sino sobre todo porque la oblación de niños se convirtió en una práctica muy común<sup>8</sup>. La consecuencia fue la necesidad de ocuparse de la educación de estos pequeños (De Jong, 1986), con los que al menos en ocasiones serían admitidos niños de la localidad no destinados a profesar<sup>9</sup>.

Por ejemplo, Beda, relata que Earcongorta, hija del rey Eaconbert de Kent, profesó en un monasterio de Brie, “porque aún había muy pocos monasterios en territorio inglés, y la mayoría de los que querían profesar en un convento marchaban de Gran Bretaña al reino franco o a la Galia con tal propósito. Niñas de familia noble eran enviadas allí también para ser educadas o prometidas a su celestial esposo, especialmente en las casas de Brie, Cheles y Andelys...” (HE III).

Aparte de aprender a coser y bordar, la educación de las niñas no debía ser muy distinta de la que se impartía a los niños. Según la prescripción de Cesario de Arlés, tenían que aprender el psalterio, y la regla de Waldeberto de Luxeuil<sup>10</sup> describe el ambiente donde se criaban las niñas:

Hemos enseñado en muchos escritos con cuánto cuidado y disciplina deben ser criadas las niñas. En efecto, deben ser criadas con todo afecto y piedad, pero también con disciplina, para que a esta tierna edad no queden manchadas por vicio de pereza o lascivia, aunque sea poco, de modo que no puedan ser corregidas más adelante. Que se tenga con ellas tanto cuidado que nunca les esté permitido andar por aquí o allá sin una monja adulta, y que siempre manteniéndose en la disciplina e inmersas en la doctrina del temor de Dios y del amor, se las instruya en el culto de la religión. Que frecuenten la lectura para que aprendan en la edad infantil lo que les aprovechará en la adulta. En el refectorio tendrán para ellas una mesa colocada junto a la de las adultas, pero dos o más monjas adultas de cuya piedad no quepa duda, se sentarán con ellas, de modo que, antepuesto el temor, sean criadas en el respeto de las mayores.

Las vidas de santos recogen también algunas escenas educativas. Por ejemplo, la *Vita I* de Santa Brígida menciona a una discípula suya (*Vita I de Santa Brígida*, caps. 47, 75 y 126). Y la *Vita Liutbergae* informa de que esta santa enseñó canto a las niñas (*Vita Sanctae Liutbirgae*, 35. MGH SS IV).

Leoba fue entregada a la madre Tetta para que la instruyera en las ciencias sagradas (Rodolfo de Fulda, *Vita Leobae*, Talbot, 1954), y fue criada con sumo cuidado por la abadesa y las otras monjas, “sin mostrar otro interés que adquirir santa sabiduría, y así, lejos de perder el tiempo con historias infantiles, se aplicó a la lectura y a escuchar la palabra de Dios, y todo lo que leía o le era leído lo retenía en su memoria, y todo lo que aprendía lo llevaba a la práctica, y así se ejercitó en la moderación en la comida y en la bebida y oraba continuamente, o trabajaba manualmente, porque había aprendido que el que no trabaje que no coma. Pero sobre todo pasaba el tiempo leyendo y escuchando las Sagradas escrituras, e imitaba las mejores cualidades de cada una de las monjas”. Por otras fuentes sabemos que aprendió a componer poesía de su maestra Eadburg (Bonifacio, Ep. 29), y que después enseñó, siendo ya abadesa de Bischofsheim (753-54), y aceptó educar temporalmente a una muchacha que le encomendaron el sacerdote Torhtaht y San Bonifacio (Bonifacio, Ep. 96).

El proceso educativo debía comenzar lo antes posible. Por ejemplo, la joven Rusticila podía recordar los versículos que su niñera le recitaba cuan-

do la tenía en brazos (Florentius, *Vita Rusticulae*, 6, MGH, SRM, IV). Y en el monasterio de Leoba se practicaba la hipnopedia (McKitterick, 1986-90). La instrucción era básicamente religiosa, e incluía la lectura y la escritura, pero muchos textos hagiográficos destacan sobre todo las habilidades relacionadas con la artesanía textil (Wemple, 1981).

Algunos textos permiten suponer que en ciertos monasterios femeninos se admitían niñas no destinadas a profesar. Es difícil decir si la muchacha encomendada a Leoba por Bonifacio y Torhthat tenía la intención de volver al siglo, pero el hecho de que el encargo fuera temporal parece indicarlo.

En Alemania, al menos entre los siglos IX y XI, muchos monasterios femeninos admitían a muchachas nobles que tras su educación regresaban al mundo en lugar de tomar los hábitos. Por ejemplo, el duque Liudolfo envió a sus cinco hijas a la abadía de Gandersheim<sup>11</sup> (McKitterick, 1994a); tres de ellas permanecieron allí, pero dos se casaron (Lett, 1999). Y la reina Matilde, esposa de Enrique I de Alemania, había estudiado en el monasterio de Herford (*Vita Mathildis Reginae Antiquior*, cap. 1, SS rerum Germanicarum). Otros monasterios como Meschede, Vreden, Freckenhors, Essen y Geresheim, todos fundaciones del siglo IX, acogían con toda probabilidad jóvenes para su educación (Faust, 1984).

Finalmente, en el caso de Inglaterra tenemos pruebas de que Edith, hija del conde Godwine y mujer de Eduardo el Confesor, se había educado entre 1030-1040 con las monjas de Wilton Abbey, y tenía reputación de ser entendida en música, gramática y lenguas, saberes que indudablemente aprendió en la abadía (Stafford, 1997; Orme, 2002).

Sin embargo, carecemos por completo de noticias sobre la educación de las niñas de clase campesina. Tomás de Cantimpré, en el siglo XIII, relata una historia encantadora (*Bonum universale de apibus*, I, 23):

Una pequeña campesina suplicó a su padre que le comprara un salterio para poder aprender a leer. “¿Pero cómo”, contestó él, “podría comprarte yo un salterio, si apenas puedo ganar lo suficiente para comprarte pan cada día?” La niña quedó contrariada, pero después vio en un sueño aparecer a la bienaventurada Virgen, sosteniendo dos salterios en las manos. Animada por esta visión se dirigió de nuevo a su padre. “Hija mía”, le dijo el padre, “ve cada domingo a visitar a la maestra de la parroquia; pídele que te de unas pocas lecciones y trata de hacerlo lo mejor posible para ganar uno de los dos salterios que has visto en las manos de la Virgen”. La niña obedeció, y percatándose de su celo, sus compañeros reunieron el dinero suficiente para comprarle el libro que ella había deseado tanto.

Desgraciadamente nada hay que permita creer que pudo suceder algo parecido antes del año 1000.

De lo que sí hay noticias es de que las monjas educaban a veces también a niños: Beda nos informa de que en el monasterio de Barking vivía un niño de tres años llamado Aesica, que por ser tan pequeño era criado y educado en las celdas de estas vírgenes (HE IV, 8.). En Irlanda, Monenna y sus compañeras lograron la conversión de un rey (Harrington, 2002), y las vidas de santos desde el siglo X contienen numerosos ejemplos de santos educados en su infancia por vírgenes, pero que al alcanzar la pubertad fueron enviados a un sacerdote (Harrington, 2002)<sup>12</sup>. En Northumbria, Hilda, sobrina-nieta del rey Edwin, fundó en el 657 el monasterio dúplice de Whitby, donde enseñó a monjes e incluso a laicos y futuros obispos (Beda, HE IV). Lull fue educado en el monasterio dúplice en Inkberrow por Cyneburh, que también enseñó a Denehardo y Burchard, y por Fufanna en otro monasterio sin identificar, también en Inglaterra (Bonifacio, Ep. 49) (Sims-Williams, 1976). Asimismo en Inglaterra, en el convento de Wenlock, se formó cierto visionario varón (Bonifacio, Ep. ed. RAU, n.º 10), y Guthlac fue educado en Repton (*Vita Sancti Guthlaci auctore Felice*, cap. 42) (McKitterick, 1994b, p. 38). En la Francia carolingia la ermitaña Wiborada enseñó a Oudalricus, monje de St Gall (*Vita Sanctae Wiboradae*, c. 39, MGH SS IV).

Pero los casos más impresionantes lo encontramos en el siglo X: con Hrostswitha de Gandersheim, que además de escribir se dedicó a la docencia, y sobre todo Hedwig de Babiera, sobrina de Otón I, que había estudiado griego como preparación para su matrimonio con Romano, hijo del Emperador de Bizancio Constantino Porphyrogeneta; aquel matrimonio nunca tuvo lugar, pero Hedwig aprovechó su talento para enseñar griego a los monjes de San Gall (Holzmann, 1961; Contreni, 1990).

Ahora bien, donde la labor didáctica y educativa de la mujer altomedieval encontraba su lugar natural era dentro de la propia familia, en la que sin duda se encargaba del cuidado de sus hijos, y de manera muy especial de la transmisión de la fe (Delumeau, 1992). De hecho, Dhuoda compuso su *Liber Manualis* para Guillermo simplemente porque Guillermo estaba en la corte y no podía recibir directamente las enseñanzas de su madre (*Liber Manualis*, I.7). Si Guillermo y el pequeño Bernardo hubieran permanecido en la casa paterna, Dhuoda no lo hubiera escrito, según ella misma declara en el prólogo. Su tragedia personal es fortuna para nosotros, porque nos permite vislumbrar las enseñanzas que una madre de la aristocracia carolingia impartía a sus hijos adolescentes.

Pero tampoco aquí Dhuoda es un caso aislado. Las escasas fuentes también nos permiten entrever la labor de madres instruidas en beneficio de

sus hijos. En el tránsito del siglo VI al VII, Desiderio de Cahors, nacido en Albí en el 590, y sus hermanos recibieron una completísima educación literaria de su padre y su madre (*Vita Sancti Desiderii*, MGH, SRM, IV), de quien se conservan tres cartas en un latín bastante correcto (Riché, 1976). Brunhilda, princesa visigoda y mujer de Sigeberto, asumió personalmente la educación de su hijo, con tan gran diligencia que el mismísimo Gregorio Magno la felicitó (Ep. VI, 5, MGH, Ep. I)<sup>13</sup>. Hugo, medio-hermano de Carlos Martel y futuro abad de San Wandrille y arzobispo de Rouen, fue educado por su abuela Ansflendis (*Gesta Fontanellensis coenobii* IV.1), que le inició en las letras y la vida religiosa y le enseñó las habilidades necesarias para progresar en su carrera política y eclesiástica. Finalmente, también la madre del rey Alfredo el Grande, a pesar de las quejas de éste, no dejó de preocuparse por inculcar en sus hijos el amor por la cultura, según la conocidísima anécdota relatada por Asser (*Vida de Alfredo el Grande*, 23):

Cierto día, su madre les enseñó a él y a sus hermanos cierto libro de poesía en inglés que mantenía entre sus manos y dijo: “Al que de vosotros se aprenda más rápido este libro se lo regalaré”. Estimulado por sus palabras, e incluso aún por inspiración divina y atraído por la belleza de la primera letra del libro, adelantándose a sus hermanos que eran mayores que él en años pero no en afecto, se dirigió a su madre diciendo: “¿De verdad darás el libro a aquel de nosotros que lo pueda comprender más rápidamente y recitártelo?” Y su madre, sonriendo regocijada, se lo aseguró y dijo: “Desde luego que se lo daré”. Entonces, inmediatamente [el pequeño Alfredo] tomó el libro de manos de su madre, se fue para su tutor y lo leyó. Cuando lo hubo leído lo trajo de nuevo a su madre y lo recitó.

#### 4. LECTURAS Y BIBLIOTECAS

Por otra parte, no es excepcional encontrar en las fuentes referencias a mujeres lectoras y poseedoras de libros, y aún de bibliotecas. La propia Dhuoda se declara lectora asidua<sup>14</sup>, y por el tono profundamente personal de su escrito se puede suponer que, además de las obras de los padres latinos, conocía escritos de Alcuino y otros autores del siglo IX, como Ambrosio Autperto, Jonás de Orléans, Paulino de Aquilea, Rabano Mauro y Lupo de Ferrières, además de las de Isidoro de Sevilla, Venancio Fortunato y Gregorio de Tours (Riché, 1975). ¿Acaso era excepcional en Dhuoda su afición a la lectura?

Aparentemente no existe ninguna razón para pensar que en los monasterios femeninos no se diera la misma importancia a la lectura que en los masculinos. Por ejemplo, en la regla de Cesario de Arlés la lectura es una ac-

tividad encarecidamente recomendada, no sólo individualmente durante dos horas al día (*Statuta sanctorum virginum*, 19)<sup>15</sup>, sino también en común, durante la comida o mientras se realizaba algún tipo de trabajo manual (*Statuta sanctorum virginum*, 18). Y Leandro de Sevilla, en la regla compuesta para su hermana Florentina, determina que las monjas oren y lean, intentando extraer el sentido espiritual, aunque, eso sí, evitando las “lecturas carnales” del Antiguo Testamento (*Regula ad virgines*, 6 y 7. PL, 72). También para Florentina y sus monjas compuso Isidoro su *De fide catholica contra Iudeos*, para que pudieran profundizar en las lecturas del Antiguo Testamento (PL 83, 449). Las reglas de Waldeberto (caps. 9, 12, 24. PL 88) y Donato de Besançon (Caps. 6, 8, 20, 33, 62. PL 87) siguen pautas similares.

De la vida de Leoba, escrita durante el siglo IX por el monje Rodolfo de Fulda se deduce la misma conclusión: que las monjas leían con asiduidad, e incluso se servían de sus conocimientos de gramática para profundizar en el sentido de las Sagradas Escrituras. Y Gisela, abadesa de Chelles hacia el año 800, *femina verbipotens* al decir de Alcuino, era también consumada lectora, siempre ávida de nuevos conocimientos, pues en una carta Alcuino se lamenta de no poder estar a su altura: “¡Si sólo —dice— mi *facultas scribendi* igualara tu *voluntas legendi!*” (poema XII, línea 6, MGH, Poet., p. 237; y ep. 213, MGH, ep. 4.).

También se conservan devocionarios que parecen destinados a viudas más que a monjas. Las variantes de copia parecen sugerir que se utilizaban privadamente (Harrington, 2002, p. 199)<sup>16</sup>. Y el “Libro de Nunnaminster” un oracional privado escrito en Southumbria hacia el año 800, perteneció a la reina Ealhswith<sup>17</sup>. Todo indica que los devocionarios ricamente decorados debieron de ser frecuentes entre las mujeres nobles (Lapidge, 1996).

Como caso curioso y probablemente excepcional citaremos el del monasterio de la Santa Cruz en Poitiers. En él las monjas, con su abadesa Radegunda a la cabeza, seguían una versión muy relajada de la regla de Cesario de Arlés, estándoles permitido incluso recibir hombres dentro del claustro. Entre otros, visitó a las monjas el poeta Fortunato, y al parecer las lecturas profanas eran algo habitual, y la propia abadesa Radegunda escribió versos (Gregorio de Tours, HF, IX, 40; Fortunato, *App. carminum*, Carm. 21, v. 1)<sup>18</sup>.

Otra curiosidad: en las listas de préstamo de las bibliotecas de Colonia y Weissenburg figuran los nombres de varias mujeres (McKitterick, 1989a).

Por tanto, si las monjas leían al igual que sus hermanos varones, debían poseer también bibliotecas más o menos amplias. Esto está atestiguado en la regla de Cesario de Arlés, que menciona a una monja a cargo de los libros. Y sin duda el monasterio de la abadesa Eadburga contaba una bi-

biblioteca bien nutrida, pues de otro modo no hubiera podido enviar libros a Alemania para san Bonifacio (Bonifacio, ep. 30).

También debió de poseer una biblioteca notable el monasterio de San Salvador de Brescia (McKitterick, 1994b), que tenía importantes vinculaciones con la casa real. En Sajonia, de Essen nos ha llegado una pequeña lista de 18 libros no litúrgicos que poseyó el monasterio y que formaron parte de su biblioteca junto con otros que no figuran en ella, pero que han llegado hasta nosotros (McKitterick, 1994b; Karpp, 1988)<sup>19</sup>. También contamos con listas de libros procedentes de Kochel, Lamspringe, Altmünster in Mainz, Meschede, Quedlinburg, Andlau y Zürich (McKitterick, 1994b). No hay razón para suponer que en otros grandes monasterios femeninos del imperio otónida, como Niedermünster, Kitzinger, Gandersheim, Frenckenhors o Herford no hubiese bibliotecas semejantes. Ciertamente, al menos en Gandersheim hubo un manuscrito de Terencio, copiado por las monjas Adelheit, Hetwich y Mathilt en el siglo X (Villa, 1984; McKitterick, 1994b), lo que indica que en esta biblioteca monástica no sólo se conservaban libros de naturaleza religiosa.

También poseemos indicios de que algunas grandes damas poseyeron bibliotecas personales. Ya hemos mencionado las lecturas de Dhuoda. Las tres hijas del conde Eberhard de Friuli heredaron de su padre una biblioteca relativamente extensa, que incluía una copia de las leyes de los lombardos (Riché, 1963).

Un caso singular es el de la condesa gallega Mummadona Díaz, hermana de leche de Ramiro II de León, que en el año 859 fundó el monasterio de Guimarães, al que dotó con una —para la época— rica biblioteca, que tuvo que ser de su propiedad anteriormente. Aparte de los consabidos y necesarios libros litúrgicos, Mummadona legó una colección sustancial de reglas monásticas, obras de san Isidoro, san Ildefonso y san Gregorio Magno, una *Vita Martini* y una *Historia Eclesiástica* (acaso la de Rufino en traducción de Eusebio), un *Ephrem Syrus* y un *Troyano* (probablemente los *Dictys Cretensis*)<sup>20</sup> (Matoso, 1981). ¿Los habría leído la condesa previamente?

## 5. MUJERES Y PATRONAZGO

Y las mujeres no sólo coleccionaron, sino también encargaron y financiaron la copia de libros<sup>21</sup>.

Comenzaremos por el llamado códice de Ragydrudis, hija de Arthuolfo, que contiene los *Sinónimos* de san Isidoro<sup>22</sup>, en minúscula luxeuense de finales del siglo VII o principios del VIII. No sabemos con exactitud quién

era esta dama, (McKitterick, 1989a), pero en el folio 2v una inscripción informa expresamente de que *in honore domini nostri Ihesu Christi ego, Ratyn-drudis, ordinavi librum istum*, o sea que muy probablemente fue un regalo que hizo al monasterio y que no fue compuesto para su uso personal. Otro testimonio relacionado con éste es el llamado códice de Gundohinus<sup>23</sup>; un copista laico lo completó en el 754 ó 757 por encargo de Fausta y del monje Fulculfo, del monasterio de Santa María y San Juan, acaso de Laón. Madalberta de Meaux, a finales del mismo siglo, encargó una copia del *De Trinitate* de san Agustín<sup>24</sup>, y Adeldrudis comisionó un códice<sup>25</sup> para el obispo Arnulfo de Metz (McKitterick, 1989a). Godgifu (o Godiva), mujer del conde Leofric de Mercia, en la primera mitad del siglo XI, según Orderico Vitalis, “envió orfebres y les dio gran cantidad de oro y plata para convertirlos en cubiertas para evangelarios, cruces e imágenes de santos”. Recordaremos aquí así mismo el caso de la gallega Mummadona Díaz, que donó numerosos libros al monasterio de Guimarães, incluyendo algunos realmente infrecuentes en su época.

Pero las mujeres de esta época no sólo encargaron copias de obras anteriores. Algunas de ellas también impulsaron la redacción de nuevas obras, contribuyendo de este modo al progreso del conocimiento<sup>26</sup>. Aparte de los archiconocidos encargos de Gisela y Rodturd a Alcuino de York, Prudencio de Troyes (muerto en el 861) escribió una pequeña introducción a la Biblia para una dama de nombre desconocido (PL 115, cols. 1449-56). Gerberga, mujer de Luis IV y hermana de Otón I, encargó de Adso de Moutier-en-Der una obra titulada *De ortu et tempore antichristi* (PL 101, cols. 1291-1297 y CCCM, 45).

Las creaciones en lengua vulgar también tuvieron mucho que ver con las mujeres. Beda el Venerable relata como el poeta-pastor Caedmon recibió la protección de la abadesa de Whitby, que lo instruyó en las Sagradas Escrituras, para que pudiera cantarlas poéticamente en anglo-sajón (HE, IV, 22).

Al parecer la historia fue una materia que interesó grandemente a las mujeres. La reina Teodelinda, bávara de nacimiento y lombarda por matrimonio, encargó a su consejero, el monje Segundo de Trento, escribir la historia de su pueblo (Paulo Diácono, *Historia Langobardorum*, IV, 40. MGH, *Scriptores rerum Langobardicarum et Italicarum saec. VI-IX*). Freculfo de Lisieux dedicó su *Gesta imperatorum et regum* a la emperatriz Judith, concebida para ayudar a la educación de su hijo (Paulo Diácono, *Historia romana*, MGH, SRL, p. 13) (Goffart, 1988); Aethelflaed aparece en el llamado Registro de Mercia (Nelson, 1996a,) y su madre Eahlswith, la mujer de Alfredo el Grande, se implicó personalmente en la composición de la Crónica Anglo-Sajona (Parkes, 1983), la abadesa Gerberga de Gandersheim encargó las *Gesta* de su pariente Otón I (Hrosvitha, *Gesta Ottonis*, ed. P. Winterfeld,

MGH, SRG, Berlin, 1902, prefacio, p. 201). La duquesa Gunna patrocinó el *De moribus et actis primorum Normanniae ducum* de Dudo de San Quintín (Searle, 1984); y la reina Mathilde de Inglaterra las genealogías y trabajos históricos de Guillermo de Malmesbury (Nelson, 1996a). El *Encomium Emmae reginae* lo mandó componer ella misma durante el reinado de su hijo Harthacnut (1040-1042) con el propósito de exaltar la dinastía danesa de Inglaterra (ed. A. Campbell, *The Camden Third Series*, 72, London, 1949). En este apartado podría incluirse también a otra Gerberga, hermana de Otón I y reina de los francos occidentales, pues la mencionada obra de Adso de Moutier-en-Der, el *De ortu et tempore Antichristi*, es mitad historia mitad profecía. Ninguna de estas mujeres ignoraba la importancia que el patrocinio de obras históricas podía tener como instrumento de propaganda para una casa reinante.

En el ámbito de un subgénero de la historia, muchas vidas de santos también fueron escritas para mujeres o encargadas por ellas. Por ejemplo, Rodolfo de Fulda escribió su vida de Santa Leoba para Hadamout, virgen de Cristo, y Eigil de Fulda compuso la de San Sturm para Angildruth. Como último ejemplo citaremos a Hucbaldo, autor de una vida de Santa Gertrudis, a petición y tras recibir la documentación necesaria de las monjas de Marchiennes (PL 132, 829) (Laistner, 1957). Tampoco en estos casos la intención publicitaria debía de estar totalmente ausente.

## 6. CORRESPONDENCIA DE MUJERES

Otra manifestación del interés que tenían muchas mujeres por participar en los distintos movimientos políticos y culturales de su época proviene de la correspondencia que mantenían con otras personalidades de importancia. Los *Monumenta Germaniae Historica* contienen misivas de no menos de 55 mujeres que envían o reciben cartas, la mayoría durante los siglos VIII y IX.

Una consideración previa se hace necesaria: durante esta época las cartas en su inmensa mayoría se conservan solamente en colecciones compiladas *a posteriori* con finalidad didáctica, ya que servían como modelos literarios, o bien eran escogidas por la importancia de su contenido. Hay que suponer por tanto que la inmensa mayoría de las cartas escritas durante la Edad Media se ha perdido. Su conservación depende de la existencia de un compilador que las considerara de suficiente interés como para iniciar su transmisión como obra literaria.

Si las cartas las escribían personalmente o recurrían a un secretario importa sólo hasta cierto punto, puesto que incluso en este último caso la

iniciativa habría correspondido a las mujeres que decidieron establecer el contacto recurriendo a medios escritos (McKitterick, 1994b).

## 7. AUTORAS

El epistolar no es sin embargo el único género literario practicado por las mujeres altomedievales; la historia, la hagiografía, los relatos de viajes y el *speculum* o tratado moral fueron también objeto del interés femenino.

De las obras conservadas de los siglos anteriores al año 1000, tan sólo un puñado de ellas salieron de las plumas de mujeres conocidas. Aparte de Dhuoda, no se puede olvidar a Egeria, Eucheria, Radegunda, Baudonivia, Hugeburc y sobre todo Hrostivta de Gandersheim, todas sobradamente conocidas. El *Hodoeporicon* de Hugeburc es muy representativo de la actitud de muchas mujeres a la hora de firmar sus creaciones, pues se la tuvo por obra anónima durante largo tiempo, hasta que Bernhard Bischoff descifró el criptograma de un manuscrito antiguo (1931).

Pero naturalmente hay muchas otras que permanecen en el anonimato, o cuyas obras simplemente se han perdido. Un ejemplo de lo primero lo constituyen las *vitae Balthidis* y *Geretudis*, del siglo VII (MGH, SS rer. merov. II). En cuanto a lo segundo, sabemos que la reina Mathilda, en su lecho de muerte, puso en manos de su nieta, la abadesa de Quedlinburg, un *computarium* en el que “había escrito los nombres de los muertos” (*Vita Mathildis reginae antiquior*, cap. 10. MGH, SS 10).

Y aún disponemos de más noticias. Por ejemplo, una capitular carolingia prohibía que las monjas escribieran o enviaran “winileodas”, género en el que, al parecer, eran muy habilidosas (MGH, Cap. I, nº 23, c. 19).

Finalmente, no es improbable que algunas de las múltiples obras de autor anónimo conservadas fueran escritas por mujeres. La cuestión estriba en determinar qué características distintivas debería tener la obra de una mujer, teniendo en cuenta que las niñas recibían una educación sustancialmente idéntica a la de los niños. P. Dronke ha visto en las mujeres una cierta “cualidad de inmediatez”, procedente “de una fuerza interior que las impele y apremia a escribir” (1984, p. x), pero este criterio es excesivamente subjetivo y por tanto poco útil. Janet Nelson (1990b) ofrece otros criterios de mayor operatividad. Por ejemplo, es muy plausible que una mujer que escriba historia tienda a prestar atención a las protagonistas femeninas, y eso, en efecto, sucede en la obra de Hrostvitha, así como a resaltar los lazos de parentesco y afecto dentro de la familia. Finalmente, R. McKitterick

(1994b) añade el principio de procedencia. Por ejemplo, ¿no es más lógico postular que el autor de una biografía de la fundadora de un convento de monjas o canonisas sea una mujer —una de ellas, de hecho— que no un hombre?<sup>27</sup>.

Aplicando estos y otros criterios, para el siglo IX, se ha postulado una autoría femenina para el *Liber Historia Francorum* (Gerberding, 1987; Nelson, 1990b), los *Annales Mettenses Priores* (Hoffmann, 1958, p. 53-61; Hasebach, 1970, p. 23-5, 284-90), los *Annales Quedlinburgenses* (Sonnleitner, 1988, 1987), así como las *vitae* de las fundadoras de monasterios femeninos. Este es el caso de la *Vita Balthildis* (MGH SRM II), escrita poco después de su muerte hacia el 680 por una monja de Chelles y reelaborada por otra en el siglo IX; el de la *Vita Geretrudis* y su *Continuatio*, redactada hacia el 783 (*De Virtutibus* y *Virtutum sanctae Geretrudis continuatio*, MGH SRM II); y las *vitae Glodesindis* (AA SS, 25 de julio), *Aldegundis* (MGH SRM VI), *Eustadiolae* (AA SS 8 de junio), las de Herlindis y Reglindis de Aldenijk (AA SS 22 de marzo), etc<sup>28</sup>, así como la *Vita sanctae Bertilae* (MGH SRM 4), de finales del siglo VIII o principios del IX, escrita acaso por una monja de Chelles o de Jouarre. También parece plausible una autoría femenina para las *Vitae Amati, Romarici et Adelphii* (MGH SRM IV), fundadores de Remiremont, compuesta más o menos a la vez que su *Liber Memorialis*, al principio del reinado de Luidovico Pío. Del período siguiente proceden las vidas de Liutberga (MGH SS IV), Odila (MGH SRM VI) y las dos de la reina Matilda (MGH SS X y MGH SS IV).

Una última cuestión a tener en cuenta es hasta qué punto una mujer es, en cuanto autora, consciente de su feminidad y hasta qué punto puede considerarla como un obstáculo para el éxito de cierto tipo de escritos (McKitterick, 1994b), como podría desprenderse, por ejemplo, del prefacio de Huneberc de Heidenheim a su *Hodoeporicon*, en el que casi viene a disculparse, como si la propia autora tuviera conciencia de que escribir fuera tarea de hombres. Así, se presenta como “una frágil mujer ... cuando hay tantos santos sacerdotes capaces de hacerlo mejor”. A la “fragilidad” de su sexo alude también en Dhuoda, aunque vence la determinación de instruir a Guillermo, a pesar de la distancia. Y, finalmente, también Hrostvitha declara componer su obra casi en secreto y “a pesar de que la composición métrica parece dificultosa y hasta ardua para las mujeres, frágiles como somos”.

Pero no nos dejemos engañar. De frágil en estas mujeres hay bien poco. La fórmula de humildad y el aparente miedo a las críticas en los prefacios de las obras es un *topos* muy común, también entre los autores masculinos. Hrostvitha puede que tenga miedo a las críticas, pero a la vez se muestra resuelta y segura de sí misma (Nelson, 1996a; 1996b); Huneberc se siente más que autorizada para escribir por ser pariente de sus biografiados,

y en el caso de Dhuoda es precisamente la “fragilidad” de su sexo lo que le otorga la autoridad ante el adolescente Guillermo y le permite comunicarse con él en la manera en que lo hace. Al escribir, ninguna de estas mujeres se siente fuera de lugar. No hay nada específico de género en el hecho de escribir.

## 8. CONCLUSIONES

En conclusión, a pesar de la escasez y el laconismo de las fuentes, tenemos información sobre un buen número de mujeres que poseían, utilizaban y copiaban manuscritos, e incluso sobre algunas que, no contentas con consumir literatura, también la produjeron, y cultivaron diversos géneros literarios.

Los monasterios femeninos sirvieron de escuelas para la educación de algunas mujeres de la nobleza y fueron la sede de escriptorios con una función determinada dentro de la organización eclesiástica de su época, contribuyendo así a la vida de la Iglesia, a pesar de que las mujeres tenían vedado el acceso a las órdenes sagradas. A su vez, las damas laicas, formadas a veces en esos mismos monasterios, se constituían en las principales transmisoras de la educación en el seno de sus familias; también ellas poseían y leían libros e iniciaban a sus hijos e hijas en la lectura y en la fe cristiana, como había iniciado Dhuoda a Guillermo.

Definitivamente, la escritura no fue, durante la Alta Edad Media, un privilegio de una élite masculina y clerical, aunque probablemente sí que tuvieron sobre todo acceso a ella los integrantes de las clases superiores de la sociedad. Además, a partir del año 900 todos pudieron comenzar a servirse de las nuevas posibilidades de expresión que ofrecían las lenguas vernáculas.

## NOTAS

1. No obstante, véase también Fi, 4: 2-3.
2. La imagen se encuentra en el frontispicio de la Biblia del Conde Vivian, regalada a Carlos el Calvo, probablemente en el 846 (Paris, BN, MS lat. 1, fol. 3v). Ha sido reproducida en color por F. Mütterich-Gaehede, 1977, 76, lám. 21, y comentada por Nelson 1996c, 225.
3. Concilium Aquigranense a. 816, MGH, Con I, pp. 454-4.
4. *De Assumptione Sancta Mariae Virginis*, CCCM 56c, 109-62.
5. Aquellas monjas debían pues de saber leer algo más que los salmos, si San Aldhelmo las creía capaces de entender sus sutilezas y su estilo “hermenéutico”. MGH, AA, XV, 120, 1, 4.
6. Cuando Fortunato describió la partida de Galswintha hacia la Galia, mencionó también a las muchachas que acompañaban a la princesa. Carm. VI, 5, MGH, AA, IV-1, 136. Aunque casi con seguridad es una leyenda, la de don Rodrigo y la Cava es una prueba de que la presencia de muchachas en la corte visigoda no era algo extraordinario.
7. Periódicamente se produjeron intentos de eliminar cualquier presencia masculina de los monasterios de monjas, por ejemplo, en una capitular de 802.
8. Según relata Beda (HE III.24), en 654 Oswiu de Northumbria entregó a su hija Aelfflaed, de un año, en agradecimiento por su victoria en una batalla. Sin embargo, hasta poco antes de esa fecha, si una muchacha quería ingresar en un monasterio (o sus padres querían que lo hiciera), debía marchar a Francia, probablemente a Faramoutiers-en-Brie y Andelys-sur-Seine (HE III.8).
9. Cesario de Arlés prohibió expresamente. *Regula ad Virgines*, c. 7.
10. PL 88, col. 1054ss, donde aparece como de autor desconocido. Cap. 24 en 107. Esta información puede ser complementada con una frase de la gramática de Aelfric de Eynsham: “Esta monja es constante en enseñar a las niñas”.
11. Cuya colección de manuscritos sugiere un alto nivel cultural.
12. Brendan, por ejemplo, fue criado por Ita y después enviado a Erc.
13. “Excellentiae vestrae praedicandam ac Deo placitam bonitatem et gubernaculum regni testantur et educatio filii manifestat”.
14. II.1; III.1; IX.1, por ejemplo.
15. Pero el mismo Cesáreo prescribe para los varones tres horas en lugar de las dos de las mujeres.
16. Los manuscritos referidos son Bodleian Rawlinson MS B. 512; Bruselas, MS 4190; BM Additional MS 30 y BM MS Egerton 92.
17. London, BL, Harley 2965, CLA II, no. 199. Estudiado en Alexander 1978.
18. El desasosiego que esta situación produjo en Cesario de Arlés, puede comprobarse en la carta que ésta envió a Radegunda, MGH, Epp. aevi merov. et karol. I, 452.
19. Esta lista aparece en Düsseldorf, MS B4, fol. 11v. Tiene letra del siglo X y probablemente fue compuesta por la monja encargada de la biblioteca.
20. Universidad de Coimbra, Archivo, doc 1.
21. Hay que tener presente que copiar un manuscrito suponía una onerosa inversión.
22. Fulda, codex bonifatianus 2.

23. Autun, 2. CLA VI, 716. Evangelia cum “expositionibus”.
24. Cambrai 300, CLA VI, 739.
25. Paris, BN lat. 10865.
26. O al menos a evitar el olvido. No fue esta una época especialmente creativa, sino más bien un tiempo para conservar lo anterior.
27. Aún así, existe constancia de que esto sucedió a veces, por ejemplo en el de la vida de Gertrudis de Nivelles, escrita por un sacerdote, o el de la primera vida de Radegunda, compuesta por Venancio Fortunato. Y aún podrían citarse más casos. Sin embargo, en muchos de ellos consta que la obra se escribió por encargo y a partir de material aportado por las propias monjas.
28. Puede ser interesante para esta cuestión van der Esse, 1907.
29. No están incluidos en esta lista los autores y obras que han sido editados en las colecciones reseñadas en el apartado de abreviaturas empleadas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asser, J. *Ælfredi regis res gestae*. Keynes, S.; Lapidge, M. (trad.) (1983). *Alfred the Great. Asser's Life of King Alfred and other Contemporary Sources*. Harmondsworth: Penguin.
- Beda. *Historia ecclesiastica gentis anglorum*. Colgrave, B.; Mynors, R.A.B. (eds.) (1991). Oxford: University Press.
- Sherley-Price, L. (trad) (1955). Harmondsworth: Penguin.
- Bessmertny, Y. (1987). Le monde vu par une femme noble au IXe siècle: la perception du monde dans l'aristocratie carolingienne. *Le Moyen Âge*, 93, 161-184.
- Bischoff, B. (1931). Wer is die Nonne von Heidenheim?. *Studien und Mitteilungen zur Geschichte des Benediktinerordens*, 49, 387-97.
- Bonifacio. *Epistolae*. Tangl, M. (ed.) (1955). *MGH Epp. Selecti I Bonifacii et Lulli Epistolae*, 2<sup>nd</sup> ed., Berlin. Emerton, E. (trad.) (1940). *The Letters of Saint Boniface* New York: Columbia University Press.
- Talbot, C.H. (trad.). (1954). *The Anglo-Saxon Missionaries in Germany*, New York: Sheed and Ward, 63-149.
- Braulio de Zaragoza. *Epistolario*. Riesco Terrero, L. (ed. y trad.). (1975). *Epistolario de San Braulio de Zaragoza*. Sevilla: Editorial Católica Española.
- Cesario de Arlés, *Regula ad Virgines*, PL 67, 1103-1121. McCarthy, M.C. (trad.). (1960). *The Rule for Nuns of St Caesarius of Arles: a translation with critical introduction*. Washington: The Catholic University of America.
- Contreni, J. J. (1990). The Tenth Century: The Perspective from the Schools, en Sot, M. (ed.) *Haut Moyen-Age: Culture, éducation, et société, études offertes à Pierre Riché*. Paris: Editions de l'Espece Européen, 379-387.
- Reed. en Contreni, J.J. (1992). *Carolingian Learning: Masters and Manuscripts*, Aldershot: Variorum, XII.
- Delumeau, J. (ed.) (1992). *La religion de ma mère. Le rôle des femmes dans la transmission de la foi*. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Díaz y Díaz, M.C. (1979). *Libros y librerías en la Rioja altomedieval*. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.
- Dhuoda, *Liber Manualis*. Riché, P. (ed.); Vregille, B. de; Mondésert, C. (trad.). (1975). *Manuel pour mon fils*, Paris: Cerf.
- Thiébaux, M. (trad.) (1998). *Handbook for her warrior son*. Cambridge: University Press.
- Neel, C. (trad.) (1999). *Handbook for William: A Carolingian Woman's Counsel for her son*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Merino, M. (trad.). (1995). *La educación cristiana de mi hijo*. Pamplona: Ediciones Eunote.
- (trad.). (1984) *Educare nel mediovo: Per la formazione di mio figlio: Manuale*. Milano; Jaca Book.
- Dronke, P. (1984). *Women Writers of the Middle Age: A Critical Study of Texts from Perpetua (d. 203) to Marguerite Porete (d. 1310)*. Cambridge: University Press.
- Egeria, *Itinerarium (o Peregrinatio) Aethiopiae*. Prinz, O. (ed.) (1960). München: C. Winter.
- Pierre Maraval, V.; Díaz y Díaz, M. C. (eds. y trad.). (1982). París: Editions du Cerf.
- Esse, L. van der (1907). *Étude critique et littéraire sur les Vitae des saints mérovingiennes de l'ancien Belgique*. Louvain-Paris: Kessinger Publishing.
- Faust, U. (1984). *Die Frauenklöster in Niedersachsen*. Schleswig-Holstein und Bremen. St Ottilian: EOS.

- Gerberding, R. (1987). *The Rise of the Carolingians and the Liber Historiae Francorum*. Oxford: Clarendon Press.
- Goffard, (1988). *The Narrators of Barbarian History: Jordanes, Bede, Gregory of Tours and Paul the Deacon*. Princeton: Princeton University Press.
- Harrington, C. (2002). *Women in a Celtic Church. Ireland 450-1150*. Oxford: University Press.
- Haselbach, I. (1970). *Aufstieg und Herrschaft der Karolinger in der Darstellung der sogenannten Annales Mettenses Priores*. Lübeck-Hamburg: Matthiesen.
- Hlawitschka, E.; Schmid, K.; Tellenbach, G. (eds.). (1981). *Liber Memorialis von Remiremont*. MGH, Mem. I, München.
- Hoffmann, H. (1958). *Untersuchungen zur karolingischen Annalistik*. Bonn: L. Röhrscheid.
- Holzmann, R. (1961). *Geschichte der sächsischen Kaiserzeit, 900-1024*. Munich: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Karpp, G. (1988). Bemerkungen zum Bücherbesitz des Essener Damenstifts um 900, en Honscheid, J.; Karpp, G. (eds.) *Octogenario. Dankgabe für Heinrich Karpp überreicht von Schülern, Verwandten und Bekannten*. Düsseldorf: Selbstverlag, 51-115.
- Jong, M. B. de (1986). *Kind en klooster in de vroege middeleeuwen: aspecten van de schenking van kinderen aan kloosters in het Frankische Rijk (500-900)*. Amsterdam: Diessertatie Universiteit van Amsterdam.
- Laistner, M. L. W. (1957). *Thought and Letters in Western Europe AD 500-900*. 2<sup>nd</sup> ed. rev. Ithaca: Cornell University Press.
- Lapidge, M. (1992). *Artistic and Literary Patronage in Anglo-Saxon England, en Committenti e produzione artistico-letteraria nell'alto medioevo occidentale*. Spoleto: Centro di Studi sull'Alto Medioevo, 137-91. Reed. Lapidge, M. (1996) *Anglo-Latin Literature 600-899*, London & Rio Grande: Hambledon Press, 37-91.
- Lapidge, M. (1996). *Latin Learning in Ninth-Century England, en Lapidge, M. Anglo-Latin Literature 600-899*. London-Rio Grande: Hambledon Press, 409-454.
- Lett, D. (1999). The Child in Christendom, Fifth-Thirteenth Centuries, en Alexandre-Bidon, D.; Lett, D. *Children in the Middle Ages. Fifth-Fifteenth Centuries*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 7-74.
- Lohier, F.; Laorte, R.P.J. (eds.) (1936). *Gesta Sanctorum Patrum Fontanellensis coenobii- Gesta Abbatum Fontanelensium*. Rouen-Paris: A. Lestringant.
- Mattoso, J. (1981). As familias condais portucalenses dos séculos X e XI, en Mattoso, J. *A Nobreza medieval portuguesa*. Lisboa: Estampa, 101-57.
- McKitterick, R. (1983). *The Frankish Kingdoms under the Carolingians, 751-987*, New York-London: Longman.
- McKitterick, R. (1986-90). *Anglo-Saxon Missionaries in Germany: Reflections on the Manuscript Evidence*. Transactions of the Cambridge Bibliographical Society, 9, 291-329. Repr. en McKitterick, R. (1994). *Books, Scribes and Learning in the Merovingian Kingdoms, 6<sup>th</sup>-9<sup>th</sup> Centuries*. Aldershot: Variorum, IV.
- McKitterick, R. (1989a). *The Carolingians and the Written Word*. Cambridge: University Press.
- McKitterick, R. (1989b). The diffusion of Insular culture in Neustria between 650 and 850: the implications of the manuscript evidence, en Atsma, H. (ed.) *La Neustrie. Les pays au nord de la*

- Loire de 650 à 850*. Sigmaringen: Thorbecke, 392-435.
- McKitterick, R. (1991). Frauen und Schriftlichkeit in Frühmittelalter, en Goetz H.W. (ed.) *Weibliche Lebensgestaltung im frühen Mittelalter*. Köln-Wien: Böhlaus, 65-118.
- McKitterick, R. (1994a). Script and Book Production, en McKitterick, R. (ed.) *Carolingian Culture: emulation and innovation*. Cambridge: University Press, 221-247.
- McKitterick, R. (1994b). Women and literacy in the early middle ages, en McKitterick, R. *Books, Scribes and Learning in the Merovingian Kingdoms, 6<sup>th</sup>-9<sup>th</sup> Centuries*. Aldershot: Variorum, XIII.
- Merino, M. (ed.) (1995). *Dhuoda, La educación cristiana de mi hijo, Introducción, traducción y notas*. Pamplona: Ediciones Eunáte.
- Mütherich, F.; Gaehde, J. (1976). *Carolingian Painting*, London-New York: George Braziller.
- Neel, C. (1999). *Handbook for William: A Carolingian Woman's Counsel for her son, Medieval texts in Translation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Nelson, J. L. (1990a). Literacy in Carolingian government, en McKitterick, R. (ed.) *The Uses of Literacy in Early Mediaeval Europe*. Cambridge: University Press, 258-296.
- Nelson, J. L. (1990b). Perceptions du pouvoir chez les historiennes du haut moyen âge, en Rouche, M. (ed.) *Les femmes au moyen âge*. Paris: Touzot, 77-85.
- Nelson, J. L. (1996a). Gender and Genre in Women Historians of the Early Middle Ages, en Nelson, J. L. *The Frankish World 750-900*. London-Rio Grande: Hambledon, 183-197.
- Nelson, J. L. (1996b). Women and the Word in the Early Middle Ages, en Nelson, J. L. *The Frankish World 750-900*. London-Rio Grande: Hambledon, 200-221.
- Orme, N. (2002). *Education in the West of England 1066-1548*. Exeter: University of Exeter Press.
- Orme, N. (2006). *Medieval Schools. From Roman Britain to Renaissance England*. Yale: University Press.
- Parkes, M. B. (1983). A Fragment of an Early Tenth-Century Anglo-Saxon Manuscript and its Significance. *Anglo-Saxon England*, 12, 120-140.
- Riché, P. (1963). Les bibliothèques de trois aristocrates laïques carolingiens. *Le Moyen Age*, 69, 87-104.
- Riché, P. (1975). (ed.) *Dhuoda, Manuel pour mon fils*. Paris : Cerf. Introducción, texto crítico y notas por Pierre Riché; traducción al francés por Bernard de Vregille y Claude Mondésert.
- Riché, P. (1976) *Education and Culture in the Barbarian West: Sixth Through Eighth Centuries*. Columbia: Univ. of South Carolina Press.
- Searle, E. (1984). Fact and Pattern in heroic History: Dudo of Saint-Quentin. *Viator*, 15, 119-137.
- Sims-Williams, P. (1976). Cuthswith, seventh-century abbess of Inkberrow, near Worcester, and the Würzburg manuscript of Jerome on Ecclesiastes. *Anglo-Saxon England*, 5, 1-22.
- Sonnleitner, K. (1987). Selbstbewusstsein und Selbstverständnis der ottonischen Frauen im Spiegel der Historiographie des 10. Jahrhunderts, en Hartel, R. (ed.) *Geschichte und ihre Quellen. Festschrift für Friedrich Hausmann zum 70. Geburtstag*. Graz: Akademische Druck- u. Verlagsanstalt, 111-119.

- Sonnleitner, K. (1988). *Die Annalistik der Ottonenziet als Quelle für die Frauengeschichte*. Graz: Schriftenreihe des Instituts für Geschichte.
- Spilling, H. (1978). *Angelsächsische Schrift in Fulda*, en Brall, A. (ed.) *Von der Klosterbibliothek zur Landesbibliothek*. Fulda: Anton Hiersemann, 47-98.
- Stafford, P. (1997). *Queen Emma and Queen Edith*. Oxford: Blackwell.
- Stokes, W. (1890). *Lives of the Saints from the Book of Lismore*. London: Clarendon Press.
- Talbot, C. H. (1954, 1981). *The Anglo-Saxon Missionaries in Germany*. New York: Sheed and Ward.
- Villa, C. (1984). *La "Lectura Terentii" I. Dal Ildemaro a Francesco Petrarca*. Padua: Antenore.
- Ward, E. (1990). Caesar's Wife: The Career of the Empress Judith 819-829, en Goodman, P.; Collins, R. (eds.) *Charlemagne's Heir. New Perspectives on the Reign of Louis the Pious (814-40)*. Oxford: Clarendon Press, 205-227.
- Wemple, S. F. (1981). *Women in Frankish Society. Marriage and the Cloister, 500 to 900*. Pennsylvania: University Press.
- West, A.F. (1892, 2004). *Alcuin and the Rise of the Christian Schools*. Princeton: Heinemann, Honolulu: University of Hawaii Press.

## ABREVIATURAS

AA SS	<i>Acta Sanctorum</i> . Bruxelles: Societé des Bollandistes, 1643-1940 (con varias reediciones posteriores).
Carm.	Carmen / Carmina.
CCCM	<i>Corpus Christianorum Continuatio Medievalis</i> , Turnhout: Brepols, 1966.
CIL	<i>Corpus Inscriptionum Latinarum</i> , Berlin: Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, 1893-2003 (20 vols.).
CLA	LOWE, E. A. <i>Codices Latini Antiquiores. A Palaeographical Guide to latin Manuscripts Prior to the Ninth Century</i> , Oxford: Clarendon Press, 1934-1971, 11 vols. + Supp. por B. Bischoff.
HE	BEDA EL VENERABLE, <i>Historia Ecclesiastica</i> .
MGH	<i>Monumenta Germaniae Historica</i>
AA	Scriptores, Auctores Antiquissimi
Con	Leges, Concilia
Ep	Epistolae
Fontes	Fontes iuris Germanici antiqui
Formulae	Formulae Merovingici et Karolini aevi
Mem	Libri memoriales
SRG	Scriptores rerum Germanicarum
SRM	Scriptores rerum Merovingicarum
SS	Scriptores
MS	Manuscrito
PL	MIGNE, J. P. <i>Patrologia Latina</i> , 1844-1855, 217 vols.

## PALABRAS CLAVE

Alta Edad Media, Mujeres, Manuscritos, Scriptoria, Escuela, Educación.

## KEYWORDS

Early Middle Age, Women, Manuscripts, Scriptoria, School, Education.

## PERFIL ACADÉMICO DE LA AUTORA

Ana Belén Sánchez Prieto, doctora en Historia Medieval, profesora del departamento de Ciencias y Técnicas Historiográficas en la Facultad de Ciencias de la Documentación en la Universidad Complutense de Madrid. Es miembro de los grupos de investigación “Bibliopegia”, de la Universidad Complutense, y Platform for Medieval Literacy, de la Universidad de Utrecht, especializados respectivamente en la producción del libro antiguo y la alfabetización en la sociedad altomedieval.

Dirección de la autora: Universidad Complutense de Madrid  
Facultad de Ciencias de la Documentación  
Santísima Trinidad, 3  
28010 Madrid  
E-mail: abs@ccdoc.ucm.es

Fecha de Recepción del artículo: 1. Febrero.2009

Fecha de Revisión del artículo: 30. Junio. 2009

Fecha de Aceptación del artículo: 26. Octubre. 2009

ISSN: 1139-613-X

Núm. 2 - 2010

13

EDUCACIÓN

W

UNED

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

# 4

## **FUNCIÓN PROFESIONAL DEL PEDAGOGO EN CENTROS HOSPITALARIOS COMO ÁMBITOS EDUCATIVOS EXCEPCIONALES**

**(PROFESSIONAL ROLE OF PEDAGOGUE IN HOSPITAL CENTERS AS EXCEPTIONAL EDUCATIONAL FIELDS)**

María José Latorre Medina  
y Francisco Javier Blanco Encomienda  
*Universidad de Granada*

### **RESUMEN**

En la literatura científica especializada en el campo de la preparación profesional de los pedagogos se vislumbran espacios y escenarios de inserción profesional bien diferentes a los tradicionales. El presente trabajo pretende ser una contribución en esta dirección, analizando el papel del pedagogo en las aulas hospitalarias. A lo largo del artículo, se justifica cómo la presencia del pedagogo en estos dominios no convencionales se erige como una necesidad vital y se esbozan cuáles son las funciones, tareas y competencias propias o de uso profesional de los pedagogos hospitalarios. Por último, se evidencia uno de los problemas del campo profesional que requiere respuesta desde la formación inicial, abogándose por una cualificación más acorde con la labor del pedagogo en estos ámbitos educativos excepcionales.

### **ABSTRACT**

In specializing scientific literature in the field of professional preparation of pedagogues, some spaces and scenarios of professional insertion are emerging, which are very different from traditional ones. This paper seeks to make a contribution in this direction, analyzing the role of pedagogue in hospital classrooms. Throughout the article, the presence of pedagogue in these unconventional domains as a vital necessity is justified and it is shown which the functions, tasks and own or professional skills of hospital pedagogues are. Finally, one of the problems of the professional area that requires response

from initial training is evidenced, advocating by a qualification that should be more consistent with the work of pedagogy in these exceptional educational fields.

## 1. FUNDAMENTOS Y BASES DE PARTIDA. UNA VISIÓN DESDE LA TEORÍA

Resulta incuestionable que, en los últimos años, la pedagogía ha ampliado de manera increíble su espectro de actuaciones, habiendo surgido además muy diversas especializaciones dentro de la misma carrera de cara al mundo laboral como son pedagogía social, laboral, escolar, de personas mayores, diferencial, hospitalaria, especial, tecnología educativa y un largo etcétera que expanden más aún aquello que muchos autores han definido como Pedagogía.

Centrándonos en una de estas especialidades, concretamente, en la Pedagogía Hospitalaria, González y Polaino (1990) afirman que fue a principios de la década de los 70 cuando los pedagogos hicieron su aparición en el ambiente hospitalario de los denominados países desarrollados (Estados Unidos, Canadá y Centro-Norte Europa) con diversos fines y bajo el paraguas de múltiples teorías. La presencia de estos profesionales y la proliferación de diversas actuaciones pedagógicas en el tratamiento de enfermos hospitalizados ha ido creciendo paulatinamente sin que, en muchos casos, dichas prácticas hayan tenido un reflejo real en los fundamentos teóricos de la pedagogía, ni mucho menos en la producción científica asociada a la misma. Han sido y son actuaciones que forman parte de aquéllas que están encaminadas a atender las necesidades más propias de la persona, que bien por no ser objeto directo de la actuación médica o por no ser parte de las competencias propias del personal sanitario, no son cubiertas por el servicio hospitalario. Y es la educación la que se hace garante de ellas, llegando a conformar poco a poco un cuerpo disciplinar conocido como “Pedagogía Hospitalaria”.

### 1.1. Aproximación al concepto de Pedagogía Hospitalaria

Haciendo especial incidencia en los ámbitos de una educación no formal, fuera de los esquemas convencionales de trabajo de los pedagogos, Ortiz (1999) nos perfila una nueva vía ya abierta de la pedagogía, la *hospitalaria*, desde una clara perspectiva multiprofesional y de compromiso familiar y social. En su trabajo, la autora va estableciendo relaciones entre diferentes constructos que nos facilitan su comprensión. Las etiquetas conceptuales que asocia son las siguientes:

### *Educación no formal / educación en el hospital*

En la década de los noventa, Ortiz (1999) revela que autores como González-Simancas y Trilla, al plantear las áreas de actuación de la educación no formal, incluyen contenidos, ámbitos y colectivos específicos como son la educación sanitaria y la pedagogía hospitalaria. De este modo, dejan patente la relación existente entre la sanidad y la educación no formal. No obstante, es la pedagogía hospitalaria la que, desde su óptica, contempla las áreas educativas que, cada vez más, van asumiendo los centros hospitalarios, en relación a: compensar el retraso académico por la falta de escolaridad; dar contenidos educativos en los tiempos libres fuera del tratamiento médico y atender a las secuelas derivadas del propio estado de enfermedad.

### *Necesidades educativas especiales / necesidades asistenciales especiales*

Por un lado, desde el ámbito educativo, Ortiz (1999) recuerda que el nuevo concepto de necesidades educativas especiales, acuñado por el Comité Warnock en Inglaterra en 1978, hacía referencia a la situación especial en que un alumno puede encontrarse en cualquier momento de su vida, pudiendo precisar de actuaciones también especiales. Es un concepto relativo, transitorio e interactivo en el sentido de que dependen tanto de las condiciones personales como de las características del medio (en contra del concepto de déficit del modelo médico). Asimismo, llama la atención sobre que, por aquél entonces, la amplitud del término se hacía ya extensible al niño enfermo, al mencionarse en el Informe Warnock que “hay niños que se ven obligados a permanecer en un hospital durante períodos más o menos largos de tiempo”, planteándose la situación del niño hospitalizado, la necesidad de que existiera un aula hospitalaria y, lo más importante, la necesidad de formar a un profesorado motivado, sensible y especializado.

Sin duda, es la situación que vive el niño hospitalizado de ruptura con su ritmo de vida, de separación de sus amigos, de su familia..., en general, su estado carencial (en lo afectivo, social, físico), lo que promueve la implantación de actuaciones educativas especiales que reajusten el equilibrio perdido en el niño por un factor indeseable, la enfermedad. A tal efecto, la formación de los profesionales tiene mucho que ver con la que se plantea en la educación inclusiva, bajo el lema de una escuela abierta a la diversidad, que abarca a colectivos más concretos o ámbitos más específicos.

Y, por otra parte, desde el ámbito médico, en la literatura al uso también se pone de relieve la nueva definición de niños con necesidades asistenciales especiales en los centros hospitalarios. En general, son aquellos niños que sufren un proceso crónico de tipo físico, del desarrollo, conductual

o emocional, o que están expuestos al riesgo de padecerlo y que, además, requieren servicios sanitarios y complementarios en un sentido amplio, en el que se incluye toda una serie de servicios para mantener o mejorar su salud y capacidad funcional, como son: servicios terapéuticos (fisioterapia, logopedia...), servicios de apoyo familiar; equipo y material, etc.

Aunando uno y otro campo, el médico y el educativo, en torno al niño enfermo, se dan la mano las necesidades educativas especiales y las necesidades asistenciales especiales; y la compensación de ambas no tiene otra forma de ser que la de una acción interprofesional sobre el niño, la familia, los profesionales del hospital y los del centro escolar. La colaboración médico-pedagógica y familiar (López y Fernández, 2006) se erige como el punto de confluencia que abre el camino hacia una pedagogía propia del hospital.

### *Aula inclusiva / aula hospitalaria*

Gándara y Junquera (2006) parten de la base de que la escuela forma parte de la actividad habitual del niño, resultando indispensable para su desarrollo armónico. Si esto es así para todos los pequeños, ante una situación de enfermedad grave y larga, la escuela pasa a convertirse en uno de los pilares fundamentales para prevenir el aislamiento y pasividad a que tiende todo alumno con una hospitalización prolongada, continua o intermitente.

En otro de sus trabajos, Ortiz (1998) recoge que los niños hospitalizados, al igual que el resto de escolares, tienen el mismo derecho a recibir una adecuada atención educativa en las aulas de apoyo que existen en los hospitales llamadas “aulas hospitalarias” que, por responder a las necesidades específicas que presentan los niños enfermos, son proclamadas como “aulas inclusivas” (León, 2001). Estos espacios educativos excepcionales se establecen como áreas abiertas y flexibles, donde el paciente pediátrico puede acudir libremente, ausentándose siempre que lo requiera su asistencia sanitaria (López y Fernández, 2006).

Normalmente ubicadas en la planta de pediatría, González (2004) dibuja estos espacios como habitaciones amplias, alegres, bien ventiladas y luminosas, sumamente atractivas, llenas de colores, libros, juegos, material docente... Desde el punto de vista de los familiares y profesionales, las aulas hospitalarias son espacios físicos absolutamente necesarios en los hospitales para el bienestar de los niños enfermos. Por ello, deben representar un lugar seguro y normalizador para estos alumnos, donde, además de la función educativa, vean o tengan para ellos un significado relacional, ocupacional e integrador. Tal como se desprende del estudio realizado por Barrueco, Calvo, De Manueles, Martín y Ortiz (1997), las aulas hospitalarias son clave para

dar contenido educativo a los ratos de ocio, para recuperar el retraso académico y, sobre todo, como vía de enriquecimiento personal y social.

López y Fernández (2006), por su parte, definen las aulas hospitalarias como centros de enseñanza creados por el Ministerio de Educación y Cultura, puestas a disposición de los niños enfermos, en diferentes hospitales de España. Con ellas, se pretende atender el derecho que todo niño tiene a recibir una educación general, incluso cuando sea necesaria su hospitalización, al mismo tiempo que se le proporciona un espacio idóneo dentro del hospital, en el que puede relacionarse con otros niños con los que compartir sus propias experiencias, ayudando así a superar con mayor rapidez los problemas de salud causantes de su ingreso en un centro hospitalario.

En definitiva, la Pedagogía Hospitalaria se configura como aquél cuerpo disciplinar que se dirige expresamente a la atención y optimización de la educación de los niños enfermos que están en un hospital, sea cual sea la edad y el estado físico o mental, intentando mejorar sus condiciones de vida. Su finalidad principal es capacitarles para poder vivir mejor; contribuir al modo en que afrontan y aceptan una enfermedad, sus consecuencias inmediatas, la perspectiva de cambios que conlleva en su vida y los tratamientos que de ella se derivan (González y Polaino, 1990). Según Olivares, Méndez y Ros (2002), es la pedagogía la que, en el contexto hospitalario, puede ayudar a paliar los efectos psicológicos, sociales y educativos que toda hospitalización puede comportar, tanto sobre el paciente pediátrico como sobre su familia.

## **1.2. La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva**

De entrada, en el trabajo informado por Grau (2001) se recogen los numerosos puntos en común que tienen la pedagogía hospitalaria y la educación especial, en cuanto que ambas suponen una acción multidisciplinar y consideran que las dificultades de aprendizaje y los problemas de salud no pueden ser abordados exclusivamente desde la pedagogía o la medicina. Por un lado, la educación especial se ocupa de los alumnos con necesidades educativas especiales, es decir, de aquéllos que requieren de la dotación de medios especiales de acceso al currículo, un currículo especial o modificado, y una atención a la estructura social y al clima emocional y afectivo en que se desenvuelve la acción educativa. Por otro, la medicina se centra en los niños con necesidades asistenciales especiales, esto es, de aquéllos que sufren una enfermedad crónica y requieren servicios sanitarios o complementarios (fisioterapia, logopedia, terapia ocupacional, intervención precoz, cuidados a domicilio, servicios sociales...). Y en la pedagogía hospitalaria confluyen

estas dos necesidades, las educativas y las asistenciales; de ahí la necesaria acción interdisciplinar (Castillo, 2005; López y Fernández, 2006).

Una simple mirada por la documentación científica publicada al respecto nos permite constatar, efectivamente, que la pedagogía hospitalaria debe asumir los principios defendidos por la educación inclusiva, etapa final del proceso seguido por la educación especial, que es vista como avance, mejora y superación de la integración escolar. Los trabajos realizados por Caballero (2007) y Grau y Ortiz (2001) avalan lo que decimos. De atender a las necesidades educativas especiales del niño se ha pasado a respetar la diferencia, la excepcionalidad, como una característica de su manera de ser persona, y a soslayar todos los prejuicios sociales, culturales, religiosos y profesionales que impiden acceder al conocimiento de la realidad única, original e insustituible de cada ser humano (Ortiz, 2000). La escuela inclusiva parece ser la opción más eficaz para dar apoyos naturales en cualquiera de los ambientes en que se encuentre el niño enfermo, puesto que arbitra todas las medidas necesarias para poder dar la bienvenida al alumno hospitalizado y atenderle también en el sistema educativo ordinario y en el domicilio familiar durante la convalecencia.

## **2. LA ACCIÓN PEDAGÓGICA EN AMBIENTES HOSPITALARIOS. UNA APROXIMACIÓN A LA PRÁCTICA**

Con el propósito de justificar la necesidad y posibilidad de la acción pedagógica en estos contextos educativos excepcionales, hemos seguido los trabajos de Castañeda (2006) y Castillo (2006). Para Castañeda (2006), es la concepción de la educación como base de los procesos de mejora de las personas y de la atención educativa como contribuyente fundamental de la salud integral de las mismas lo que justifica la pertinencia de que exista el servicio pedagógico dentro de la atención educativa hospitalaria. Según Castillo (2006), las distintas administraciones han intentado dar una respuesta educativa a las necesidades especiales y específicas que presentan los niños hospitalizados en dos sentidos: por un lado, tratar de compensar los problemas que se derivan de una hospitalización más o menos prolongada y, por otro, facilitar los recursos necesarios para realizar la compensación. No podemos olvidar que estos niños, además de pacientes de un hospital, siguen siendo alumnos con el mismo derecho a la educación que los demás.

En este marco, la figura del pedagogo hospitalario se convierte en un elemento decisivo para el ajuste psicológico, social y educativo del niño enfermo, actuando también de intermediario entre el personal médico-sanitario, la familia y su colegio. Su perfil, se va elaborando con la práctica diaria

de esta actividad y el apoyo de todos (Fernández, 2000). Pero a pesar de este papel crucial que el pedagogo puede desempeñar dentro del equipo multiprofesional en el que se canaliza su rol, convirtiéndose en centro neurálgico de la actuación educativa que se desarrolla en los hospitales, es el profesional menos valorado dentro de dicho escenario laboral, no sucediendo así con la figura del maestro, del educador social, del psicólogo y menos aún, del profesional/es de la medicina implicados en la recuperación del niño enfermo. Además, las funciones educativas en las aulas de los centros hospitalarios están asignadas en la actualidad solamente a maestros, cuando éstos precisan de un apoyo permanente del que depende la calidad de la actividad educativa desarrollada.

Esta situación ha despertado la voz de alarma de multitud de autores e investigadores, entre ellos, Borja, Fortuny y Fuentes (2003) y Castañeda (2006), reivindicando el papel que debe tener la pedagogía en el contexto hospitalario, del cual ha sido privada en la mayoría de los casos. La última autora aboga por un reconocimiento explícito de las funciones, tareas y competencias que son propias de los pedagogos y que les permiten ejercer su labor educativa en este dominio profesional, como miembro integrante del “equipo pedagógico multidisciplinar” responsable de la atención hospitalaria al niño enfermo. Para ello, Borja, Fortuny y Fuentes (2003) puntualizan que debe ser, durante el período de formación universitaria, cuando se planteen, dentro del campo de actuación de los pedagogos, formas de intervención educativa tanto en el ámbito de la educación formal como no formal.

## **2.1. Labor del pedagogo hospitalario**

### *2.1.1. Sujetos a los que atiende*

Los principales destinatarios de la Pedagogía Hospitalaria son alumnos, niños y adolescentes, del sistema educativo que por razón de enfermedad permanecen hospitalizados. Cómo hacer que estos alumnos no sólo no pierdan, en lo posible, su ritmo escolar sino que, en la propia enfermedad, se vean asistidos eficazmente por la acción educativa se convierte en labor principal del pedagogo hospitalario.

“El pedagogo hospitalario —afirma Ortiz (1999, 110)— se ve abocado a educar en la enfermedad”. Y educar en la enfermedad exige conocerla como una situación especial, con todas sus implicaciones, puntos débiles y fuertes, posibilidades y carencias y realidad subyacente. Por tanto, si ésta es una función básica del pedagogo en este escenario profesional, cabe plantearse en qué consiste y cómo ha de hacerlo.

En primer lugar, parece ser primordial conocer cuál es la situación que vive un niño enfermo en el hospital. En la documentación existente se recoge que el niño vive una situación de ruptura con su ritmo de vida, de separación de sus amigos y de su familia, de aislamiento, de experiencias desconocidas en un medio hostil, en principio. Sin entrar en la enfermedad concreta que padezca, el niño vive en un estado carencial en lo afectivo, social y físico (Palomo, 1995).

Castillo (2006) sostiene que el hecho de que estos alumnos sean pacientes de un hospital les impide la regular asistencia a sus colegios y les provoca, además de las molestias propias de la enfermedad, una situación de miedo y estrés. Afortunadamente, los niños ingresados son alumnos de sus centros y, en la mayoría de los casos, su paso por el aula del hospital va a ser una circunstancia temporal. En relación con la duración de la hospitalización, se distinguen entre los alumnos los siguientes grupos: a) alumnado de larga hospitalización: son aquellos niños que permanecen ingresados más de 30 días a lo largo del curso escolar; b) alumnado de media hospitalización: niños cuya duración en el hospital se sitúa entre los 15 y los 30 días anuales; y c) alumnado de corta hospitalización: aquéllos que permanecen menos de 15 días en un año.

Barrueco, Calvo, De Manueles, Martín y Ortiz (1997), fruto de una investigación realizada en el distrito universitario de Salamanca, nos informan, desde la perspectiva de los propios padres y profesionales, de las situaciones consideradas de riesgo y susceptibles de apoyo en el contexto del niño enfermo. Entre ellas: la salida de un lugar seguro como es el medio familiar hacia un lugar desconocido como es el hospital; la separación de la familia en quien confía para pasar a manos de desconocidos sin saber por qué, hasta cuándo y para qué; la ruptura con la vida cotidiana, la escuela, el barrio para estar aislado en una habitación del hospital; el paso de una actividad frenética marcada por sus iguales a sentirse en la cama, a solas consigo mismo, con todo el tiempo disponible para pensar; el haber perdido un estado físico saludable para sentirse mal, acobardarse o deprimirse y no saber cómo va a evolucionar, etc.

Asumiendo que dichas situaciones pueden perjudicar al desarrollo integral del menor hospitalizado, el pedagogo hospitalario debería tener en cuenta tanto los efectos negativos derivados de la enfermedad, de cara a paliarlos, como las consecuencias positivas derivadas de la misma para ser potenciadas y mantenidas (Ortiz, 1999). En cuanto a los aspectos negativos de la enfermedad, que son precisos eliminar o compensar, ha de saber que: a) en el momento del ingreso, el niño puede reaccionar con irritabilidad, gritando, llorando, rebelándose; luego se vuelve hosco, retraído, triste y finalmente se resigna y se adapta; y b) durante la estancia en el hospital, el niño sufre una serie de trastornos como consecuencia de la separación del am-

biente familiar, de su estancia en un medio extraño y de la carencia de relaciones afectivas adecuadas como son: los sentimientos de culpa y ansiedad, las fantasías y temor a la mutilación, el abandono, la muerte, etc. Y respecto a los aspectos positivos o beneficios secundarios derivados de la enfermedad, susceptibles de optimizar y potenciar, ha de asumir que la enfermedad: a) es una oportunidad para que el niño exprese sus sentimientos y pida que sus necesidades sean satisfechas; b) promueve una comunicación más abierta en el seno de la familia y crea una atmósfera más saludable; y c) con ella se aprende a decir “no” y a adquirir nuevos y mejores hábitos en áreas como la nutrición, el sueño, ejercicio, etc.

### *2.1.2. Objetivos a trabajar en el campo profesional*

“Ante todo son niños, con todo su potencial de desarrollo, al que hay que dar el apoyo educativo para que su desarrollo evolutivo se vea mínimamente afectado por su enfermedad” (Gándara y Junquera, 2006, 16). Si la meta principal del pedagogo hospitalario es proporcionar una atención educativa de calidad a los niños enfermos hospitalizados, de cara a prevenir y evitar la marginación de su proceso educativo, son objetivos básicos a trabajar los siguientes (Castillo, 2006):

- Proporcionar apoyo afectivo al niño y paliar su déficit emocional.
- Tratar de reducir el déficit escolar.
- Disminuir la ansiedad y demás efectos negativos desencadenados como consecuencia de la hospitalización.
- Mejorar su adaptación y ajuste a la hospitalización y a su situación de enfermedad.
- Mejorar la calidad de vida del niño hospitalizado.
- Fomentar la actividad, procurando que el niño ocupe provechosamente su tiempo.
- Cultivar la natural alegría infantil y las relaciones sociales.
- Atender a la formación del carácter y la voluntad del niño, en el sentido de incitar su esfuerzo y animarle al trabajo.

Listado de objetivos que López y Fernández (2006) sintetizan en cuatro: el desarrollo de los aspectos cognitivos e intelectuales; el desarrollo motriz; el desarrollo afectivo y el desarrollo social.

### 2.1.3. Perfil del pedagogo hospitalario

Ortiz (1999) retrata al pedagogo hospitalario como un profesional que ha de poseer una personalidad equilibrada, serenidad, empatía, flexibilidad, imaginación, creatividad y solvencia moral, dado que a veces tendrá que replantearse su tarea en función del estado del niño enfermo, de su relación con la familia, la escuela y los profesionales del hospital. En una línea similar, Grau (2001) estima que ha de ser un profesional versátil y flexible, con una gran capacidad de adaptación y empatía, conocedor de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación y con un gran sentido del humor. Por su parte, Ullán (2005) nos lo presenta como un profesional que posee unos conocimientos y habilidades muy avanzadas sobre las necesidades educativas y psicosociales de los niños enfermos hospitalizados, así como un elevado grado de preparación para desarrollar su labor de forma coordinada con los padres, con el personal de atención sanitaria y demás profesionales encargados de su atención en el hospital (maestro, psicólogo, educador social, entre otros).

Más concretamente, con la intención de contribuir al perfilado de la labor del pedagogo en las aulas hospitalarias, Castañeda (2006) nos revela cuál es la “carga competencial” que debe poseer un pedagogo que se integre en el trabajo educativo dentro de un hospital. Para ello, y partiendo del concepto de *competencia de acción profesional*, por el que entiende la selección de características personales (comportamientos, rasgos de personalidad, motivación, aptitud, actitud, valores...) observables, que hacen a una persona eficaz en una determinada labor o puesto de trabajo, distingue cuatro clases de competencias profesionales de los pedagogos hospitalarios, en función de a qué hacen referencia. Dos tipos de ellas se incluirían dentro de las llamadas “competencias propias o de uso profesional” (competencia técnica y metodológica) y las otras dos, formarían parte de lo que se consideran “competencias transversales o actitudinales” (competencias participativas y personales), que describimos a continuación:

- (a) *Competencias propias o de uso profesional* de los pedagogos hospitalarios. Estas competencias se dividen a su vez en dos categorías: unas, las *competencias técnicas*, que incluyen todo el saber académico, los conocimientos especializados y la experiencia que con ellos tienen los pedagogos; las otras, las *competencias metodológicas*, que abarcan la utilización provechosa y adecuada que el pedagogo hace de sus conocimientos técnicos para la realización de tareas. Partiendo de aquí, las competencias mínimas que según la autora debería tener el pedagogo hospitalario en el *campo de uso profesional* son las siguientes:

<b>COMPETENCIAS TÉCNICAS O COGNITIVAS</b>	<b>COMPETENCIAS METODOLÓGICAS O PROCEDIMENTALES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistemas educativos actuales en el contexto internacional.</li> <li>- Metodologías de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>- Metodologías y estrategias de investigación educativa.</li> <li>- Metodologías, principios y enfoques de la orientación educativa, escolar y profesional.</li> <li>- Fundamentos y metodología de la evaluación educativa.</li> <li>- Bases teóricas y epistemológicas de los procesos educativos.</li> <li>- Fundamentos del diseño, desarrollo e innovación del currículum.</li> <li>- Didáctica.</li> <li>- Teorías básicas sobre el desarrollo psicológico y el aprendizaje de las personas.</li> <li>- Principios y fundamentos de la atención a la diversidad.</li> <li>- Teorías básicas de tratamiento de alumnos con necesidades educativas especiales.</li> <li>- Comunicación educativa.</li> <li>- Fundamentos de diseño y uso de medios, recursos y posibilidades de la tecnología educativa.</li> <li>- Modelos de orientación educativa.</li> <li>- Bases de economía de la educación.</li> <li>- Teoría, modelos y programas de formación del profesorado.</li> <li>- Política y legislación educativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño y planificación de programas de intervención, orientación y formación adaptados a características diferenciales de sujetos y situaciones.</li> <li>- Evaluar programas de intervención y orientación educativa.</li> <li>- Análisis de datos.</li> <li>- Detección de necesidades.</li> <li>- Aplicación de distintas metodologías didácticas.</li> <li>- Diseño y desarrollo de procesos de investigación educativa.</li> <li>- Dirección y gestión de centros de producción y difusión de medios.</li> <li>- Manejo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación.</li> <li>- Capacidad de asesoramiento sobre uso pedagógico e integración curricular de medios didácticos.</li> <li>- Capacidad de orientación y formación de profesorado.</li> <li>- Participar, asesorar y gestionar en organizaciones la planificación, desarrollo y evaluación de planes de formación.</li> <li>- Búsqueda de recursos (espacios, financiación...) y gestión profesional de recursos humanos, materiales y funcionales en entornos educativos.</li> <li>- Planificación y gestión de grupos de trabajo.</li> </ul>

**Cuadro 1.** Competencias propias o de uso profesional del pedagogo hospitalario

(b) *Competencias transversales o actitudinales* del pedagogo hospitalario. Este término alude a aquellas competencias que son requeridas y valoradas en casi todos los contextos por su amplia generalidad y transferibilidad, siendo conocidas para algunos autores como las competencias que constituyen la inteligencia emocional y que desempeñan un papel importante para lograr un ajuste personal y social adecuado, un óptimo desempeño laboral y un liderazgo efectivo. Tales competencias se dividen a su vez en dos tipos

más específicos: *competencias participativas* (predisposición hacia el entendimiento interpersonal, la cooperación y comunicación interpersonal, etc.) y *competencias personales* (imagen adecuada de sí mismo y de los demás, coherencia con sus convicciones, sobreponerse a obstáculos y predisposición). Por el contexto donde se enmarca este trabajo, el medio hospitalario, un buen dominio de tales competencias sería fundamental en el ejercicio profesional. Entre otras, serían de primera importancia las siguientes: capacidad de análisis y síntesis, empatía, conciencia emocional, autoconcepto y autoestima, autocontrol, confiabilidad, integridad, creatividad, adaptabilidad, innovación, motivación, compromiso, iniciativa, optimismo, comprensión de los demás, orientación hacia el servicio, aprovechamiento de la diversidad, conciencia política y ética, capacidad de comunicación oral y escrita, influencia, liderazgo, colaboración y cooperación, habilidades de equipo, capacidad de negociación, autoaprendizaje, transparencia, imparcialidad, flexibilidad, valoración del otro, observación, capacidad de decisión, organización y planificación.

Si son éstas algunas de las competencias nucleares que le deben ser exigidas al profesional de la pedagogía hospitalaria, deben ser estas mismas las que se adquieran, trabajen y potencien con los estudiantes de Pedagogía desde las propias tareas, contenidos y prácticas realizadas durante la carrera, en las aulas universitarias, y contrastarse reflexivamente después con la realidad en el período de prácticum.

#### 2.1.4. *Funciones del pedagogo hospitalario*

Básicamente, son dos las funciones del pedagogo hospitalario (Polaino, 1990): a) educar al niño hospitalizado en función de cuál sea su enfermedad y el estado psicobiológico en que se encuentra y b) colaborar con el personal sanitario siendo consciente de que la curación, la salud, es la meta prioritaria a la que se ha de subordinar cualquier otro aprendizaje.

Siguiendo a Gándara y Junquera (2006), la función principal de este profesional sería establecer los canales de información-comunicación adecuados, entre medio escolar y hospitalario, que permitan ir adaptando la actividad escolar a la situación física y emocional del niño en cada fase de su enfermedad. De esta forma, se evitaría la ruptura del alumno con su escuela y se sentarían las bases para el momento de su vuelta normalizada al colegio. Las autoras enfatizan la importancia que tiene para estos niños la actividad escolar para mantenerlos en contacto con su vida habitual.

En esta línea, Ortiz (1999) sostiene que las funciones del pedagogo hospitalario son determinantes en el entorno pediátrico por cuanto él podría ser el interlocutor válido entre el niño y su familia y entre el niño y los profesionales responsables de su curación y de su educación. Más concretamente:

- (a) Respecto a la *familia*, serviría de intérprete de toda la relación afectiva con su hijo. Si bien es cierto que el pedagogo hospitalario tiene una implicación directa en la vida afectiva del niño, siendo su misión reeducar las emociones, implantar nuevos hábitos y enseñar nuevos valores y reeducar las relaciones en el medio familiar, no menos lo es que su función básica, de forma especial, está en ser intérprete de la relación existente entre la familia y el enfermo, ver hasta qué punto puede propiciarse un acercamiento o un distanciamiento entre ellos, valorar si los familiares precisan de una atención o tratamiento para afrontar la enfermedad del niño, etc.
- (b) Con el *equipo médico*, el pedagogo ejercería funciones de negociador entre el niño enfermo y estos profesionales como testigo presencial del proceso de curación, transmitiendo las intenciones de los médicos e informando a éstos de la situación personal que vive el paciente, dentro de una buena relación que ha de presidir la colaboración médico-pedagógica.
- (c) Y con el *equipo psicopedagógico*, se responsabilizaría del progreso académico del enfermo y de toda la tarea educativa que debe planificar en colaboración con el resto de miembros del equipo de profesionales de la educación que atienden al niño ingresado (maestros, psicopedagogos, educadores sociales...), pues dada la importancia y la complejidad del objetivo de la Pedagogía Hospitalaria se estima que debe ser una labor conjunta de todos estos profesionales.

A este respecto, de cara a clarificar la especificidad del pedagogo en el hospital dentro de este equipo, señalar que, mientras la labor del maestro es la de estar en las unidades de apoyo hospitalarias atendiendo directamente la actividad educativa, esto es, proporcionando el apoyo escolar para que los niños enfermos no pierdan, en lo posible, su ritmo de estudio y aprendizaje, la labor del pedagogo debería ser asesorar y colaborar con los maestros en el diagnóstico de las dificultades, en las limitaciones para la adquisición de conocimientos por parte del alumno enfermo, en su atención educativa individualizada, en el desarrollo de los procesos de aprendizaje y conocimiento, en la elaboración de materiales curriculares, en la selección de la metodo-

logía adecuada, en la relación con el equipo sanitario, las familias, los centros docentes de procedencia y las asociaciones de padres y otras asociaciones sin ánimo de lucro. El trabajo escolar en este caso es especialmente difícil y el pedagogo debe transformarse en un generador de ideas y procedimientos mediante los cuales se puedan ir superando las sucesivas dificultades.

Maeso (2005), desde su propia experiencia como pedagoga del Aula Hospitalaria de Burgos, resume en dos sus principales funciones: a) la atención educativa y social para conseguir que el niño hospitalizado se sienta tranquilo y relajado para poder aprender, y b) dar respuesta educativa, compensadora y terapéutica en esos momentos de hospitalización. De igual modo, Castillo (2006) entiende que las funciones a realizar por este profesional estarían encaminadas a: normalizar la vida del niño, manteniendo la mejor coordinación y contacto con sus centros escolares; paliar el llamado “Síndrome Hospitalario” mediante la continuidad de las tareas escolares en el hospital; y ayudar a que se lleven a cabo los procesos de relación interpersonal y socialización entre los niños del aula hospitalaria.

### *2.1.5. Tareas del pedagogo en los centros hospitalarios*

Es incuestionable la importancia que tiene para cualquier profesional conocer de antemano cuáles son las posibles acciones que ha de realizar en su puesto de trabajo. Más aún cuando su función y tareas se deben complementar con las que lleven a cabo otros profesionales como miembros de un equipo multidisciplinar. Éste es el caso concreto del pedagogo hospitalario, cuya labor debe realizarla de forma coordinada y colaborativa con el resto de profesionales (maestros, psicólogos, educadores sociales, médicos, sanitarios...) implicados en la educación en el entorno hospitalario.

Fruto de su trabajo de investigación llevado a cabo durante el período de prácticum de Pedagogía en un hospital universitario de Murcia, Castañeda (2006) nos informa de cuáles son las tareas que prioritariamente debería realizar un pedagogo hospitalario, en razón a su formación universitaria, funciones y competencias, desglosadas anteriormente. Para dar una visión de conjunto de la excelente aportación de la autora, presentamos el cuadro siguiente:

FUNCIÓN	TAREAS
<i>Diagnóstico, asesoría y orientación</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploración y diagnóstico de necesidades educativas de los niños hospitalizados.</li> <li>- Análisis e interpretación de los datos acerca de las necesidades observadas.</li> <li>- Valoración y priorización de las necesidades.</li> <li>- Elaboración de diagnósticos educativos y de protocolos de atención para cubrir las posibles necesidades educativas más específicas de una persona concreta.</li> <li>- Comunicación y coordinación con los médicos y personal sanitario para conocer la situación médica actual del niño enfermo y determinar cuáles son sus necesidades actuales y cómo éstas pueden determinarse de una u otra forma el proceso educativo.</li> <li>- Información y asesoramiento al personal docente sobre determinadas necesidades educativas de pacientes concretos y cómo optimizar la actividad educativa en estos casos.</li> <li>- Asesoramiento y orientación a los pacientes y familiares respecto de la oferta educativa disponible dentro del hospital.</li> <li>- Asesoramiento pedagógico al grupo de trabajo para la realización de proyectos de innovación o desarrollo curricular.</li> </ul>
<i>Investigación</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Detección de necesidades en la formación (innovación, medios...): a) por la demanda del personal docente; b) por medio de un proceso de detección de necesidades.</li> <li>- Creación de soportes y recursos que puedan favorecer los procesos educativos.</li> <li>- Diseño de diversas modalidades de enseñanza, autoaprendizaje, enseñanza mediada por el ordenador... que optimicen la utilización de los recursos disponibles en el centro y la atención prestada.</li> <li>- Diseño de procesos de cambio a través de la educación, ya sea a nivel de servicios sanitarios o del personal educativo relacionado con el hospital.</li> </ul>
<i>Planificación</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación de acciones educativas: planificación de macro-programas o líneas prioritarias de atención educativa para los alumnos ingresados, sus familiares y/o acompañantes (escuelas de padres, talleres de duelo, talleres de vuelta a la vida cotidiana...), así como para el personal sanitario y educativo del centro hospitalario.</li> <li>- Coordinación del reparto de las responsabilidades entre el equipo.</li> <li>- Planificación y negociación de las actividades o decisiones con entes internos o externos al grupo de trabajo.</li> <li>- Justificación de la acción educativa, selección y priorización de objetivos generales y específicos de los programas educativos de aplicación general en el centro, selección y secuenciación de contenidos, elección de materiales y recursos idóneos para lo planificado, elección y justificación de metodologías a emplear, secuenciación de actividades.</li> <li>- Coordinación del calendario de las aulas hospitalarias y del resto de actividades educativas conjuntas realizadas en el hospital.</li> </ul>

FUNCIÓN	TAREAS
<i>Evaluación</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Detección de necesidades de evaluación en el centro hospitalario, valoración y priorización de las mismas.</li> <li>- Planificación del proceso evaluativo.</li> <li>- Consecución de la percepción de la actividad evaluadora como parte inherente del proceso educativo.</li> <li>- Coordinación de los procesos de evaluación interna del trabajo realizado.</li> <li>- Priorización de objetivos del proceso evaluativo.</li> <li>- Selección de la/s metodología/s de evaluación más adecuada/s.</li> <li>- Secuenciación de los tiempos de la evaluación.</li> <li>- Elección y diseño de los instrumentos y materiales que va a necesitar el proceso evaluativo.</li> <li>- Realización de la evaluación en cada una de sus modalidades: evaluación inicial, continua y final.</li> <li>- Evaluación del proceso evaluativo (metaevaluación).</li> <li>- Corrección de instrumentos de recogida de datos cualitativos y cuantitativos.</li> <li>- Análisis de los datos.</li> <li>- Elaboración y presentación de informes de evaluación.</li> <li>- Planteamiento de propuestas de mejora que optimicen las acciones realizadas en cada caso.</li> </ul>
<i>Coordinación y gestión de intervenciones y/o programas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinación de la actividad educativa del equipo de trabajo, espacios y recursos.</li> <li>- Control de la calidad de las planificaciones.</li> <li>- Supervisión del cumplimiento de las planificaciones.</li> <li>- Relación con otras instituciones.</li> <li>- Realización de estudio esfuerzo/beneficio de acciones y proyectos formativos.</li> <li>- Previsión de costes educativos y búsqueda de ayudas y/o subvenciones específicas para uno o algunos de los programas realizados en las aulas.</li> <li>- Seguimiento de gastos e ingresos de las acciones educativas.</li> <li>- Búsqueda y consecución de recursos e instalaciones.</li> </ul>

**Cuadro 2.** Tareas de los pedagogos hospitalarios

### 3. CONCLUSIONES. PROBLEMAS DEL CAMPO PROFESIONAL QUE REQUIEREN ACCIÓN EDUCATIVA DESDE LA FORMACIÓN INICIAL

Una de las problemáticas más comunes que pueden hallar los pedagogos que se decidan a ejercer su profesión en el contexto hospitalario es que dicha salida profesional se presenta ajena a su preparación universitaria en la mayoría de los planes de estudio de las Facultades de Educación. Si a esto le añadimos el dato de que la tarea educativa del aula hospitalaria está oficialmente reconocida para la Titulación de Maestro de Educación Especial, no

nos puede extrañar que el profesional de la pedagogía, aún siendo absolutamente necesario en el ámbito hospitalario, no figure por ninguna parte. A este respecto, Borja, Fortuny y Fuentes (2003) señalan que, dado que la formación universitaria de los pedagogos sigue siendo en ocasiones muy teórica, el licenciado que durante la carrera no haya podido compaginar sus estudios (incluyendo el prácticum en el ámbito de la salud y el consumo) con el trabajo en este campo, es posible que al finalizarla considere que se trata de una salida profesional ajena a su cualificación. Y, en parte, esta cuestión resulta doblemente cierta, primero, por el hecho de que el Licenciado en Pedagogía tradicionalmente ha trabajado en el contexto escolar y en estos momentos le resulta dificultoso comprender que su vía de acceso más fácil al trabajo es en el campo laboral y social y, segundo, porque la mayor parte de las empresas no estiman necesario contratar a este profesional que ha sido tradicionalmente sustituido por expertos procedentes de otras titulaciones.

Ante esta realidad, cabe mencionar cuáles son algunos de los objetivos centrales de la formación inicial del pedagogo inmersos en el área europea de educación superior (Riera y Civís, 2008):

- Capacitar al estudiante de Pedagogía para el diseño, implementación, evaluación y mejora continua de programas educativos en los ámbitos académico, personal, familiar, profesional, social, cultural, de la salud y de los recursos humanos, de la formación permanente en diferentes contextos institucionales y organizacionales y, especialmente teniendo en cuenta la dimensión europea, adecuados a las características del alumnado y a las necesidades, demandas y expectativas de la sociedad.
- Capacitar al estudiante de Pedagogía para el asesoramiento y apoyo al educando tanto en entornos educativos formales como no formales, a los padres, a los profesores-educadores y a los responsables de organismos públicos y privados con responsabilidades en materia de formación y educación, en relación con la respuesta pedagógica a las necesidades educativas específicas (superdotación, inmigración, dificultades de aprendizaje, socialización, integración,...).
- Capacitar al estudiante de pedagogía de las competencias necesarias para desarrollar un trabajo en red y en equipo interprofesional, asumiendo si es necesario el rol de liderazgo cuando la intervención sea de corte socioeducativo, etc.

Objetivos de los cuales se derivan diversas funciones específicas (que permiten visualizar las competencias asociadas) de acuerdo a dos grandes campos: la educación institucional y la educación en otros contextos no for-

males, excepcionales de aprendizaje, como son las aulas hospitalarias. De acuerdo con la esencia del artículo, exponemos a continuación sólo las funciones referidas al ámbito del pedagogo “social” y, dentro de éstas, las correspondientes al ámbito de la salud, que vienen a justificar la necesidad de su presencia e intervención en los centros hospitalarios, lo que a su vez reclama una formación específica en este ámbito (Lizasoáin, 2002). Basándose en el libro blanco de la ANECA (2004), Riera y Civís (2008) nos informan de estas funciones: diseño y desarrollo de programas de formación de niños con largas hospitalizaciones; formación permanente de los profesionales; educación para el comportamiento hospitalario (atención al usuario); educación para la salud y educación para el consumo en el sistema educativo (prevención de hábitos no saludables); educación sanitaria en la sociedad, etc. Funciones que son propias de los pedagogos y que avalan la necesidad de esta figura en un espacio no nuevo de creación pero sí de proyección profesional.

Por ello, quizás sea ya momento oportuno para que, desde diferentes frentes, se aborde su preparación para este campo profesional, especialmente, desde la universidad. En este sentido, los formadores de estos futuros profesionales deberían plantearse si son realmente válidos los métodos y contenidos que se imparten en las Facultades de Educación (Domínguez, 2003). Serían dos las cuestiones clave: ¿Los estudiantes de Pedagogía culminan sus estudios universitarios con la preparación académica (conocimientos teóricos y conocimientos prácticos) y formación humana necesaria para desempeñar su puesto como educadores en las aulas hospitalarias? ¿Salen de la carrera realmente preparados para llevar a cabo una intervención interdisciplinar en el entorno de la enfermedad?

Autores como Ortiz (1999) se han pronunciado al respecto matizando las capacidades profesionales que, desde la formación inicial del pedagogo, deberían trabajarse: formación de la personalidad; cambio de actitudes; habilidades de trabajo en equipo; compromiso social; adquisición de un mínimo de conocimientos y fuentes básicas de información; contacto directo con la realidad del niño enfermo a través de lecturas, encuentros, visitas al hospital, etc. Capacidades que cualificarían para llevar a cabo una intervención socioeducativa satisfactoria en el contexto hospitalario (Teijeiro, 2008).

Por su parte, Fernández (2000) puntualiza que la diversidad de formación con la que se accede a las aulas hospitalarias ha hecho que se establezcan planes de formación permanente dirigidos a pedagogos que desarrollan esta labor, ofertando actividades de especialización y actualización de contenidos relacionados con el contexto hospitalario.

Sea como fuere, cabe concluir resaltando la importancia de que tales contenidos, acciones formativas, competencias... sean trabajadas por los

futuros pedagogos que cursan el prácticum en los hospitales. Éste es un período formativo que se alza como una etapa decisiva para la innovación y valoración de las funciones y capacidades propias que se les exige a los pedagogos hospitalarios; un espacio donde los estudiantes pueden comprobar in situ sus niveles de preparación y de satisfacción ante las tareas pedagógicas que se les encomiendan realizar en estos escenarios laborales y, por ende, una ocasión privilegiada y única para ensanchar su profesionalización en estos dominios no convencionales, dando a conocer sus posibilidades laborales a las empresas y a la sociedad, en general. Por ello, remarcamos que tanto las competencias como las funciones y tareas esbozadas anteriormente han de verse reflejadas y potenciadas durante el prácticum, contribuyendo a la formación del auténtico perfil profesional del pedagogo hospitalario.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrueco, A., Calvo, I., De Manueles, J., Martín, J. M. y Ortiz, M. (1997). La acción educativa en la asistencia al niño hospitalizado. *Revista de Educación Especial*, 23, 39-45.
- Borja, M., Fortuny, M. y Fuentes, E. (2003). El profesional de la educación y de la pedagogía en el ámbito de la salud y el consumo (La salud y el consumo en la educación formal y no formal). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (revista electrónica), 6 (2). Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/o3v6n2.asp> [consulta 2009, 7 de junio].
- Caballero, S. A. M. (2007). El aula hospitalaria: un camino a la educación inclusiva. *Investigación Educativa*, 11, 153-161.
- Castañeda, L. J. (2006). Educando en el Hospital: demanda, tareas y competencias para un equipo pedagógico multidisciplinar. En Actas de las XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial *Hacia una educación sin exclusión*. CD-Rom. Murcia: Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia.
- Castañeda, L. J. (2006). Pedagogía Hospitalaria: Antiguas necesidades y nuevas posibilidades. En Actas de las XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial *Hacia una educación sin exclusión*. CD-Rom. Murcia: Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia.
- Castillo, M. D. (2005). La coordinación en un aula hospitalaria. *Revista de Aulas Hospitalarias*, 2, 16-16.
- Castillo, M. D. (2006). Biblioteca en el aula. *Revista de Aulas Hospitalarias*, 3, 13-13.
- Castillo, M. D. (2006). Escuela para todos: el Aula Hospitalaria del Complejo Hospitalario de León. En Actas de las XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial *Hacia una educación sin exclusión*. CD-Rom. Murcia: Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia.
- Domínguez, E. (2003). La Licenciatura de Magisterio a la luz de las políticas de convergencia de la Unión Europea. La formación del profesorado. En Gutiérrez, J.; Romero, A. y Coriat, M. (eds.), *El Prácticum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 91-103.
- Fernández, M. (2000). La Pedagogía Hospitalaria y el Pedagogo Hospitalario. *Tabanque*, 15, 139-149.
- Gándara, S. y Junquera, M. P. (2006). Volver a la escuela. *Revista de Aulas Hospitalarias*, 3, 16-16.
- González, C. (2004). El Aula Hospitalaria del Hospital General Yague de Burgos. *Revista de Aulas Hospitalarias*, 1, 8-8.
- González, J. L. y Polaino, A. (1990). *Pedagogía Hospitalaria: actividad educativa en ambientes clínicos*. Madrid: Narcea.
- Grau, C. (2001). A pedagogía Hospitalaria. *Revista Galega Do Ensino*, 32, 169-182.
- Grau, C. y Ortiz, M. C. (2001). *La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.

- León, M. J. (2001). *Educación especial para psicopedagogos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lizasoáin, O. (2002). La pedagogía hospitalaria frente a un niño con pronóstico fatal: reflexiones en torno a la necesidad de una formación profesional específica. *Estudios sobre Educación*, 2, 157-166.
- López, I. y Fernández, A. (2006). Hospitalización infantil y atención psicoeducativa en contextos excepcionales de aprendizaje. *Revista de Educación*, 341, 553-577.
- Maeso, M. (2005). Las aulas nos comentan: Hospital General Yague de Burgos. Despedida y Presentación. *Revista de Aulas Hospitalarias*, 2, 13-13.
- Olivares, J. F., Méndez, F. X. y Ros, M. C. (2002). El entrenamiento de padres en contextos clínicos y de la salud, en Caballo, V. y Simón, M. A. (dir.), *Manual de Psicología clínica infantil y del adolescente. Trastornos específicos*. Madrid: Pirámide, 127-156.
- Ortiz, M. C. (1998). Aulas hospitalarias: aulas inclusivas. En Pérez, R. (coord.), *Educación y Diversidad*. XV Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. Vol. II. Oviedo: Universidad de Oviedo, 285-299.
- Ortiz, M. C. (1999). Formación de los profesionales del contexto hospitalario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 3 (2), 105-120.
- Ortiz, M. C. (2000). Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 31 (1), 5-11.
- Palomo, M. P. (1995). *El niño hospitalizado: Características, evaluación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Polaino, A. (1990). La pedagogía hospitalaria desde la perspectiva médica, en González, J. L. y Polaino, A. (eds.), *Pedagogía Hospitalaria: actividad educativa en ambientes clínicos*. Madrid: Narcea, 93-102.
- Riera, J. y Civís, M. (2008). La pedagogía profesional del Siglo XXI. *Educación XXI*, 11, 133-154.
- Teijeiro, Y. (2008). La pedagogía hospitalaria como pedagogía social: una aproximación a la intervención socioeducativa en el contexto hospitalario. *Adaxe: Revista de estudios e experiencias educativas*, 21, 65-100.
- Ullán, A. M. (2005). Proyecto curARTE de juego y creatividad en niños hospitalizados. *Revista de Aulas Hospitalarias*, 2, 4-5.

## **PALABRAS CLAVE**

Pedagogía, inserción profesional, aulas hospitalarias, formación universitaria.

## **KEY WORDS**

Pedagogy, employability, hospital classrooms, university training.

## **PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES**

María José Latorre Medina es Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta de la Universidad de Granada y miembro del Grupo de Investigación Interuniversitario FORCE (*“Formación del Profesorado Centrada en la escuela”*). Entre sus principales líneas de investigación figuran: formación inicial del docente; prácticum; conocimiento y creencias docentes; excelencia en la preparación de maestros.

Francisco Javier Blanco Encomienda es Profesor del Departamento de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa de la Universidad de Granada y miembro del Grupo de Investigación *“Modelos Probabilísticos aplicados a las Ciencias Sociales”*. Sus principales líneas de interés giran en torno a la economía social, la discapacidad y la educación social. La formación de profesionales en estos ámbitos es otro de sus campos de estudio.

Dirección de los autores: María José Latorre Medina (correspondencia)  
Facultad de Educación y Humanidades  
de Ceuta  
Universidad de Granada  
C/ El Greco, n.º 10 - 51002 Ceuta  
Correo electrónico: mjlator@ugr.es

Francisco Javier Blanco Encomienda  
Facultad de Ciencias Económicas  
y Empresariales  
Universidad de Granada  
Campus La Cartuja, s/n - 18071 Granada  
Correo electrónico: jble@ugr.es

Fecha recepción del artículo: 6. Octubre. 2009

Fecha revisión del artículo: 12. Enero. 2010

Fecha aceptación del artículo: 19. Enero. 2010

ISSN: 1139-613-X

Núm. 2 - 2010

13

EDUCACIÓN

W

UNED

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

# 5

## **EDUCACIÓN Y JÓVENES EX-TUTELADOS: REVISIÓN DE LA LITERATURA CIENTÍFICA ESPAÑOLA**

**(EDUCATION AND YOUNG PEOPLE LEAVING CARE: SCIENTIFIC LITERATURE REVIEW IN SPAIN)**

Carme Montserrat Boada y Ferran Casas Aznar  
*Universidad de Girona*

### **RESUMEN**

¿Cuál es el nivel educativo de los jóvenes que han pasado por el sistema de protección social a la infancia? En la mayoría de los países no se puede contestar esta pregunta. No existen datos sistemáticos ni estadísticos oficiales, exceptuando el Reino Unido. En el presente artículo se realiza una revisión de la literatura científica española a través de estudios y programas que aportan datos indirectos o directos sobre la escolarización y el nivel formativo de los jóvenes de población general en contraste con los del sistema de protección. Algunos de estos trabajos nos indican que estos jóvenes tienen un nivel educativo bajo y un abandono escolar prematuro muy acentuado comparado con la población general, siendo ambos factores frecuentemente citados como de riesgo a la exclusión social. La invisibilidad estadística en la que se encuentra el colectivo de niños y niñas tutelados y más concretamente la referida a su educación, viene acompañada de una escasez de investigación y de programas orientados a la inclusión de estos jóvenes en los distintos niveles de educación. Esta revisión persigue abrir un debate hoy por hoy poco implantado pero necesario.

### **ABSTRACT**

What is the educational level of young people leaving care? In most countries we can not answer this question. There are no systematic or official statistical data, except in the case of the United Kingdom in the recent years. In

this article we do a review of Spanish literature through studies and programs that provide direct or indirect data on the education and training level of young people in general population in contrast to children in care or young people leaving care. Some of these studies indicate that children in care have a low educational level and an early school leaving in compared with the general population, two factors often cited as risk to social exclusion. The statistical invisibility related to young people leaving care and specifically referring to his education, is accompanied by a shortage of research and programs focusing on the inclusion of young people in various levels of education. This review aims to open now a necessary debate.

## 1. POLÍTICAS EDUCATIVAS Y DE BIENESTAR

En la mayoría de los países europeos, los principios generales de educación contemplados en sus legislaciones hacen hincapié en la importancia de la igualdad de acceso y de oportunidades para todos los niños y niñas. Asimismo, la educación es un derecho contemplado en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989).

Desde distintos ámbitos de las políticas de la Unión Europea (UE) se plantean acciones de apoyo al acceso a la educación para los jóvenes de medios desfavorecidos, aunque ninguna se refiere de manera explícita a la población que proviene del sistema de protección infantil. La *Estrategia de Lisboa* (2000) adoptó el objetivo a alcanzar por los estados miembros de la UE en el 2010 de “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”. Asimismo, el Consejo Europeo (de la UE) señaló que esos cambios exigían no solamente “una transformación radical de la economía europea», sino también «un programa ambicioso de modernización del bienestar social y de los sistemas educativos”. La importancia de las dimensiones sociales de este compromiso fue reafirmada en la Conferencia de Berlín en 2003 y en el Comunicado de Bergen en 2005. Ahora bien, en el último informe referido a la evolución de los estados miembros de la UE hacia los objetivos de la “Estrategia de Lisboa en Educación y Formación 2010” (Commission of the European Communities, 2008), se observa que la situación de España respecto al abandono escolar prematuro no ha mejorado entre los años 2000 y 2007, presentando unos porcentajes del 29,1 y 31% respectivamente, unos de los más altos de la UE, especialmente teniendo en cuenta que en 2007 el porcentaje medio de los 27 países de la UE era del 14,8% y el objetivo era el de llegar al 10% en el 2010. En la reunión de jefes de estado y primeros ministros de la UE del pasado 14 de marzo de 2008, se le recordó a España la necesidad de que emprendiera medidas urgentes para redirigir la situación, dado que la tendencia de los últimos años no parecía que fuera a la baja.

Una de las respuestas del gobierno español por acercarse a la consecución de estos objetivos fue, en 2006, la promulgación del Real Decreto 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y su puesta en marcha el presente curso 2008-09, permitiendo una cierta diversificación del currículo desde el tercer curso de la Educación secundaria obligatoria. Otra de las principales novedades que incorporaba la LOE son los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), sustituyendo los Programas de Garantía Social, dirigidos a los alumnos de 16 años que no han obtenido el título en Educación Secundaria Obligatoria, para que tengan la oportunidad de obtener una acreditación profesional así como el título, mediante la realización de un módulo voluntario.

En 2005, como parte también de la estrategia de Lisboa para promover el crecimiento y el empleo, la UE adoptó un “Pacto Europeo para la Juventud”, que reconoció que la integración de los jóvenes en la sociedad y la vida laboral “sólo podrán alcanzarse si los jóvenes adquieren las capacidades, las competencias y los conocimientos adecuados a través de una educación y una formación pertinentes y de gran calidad. Para ello es indispensable eliminar determinados obstáculos como las situaciones de pobreza y exclusión social que pueden afectar a los jóvenes. Es necesario asimismo suprimir las desigualdades entre los sexos, ya que las jóvenes están más expuestas al desempleo y a la pobreza, mientras que la tasa de abandono prematuro de la escuela es mayor entre los jóvenes”.

Respecto a las políticas de bienestar y protección social, el Plan estratégico nacional de infancia y adolescencia 2006-2009 marcaba también el objetivo de prevenir el fracaso y promover el éxito escolar, dedicar los recursos necesarios para evitar el abandono escolar, y atender a la diversidad compensando las desigualdades, apoyando a los programas para los alumnos con necesidades educativas especiales y alumnos extranjeros. Entre los grupos más vulnerables no se encontraba mención alguna del colectivo de niños y niñas tutelados.

Tampoco en la última modificación legislativa de ámbito estatal, la Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor, se mencionaba nada concreto acerca de los procesos educativos de los niños y niñas bajo la tutela de la Administración. En cambio, cabe destacar los avances en política social en las tres últimas décadas en la línea de seguir implementando acciones bajo el paradigma de la normalización (Casas, 1998). En este sentido, han dejado de funcionar las escuelas ubicadas dentro de los centros residenciales, potenciando así la inclusión de los niños y niñas en los contextos escolares existentes en la red de servicios normalizados.

Ahora bien, ¿Cual es la trayectoria educativa de los niños y niñas dentro del sistema de protección social a la infancia? Ni tan sólo podemos con testar la pregunta de qué tipo titulaciones obtienen o cuantos finalizan con éxito la educación secundaria obligatoria. Este tema de intersección entre departamentos (Educación y Bienestar), acaba siendo un conjunto vacío de datos, una tierra de nadie.

En este artículo se presenta una revisión de la literatura científica española<sup>1</sup>, con el objetivo de identificar los estudios realizados durante la década 1999-2009 que se hayan centrado total o parcialmente, o bien en la situación escolar de los niños y adolescentes bajo tutela administrativa, o bien en los jóvenes que han pasado por el sistema de protección a la infancia y su recorrido educativo y de formación. En el apartado siguiente se resumen los resultados más relevantes de los estudios identificados en función de estos parámetros. Bajo el tercer título se discuten, interpretan y comparan los resultados expuestos, aportando de forma colateral la referencia a algunos estudios más. Finalmente en el último apartado se redactan unas reflexiones finales para abrir un debate.

## **2. ESTUDIOS ESPAÑOLES SOBRE EL NIVEL EDUCATIVO NIÑOS Y NIÑAS Y JÓVENES DE POBLACIÓN GENERAL EN CONTRASTE CON LA POBLACIÓN TUTELADA Y EX-TUTELADA.**

A efectos de la presente revisión los estudios identificados han sido agrupados en 3 bloques: (1) estudios referidos a los itinerarios educativos y formativos de los adolescentes y jóvenes españoles, (2) estudios referidos a la escolaridad de los niños y niñas tutelados por el sistema de protección social, y (3) estudios sobre los itinerarios educativos y formativos de los jóvenes ex-tutelados.

### **2.1. Estudios españoles referidos a los itinerarios formativos de los jóvenes**

Este bloque tiene por objetivo exponer los resultados de estudios recientes (2006-08) que aportan datos sobre los itinerarios educativos de niños y jóvenes de población general pero que a su vez incluyen resultados y conclusiones sobre la franja de población que fracasa o que abandona el sistema educativo de forma prematura. A este fin se han seleccionado las publicaciones de Navarrete (2007), Merino y García (2007) y Melendro (2007). Para aportar una referencia de contexto se hace mención también al Informe PISA 2006 (CSASE, 2007a).

El trabajo dirigido por Navarrete (2007) se centra en los jóvenes y su paso por el sistema educativo, e incluye tanto datos generales de España, como desglosados por Comunidades Autónomas (CCAA). El nivel de formación de los jóvenes de 15 a 19 años (2001) aporta porcentajes del 32,9% con estudios primarios, el 40,4% con los estudios de ESO, el 18% de Bachillerato, el 3,6% de Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) y en Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) el 1,9%. La media nacional de alumnos con título de graduado en secundaria es del 71,4%. Se observan diferencias en el nivel de escolarización por sexos: el 78% de las mujeres obtienen el título de Graduado en Secundaria después de cursar la ESO, y el 63,1% de los hombres. La tendencia es similar por lo que se refiere al título de Bachillerato (52,8% de mujeres y 36,2% de hombres), un patrón que se mantiene en los estudios de nivel universitario.

Este estudio plantea varios grupos de factores explicativos del fracaso escolar que más adelante retomaremos con los niños y niñas tutelados: a) factores estructurales y de cambio social, b) factores del sistema educativo, y c) factores personales, que no psicológicos, de los propios alumnos. En él se defiende que no se debe seguir entendiendo el fracaso escolar como rendimiento insuficiente del alumnado, entre otras razones porque la concepción del rendimiento educativo en términos dicotómicos de éxito y fracaso no es suficiente para entender la realidad: "Mientras toda la comunidad educativa no entienda que si el sistema desprofesionaliza al educador/a, autocolpabiliza al individuo y deslegitima la escuela, se está reforzando la escalada social con base en los méritos escolares y se está generando un terreno adobado para el conformismo y la exclusión social" (Navarrete, 2007, 295).

El trabajo de Merino y García (2007) está centrado en Cataluña. Estos autores contextualizan y describen de forma clara la complejidad del tema de los itinerarios formativos. Parten de los datos que muestran como la participación de los adolescentes en la educación secundaria post-obligatoria es inferior a la de otros países de nuestro entorno, y del problema que esto supone, tanto por las repercusiones que tiene sobre el mercado laboral la oferta de jóvenes poco cualificados, como por las dificultades que tienen estos jóvenes para construir sus itinerarios formativos y, en consecuencia, para su inserción social y laboral. Una idea a resaltar es la distinción que hacen entre el término vía (las vías serían las posibilidades - limitadas - que ofrece un sistema educativo de cara a seguir un currículum diferenciado) y el término itinerario que viene a ser lo que los jóvenes construyen a lo largo de sus trayectorias vitales.

Desde la perspectiva de los autores, en el ámbito escolar los jóvenes escogen entre diferentes opciones a partir de la combinación de cuatro di-

menciones que luego nos serán útiles aplicadas a población tutelada: (i) La socialización diferencial, marcada por el origen familiar y por las expectativas asociadas a los grupos sociales, el género o el grupo etnocultural; (ii) la orientación recibida desde el entorno más próximo, es decir la familia, el grupo de iguales o los tutores escolares; (iii) las variables escolares como son la experiencia escolar previa y la organización de la oferta educativa; y (iv) el análisis de coste, beneficio y riesgo.

Estos autores se encuentran con que no existe en nuestro país un dispositivo regular de recogida de información longitudinal que permita reconstruir los itinerarios que realizan los jóvenes a lo largo de los años. En su estudio transforman con metodología indirecta los datos oficiales referidos a matriculación y evaluación en datos de flujo. A partir de distintos diagramas de flujos, se puede consultar: (i) datos generales sobre los itinerarios educativos en Catalunya, (ii) los itinerarios educativos y formativos post-obligatorios de los jóvenes con el graduado en secundaria, (iii) los itinerarios formativos post-obligatorios de los jóvenes sin titulación, (iv) el acceso al mercado de trabajo y (v) los dispositivos específicos de inserción para los jóvenes sin calificación.

En cuanto a datos generales, se observa cómo en Cataluña (ver Diagrama 1) un 26% abandona el sistema educativo sin la obtención del graduado en secundaria. De éstos, incluso algunos no llegan a 4<sup>a</sup> de ESO, y una tercera parte pasa por algún programa de garantía social (PGS), actualmente PCPI.

Un 37% sigue la vía académica del bachillerato y se gradúa, de los cuales la mayoría llegan a la universidad, y el resto a ciclos formativos de grado superior. Un 14% sigue la vía de los ciclos formativos de grado medio y obtiene el certificado, que sumados a los que han cursado algún un ciclo formativo de grado superior, llegan a un 25% el total de graduados en la rama de formación profesional.

El resto, un 23%, sale del sistema educativo sólo con el graduado de secundaria; han intentado continuar con la enseñanza post-obligatoria sin éxito. Según los autores, si al fracaso escolar de la ESO le añadimos estos estudiantes que empiezan el bachillerato o un ciclo formativo pero no obtienen el título correspondiente, entonces estamos ante la cifra de casi la mitad de la promoción que sale al mercado laboral con una escasa calificación, cifras similares a las de las últimas promociones de la EGB con el sistema anterior a la LOGSE.



a que las puntuaciones medias del alumnado de 15 años se encuentran por debajo de la media de la OCDE, los alumnos españoles que pertenecen a familias con los índices sociales, económicos y culturales más bajos obtienen mejores resultados que los de sus homólogos de la OCDE. El informe aporta que la lectura de los datos debe tener en cuenta que hace 25 años más de la mitad de los jóvenes españoles de 15 años no estaban escolarizados y que en los últimos años se ha experimentado un crecimiento notable de la inmigración. Otro resultado a considerar es que la autonomía de los centros españoles es inferior a la del promedio de la OCDE, particularmente en los aspectos relacionados con la posibilidad de proponer sus necesidades de profesorado y de favorecer la promoción y la gratificación del mismo.

## **2.2. Estudios españoles que hacen referencia a la educación de los niños y niñas tutelados por el sistema de protección social**

El criterio de selección en este apartado ha sido el identificar los estudios españoles que aportan resultados relevantes sobre aspectos referidos a la escolarización de los chicos y chicas tutelados. Para ello, se ha ampliado el intervalo de búsqueda a diez años con el fin de encontrar más trabajos. Estos son: Panchón (1999); Bravo y Del Valle (2003); Del Valle, López, Montserrat y Bravo (2007), Martín, Muñoz, Rodríguez y Pérez (2008) y ASJTET (2008).

En el trabajo dirigido por Panchón (1999), de los 354 cuestionarios sobre adolescentes entre 16 y 18 años aún en centro residencial, presentaban sólo un rendimiento escolar entre bastante y muy satisfactorio el 22,88%. Un 45,2% había pasado por episodios de absentismo escolar y sólo un 36,72% había obtenido el graduado escolar, cifra muy inferior a la de la población general.

La relación que habían mantenido los adolescentes tanto con el profesorado como con sus pares era valorada entre bastante y muy satisfactoria para un 42,94%. De la información obtenida en cuanto al nivel de escolaridad/ formación en el momento del ingreso, un 69% tenía un nivel que no correspondía con su edad. Así mismo se constataba que el nivel de motivación que presentaban era bajo en un 54% de los casos, debido también a los largos períodos de absentismo escolar que habían tenido.

En 1999 el retorno a la familia de origen constituía para el 40% la previsión de salida del centro. Un 18% preveía ir a un piso compartido; un 7% a otro centro o residencia y había un 10% sobre el que se estaba estudiando su situación. Ante la pregunta de si pensaban continuar los estudios, contesta-

ban afirmativamente un 38,7%; que “no” un 30,2%, y “no lo sabían” un 31,1%. Ante la pregunta de qué tipo de estudios se proponían continuar, un 12% quería obtener el graduado, un 5,1% bachillerato, un 30% formación profesional, y un 41% formación ocupacional. De la muestra seleccionada, 261 jóvenes accedieron a participar directamente en el estudio. De sus respuestas sobre los planes que tenían cuando salieran del centro, un 55% tenían previsto trabajar, puesto que el trabajo les era imprescindible para independizarse.

En la publicación de Bravo y Del Valle (2003) donde se valoraba las redes de apoyo social de un grupo de adolescentes en atención residencial, se observaba que los jóvenes de las residencias confiaban más en los amigos del centro residencial y en amigos adultos (educadores, monitores) que en los procedentes del contexto escolar o de asociaciones, indicando la importancia de las relaciones mantenidas dentro del contexto residencial en detrimento de las relaciones con miembros de la comunidad; cuestión que los mismos autores apuntaban que debía replantearse en los programas de acogimiento residencial.

Sobre el rendimiento académico de los niños y niñas en acogimiento en familia ajena, Del Valle et al. (2007) apuntaban que los técnicos apreciaban que casi un tercio de los casos (31%) presentaba muchos problemas, una cuarta parte tenía algunos problemas, un 29% eran buenos estudiantes y el 13% restante mostraba necesidades especiales en el contexto escolar. En resumen, los datos indicaban que en torno al 57% de niños y niñas en edad escolar mostraba bastantes dificultades en el contexto académico. Además, una quinta parte de los casos presentaba problemas de conducta en la escuela.

Los acogedores por su parte valoraban también que un 30% de los niños acogidos presentaban muchos problemas, un 27% algunos problemas y un 13,3% presentaba necesidades educativas especiales. Tenían un buen rendimiento escolar el 30%. Un 20% presentaba a la vez problemas de comportamiento en la escuela. Los acogedores reclamaban apoyos urgentes en este ámbito.

En el trabajo de Martín et al. (2008) se analizaba la integración con los iguales en el contexto escolar de los menores en acogimiento residencial, tanto desde la perspectiva de los iguales como la de los profesores. Mediante la aplicación de un cuestionario sociométrico en 50 aulas y un protocolo de valoración para el profesorado, se comparó una muestra de 60 niños en acogimiento residencial con una muestra normativa de 843 sujetos. Los resultados mostraron que los niños y niñas en acogimiento residencial son significativamente menos elegidos y más rechazados por parte de los compa-

ñeros a la hora de desarrollar tareas académicas. Por el contrario no se observaban diferencias significativas cuando se analizaban los rechazos y elecciones recibidas en el ámbito de las tareas de ocio.

También se indicaba que los niños y niñas en atención residencial eran percibidos por sus compañeros con atributos negativos para el desarrollo de actividades referidas a las tareas de instrucción que se desarrollan en el aula, como el tener malas relaciones con el profesorado, el ser agresivo o el querer llamar siempre la atención. Concluían los autores que estas conductas generaban inadaptación escolar. La valoración del profesorado coincidía con la que hacían los compañeros cuando valoraban lo que sucedía en clase, en cambio eran una fuente menos fiable cuando apreciaban lo que sucedía en las actividades de tipo informal que se desarrollaban fuera del aula.

Para finalizar este apartado destacamos los datos que nos aporta un estudio publicado por el Área de Apoyo a la Juventud Tutelada y Ex-tutelada (ASJTET, 2008) de la Generalitat de Catalunya sobre los chicos y chicas que se encuentran actualmente bajo medida legal y que tienen entre 15 y 18 años. En la recogida de datos participaron 77 de los 91 servicios, mayoritariamente centros residenciales de acción educativa, abarcando 478 jóvenes de un total de 512.

De las características de la muestra destaca que el 60% eran hombres, el 41% extranjeros, el 43% tenía 17 años; el 76% no padecía ningún tipo de patología (siendo el porcentaje más elevado el de los extranjeros) y el 80% de la población no tenía ningún tipo de relación con la justicia.

Sobre su nivel formativo, el 52% de la población no tiene el graduado de la escolaridad obligatoria (en esta situación se encontraban más chicos que chicas). El 5% de la población había iniciado estudios previos a los universitarios o superiores (Bachillerato o Ciclo Formativo de Grado Medio), siendo también mayoritarias las mujeres y por nacionalidades, la española.

Por lo que se refiere a la prospección de salida del recurso de protección, destacaba que el 35% de la población tenía como propuesta el ser atendido por el ASJTET y otro 29% continuaba en algún tipo de recurso de la Administración diferente del ASJTET. Se preveía que el 12% se independizara y el 22% retornara con la familia.

Dado que el estudio muestra una cierta emergencia de orientaciones hacia estudios superiores (el 5% de la población ha iniciado estudios secundarios post obligatorios), los autores apuntan que este hecho debería incorporarse en los programas de apoyo y de vivienda. A su vez reafirmaban la

importancia y el crecimiento de la ASJTET en cuanto a número de jóvenes atendidos hasta los 21 años.

### **2.3. Estudios españoles sobre los itinerarios formativos de los jóvenes ex-tutelados**

En este apartado el criterio de selección ha sido el de identificar trabajos referidos a población mayor de edad que ha salido del sistema de protección infantil y su situación respecto a su itinerario formativo, aunque sobre todo incluyen aspectos referidos al empleo, vivienda, delincuencia, drogadicción y parentalidad. Se ha podido acotar la búsqueda en el período 2003-2008. Destacamos los estudios de Del Valle, Álvarez-Baz y Bravo (2003), Inglés (2005), Turró y Cortes (2005), Rodríguez Gómez (2006), FPA (2007) y García Barriocanal, Imaña y de la Herrán (2007), Las cuatro últimas incluyen datos de los jóvenes que se acogen a los programas de apoyo a los ex-tutelados.

Podríamos decir que la población que se acoge a los programas de mayores de 18 años presenta un sesgo en respeto a la población general de ex-tutelados, especialmente en lo referente a la carencia de red de apoyo familiar y social que presentan y a la sobrerrepresentación de chicos procedentes de centros residenciales. Por otro lado estos jóvenes deben aceptar unas normas; trabajar y/o estudiar, siempre con la idea de a corto plazo (máximo hasta los 21 años) procurarse una solvencia económica para poder ser autónomos.

El estudio de Del Valle et. al., (2003) incluye datos de jóvenes que estuvieron en centros de atención residencial, en la década de los 90', por lo que se aprecian diferencias con la población actual en centros, sobre todo con respecto a los años de estancia en los centros (que actualmente es menor) y a la tipología de la población atendida (con menos población autóctona en la actualidad). Presentan los resultados de una investigación realizada en España con una muestra de 260 jóvenes que habían estado en atención residencial cuando eran menores de edad. El seguimiento se llevó a cabo entre 1 y 9 años después de que hubieran dejado el centro residencial, y se evaluó su nivel de integración laboral y social, así como la incidencia de problemas relacionados con la marginación y la exclusión social.

De la población entrevistada, sólo un 5,8% continuaba estudiando y un 1,9% trabajaban y estudiaban al mismo tiempo. Se observó que el 60% de los jóvenes volvían al hogar familiar al salir de la residencia, donde se habían producido escasos cambios respecto a la situación que había desencadenado su ingreso años antes. Después de salir de las instituciones los jóvenes de-

pendían mayoritariamente de su familia o de los servicios de bienestar social, pero a medida que se iban haciendo mayores abandonaban ese apoyo para ser más independientes. La variable más fuertemente asociada con posteriores problemas sociales fue el número de cambios de institución de los niños. Los problemas de desviación y marginación social afectaban a al 15% y lo que sí parecía más preocupante era que una cuarta parte dependía aún de los apoyos de los servicios sociales.

Tanto este estudio como el de García Barriocanal et al. (2007) constituyen los primeros estudios publicados sobre las consecuencias a largo plazo del impacto de la atención residencial en España, examinando tanto los indicadores positivos de la integración (la autonomía, el empleo, la vivienda, las relaciones sociales) y como los negativos (delincuencia, drogadicción, prostitución, prisión).

El trabajo dirigido por Inglés (2005) evaluó el conjunto de acciones y resultados de las actuaciones de 2 proyectos europeos: Mentor 15 y Ulises, destinados al acompañamiento hacia la autonomía e inserción sociolaboral de adolescentes y jóvenes tutelados por las administraciones de varias CCAA, incluido un manual de buenas prácticas. Referido a los estudios y la formación de los jóvenes del programa, se les preguntaba si les gustaría seguir estudiando: un 36% respondió que sí, un 56% que no, y un 8% no se pronunciaron sobre el tema. Los autores matizan que los que contestaron que Sí, respondía más a un deseo que a una situación real puesto que el trabajo era prioritario para su manutención y, en todo caso, eran más las chicas que los chicos. Con respecto a su nivel de formación, de los sujetos del programa el 18,3% seguían algún curso; el resto, el 81,7%, no. De los que estudiaban, una cuarta parte también trabajaba. Los que estudiaban vivían mayoritariamente en un piso asistido o con la familia extensa. De ellos, un 21,4% estaba en la ESO, un 17,9% en Bachillerato, un 19,6% en un Ciclo Formativo de Grado Medio y un 16,1% en un programa de garantía social. Un 7,2% está cursando estudios superiores (universitarios/no universitarios). Los que estaban en estudios universitarios tenían más de 22 años. Un 20,9% seguían algún tipo de formación no reglada (peluquería, carpintería, mecánica, etc.), es decir formación breve y con un alto nivel de aplicabilidad. Este estudio incluyó entrevistas a informantes claves y a chicos y chicas, aportando datos en su mayoría descriptivos.

Turró y Cortes (2005) explican el desarrollo de un programa de intervención psicosocial con jóvenes ex-tutelados llevado a término en Catalunya y publicado en Chile. El objetivo general de la intervención planteada era crear un puente entre los jóvenes ex-tutelados por la Administración y la sociedad, mediante la figura de un referente, que facilitara su plena integración social. En Cataluña funciona desde hace años este programa de acompaña-

miento a través de la Asociación Punto de Referencia (2008), que ha publicado también sus resultados.

Rodríguez Gómez (2006) hace una descripción del programa para mayores de 18 años ex-tutelados de la Comunidad Autónoma de Andalucía, en funcionamiento desde 1997; y aporta datos sobre: (i) el perfil general del grupo de jóvenes que participan en los recursos del Programa, (ii) el programa en sí con recursos a los que denominan de alta intensidad (incluye el recurso de vivienda) y de media y baja intensidad, y (iii) los resultados del programa. Aunque no aportan datos sobre los itinerarios formativos de estos jóvenes, de esta publicación resaltan como buenas prácticas unos macro encuentros que se hicieron de jóvenes que habían pasado por el programa y su participación activa en los mismos.

La Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos FEPA (2007) presentó un informe-memoria de actividades realizadas por sus entidades federadas en el 2006. Esta federación se constituyó el diciembre de 1999 con el objetivo de aglutinar aquellas entidades que desarrollan proyectos para jóvenes tutelados y ex-tutelados a partir de los 16 años. En los datos consultados con respecto al grado de formación de los 1014 jóvenes atendidos en el 2006, se observa que un 3% presentaba analfabetismo, un 37% tenía un nivel básico de lectoescritura, un 18% cursó la ESO y no la acabó, un 28% obtuvo el graduado en ESO, un 11% cursaba formación ocupacional, un 1,5% ciclos formativos de grado medio y un 1,5% bachillerato.

Dentro de su programa de formación para los jóvenes ex-tutelados durante el 2006, el 61% de los cursos iniciados estaban orientados a la formación de un oficio, el 14% orientado a la adquisición de los idiomas oficiales; el 23% a los ciclos formativos de grado medio y el 1% a grado superior.

Finalmente en el estudio de García Barriocanal et. al. (2007) se valoraba el grado de integración social de una muestra de 350 personas ex-residentes de centros de Madrid contemplando distintas variables como su situación laboral, de vivienda, núcleo de convivencia, etc., y contrastando algunos de los resultados con datos de población general presentados por el INJUVE. Incluía tanto resultados descriptivos como también la opinión de los ex-residentes. Por lo que se refiere al nivel educativo, un 38% obtuvo el graduado escolar mientras estaba en el centro residencial y un 8% inició el bachillerato. Una vez fuera del centro, los que siguieron estudios fueron mayoritariamente de tipo profesional. Algunas de las opiniones de los jóvenes van en la dirección de aconsejar a los chicos y chicas que actualmente estén en centros “que aprovechen la oportunidad de estudiar porque después no van a tener los mismos recursos”.

### 3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS EXPUESTOS POR LOS ESTUDIOS REFERIDOS

El porcentaje de la población general que obtienen el graduado en ESO parece situarse alrededor del 72% en España (Navarrete, 2007; Merino y García, 2007). Estos datos coinciden también con los del informe del CSASE (2007b) sobre la evaluación del alumnado matriculado en 4º de ESO durante el curso 2003-2004 en Cataluña, dónde se graduaron el 69,6% de los alumnos. Otro dato relevante es la diferencia por sexos en el sentido de que la no graduación afecta con más intensidad a los chicos. En dicho informe consta que los chicos que se graduaron representaban el 68% y en cambio las chicas eran el 77%, coincidiendo de nuevo con los datos aportados por Navarrete (2007) y con la preocupación plasmada también en el Pacto Europeo para la Juventud (2005).

Esta cuestión de género hace que se deba continuar enfatizando la mayor necesidad de apoyo a la formación académica entre los chicos (ASJTET, 2008).

Resalta, pues, que el número de estudiantes que no obtiene el certificado de educación obligatoria se encuentra aun muy por encima de la media de la UE. Ya hemos visto que el abandono escolar prematuro se situaba en España en el 2007 en el 31% (European Commission, 2007).

Estos dos resultados, demasiados chicos y chicas sin el certificado de la ESO y el abandono escolar más acusado en los chicos, son importantes también a efecto de que constituyen el contexto en el que se desenvuelven los niños y niñas tutelados en España.

A partir de ahí, si intentamos comparar algunos de estos datos de población general con los de la población tutelada, las cifras son aún más alarmantes, como se puede observar en la Tabla 1:

<b>Graduados en:</b>	<b>Población general (1)</b>	<b>Población tutelada en atención residencial (15-18 años)</b>
ESO	73,6%	36,7% (2)
CFGM/CFGS	25%	5% (3)
Bachillerato	37%	
Llegan a la Universidad	28,4%	s/d

Fuente: Elaboración propia a partir de varias fuentes (2008): (1) Merino y García, 2007; (2) Panchón, 1999; (3) ASJTET, 2008.

**Tabla 1.** Estimación de los chicos y chicas graduados entre la población general y la población tutelada, en Cataluña.

El resultado es que observando estos primeros datos, comprobamos cómo la población tutelada se presenta como uno de los grupos más expuestos al abandono escolar prematuro sin ser identificado como tal por el propio sistema educativo. A su vez, se convierte en un grupo de riesgo a la exclusión social. Lo cual sugiere que esta población merecería una atención preferente o específica como la que pueden tener otros grupos: niños y niñas con discapacidades, los hijos de los inmigrantes recién llegados, los pertenecientes a grupos étnicos minoritarios o los niños y niñas con largas hospitalizaciones. La invisibilidad estadística, muchas veces argumentada bajo supuestos no discriminatorios (por ejemplo, el de evitar su etiquetaje social), ha prolongado en este caso una situación grave de falta de igualdad de oportunidades. En este sentido Lamarca y Barceló (2006) en su trabajo sobre menores en situaciones de especial vulnerabilidad, plantean que “en muchos campos existe una resistencia a ofrecer respuestas diferenciales; no respuestas iguales, sino compensatorias; que busquen la equidad, no la igualdad”.

Entre la población tutelada graduada se observa una diferencia por sexos similar a la de la población general, habiendo más graduadas que graduados (ASJTET, 2008). No hay datos sobre porcentajes exactos de los que llegan a la universidad porque los pocos que lo consiguen, llegan con más de 22 años (Inglés, 2005), encontrándose ya fuera de los programas de apoyo, que son los que proporcionan escasas cifras de las que se disponen. Existen algunos estudios que ofrecen datos que complementan los hasta aquí expuestos. Por ejemplo, las dificultades escolares que presentan los niños y niñas en acogimiento familiar (Del Valle et al., 2007, Palacios 2007) y los que ingresan en un centro residencial. Entre los adolescentes que estaban en centros residenciales en España, un 69% tenía un nivel que no correspondía con su edad (Panchón, 1999). También en estos estudios se muestran los problemas de motivación y de conducta que los niños presentaban en el entorno escolar. Martín et al. (2008) muestran el rechazo que sienten los niños en atención residencial por parte de sus compañeros de clase cuando se trata de desarrollar tareas académicas, factor que puede generar también inadaptación escolar. Bravo y Del Valle (2003) muestran la importancia de las relaciones mantenidas dentro del contexto residencial en detrimento de las relaciones con miembros de la escuela y barrio; factor que dificulta su integración social. Montserrat y Casas (2006) muestran que la satisfacción con la escuela por parte de los niños y niñas en acogimiento en familia extensa es el ámbito de la vida que puntúa más bajo. Bravo y Del Valle (2001) en su trabajo sobre evaluación de la integración social de jóvenes que habían vivido en centros residenciales de protección, hacen hincapié en la necesidad de contemplar, en los programas dirigidos a esta población, el objetivo de mantener a los chicos y chicas en su comunidad de origen con el fin de evitar la pérdida de amigos y los cambios innecesarios de escuela.

Este compendio de dificultades atribuidas a los escolares tutelados por el sistema de protección da más pistas sobre lo que no funciona y de la necesidad de programas y estudios que apunten a la mejora en todos los aspectos - rendimiento, motivación, relaciones interpersonales, adaptación,...- de su educación. Quizá se debería ahondar en el concepto expuesto por de Uriarte (2006) sobre la necesidad de adoptar la perspectiva de la resiliencia en la escuela con el objetivo de contribuir a superar las desigualdades y compensar los riesgos de exclusión social.

Otro tipo de resultados son los referentes a su transición a la vida adulta. Los datos de la Secretaria de Joventut (2008), nos muestran que en Catalunya la proporción de jóvenes emancipados en la franja de edad de 20-24 años es sólo del 15,8% (los no emancipados son el 84,2%) y que en la franja de 25-29 años, un 54,6% aún no lo está. En España los jóvenes se independizan de sus familias más tarde que en otros países europeos, de modo que no es hasta de 29 años que podemos decir que menos del 50% vive con sus padres.

Estos datos contrastan con la población tutelada, que presenta otras cifras. En Panchón (1999), al cumplir los 18 años y salir del centro residencial en Catalunya se preveía que el 40% volvería con la familia de origen, y los demás debían afrontar procesos más rápidos de independencia. Por estas mismas fechas en España según el estudio Del Valle et al. (2003), el 60% de los jóvenes volvían al hogar familiar al salir de la residencia, y a medida que se iban haciendo mayores abandonaban ese apoyo para ser más independientes, quedando una cuarta parte que dependía aún de los apoyos de los servicios sociales. Casi una década más tarde en el estudio del ASJTET (2008), se preveía un retorno a la familia sólo del 22%, por lo tanto el programa de apoyo y transición a la independencia de estos jóvenes debía y debe atender a un número muy importante - y creciente - de jóvenes que deben afrontar la emancipación cuando la mayoría de sus pares en población general no lo hacen.

Es decir los jóvenes que provienen del sistema de protección deben independizarse rápidamente (a los 18 años) y sin demasiados apoyos sociales y familiares. La mayoría de ellos y de los profesionales que están en contacto con ellos se preguntan ¿Cómo pueden seguir estudiando en estas condiciones? Este dato explica la necesidad que tienen estos jóvenes de trabajar

Siguiendo en esta línea, resulta interesante aplicar a los jóvenes ex-tutelados la distinción entre vía e itinerario que hacen Merino y García (2007). Las vías que ofrece el actual sistema educativo, desde la perspectiva de la población tutelada resultan especialmente rígidas cuando se intenta permanecer “dentro” del sistema y no entrar en “vía muerta”. De esta forma, los itinerarios

que los jóvenes tutelados construyen a lo largo de sus trayectorias vitales para la obtención de algún título son a menudo muy complicados. También Melendro (2007) piensa que los modelos escolares son poco flexibles y por tanto constituyen un factor que contribuye a explicar el fracaso escolar.

Según los autores, estos itinerarios son fruto de la combinación de cuatro dimensiones que, aplicadas a la población tutelada, pueden ser: (i) su entorno familiar - lleno de dificultades - y las bajas las expectativas asociadas a su condición de tutelado; (ii) la orientación recibida desde el entorno más próximo, que acostumbra a ser la de seguir una vía formativa-laboral (iii) su experiencia escolar previa (a menudo con absentismo, falta de apoyo y de colaboración familiar) y la organización - rígida - de la oferta educativa; y (iv) el análisis de coste, beneficio y riesgo, que acaba decantándose en su caso de manera frecuente por la vía laboral en exclusiva.

Esta tendencia tan forzada hacia la vía laboral la vemos en la mayoría de los estudios. En el estudio de Panchón (1999), ante la pregunta de si pensaban continuar los estudios al salir de la residencia, contestaban afirmativamente un 38,7%, pero sabiendo que un 30% se refería a formación profesional y un 41% a formación ocupacional. El 55% tenían previsto trabajar para poder independizarse. En Del Valle et al. (2003), sólo un 5,8% de la población entrevistada continuaba estudiando y un 1,9% trabajaban y estudiaban a la vez. En Inglés (2005) a un 36% les gustaría seguir estudiando (más las chicas que los chicos); pero la realidad era que el 81,7% de los sujetos del programa no seguían ningún curso, y de los pocos que estudiaban, una cuarta parte también trabajaba. En FEPA (2007) el 61% de los cursos iniciados estaban orientados a la formación de un oficio.

De esta transición a la vida adulta nos parece especialmente interesante las ideas expuestas por Melendro (2007) de que a menudo se somete a los alumnos adolescentes a un protagonismo negativo, que si lo aplicamos a los jóvenes tutelados, es más posible que se vuelvan procesos de estigmatización que son percibidos por los jóvenes de forma acusada. Asimismo resalta la importancia de la participación de los jóvenes en su propio itinerario formativo y vital, y la eficacia de los programas de acompañamiento de los jóvenes para su inserción social, identificada también en los estudios de Turró y Cortes (2005), Associació Punt de Referència (2008), ASJTET (2008), Inglés (2005), García Barriocanal et al. (2007). En población general, Gairín et al. (2009) destacan que también son escasas las acciones relacionadas con los procesos de orientación y tutoría dirigidas a los estudiantes de educación secundaria, dificultad percibida así por ellos mismos. Por lo tanto, el acompañamiento y la participación activa de los jóvenes ex-tutelados deberían ser los pilares de los programas de intervención educativa y psicosocial dirigidos a esta población.

#### 4. REFLEXIONES FINALES

En comparación con la población general, los resultados expuestos nos indican que los niños, niñas y adolescentes tutelados, presentan más problemas de rendimiento académico y de conducta, abandonan la escuela prematuramente y obtienen menos graduados de la ESO. A la vez que los jóvenes ex-tutelados llegan a la edad adulta con menos estudios, deben emanciparse mucho antes, ponerse a trabajar y dejar en la mayoría de ocasiones de estudiar. Un cúmulo de factores puede estar influyendo en estos resultados. Quizá se está prestando poca atención desde los servicios de protección social a la infancia en intentar compensar la situación de dificultad escolar con la que muchos entran en el sistema. Quizá los profesionales no acostumbran a tener altas expectativas sobre un buen desempeño de los chicos en la escuela. Quizá la escuela no se ha fijado en ellos como un colectivo susceptible de ser atendido con el diseño de acciones compensatorias. Quizá los departamentos de educación creen que este tema es competencia de los de bienestar, y viceversa. En todo caso, la falta de decisiones políticas concretas orientadas a la recogida sistemática de datos estadísticos no permite conocer con precisión la magnitud e implicaciones del problema y, como consecuencia, no facilita que se debatan y tomen decisiones sobre estrategias de afrontamiento del mismo. Ante esto, los sistemas educativos y de protección social en España deberían, de forma conjunta, empezar a diseñar programas y promover investigaciones para afrontar la falta de igualdad de oportunidades de acceder y mantenerse en el sistema educativo y de formación de la población tutelada, contribuyendo así su bienestar y promoviendo su inclusión social

A pesar de la situación de riesgo de exclusión de la educación y de exclusión social en general de esta población, en la mayoría de los países de la UE no han recibido ninguna atención específica en el ámbito educativo exceptuando el caso del Reino Unido (Casas y Montserrat, 2009), dónde se han realizado cambios legislativos y políticos en esta dirección, partiendo de la disponibilidad de datos sistemáticos, lo que está permitiendo el desarrollo de programas de intervención concretos.

## NOTAS

1. Esta revisión forma parte de una investigación dentro del 7º Programa Marco de la Unión Europea, centrada en los itinerarios educativos de los jóvenes que han estado tutelados una parte o toda su infancia por los servicios de protección (<http://tcru.ioe.ac.uk/yippe>).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Àrea de Suport als Joves Tutelats i Ex-tutelats (ASJTET) (2008). Estudi sobre els joves residents en recursos de la DGAIA. L'ASJTET, principal recurs de sortida. Generalitat de Catalunya. *Butlletí d'Infància*, 21, 2-7.
- Associació Punt de Referència (2008). *Acompanyament voluntari i vincle afectiu. Experiències d'acompanyament amb joves ex-tutelats*. Barcelona: Associació Punt de Referència.
- Bravo, A. y Del Valle, J.F. (2001). Evaluación de la integración social en acogimiento residencial. *Psicothema*, 13(2), 197-204.
- Bravo, A. y Del Valle, J.F. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema*, 15(1), 136-142.
- Casas, F. (1998). *Infancia: Perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Casas, F. y Montserrat, C. (2009). Sistema educativo e igualdad de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido. *Psicothema*, 21(4), 543-547.
- Commission of the European Communities (2008). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training*. Disponible en: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progres\\_s08/report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progres_s08/report_en.pdf)
- Council of the EU (2006). *National report on strategies for social protection and social inclusion 2006-2008*. Disponible en: [http://ec.europa.eu/employment\\_social/spsi/docs/social\\_inclusion/2006/nap/malta\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/spsi/docs/social_inclusion/2006/nap/malta_en.pdf)
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE) (2007a). *Quaderns d'avaluació, 9: Estudi PISA 2006. Avançament de resultats*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE) (2007b). *Informes d'Avaluació 10: Informe per a la millora dels resultats del sistema educatiu a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.
- Del Valle J., López, M., Montserrat, C. y Bravo, A. (2007). *Evaluación de resultados de la medida de acogimiento familiar en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Del Valle, J.F., Álvarez-Baz, E. y Bravo, A. (2003). Evaluación de resultados a largo plazo en acogimiento residencial de protección a la infancia. *Infancia y Aprendizaje* 26(2), 235-249.
- European Commission (2007). *Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Spain. 2006/07*. Disponible en: [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0\\_integral/ES\\_EN.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/ES_EN.pdf)
- Federació d'Entitats amb Projectes i Pisos Assistits (FEPA) (2007). *Memòria 2006*. Barcelona: FEPA i Diputació de Barcelona.
- Gairín, J., Muñoz, J.L., Feixas, M. y Guíllamón, C. (2009). La transición Secundaria-Universidad y la incorporación a la Universidad. La acogida de los estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 242.
- García Barriocanal, C., Imaña, A. y de la Herrán, A. (2007). *El acogimiento residencial como medida de protección al menor*. Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.

- Inglés, A. (dir.) (2005). *Aprendiendo a volar. Estudio para el análisis de los programas europeos Mentor 15 y Ulises dedicados al proceso de socialización de adolescentes y jóvenes tutelados que han alcanzado la mayoría de edad o están cerca de ella*. Murcia: Fundación Diagrama.
- Lamarca, I. y Barceló, F. (2006). Personas menores en situaciones de especial vulnerabilidad: retos para una intervención eficaz. *Revista de Psicodidáctica*, 11, 1, 25-36.
- Martín, E., Muñoz, C., Rodríguez, T. y Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: la integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema*, 20(3), 376-382.
- Melendro, M. (dir.) (2007). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- Melendro, M. (2004). Educación y globalización: educar para la conciencia de los límites. *Educación XX1* (6), 235-246.
- Merino, R. y García, M. (2007). *Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Montserrat, C. y Casas, F. (2006). Kinship foster care from the perspective of quality of life: Research on the satisfaction of the stakeholders. *Applied Research in quality of life*, 1, 227-237.
- Navarrete, L. (dir.) (2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Madrid: Instituto de la Juventud (INJUVE).
- Panchón (dir.) (1999). *Situación de menores de 16 a 18 años en centros de protección*. Disponible en: <http://www.dulac.org/PDFs/resinvmenores.pdf>
- Rodríguez Gómez, R. (2006). La integración social y laboral de jóvenes que han estado tutelados y tuteladas por la Junta de Andalucía y han cumplido la mayoría de edad. *Revista de Estudios de Juventud*, 74, 251-277.
- Secretaria de Joventut (2008). *Vulnerabilitat dels joves davant la crisi*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Secretaria de Joventut.
- Turro, C. y Cortes, J. (2004). La relación de ayuda con jóvenes ex-tutelados por la administración catalana: una intervención psicosocial basada en la formación y apoyo de voluntarios que favorezcan su integración social. *Psykhé*, 13,2, 159-171.
- Uriarte, J.D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de psicodidáctica* 11,(1), 7-24.

## **PALABRAS CLAVE**

Niños y adolescentes tutelados, jóvenes ex-tutelados, sistema educativo, sistema de protección a la infancia, exclusión social, igualdad de oportunidades.

## **KEY WORDS**

Children in care, young people leaving care, educational system, child protection system, social exclusion, equal opportunities.

## **PERFIL ACADÉMICO DE LOS AUTORES**

Dra. Carme Montserrat Boada. Pedagoga por la Universidad de Barcelona, se doctoró en Psicología por la Universidad de Girona, donde trabaja de profesora. Ha realizado varios estudios y publicaciones tanto en el ámbito educativo como de protección social y actualmente participa en una investigación en cinco países europeos, dentro del 7º Programa Marco de la Unión Europea, sobre los factores que pueden ayudar a los jóvenes tutelados a seguir sus estudios después de la escolaridad obligatoria. Colabora con el Consejo de Europa como experta en prevención de la violencia infantil.

Dr. Ferran Casas Aznar. Facultad de Educación y Psicología. Universidad de Girona. Catedrático de psicología social en la Universidad de Girona y coordinador del ERIDIQV (Equipo de Investigaciones sobre la Infancia, sus Derechos y su Calidad de Vida), adscrito al Instituto de Investigaciones sobre Calidad de Vida de la misma Universidad, del cual ha sido director más de 10 años. Durante cuatro años fue Presidente del Comité de Expertos Coordinador del Proyecto Políticas de Infancia del Consejo de Europa; durante tres, director del Centro de Estudios del Menor del Ministerio de Asuntos Sociales; y durante otros tres, el Director del Programa de Atención a la Infancia en Alto Riesgo Social de la Generalitat de Catalunya; así como profesor de psicología social de la Universidad de Barcelona.

Dirección de los autores: Universidad de Girona.  
Facultad de Educación y Psicología.  
C/Creu, 2 - 17071 Girona  
E-mail: carme.montserrat@udg.edu  
ferran.casas@udg.edu

Fecha de Recepción del artículo: 1. Agosto. 2009

Fecha de Revisión del artículo: 2. Noviembre. 2009

Fecha de aceptación del artículo: 10. Noviembre. 2009

ISSN: 1139-613-X

Núm. 2 - 2010

13

EDUCACIÓN

W

UNED

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

# 6

## **ADOLESCENCIA, TIEMPO LIBRE Y EDUCACIÓN. UN ESTUDIO CON ALUMNOS DE LA ESO**

**(ADOLESCENCE, FREE TIME AND EDUCATION. A STUDY WITH STUDENTS  
FROM E.S.O. COMPULSORY SECONDARY EDUCATION)**

José Manuel Muñoz Rodríguez  
y Susana Olmos Migueláñez  
*Universidad de Salamanca*

### **RESUMEN**

Presentamos el resultado de una investigación cuyo objetivo ha sido analizar la distribución, usos y valores que sostienen el tiempo libre de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Salamanca.

El instrumento de recogida de datos ha sido la encuesta; el muestreo aleatorio simple de unidades por conglomerados, dispuesto por centros escolares y estratos, según localización geográfica (rural, urbana) y pertenencia al sector público o privado. El análisis se efectuó a partir de tres variables: el nivel de estudios (1º, 2º, 3º y 4º ESO), el género, y la ubicación geográfica, si bien el trabajo se centra en la primera de ellas. Los resultados muestran escasez de valores educativos en su tiempo libre y diferencias significativas a tener en cuenta en función del nivel educativo. El tiempo libre es un tiempo crucial en la vida de los adolescentes y presenta procesos análogos a los experimentados en el tiempo escolar.

### **ABSTRACT**

We offer the results of a piece of research that had as aim to analyse the distribution and use of the free time among the E.S.O. students in Salamanca, as well as the values that support it.

The data has been collected by means of a survey and by establishing a simple random sampling of units in conglomeration, arranged in educational

establishments and strata, according to their geographical location (rural, urban) and their belonging to the public or private sector. The analysis was carried out based on three variables: the course level or level of studies (1st, 2nd, 3rd, 4th E.S.O.), the student gender, and the geographical location, although this research has focuses on the first of them. The results show a lack of educational values in the adolescent free time and significant differences to be taken into account depending on their educational level. The spare time adolescents enjoy represents a key time in their lives and exhibits analogous processes to those experimented during their time spent at school.

## 1. PLANTEAMIENTO DE LA CUESTIÓN

Nadie pone en duda la importancia del tiempo para la vida de las personas. Nos guste o no, somos seres temporales. La vida misma es una síntesis entre la persona y el tiempo, cuya unión intrínseca no nos permite separarlos más que en la teoría, afectando a sus modos de vida, a sus relaciones y comunicaciones, a su existencia y, en consecuencia, a su educación. Todo cuanto somos y hacemos se encuentra inmerso en un cruce de pertenencias y tramas temporales, a la vez que espaciales, que nos obliga a no dejar de mirar y analizar el tiempo, pues en él encontramos indicios del buen hacer del ser humano y las claves para conseguirlo (Zubiri, 1996).

Actualmente vivimos con la sensación de faltarnos tiempo. Una carencia, fruto de los ritmos vitales y de la multiplicidad de los tiempos propios de la sociedad contemporánea, que nos lleva a pensar, como exponente del planteamiento del tema, que la calidad de vida de las personas y, en consecuencia, sus actividades y relaciones sociales, la construcción de su identidad individual y colectiva, su educación en definitiva, mejorarían si se conociesen y se coordinasen de forma más óptima los tiempos sociales. En este sentido, si el tiempo es vital para las personas, de forma análoga resulta vital su conocimiento, distribución y uso, si de procesos de construcción de la persona, procesos educativos, estamos hablando (Gimeno, 2008).

La riqueza y variabilidad conceptual con la que se aborda el tiempo nos permite hablar de diversas formas del tiempo (McNamara, 1997) entre las que destaca el tiempo libre. Es una realidad ambivalente y contradictoria, pues podemos llenarlo de aquellas pequeñas cosas que terminan marcando positivamente nuestra vida o, más bien, de pequeños detalles y actitudes que dejan mucho que desear. El tiempo libre es un tiempo, de entrada, liberado de ocupaciones que puedes acomodar a tu gusto y manera. Es una parte del tiempo vital de una persona, de libre disposición, para llevar a cabo cuantas actividades se consideren oportunas. “El tiempo libre debe entenderse no como estar libre de algo, sino también como estar libre para algo, o sea, dis-

ponibilidad para ejecutar algo que procura placer y satisfacción, etc.” (Lobo y Menchén, 2004, 44-45).

Y si para alguien tiene especial sentido y pertinencia este tiempo libre es para los jóvenes, principalmente para ese grupo de jóvenes que están despertando a la autonomía en relación a ese tiempo: los adolescentes (Comas, 2000; Saz-Marín, 2007). Las nuevas oportunidades de diversión y entretenimiento de la sociedad de la información y la comunicación, —sociedad del ocio y del consumo—, abre nuevos cauces al desarrollo personal de los adolescentes que de ser explícitos y analizados pueden suponer una experiencia humana que ayude a mejorar la calidad de vida y a manifestar nuevas aptitudes, valores, conocimientos y habilidades; en definitiva, a mejorar en todo lo que afecta al proceso de socialización y de desarrollo comunitario.

De entre los muchos grupos de adolescentes que podemos encontrarnos, existe un grupo, fácilmente identificable: los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Siendo conscientes de que se trata de un grupo muy heterogéneo, es precisamente dicha particularidad la que hace atractivo al grupo, pues a pesar de ella, los chicos conviven conjuntamente en el entorno escolar. Y siendo así, en cierta medida, pensamos que muchos de los fenómenos y procesos bajo los que conviven en el centro de forma conjunta terminan encontrando prolongación, llevan anexos, fenómenos y procesos educativos en el denominado tiempo libre. Es decir, si por imperativo estructural dichos alumnos tan dispares deben convivir en el centro escolar, no podemos obviar que como grupo tiene su importancia y, por tanto, resulta pertinente acercarnos a análisis conjuntos también fuera del entorno escolar, sin pretender establecer relaciones lineales y mecánicas entre tiempo dentro de la escuela y los tiempos libres vividos más allá de los muros.

Y en el centro de todo ello la educación en cuanto que proceso vitalmente necesario, convirtiendo el tiempo libre en tiempo potencialmente educativo y la educación en el tiempo libre como aquella educación que trabaja en un tiempo que va más allá del tiempo planificado, programado, establecido para ser evaluado progresivamente en aras de conseguir la buena educación y que, por el contrario, se centra en un concepto de educación marcado por la posibilidad de ejercer la dimensión ética de lo humano (Morín, 2006). Una educación que reafirma la inquietud del ser, marcada al compás de los valores cuya variable temporal, de ser analizada, nos proporciona unas claves para que los adolescentes entiendan que el tiempo libre puede llegar a ser comprendido como fuente de felicidad, satisfacción, autodesarrollo y autorrealización, más allá del conformismo y del tiempo libre vivido como ocio superficial y consumista.

## 2. CONTEXTUALIZACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Son numerosas las investigaciones que sobre juventud y tiempo libre se han llevado a cabo<sup>1</sup>. Menos son aquellas que inciden exclusivamente en los alumnos de la etapa de enseñanza secundaria fuera del entorno escolar. Aún así, coincidimos en que es ahí, en los conflictos que surgen en el seno de una misma etapa educativa, donde hemos de buscar aspectos que pueden verse optimizados tanto desde dentro como desde fuera del contexto escolar.

El tema que nos ocupa, tras ostentar un lugar poco relevante en el imaginario social e institucional, se encuentra actualmente convertido en un tema importante para nuestra sociedad en general, y para Castilla y León en particular, pues se centra en un sector emergente que deja entrever posibilidades de desarrollo<sup>2</sup>. De hecho, en este comienzo de siglo, una parte sustancial de las políticas de juventud ha girado en torno al tema del ocio, del tiempo libre y de los fines de semana. No obstante, pensamos que la preocupación surgida en estos últimos años en torno a sectores —minorías interculturales, adultos, tercera edad, mujeres—, han dejado de lado al colectivo adolescente.

Si bien vamos a presentar los resultados de una investigación sobre la distribución, usos y valores que sostiene el tiempo libre de los alumnos de la ESO salmantinos, 12-16 años, desde un punto de vista educativo y en función del nivel educativo, estos resultados se insertan en un estudio que ha tenido una pretensión mayor, en base a una triple perspectiva: en función del género, en función de la localidad, rural-urbano, y en función del nivel educativo<sup>3</sup>, cuyo objetivo general ha sido el de presentar unos parámetros que ayuden a la optimización del tiempo libre de los jóvenes-adolescentes, a una mejora en su distribución, organización y aprovechamiento de los tiempos de su vida, ayudando a reorganizar todas aquellas actividades llevadas a cabo por ellos y que suponen un consumo innecesario de tiempo libre, incluso cuando portan el rótulo de educativas.

En definitiva estudiamos los usos y la distribución del tiempo libre en los jóvenes-adolescentes de Salamanca y provincia para comprobar, por un lado, si podemos hablar de un tiempo marcado por el ocio o, más bien, de un tiempo estéril, y pasivo; y, por otro lado, si las actividades llamadas educativas, llevadas a cabo por dicho colectivo, son en sí formativas o, por el contrario, estamos hablando de motivos que tienen que ver más con el ocio como objeto de consumo. Si el tiempo libre termina siendo punto fundamental en la construcción de la identidad personal y colectiva, hemos de incidir en el análisis de los usos y la distribución de dicho tiempo para com-

probar los valores y los espacios, las actividades y las relaciones que lo sustentan (Fernández y Carmona, 2009).

La hipótesis que formulamos es la siguiente: si el tiempo es una de las dimensiones fundamentales de la persona, y el tiempo libre termina siendo uno de los elementos definitorios de su personalidad, cabe la posibilidad de pensar que si hacemos reflexionar a los adolescentes sobre los usos y la distribución de su tiempo libre obtendrán unos referentes que les ayudarán a pensar que existen otras maneras de vivirlo y, más aún, a reflexionar sobre las posibles formas como les gustaría llegar a vivirlo, pues en ocasiones muchas de las llamadas actividades educativas terminan por no tener tal condición.

Una cuestión que, de entrada, tiene dos vertientes fundamentales que la contextualizan: una sociológica, puesto que las condiciones de vida han cambiado y el ritmo y distribución de los tiempos están, hoy día, sujetos a otro tipo de condicionantes distintos de los tradicionales; y otra pedagógica, ya que la aceleración en los ritmos vitales actuales y la indispensable necesidad de información y formación requieren, quizá, de nuevos espacios, modelos e instituciones que ofrezcan alternativas a los problemas actuales. La clave, pues, del estado actual del tema se centra en la búsqueda de procesos a partir de los cuales los jóvenes lleguen a conocerse a sí mismos en base a las interrelaciones que mantienen con su tiempo en general y con su tiempo libre en particular, en relación con su estilo de vida y con sus inquietudes de futuro.

Somos conscientes del vasto campo en el que nos enmarañamos; más aún, que estudiar el tiempo libre desde un punto de vista educativo nos obligaría a estudiar dicha variable desde múltiples significados y diferentes problemáticas (Muntañola, 2007), entre otros aspectos, porque no todo tiempo libre es a su vez tiempo educativo, ni todo tiempo rotulado de formativo es educativo y sirve para la construcción de la persona, por señalar algunos. Pero la inquietud que despiertan algunos hechos actuales —pérdida de autoridad por parte de padres y maestros, excesivo uso de las nuevas tecnologías en el tiempo libre, pérdida de valores tradicionales y del sentido vital del tiempo, entre otras— tiene más valor que los problemas que emergen. El tiempo en relación con la persona es lineal e irreversible pero, también, es probable y posible, en cuya conformación la educación es clave (Romero, 2000).

Esta centralidad educativa nos permite, a su vez, presentar una perspectiva educativa del tiempo libre en cuanto que terreno óptimo para el desarrollo de la persona, ámbito donde se desarrollan valores, relaciones y comunicaciones, en cuyo encuentro tenemos la fuente necesaria para el de-

sarrollo de identidades personales y colectivas, elemento central de cualquier proceso educativo. Vivir el tiempo libre de forma óptima es un derecho educable (Caride, 2007) y, en consecuencia, la cultura y, sobre todo, la educación, deben reivindicar su papel protagonista en la generación de capacidades y oportunidades para vivir y degustar el tiempo libre en armonía con los intereses y necesidades vitales de cada colectivo de personas, en base a criterios no sólo económicos y organizativos sino, principalmente, sociales y educativos.

Desde esta base, siguiendo a Zuzanek (1980; citado en Caride 1998), caben cuatro enfoques conceptuales del tiempo libre desde los que, a nuestro juicio, poder plantear cualquier perspectiva educativa del tiempo libre; cuatro perspectivas donde la educación encuentra un sentido en el vasto campo en el que estamos:

- La primera hunde sus raíces en la concepción del tiempo libre como factor básico para el desarrollo integral de la persona, objetivo básico de cualquier proceso primario de formación.
- La segunda justifica la educación en cuanto que elemento que garantiza el derecho a un tiempo libre positivo y, por tanto, previene de usos nocivos del mismo.
- La tercera inserta la educación en el mundo de la vida de las personas, en sus acciones y relaciones cotidianas, siendo el tiempo libre uno de los elementos integrantes de este mundo particular de cada uno tanto desde una dimensión individual como comunitaria.
- La cuarta sitúa la educación como ámbito con entidad propia para desarrollar actividades formativas en el tiempo libre.

Asumimos, pues, una perspectiva educativa del tiempo libre que aglutina y conjuga tanto los planteamientos que tienen que ver con una educación en el tiempo libre —el tiempo libre como ámbito donde desarrollar acciones educativas—, como aquellos que inclinan su interés en educar para el tiempo libre —el tiempo libre en cuanto que móvil de la intervención pedagógica—. Más aún, de igual forma pensamos que la propuesta híbrida que en su momento hicieron Puig y Trilla (1987) y que hoy se mantiene vigente, educar mediante el tiempo libre, es válida y pertinente. Con ella justificamos investigaciones como las que presentamos, pues nada mejor que educar a los chicos mediante investigaciones que reflejan las actividades que realizan ellos mismos y los valores que las sostienen para hacerles ver, desde su propia actividad y actitud, cómo es el empleo de su tiempo libre y cómo podría llegar a ser.

La educación, dentro de este terreno, tiene como principal objetivo no tanto el plantear por plantear actividades dentro del tiempo libre sino que, más bien, dichas actividades que desarrollan habitualmente en su tiempo libre encuentren significación y sentido para su desarrollo personal y comunitario, por un lado, y, por otro lado, que las actividades que se planteen para realizar en el tiempo libre contengan un valor formativo, de desarrollo social y de transformación social. Es el modo de conseguir que la educación haga del tiempo libre un tiempo de creatividad, satisfacción, disfrute, en definitiva, un área específica de desarrollo personal y comunitario de la especie humana.

“El objeto general de la educación del tiempo libre es ayudar a... que alcancen una calidad de vida anhelado mediante el tiempo libre. Esto se puede lograr mediante el desarrollo y estímulo de valores, actitudes, conocimientos y destrezas del tiempo libre, mediante el desarrollo personal, social, físico, afectivo e intelectual. Esto, a su vez, tendrá un impacto sobre la familia, la comunidad y la sociedad toda” (WLRA, 1993).

En suma, defendemos el binomio educación-tiempo libre al objeto de desarrollar procesos educativos a lo largo y ancho de toda la vida, en cualquier espacio y tiempo, en base a diferentes recursos y educadores, de estimular la creatividad y el espíritu crítico mediante la transmisión de valores y capacidades para una correcta socialización y participación social, de hacer visible y real la autonomía y libertad del individuo en sus acciones y prácticas sociales. Asumimos, pues, una referencia a la educación en el tiempo libre en estrecha conexión con conceptos como el de necesidad humana e, incluso, el de derecho social y el de igualdad de oportunidades sociales, irrenunciables para la dignificación de la persona y para una educación integral de la misma (Caride, 1998; Lull, 2001).

Y todo ello teniendo los ámbitos locales como referencia, pues son el lugar estratégico para la población en general pero, de manera particular, para los adolescentes. En ellos, los adolescentes, encuentran la estructura territorial en la que sentirse identificados y a partir de la cual poder promover y activar la participación, la autorrelización, la implicación y el compromiso respecto de su tiempo libre individual y colectivo, en el desarrollo de su ser persona y de su ser ciudadano (Sarrate, 2007). De ahí el necesario acercamiento a investigaciones como la que presentamos, centrada en ámbitos territoriales concretos en base a los cuales poder potenciar los valores que a través de la educación debemos inculcar en, para y mediante el tiempo libre de los adolescentes.

Se trata, en definitiva, de defender un concepto de educación en el ocio y en el tiempo libre dentro de un concepto de educación integral, cuyo ob-

jetivo es poner en disposición a la persona para que conozca y tome decisiones respecto a su tiempo libre y a los valores que lo sostienen. Se trata de defender un concepto de educación en el tiempo libre donde la persona, individual y colectiva, personal y comunitaria, ejerce sus libertades y responsabilidades frente a un tiempo liberado de obligaciones, considerando los valores de fondo que mueven toda experiencia humana en cuanto que motor que capacita a las personas para mejorar sus vidas (Cuenca, 2004).

### 3. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La metodología de investigación seleccionada ha sido no experimental, ex post facto, descriptivo-correlacional, ya que no modificamos el objeto de estudio, no intervenimos directamente sobre las variables, simplemente registramos sus medidas (Arnal et al, 1992; Kerlinger y Lee, 2002). A través de estudios de encuesta (Kerlinger y Lee, 2002) centrando nuestra atención en el ocio y tiempo libre de los adolescentes, concretamente, en el ocio y tiempo libre de los adolescentes de Salamanca y provincia, el instrumento de recogida de datos de naturaleza cuantitativa, se basa en la metodología de encuestación estructurada.

El objetivo de este estudio ha tenido una doble orientación, por un lado, mostrar cuál es el índice de aprovechamiento del tiempo libre y los valores que sustentan dicha utilización, para comprobar si podemos hablar de un tiempo marcado por el ocio o, por el contrario, estamos hablando de un tiempo definido sin ninguna finalidad en sí misma, estéril, pasivo y tedioso. Y, por otro, analizar si las actividades llevadas a cabo bajo el rótulo de educativas tienen o no dicho carácter formativo.

#### 3.1. Instrumento: diseño y aplicación

Fruto de la revisión de otros cuestionarios que ya existían en el mercado sobre diversos temas relacionados con el tiempo libre de los jóvenes elaboramos el cuestionario "*El tiempo libre de los adolescentes en la provincia de Salamanca*". Se estructura, a grandes rasgos, en tres apartados: el primero, relativo a preguntas sobre las actividades que en general se hacen en el tiempo libre, las razones que mueven a hacerlo y la frecuencia con que se realizan; el segundo, bloque central de la encuesta, está dividido en diversos apartados referentes a los temas concretos que queríamos analizar, —deportes, informática, televisión, lectura, drogas, familia y hogar, noche, amigos y música—; y el tercer bloque es el relacionado con las variables de clasificación, —localidad, edad, género, nivel de estudios, etc.—. Estos apartados vienen completados por algunas preguntas de respuesta abierta en tor-

no a qué le gustaría tener o hacer en su tiempo libre que no tiene o no hace, o qué necesita para usar mejor su tiempo libre; y por otras preguntas de respuesta cerrada sobre la disponibilidad de tiempo libre y el grado de satisfacción respecto del mismo.

Una vez elaborado el cuestionario, procedimos a su validación aplicándolo a cuatro expertos en Pedagogía del tiempo libre, cuatro expertos en Metodología de la investigación educativa, cuatro alumnos, uno de cada curso, y cuatro padres de alumnos para que incluyesen las observaciones que estimasen oportunas antes de su elaboración definitiva. Una vez obtenidas las respuestas se procedió a su registro con la ayuda del paquete estadístico SPSS v.14.0<sup>4</sup>; y, por último, llevamos a cabo los análisis estadísticos descriptivos e inferenciales oportunos.

### **3.2. Participantes: obtención de muestra y perfil**

La población objeto de estudio la componen estudiantes de 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO, escolarizados en centros públicos y privados, y ubicados en zonas rurales y urbanas. Para establecer el tamaño de la muestra solicitamos los datos de la población a la Dirección Provincial de Salamanca, Servicio de Planificación, obteniendo una población total de alumnos por sujetos (16.943), centros (182) y unidades (728) en el curso 2005-2006. Se llevó a cabo un muestreo aleatorio simple de unidades, cuyos puntos de muestreo se establecieron a partir de un listado de unidades, por centros escolares y estratos; se extrajeron las unidades que deberían formar parte de la muestra, mediante muestreo aleatorio simple. El procedimiento de muestreo se hizo por conglomerados y los centros se estratificaron según su localización geográfica (rural, urbana) y según su pertenencia al sector público o privado. En la tabla siguiente, se puede observar la configuración de la población y la muestra invitada extraída, con el fin de mantener la proporcionalidad de tipos de centro (ubicación y titularidad) y el resultado del muestreo de unidades escolares por centro.

	Población			Muestra		
	rural	urbano	totales	rural	urbano	totales
<b>Público</b>	99 (94,28%)	53 (69,73%)	152 (83,98%)	5 (83,33%)	3 (75,00%)	8 (80,00%)
<b>Privado</b>	6 (5,72%)	23 (30,27%)	29 (16,02%)	1 (16,66%)	1 (25,00%)	2 (20,00%)
<b>Totales</b>	105 (100%)	76 (100%)	181 (100%)	6 (100%)	4 (100%)	10 (100%)

**Tabla 1.** Obtención de la muestra

Cruzando estos datos se obtienen cuatro estratos con sus respectivos centros: Público/rural (5 centros); Público/urbano (3 centros); Privado/rural (1 centro); Privado/urbano (1 centro), aportando un total de 10 centros, resultando, una vez pasados los cuestionarios, un muestra de 725 alumnos. Todo ello con un error muestral de 3% (hipótesis de  $p = 50\%$  y nivel de confianza del 95%) (Santos et al, 2004).

De los 725 participantes, 61,5% ( $n = 446$ ) pertenecen a zonas rurales, y el 38,5% restante ( $n = 279$ ) a zonas urbanas. Como era de esperar, la edad media se sitúa en los 14 años. El mayor número de sujetos se sitúa entre los 13 y los 15 años, y a partir de los 16 va decreciendo la cifra, siendo tan solo 5 alumnos los que tienen 18 años y un caso aislado con 20. Un grupo que, como tal, señala diferencias claras que dificultan su estudio en cuanto grupo; unos no han hecho más que dejar la niñez y otros se sitúan próximos a la juventud. En relación al género existe un porcentaje similar entre hombres y mujeres, siendo algo mayor el de mujeres (53,4%) frente al de hombres (46,6%). Respecto al nivel de estudios, entre los alumnos de 2º y 4º de la ESO existe un cierto desnivel en el número de alumnos, inclinándose la balanza en favor de los alumnos de 2º de la ESO, con mayor número, 210 (29,0%) frente a los 147 de 4º (20,3%). Y, por último, el porcentaje de alumnos por centro es similar, giran todos entre el 9 y 11%.

#### 4. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Nuestra pretensión más allá de conocer qué papel atribuyen los adolescentes, en momentos de ocio, a la familia, los amigos, al deporte, la lectura, la música o el ocio nocturno, trata de constatar si la edad, considerada a través del nivel educativo en el que se encuentran los participantes (1º, 2º,

3° y 4° ESO) es un factor que condiciona la práctica de dichas actividades, así como la visión de las mismas. En cuanto a las distintas actividades enumeradas tratamos de obtener información sobre si se practican o no, sobre cuál/es practican, la frecuencia y el motivo. Nos hemos detenido en los resultados más significativos sin entrar en todos y cada uno de los apartados de los que constaba la encuesta, centrándonos, en primer lugar, en aspectos relacionales, —familia y grupo de iguales—, para, en segundo lugar, constatar las diferencias en las principales actividades que dan cuerpo a su tiempo libre, emparejándolas sin ningún criterio relacional sino, más bien, por mera cuestión de presentación.

#### 4.1. Familia y grupo de iguales

En relación al tiempo libre que los adolescentes encuestados pasan en familia, los estudiantes de 1° manifiestan dedicar más tiempo que el resto de los grupos, existiendo diferencias significativas ( $F = 4,159$ ;  $p = 0,006$ ) entre el grupo de 1° y el de 3°, que dedica menos tiempo libre a la familia (como puede verse en la tabla 2).

	1° ESO		2° ESO		3° ESO		4° ESO		Total		ANOVA		Dif.
	$\bar{X}$	Sx	F	p									
¿Cuánto tiempo libre pasas con tu familia?	3,67	0,970	3,61	1,006	3,34	0,979	3,48	0,931	3,52	0,982	4,159	0,006	1°-3°

**Tabla 2.** Análisis de varianza, por niveles educativos, tiempo libre con la familia

En cambio, no difieren en cuanto al grado de satisfacción durante el tiempo libre que pasan familiarmente, mostrándose todos bastante satisfechos al respecto ( $F = 0.652$ ;  $p = 0.582$ ). Aunque la relación con los padres cambia cuantitativamente, en cuanto que los adolescentes ya no están tantas horas en casa, también se produce un cambio cualitativo, en la medida en que aunque hablan más de sus problemas con los amigos, siguen necesitando a sus padres a la hora de formar sus valores.

Respecto al grupo de iguales, la proporción de adolescentes que afirman o niegan salir diariamente con los amigos, es similar, no existiendo diferencias significativas entre niveles educativos (chi cuadrado = 2,848;  $p = 0,416$ ).

<i>Sales a diario con los amigos</i>	<b>1º ESO</b>		<b>2º ESO</b>		<b>3º ESO</b>		<b>4º ESO</b>		<b>Total</b>		<b>Diferencias</b>	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X <sup>2</sup>	p
Sí	92	53,8	110	53,4	91	47,9	68	46,6	361	50,6	2,848	0,416
No	74	46,2	96	46,6	99	52,1	78	53,4	352	49,4		
<b>Total</b>	171	100	206	100	190	100	146	100	713	100		

**Tabla 3.** Chi cuadrado, salir con los amigos a diario

No obstante, en 1º y 2º es ligeramente más elevado el grupo de estudiantes que afirma salir a diario con sus amigos, 53,8% y 53,4% respectivamente, no siendo así en 3º (47,9%) y 4º (46,6%), en donde la tendencia se invierte. Tampoco se dan diferencias en función del nivel educativo, en lo que concierne a los fines de semana (chi cuadrado = 1,687;  $p = 0,640$ ), observando una tendencia mayoritaria a las salidas habituales durante este periodo, superando en todos los casos el 94%.

<i>Sales los fines de semana con los amigos</i>	<b>1º ESO</b>		<b>2º ESO</b>		<b>3º ESO</b>		<b>4º ESO</b>		<b>Total</b>		<b>Diferencias</b>	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X <sup>2</sup>	p
Sí	158	92,4	194	93,7	179	95,2	139	98,2	670	94,1	1,68	0,640
No	13	7,6	13	6,3	9	4,8	7	4,8	42	5,9		
<b>Total</b>	171	100	207	100	188	100	146	100	712	100		

**Tabla 4.** Chi cuadrado, salir con los amigos los fines de semana

Entre las actividades que más realizan los adolescentes de la muestra cuando están con sus amigos, destacan en este orden, las de *hablar, ir a casa de algún amigo, sentarse en una plaza o calle, pasear, escuchar música, jugar, ir al cine, hacer deporte, ir de bares o discotecas y beber*. No obstante, hemos de señalar que *jugar* es una de las actividades realizadas mayoritariamente por los alumnos de 1º y 2º, al igual que *hacer deporte*, mientras que *beber, fumar, escuchar música o ir de bares* son actividades más efectuadas por los alumnos de 3º y 4º.

¿Cuáles de estas actividades haces cuando estás con los amigos?	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		Total		Diferencias	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X <sup>2</sup>	p
Hablar	148	86,0	179	86,1	168	88,0	136	92,5	631	87,9	4,161	0,245
Pasear	101	58,7	122	58,7	117	61,3	105	71,4	445	62,0	7,363	0,061
Jugar	131	76,2	126	60,6	84	44,0	73	49,7	414	57,7	43,342	0,000
Beber	29	16,9	58	27,9	88	46,1	69	46,9	244	34,0	49,368	0,000
Fumar	16	9,3	34	16,3	45	23,6	27	18,4	122	17,0	13,312	0,009
Escuchar música	93	54,1	125	60,1	135	70,7	91	61,9	444	61,8	10,995	0,012
Ir al cine	103	59,9	122	58,7	93	48,7	84	57,1	402	56,0	5,886	0,118
Ir a bares y discotecas	27	15,7	71	34,1	118	61,8	104	70,7	320	44,6	130,882	0,000
Sentarnos en la plaza o calle	105	61,0	129	62,0	115	60,2	96	65,3	445	62,0	1,008	0,799
Ir de botellón	25	14,5	57	27,4	71	37,2	61	41,5	214	29,8	34,303	0,000
Deporte	107	62,2	104	50,0	83	43,5	68	46,3	362	50,4	14,302	0,003
Buscar bronca con otros	21	12,2	30	14,4	27	14,2	11	7,5	89	12,4	4,630	0,201

**Tabla 5.** Chi cuadrado. Actividades realizadas con los amigos

## 4.2. Ocio nocturno y Deporte

Las salidas nocturnas durante el fin de semana, constituye una actividad bastante habitual entre el colectivo de adolescentes, a la que dedican una parte importante de su tiempo libre.

Tal como cabía esperar los alumnos de 3º y 4º son los que en mayor medida salen por las noches los fines de semana observándose diferencias significativas respecto a sus compañeros de 1º y 2º (chi cuadrado = 58,490;  $p = 0,000$ ).

¿Sales por las noches los fines de semana (a partir de las 10)?	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		Total		Diferencias	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X <sup>2</sup>	p
Sí	68	40,0	105	51,7	136	72,3	109	74,7	418	59,1	58,490	0,000
No	102	60,0	98	48,3	52	27,7	37	25,3	289	40,9		
<b>Total</b>	170	100	203	100	188	100	146	100	707	100		

**Tabla 6.** Chi cuadrado. Salida por las noches los fines de semana.

En cuanto a la hora de llegada, en buena parte de los casos, se produce entre las 11 y la 1 de la madrugada, aunque es importante la proporción de jóvenes de 2º, 3º y 4º que manifiestan, comparándolos con los de 1º, volver a casa entre las 3 y las 5, encontrándose, por tanto, diferencias significativas (chi cuadrado = 46,094;  $p = 0,000$ ).

No hemos podido constatar diferencias interniveles en cuanto a si prefieren llegar más tarde de lo que lo hacen (chi cuadrado = 0,456  $p = 0,747$ ), aunque si nos fijamos en los porcentajes totales, la tendencia generalizada es que sí les gustaría (63,4% afirma que sí frente al 36,6% que no).

El hecho de salir de noche adquiere diferencias significativas interniveles (chi cuadrado = 52,080;  $p = 0,000$ ); así supone para los adolescentes de modo especial una sensación de libertad y de hacer algo diferente, aunque en el caso del grupo de 1º, la *sensación de libertad* es la razón más significativa (43,7%); mientras que para los estudiantes de 4º, el salir de noche les produce más la *sensación de hacer algo diferente* (50,8%).

El 78,4% de los encuestados afirman practicar algún deporte, formando parte de la dinámica habitual de relación y convivencia entre los participantes del estudio. Los motivos más destacados para practicar algún deporte son los de *hacer ejercicio y mantenerse en forma* (55,6%), *divertirse* (54,2%), *el gusto por un deporte en concreto* (52,2%), superando en todos los casos el 40%, no existiendo diferencias interniveles en dichas razones. Sí se dan, sin embargo, en lo que concierne a la práctica de deportes por el hecho de estar con los amigos (chi cuadrado = 10,431;  $p = 0,015$ ), de tal forma que los alumnos de 1º (47,9%) y 2º (46,7%) de ESO son los que en mayor medida manifiestan aducir estas razones.

### 4.3. Ordenador y televisión

La mayor parte de los adolescentes encuestados emplean el ordenador para escuchar/bajar música (70,5%), jugar (62,1%), chatear (61,4%), hacer trabajos (59,5%), pasar el rato (48,1%), ver/bajar películas (47,2%), o ver el correo electrónico (46,9%)<sup>5</sup>.

No obstante, en nuestro estudio encontramos algunas diferencias, de modo que los alumnos de 1º y de 4º (chi cuadrado = 10,278;  $p = 0,016$ ), por ejemplo, utilizan más el ordenador para hacer trabajos que los demás grupos; los de 1º y 2º manifiestan emplearlo en mayor medida que los restantes alumnos para jugar (chi cuadrado = 8,390;  $p = 0,039$ ). Los estudiantes de 2º, 3º y 4º se decantan sobre todo por el empleo del ordenador para escuchar música o bajársela de Internet (chi cuadrado = 11,131;  $p = 0,011$ ).

¿Para qué utilizas el ordenador?	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		Total		Diferencias	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X <sup>2</sup>	p
Chatear	110	63,2	117	55,7	128	66,7	89	60,5	444	61,4	5,400	0,145
Navegar por la Red	53	30,5	54	25,7	66	34,4	52	35,4	225	31,1	5,088	0,165
Ver el correo electrónico	81	46,6	84	40,0	99	51,6	75	51,0	339	46,9	6,701	0,082
Pasar el rato	79	45,4	102	48,6	88	45,8	79	53,7	348	48,1	2,795	0,424
Hacer trabajos	105	60,3	113	53,8	109	56,8	103	70,1	430	59,5	10,278	0,016
Jugar	121	69,5	135	64,3	110	57,3	83	56,5	449	62,1	8,390	0,039
Conocer a otras personas	34	19,5	34	16,2	28	14,6	25	17,0	121	16,7	1,673	0,643
Escuchar/bajar música	108	62,1	148	70,5	138	71,9	116	78,9	510	70,5	11,131	0,011
Ver/bajar películas	71	40,8	100	47,6	97	50,5	73	49,7	341	47,2	4,077	0,253

**Tabla 7.** Chi cuadrado. ¿Para qué lo utilizas? (el ordenador)

Referente a si les gusta o no ver la televisión, los resultados muestran que a la mayoría (69,2%) sí. Entre las razones no se dan diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos. Tan sólo resaltar que un 68,0% de la muestra considera que lo hace por gusto, y un 23,9% para no aburrirse. En cuanto a la frecuencia con la que se ve, predominan quienes afirman verla entre 1 y 2 horas (40%), aunque también cabe especificar aquellos que la ven más de dos horas (39,7%), independientemente del nivel en el que se encuentren (chi cuadrado = 8,976;  $p = 0,439$ ).

Los resultados ponen de manifiesto que los programas más vistos son, en este orden, las películas, deportes, dibujos, concursos, teleseries, musicales e informativos. Los programas rosas y los realities parecen ser, tal como muestran los resultados, los programas más vistos por los alumnos de 3º (42,7% y 46,9%, respectivamente) y 4º (50,3% y 54,4% respectivamente). Los dibujos, deportes y documentales son preferidos fundamentalmente por el alumnado de 1º (58,6%, 59,8% y 31,6% respectivamente). Los programas deportivos también son del agrado del grupo de 2º (59,8%). Por tanto, la edad es también determinante a la hora de seleccionar los programas televisivos.

#### 4.4. Lectura y Música

En el estudio efectuado, y teniendo en cuenta el nivel educativo, no hemos encontrado diferencias entre los grupos cuando se les pregunta si les gusta leer ( $F = 1,885$ ;  $p = 0,131$ ), observándose en todos los casos una tendencia a considerar que la lectura no es una de sus actividades preferidas<sup>6</sup>.

Si atendemos, sin embargo, a los periodos en los que leen, durante la semana o el fin de semana se observan diferencias, de tal forma que los alumnos de 1º manifiestan leer con mayor frecuencia durante la semana y en el fin de semana que los de 3º ( $F = 3,994$ ;  $p = 0,008$ ; durante la semana y  $F = 2,863$ ;  $p = 0,036$ , fines de semana), no existiendo diferencias entre el resto de grupos.

Aunque en los diferentes niveles educativos considerados la tendencia de los adolescentes es la de manifestar que cuando leen lo hacen por gusto (42,6%), hemos apreciado algunas diferencias en los análisis estadísticos efectuados. Así por ejemplo, destacan los porcentajes de alumnos de 3º y 4º que afirman *leer por gusto* (44,7% y 47,8%, respectivamente), si los comparamos con los de sus compañeros más jóvenes (41,9%, 37,4%, 1º y 2º respectivamente).

Quizá el hecho de que sean más maduros y con mayor capacidad para tomar decisiones explique este dato. Es destacable el hecho de que en el último nivel (4º) encontremos mayores porcentajes de respuesta, considerando los restantes grupos, en la opción por trabajo (20,3%); es un dato que, por otra parte, no ha de extrañarnos si tenemos en cuenta que las exigencias académicas son más elevadas a medida que vamos avanzando por los distintos niveles educativos.

En alusión a la música, la mayoría dedican más de dos horas a escuchar música diariamente, se aprecian diferencias interniveles (chi cuadrado = 32,223;  $p = 0,000$ ), de modo que los estudiantes de 1º y 2º dedican menos de una hora, mientras que los de 3º y 4º invierten más tiempo. En todos los casos el tiempo aumenta durante el fin de semana, que lógicamente, la disposición de tiempo libre es mayor. Así, el 50,6% del alumnado escuchan música entre 1 y 3 horas los fines de semana, aunque en este caso, la tendencia se invierte aunque siguen manteniéndose diferencias significativas (chi cuadrado = 28,706;  $p = 0,001$ ). Los alumnos de 1º y 2º tienden a escuchar más música que los de 3º y 4º.

En cuanto al tipo de música que escuchan destaca la música pop, jazz, instrumental, tecno y disco, no existiendo diferencias interniveles en cuanto a sus preferencias musicales, en ninguno de los casos, n.s. 0,05<sup>7</sup>.

## 5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

De acuerdo con la revisión efectuada, a partir de la investigación que hemos llevado a cabo, podemos afirmar que existen, en términos generales, diferencias significativas en función del nivel educativo entre los alumnos de la ESO en Salamanca y provincia respecto a su forma de entender y de llenar su tiempo libre. Las diferencias existentes, principalmente, entre los cursos de 1º y 2º respecto de 3º y 4º dejan patente que las diferencias que puedan encontrarse en las aulas entre los chicos de 11 a los de 13 años mantienen su prolongación en el tiempo libre, a la luz de los resultados, por ejemplo hay diferencias en función del nivel entre los alumnos de 1º y 3º en el tiempo que pasan con la familia; o entre los alumnos de 3º y 4º con respecto a los de 1º y 2º cuando preguntamos acerca de las salidas durante los fines de semana... “Lograr la cuadratura del círculo o, lo que es lo mismo, responder a la heterogeneidad del alumnado...” (Romero et al, 2009, 113), encuentra procesos análogos en los tiempo libres de los chicos.

Desde un contexto general y sin entrar en diferencias interniveles, los valores que mueven el tiempo libre de los adolescentes son más bien escasos desde un punto de vista educativo. Es la única vía a través de la que poder tener un análisis real de la situación educativa que se esconde tras la práctica de unas u otras actividades, más aún cuando hemos comprobado que algunas de las actividades tildadas de educativas esconden un bajo índice formativo en los adolescentes. La falta de libertad de los adolescentes a la hora de elegir, el deseo de los padres de que hagan los hijos lo que ellos no pudieron hacer, la sobresaturación de actividades —deportes, música, idiomas, etc.—, pueden hacer perder el objetivo con el que fueron elegidas esas actividades para ocupar el tiempo libre, dejando un claro vacío educativo.

Entrando en detalles y en relación a las diferencias interniveles, las conclusiones a las que hemos llegado encuadran a los adolescentes salmantinos como sujetos que practican deporte habitualmente (78,3%), si bien en los dos primeros cursos se ve el valor del grupo por encima de la actividad que realizan. Los adolescentes son conscientes de que en los dos primeros cursos de la etapa se consolida el grupo como núcleo de referencia relacional y el deporte pone las condiciones necesarias para afianzarse dentro de él. El Deporte sigue siendo una de las actividades centrales del adolescente en su tiempo libre.

Y en términos similares nos encontramos con el tiempo dedicado a la noche. Los adolescentes de los dos primeros cursos no sólo salen menos sino, sobre todo, el valor que le dan a la noche es notoriamente distinto pues si los mayores buscan hacer algo distinto los más jóvenes, aquellos que están despertando a nuevas sensaciones, se apoyan en el valor de la libertad y en la

sensación que les produce. Dato que se debería tener en cuenta a la hora de gestionar cualquier programa alternativo de ocio que surja en el contexto de la noche.

En lo que atañe a la familia de nuevo observamos cómo los adolescentes más jóvenes siguen teniendo pautas similares en el tiempo libre y en las actividades de ocio a las manifestadas durante la infancia que los mayores, observando un grado de satisfacción al estar con la familia. Si bien buscan el grupo como referencia directa, el nicho primario, aunque desde un segundo plano, sigue siendo la familia, principalmente entre los más jóvenes.

En cambio, como acabamos de señalar, el grupo de iguales es el ámbito de encuentro, principalmente en los más pequeños que buscan dar el salto de la familia al grupo, debido, probablemente, bien a que las responsabilidades de tipo académico conllevan más tiempo de dedicación a los mayores, bien a que el grupo está hecho y no necesitan verse tanto para consolidarse en el mismo.

Respecto a la lectura hemos comprobado que sigue siendo un tema pendiente. Se lee poco en el tiempo libre, y en los fines de semana menos aún, pues están saturados con otro tipo de actividades que tienen más que ver con las relaciones, las personas y la calle. No obstante, da la impresión de que los adolescentes quieren mostrar una cierta actitud positiva hacia la lectura; con todo, sigue existiendo un porcentaje de no lectores bastante significativo (nada el 17,3%, muy poco, 18,8% y algo el 32,0%) y no resulta copioso el colectivo de lectores habituales (13,1%). Y analizando las diferentes interniveles hemos comprobado que a medida que avanzan en edad leen menos, principalmente en el tercer curso debido, quizá, a que el hábito lector no ha entrado aún en competencia, como ya hemos señalado, con actividades de ocio más atractivas para adolescentes de mayor edad. No obstante ese porcentaje menor en los adolescentes mayores se ve enriquecido cuando vemos que el valor que sostiene dicha actividad es el gusto y no la obligación, lo que se traduce en el hecho de que es en los dos últimos cursos cuando podemos empezar a hablar de lectores habituales y maduros.

La música, por su parte, es otra de las actividades preferidas por los adolescentes para llevar a cabo en su tiempo libre. Los alumnos de la ESO pueden ser considerados oyentes habituales de música, tanto a diario como los fines de semana. Las diferencias encontradas interniveles de nuevo nos muestran diferencias entre los de 1º y 2º y los de 3º y 4º. Resulta claro que el hecho de escuchar música va asociado al tiempo que dejan libre otro tipo de actividades, pues los fines de semana es cuando los más jóvenes escuchan más música, pues al no tener asentado el grupo y las actividades que llevan a cabo en su seno, disponen de más tiempo para llevar a cabo esta actividad.

El uso del ordenador va asociado a la conexión a Internet y a las posibilidades que la Red despliega para los jóvenes. En este sentido bajar música y ver películas son dos de las actividades más practicadas, junto con jugar y chatear. Los más pequeños son quienes nuevamente lo utilizan preferentemente para jugar mientras que en los mayores predomina su uso para bajar, escuchar música y chatear. El tiempo invertido en el ordenador cada vez es mayor, siendo conscientes de que buena parte de su uso viene descrito en términos de relación interpersonal. Es en esta edad cuando las relaciones entre los chicos conviven de forma análoga en los espacios tradicionales y en los espacios virtuales.

La televisión sigue siendo uno de los ejes principales en el tiempo libre de los adolescentes. La mayor parte ven la televisión porque les gusta (68.0%). No existen grandes valores bajo el tiempo dedicado a la televisión más allá de no aburrirse y estar viendo algo que resulte entretenido. Respecto a posibles diferencias significativas de nuevo las encontramos entre los más pequeños respecto de aquellos que están terminando la etapa obligatoria en lo que atañe a gustos por unos u otros tipos de programas, cuya explicación puede encontrarse en la libertad que los mayores pueden tener a la hora de escoger los programas, sin que medie tanto el control de los padres en dicha elección, como podría ocurrir en edades más tempranas.

Por último y respecto a la hipótesis planteada, concluimos que resulta difícil constatar, una vez aplicado el cuestionario, cuáles son las reflexiones de los adolescentes sobre los usos y la distribución de su tiempo libre, al igual que cuáles son sus pensamientos acerca de la existencia de diferentes opciones de vivir y aprovechar dicho tiempo. No obstante, y a la luz de los resultados obtenidos, es ineludible poner en evidencia la necesidad de nuevas propuestas y programas alternativos que ayuden a los adolescentes de hoy, a canalizar dicho tiempo.

Estas conclusiones particulares se transforman en inquietud que, entre otras, se concreta, en dos posibles ejes de discusión sobre los que fundamentar futuras propuestas de actuación. Un primer eje es el que alude a la necesidad de respetar y basar las actividades y alternativas en los grupos de referencia. Tal y como muestran datos en el epígrafe relativo a familia y grupo de iguales, con la entrada en el período de la adolescencia, la familia, incluso la escuela, aunque no dejan de ser los ejes prioritarios de soporte de la vida de los adolescentes, sí que dejan paso, al otorgarle el mismo valor, a los iguales. El grupo de iguales y los amigos son quienes ocupan esa zona de construcción de la persona y ese tiempo libre del que disponen con unos porcentajes amplios, —por ejemplo, más del 94% de la muestra en los cuatro cursos afirma salir con los amigos los fines de semana—. Las relaciones interpersonales son y deben ser el detonante principal, no único, de cual-

quier propuesta de actuación en el tiempo libre, más aún si tenemos en cuenta la relaciones líquidas (Bauman, 2007) bajo las que conviven los adolescentes hoy en día. Son agrupaciones informales, frágiles, en buena parte de los casos pero, intencionadas y vitales.

El deseo de libertad, de autonomía, de conocer cosas nuevas y con gente nueva, de saborear y descubrir todo tipo de experiencias distintas a las llevadas a cabo en el seno familiar; y todo ello pasando el mayor tiempo posible con sus iguales, deben en parte, atravesar cualquier propuesta, bien desde la música, el deporte, la Red, la lectura, etc. El grupo de amigos es su refugio y, como tal, es el ámbito donde anidan los valores, actitudes, aspectos cruciales en todo planteamiento de educación y tiempo libre. Unas veces para reforzarlos y otras para superarlos, los valores y los centros de interés que subyacen a su grupo y a las formas de invertir su tiempo deben ser punto de partida.

Y un segundo eje, más concreto y particular, se aferra a tres de los tópicos que deben tener y tienen cabida en la vida de un adolescente: la música, la imagen y la lectura. La primera y la segunda porque las practican mucho, —casi toda la muestra dedica más de dos horas a escuchar música a diario y buena parte de la muestra invierte el mismo tiempo en ver la televisión y estar frente a la pantalla del ordenador—, y la tercera porque está sobradamente demostrado su importante valor educativo (Bransford, Brown y Cocking, 2000; Etxeberría y otros, 2008). En este sentido y teniendo en cuenta el valor que otorgan a la música, pensamos que puede resultar de interés formativo para los adolescentes plantear la lectura y promover planes de fomento de la lectura en base a la música que les gusta escuchar y utilizando como soporte la imagen.

Y existen buenos ejemplos en el mercado que nos pueden servir de guía y modelo. Entre ellos podemos destacar los libros/cd que empiezan a tener un hueco en el mercado, o los libros/dvd donde explican el porqué de las canciones, de las letras, la vida del autor; de forma interactiva, resultando así más interesante para los adolescentes. En los tiempos actuales no sólo hay que leer sino también contextualizar la lectura y para ello, la música y la imagen tienen un valor crucial (Hormigos, 2010). La televisión e Internet pueden ser dos buenos apoyos de fomento de la lectura.

## NOTAS

1. Con un vistazo somero a la página Web de publicaciones del INJUVE podemos comprobar el alcance de las investigaciones que sobre juventud y tiempo libre se han llevado a cabo. <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.type.action?type=1768363455&menuId=1768363455&menu=Ediciones%20Injuve> [Consulta 2009, 8 de Octubre].
2. A ello han contribuido tanto el apoyo de las administraciones públicas como la proliferación de las asociaciones y colectivos encargados de ayudar a usufructuar los tiempos del mejor modo posible. Concretamente en Castilla y León se cuenta con la Dirección General de la Juventud, dependiente de la Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades, con numerosa legislación al respecto, en el que se encuentra igualmente el Instituto de la Juventud. Destacable resulta, en igual medida, el informe anual que publica la Junta de Castilla y León bajo el título “Situación económica y social de la juventud”, en el que se muestra un análisis estadístico y social del panorama regional que presentan los jóvenes en nuestra región. Más concretamente, en el capítulo quinto, se analiza el reparto de tiempo, ocio, deporte, asociacionismo, entre otros aspectos.
3. “Análisis, diagnóstico y propuesta de mejora para el tiempo libre de los adolescentes en la provincia de Salamanca. Diferencias entre espacios rurales y urbanos”. Investigación dirigida por el Dr. José Manuel Muñoz Rodríguez, y financiada por la Junta de Castilla y León, — SA019B06—.
4. CIS (1997). Encuesta sobre tiempo libre y deportes. Disponible en <http://www.cis.es>; (1997). Tiempo libre e informática. Disponible en <http://www.cis.es>; (2003). Encuesta sobre tiempo libre y hábitos de lectura II. Disponible en <http://www.cis.es>; (2005). Sondeo sobre la juventud española. Disponible en <http://www.cis.es>; INJUVE (1997) Cambios de hábitos en el uso del ocio. Madrid, Instituto de la Juventud.; (2000). Ocio y tiempo libre: identidades y alternativas. Disponible en <http://injuve.mtas.es>; (2001). Sondeo periódico de opinión y situación de la gente joven. Consejería Técnica de Planificación y Evaluación. Servicio de Documentación y estudios. Disponible en <http://injuve.mtas.es>; (2002). Sondeo de opinión en torno al ocio y tiempo libre, noche y fin de semana, consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias (Referencia EJ077/2002). Disponible en <http://injuve.mtas.es>; (2003). Ocio y tiempo libre: Noche y fin de semana. Salud y sexualidad. Disponible en <http://injuve.mtas.es>; (2004). Ocio y tiempo libre: noche y fin de semana, consumo de bebidas alcohólicas, inmigración. Disponible en <http://injuve.mtas.es>; ASECAL. (2005) Estudio sobre prácticas de ocio de los jóvenes de Peñaranda de Bracamonte. Documento fotocopiado. [Consultas 2009, 11 de marzo]
5. Licencia del Campus de la Universidad de Salamanca.
6. Estos resultados coinciden con las aportaciones de Berrios y Buxarrais, (2005), quienes señalan que desde el punto de vista de los recursos informáticos, las actividades que con mayor frecuencia se realizan son escuchar música, jugar y utilizar el procesador de texto.
7. Las investigaciones al respecto (Moret, 1999; Reading the situation, 2000, entre otros) constatan que la lectura es una actividad de ocio que se incrementa, hasta los 11 años de edad aproximadamente. A partir de ese momento la tendencia va disminuyendo, especialmente entre los varones, de modo que cuando finalizan la escolaridad obligatoria, muchos de ellos manifiestan no tener demasiado interés en leer por placer, considerando esta actividad en muchos casos como algo impuesto desde el ámbito educativo formal.
8. La música en la adolescencia desempeña un importante papel en la socialización, formación de la identidad y autonomía. Los adolescentes emplean de modo natural esta actividad como refuerzo para identificarse con su grupo de iguales, para relajarse, entretenerse, evadirse de la soledad, o incluso como vehículo de rebeldía contra los convencionalismos (Redondo, 2000).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnal, J. et al (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Bauman, Z. (2007). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Berrios, LL. y Buxarrais, M<sup>a</sup> R. (2005). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los adolescentes. Algunos datos. *Monografías Virtuales. Ciudadanía, Democracia y valores en sociedades plurales*. Disponible en <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia05/reflexion05.htm> [2009, 22 de noviembre]
- Bransford, J. D., Brown, A. L. y Conckling, R. R. (2000). *How people learn. Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academy Press.
- Caride, J. A. (1998). Educación del ocio y tiempo libre, en AA. VV. *Atención a los espacios y tiempos extraescolares*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 17-32.
- Caride, J. A. (2007). El valor pedagógico-social del ocio en la sociedad red, en Cid, X. M y Peres, A. (eds.). *Educación social, animación sociocultural y desarrollo comunitario*. Vigo: Universidade de Vigo, 51-58.
- Comas, D. (2000). Agobio y normalidad: una mirada crítica sobre el sector ocio juvenil en la España actual. *Revista de estudios de juventud*, 50, 9-22.
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Etxeberría, F.; y otros (2008). Lectura en la Educación, en Asensio, J. y otros. *Lectura y Educación*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 3-76.
- Fernández, A. y Carmona, G. (2009). Rehacer la educación: los mapas del desarrollo humano. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21(2), 45-78.
- Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento, Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill.
- Hormigos, J. (2010). La creación de identidades culturales a través del sonido. *Comunicar*, 34/XVII, 91-98.
- Lobo, J. L. y Menchén, F. (2004). *Liberdad y responsabilidad en el tiempo libre. Estrategias y pautas para padres y educadores*. Madrid: Pirámide.
- Lull, J. (2001). *Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre*. Madrid: CCS.
- McNamara, K. J. (1997). *Shapes of times. The evolution of growth and development*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Moret, Z. (1999). Dejád que los libros vengan a mí, o la aventura de leer y escribir creativamente, en Fundación Germán Sánchez Ruipérez *Animar a escribir para animar a leer*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 179-90.
- Morin, E. (2006). *El Método VI: Ética*. Madrid: Cátedra.
- Muntañola, J. (2007). *Las formas del tiempo. Vol. I. Arquitectura, educación y sociedad*. Badajoz: @becedario.
- Pérez, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia

- su necesaria integración. *Educación XXI*, 8, 11-33.
- Puig, J. M<sup>a</sup>. y Trilla, J. (1987). *La Pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.
- Reading the Situation (2000). *Book reading, buying and borrowing habits in the UK*. Book MarketingLtd: The Reading Partnership.
- Redondo, A. (2000). *El papel de la música en los jóvenes*. Disponible en [http://77www.comtf.es/pediatría/Congreso\\_AEP\\_2000/Ponencias-htm](http://77www.comtf.es/pediatría/Congreso_AEP_2000/Ponencias-htm) [Consulta: 27-10-2008].
- Romero, C. (2000) *El conocimiento del tiempo educativo*. Barcelona: Alertes.
- Romero, C. y otros (2009). Tejiendo vínculos. La textura de la relación educativa, en Peña, J. V. y Fernández, C. M<sup>a</sup> (coords.). *La escuela en crisis*. Barcelona: Octaedro, 105-149.
- Santos, J. et al (2004). *Diseño de encuestas para estudios de mercado. Técnicas de muestreo y análisis multivariante*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Sarrate, M<sup>a</sup> L. (2007). Ocio y desarrollo humano, en Cid, X. M. y Peres, A. (eds.). *Educación social, animación sociocultural y desarrollo comunitario*. Vigo: Universidade de Vigo, 865-874.
- Saz-Marín, A. I. (2007). *S.O.S. Adolescentes*. Madrid: Aguilar.
- W.L.R.A. (1993). *Carta Internacional de WLRA para la educación del tiempo libre*. Disponible en <http://www.sportsalut.com.ar/articulos/recreacion/carta%20internacional%20de%20wlra.pdf> [Consulta: 2010, 12 de abril]
- Zubiri, X. (1996). *Espacio. Tiempo. Materia*. Madrid: Alianza.
- Zuzanek, R. (1980). *Work and Leisure*. Nueva Cork: Praeger Pub.

## **PALABRAS CLAVE**

Tiempo, educación en el tiempo libre, ocio, adolescencia.

## **KEYWORDS**

Time, leisure education, leisure, adolescence.

## **PERFIL ACADÉMICO DE LOS AUTORES**

José Manuel Muñoz Rodríguez, Licenciado y Doctor en Pedagogía por la Universidad de Salamanca. Profesor y secretario académico del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca. Miembro del Grupo de Investigación de Excelencia de la Junta de Castilla y León "Procesos, espacios y prácticas educativas". Sus líneas de investigación se centran en la Teoría de la Educación y, concretamente, en la Pedagogía de los espacios, la educación no formal y la educación ambiental.

Susana Olmos Migueláñez, Doctora en Pedagogía y profesora ayudante de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Universidad de Salamanca. Actualmente, ocupa el cargo de secretaria académica del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Miembro de Grupo de Investigación GE20 "Evaluación y Orientación Educativa".

Su línea de investigación se centra en la metodología de investigación y de evaluación, en concreto, en la evaluación en contexto de formación virtual.

Dirección de los autores: Universidad de Salamanca.  
Facultad de Educación.  
P.º de canalejas, 169.  
37008 Salamanca.  
E-mail: pepema@usal.es  
solmos@usal.es

Fecha de Recepción del artículo: 25. Diciembre.2009

Fecha de Revisión del artículo: 15. Febrero. 2010

Fecha de Aceptación del artículo: 1. Junio. 2010

ISSN: 1139-613-X

Núm. 2 - 2010

13

EDUCACIÓN

W

UNED

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

# 7

## **ESTUDIO EXPLORATORIO DE LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO RESPECTO A LA GESTIÓN DE LA DOCENCIA**

**(AN EXPLORATORY STUDY OF FACULTY PERCEPTIONS REGARDING THE MANAGEMENT OF UNIVERSITY TEACHING)**

Rosa García Ruiz, Sonsoles Guerra Liaño  
y Natalia González Fernández  
*Universidad de Cantabria*

Emilio Álvarez Arregui  
*Universidad de Oviedo*

### **RESUMEN**

En los últimos años han proliferado el número de investigaciones y publicaciones relacionadas con el nuevo papel que ha de desempeñar el profesor en el nuevo contexto universitario establecido por la convergencia con Europa, aunque consideramos que sigue siendo pertinente el desarrollo y presentación de trabajos relacionados con ciertos ámbitos de la docencia que inciden en el aumento de su calidad, como son la programación de asignaturas, los recursos didácticos utilizados y la consideración de la motivación del estudiante en el proceso de aprendizaje.

En este trabajo se presentan las opiniones del profesorado sobre la importancia y uso que le conceden a estos tres ámbitos con respecto a su labor docente.

Consideramos conveniente incidir en una mayor concienciación por parte de los profesores por mejorar su actividad docente, a través de grupos de trabajo interdisciplinares y de una formación didáctica centrada en el desarrollo curricular.

### **ABSTRACT**

In recent years we have witnessed the proliferation in the number of research and publications related to the new role played by the teacher in the new

university established by the convergence with Europe, although we believe it is still relevant the development and presentation of papers works on certain areas of teaching that influence the rise of its quality, such as scheduling of courses, teaching resources used and consideration of student motivation in the learning process.

This paper presents the views of teachers on the importance and use to attach to these three areas with regard to their teaching profession.

We consider it desirable the increase of a greater awareness on the part of teachers to improve their teaching through interdisciplinary work groups and a training curriculum focusing on curriculum development.

## INTRODUCCIÓN

En trabajos anteriores (García, 2006) hemos incidido en la necesidad de asumir nuevos roles tanto para el profesorado como para el alumnado del nuevo sistema universitario, así como en las opciones metodológicas más adecuadas para desarrollar competencias en los estudiantes con la intención de mejorar la calidad de la docencia. Otros investigadores, como Carrascosa (2005) y Calderón y Escalera (2008), destacan la evaluación docente del profesorado como un aspecto importante relacionado con la calidad de la enseñanza universitaria, y presentan una propuesta de integración de los resultados de esta evaluación para mejorar la calidad, realizada en la Universidad de Jaén. A partir de esta experiencia, el autor señala la necesidad de utilizar diferentes fuentes de información para la evaluación, entre las que cobran un papel fundamental la opinión del alumnado.

En este sentido de interés por mejorar la calidad de la docencia, encontramos estudios como los de Barr y Tagg (1995); Hutchings (1997); Pascarella y Terenzini (1991); o el de León y Latas (2005), en el que se incide en el cambio producido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, centrando la educación en el sujeto que aprende, lo que supone un desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje. Este cambio le supone al alumnado alcanzar una serie de competencias interpersonales orientadas hacia un incremento de la interacción social. Para lograrlo, cada vez más expertos apuestan por el aprendizaje cooperativo, como la opción metodológica más recomendable, por lo que consideran necesario que las universidades realicen un esfuerzo adicional proporcionando información y los recursos necesarios para aplicarlo de forma exitosa.

Pero no hemos de pensar que este cambio del peso del proceso enseñanza-aprendizaje es algo novedoso, derivado del compromiso con el denominado "Plan Bolonia", si no que ésta es una demanda que incluso apunta-

ba ya Kramer (1945), cuando proponía diferentes estrategias para poner al estudiante “en primer lugar”, en el sentido de crear una cultura universitaria centrada en el estudiante.

En un trabajo más reciente, Cano (2009) plantea también el cambio que ha de producirse en el docente, dejando de ser sólo un profesor transmisor de conocimientos, a un profesor-tutor, orientador y generador de aprendizajes competenciales y trabajo autónomo de los estudiantes.

Por ello, coincidimos con Torrego (2004) en que hay que ser buen profesor con o sin proceso de construcción del EEES, aunque sí ha supuesto una oportunidad para replantearse la función del profesorado y sobre todo para cambiar ese peso de la enseñanza al aprendizaje. Un buen profesor es, según este autor, el que se ocupa de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas.

Sin embargo, para que los alumnos aprendan de una manera, vamos a decir “satisfactoria”, es necesario que se produzca un cambio en la actitud del profesorado y un cambio en su trabajo diario en el aula, lo que se viene denominando “metodología docente”, ámbito sobre el que sí existen numerosos trabajos, como por ejemplo Medina (2001); Méndez (2005); Nicol, D. y MacFarlane-Dick, D (2006); Torre y Gil (2004); Troiano (2000), realizando una apuesta firme por la implementación de las metodologías activas (aprendizaje cooperativo, portafolio...), y del que se han demostrado sus beneficios en el aprendizaje de los estudiantes (García y González, 2005; González y García, 2007).

## **1. ÁMBITOS DIDÁCTICOS QUE CONTRIBUYEN A LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Nuestro interés por definir y mejorar las bases de la calidad de la docencia, se centra en conocer las implicaciones de tres ámbitos didácticos en la consecución de esta mejora, como son:

- La programación de las asignaturas.
- Los recursos didácticos utilizados.
- La consideración por parte del profesorado de la motivación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ante el contexto precedente consideramos que este movimiento de renovación metodológica ha de suponer, además de un cambio en la metodo-

logía docente, una reformulación de los programas de las asignaturas que configuran los planes de estudio. Por lo tanto, parece que ya no tenga sentido que cada área de conocimiento se haga responsable de un número de asignaturas directamente relacionadas con su ámbito de estudio, si no que lo que dirige el sentido de la planificación de los planes de estudios es la formación en competencias de los estudiantes, así como la definición del perfil profesional de cada titulación. Por ello, se requiere del docente un cambio de estrategia que tenga en cuenta tanto la necesidad de la interdisciplinariedad que ha de guiar el diseño de un programa, como la necesaria interrelación con el ámbito profesional más relacionado con cada titulación.

Coincidimos con las aportaciones de Rodríguez (2007) en que el diseño del programa de asignaturas y planes de estudio, debe ser una tarea de equipo, por lo que ante el EEES se requiere que los nuevos planes de estudio se conviertan en proyectos integrados a partir de los diferentes programas. Esta autora aporta los resultados de una experiencia en su propia facultad, entre los que destaca la creación de una cultura de solidaridad compartida, de apoyo mutuo y colaboración estrecha, imprescindible para que se produzca el aprendizaje. Por lo tanto, metodologías activas y reformulación de los programas de las asignaturas están estrechamente unidas, con todo lo que conlleva de implementación del trabajo en grupo del alumnado, de cambios en la función del profesor en la orientación del aprendizaje, respecto a la preparación de los recursos didácticos necesarios para cada asignatura, acompañamiento y estimulación de los grupos de alumnos durante el proceso, y finalmente analizando y evaluando la actividad grupal e individual.

Un segundo aspecto que consideramos necesario reforzar para conseguir unos buenos resultados en el aprendizaje de los estudiantes es el relacionado con los recursos didácticos que se pueden utilizar para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje de contenidos y competencias. Las metodologías activas a las que hacíamos referencia requieren la utilización de recursos materiales y personales, que si bien no tienen por qué ser novedosos, sí puede resultar la función que se les otorgue en el desarrollo de destrezas o habilidades.

Como bien es sabido, la enseñanza en la universidad es básicamente tradicional, tal y como explica Tejedor (2009), basada fundamentalmente en el método expositivo, con escaso apoyo de recursos didácticos más allá de la pizarra tradicional o interactiva, en el caso de las lecciones magistrales. Sin embargo, señala este autor, que el “modelo interactivo” influye más favorablemente en el aprendizaje de los estudiantes, frente al expositivo.

Por otro lado, y haciendo referencia al tercer ámbito que consideramos puede mejorar la calidad de la docencia, lo que se espera del estudiante es que sea el eje sobre el que gire la actuación del profesorado, esto es, que tome un

papel fundamentalmente activo en su aprendizaje. Pero, tal y como afirma De Miguel (2006), de nada sirve que el docente trate de aplicar en el aula las metodologías activas, si no conoce cuáles son las variables que inciden en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y cuáles son los mecanismos que lo favorecen. Nuestro planteamiento está relacionado con la motivación del estudiante hacia el aprendizaje, puesto que consideramos que determina el éxito académico y personal, por lo que el docente debe considerar como una responsabilidad el fomento del interés y la motivación hacia el aprendizaje.

En definitiva, la mejora de la docencia universitaria implica tomar en consideración un ajuste de la labor del docente en cuanto a la programación de las asignaturas, la eficaz utilización de los recursos didácticos adecuados y la consideración de la motivación del estudiante como factor determinante del éxito del aprendizaje y de la mejora en el rendimiento. Algunos autores (Tejedor y García-Valcárcel, 2007) señalan como algunas de las causas del bajo rendimiento de los estudiantes las deficiencias pedagógicas por parte del profesorado, la falta de claridad expositiva, el mal uso de los recursos didácticos o la falta de motivación de los estudiantes, entre otras.

El interés de esta publicación es mostrar la opinión del profesorado universitario sobre estas tres dimensiones, como parte de un proyecto de investigación (Plan Nacional I+D+i “Bases para la mejora de la docencia universitaria: metodología docente”: SEJ2005-09284-C04-EDUC), en el que han participado cuatro universidades: Cantabria, Jaén, León y Oviedo. El propósito es conocer las inquietudes y percepciones del profesorado con relación a su tarea docente e investigadora en términos de apoyo institucional y necesidades sentidas de formación pedagógica, detectando los puntos fuertes y débiles y aportando algunas propuestas de mejora. Para ello se diseña un cuestionario en el que se abordan diferentes dimensiones que se muestran en el apartado destinado al diseño del cuestionario.

## **2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

En este trabajo se presentan los objetivos y los resultados correspondientes a las dimensiones “Desarrollo profesional docente: programación y curriculum y recursos didácticos” y “Motivación/relación profesor alumno”. Se trata de un estudio de carácter descriptivo-exploratorio.

### **2.1. Objetivo**

El propósito es conocer la opinión del profesorado universitario respecto a las dimensiones señaladas, para poder establecer perfiles sobre la si-

tuación de las universidades españolas respecto a la implementación del nuevo sistema universitario, teniendo en cuenta que ésta es una vía de información por excelencia que no siempre es tenida en cuenta. Por lo tanto, el verdadero protagonista de nuestra investigación es el profesor universitario.

## **2.2. Muestra**

La población objeto de estudio ha sido la totalidad de la plantilla docente de las cuatro universidades participantes, un total de 5.017 de todas las categorías. La muestra a la que se ha tenido acceso ha sido de 308 docentes de las universidades de Cantabria, León, Jaén y Oviedo. Hemos de señalar que los resultados de este estudio no son generalizables a toda la población universitaria, puesto que se han recogido aportaciones de todos aquellos docentes que han participado voluntariamente en la investigación, sin establecer un muestreo previo.

## **2.3. Instrumento de medida**

Se determinó que el método de recogida de datos más adecuado era la encuesta, concretamente el cuestionario. En este sentido, se elaboró un instrumento cuya validez de contenido del cuestionario se realizó a través de un panel de expertos de las cuatro universidades, tal y como se detalla en el trabajo de otro de los grupos de investigación con los que colaboramos, (Cantón, Valle y Arias, 2008).

El cuestionario consta de:

- 18 variables de identificación (universidad, sexo, edad, titulación, formación complementaria, universidades en que se ha formado, áreas de conocimiento en las que se ha formado, área de conocimiento en la que está adscrito, departamento, centros dónde imparte enseñanza, categoría docente, dedicación, años de experiencia, experiencia en otras universidades, dominio de idiomas, estancias en universidades, actividades investigadoras, tasa de éxito académico)
- Seis grandes ámbitos asociados a:
  - Apoyo Institucional (infraestructuras, medios, economía, tiempo, apoyo a la formación)
  - Desarrollo Profesional Docente (institución, curriculum, docencia, investigación, desarrollo de la formación, programación y currículum).

- Metodología.
- Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Motivación.
- Evaluación.

Tiene 135 ítems que se valoran desde 1 (totalmente en desacuerdo / no tiene importancia esa afirmación) hasta 6 (totalmente de acuerdo / tiene mucha importancia para mí esa afirmación).

La fiabilidad de los ítems que forman parte de los tres ámbitos en los que se centra esta publicación es de  $\alpha = 0,98$ .

Finalmente los datos obtenidos se han sometido a análisis estadístico con el programa SPSS y entre otros estadísticos se han realizado:

- Análisis descriptivos básicos: medias, medianas, desviaciones, porcentajes...
- Análisis de diferencias significativas en términos de Chi-cuadrado donde se han cruzado las variables de clasificación con las de los distintos ámbitos que se presentan en esta investigación.

### 3. RESULTADOS

Los datos obtenidos tras la aplicación del cuestionario nos permiten conocer el perfil del profesorado participante en el estudio, además de sus opiniones acerca de la elaboración de los programas de las asignaturas y de las clases, a los recursos didácticos que utilizan para que la docencia tenga un mayor índice de éxito y finalmente, respecto a la consideración de la motivación de los estudiantes como aspecto relevante en la labor docente.

La interpretación de estos datos nos ayuda a conocer en profundidad cuál es la situación del profesorado universitario, desde su perspectiva, puesto que consideramos que es la manera adecuada para llevar a cabo un proceso de detección de necesidades de formación, que nos ayude a determinar si es necesario un mayor esfuerzo en la formación del profesorado por parte de las universidades, para lograr unos adecuados niveles de calidad dentro de la nueva configuración de los estudios universitarios que se inician en este momento.

Respecto al perfil de los profesores universitarios que han participado en el estudio, sabemos que los mayores porcentajes de participación docente se asocian con la universidad de Oviedo, seguida de Cantabria, León y Jaén. El porcentaje de hombres (70%) supera al de mujeres (30%), aunque entra en el rango esperado si se tiene en cuenta el género de las personas que ejercen funciones docentes en estas universidades. El grupo de docentes más representativo tiene entre 35 y 50 años, lo siguen los que tienen más de 50 y, por último, los que tienen más de 50.

Atendiendo a los centros de formación en los que imparten enseñanza principalmente estos profesores, la mayoría pertenecen al área de Ciencias Sociales y Jurídicas 42%, Ingeniería y Arquitectura 26,4%, Ciencias 13,6%, Artes y Humanidades 8,1% y, por último, Ciencias de la Salud 7,3%.

En cuanto a la valoración que hacen del dominio de idiomas de la Unión Europea hay que indicar que un gran porcentaje de docentes tiene un dominio medio (47%) y alto (36%) del inglés mientras que los porcentajes son menores en el resto de idiomas, como son el caso del francés, el italiano, el portugués y el alemán.

Por otro lado, la mayoría de los docentes dedican una parte importante de su tiempo a la docencia dado que la mayoría imparten tres asignaturas 48,1% o más de tres 22,7%. Los porcentajes descienden progresivamente cuando imparten dos materias 14%, ninguna 7,8% o una 3,9%.

Como es lógico en su mayoría son doctores, hay más de un 16% de licenciados y es muy bajo el porcentaje de diplomados. En cuanto a los estudios complementarios que han realizado los docentes de la muestra, es bajo el número de personas que han realizado masters y de los que los han realizado, destacan los profesores de Administración y Dirección de Empresas así como en Derecho Financiero y Tributario. Es mayor el número de personas que han realizado cursos de postgrado con un 16% que asocian principalmente con programas de doctorado para obtener la Suficiencia Investigadora.

Respecto a la categoría profesional, han participado profesores y profesoras de todas las categorías, resultando que la mayoría de los docentes son Titulares de Universidad o Catedráticos de Escuela Universitaria 48,4%, le siguen los asociados 11,2% y progresivamente, en orden decreciente, los Contratados Doctores 8,4%, los Titulares de Escuela 7,8%, los Ayudantes 7,5% y, por último, los Catedráticos de Universidad, 5,5%.

### 3.1. Grado de importancia de la programación de las asignaturas

Tal y como argumentábamos anteriormente, la mejora de la docencia universitaria pasa por utilizar metodologías activas, que han de ir estrechamente unidas al diseño de las asignaturas, de manera que sus contenidos, objetivos y competencias estén relacionados necesariamente con el perfil profesional de la titulación. Ese diseño requiere también del trabajo en equipo del profesorado implicado en cada asignatura, así como el reconocimiento de la opinión, del esfuerzo y el tiempo que deberá dedicar el estudiante. La opinión en cuanto al grado de importancia que los profesores universitarios le conceden a cada uno de estos requisitos puede verse reflejada en la siguiente tabla:

Programación y Currículum	VM <sup>(1)</sup>	Med <sup>(2)</sup>	PI <sup>(3)(4)</sup>	RI <sup>(3)(4)</sup>	MI <sup>(3)(4)</sup>
He recogido de contextos de la práctica profesional criterios para elaborar la programación	4.11	4.00	11.70	38.70	35.00
Negocio y llego a acuerdos con los compañeros del área sobre contenidos, actividades, criterios de evaluación, etc.	4.22	4.00	07.80	45.70	46.40
Tengo en cuenta la opinión del alumnado para concretar la programación de la asignatura	4.10	4.00	08,50	41,6	27,6
El programa de la asignatura tiene en cuenta el tiempo y el esfuerzo que debe dedicar el estudiante	4.52	5.00	02.70	39.80	57.50
<i>Mi forma habitual de preparar las clases es:</i>					
Antes de cada clase	4.15	5.00	20.30	27.80	52.00
Semanalmente	4.18	4.00	10.00	43.80	46.20
Antes del comienzo del cuatrimestre	4.01	4.00	19.40	35.50	45.10

(1) VM: Variación media.

(2) Med: Mediana.

(3) PI: Poco Importante (1 y 2); RI: Relativa Importancia (3 y 4); MI: (5 y 6) Muy Importante).

(4) Los valores están expresados en porcentajes y se han agrupado como se indica (3) para visualizar más claramente las tendencias.

**Tabla 1.** Enseñanza universitaria: Programación y Currículum

Los datos (tabla 1) indican que una parte importante de docentes no suelen desarrollar sus programaciones incluyendo criterios asociados a la práctica profesional lo que puede generar una desvinculación entre teoría y

práctica. No hemos de olvidar que la universidad, la educación en general, ha de servir a fines sociales y nunca individuales, lo cuál implica una necesaria interrelación entre la universidad y el mundo laboral que debería verse reflejada en los perfiles profesionales de cada titulación, pero concretamente también en las guías de cada asignatura. Por lo tanto, si hemos de adaptarnos al nuevo contexto universitario tendremos que avanzar en este sentido incentivando el interés del profesorado por conocer el contexto profesional de cada titulación, acercándonos a las empresas, a los colegios profesionales, etc., de manera que los programas de las asignaturas se rijan tanto por criterios epistemológicos como profesionales.

Los resultados obtenidos muestran un elevado porcentaje de docentes que no suele negociar o llegar a acuerdos con sus compañeros sobre los contenidos de las programaciones, lo que puede vincularse con la cultura individualista que se ha ido gestando a lo largo del tiempo en muchos departamentos de las instituciones universitarias. Ya abordábamos anteriormente la necesidad de trabajar en equipo, de diseñar las asignaturas en torno a acuerdos tomados no sólo entre compañeros de área, si no entre compañeros de diversas áreas implicadas en cada titulación. Pero la realidad nos muestra que aún queda mucho camino por recorrer para conseguir este propósito. Aunque hemos de valorar positivamente el diseño de los grados tal y como vienen definidos por el Ministerio de Educación, puesto que en muchos casos ha generado el diálogo, el contacto por primera vez entre diversos profesores implicados en una misma materia, por lo que confiamos que esta cultura interdisciplinar se vea reforzada y con un carácter pragmático y de continuación.

Un elemento esencial en el diseño y desarrollo de programas de asignaturas es, como se nos plantea desde el EEES, el alumnado. Y este reconocimiento requiere que cada docente tenga en cuenta algo más que el contenido que se ha de trabajar en las asignaturas, puesto que aunque en el momento de recoger estos datos aún no estaban en marcha los nuevos planes de estudio en todas las universidades participantes en el estudio, todos los docentes conocíamos ya el nuevo crédito europeo, los ECTS, y lo que ello implica. Por lo tanto, encontramos unos resultados alentadores, puesto que más de la mitad del profesorado considera muy importante que en el diseño de los programas se tenga en cuenta el tiempo y el esfuerzo que cada estudiante tenga que dedicar para superar cada asignatura, más allá de la asistencia a clase o de estudiar para el examen final.

Sin embargo, cuando preguntamos al profesorado sobre la importancia de tener en cuenta la opinión del alumnado para concretar los programas de las asignaturas, encontramos que este colectivo no considera que éste sea un aspecto tan importante como el anterior, lo cual nos lleva a interpretar

que el curriculum universitario es poco flexible y en muchos casos, alejado de los intereses y necesidades del alumnado.

Respecto a la elaboración de los programas de las asignaturas, nos interesaba indagar cómo es la forma habitual de preparar las clases por parte del profesorado, concretamente pretendemos conocer cuándo se realiza esta labor. Los datos nos muestran que los profesores elaboran su plan de actuación para todo el cuatrimestre antes de comenzar las clases, un elevado porcentaje (46,2%) retoma su programación semanalmente, y aún es mayor el número de profesores (52%) que considera muy importante preparar las clases diariamente. Las informaciones recogidas respaldan la importancia de la planificación previa de cada clase, en cuanto al diseño de actividades, el establecimiento de criterios de agrupamiento de los estudiantes, de espacios, de materiales y de tiempos para cada una de las sesiones. Estas tareas no suele planificarse sólo al principio de cada cuatrimestre, si no que como hemos podido comprobar, cada día, antes de cada clase, el profesorado revisa sus planteamientos y toma las decisiones más adecuadas para cada momento. Esta capacidad de adaptación y flexibilidad consideramos que es un aspecto altamente positivo para asegurar el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

Una vez conocidos estos resultados, analizaremos ahora las diferencias significativas encontradas indicando el chi-cuadrado de Pearson, los grados de libertad y el n de la muestra. Atendiendo a este planteamiento y respecto a la universidad en la que trabajan los docentes, los datos reflejan que la Universidad de Oviedo recoge en mayor medida los criterios de la práctica profesional para elaborar las programaciones ( $X^2_{gl,15} = 249; p = 0,000$ ) y para negociar y llegar a acuerdos con el resto de profesorado del área ( $X^2_{gl,15} = 249; p = 0,020$ ) sobre contenidos, actitudes y criterios de actuación. En Jaén los docentes se muestran más en desacuerdo que en el resto de instituciones ( $X^2_{gl,15} = 251; p = 0,000$ ) a preparar sus clases en espacios de tiempo previos a las mismas. Según el género, las mujeres tienen más en cuenta el tiempo y el esfuerzo que deben dedicar sus estudiantes en los programas de las asignaturas que desarrollan ( $X^2_{gl,5} = 249; p = 0,001$ ).

Las diferencias según la edad, nos indican que los que tienen más de 50 años tienden a negociar en mayor medida con los compañeros del área los contenidos, actividades y criterios de evaluación ( $X^2_{gl,5} = 249; p = 0,014$ ) y tienden a preparar sus intervenciones antes de cada clase ( $X^2_{gl,5} = 249; p = 0,35$ ). En cambio los que tienen entre 35 y 50 años las suelen preparar semanalmente ( $X^2_{gl,10} = 249; p = 0,001$ ) y con menos de 35 años cuatrimestralmente, lo que puede apuntar una relación entre el desarrollo profesional y la programación del currículum donde parece que a medida que se van teniendo materiales y experiencia se van revisando aspectos funcionales, y me-

por tanto el objetivo de la docencia que es asegurar el aprendizaje de los estudiantes.

La titulación de los docentes encuestados nos indica que aquellos que sólo son licenciados tienen más en cuenta el tiempo y el esfuerzo que deben realizar los estudiantes ( $X^2_{gl\ 10} = 249; p = 0,006$ ).

Los docentes que se han formado en distintas universidades recogen en mayor medida criterios para elaborar sus programaciones de la práctica profesional de otros contextos ( $X^2_{gl\ 20} = 249; p = 0,003$ ). En cambio, los docentes de la universidad de León buscan más los acuerdos a la hora de elaborar los criterios y donde menos en la universidad de Cantabria ( $X^2_{gl\ 20} = 249; p = 0,027$ ) aunque en esta última tienen más en cuenta el tiempo y esfuerzo que tienen que dedicar los estudiantes cuando elaboran los programas de sus asignaturas ( $X^2_{gl\ 20} = 249; p = 0,034$ ).

En función del centro en el que se imparte docencia, conocemos que negocian más con otros compañeros del área para desarrollar sus programaciones los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas ( $X^2_{gl\ 20} = 249; p = 0,000$ ) y suelen preparar sus clases antes del comienzo del cuatrimestre en los centros de Ingeniería y Arquitectura ( $X^2_{gl\ 20} = 249; p = 0,023$ ). En Arte y Humanidades tienen más en cuenta el tiempo y esfuerzo que deben dedicar los estudiantes ( $X^2_{gl\ 20} = 249; p = 0,001$ ).

Cuando analizamos las diferencias en función del número de asignaturas, vemos que aquellos que imparte dos asignaturas tienen menos tendencia a preparar sus clases antes de las sesiones ( $X^2_{gl\ 20} = 249; p = 0,003$ ) que a prepararlas con mayor anticipación.

Según la categoría comprobamos que los catedráticos no suelen establecer acuerdos con los compañeros del área a la hora de programar ( $X^2_{gl\ 30} = 249; p = 0,005$ ) y que los ayudantes doctores no preparan las clases diariamente ( $X^2_{gl\ 20} = 249; p = 0,000$ ), si no que realizan una planificación previa con carácter más global.

A la luz de los datos obtenidos comprobamos una relación positiva entre experiencia personal y calidad de la docencia, respecto a la programación de las asignaturas, puesto que aquellos que tiene menos de 2 años de experiencia llegan menos a acuerdos con los compañeros del área sobre contenidos, actividades y criterios de evaluación ( $X^2_{gl\ 10} = 257; p = 0,000$ ), tienen menos en cuenta el tiempo y esfuerzo que deben dedicar los estudiantes ( $X^2_{gl\ 10} = 255; p = 0,000$ ) y preparan las clases con más anticipación ( $X^2_{gl\ 10} = 263; p = 0,000$ ), lo que podría explicarse por no disponer de proyectos docentes elaborados, su menor experiencia o la propia inseguridad de los profesores noveles.

### **3.2. Utilización de recursos didácticos para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes**

La correcta utilización de los recursos didácticos es fundamental en cualquier proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, independientemente de la etapa educativa o del área de conocimiento en el que se apliquen. En el ámbito universitario existe un recurso didáctico por excelencia que el profesorado está utilizando en los últimos años, como son las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y así lo hemos tenido en cuenta en el diseño de este proyecto de investigación. Sin embargo, es conveniente prestarle especial atención a otra serie de recursos como son los espacios, las personas y los materiales, puesto que su correcta aplicación puede derivar en un mejor aprendizaje por parte de los estudiantes.

Así, nos interesa conocer cómo llevan a cabo los docentes la utilización de estos recursos para mejorar ese aprendizaje, concretamente si se diseñan actividades fuera del aula, laboratorio o seminario, es decir, si el contexto docente universitario se amplía a otros espacios, como pueden ser aquellos más relacionados con el ámbito profesional, o con otras instituciones relacionadas de alguna manera con el contenido de la asignatura.

Un aspecto más que consideramos importante para enriquecer la docencia es facilitar a los estudiantes el encuentro con otros profesionales de reconocido prestigio que puedan aportar unos conocimientos y unas vivencias más allá de las propias del ámbito universitario, pudiendo desarrollarse estos encuentros dentro de las Facultades, a través de conferencias, seminarios, congresos, o fuera de este contexto.

El docente además de conocer en profundidad los contenidos de la materia y de tener la capacidad de transmitir ese conocimiento de forma eficaz a sus estudiantes, tiene la posibilidad de diseñar, seleccionar y organizar una serie de materiales que favorezcan el proceso didáctico como son los manuales y guías de cada asignatura, los artículos o lecturas que sirvan para ampliar y profundizar en los contenidos que configuran cada programa.

Los resultados obtenidos nos ayudan a conocer cuál es la realidad respecto de la utilización de estos recursos en la docencia, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

Recursos didácticos	VM <sup>(1)</sup>	Med <sup>(2)</sup>	PI <sup>(3)(4)</sup>	RI <sup>(3)(4)</sup>	MI <sup>(3)(4)</sup>
<i>Para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes</i>					
Planifico actividades fuera del aula	3.18	3.00	39.30	35.10	25.60
Propongo encuentros con profesionales reconocidos	2.79	3.00	46.40	36.20	17.30
Elaboro material didáctico para uso de los estudiantes (manuales, guías, artículos, dossiers...)	4.39	4.00	05.20	45.40	49.40

(1) VM: Variación media.

(2) Med: Mediana.

(3) PI: Poco Importante (1 y 2); RI: Relativa Importancia (3 y 4); MI: (5 y 6) Muy Importante).

(4) Los valores están expresados en porcentajes y se han agrupado como se indica (3) para visualizar más claramente las tendencias.

**Tabla 2.** Enseñanza universitaria: Recursos didácticos

La realización de actividades docentes no se contempla más allá de las aulas universitarias por parte de la mayor parte de los profesores, aunque un 25% considera que es importante hacerlo. La participación en las asignaturas por parte de otros profesionales de reconocido prestigio tampoco se ve reflejada en las tareas docentes de nuestro colectivo, ya que casi la mitad de ellos lo considera un recurso didáctico de escasa importancia. No es así la respuesta del profesorado en cuanto a la elaboración de material didáctico para uso de los estudiantes puesto que casi la mitad (49,4%) lo considera muy importante para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes.

Las diferencias por universidades nos indican que en Oviedo y Cantabria se planifican menos actividades fuera del aula ( $X^2_{gl15} = 278; p = 0,002$ ) y no son tan habituales los encuentros con profesionales reconocidos para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes.

Los hombres planifican en menor medida actividades fuera del aula para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes ( $X^2_{gl5} = 269; p = 0,003$ ). Los docentes más jóvenes elaboran en menor medida materiales didácticos para uso de sus estudiantes ( $X^2_{gl10} = 265; p = 0,003$ ). Los licenciados proponen menos encuentros con profesionales reconocidos ( $X^2_{gl10} = 278; p = 0,023$ ) mientras que los doctores desarrollan más materiales didácticos para sus estudiantes ( $X^2_{gl10} = 278; p = 0,005$ ).

En cuanto a la universidad en la que se han formado, observamos cómo la universidad de León muestra indicadores más positivos en la planificación de actividades fuera del aula ( $X^2_{gl20} = 263; p = 0,011$ ) y en generar encuentros con profesionales ( $X^2_{gl20} = 260; p = 0,027$ ). En cambio Oviedo des-

taca por elaborar mayor número de materiales didácticos para sus estudiantes ( $X^2_{gl\ 20} = 263; p = 0,003$ ). También encontramos que en los centros universitarios de Ciencias se proponen menos encuentros con profesionales de prestigio ( $X^2_{gl\ 20} = 260; p = 0,001$ ) mientras que en Ingeniería y Arquitectura se elaboran más materiales didácticos ( $X^2_{gl\ 20} = 262; p = 0,000$ ).

Respecto al número de asignaturas que se imparten comprobamos que los docentes con más asignaturas planifican menos actividades fuera del aula ( $X^2_{gl\ 20} = 258; p = 0,003$ ) y parecen verse obligados a elaborar más materiales cuando imparten más de tres asignaturas ( $X^2_{gl\ 20} = 250; p = 0,026$ ).

Por categoría docente, vemos como los ayudantes planifican menos actividades fuera del aula ( $X^2_{gl\ 30} = 251; p = 0,000$ ) y proponen en menor medida encuentros con profesionales reconocidos ( $X^2_{gl\ 30} = 250; p = 0,008$ ). Los contratados doctores son los que elaboran más material didáctico para uso de los estudiantes ( $X^2_{gl\ 30} = 253; p = 0,001$ ). En cambio, los docentes con dedicación parcial, menos de 12 créditos, proponen menos encuentros con profesionales reconocidos ( $X^2_{gl\ 30} = 262; p = 0,019$ ) para enriquecer el aprendizaje de sus estudiantes. Y, por último, los docentes con menos años de experiencia planifican menos actividades fuera del aula ( $X^2_{gl\ 10} = 260; p = 0,037$ ) y elaboran menos materiales didácticos para el uso de los estudiantes ( $X^2_{gl\ 10} = 258; p = 0,000$ ).

### **3.3. Grado de importancia concedida a la motivación de los estudiantes**

La mejora del proceso enseñanza, aprendizaje y evaluación en los estudios universitarios requiere, como ya hemos avanzado, de un esfuerzo por parte del profesorado para incrementar el interés y la motivación del estudiante por el aprendizaje. El reto al que se enfrentan las universidades en cuanto al reconocimiento del papel del estudiante y del aprendizaje como eje sobre el que ha de girar toda la docencia, requiere de nuevos planteamientos y estrategias que favorezcan el convertir al estudiante en el verdadero protagonista de su aprendizaje.

Tal y como señala Bain (2007), la motivación para aprender depende del interés que la materia suscite en el estudiante, puesto que esto favorecerá el aprendizaje “profundo”. Pero existen otros factores que favorecen la motivación y así los indica Polanco (2005), cuando destaca la importancia de relacionar los nuevos conocimientos a adquirir con aquellos que el alumno ya posee, ofrecer un material potencialmente significativo, organizar adecuadamente las experiencias y actividades de aprendizaje y provocar en cada clase el interés por la siguiente, en definitiva, organizar el contenido de la asignatura de manera que promueva el interés y la motivación de los estudiantes.

Convencidos de la necesidad de que el profesorado se esfuerce por aumentar o despertar el interés de los estudiantes en beneficio del aprendizaje, planteamos esta cuestión en nuestro estudio. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Motivación/Relación docente alumno	VM <sup>(1)</sup>	Med <sup>(2)</sup>	PI <sup>(3)(4)</sup>	RI <sup>(3)(4)</sup>	MI <sup>(3)(4)</sup>
<i>Valora la importancia que concedes a</i>					
El interés y la motivación por aprender	4.59	5.00	08.10	29.30	62.50
Influencia de la motivación del estudiante en los resultados	4.55	5.00	07.10	33.30	59.60
Tu esfuerzo para motivar al estudiante	5.04	5.00	02.10	23.00	74.90

(1) VM: Variación media.

(2) Med: Mediana.

(3) PI: Poco Importante (1 y 2); RI: Relativa Importancia (3 y 4); MI: (5 y 6) Muy Importante).

(4) Los valores están expresados en porcentajes y se han agrupado como se indica (3) para visualizar más claramente las tendencias.

**Tabla 3.** Enseñanza universitaria: Motivación, relación profesor alumno

Los profesores universitarios consideran muy importante la motivación y el interés del estudiante por aprender, puesto que si se consigue dirigir su aprendizaje mejorarán los resultados. Por lo tanto, los profesores realizan un importante esfuerzo por lograr esa motivación.

Respecto a las diferencias con otras variables, encontramos que los docentes de Cantabria y León valoran más intensamente el interés de sus estudiantes ( $X^2_{gl\ 15} = 273; p = 0,000$ ) y es la Universidad de Jaén donde menos se valoran los resultados obtenidos por el alumno en su motivación ( $X^2_{gl\ 15} = 277; p = 0,0000$ ).

Las mujeres valoran con mayor intensidad el interés y la motivación por aprender en sus estudiantes ( $X^2_{gl\ 15} = 278; p = 0,0009$ ).

Otras diferencias significativas se han encontrado respecto a la universidad de formación, puesto que la Universidad de León destaca positivamente en cuanto a la importancia que conceden a los resultados en la motivación de sus estudiantes ( $X^2_{gl\ 20} = 276; p = 0,0006$ ). En cuanto a la categoría docente, resulta que los contratados doctores son los docentes que valoran con más intensidad el interés por aprender que manifiestan sus estudiantes ( $X^2_{gl\ 30} = 258; p = 0,0004$ ) en cambio a los catedráticos les interesa en menor medida los efectos de los resultados obtenidos por los alumnos en su motivación ( $X^2_{gl\ 30} = 262; p = 0,000$ ).

#### 4. CONCLUSIONES

La calidad de la docencia universitaria se ha visto reforzada con la creación del EEES, y en este sentido se ha realizado un gran esfuerzo para llegar a su implantación con las mejores garantías de éxito. Ahora es el momento de que cada miembro del claustro universitario tome conciencia de su responsabilidad en este proceso de cambio y se implique.

A lo largo de ese trabajo hemos abordado algunas de las dimensiones que es necesario atender para lograr dicha calidad, como son la correcta elaboración de los programas de las asignaturas, la adaptación de los recursos didácticos que faciliten la implementación de metodologías activas para asegurar el correcto aprendizaje por parte de los estudiantes, y finalmente, la motivación del estudiante hacia su propio aprendizaje como requisito para que asuma un papel realmente activo, tal y como establecen los nuevos títulos.

Los resultados obtenidos en esta investigación, tras recoger opiniones de profesorado de cuatro universidades españolas, nos facilitan un conocimiento más cercano de la realidad del contexto universitario, respecto a las tres dimensiones señaladas:

Los profesores de universidad consideran que el diseño de los programas o guías didácticas de las asignaturas no requiere necesariamente tener en cuenta criterios derivados de contextos de la práctica profesional de las diversas titulaciones.

La elaboración de dichos programas o guías de asignaturas sigue siendo considerada como una labor individual por parte del profesor responsable, por lo que no se le concede importancia a la toma de acuerdos con otros compañeros o compañeras del área en lo que se refiere a contenidos, actividades, criterios de evaluación, propuestas metodológicas, etc.

Los docentes no consideran que la opinión de los estudiantes deba de ser tenida en cuenta en el momento de concretar el programa de cada asignatura, aunque sí resulta conveniente contemplar la cantidad de tiempo y esfuerzo que cada estudiante deberá dedicar a cada asignatura, para que el programa sea lo más asequible posible.

La experiencia docente se asocia con una mayor preocupación por la calidad de los procesos de enseñanza, puesto que estos docentes dedican algún tiempo antes de cada clase a revisar materiales, actividades, contenidos...

Los recursos didácticos más utilizados para mejorar el desarrollo de las asignaturas son los materiales didácticos que elabora cada profesor o profesora, como manuales, guías, selección de artículos, etc.; frente a la planificación de actividades fuera del aula o a la propuesta de encuentros con otros profesionales de reconocido prestigio en otros contextos universitarios o profesionales.

El interés del estudiante por su propio aprendizaje es reconocido como un valor indiscutible para mejorar el proceso didáctico, de manera que los profesores universitarios realizan un esfuerzo importante en fomentar la motivación por los contenidos de las asignaturas, por la consecución de las competencias propias de cada titulación, de manera que el estudiante universitario no se conforme con “aprobar” la asignatura, si no por “obtener los mejores resultados”.

Todos estos resultados nos han permitido conocer cuál es la situación real de la docencia universitaria, analizando cuáles son los puntos fuertes y débiles. Por ello, creemos conveniente proponer unas posibles vías para la mejora de la situación de manera que logremos elevar los niveles de calidad actuales, y que se pueden concretar en una mejora sustancial de los procesos de formación pedagógica del profesorado universitario.

Es necesaria una mayor formación en metodología docente, más o menos vinculadas con las TIC, pero siempre generando una cultura y un quehacer docente centrado en el interés y el aprendizaje del estudiante, de manera que se establezcan unos criterios claros y compartidos en todo lo concerniente a la elaboración de los programas de las asignaturas y a la utilización adecuada de recursos didácticos.

La formación metodológica debe centrar, por tanto, su interés en facilitar el aprendizaje autónomo del alumnado, puesto que de esta manera se mejora el rendimiento del alumnado (Tejedor y García-Valcárcel, 2007).

Esta formación metodológica debe estar necesariamente contextualizada en función de las características de los estudiantes de cada titulación, de manera que se potencie tanto el desarrollo de las competencias generales, como las específicas establecidas previamente para los programas de cada asignatura.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, C. y Carballo, R. (2005). Viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación. *Revista de Educación*, 337, 71-97.
- Baar, R. y Tagg, J. (1995). From teaching to learning: a new paradigm for undergraduate education. *Change*, nov-dec, 13-25.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Calderón, C. y Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*, 11, 237-256.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje con competencias ¿cómo lograrlo? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 181-204.
- Cantón, I.; Valle, R. E. y Arias, A. R. (2008). Calidad de la docencia universitaria: procesos clave. *Educatio Siglo XXI*, 26, 121-160.
- Carrascosa, J. (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la Universidad. *Educación XXI*, 8, 87-102.
- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 71-91.
- García, M. R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 253-269.
- García, M. R. y González, N. (2005). El aprendizaje cooperativo como alternativa metodológica en la formación universitaria. *Comunicación y Pedagogía*, 208, 9-14.
- González, N. y García, M. R. (2007). El aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (6). Disponible en: [http://www.rieoei.org/boletin42\\_6.htm](http://www.rieoei.org/boletin42_6.htm) [consulta 2009, 4 de noviembre].
- Hutchings, P. (1997). Building a new culture of teaching and learning. *About Campus*, nov-dec, 4-8.
- Kramer, G. (ed.) (1945). *Fostering student success in the campus community*. San Francisco: John Wilw & Sons Inc.
- León, B. y Latas, C. (2005). Nuevas exigencias en el proceso de enseñanza – aprendizaje del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea: la formación en técnicas de aprendizaje cooperativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (6), 45-48.
- Medina, A. (2001). Los métodos en la enseñanza universitaria. En García-Valcárcel (coord.). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.
- Méndez, C. (2005). La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza – aprendizaje en la Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 5-16.

- Nicol, D. y MacFarlane, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199-218.
- Pascarella, E. y Terenzini, P. (1991). *How colleges affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Joseey-Bass.
- Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Actualidades investigativas en educación*, 2 (5).  
<http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2005/archivos/motivacion.pdf>. [Consulta 2009, 2 de noviembre].
- Rodríguez, R. M. (2007). Mejora continua de la práctica docente universitaria: una experiencia desde el proceso de convergencia del EEES. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10 (1). <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/95/467>. Consultado el 15-09-2009.
- Tejedor, F.J. (2009). Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación. *Estudios sobre Educación* 16, 79-102.
- Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos. Propuesta de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-472.
- Torrego, L. (2004). Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de convergencia europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 259-268.
- Torre, J. C. y Gil, E. (2004). *Hacia una enseñanzacentrada en el aprendizaje*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Troiano, H (2000). Estrategias para el cambio de las prácticas docentes en la universidad. *Educator*, 27, 137-149
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

## **PALABRAS CLAVE**

Formación pedagógica, programación, recursos didácticos, motivación del estudiante.

## **KEYWORDS**

Teacher training, programming, teacher resources, student motivation.

## **PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES**

Rosa García Ruiz, profesora de la Universidad de Cantabria, adscrita al área de Didáctica y Organización Escolar. Doctora en Ciencias de la Educación, psicopedagoga y maestra. Responsable y participante en diversos proyectos de investigación de carácter nacional y regional, además de colaborar con universidades latinoamericanas a través de la AECID. Sus principales líneas de investigación son la docencia universitaria y la formación permanente.

Sonsoles Guerra Liaño es Doctora en Pedagogía. Especialista en Comunicación y Educación. Profesora del Área de Didáctica y Organización Escolar del departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, imparte docencia en Master y cursos de Formación del profesorado universitario en temáticas relacionada con la Tecnología Educativa.

Natalia González Fernández, profesora y Vicedecana de Prácticas y Relaciones Internacionales de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. Pertenece a MIDE. Doctora en Pedagogía, Maestra y Licenciada en Ciencias de la Educación. Investigadora principal en Proyectos de Innovación Educativa. Profesora de cursos de Postgrado, master y doctorado. Miembro de la comisión de autoevaluación de la titulación de Psicopedagogía y de la Red Nacional de Evaluación formativa universitaria.

Emilio Álvarez Arregui. Profesor de la Universidad de Oviedo. Área de Didáctica y Organización Escolar. Participa en programas de doctorado, alguno de ellos en convenio con universidades latinoamericanas, integrante del grupo GIDEPA de la Universidad de Oviedo, así como en Proyectos de Investigación de ámbito nacional, regional e internacional. Participa en la docencia del máster de Educación Secundaria y en programas de Cooperación para el desarrollo sobre educación en Latinoamérica a través de la AECID.

Dirección de los autores: Rosa García Ruiz, Sonsoles Guerra Liaño  
y Natalia González Fernández  
Avd. Los Castros s/n.  
Facultad de Educación.  
Universidad de Cantabria. Santander  
(39005) Cantabria  
E-mail: rosa.garcia@unican.es  
guerras@unican.es  
natalia.gonzalez@unican.es

Emilio Álvarez Arregui  
C/Favila 9, 2º D  
(33013) Oviedo, Asturias  
E-mail: alvarezemilio@uniovi.es

Fecha de Recepción del artículo: 15. Noviembre. 2009  
Fecha de Revisión del artículo: 2. Febrero. 2010  
Fecha de Aceptación del artículo: 9. Marzo. 2010

ISSN: 1139-613-X

Núm. 2 - 2010

13

EDUCACIÓN

W

UNED

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

# 8

## LA EDUCACIÓN FEMENINA EN LA INDIA DURANTE LA ÉPOCA COLONIAL

(WOMEN EDUCATION IN INDIA DURING THE COLONIAL PERIOD)

Alejandra Val Cubero  
*Universidad Carlos III de Madrid*

### RESUMEN

El sistema de educación femenina en la India es un legado del colonialismo británico puesto en funcionamiento por las misioneras y por los grupos de reformistas indios a mediados del siglo XIX. Las misioneras trataron de propagar la religión cristiana a través de la educación y los reformistas abogaron por una educación siguiendo las tradiciones indias de respeto y sumisión, donde la espiritualidad y la sensibilidad no sólo diferenciaba las mujeres indias de las que no lo eran, también a las mujeres de las castas superiores de otras castas que no podían acceder a la enseñanza formal.

Este artículo surgió durante mi estancia en la universidad de Jawaharlal Nehru en Delhi donde pude visitar instituciones educativas como el Victorian Institution. El método de investigación es el genealógico: retraernos al pasado para ver los cambios y transformaciones en los procesos sociales y educativos con el fin de comprender el presente. En la actualidad realizo un estudio sobre la educación femenina en la India en el siglo XXI.

### ABSTRACT

The female education system in India is a legacy of the British colonial times, initiated by missionaries and Indian reformists in the middle of the 19<sup>th</sup> century. While missionaries intended to spread Christianity through this education system, the reformists contributed to the design of an education system

following the Indian tradition of respect and submission, where spirituality and sensitivity not only differentiate Indian women from those who are not, but also women of superior castes from the ones of other castes who cannot have access to formal education.

The idea of this article came to me during my stay in the Jawaharlal Nehru University in Delhi where I visited educational institutions such as the Victorian Institution. The research method chosen is the genealogical one: in order to understand the present, we portrait the past and identify changes and transformations which occurred in social and educational processes. Currently, I am conducting a study on women's education in the 21<sup>st</sup> century.

## INTRODUCCIÓN

Desde mediados del siglo XIX el tema de la educación femenina en occidente y también en oriente se convirtió en un asunto de debate público y fue tratado desde ópticas muy diversas. Los sectores más progresistas veían la incorporación de las mujeres a las aulas como un acto natural y necesario al que se oponían los grupos más conservadores, quienes apelaban a la tradición y a las costumbres para mantener el orden social, orden que se alteraría si las mujeres accedían a las aulas porque todo cambio traería consecuencias negativas en las aptitudes y comportamientos propiamente femeninos.

Según los discursos de médicos, psicólogos y juristas occidentales, "los hombres" y "las mujeres" eran diferentes, agudizándose la presunta inferioridad de las últimas como seres pasivos y enfermos. Para muchos médicos e intelectuales, como es el caso de Jules Michelet, cada etapa del desarrollo reproductor de las mujeres, desde la primera menstruación hasta la menopausia, constituía una especie de enfermedad que debía ser controlada y vigilada por un médico. No sólo se publicaron numerosas obras médicas centradas en este aspecto, sino también todo tipo de tratados sobre educación y moral en los que se analizaban y se establecían las diferencias de comportamiento entre los sexos. Estas diferencias en la manera de comportarse, de vestir, de hablar... derivaban de la nueva concepción del cuerpo, tanto masculino como femenino, que se fue gestando en este periodo (Laquer, 1989). Los escritos pedagógicos como los de Rousseau son también fundamentales para entender por qué la mujer debía recibir una educación distinta a la del hombre. En *El Emilio* escrito en 1762 no se habla de la mujer en términos de igualdad, sino como complemento del hombre. Este libro fue uno de los ensayos que más influyeron en la nueva visión de las diferencias sexuales. Según el pensador francés, la educación concernía exclusivamente al hombre, y la única forma de asegurar el orden político y social era excluir

a las mujeres del ámbito público, pues la presencia femenina distraería a los hombres, y traería consigo la promiscuidad. También Kant describió a hombres y mujeres como poseedores de características opuestas. Tanto para Kant como para su discípulo, Fichte, el impulso sexual masculino estaba íntimamente ligado a un deseo de independencia y libertad. Sobre la idea de la pasividad sexual femenina se asentaba la creencia de que las mujeres no eran merecedoras de derechos políticos ni de la plena ciudadanía, de ahí que su ámbito de actuación se limitase a lo doméstico.

Familia, sexualidad y procreación son tres conceptos que van de la mano en todo el siglo XIX en occidente. La idea de encauzar la sexualidad hacia la monogamia y la necesidad de controlar la propia sexualidad a fin de no contraer enfermedades peligrosas fueron los dos pilares en los que se apoyó la mentalidad burguesa. Las concepciones de lo masculino y lo femenino afectaron y a su vez se vieron afectadas por desarrollos políticos o sociales concretos. A partir de la Revolución Francesa el liberalismo y el socialismo ofrecieron a “las mujeres” nuevas oportunidades de participación y de exclusión. La demanda de derechos legales y políticos, y la participación de “las mujeres” en la Revolución Francesa, vinculó los conceptos de masculinidad y ciudadanía. Esta habitual imagen masculina de “poder, posesión y dominio” estuvo ligada de manera inevitable a la “sumisión, pasividad y disponibilidad” de “la mujer”. La edición de 1842 de la *Encyclopaedia Britannica* afirmaba rotundamente que “el hombre audaz y vigoroso está calificado para ser protector (...), y la mujer siempre desprecia al hombre que carece totalmente de estas cualidades” (*Encyclopaedia Britannica*, 1842).

La importancia que adquirió la sexualidad y su control en la vida burguesa en el siglo XIX está también relacionada con el intervencionismo del Estado en su afán colonialista. Las teorías de Darwin se hicieron mundialmente famosas a partir de 1860 y se aplicaron en contextos de evolución social y de diferencias de género. En esta jerarquía “la mujer” europea se situaría en una escala inferior al hombre europeo, pero en una escala superior al hombre y a la mujer “salvaje”, a los que había inevitablemente que *civilizar*.

En la India del siglo XIX la idea de la separación de los sexos y del control de la sexualidad también fue alentada y promovida por los administradores británicos, para quienes el hogar, además de ser el espacio propiamente femenino, se había convertido en la extensión del imperio colonial que había que proteger y salvaguardar. El hogar tenía que ser un reducto de paz y tranquilidad, un lugar armonioso y puro, distinto del *impuro*, *sucio* y *bullicioso* espacio exterior indio. Pero no eran éstas las únicas ideas que habían llegado a la colonia: los incipientes movimientos feministas en Gran Bretaña se estaban planteando el funcionamiento de la familia, la relación

amorosa y la maternidad con la publicación de una serie de textos claves, como *La sujeción de la mujer*, publicado por Stuart Mill en 1869, y *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, de Engels, escrito en 1884, y a los que tendrían acceso ciertos reformistas indios pertenecientes al *Brahmo Samaj*, un grupo fundado a mediados del siglo XIX que promulgaba, entre otros aspectos, la importancia de la educación femenina como camino hacia el desarrollo del país y la independencia con Inglaterra.

## 1. LAS MISIONERAS Y LAS PRIMERAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

El precepto de *Charter Renewal Act* de 1813 levantó las restricciones de los misioneros y misioneras que querían desplazarse a la India y a partir de esta fecha la entrada de grupos cristianos en el país se hizo más frecuente. Por lo general, las instituciones misioneras femeninas contaban con férreos estatutos de admisión, como fue el caso *The Ladies Association for the Promotion of Female Education* que realizaba un examen “moral” a todas sus candidatas: la edad máxima de ingreso era de treinta años, debían estar solteras, aportar la cartilla de buena salud y certificar un correcto espíritu cristiano, así como capacidad suficiente para transmitir la devoción cristiana en condiciones adversas. La institución verificaba si el compromiso cristiano era verdadero y adecuado mediante una exhaustiva entrevista sobre la vida privada de la joven que incluía el tipo de libros que leía, su participación en obras de caridad y sus aspiraciones futuras —incluidas sus inclinaciones hacia el matrimonio y la maternidad—. Durante la entrevista se valoraba la paciencia, el buen carácter y el conocimiento en materias diversas como la música, la pintura, las manualidades y la confección. Las jóvenes seleccionadas seguían un breve curso introductorio y firmaban un contrato de estancia en la India de tres años, por el que percibían un salario anual de ciento veinte libras, la mitad del sueldo que recibían sus compañeros por el mismo trabajo y que variaba según su estado civil: doscientas veinticinco libras si estaban solteros y trescientas libras si estaban casados (Forbes, 2000). *The Ladies Auxiliary of the Society for the Propagation of the Gospel in Foreign Parts*, creada en 1895 y dependiente de la iglesia británica, y *The South Australian Baptist Missionary Society*, que comenzó su andadura en el estado de Bengal en 1882, tenían estatutos similares, y ambas instituciones llegaron a tener más de doscientas misioneras trabajando en la India a finales del siglo XIX.

Las misioneras, tal y como demostró la historiadora Geraldine H. Forbes en su estudio sobre la vida de éstas mujeres en el subcontinente asiático, tenían serias dificultades para adaptarse a la vida de un país del que desconocían casi todo, aunque —como señala a autora—, si lograban sobrevivir,

su salario comparado con el salario de una maestra en Inglaterra era más elevado y el status social de su profesión era más reconocido tanto en la India como a su vuelta a Inglaterra (Forbes, 2000). Si los británicos habían tenido contacto continuo con la población autóctona desde el siglo XVII e incluso antes, documentos sobre la vida y trabajo de las mujeres misioneras muestran cómo la relación entre las mujeres británicas y las mujeres indias era prácticamente inexistente a comienzos del siglo XIX y solo comenzó a ser habitual a partir de 1860, cuando los primeros programas educativos femeninos fueron puestos en marcha (Forbes, 2000).

La presencia de las misioneras en la India tenía un claro contenido ideológico: educar en la fe cristiana, lo que iniciaron tímidamente dentro de las viviendas o *zenanas* donde impartían sus clases y talleres. Sin embargo la injerencia cada vez mayor de las misioneras en las labores educativas provocó las críticas de miembros reformistas como Swami Vivekanda, quien señaló la sumisión de los brahmanes a las peticiones inglesas; según Vivekanda, las jóvenes debían asistir a la escuela, pero de la mano de profesores nativos que enseñaran las costumbres y tradiciones autóctonas, sin someterse a ninguna injerencia exterior.

La historiadora Radha Kumar cuenta en su obra *The History of Doing* cómo el movimiento para la educación femenina se *indianizó* a lo largo del siglo XIX, pasando de cien escuelas y dos mil quinientas alumnas en 1863 a más de dos mil escuelas que acogieron un total de más de ochenta mil estudiantes en 1890 (Chatterjee, 1996). Incremento estimable y progresivo en términos absolutos aunque no alcanzara, a comienzos del siglo XX, al 2% de la población femenina, dato que representaba a una pequeña élite culta, concentrada fundamentalmente en las zonas urbanas del estado de Bengal (Southard, 1993). En 1800 no había ni una sola escuela para niñas y la primera escuela nativa, *The London Missionary Society* abrió sus puertas en 1818, justo un siglo antes de que se inaugurase la primera universidad médica para mujeres, *The Lady Hardinge Medical College*, fundada Delhi en 1916 (Lind, 1988).

## **2. EDUCAR PARA UNA MINORÍA: LA NUEVA BHADRAMAHILA Y LA “SUPERIORIDAD ESPIRITUAL” DE LA MUJER INDIA**

Hasta mediados del siglo XIX la educación femenina de las castas superiores consistía en memorizar y en leer textos sagrados para ser recitados en ceremonias y fiestas familiares. La emigración de la élite india de las zonas rurales a las zonas urbanas, y su incipiente participación en la administración británica modificaron ciertas costumbres y crearon nuevos estilos de vida: mientras que “los hombres” pasaban más tiempo fuera del hogar,

adaptándose a los nuevos usos ingleses —formas de vestir, de comer, de relacionarse ...— “las mujeres” de las castas superiores instaladas en las zonas urbanas pasaron a ser las depositarías de ciertas tradiciones, como las celebraciones religiosas o *pujas*.

Para aquellos que trabajaban en la administración británica, la educación formal de sus esposas o hijas comenzó a ser no sólo aceptable sino que se convirtió en un requisito fundamental de la nueva *bhadramahila* o mujer respetable —imagen que tendría su correspondencia en el prototipo victoriano de la mujer de clase media—. Educar a los miembros femeninos de las castas consideradas superiores ayudaba a que la familia ascendiera en la escala social a través de los enlaces matrimoniales. Ya no era incompatible tener nociones de literatura o arte y ser una mujer honesta y culta, lo que había que evitar a toda costa era convertirse en una *memsahib*, en una extranjera con hábitos y costumbres ajenas y nocivas. Educar sí, pero siguiendo las tradiciones indias de respeto y sumisión al esposo y a la comunidad.

El impulso de la educación se convirtió en un arma de lucha nacional, según los reformistas indios la educación de “las mujeres indias” las situaba en un grado superior a las mujeres occidentales, porque si para éstas —las occidentales— la educación consistía en adquirir habilidades materiales para competir con los hombres en el mundo exterior, perdiendo las virtudes propiamente femeninas, “las mujeres indias” fundamentaban su educación sobre los valores espirituales. La espiritualidad y sensibilidad no sólo diferenciaba a “las mujeres indias” de las que no lo eran, también a las mujeres de clase alta de otros grupos que no podían acceder a la enseñanza formal (Chatterjee, 1996). Siguiendo esta pauta, aspectos como la “disciplina” y el “orden” fueron claves para dar forma a las fantasías nacionalistas. Los británicos eran poderosos —argumentaban— porque eran disciplinados, ordenados y puntuales en todos y cada uno de los detalles de sus vidas y esto era posible gracias a la educación de sus mujeres, quienes aportaban al hogar las virtudes de orden y disciplina. El impulso de la educación femenina a comienzos del siglo XX se convirtió en un arma ideológico para mostrar a los británicos que ellos también podían educar sin necesidad de su presencia y que además el tipo de educación que recibían *sus mujeres* era mucho mejor.

A partir de este momento, el tema de debate ya no se centró en la importancia de la educación femenina sino en el tipo de educación que debía impartirse y hasta qué edad, aspectos que provocaron las luchas y disputas entre los sectores indios más tradicionales y los más progresistas; el sector más liberal abogaba por una escuela mixta y en 1876 creó el *Bengal Women's Collegue*, mientras que el ala más tradicional defendió un sistema curricular diferente para cada sexo y fundó *The Victorian Institution*, que en 1911 se convirtió en el *Victoria Collegue*. Tanto el *Bengal Collegue* como el *Victorian*

*Institution* pasaron a convertirse en los centros de élite de las jóvenes de las castas de los brahmanes, jóvenes que pasarían a encabezar los movimientos de mujeres a principios del siglo XX; allí se formó la escritora y trabajadora social Pandita Ramabai, directora de la *Arya Mahila Samaj* en Poona, quien abogó por la integración de niños y niñas en la escuela para contrarrestar los efectos del *purdah* o la reclusión de las jóvenes dentro del hogar y sería luego uno de los apoyos incondicionales del movimiento de no-violencia ideado por Mahatma Gandhi.

Otro de los temas de discusión pública fue el papel de la lengua inglesa en el sistema curricular. El inglés era la lengua oficial del gobierno y de la administración desde 1835 y su dominio era clave para acceder a los trabajos mejor remunerados y con mayores posibilidades de ascenso social, pero al no estar la educación femenina encaminada a dotar a las mujeres de conocimientos y habilidades para ser utilizados en el ámbito laboral, sino para hacer de ellas mejores madres, esposas e hijas, la enseñanza del inglés se restringió a unos cuantos colegios de élite. La directora y fundadora del *Sakhawat Girls' School*, R.S Hossein, expuso de manera clara el sentido de la educación femenina y su *utilidad*: “India debe conservar los mejores elementos de su periodo dorado incorporando lo que es útil de la tradición occidental (...) en un plazo de tiempo no muy lejano, nuestras hijas obtendrán títulos universitarios convirtiéndose en ideales hijas, esposas y madres, o mejor debería decir, obedientes hijas, amantes hermanas, respetuosas esposas y educadas madres” (*La Tribune*, 1894).

Otro aspecto que generó continuos debates fue el tema de la coeducación; en la sesión de la *Education Comisión* de 1882 se decretó que el *currículum* debía diferenciarse en razón del sexo y que en el caso de las escuelas de niñas, las materias debían incidir en temas como la higiene, la música, el hogar, la costura y el bordado. Si en 1902 el 44,7% de las jóvenes matriculadas estudiaban en instituciones mixtas, esta cifra descendió hasta el 38,5%” en 1927; estos veinte años habían sido suficientes para poner en funcionamiento escuelas exclusivas para niñas y jóvenes y separarlos por sexo (Chapnick y Seymour, 1994). La educación primaria seguía siendo un asunto de élites.

### **3. EDUCAR PARA UNA MAYORÍA: PERIYAR Y EL MOVIMIENTO DE AUTO RESPETO**

La mayoría de los reformistas indios que apoyaron la educación femenina abogaron por la educación de “las mujeres” de su misma condición social, aunque rara vez defendieron la promulgación de una educación universal que permitiera a “las mujeres” indias ejercer profesiones fuera del ám-

bito del hogar. La pertenencia a una determinada clase y casta estaba todavía muy presente en sus discursos y afirmaciones.

Uno de los movimientos que desde la segunda década del siglo XX comenzó a manifestarse sobre la importancia de la emancipación de las mujeres sin diferencia de clase, casta y religión, fue el movimiento de *Suyamariathai Iyakkam* o *Movimiento de Auto Respeto*, creado por Periyar E. V. Ramasamy en 1926. Periyar nació en el seno de una familia adinerada, aunque desde temprana edad pudo ver las fuertes discriminaciones sociales y económicas que sufría la gran mayoría de la población por razones de casta, etnia, clase social y género, lo que motivó su implicación social y política, primero de la mano del *Indian National Congress* en 1919, militancia que abandonaría en 1925 al no compartir con los presupuestos elitistas del partido y más tarde formando su propio grupo político. Entre los años 1929 a 1932 recorrió Malasia, Europa y Rusia, viajes que tuvieron una influencia en su formación intelectual y en 1939 fundó el *Justice Party*, que pasaría a llamarse *Dravidar Kazhagam* en 1944.

El líder político al contrario que la mayoría de los reformistas bengalíes creía que la ruptura con las tradiciones era la única manera de instaurar el progreso. De esta manera lo expuso en el *South Indian Reform Conference* de 1928: “He perdido la fe en las reformas sociales. Para alguien que cree en los cambios radicales basados en el respeto, igualdad, progreso, la alternativa a la situación actual no es la mera reforma, sino un trabajo de reconstrucción radical que debería pasar por destruir las estructuras tradicionales” (*Kudi Arasu*, 1928). Para Periyar la educación femenina no consistía en formar buenas madres y esposas sumisas; en sus escritos señaló y criticó una y otra vez las desigualdades entre los sexos y entre las diferentes castas. En uno de sus artículos, *Why Did Women Become Slaved? —¿Por qué las mujeres se han convertido en esclavas?—*, abogó por el divorcio, criticó los matrimonios concertados y no deseados e incluso tildó de sexista su propio idioma materno —el tamil— porque no existían sinónimos para todas las palabras, como era el caso de viudedad y adulterio que sólo existía en su versión femenina, inventando el neologismo de *vidavan* para los viudos y *vibacharan* para los hombres que ejercían la prostitución.

El movimiento de auto respeto promovió los matrimonios entre diferentes castas y religiones; impulsó las bodas con viudas, alianzas que ponían en tela de juicio las tradiciones hindúes más enraizadas porque tenían lugar sin la presencia de un brahmán y durante la noche —momento nada apropiado según la creencia hinduista—. Entre 1929 y 1932 se estimó que más de 8.000 matrimonios de este tipo habían tenido lugar en el estado Tamil Nadu, matrimonios que se siguen realizando hoy en día (*Kudi Arasu*, 1948).

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Desde mediados del siglo XIX los misioneros ingleses tuvieron un papel destacado en el análisis de la sociedad india en general y de “la mujer india” en particular. El reverendo El Storrow llegó a la India en 1848 y participó del discurso imperialista a través de sus escritos y conferencias públicas. Para Storrow los países históricamente poderosos como la Roma antigua o la moderna Inglaterra debían su superioridad, fuerza, coraje y virtud a la posición y al respeto que otorgaban a sus mujeres; *la posición de la mujer* —según sus propias palabras— *era un indicador excelente para medir el avance de la sociedad*. Siguiendo el mismo discurso que James Mill en *History of British India*, Storrow puntualizó que la sociedad india era “inferior” a otras sociedades como la inglesa por el desprecio de los hombres hacia las mujeres al permitir los matrimonios a temprana edad, su reclusión en el hogar —*pardah*— y la segregación y humillación de las viudas, quienes tenían prohibido volver a casarse. Otro de los teóricos conocidos y respetados entre los círculos misioneros, Charles Grant, habló sobre las costumbres indias en su obra *Observations on the State of Society among the Asiatic Subjects of Great Britain*, escrita en 1792, añadiendo *mientras que los hombres no tienen restricciones morales y viven con la insensibilidad de los brutos, las mujeres indias tienen una vida de servidumbre, en estado de perpetuo sometimiento y una violenta y prematura muerte* (Taneja, 2005).

En los decretos aprobados por los británicos entre 1795 y 1930, sus prioridades se concentraron en la ley de la prohibición del sati en 1829 —práctica considerada un suicidio encubierto porque la mujer se autoinmolaba junto al cuerpo de su marido—; la ley que permitía el matrimonio para las viudas en 1856; la ley que establecía la edad mínima para casarse en doce años en 1891; la prohibición del infanticidio femenino en 1795, 1804 y 1870 y la abolición del matrimonio entre niños en 1929. Todas estas leyes fueron aprobadas por los gobernadores británicos y obtuvieron el apoyo de ciertos reformadores indios como Raja Rammohun Roy, quien impulsó la campaña contra el sati en 1818, e Ishwar Chandra Vidyasagar, defensor del matrimonio de las viudas.

La única salvación para un pueblo *incivilizado y salvaje* era extender la religión cristiana y ayudar a los más desprotegidos, entre los que se encontraban “las mujeres indias”. Los británicos apoyándose en el nuevo marco jurídico recientemente establecido aprobaron varios decretos con el fin de mejorar la situación de “las mujeres”, sin hacer ninguna distinción de clase social, casta, lengua, etnia o hábitat.

El sistema de educación en la India es un legado del colonialismo británico, método puesto en funcionamiento por las misioneras y por los gru-

pos de reformistas indios para quienes la educación era imprescindible si permitía a “las mujeres” desempeñar mejor ciertas cualidades y aptitudes supeuestamente ligadas a su condición femenina. El tema de la educación fue utilizado como arma de doble filo dentro de los sectores reformistas y nacionalistas: por una parte, el país necesitaba mujeres educadas que participaran en su lucha nacional y, por otra, había que mostrar a los británicos que las mujeres indias eran superiores en el terreno espiritual y moral a las mujeres occidentales, rebatiendo el discurso colonial e imperialista que atestiguaba las duras condiciones que sufrían las mujeres indias, condiciones que hacía indispensable la permanencia británica.

El incremento del número de niñas que accedieron a las aulas a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX fue lento y muy fragmentado según las regiones, la casta y la religión a la que pertenecieran las jóvenes. Mientras que los sectores reformistas indios apoyaron el slogan que se hizo famoso en los años veinte: *educar a una hija, es educar a una familia*, la mayoría de la población india afincada en las zonas rurales tenía problemas más acuciantes que atender. Para ellos, *educar a una hija era como regar la flor del vecino*, según el dicho popular que hoy todavía se escucha y que hace que el infanticidio femenino sea uno de los aspectos más discriminatorios entre hombres y mujeres. La “nueva mujer” que accedía a la formación reglada, aprendía idiomas y tenía la posibilidad de viajar dentro y fuera del país formaba parte a una minoritaria élite urbana cuyos padres y hermanos habían recibido una educación siguiendo el sistema curricular británico y ocupaban altos cargos en la administración colonial. Muchas de ellas eran hijas y esposas de miembros de grupos reformistas como es el caso de Mrinalini Sen o Swarnakumari Devi, ambas reconocidas novelistas y editoras.

Sin embargo, fueron las primeras generaciones de mujeres educadas en colegios de élite como el *Victorian Institution* o el *Bengal Collegue* quienes no se conformarían con ser buenas y sumisas esposas e inaugurarían asociaciones como *The Women's Indian Association*, *The National Council of Women in India* y *The All-Indian Women's Conference* que nacieron entre 1917 y 1927 y abogaron por el voto femenino, abriendo nuevos caminos y extendiendo la educación femenina a otras castas más desprotegidas.

La tímida apertura económica que comenzó a finales de los años ochenta ha repercutido en las políticas educativas. La aprobación del *New Education Policy* en 1986, incrementó considerablemente el presupuesto en educación. Esta nueva medida junto con la formación de una más que respetable clase media, que según los analistas cuenta con más de trescientos cincuenta millones de personas —en un país que supera el billón de habitantes— han dado lugar a la creación de escuelas y universidades en todos los estados. Sin embargo, el absentismo escolar entre los miembros de

las castas y clases más desfavorecidas sigue siendo considerable y reproduce las diferencias entre los más ricos y pobres. El recién nombrado nuevo gobierno, liderado por Manmohan Sing del Partido en el Congreso deberá tener como una de sus prioridades la puesta en práctica de una escuela laica y de calidad en un momento en el que crecen las tensiones y la violencia entre las diferentes religiones y etnias.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Borthwick, M. (1984). *The Changing Role of Women in Bengal 1849-1905*. Princeton: Princeton University Press.
- Burton, A. (1996). Contesting the Zenana: The Mission to Make 'Lady Doctors for India' 1874-1885. *The Journal of British Studies*, 35 (3), 363-397.
- Chapnick, C. y Seymour, S. (1994). *Women, Education and Family Structure in India*. London: Westview Press.
- Chatterjee, P. (1996). Colonialismo, nacionalismo y mujeres colonizadas: el debate de la India. *Arenal*, 3 (2), 177-198.
- Forbes, G. (2000). In Search of the Pure Heathen: Missionary Women in Nineteenth Century India, en *Ideals, Images and Real Lives: Women in Literature and History*, Bombay: Orient Longman, 68-90.
- Halder, S. (2009). Prospects of higher education of the challenged women in India. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (6), 633 -646.
- Laqueur, Th. (1989). Bodies, Details, and the Humanitarian Narrative, en *The New Cultural History*, Berkeley, LA: University of California Press.
- Lind M. A. (1988). *The Compassionate Mem Sahibs, Welfare Activities of British Women in India, 1900-1947*. Connecticut: Greenwood Press.
- Ray, B. (1991). Women of Bengal. Transformation in Ideas and Ideals. 1900-1997. *Social Scientist*, 19 (5/6), 3-23.
- Sankar, D. (2007). *What is the progress in elementary education participation in India during the last two decades*. The World Bank. Disponible en: <http://siteresources.worldbank.org/INDIA/21328531191444019328/21497941/SankarProgressinElementaryEducationusingNSS.pdf> [Consulta: 2009, 10 de enero ].
- Southard, B. (1993). Colonial Politics and Women's Rights: Women Suffrage Campaigns in Bengal, British India, in the 1920s. *Modern Asian Studies*, 2 (2), 397-439.
- Srivastava, G. (2005). *Women's education in India: issues and dimensions*. Delhi: Academic Excellence.
- Tobin, M. (2008). *A sociological study of women's educational networks in India*. Lewiston, N.Y: Edwin Mellen Press.

## **PALABRAS CLAVE**

India, género, educación, colonización.

## **KEY WORDS**

India, gender, education, colonization.

## **PERFIL ACADÉMICO DE LA AUTORA**

Alejandra Val Cubero es profesora en el Departamento de Periodismo y Comunicación Audiovisual de la Universidad Carlos III de Madrid. La autora ha realizado sucesivas investigaciones postdoctorales en Harvard (03) y la universidad de Jahawarlal Nehru University en Delhi (05), especializándose en temas relacionados con el género, la educación y los medios de comunicación. Durante el año 2006 trabajó en la consultora *Altai Research* en Kabul (Afganistán), donde colaboró en proyectos para organizaciones internacionales como el Banco Mundial y USAID.

Dirección de la Autora Facultad de Humanidades  
Comunicación y Documentación.  
Edificio Ortega y Gasset.  
C/ Madrid, 133  
(28903) Getafe (Madrid) España  
E-mail: Alejandra.val@uc3m.es

Fecha de Recepción del artículo: 16. Septiembre. 2009

Fecha de Revisión del artículo: 12. Enero. 2010

Fecha de Aprobación del artículo: 13. Enero. 2010

ISSN: 1139-613-X

Núm. 2 - 2010

13

EDUCACIÓN

**UNED**

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

# 9

## **EFICACIA DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA COMPETENCIA, AUTONOMÍA Y BIENESTAR DE EDUCADORES DE CENTROS DE PROTECCIÓN DE MENORES**

**(TESTING AN INTERVENTION TO IMPROVE THE COMPETENCE, AUTONOMY AND WELL BEING OF EDUCATORS IN CENTERS FOR THE PROTECTION OF MINORS)**

Marisa García-Merita, Isabel Balaguer, Isabel Castillo,  
Marisol Álvarez y Lidón Mars  
*Universitat de València*

### **RESUMEN**

En este estudio *cuasi-experimental* pre-test post-test sin grupo control, se analizaron los efectos de un programa de intervención, cuyo objetivo fue mejorar el bienestar de los educadores a través de la satisfacción de las necesidades de competencia y de autonomía. Participaron 55 educadores, 24 hombres y 31 mujeres ( $M$  edad = 33,6;  $DT$  = 8,1) que trabajaban en Centros de Protección de Menores de la Comunidad Valenciana. Los resultados mostraron un cambio significativo en todas las variables en la dirección esperada. Además, informaron que los cambios en la satisfacción de las necesidades de competencia y autonomía produjeron cambios en la autoestima; mientras que las variaciones en la vitalidad subjetiva fueron explicadas a partir del incremento en la satisfacción de la necesidad de autonomía. Los resultados sugieren que se puede promover el bienestar de los educadores a través de cambios en la satisfacción de las necesidades básicas.

### **ABSTRACT**

In this quasi-experimental pre-test post-test study without a control group, the effects of a training program were analyzed. The aim of the intervention was to improve educators' psychological well-being through increasing their autonomy and competence need satisfaction realized in their work with young people. Participants were 55 educators, 24 males and 31 females ( $M$  age = 33.6;  $SD$  = 8.1), who worked at different Centers for Protection of Minors from

Valencian Community. Results reported a significant change, in the expected direction, in all the variables studied. Also, results revealed changes in the satisfaction of the needs for autonomy and competence to be significant predictors of changes in self-esteem. Variations in reported subjective vitality over time were explained by increases of autonomy need satisfaction. The results are aligned with Self Determination Theory and suggest that the welfare of educators involved in protection centers for children can be promoted via increased satisfaction of basic needs.

## INTRODUCCIÓN

En los centros de protección de menores los educadores constituyen la principal figura de referencia tanto para el niño o el adolescente como para la familia y para todas aquellas personas relacionadas con cada joven que reside en el centro (Fernández del Valle y Fuertes, 2000). Su trabajo es de vital importancia ya que ellos centralizan la información de cada caso y asumen la responsabilidad de su educación tomando el rol de “padres sustitutos” (Whittaker y Maluccio, 2002).

Los educadores viven situaciones altamente estresantes que se caracterizan por los bajos salarios, turnos de trabajo con exceso de horas (Schaufeli y Buunk, 2003), la ambigüedad y el conflicto de rol (Landsman, 2001), así como la falta de reconocimiento social y la escasez de recursos (Soderfeldt, Soderfeldt y Warg, 1995), entre otras. Estas condiciones favorecen la incidencia de una elevada tasa de burnout como constatan algunos estudios (p. e., Anderson, 2000). Sin embargo, el burnout, que para algunos autores es considerado como una consecuencia específica del estrés crónico en el trabajo (p. e., Schaufeli y Buunk, 2003), no siempre se da en los profesionales de los centros de protección de menores. Varios estudios han sugerido que existen una serie de variables que modulan este efecto: las características individuales de los educadores, el sentirse recompensados por estar ayudando a otros, asumir el compromiso de tener que velar por el bienestar de los niños y creer que la labor propia es la que “marca la diferencia”. Todas estas condiciones cuyo denominador común gira en torno a la lucha por la consecución del bienestar de los menores, contribuyen a que los educadores se sientan satisfechos en su trabajo a pesar de la carga que este supone y del agotamiento emocional que produce (Stalker, Mandell, Frensch, Harvey y Wright, 2007).

Dada esta situación de altas demandas en el puesto de trabajo, varios estudios han sugerido que se elaboren vías de intervención para combatir los efectos de dichas situaciones y para mejorar las condiciones personales y sociales de estos profesionales. Así por ejemplo, Milfont y sus colegas (Milfont,

Denny, Ameratunga, Robinson y Ferry, 2008) sugieren la conveniencia de realizar intervenciones orientadas a la mejora de su bienestar, mientras que Moses (2000) enfatiza la importancia de promover y mantener la motivación de estos profesionales.

Una de las teorías psicológicas que nos ofrece las vías para desarrollar tanto los recursos psicológicos de los educadores, como para promover su motivación y para potenciar su bienestar es la teoría de la autodeterminación (SDT; p. e., Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000). Esta teoría propone la existencia de tres necesidades psicológicas básicas que se consideran “nutrientes esenciales para el crecimiento psicológico, la integridad y el bienestar” (Deci y Ryan, 2000, p. 229): La *necesidad de competencia* (se refiere al deseo de actuar de forma eficaz con el ambiente), la *necesidad de autonomía* (se refiere al deseo de implicarse en actividades de propia elección y al deseo de ser uno mismo el iniciador de sus propias conductas), y la *necesidad de relación* (referida al sentimiento de sentirse conectado con los otros o al sentimiento de pertenecer a un medio social dado) (Deci y Ryan, 1985).

El concepto de *necesidad* en la SDT se refiere a un estado de energía que si se satisface conduce a la salud y al bienestar pero que en caso contrario contribuye a la patología y al malestar. De ahí que Ryan y Deci (2000) propongan que cuando estas necesidades están satisfechas los sujetos se perciben con bienestar óptimo. Esta hipótesis ha recibido apoyo empírico desde diferentes contextos (p. e., trabajo, deporte, y estudiantes universitarios). Así por ejemplo, en el contexto deportivo, Reinboth, Duda y Ntoumanis (2004) encontraron que la satisfacción de la competencia y de la autonomía actuó de predictor positivo de la vitalidad subjetiva. En el contexto del trabajo, la satisfacción de las necesidades de competencia, de autonomía y de relación, estaba asociada con más vitalidad y menos ansiedad y síntomas físicos (Baard, Deci y Ryan, 2000). En el contexto educativo se encontró que la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación estaba positivamente asociada con la autoestima, con los afectos positivos y con la vitalidad, y negativamente asociado con los afectos negativos (Patrick, Knee, Canevello y Lonsbary, 2007). Recientemente, en el contexto de los centros de protección de menores, García-Merita y sus colegas (García-Merita, Balaguer, Castillo, Álvarez y Mars, 2009) realizaron un estudio transversal con educadores en el que encontraron que la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y relación estaba positivamente relacionada con la vitalidad subjetiva, la autoestima y la satisfacción con la vida.

El presente trabajo tuvo como objetivo analizar el impacto de un programa de formación, destinado a mejorar el bienestar de los educadores a

través de la satisfacción de las necesidades de competencia y de autonomía. No se introdujo la necesidad de relación (en el centro de trabajo), debido a que la intervención se realizaba con otros compañeros de otros centros y por consiguiente no existía la opción de apreciar el cambio en esta variable. Siguiendo investigaciones previas los indicadores del bienestar fueron la vitalidad subjetiva y la autoestima (p.e., García-Merita *et al.*, 2009; Patrick *et al.*, 2007; Reinboth *et al.*, 2004; Reinboth y Duda, 2006).

Siguiendo a Deci y Ryan (2000) se hipotetizó que la aplicación de un programa de intervención, produciría sus efectos (diferencias antes-después) sobre la satisfacción de las necesidades de autonomía y de competencia y sobre los indicadores de bienestar. Además se hipotetizó que las variaciones en la autonomía y la competencia tras la administración del programa predecirían directamente diferencias en el bienestar psicológico de los educadores.

Dada la importancia que tiene el bienestar de los educadores de los centros de protección de menores, tanto para su satisfacción personal como para un adecuado desarrollo de su función educativa con menores especialmente sensibles, consideramos que es fundamental llegar a entender los procesos antecedentes que actúan de predictores del bienestar, así como conocer si esas variables antecedentes pueden modificarse mediante una intervención. También queremos examinar si una vez modificadas dichas variables se producen cambios en los indicadores del bienestar psicológico.

## 1. MÉTODO

### 1.1. Participantes

Los participantes en el presente estudio fueron 55 educadores (24 hombres y 31 mujeres) con edades comprendidas entre los 23 y los 58 años ( $M = 33.55$ ;  $DT = 8.1$ ), pertenecientes a diferentes Centros de Protección de Menores de la Comunidad Valenciana.

La muestra se obtuvo de un grupo de educadores que realizaban de forma voluntaria un programa de formación organizado por la Consellería de Bienestar Social en colaboración con la Universidad de Valencia. Concretamente se realizó un curso en Valencia, uno en Alicante y uno en Castellón. Todos con el mismo contenido y metodología, e impartidos por la misma persona. Los educadores, que participaron voluntariamente en este estudio, pertenecían a distintas tipologías de centros de protección de menores de las provincias de Valencia, Castellón y Alicante.

## 1.2. Instrumentos

La satisfacción de la necesidad de *competencia* se midió con la versión castellana (Balaguer, Castillo y Duda, 2008) de la Escala de Competencia Percibida del Cuestionario de Motivación Intrínseca (McAuley, Duncan, y Tammen, 1989), adaptada para los educadores de centros de protección. Esta escala compuesta por 6 ítems evalúa la percepción de competencia como educador en el centro. Se solicita a los educadores que indiquen el nivel de acuerdo con afirmaciones como “Creo que soy bastante bueno/a educando a los jóvenes de este centro”. Los educadores contestan en una escala tipo Likert de 7 puntos, que oscila desde *nada verdadero* (1) hasta *muy verdadero* (7).

La satisfacción de la necesidad de *autonomía* se evaluó con la versión castellana (Balaguer *et al.*, 2008) de la Escala de Autonomía Percibida (Reinboth y Duda, 2006) adaptada para los educadores de centros de protección. Esta escala compuesta por 10 ítems evalúa dos facetas de la autonomía percibida por el educador en el centro: la elección / toma de decisión y los aspectos volitivos. Se solicita a los educadores que indiquen, en general, cómo se sienten cuando educan a los jóvenes en el centro, por ejemplo, “Siento que mi opinión se tiene en cuenta a la hora de decidir cómo se debe llevar a cabo la educación” (elección/toma de decisión), y “Me siento libre de hacer las cosas a mi manera” (aspecto volitivo). Los educadores contestan en una escala tipo Likert de 7 puntos, con un rango que oscila desde *nada verdadero* (1) hasta *muy verdadero* (7).

La *vitalidad subjetiva* se evaluó con la versión castellana (Balaguer, Castillo, García-Merita, y Mars, 2005) de la Escala de Vitalidad Subjetiva (Ryan y Frederick, 1997), que mide los sentimientos subjetivos de energía y viveza. La escala consta de 6 ítems en los que se pide que se indique el grado en que, por lo general, una serie de afirmaciones son verdaderas. Contiene ítems del tipo “Me siento vivo y vital”. Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert de 7 puntos que oscila desde *no es verdad* (1) a *verdadero* (7).

La *autoestima* se evaluó con la versión castellana (Atienza, Moreno y Balaguer, 2000) de la Escala de Autoestima (Rosenberg, 1965), que evalúa la autoestima global a través de 10 ítems que reflejan sentimientos generales sobre el yo (p. e., “Me siento una persona tan valiosa como las otras”). Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert de 4 puntos que oscila desde *muy en desacuerdo* (1) a *muy de acuerdo* (4).

### 1.3. Diseño y Procedimiento

El diseño cuasi-experimental que se ha utilizado en el estudio es el de pretest-posttest con un solo grupo. El grupo de educadores cumplimentó los cuestionarios para medir las variables: percepción de competencia, percepción de autonomía, vitalidad subjetiva y autoestima, antes de la intervención (pretest —Tiempo 1—) y una vez que esta finalizó (posttest —Tiempo 2—).

El programa de intervención consistió en un curso de formación de veintiocho horas repartidas en seis sesiones de aproximadamente cuatro horas y media cada una, realizadas a la largo de dos semanas.

### 1.4. Diseño y contenidos del Programa

El programa de formación que se aplicó en este trabajo, consistió en ofrecer a los educadores vías a través de las cuales pudiesen generar estrategias educativas que les permitiesen afrontar mejor sus funciones en el entorno laboral. Concretamente se les instruyó en la creación de climas motivacionales positivos.

Dicho programa que contenía aspectos teórico-prácticos basados en la SDT (p.e., Ryan y Deci, 2000) y en la Teoría de las Metas de Logro (p.e., Ames, 1992), se realizó en la modalidad de taller, con la finalidad de que los educadores tuvieran una participación activa y pudieran aprovechar las ventajas del trabajo en equipo.

Se llevaron a cabo tres talleres, dos talleres para adquirir las habilidades necesarias para crear climas de apoyo a la autonomía, y un taller para aprender a promover climas de implicación en la tarea.

#### *A) Clima de apoyo a la autonomía*

El apoyo a la autonomía significa desarrollar en los niños un estilo de enseñanza que consiga potenciar la motivación intrínseca y los procesos de internalización. Eso conlleva creencias específicas sobre la forma de motivarlos, una orientación interpersonal particular en el proceso de formación y la posesión de una serie de habilidades interpersonales (Reeve, 2002).

Respecto a las creencias específicas sobre la forma de motivar a los niños, a los educadores se les enseñó a diferenciar entre los estilos controladores y los estilos de apoyo a la autonomía, enfatizando la importancia de estos últimos.

La orientación interpersonal particular de apoyo a la autonomía se caracteriza por la siguiente predisposición (a) ponerse en la perspectiva de los niños para apoyar su iniciativa, (b) desarrollar su competencia, y (c) relacionarse con un lenguaje que fuese auténticamente informativo y no controlador o impositivo.

El primer taller se realizó con el objetivo de que los educadores adquiriesen tanto las creencias sobre la forma de motivar a los niños, desde la promoción de un clima de apoyo a la autonomía, como las habilidades para desarrollar en los centros una orientación interpersonal hacia la creación de este tipo de atmósfera. En este taller se entrenó a los educadores en las siguientes habilidades interpersonales: (1) ponerse en la perspectiva de los otros, (2) reconocer las emociones, (3) ofrecer argumentos que le diesen valor a aquellas cosas o tareas que no les resultaban interesantes y (4) estar abiertos a la expresión de afectos negativos.

La metodología de trabajo de este taller consistió en presentar, en primer lugar, los contenidos básicos de la SDT (p. e., tipos de motivación, estilos de interacción educador-niño). En segundo lugar, se presentaron los apoyos empíricos de esta teoría en el contexto educativo, destacando los beneficios que podría generar este tipo de ambiente social sobre el bienestar y los estilos de vida de los jóvenes en situaciones de protección social (Ryan y Deci, 2000). En el tercer paso, se proporcionaron ilustraciones a través del visionado de escenas de películas, para que identificasen cada una de las cuatro estrategias de apoyo a la autonomía mencionadas. En el cuarto paso, los educadores trabajaron en pequeños grupos y llevaron a cabo pautas concretas para mejorar cada una de esas cuatro estrategias de apoyo a la autonomía. Finalmente, este primer taller concluyó con una discusión de todo el grupo acerca de la viabilidad, aplicación y obstáculos de cada una de esas cuatro estrategias de apoyo a la autonomía en su propia realidad laboral.

El segundo taller tuvo como objetivo profundizar en los aspectos centrales de la creación de un ambiente social de apoyo a la autonomía, centrándonos específicamente en el desarrollo de las siguientes habilidades interpersonales: (a) gestionar las emociones de los diferentes grupos de niños/jóvenes con los que trabajaban; en concreto se trabajaron las capacidades de la autoconciencia emocional y de la regulación de las emociones, (b) entrenamiento en el desarrollo de estrategias de comunicación con el grupo para fomentar las habilidades de la escucha activa y la comunicación asertiva, y (c) desarrollo de la empatía, trabajando la capacidad para comprender y anticiparse a las necesidades y sentimientos de los demás respondiendo adecuadamente a sus reacciones emocionales.

La metodología de este segundo taller consistió, en primer lugar, en profundizar en aquellos aspectos de la SDT referidos a las relaciones interpersonales de apoyo a la autonomía, descritas anteriormente. En segundo lugar, se realizaron una serie de ejercicios individuales para estimular la reflexión personal. También se utilizó el visionado de escenas de películas para tomar conciencia de qué actitudes, estrategias y enfoques podían resultar útiles y cuáles inútiles en la labor del educador. Otra estrategia de aprendizaje utilizada para mejorar las destrezas y habilidades emocionales, de comunicación y de empatía fue la realización de role-playing.

### *B) Clima de Implicación en la Tarea*

En el marco de la teoría de las metas de logro (Ames, 1992) se considera que el clima motivacional percibido creado por los educadores se caracteriza por un conjunto de facetas que incluyen tanto la estructura situacional como los estándares de los criterios que utilizan los educadores en su dinámica con los niños durante el proceso de formación en distintas actividades. Ames (1992) propuso que el clima motivacional es multidimensional y está compuesto por diferentes estructuras, que se recogen en el acrónimo TARGET (diseño de la **T**area, fuente de **A**utoridad, naturaleza del **R**econocimiento, forma de **a**grupar, cómo se realiza la **E**valuación y el **T** tiempo ofrecido para ejecutar las tareas) y que reflejan las características de la estructura del ambiente que define el clima que crean las fuentes de autoridad. Sus investigaciones en el ámbito de la educación mostraron que los educadores creaban al menos dos tipos de climas, uno de implicación en la maestría o en la tarea y uno de implicación en el resultado o en el ego. Comprobaron que el primero de ellos era el que potenciaba la adquisición de las estrategias más adaptativas en los estudiantes (Ames, 1992). La investigación posterior en el contexto educativo ha continuado ofreciendo apoyo empírico sobre los beneficios del clima de implicación en la tarea para el buen funcionamiento de los estudiantes (Meece, Anderman, y Anderman, 2006).

Para que los educadores aprendiesen a diseñar climas motivacionales de implicación en la tarea se realizó un tercer taller en el que se les enseñó a utilizar las estrategias del TARGET adaptadas por Ames (1992) al contexto de la educación (véase Balaguer, 2007).

La metodología de este taller consistió, en primer lugar, en instruir a los educadores sobre los contenidos básicos de la teoría de las metas de logro así como sobre los aspectos teórico-aplicados de las estructuras TARGET. A continuación se les informó sobre los apoyos empíricos de esta teoría en el contexto educativo para mejorar el desarrollo positivo de los estudiantes, tanto a nivel de rendimiento, como a nivel emocional y cognitivo (Ames, 1992).

Los siguientes pasos, al igual que en los talleres anteriores, consistieron en el visionado de escenas de películas para que identificasen los tipos de clima motivacional, el trabajo en pequeños grupos para diseñar una estructura TARGET de implicación en la tarea específica de sus lugares de trabajo, y la discusión de todo el grupo sobre la viabilidad, aplicación y obstáculos del desarrollo del clima de implicación en la tarea en su propia realidad laboral.

## 2. RESULTADOS

En la Tabla 1 se muestran las medias, las desviaciones típicas y los coeficientes alfa de todas las variables del estudio, tanto para el Tiempo 1 como para el Tiempo 2. Todos los coeficientes de fiabilidad se encuentran por encima del criterio de 0,70, oscilando el rango entre 0,71 y 0,92.

Con la finalidad de evaluar los efectos del programa de intervención sobre las variables estudiadas se realizó una prueba *t* para muestras dependientes. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en todas las variables evaluadas, produciéndose un aumento significativo en todas las puntuaciones entre el Tiempo 1 y el Tiempo 2 en la dirección esperada (véase Tabla 1). Los mayores cambios se produjeron en la satisfacción de las dos necesidades estudiadas, siendo la mayor de ellas la satisfacción de la necesidad de competencia.

Variables	Tiempo 1				Tiempo 2			
	Rango	<i>M</i>	<i>DT</i>	$\alpha$	<i>M</i>	<i>DT</i>	$\alpha$	<i>t</i>
Necesidad Competencia	1-7	4,32	0,76	0,85	5,53	0,73	0,87	-11,90**
Necesidad Autonomía	1-7	4,77	0,79	0,92	5,23	0,85	0,90	-7,17**
Vitalidad Subjetiva	1-7	4,99	0,97	0,87	5,31	0,90	0,88	-3,36**
Autoestima	1-4	3,39	0,34	0,71	3,54	0,35	0,79	-2,77**

\*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

**Tabla 1.** Descriptivos, Consistencia interna y Diferenciales de cada medida

Se realizaron análisis de regresión jerárquica para comprobar si la satisfacción de las necesidades de competencia y de autonomía nos permitía predecir cambios en el bienestar psicológico, tras la intervención. Se utilizó el siguiente procedimiento: En el Paso 1 se introdujeron la puntuación obtenida en el Tiempo 1 en la variable de bienestar a predecir (vitalidad subjetiva o autoestima) y la puntuación de la satisfacción de las necesidades de competencia y de autonomía del Tiempo 1. En el Paso 2 se introdujeron las puntuaciones de la satisfacción de las necesidades de competencia y de au-

tonomía percibidas del Tiempo 2. Este acercamiento jerárquico ofrece información sobre la forma en la que los cambios producidos en la satisfacción de las necesidades de competencia y de autonomía se asocian a cambios en el bienestar psicológico de los educadores, controlando estadísticamente las puntuaciones obtenidas en el Tiempo 1. Esto es, las puntuaciones en las variables necesidad de competencia y necesidad de autonomía en Tiempo 2, pueden explicar la varianza residual de cada variable de interés (vitalidad subjetiva o autoestima) que no ha sido explicada por las variables introducidas en el primer paso del análisis jerárquico.

El modelo de regresión jerárquica de la variable vitalidad subjetiva ha resultado significativo tanto en el Paso 1 [ $F(3,51) = 18,67, p < 0,001$ ], como en el Paso 2 [ $F(5,49) = 14,86, p < 0,001$ ]. Asimismo, el modelo de regresión jerárquica de la variable autoestima ha resultado significativo tanto en el Paso 1 [ $F(3,51) = 5,05, p < 0,01$ ], como en el Paso 2 [ $F(5,49) = 6,67, p < 0,001$ ].

Los resultados mostraron (véase Tabla 2) que un aumento de la satisfacción de la necesidad de autonomía explicó una varianza significativa del aumento de la vitalidad subjetiva ( $\beta = 0,47, p < 0,01$ ) y de la autoestima ( $\beta = 0,56, p < 0,05$ ). Asimismo, un aumento de la satisfacción de la necesidad de competencia predijo un aumento significativo de la autoestima ( $\beta = 0,27, p < 0,05$ ). Sin embargo, el aumento de la satisfacción de la necesidad de competencia no se mostró como un predictor significativo del aumento de la vitalidad subjetiva.

### 3. DISCUSIÓN

En el presente trabajo se realizó un estudio *cuasi-experimental* pre-test pos-test cuyo objetivo principal consistió en investigar si tras la administración de un programa de intervención, diseñado a la base de la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000) y de la teoría de las metas de logro (p.e., Ames, 1992), se producían cambios en la satisfacción de las necesidades (competencia y de autonomía) y en los indicadores del bienestar psicológico (vitalidad subjetiva y autoestima) de los educadores de centros de protección de menores. No existen trabajos anteriores que hayan analizado esta relación, en el contexto de los centros de protección de menores, y más concretamente con educadores. Esto supone una aportación original de la presente investigación.

Los resultados mostraron que la aplicación del programa de intervención produjo una mejora significativa (diferencias antes-después) en la satisfacción de las necesidades de autonomía y de competencia y en los indi-

<b>Variab</b> les	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>B</b>	<b>SE B</b>	<b>β</b>	<b>t</b>
<i>Vitalidad Subjetiva T2</i>					
Paso 1	0,52**				
Vitalidad Subjetiva (T1)		0,65	0,10	0,70	6,47**
Autonomía (T1)		0,02	0,13	0,02	0,15
Competencia (T1)		0,07	0,13	0,06	0,53
Paso 2	0,08**				
Vitalidad Subjetiva (T1)		0,64	0,09	0,68	6,81**
Autonomía (T1)		0,40	0,20	0,35	2,05*
Competencia (T1)		0,08	0,13	0,07	0,61
Autonomía (T2)		0,50	0,21	0,47	2,43**
Competencia (T2)		0,10	0,15	0,08	0,69
<i>Autoestima T2</i>					
Paso 1	0,23**				
Autoestima (T1)		0,34	0,13	0,33	2,60**
Autonomía (T1)		0,07	0,06	0,15	1,05
Competencia (T1)		0,08	0,06	0,18	1,34
Paso 2	0,18**				
Autoestima (T1)		0,18	0,13	0,18	1,46
Autonomía (T1)		0,13	0,09	0,29	1,39
Competencia (T1)		0,02	0,06	0,03	0,24
Autonomía (T2)		0,23	0,10	0,56	2,34*
Competencia (T2)		0,13	0,07	0,27	1,82*

\*  $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$

**Tabla 2.** Análisis de Regresión Jerárquica para predecir el bienestar psicológico en el Tiempo 2

cadores de bienestar (vitalidad subjetiva y autoestima) evaluados, lo cual refuerza la importancia de esta intervención en la consecución del aumento del bienestar de los educadores.

El cambio producido en la satisfacción de la necesidad de autonomía actuó como predictor del incremento producido en la vitalidad subjetiva tras el programa de intervención, al igual que sucedió en investigaciones previas en otros contextos (p.e., Reinboth y Duda, 2006). Este resultado es acorde a

las asunciones de Ryan y Frederick (1997), en las que defienden que el locus de causalidad percibido interno puede jugar un papel muy importante en los sentimientos de vitalidad. De forma que un educador que siente que planifica autónomamente los proyectos y actividades a realizar con los niños del centro se percibirá con mayor energía disponible que un educador que lo hace porque lo tiene que hacer, esto es, porque son las fuerzas externas las que dictan su conducta. Sin embargo, contrario a lo hipotetizado, pero en línea con investigaciones previas en otros contextos (p.e., Reinboth y Duda, 2006), las percepciones de competencia no emergieron como predictores de la vitalidad subjetiva tras la intervención. Lo que lleva a interpretar, que lo que realmente incrementa la vitalidad percibida son los sentimientos de autonomía. Esto es, para los educadores lo que realmente aumenta su vitalidad, es decir, sentirse el motor de sus propias acciones, a pesar del duro trabajo, es saber que están allí porque ellos quieren, por sus propios objetivos, y que su trabajo con los niños depende de ellos, no de lo que otros decidan por ellos.

Por su parte, el cambio en la satisfacción de las necesidades de autonomía y de competencia predijo positivamente, tras la intervención, el incremento en la autoestima. Todo ello lleva a considerar que la formación que recibieron los educadores contribuyó al aumento de su autoestima porque perciben que se sienten más capaces de ayudar a los niños de los centros y se valoran más a ellos mismos. Los educadores conocen su trabajo y saben lo que los niños necesitan, pero también saben que su propia labor “marca la diferencia” y que con las herramientas que han recibido en el curso se sienten más competentes para llevarlo a cabo.

Así pues, un resultado relevante de esta investigación y que apunta hacia la aplicabilidad del programa de formación utilizado, es la constatación de que es posible promover el bienestar de los educadores a través de la satisfacción de las necesidades de competencia y de autonomía. Estudios futuros tendrán que poner a prueba si en las intervenciones de este tipo realizadas en los propios centros de protección de menores, el incremento de la satisfacción de la necesidad de relación también actúa como predictor significativo de los cambios del bienestar psicológico.

Los resultados del presente estudio apoyan las proposiciones de Milfont y sus colaboradores (2008) sobre la importancia de realizar intervenciones para mejorar el bienestar de los educadores, y las indicaciones de Moses (2000) sobre la importancia de la intervención en los centros de protección de menores para promover y mantener la motivación de los educadores, ya que por investigaciones previas sabemos que la satisfacción de las necesidades de competencia y de autonomía influyen en la motivación intrínseca de los educadores (Ryan y Deci, 2000).

Los resultados obtenidos en cuanto a su posible aplicabilidad, dan respuesta a algunas necesidades sociales importantes. En concreto, a la forma en que se pueden favorecer las necesidades psicológicas básicas de los educadores de los centros de protección de menores y su bienestar. Además, la mínima infraestructura y el poco tiempo que se necesita para aplicarlo hacen que consideremos muy recomendable este tipo de programas en un sector tan necesitado de apoyo como es el de los profesionales de los centros de protección de menores. Se sabe que la gran mayoría de los educadores de los centros de protección de menores sufre una gran carga emocional, un sobreesfuerzo y que, en muchas ocasiones, el riesgo de burnout es alto (Moses, 2000, Stalker et al., 2007). Es por ello que el conseguir aumentar el bienestar de los trabajadores de los centros de protección es una de las grandes tareas a la que deben enfrentarse los responsables políticos de esta área de los Servicios Sociales. Como señala García-Merita (1997), no basta que los profesionales del sector estén cualificados, que haya inversión en las infraestructuras de los centros y un proyecto educativo individualizado, es totalmente necesario que dichos profesionales tengan un alto nivel de bienestar.

No se quiere finalizar el trabajo sin hacer mención a que el diseño utilizado no permite poner a prueba las relaciones de causalidad que se apuntan con los análisis estadísticos realizados, pero constituyen un indicio empírico a tener en cuenta en el contexto de la teoría que se está manejando y de los objetivos de la investigación. Sin embargo, se considera que hay que valorar la utilidad que este tipo de investigaciones tienen en el contexto de las “situaciones reales” que son las que se producen en el día a día en el mundo profesional. Pues esto es lo que en definitiva nos permite seguir diseñando intervenciones de campo para las necesidades cotidianas.

Consideramos que la aportación más relevante de esta investigación, ha consistido en comprobar a nivel científico, que mediante programas de intervención relativamente fáciles de aplicar, puede actuarse para favorecer el bienestar de los educadores de centros de protección de menores, dando las claves que nos permitan eliminar el burnout y suplir las necesidades que padecen estos profesionales tales como la escasez de recursos y la falta de reconocimiento social. Al actuar sobre estos profesionales mejorando sus condiciones personales y sociales, que duda cabe que estaremos actuando también sobre los menores que tienen a su cargo, que en último término son el objetivo primordial de este tipo de intervenciones.

## **NOTA**

Esta investigación ha sido apoyada por la Consellería de Bienestar Social. Generalitat Valenciana (2005-2006).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, C. (1992). Classrooms, goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Anderson, D. G. (2000). Coping strategies and burnout among veteran child protection workers. *Child Abuse and Neglect, 24*, 839-848.
- Atienza, F. L., Moreno, Y. y Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista Psicología Universitat Tarraconensis, 22*, 29-42.
- Baard, P. P., Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). *Intrinsic need satisfaction as a motivational basis of performance and well-being at work: An application of cognitive evaluation theory*. Unpublished manuscript, Fordham University, New York.
- Balaguer, I. (2007). Clima motivacional, calidad de la implicación y bienestar psicológico: una propuesta de intervención en equipos deportivos, en Blanco, A y Rodríguez Marín, J. (coords.), *Intervención Psicosocial*. Madrid: Pearson Educación, 135-162.
- Balaguer, I., Castillo, I. y Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte, 17*, 123-139.
- Balaguer, I., Castillo, I., García-Merita, M. y Mars, L. (2005). *Implications of structured extracurricular activities on adolescent's well being and risk behaviors: motivational mechanisms*. 9<sup>th</sup> European Congress of Psychology, Granada.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- Fernández del Valle, J. y Fuertes, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.
- García-Merita, M. (1997). Comparecencia como Directora General de Servicios Sociales en la Comisión de Política Social y Empleo. Diario de sesiones del 4 de febrero pp. 3-17. Cortes Valencianas.
- García-Merita, M., Balaguer, I., Castillo, I., Álvarez, M. y Mars, L. (2009). *Implicaciones de las necesidades psicológicas en el bienestar de los educadores de centros de protección de menores*. Manuscrito en revisión.
- Landsman, M.J. (2001). Commitment in public child welfare. *Social Service Review, 75*, 386-419.
- McAuley, E., Duncan, T. y Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 60*, 48-58.
- Meece, J., Anderman E. M. y Anderman, L. H. (2006). Structures and goals of educational settings: Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement, in Fiske, S. T.; Kazdin, A. E. y Schacter, D. L. (eds.) *Annual Review of Psychology, Vol. 57*, Stanford, CA: Annual Reviews, 487-504.

- Milfont, T. L., Denny, S., Ameratunga, Sh., Robinson, E. y Merry, S. (2008). Burnout and well-being: Testing the Copenhagen burnout inventory in New Zealand teachers. *Social Indicators Research*, 89, 169-177.
- Moses, T. (2000). Why people choose to be residential child care workers. *Child & Youth Care Forum*, 29, 113-126.
- Patrick, H., Knee, C. R., Canevello, A. y Lonsbary, C. (2007). The role of need fulfillment in relationship functioning and well-being: A self-determination theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 434-457.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings, en Deci, E. L. y Ryan, R. M. (eds.) *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, 183-203.
- Reinboth, M. y Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 269-286.
- Reinboth, M., Duda, J. L. y Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, 28, 3, 297-313.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescents self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryan, R. M y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M. y Frederick, C. M. (1997). On energy, personality, and health: subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65, 529-565.
- Schaufeli, W. B. y Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing, en Schabracq, M. J.; Winnubs, J. A. M. y Cooper, C. L. (eds.) *The handbook of work and health psychology*. New York: Wiley, 383-425.
- Soderfeldt, M., Soderfeldt, B. y Warg, L. (1995). Burnout in social work. *National Association of Social Workers Review*, 40, 638-646.
- Stalker, C. A., Mandell, D., Frensch, K. M., Harvey, Ch. y Wright, M. (2007). Child welfare workers who are exhausted yet satisfied with their jobs: how do they do it? *Child & Family Social Work*, 12, 182-19.
- Whittaker, J. K. y Maluccio, A. N. (2002). Issues for program design and outcome Evaluation in Residential Group Child care, en Vecchiato, T.; Maluccio, A. N. y Canali, C. (eds.) *Evaluation in Child and Family Services. Comparative Client and Program Perspectives*. New Cork: Aldine de Gruyter, 100-119.

## **PALABRAS CLAVE**

Teoría de la Autodeterminación, educadores, bienestar, intervención.

## **KEY WORDS**

Self-determination theory, educators, psychological well-being, intervention

## **PERFIL ACADÉMICO DE LAS AUTORAS**

Marisa García-Merita. Licenciada y Doctora en Psicología por la Universitat de València. Profesora Titular de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos de la Universitat de València. Miembro de la Real Academia de Doctores. Su perfil investigador se centra en la Psicología Clínica y de la Salud y en el estudio de la promoción del bienestar.

Isabel Balaguer. Licenciada y Doctora en Psicología por la Universitat de València. Catedrática de Psicología Social de la Universitat de València. Su principal interés investigador se centra en el estudio de los determinantes psicosociales de los estilos de vida de los adolescentes, en la promoción del bienestar y en los procesos psicosociales en el deporte.

Isabel Castillo. Licenciada y Doctora en Psicología por la Universitat de València. Profesora titular de Psicología Social de la Universitat de València. Su interés de investigación se centra en el estudio de los estilos de vida, el bienestar psicológico, la motivación y la salud, especialmente en la adolescencia.

Marisol Álvarez. Licenciada y Doctora en Psicología por la Universitat de València. Profesora asociada de Psicología Social de la Universitat de València. Formadora en programas de bienestar psicológico. Su interés investigador se centra en la promoción del bienestar y en los procesos psicosociales de los adolescentes.

Lidón Mars. Licenciada en Psicología por la Universitat de València. Master en Rehabilitación e Inserción Psicosocial de la Persona con Trastorno Mental Grave (Título propio de la Universitar de València).

Dirección de las autoras: Marisa García-Merita, Isabel Balaguer,  
Isabel Castillo, Marisol Álvarez  
y Lidón Mars  
Facultad de Psicología.  
Avda. Blasco Ibañez, 21  
(46010) Valencia  
E-mail: Luisa.Garcia-Merita@uv.es  
Isabel.Balaguer@uv.es  
Isabel.Castillo@uv.es  
M.Sol.Alvarez@uv.es  
Lidon.Mars@uv.es

Fecha de Recepción del artículo: 2. Febrero 2009

Fecha de Revisión del artículo: 25. Noviembre. 2009

Fecha de Aceptación del artículo: 30. Noviembre. 2009

ISSN: 1139-613-X

Núm. 2 - 2010

13

EDUCACIÓN

W

UNED

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

# 10

## **EL DESEMPEÑO DE LA DIRECCIÓN EN LA UNIVERSIDAD: EL CASO DE DECANOS Y DIRECTORES DE DEPARTAMENTO**

**(MANAGEMENT PERFORMANCE AT UNIVERSITIES: THE CASE  
OF DEANS AND DEPARTMENT HEADS)**

Diego Castro y Marina Tomás  
*Universitat Autònoma de Barcelona*

### **RESUMEN**

Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo principal es examinar el desarrollo de la dirección de los órganos unipersonales de gestión académica en la universidad, más concretamente se centra en las particularidades de directores de centro y departamento. Se ha optado por una metodología cualitativa y los datos se obtuvieron a partir de 23 entrevistas y un grupo focal de discusión. Los resultados obtenidos indican que se pueden identificar tres fases en el desempeño de la función directiva de estos cargos. Una etapa inicial, caracterizada por la necesidad de familiarizarse con el cargo, comprender las dinámicas institucionales y en la que se ejerce un liderazgo de baja intensidad. Una segunda etapa, la más extensa en el tiempo, donde la actividad se orienta al desarrollo del proyecto y se caracteriza por una gran dedicación al apoyo y asesoramiento del profesorado. En la tercera etapa aparece la preocupación por asegurar el relevo institucional y por hacer evaluación del impacto de los logros alcanzados.

### **ABSTRACT**

This article presents the outcomes of a research whose main objective is to examine the professional development of the individual officers of academic management in HE. More concretely, it aims to gain a deeper insight into the particularities of the professional development of deans and head of departments. The data, fundamentally qualitative in nature, come from interviews

conducted with manager-academics, experts and managers-administrators. The results obtained indicate that three stages can be identified in the way manager-academics carry out their duties. An initial stage is characterised by the need to familiarise themselves with the post, and to understand the dynamics of the institution, during which a low-intensity of leadership is exercised. A second stage, covering the longest period of time, in which all the activity is orientated towards carrying out the project, is characterised by a high level of commitment to providing advice and support to the lecturing staff. The third stage is characterised by the preoccupation with ensuring the institutional hand-over and assessing the achievements attained.

## 1. INTRODUCCIÓN

Presentamos una investigación en la que se relaciona el desarrollo de la función directiva de los/as decanos/as y directores/as de departamento con las dificultades y bondades del modelo directivo actualmente en vigor en la universidad española. La investigación se contextualiza en el actual debate sobre los modelos de gobierno de las universidades públicas (Middlehurst, 2004) y la necesidad generalizada de repensar las estructuras de gobierno de la universidad.

Existe una crisis de confianza de los gobiernos de los estados en relación al actual sistema de gestión de las instituciones de educación superior por lo que las universidades se están viendo sometidas a un proceso de revisión de su modelo de gobierno y rendición de cuentas. Por su parte, Bricall (2000, 418) señala que se detectan ciertas tendencias de carácter general que parecen orientarse en una misma dirección desde puntos de partida y desde tradiciones de sistemas universitarios muy diversos:

- Aumento de autonomía institucional correlativa a un aumento del control social sobre las universidades, a través de órganos de gobierno universitario independientes, que incluyen representantes del resto de la sociedad y de la administración pública y de la práctica de la evaluación externa.
- Profesionalización de la gestión interna de las universidades.
- Introducción de estímulos a la innovación en la gestión de estas instituciones universitarias, potenciando la diversificación y la competencia entre ellos.

La tendencia creciente a la autonomía universitaria ha hecho que las universidades hayan asumido muchas de las responsabilidades de gestión que anteriormente tenía la administración educativa. Las universidades en la

actualidad han demostrado que son capaces de responder adecuadamente a las necesidades de la sociedad utilizando responsablemente los recursos asignados y manteniendo niveles de excelencia en docencia e investigación como principales misiones (Ramsden, 1998). Incrementar la autonomía y el correspondiente rendimiento de cuentas ha dado lugar a muchos cambios que han prescindido de los tradicionales modos de autogobierno protagonizados sólo por académicos (Sporn, 2003). Estos nuevos modelos de gobierno redistribuyen la responsabilidad y el poder en la toma de decisiones entre los diferentes “stakeholders” externos e internos. Existen varios mecanismos de coordinación o control relevantes y nuevas formas de gobierno en el sistema universitario que incluyen:

- Las relaciones entre los gobiernos de los estados y las universidades públicas: se trata de volver a definir la autonomía universitaria y establecer las formas de responsabilidad social de las universidades.
- El gobierno de las universidades: la cuestión fundamental aquí se refiere al modelo interno de gobierno universitario y al equilibrio entre los elementos de un modelo colegial y los del modelo de gestión profesional vinculados al proceso de la toma de decisiones.
- La estructura funcional de las universidades: en la actualidad supone concretar el grado de rigidez o de flexibilidad de las estructuras de cada universidad para hacer frente a los cambios del entorno; lo que implica reflexionar sobre la utilidad de la organización de centros, departamentos, etc.

El modelo de gobierno de la universidad española enfatiza el poder de decisión del profesorado, es el denominado modelo de corporación académica. Bajo este modelo el poder lo ostenta el profesorado permanente a través de representantes o comisiones académicas de las distintas facultades y departamentos, aunque también se han planteado sistemas híbridos (Moore, 1975; Gilmour, 1991; Lee, 1991; Griffith, 1993; Trow, 1998; Miller, 1999; y Jordan, 2001). La razón esgrimida para justificar la perpetuación de este modelo, además de las de tipo corporativo, es el profundo conocimiento que el profesorado tiene sobre las metas y dinámicas de la institución universitaria (Pfnister, 1970; Williams et al, 1987; Dill and Helm, 1988; Evans, 1999). Evidentemente, este modelo también presenta debilidades que hemos estudiado en esta investigación. Una de las críticas más frecuentes se refiere a que los académicos no están interesados en gobernar la universidad puesto que su motivación se orienta fundamentalmente hacia las tareas relacionadas con la docencia y la investigación. Otro problema que acostumbra a ser identificado es el habitual sistema bicameral que diferencia las dimensiones académica y gerencial (Consejo de Universidades, 1997) y sus correspon-

dientes disfunciones. Los propios académicos manifiestan falta de formación para el desempeño de la dirección universitaria, e incluso, los rectores muestran falta de formación para dirigir la gestión financiera de una universidad (Smith, 2008). Ahora bien, el reconocimiento de esta deficiente formación no implica forzosamente asumir que el gobierno de las universidades esté viciado. Cuando se han aplicado modelos de gobierno más profesionales y próximos al mercado también han aparecido importantes críticas. En ese sentido Deem (2007), en su investigación sobre directores de departamento, aporta diversas reflexiones al respecto del denominado 'new managerism' y concluye que este nuevo concepto ha impregnado el quehacer de los profesores que asumen cargos de gestión en la universidad ya que representa un cambio en las relaciones de poder y dominancia. El debate entre el modelo tradicional y otros más profesionales es constante y encuentra su punto débil en la financiación de las universidades. Existe una falta de recursos crónica en las universidades, lo que las inhabilita para adaptarse a las demandas y circunstancias del entorno. Ante las diversas debilidades de los modelos de gestión identificados Trakman (2008) propone un modelo amalgama capaz de incorporar los puntos fuertes de cada uno de los modelos para dar respuesta a las necesidades específicas de cada universidad, este modelo permitiría:

- Realizar investigación básica y crear conocimiento base.
- Incrementar las actividades de ganancias.
- Fondos provenientes del gobierno para propósitos específicos.
- Producir innovaciones que apuntalen el desarrollo económico.
- Asegurar la libertad de los académicos para producir investigación en sus áreas de expertez.
- Construir masa crítica en las disciplinas o áreas en que la universidad sea excelente.
- Proveer un contexto donde los estudiantes tengan oportunidades y puedan llegar al máximo de sus posibilidades.

Tras esta panorámica general sobre la universidad como contexto abordaremos, a continuación, la tipología y caracterización de sus órganos de gobierno, especialmente en lo concerniente a los directores de escuela y departamento, objeto de estudio de nuestra investigación.

## 2. ÓRGANOS UNIPERSONALES DE GESTIÓN Y GOBIERNO UNIVERSITARIO

Los órganos de gobierno de las universidades se pueden clasificar en torno a dos variables: composición y ámbito de influencia. Por su composición los órganos de gobierno pueden ser unipersonales o colegiados y, por su ámbito de influencia pueden ser generales ó periféricos (también llamados territoriales). Esquemáticamente se puede representar así:

		Composición	
		<i>Colegiados</i>	<i>Unipersonales</i>
Ámbito de influencia	<i>Generales</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consejo Social</li> <li>• Consejo Gobierno</li> <li>• Claustro</li> <li>• Junta Consultiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rector</li> <li>• Vicerrectores</li> <li>• Secretario General</li> <li>• Gerente</li> </ul>
	<i>Periféricos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Junta de Facultad /Escuela</li> <li>• Consejo de Departamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decano</li> <li>• Director de Escuela</li> <li>• Director de Departamento</li> </ul>

**Tabla 1.** Clasificación de los órganos de gobierno universitario

En esta investigación, como venimos diciendo, se ha profundizado en el estudio de los órganos unipersonales periféricos. Los órganos unipersonales suponen un modelo de liderazgo más próximo al profesorado y a los miembros de la comunidad universitaria.

Ya la LRU (Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto) atribuía a los decanos y directores de departamento todas las funciones inherentes a la dirección de facultades y departamentos, respectivamente (art. 21) y, establecía que debían ser seleccionados entre el cuerpo de catedráticos o profesores titulares de universidad. Pocas modificaciones incorporó al respecto la Ley 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades, que establecía en sus artículos 24 y 25 el sistema de gobierno de centros y departamentos, respectivamente.

En relación a la dirección departamental Durand (1997) destaca tres aspectos clave:

- La dirección gestiona variables importantes para el desarrollo de la vida de la comunidad académica del área de conocimiento, como por ejemplo: presupuestos, plantillas de personal, formación y evaluación docente.

- La dirección departamental posee un contacto directo con los administradores, el profesorado y los estudiantes. La dirección del departamento representa un importante agente en la toma de decisiones, partiendo de la idea de que las decisiones se toman más ‘abajo’ que “arriba”, es decir, entre profesores más que entre burócratas. Las decisiones pueden vincularse a aspectos substantivos como la estructura curricular, los programas de formación, la contratación, la promoción del profesorado, los enfoques metodológicos, etc.

En cuanto a la dirección de centros y facultades, Castro (2006) sostiene que actualmente los decanatos asumen dos funciones importantes que son el control general y el seguimiento de los planes de estudio impartidos en sus instalaciones, lo que se concreta en la coordinación de las diferentes variables intervinientes en el desarrollo de las titulaciones.

En este epígrafe también vamos a presentar las características principales en las que ejercen su mandato los órganos unipersonales territoriales; éstas son tres: la elección de tipo representativo, la forma de gestión no profesional y la transitoriedad del cargo.

El primer rasgo es la elección de tipo representativo. El sistema de organización interna, heredado del modelo napoleónico de organización universitaria es básicamente colegial y ha supuesto la concentración del poder institucional en manos del propio profesorado. Esta forma de gestión institucional se identifica con la “burocracia profesional” de Mintzberg (1984), aunque ha incorporado además una ordenación basada en estamentos. Estos estamentos no sólo organizan al profesorado sino también a alumnos y personal de administración y apoyo; aunque el profesorado tampoco es un estamento homogéneo pues los profesores se organizan en función de su rango o nivel académico. Podemos decir que el resultado es una burocracia profesional con rasgos estamentales (Middlehurst, 2004). Este sistema ha hecho que los miembros de la academia elijan a sus directores entre el propio profesorado, generalmente el más senior. En relación a los niveles de autoridad que define Clark (1995) la universidad española ha diferenciado el poder en dos focos: por un lado los académicos de mayor rango (academia) y, por otro, en la administración (gerencia). Estamos de acuerdo con Doland (2003) cuando apunta que la gestión de unidades universitarias debe atender simultáneamente a la administración de la universidad y al cuerpo académico.

El segundo rasgo es la forma de gestión no profesional. La tradición cultural de la representatividad del profesorado implica su presencia mayoritaria en cualquier órgano de toma de decisiones tanto colegial como unipersonal. Los profesores asumen de forma voluntaria y temporal las tareas

de gobierno institucional de facultades y departamentos conformando un modelo de gestión no profesional (Mora, 2000). Por otra parte, los sistemas internos y externos de evaluación del profesorado han valorado de forma muy superior los méritos de docencia e investigación relegando a un segundo plano las funciones de gestión institucional. Esta tendencia está cambiando de modo que comunidades autónomas y Estado empiezan a valorar la gestión, no sólo en los denominados tramos autonómicos, sino que, por ejemplo es un mérito en el proceso de acreditación para el acceso a las figuras docentes permanentes.

El tercer rasgo es la transitoriedad del cargo. Los profesores una vez elegidos ejercen su mandato durante un periodo de tiempo determinado. La normativa vigente especifica que el mandato de un director de departamento o decano es de tres años, periodo que puede ser prorrogado mediante nueva elección por un segundo mandato. El decano o el director de departamento constituye un jefe temporal que representa y lidera al propio colectivo y actúa siendo consciente de que su poder depende del colectivo que lo nombró (Chaves, 1993). Esta fórmula de gobierno interno es lo que se ha venido denominando en latín un *'Primus inter pares'* (el primero entre iguales). La gestión institucional está sometida a periodos de mandato ejercidos por profesorado diferente, esto implica que cada tres o seis años se renuevan los cargos unipersonales y con ellos pueden cambiar las prioridades políticas, las actuaciones y el proyecto de dirección.

### **3. CARRERA Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO**

Las diversas aproximaciones al estudio sobre el desarrollo profesional del profesorado universitario aconseja distinguir los conceptos de carrera académica y desarrollo académico, dos conceptos que a pesar de estar muy vinculados presentan diferencias importantes de matiz. La carrera académica supone la representación estructurada en fases o estadios que organizan una profesión y su dimensión es de naturaleza estructural. El desarrollo académico es el proceso de carácter dinámico que permite un aprendizaje permanente para obtener mayores logros y beneficios en el puesto de trabajo, por tanto responde a una perspectiva más fluctuante e interpretativa (Zabalza, 2002, 135).

En España se carece de carrera académica diseñada convenientemente como tal (Bricall, 2000) a pesar de que las indicaciones de los diferentes informes nacionales desarrollados en Europa, como el de Dearing (1997) en Inglaterra o el de Bricall (2000) en España, defendían que la carrera académica debe orientarse hacia la expectativa natural de promoción profesional.

En la práctica, el diseño de una carrera académica tiene que estar relacionado con la planificación de los recursos humanos de las universidades, concretamente con la previsión de flujos de entradas y salidas del sistema (Nogueira, 2004).

Huberman y otros (2000) plantean un gran cambio en el enfoque del estudio del desarrollo profesional en la medida que no lo supeditan a la edad cronológica o los años de experiencia profesional. Su taxonomía describe las fases de desarrollo teniendo en consideración aspectos personales de cada sujeto, como el carácter, los rasgos de personalidad, etc. Este enfoque abre la puerta a un planteamiento más global en el que interaccionan todas las variables y dimensiones de la vida del sujeto en todas sus facetas: los ciclos de vida profesional (Oja, 1989; Samper 1992; Fernández Cruz, 2006; etc.). De esa manera entendemos que el desarrollo profesional del docente es una amalgama de aprendizajes acumulados, resultado de la reconstrucción desde la experiencia del pasado y que continúa en el presente.

Kugel (1993) describe una propuesta de 5 etapas sobre el desarrollo del profesor universitario como docente y explora lo que ocurre durante cada etapa. Las tres primeras etapas (Yo, Materia y Estudiante receptor) se centran en la preocupación del docente por la enseñanza del contenido académico y, en las dos restantes, aparece (Estudiante activo y Estudiante independiente) un interés creciente por el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Robertson (1999) propone una clasificación dividida en dos fases: egocentrismo y aliocentrismo. La fase de egocentrismo entronca con toda la perspectiva de las fases iniciales en la carrera docente y por tanto en la centralidad del profesor (sus ideales, tendencias, intereses, miedos, etc.), en tanto que la fase de aliocentrismo supone una superación de la primera y se caracteriza por un interés creciente en el estudiante (cómo aprende, que le interesa, cómo lo hace, etc.). Pero la novedad se la confiere a la taxonomía la dimensión sistémica de rasgos más trascendentales y éticos en los que los protagonistas del proceso educativo (alumnos y profesores) participan y comprenden una experiencia genuinamente humana como es el proceso de formación. Bajo esa óptica las posibilidades y limitaciones del contexto así como una forma de relación horizontal entre los actores adquieren una importancia altamente significativa.

#### **4. FASES EN EL DESARROLLO DEL PUESTO DE DIRECCIÓN**

El interés por comprender el desarrollo de los cargos de dirección responde tanto a cuestiones de orden institucional como de tipo personal.

Institucionalmente estos puestos representan los niveles estratégicos de la organización y desarrollan un rol fundamental en centros y departamentos. En cuanto al desarrollo de las personas y su carrera profesional brinda la posibilidad de mejorar la coherencia y articulación entre las funciones asignadas, así como, facilitar la transición entre las diversas fases.

De la misma manera que las organizaciones y las carreras profesionales presentan unos estadios evolutivos propios, el desempeño de los cargos de gestión universitaria no escapa a tal evolución (Turnbull & Edwards, 2005). El desempeño de un cargo institucional presenta una serie de fases evolutivas caracterizadas por una lógica artificial que resalta el común denominador de las distintas etapas en la evolución de los cargos. Este tipo de taxonomías facilitan la ordenación de la realidad aunque implican su reducción y simplificación. Las etapas en el desarrollo del puesto no suponen la mera superposición de fases y momentos, ya que los rasgos individuales, organizacionales y sociales inciden de forma decisiva en el desarrollo cada persona en el puesto que ocupa (Akerlind, 2008). Las distintas taxonomías sobre el desarrollo de los puestos directivos advierten: 1) La evolución de las etapas no representan un proceso lineal ya que las fases identificadas pueden alterarse o repetirse en función de las influencias de cada persona, los grupos o la cultura organizativa. 2) El desarrollo no es homogéneo y cada persona puede desarrollarse de una manera específica, provocando la pluralidad de situaciones y la complejidad característica de la realidad profesional de cada momento. 3) La caracterización de fases posibilita una perspectiva proyectiva lo que permite su óptima planificación, la previsión de conflictos y su intervención efectiva. 4) Representa un modelo cíclico en la medida que cada incorporación a una nueva responsabilidad o cargo reproduce, en mayor o menor medida, las fases de desarrollo en el puesto.

Robbins (1987) identifica cinco etapas en relación a la actuación de las personas en el desarrollo de puestos o cargos específicos: integración, socialización, mantenimiento, negociación y recuerdo:

- *Integración*, se produce en el momento de entrada y llegada al nuevo escenario profesional. Es fundamental la integración en la dinámica institucional, y en el sistema de relaciones del puesto: contactos, personas, grupos, presiones que recibe, etc.
- *Socialización*, implica la aceptación no sólo explícita sino implícita del cargo y de sus condiciones de ejecución. Es importante destacar que durante este periodo se producen procesos de asimilación y acomodación, además se integran las pautas culturales dominantes como propias a la vez que el sujeto proyecta sus formas personales de actuar.

- *Mantenimiento*, durante esta etapa se consolida la integración definitiva del sujeto y se amplían sus posibilidades de participación e implicación. El sujeto ya está plenamente consolidado y puede desarrollarse como profesional, los espacios para la innovación y el cambio son característicos de esta fase ya que hay mayor seguridad y consolidación de los aspectos técnicos y relacionales. Máximo dominio y seguridad en las ejecuciones previstas.
- *Negociación*, la fase de aprendizaje e innovación se paraliza y como consecuencia se genera un primer estancamiento por el cual el sujeto incorpora la negociación para ampliar funciones o nuevas competencias. Si las negociaciones surten efecto se puede producir una redefinición del puesto que puede darle un enfoque novedoso, aunque por poco tiempo ya que el cambio debe producirse a mayor escala. Una vez agotada esta segunda parte del puesto se debate entre un mantenimiento anodino o una nueva promoción o cambio.
- *Recuerdo*, tras la fase de negociación se inicia una etapa profesional por la que se inicia el ciclo de nuevo. En todo caso la experiencia acumulada y las relaciones entre el sujeto y su puesto han generado ciertas sinergias que pueden consolidarse, e incluso institucionalizarse. Se genera un elemento de reminiscencia, recuerdos y vínculos que pasan a participar tanto del currículum del sujeto como del de la propia institución.

## 5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología utilizada ha sido fundamentalmente cualitativa y se ha concretado en la aplicación de dos instrumentos: la entrevista y el grupo focal de discusión. La entrevista en profundidad ha servido para obtener los datos y se ha diseñado de forma semiestructurada para focalizar los tópicos fundamentales de la investigación. El grupo de discusión tenía como finalidad disponer de medidas de fiabilidad y validez estructuradas y poder profundizar en las informaciones y sus relaciones de significado emergente para asegurar mayor rigor en el proceso de reconstrucción de los datos.

En la entrevista participaron 23 informantes de las 4 universidades públicas del área metropolitana de Barcelona (Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat Pompeu Fabra i Universitat de Barcelona). Se ha utilizado la triangulación de informantes, siendo sus perfiles: 1) académicos que ejercen funciones de dirección en departamentos o facultades; 2) expertos analistas del gobierno y gestión de la universidad y; 3) personal de administración y servicio vinculado a la direc-

ción de centros y departamentos. La muestra final se estableció utilizando criterios no probabilísticos basados en la representatividad de los informantes y utilizando el modelo de muestreo teórico (Flick, 2004). Las cuestiones que abordaba la entrevista indagaban sobre la importancia, funciones y trascendencia del cargo; condiciones en la que se ejerce la dirección universitaria; forma de acceso y desarrollo; problemáticas y dificultades en la evolución del cargo, etc. La entrevista nos permitió la obtención de datos que fueron administrados y sistematizados con la ayuda de las aplicaciones del programa Aquad versión 6. Tras el proceso de análisis se elaboró un primer informe preliminar que permitió la focalización del debate del segundo instrumento. El grupo focal se orientó a la discusión del informe previamente remitido y se constituyó con la participación de nueve informantes expertos en la dirección y gestión de instituciones de educación superior. Para el análisis intensivo de los datos recogidos de ambos instrumentos se recurrió a los planteamientos metodológicos de la Teoría Fundamentada de datos (Tesch, 1990). El sistema de análisis fue construido de forma complementaria entre planteamientos deductivos (previos al propio trabajo de campo como los objetivos de investigación, los tópicos abordados en el marco teórico, etc.) e inductivos (datos obtenidos de las entrevistas y grupos de discusión y las relaciones conceptuales que se establecen entre los tópicos de significado, etc.).

## 6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El desempeño de cargos de gestión unipersonal en la universidad no representa una realidad estática, sino que se caracteriza por un desarrollo más o menos estructurado. En esta investigación hemos podido identificar algunas de esas fases de evolución y sus características principales.

a) *Etapa Inicial*. Supone la contextualización del profesor en el nuevo rol directivo y se produce a través de tres procesos: uno, la necesidad de conocer el contexto macro y micro institucional; dos, comprendiendo y analizando las dinámicas grupales y personales y; tres, interiorizando el trabajo rutinario y los procesos burocráticos.

Hay un primer periodo en el que tienes que hacerte con todo el volumen de trabajo, de encargos y de responsabilidades que tienes. En el momento de coger la responsabilidad, es un periodo que es bastante largo en relación al período total, yo calculo que es un curso escolar, porque todo absolutamente es nuevo, desde asistir a las reuniones del rectorado a dirigir la secretaría y como en la universidad nos movemos por cursos, todo lo que ocurre el primer año es nuevo y como se puede decir que no lo sabes, lo has de afrontar.

(Susana, decana de facultad)

Del estudio detallado de los datos emergen hasta 3 características definitorias de la etapa inicial: alta motivación, prudencia en la toma de decisiones y un ejercicio de poder que se podría denominar de 'baja intensidad'. Existe coincidencia en las entrevistas al definir esta etapa como una de las más interesantes por la alta motivación y por las altas expectativas. El afán por ejecutar actuaciones y poner en práctica ideas y políticas coincide con la actuación cautelosa y prudente. La falta de experiencia y el desconocimiento en algunos temas aconseja decidir sólo sobre cuestiones urgentes e inaplazables, de la misma manera, se acostumbra a ser bastante continuista con las directrices anteriores y no se suelen desarrollar actuaciones excesivamente rupturistas.

La duración cronológica de esta etapa puede asociarse a la conclusión del primer ciclo académico-administrativo completo, pues supondría el ejercicio completo de todas las tareas y funciones propias del cargo.

En la primera fase tú ya entras en la dirección con unas ideas de lo que quieres hacer, probablemente combinándolas con una cierta prudencia de conocer un poco como es el terreno antes de ver la viabilidad de cuando tú preparas el programa electoral no conoces el terreno y a lo mejor puedes estar diciendo sandeces. Por lo tanto se podría decir que la primera fase se caracteriza por una cierta expectativa elevada de cosas que quieres hacer más una prudencia de observar primero como está la situación.

(Juan, director de departamento)

Los directivos manifiestan que se enfrentan a dos dificultades que les provocan cierta inseguridad durante esta etapa inicial. La primera gira entorno a la conducción de un determinado tipo de reuniones, especialmente las muy numerosas o las que cuya temática se prevé conflictiva. En segundo lugar, les genera cierta inseguridad cometer errores por desconocimiento de la normativa vigente en cada temática. Estos temores hacen que los directivos inicien procesos de negociación o consenso previos a las reuniones con determinado profesorado o con grupos de interés para evitar una situación de conflicto o su desgaste como líder.

Por tanto es un primer año en que es difícil porque no se está preparado para afrontarlo. Después hay unas dinámicas, unos procedimientos que están instalados en el personal de administración y servicios, y que son del día a día, y que te sorprenden y hasta que no las tienes interiorizadas y puedes establecer estrategias de actuación, ya te encuentras en el segundo año en el cual ya llevas la dinámica, que tú como dirección, quieres implementar.

(Carmen, directora de escuela universitaria)

Aparecen como funciones principales en esta etapa el conocimiento profundo de las distintas unidades organizativas (grupos, personas, comisiones), el diagnóstico de los equipos para mejorar su cohesión, la difusión del proyecto de dirección y las reuniones de trabajo con los colaboradores próximos para apuntar las acciones prioritarias. Otras responsabilidades de la etapa inicial son la observación constante y el diálogo abierto con todos los miembros de la organización. Se identifica que es un periodo de aprendizaje rápido pues hay que actualizarse en todos los asuntos.

La verdad es que es ir observando un poco a ver que pasa. No tomar por supuesto ninguna decisión. Lo primero que hice fue reunirme con todos los departamentos y escucharlos y acercarme a ellos y no esperar a que ellos se acercaran a mí porque había un poco de distanciamiento.

(Susana, decana de facultad)

b) *Etapa de Desarrollo*. Es un periodo caracterizado por el intensivo desempeño de las funciones que tiene atribuidas el cargo. La legislación vigente y los estatutos universitarios asignan unas funciones diferentes a ambos cargos unipersonales (decano y director de departamento). Por ello los entrevistados han diferenciado entre el desarrollo del cargo en la dirección de un centro o facultad de la dirección de un departamento.

Buena parte son cuestiones derivadas de la representación, desde profesores visitantes a contactos con empresas, contactos de los estudios fuera de la casa, captación de nuevo estudiantado. Luego por otra parte está todo lo que tiene que ver con el desarrollo interno del programa y era eso a lo que me refería con la cuestión de la integración en el espacio europeo, etc. También tengo la obligación de acudir a reuniones con rectorado. Tengo una agenda comprometida por visitas, por reuniones y por el propio trabajo.

(Ignacio, decano de facultad)

Las responsabilidades directivas en esta etapa se pueden organizar en dos grandes ámbitos. El primero afecta a las funciones de tipo institucional: reuniones y comisiones de representación, la intervención en la resolución de conflictos, la comunicación interna y externa, el cumplimiento de los procesos burocráticos y los procesos de negociación (especialmente en la demanda de recursos). El segundo engloba la gestión de personal docente aunque también deben intervenir en situaciones vinculadas al personal de administración y servicios. Se define esta etapa como un periodo de máxima actividad y muy estresante en el que el académico-manager debe atender a todas las funciones asignadas.

Me abruma muchas veces la sensación de responsabilidad y no poder dejar pasar ningún tema, aunque no puedo dedicarme en detalle a ninguno de ellos, porque para eso está el equipo directivo, y porque, ya no doy más de sí. Y entonces uno tiene que dominar bien el arte de la delegación, de la confianza en los demás y de aceptar un trabajo que sabes que, si lo hubieras hecho tú a lo mejor pudiera haber estado un poquito mejor; pero yo ya no puedo hacer nada más, aunque ese tipo de cosas requieren unos cambios mentales y de perspectiva que no son siempre fáciles.

(Agnes, decana de facultad)

El liderazgo durante esta etapa se orienta a potenciar nuevos proyectos, la posibilidad de ejercer un mayor rol de control sobre personas y recursos y, también, por un aumento de la delegación en determinados asuntos. Los directores de centro y departamento que deben aplicar medidas sancionadoras durante esta etapa confiesan hacerlo con mayor tranquilidad y decisión aunque consideran que sólo se dan en circunstancias excepcionales. Existe una mayor iniciativa en la capacidad de actuación y se observa una mayor confianza en las posibilidades personales y en las del propio equipo. La experiencia y el aprendizaje permiten proponer iniciativas innovadoras que substituyen modelos y prácticas aplicadas en anteriores mandatos.

c) *Etapa Final*. Denominada también de salida es seguramente la que ocupa un periodo más breve de las tres que hemos identificado. Se refiere al periodo de tiempo que va desde que el directivo decide no presentarse a la reelección hasta el momento en que se convoca la reunión para la nueva elección. En la etapa final se identifican tres secuencias diferenciadas. La primera es la que denominamos de preparación para la salida. Implica el cierre de los proyectos en curso y la preparación de la memoria final. Las iniciativas y las nuevas propuestas se paralizan ante la inminencia del relevo. La segunda es la que se vincula al procedimiento legal del relevo. La preparación de nuevas candidaturas, el proceso administrativo establecido por los estatutos universitarios y las elecciones son otra secuencia importante. Las tareas de relevo son consideradas de máxima importancia por el profesorado entrevistado ya que las consideran un factor que garantiza un traspaso exitoso del poder y garantía democrática. La tercera secuencia es la denominada propiamente de salida. Supone el final del mandato y presenta tres rasgos característicos. El primero de tipo formal implica el relevo de la dirección. El segundo de tipo funcional supone el traspaso de los temas y asuntos pendientes. El tercero de naturaleza personal conlleva el retorno del profesor a sus labores como docente e investigador. El directivo se convierte de nuevo en un miembro más del departamento o escuela. Hemos podido constatar en las entrevistas la poca tendencia que se da para desempeñar va-

rios mandatos consecutivos. Los cargos unipersonales consideran que el cargo requiere un alto sacrificio personal y profesional. La reelección en varios mandatos acabaría afectando negativamente a sus carreras.

En tres años, lo que quieres hacer puedes hacerlo. Si no lo haces en tres años, no lo harás en seis, y seis años son muchos años. En principio, yo no me veo a mí misma volviéndome a presentar para decana, en absoluto.

(Isabel, decana de facultad)

En cualquier caso los motivos por los que un decano o jefe de departamento se plantearía volver a presentarse a la dirección son: por no haber podido acabar con los proyectos iniciados, un segundo motivo sería tener asegurado un cierto apoyo por parte de la institución para la continuidad y, finalmente, que no hayan aparecido otras posibles candidaturas para ocupar el cargo. Estos resultados corroboran el diagnóstico en el que se presentaba la gestión como una función compleja que requiere mucho tiempo y que supone paralizar el resto de funciones que constituyen el perfil profesional del profesorado universitario.

En el relevo de la dirección universitaria se manifiesta como un valor implícito la experiencia demostrada del candidato en funciones institucionales anteriores de igual o menor categoría. Casi no hemos encontrado cargos de decano o director de departamento que inicien su actividad directiva sin experiencia en algún tipo de responsabilidad anterior. Este 'modus operandi' es ampliamente defendido por la comunidad universitaria pues asegura modelos no rupturistas y una continuidad de los principios institucionales. Además lleva implícito un cierto modelo de formación para la gestión.

Tras la etapa final se cuestionan algunos aspectos del actual modelo vigente de cargos de gestión unipersonal y cómo éste influye en sus etapas de desarrollo. La mayoría de los Estatutos de las universidades públicas españolas conceden a los cargos de gestión unipersonal tras el final del mandato un periodo de exención de docencia que comprende aproximadamente un curso académico completo. El periodo sabático debe invertirse fundamentalmente en la actualización científica, artística o técnica del profesorado. Las personas que han participado en esta investigación no consideran que tras el mandato el retorno en exclusiva a las funciones de docencia e investigación provoque disfunciones en el funcionamiento de los departamentos y facultades. Los argumentos que se dan para explicar la naturalidad del retorno a las tareas de docencia e investigación son de tres tipos diferentes. El primero es que se retoman en exclusiva las tareas docentes e investigadoras altamente valoradas en la actualidad.

Yo creo que eso es muy sano tanto para uno mismo como para la institución en general porque entonces hay mucha gente que ha pasado por otros puestos y conoce el sistema y como funciona y comprende mejor otras variables.

(Miguel, director de departamento)

Otro razonamiento que aparece en el análisis de las entrevistas es en relación a la evaluación del desempeño profesional. En la evaluación externa del profesorado priman los méritos de investigación y difusión del conocimiento siendo la gestión un mérito escasamente valorado. El profesorado entrevistado considera imposible compaginar el cargo de gestión con el resto de funciones, especialmente las de investigación. Por ello, la ponderación que en la actualidad se realiza de la actividad investigadora frente a cualquier otra se vive de manera preocupante por el profesorado dedicado a la gestión. Entre este se generaliza la queja sobre el actual sistema que no valora suficientemente la función de gestión. Las personas entrevistadas consideran que en el momento de la evaluación parten de una situación desfavorable pues no pueden aportar evidencias de investigación. Se demanda un modelo que equipare las funciones de docencia, investigación y gestión y que permita una evaluación equitativa de los diferentes méritos aportados. De las entrevistas se desprende la necesidad de proponer un sistema de evaluación integrado por las tres funciones del profesorado durante un periodo concreto. Se trata de comprobar si la actividad que ha realizado el profesorado durante ese periodo es satisfactoria o no sea cual sea la función: docencia, investigación o gestión. De esta manera nos aseguramos que las tres funciones se valoran de forma equitativa.

La gestión es una parte de nuestro trabajo como profesores y debe ser evaluada con pertinencia. No se puede hacer todo bien y todo a la vez. El sistema de ahora es una trampa, hacer gestión no está reconocido en un sistema en el que sólo se valora la investigación. Si sigue así nadie querrá hacerlo. Si te dedicas a la gestión sólo te deben evaluar por desempeño como gestor, no tiene sentido que te castiguen por no hacer investigación. En cada periodo de tu carrera te puedes dedicar a una sola actividad en exclusiva y sólo de esa actividad debes evaluarte. Luego cuando acabes un periodo puedes desarrollar otra función y hacerlo intensamente.

(Mercedes, directora de departamento)

Entre otros motivos la situación de desventaja de la función directiva ante las funciones de docencia e investigación ha provocado que muchos de los procesos para la provisión de nuevos directivos queden sin candidatos. Esta situación es identificada como un serio problema del sistema de gestión vigente en España, por lo que se demandan medidas urgentes para solucionarlo.

## 7. CONCLUSIONES

Las etapas que permiten describir el desarrollo de los cargos unipersonales de gestión de centros y departamentos coinciden con las teorías existentes en el ámbito de la gestión de recursos humanos. Esta coincidencia abre una nueva perspectiva en la gestión e intervención sobre los directivos a partir de experiencias vigentes y modelos demostrados eficaces en otros contextos no universitarios. Coincidimos con Akerlind (2008) al comprobar como el desarrollo de las etapas permite dibujar perfiles, más o menos generalizables, capaces de caracterizar las funciones, características y limitaciones en cada etapa de ese desarrollo.

Las conclusiones apuntan que las fases que definen la evolución en el desempeño de la dirección de los órganos unipersonales son: 1) etapa inicial, 2) etapa de desarrollo y, 3) etapa de salida.

La etapa inicial del cargo podemos denominarla de contextualización y se asimila a las fases denominadas por Robbins (1987) de integración y socialización. Se produce a través de tres procesos básicos: por un lado la necesidad de conocer el contexto macro y micro institucional; segundo, comprendiendo las dinámicas relacionales de grupos y personas y; finalmente, interiorizando determinados procesos y formas de trabajo más o menos estandarizadas. En esta etapa se constata una alta motivación hacia el cargo. Las actuaciones se desarrollan de forma un tanto continuista con planteamientos propios de mandatos precedentes y se manifiestan ciertos miedos ante determinadas situaciones de conflicto. En relación a las funciones que son consideradas básicas en esta primera etapa del cargo podemos destacar, por un lado, la convocatoria de reuniones y comisiones, tanto para presentar la línea de trabajo como para conocer el estado de cada unidad organizativa (grupos, personas, etc.), y en segundo lugar, el trabajo interno entre todo el equipo adscrito al proyecto (subdirectores, secretarios, vicedecanos, etc.) para fomentar la cohesión y la unidad grupal.

Se ha evidenciado un desconocimiento de la labor y funciones específicas del cargo de dirección por parte del profesorado antes de tomar posesión del cargo. Ese desconocimiento le lleva a conocer durante su mandato algunos de los rasgos que implica la labor directiva en la universidad. Primero la complejidad del cargo y las responsabilidades que conlleva, tomar conciencia de que se está prestando un servicio a la colectividad debiéndose superar ciertas atribuciones previas desenfocadas del cargo, identificar los sistemas de control que delimitan la capacidad de poder real, etc.

La etapa de desarrollo implica mucha actividad y hacer frente a las muy diversas y complejas funciones vinculadas al cargo lo que obliga al

profesor a dedicarse de forma exclusiva a la dirección. Consideramos que de las tres etapas identificadas es la más extensa y posee un marcado carácter funcional. Esta segunda etapa comprende dos grandes ámbitos de responsabilidad: el primero afecta a las funciones de tipo institucional como convocar juntas, presidir comisiones de representación y mantener los procesos y normativas de carácter burocrático. El segundo hace referencia a la gestión del personal especialmente en lo que se refiere al profesorado. Se destaca especialmente la intervención y resolución de conflictos entre personas y grupos, la gestión de la comunicación, etc. Desde el punto de vista del ejercicio del liderazgo en esta etapa aparece la posibilidad de impulsar nuevas ideas y políticas. Además de la necesidad de ejercer un rol de mayor control.

La etapa de salida o final es la más breve de las que configuran la taxonomía que presentamos si bien, es la que más cuesta acotar temporalmente según los datos obtenidos. En ella se pueden identificar hasta tres secuencias diferentes. Una primera supone la preparación para la salida, en la que empiezan a cerrarse temas o etapas de los proyectos más complejos. Las iniciativas y los nuevos retos de actuación parece que se paralizan ante la inminencia del relevo. En algunos casos se hace referencia al *feed back* que se establece entre la dirección y el resto de la unidad institucional sobre los logros y actuaciones realizadas, y otros aspectos destacados del mandato. La segunda secuencia es la que se vincula al procedimiento establecido para el relevo institucional. La preparación de nuevas candidaturas, el proceso electoral y las elecciones son otra parte importante que caracteriza a esta etapa. La tercera secuencia es la denominada propiamente como salida, es el final del mandato e implica el relevo de la dirección desde la perspectiva formal y, el traspaso de los temas y asuntos pendientes desde la perspectiva funcional. Tras ese momento la situación profesional para el académico que ha ejercido el cargo cambia substancialmente al tener que retornar en exclusiva a las funciones de docencia e investigación, perspectiva personal. Se podría entender que tras el paso de los académicos por puestos de dirección su perspectiva institucional, e incluso, su sentimiento de pertenencia o su implicación son mayores.

Se ha podido comprobar como cada una de las fases que hemos enumerado pone el énfasis en un aspecto concreto: en la etapa inicial priman los aspectos más personales —el yo del directivo— (alta motivación, necesidad de contextualización, temor al fracaso, etc.). En la etapa de desarrollo prima la perspectiva funcional. Finalmente, en la etapa de salida destaca el compromiso con la institución.

Entre nuestra investigación y los estudios de Kugel (1993), Robertson (1999) y Feixas (2001), sobre las etapas evolutivas del profesor universitario como docente, hemos podido constatar importantes similitudes. En la pri-

mera etapa se manifiesta una preocupación subjetiva por el propio desempeño; en la segunda se produce una clara preocupación por la eficacia de los logros alcanzados en las funciones propias del cargo y finalmente, en la tercera etapa se constata una clara preocupación por la dimensión institucional.

Tras los años de desempeño de la función directiva se regresa a la vida académica basada en la docencia y la investigación lo cual no parece generar dificultades. Son muy pocos los casos en los que volver a la actividad académica habitual puede acarrear disfunciones y cuando esa circunstancia se da obedece a un sentimiento de pérdida de estatus o a características y rasgos de la personalidad del profesorado. El sistema vigente es, por lo general, especialmente valorado por tres motivos: primero porque permite retomar en exclusiva las tareas docentes e investigadoras, altamente valoradas y prestigiadas (Deem, 2005); segundo porque la alternancia de candidatos demuestra que el sistema representativo y estamental de la universidad es muy sano y realmente funciona y, tercero, porque siempre existe la posibilidad de colaborar y participar con los equipos directivos posteriores.

No hemos obtenido evidencias suficientes para cuestionar el modelo directivo existente aunque sí se han manifestado críticas veladas y algunas demandas de cambio lo que abre nuevas líneas de investigación en esta perspectiva.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akerlind, G. (2008). Growing and developing as a university researcher. *Higher Education*, 55, 241-254.
- Bricall, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: CRUE.
- Castro, D. (2006). *Los órganos unipersonales de gestión académica en la Universidad*. Tesis doctoral. Departamento de Pedagogía Aplicada: UAB.
- Chaves, J. R. (1993). *Organización y gestión de las universidades públicas*. Barcelona: PPU.
- Clark, B. (1995). Leadership and innovation in Universities. From Theory to Practice. *Tertiary Education and Management*, 1(1), 7-11.
- Consejo de Universidades (1997). *Órganos de gobierno de la universidad*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Dearing, R. (1997). *Higher education in the learning society*. London: Bof.
- Dearlove, J. (1997). The Academic Labour Process: from Collegiality and Professionalism to Managerialism and Proletarianisation? *Higher Education Review*, 30 (1), 56-76.
- Deem, R. (2006). Changing Research Perspectives on the management of Higher education: Can research permeate the activities of manager-academics? *Higher Education Quarterly*, 60 (3), 203-228.
- Deem, R. & Brehony, K. (2005). Management as ideology: the case of "new managerialism" in higher education. *Oxford Review of Education*, 31 (2), 217-235.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: The Free Press
- Dill, D. & Helm, K. (1988). Faculty Participation in Strategic Policy Making. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 4, 320-355.
- Doland, S. L. (1999). *La gestión de los recursos humanos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Durand, J. C. (1997). *Dirección y liderazgo del departamento académico en la universidad*. Navarra: EUNSA.
- EURYDICE (2008). *Higher Education Governance in Europe. Policies, structures, funding and academic staff*. Bruselas: European Commission.
- Evans, J. P. (1999). Benefits and Barriers to Shared Authority. M. T. Miller (ed.), *Responsive Academic Decision-Making: Involving Faculty in Higher Education Governance*. Stillwater: New Forum Press.
- Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesis doctoral. Departamento de Pedagogía Aplicada, UAB.
- Fernández, M. (2006). *Desarrollo Profesional docente*. Granada: Grupo Editorial.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gilmour, J. E. (1991a). Your Faculty Senate: More Effective Than You Think? *Academe*, 77 (5), 16-18.
- Gilmour, J. E. Jr. (1991b). Participative Governance Bodies in Higher Education: Report of a National Study. *New Direction for Higher Education*, 19 (3), 29-30.
- Griffith, R. (1993). Budget Cuts and Shared Governance. *Academe*, 79 (6), 15-17.
- Hall, M & Syrnes, A. (2005). South African higher education in the first

- decade of democracy: from cooperative governance to conditional autonomy. *Studies in Higher Education*, 30 (2), 199-212.
- Hancock, T. (2007). The business of universities and the role of department chair. *International journal of educational management*. 21 (4), 306-314.
- Huberman, M.; Thompson, C. & Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor, en Biddle, B. J. y otros *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Jordan, R. (2001). The Faculty Senate Minuet. *Trusteeship*, 9(5), 5-9.
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*. 18 (3), 315-328.
- Lee, B. A. (1991). Campus Leaders and Campus Senates. *New directions for Higher Education*, 13(3), 41-61.
- Middlehurst, R. (2004). Changing internal governance: a discussion of leadership roles and management structures in UK universities. *Higher Education Quarterly*, 58 (4), 258-279.
- Miller, M. (1999). Conceptualizing Faculty Involvement in Governance, in M. T. Miller (ed) *Responsive Academic Decision-Making: Involving Faculty in Higher Education Governance*. Stillwater: New Forums Press.
- Mintzberg, H (1984). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Moore, M. (1975). An Experiment in Governance: The Ohio Faculty Senate. *Journal of Higher Education*, 46 (4), 365-379.
- Mora, J-G. (2000). El gobierno de las universidades: entre la autonomía y la eficacia, en *International Seminar on University Governance and Management*. Barcelona: EAIR.
- Oja, S. (1989). Teachers: ages and stages of adult development, en Holly, M.L & McLaughlin, C.S. (Eds.) *Perspectives on Teacher Profession Development*. London: Falmer Press.
- Oxford University (2006). White Paper on University Governance. *Oxford University Gazette*, 36 (Supp. 5).
- Pfnister, A. (1970). The Role of Faculty in University Governance. *Journal of Higher Education*, 41 (May/June), 430-449.
- Ramsden, P. (1998). *Learning to lead in higher education*. London: Routledge.
- Ribbins, P. (2007). Middle leadership in schools in the UK: improving design a subject leader's history. 10 (1), 13-30.
- Robertson, D.L. (1999). "Professors' perspectives on their teaching: a new construct and development model. *Innovative in Higher Education*, 23 (4), 271-294,
- Robbins, S. (1987). *Comportamiento organizacional. Conceptos, controversias y aplicaciones*. Madrid: Prentice Hall.
- Samper, L. (1992). Cultura Profesional y ciclo vital: continuidad y cambio en la socialización ocupacional de los docentes. *Revista de Sociología*, 39, 11-21.
- Seminar Report (2008). Future business models for universities in the UK: issues and challenges. Universities UK 1-2 May.
- Smith, D. (2008). Academics or executives? Continuity and change in the roles of pro-vice-chancellors. *Higher Education Quarterly*. 62 (4), 340-357
- Sporn, B. (2001). Building adaptive universities: emerging organizational

- forms based on experiences of European and US universities. *Tertiary Education and Management*, 7, 121-134
- Sporn, B. (2003). Management in Higher education: current trends and future perspectives in European colleges and universities. *Higher education Research and practice*, 97-107.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research*. NY: Falmer.
- Trackman, L. (2008). Modeling University Governance. *Higher Education Quarterly*, 62, 63-83.
- Trow, M. (1989). Continuidad y cambio en la educación superior norteamericana, en Burgen, A. (Ed.). *Metas y proyectos de la educación superior. Una perspectiva internacional*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Turnbull, S. & Edwards, G. (2005). Leadership development for organizational change in a New UK University. Paper presented at the *Academy of Human Resource Development International Conference (AHRD)* (Estes Park, CO, Feb 24-27, 2005), 109-116
- Williams, D. (1987). One Faculty's Perception of Its Governance Role. *Journal of Higher Education*, 58 (6), 629-657.
- Zabalza, M.A (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zepke, N. (2007). Leadership, power and activity systems in a HEW context: will distributive leadership serve in an accountability driven world? *International Journal Leadership in Education*, 10 (3), 301-314.

## **PALABRAS CLAVE**

Universidad, Carrera académica, Profesorado gestor.

## **KEY WORDS**

University, Development career, Academic-manager

## **PERFIL ACADÉMICO DE LOS AUTORES**

Diego Castro es diplomado en Educación Social y licenciado en Pedagogía. Master en Dirección de Recursos Humanos y Doctor en Ciencias de la Educación. Es profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autònoma de Barcelona. Está especializado en el ámbito de la gestión de centros siendo una de sus líneas de trabajo principal la gestión y el gobierno universitario y sus procesos de innovación y mejora.

Marina Tomás, maestra, licenciada en Pedagogía y Doctora en ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Ha escrito numerosos libros y artículos en revistas españolas e internacionales. Profesora Titular de la Universidad Autónoma de Barcelona. Dirige desde 1999 el equipo CCUC (Cambio de Cultura en la Universidad Contemporánea) que gestiona diferentes investigaciones regionales, nacionales y europeas sobre la Universidad.

Dirección de los Autores: Diego Castro y Marina Tomás  
Departamento de Pedagogía Aplicada, G-6,  
244 y 268.  
Facultad de CC. De la Educación.  
Campus de Bellaterra.  
(08193) Cerdanyola del Valles  
E-mail: diego.castro@uab.cat  
marina.tomas@uab.cat

Fecha Recepción del artículo: 18. Septiembre. 2009

Fecha Revisión del artículo: 26. Febrero. 2010

Fecha Aceptación del artículo: 24. Marzo. 2010

ISSN: 1139-613-X

Núm. 2 - 2010

13

EDUCACIÓN

**UNED**

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

# 11

## **EL ESTUDIANTE INMIGRANTE Y SU INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA**

(INMIGRANT STUDENT AND THEIR INCLUSION IN THE SPANISH  
UNIVERSITY)

M<sup>a</sup> Paz Lebrero Baena y M<sup>a</sup> del Pilar Quicios García  
*UNED*

### **RESUMEN**

Este artículo es producto de un proyecto de investigación financiado por el MICINN que intenta visualizar las dificultades que los inmigrantes universitarios manifiestan tener para obtener éxito en sus estudios. Se trata de una investigación no experimental de carácter descriptivo y correlacional que utiliza como unidad de análisis el inmigrante universitario matriculado en una carrera en distintas universidades públicas españolas. Emplea metodologías cuantitativas y cualitativas, recogiendo la información a través de un cuestionario con respuestas de escala tipo Lickert, convenientemente validado, y una serie de grupos de discusión para obtener datos de carácter cualitativo.

Además de hacer un breve recorrido por la literatura al respecto y de exponer los datos numéricos y cualitativos del Estudio, se van a ofrecer algunas medidas inclusivas para intentar solventar cada uno de los problemas académicos que ha manifestado tener esta población. Estos apoyos inclusivos indicados podrían, igualmente, ser útiles para cubrir las necesidades que puedan presentar, en los próximos años, los estudiantes europeos que se movilicen por las universidades españolas.

### **ABSTRACT**

This article is the product of a research project financed by the Spanish Ministry of Science and Innovation in an attempt to visualise the difficulties

immigrant university students claim to experience in succeeding at university in Spain. This non-experimental, descriptive, correlational research uses as its unit of analysis the immigrant university student pursuing a degree, in different Spanish public universities. The study employs quantitative and qualitative methodologies, gathering information through a questionnaire with answers on a properly validated Lickert-type scale and a series of discussion groups to get qualitative data.

In addition to brief review by the literature in the matter, the numerical and qualitative data of the Study, are exposed and present some inclusive measures offered to endeavour to solve each of the academic problems the target population claimed to have met. These supportive measures could likewise be useful in covering the needs that European students may display in upcoming years as they move more freely through Spanish universities.

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio es el resultado parcial de un proyecto de investigación financiado por el MICINN a través del Programa de Estudios y Análisis 2008 referenciado EA-2008/0030 (Pérez y otros, 2008).

El tema de la inmigración universitaria ha resultado ardua y complicada, debido, por una parte, a la cantidad de variables que inciden en ella, como son la gran variabilidad numérica —debido a la movilidad geográfica— y su consiguiente inestabilidad cuantitativa, el cambio de actividad laboral constante —casi permanente— que complementa su devenir diario y el estar cursando estudios entre los inmigrantes académicos.

A todo esto es preciso añadir las distintas facetas de los estudiantes universitarios, como son el haber diseñado su proyecto migratorio sobre la búsqueda de una mejora laboral y haber colocado como objetivo de su viaje al exterior el adquirir un mayor bagaje académico y cultural.

Antes de abordar el estudio empírico, haremos una breve referencia a los antecedentes sobre el tema.

## 2. BREVE RESUMEN DE LA LITERATURA SOBRE EL TEMA

En el año 2004 sonó el pistoletazo de salida de una nueva formación universitaria, la diseñada siguiendo las directrices marcadas por el EEES. A fin de prepararse para ello, la Unión Europea no cesa de dar pasos en esta dirección. Uno de ellos ha sido el declarar el año 2008 *Año europeo del diálogo intercultural* bajo el lema “Unidos en la diversidad”. Así, para conocer el pun-

to del que parte la realidad social europea sobre diálogo intercultural, este año, Europa ha elaborado el “Eurobarómetro” en la *Discriminación en la Unión Europea 2008* (Comisión Europea, 2008).

España, como país integrante de la Unión Europea, ha tomado parte en el estudio realizado y así, desde el 18 de febrero al 22 de marzo de 2008, ha respondido a 1.004 entrevistas de las 26.746 efectuadas en toda Europa.

Parece oportuno acotar más el estudio teórico al territorio español, por ser el marco geográfico en el que se va a tratar de poner en marcha un tipo de universidad diferente, de orientación inclusiva. Para ello hay que conocer la sensibilización, compromiso y actitudes que tiene la sociedad española hacia la población inmigrante. Entre los problemas que le preocupan se encuentra la inmigración —en un lugar intermedio—, según los estudios realizados por el Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2008a) entre los meses de mayo y julio de 2008.

Por su parte, el Instituto de Estudios Sociales Avanzados de Andalucía —IESA—, dependiente del CSIC, por encargo de la Dirección General de Integración de los Inmigrantes, llevó a cabo un estudio para conocer la sensibilización real existente hacia la población inmigrante en el país (Pérez y Desrues, 2007). Destacamos los siguientes porcentajes: El 69% considera la diversidad cultural más bien positiva. El 61,8% considera excesivo el número de inmigrantes asentados en España. El 90,2% rechazaría trabajar con inmigrantes. El 41,7 % se relaciona a diario con la población inmigrante.

La pregunta clave en este campo para nuestra investigación era: ¿Considera aceptable que un alumno o alumna pueda ser excluido de la universidad o centro educativo por ser inmigrante? Las respuestas obtenidas son bien elocuentes y permiten pensar en poner en marcha una universidad de tipo inclusivo con garantías de éxito. El 62,2% lo considera inaceptable; el 28,5% aceptable y el 8,3% no sabe o no contesta.

Fernández y Terrén (2008:15) señalan que en la inmigración no está la solución a los problemas sociales y económicos. Por su parte, Arrimadas y Hernando (2007,31) hacen ver la riqueza social que este fenómeno mundial produce en la sociedad del país de acogida.

Desde otro punto de vista Guillén y Ontiveros (2007) realizaron un estudio valorando la riqueza mutua que produce la inmigración —poblaciones *venidas de lejos*— para el país diana y para la población que migra, así como la contribución para “crear un acervo valiosísimo de capital humano”.

Finalmente, destacar que, a lo largo de los años 2003 a 2006 se desarrolló el Proyecto “INCLUES” o *Llaves para una educación inclusiva y cogni-*

*tiva* con el objetivo de crear una red de profesionales interesados en desarrollar esta modalidad educativa. Participaron entidades de países tales como: Bélgica, Reino Unido, Italia, Noruega, Letonia, Rumania, República Checa, y España.

Sirvan estas referencias para reflejar la importancia de la temática, si bien, en este breve trabajo no podemos abordar más en profundidad cada uno de los temas implícitos en él, aisladamente, tales como la inclusión educativa, la inmigración en España y los datos —abandono/permanencia— de los estudiantes universitarios.

Consideramos que hemos de centrarnos en la confluencia de dichos aspectos, respondiendo al título propuesto en el trabajo: inclusión-inmigrantes-universitarios.

## **2.1. Universidad inclusiva e inmigración**

Cada vez más suenan las voces a favor de la universidad inclusiva. En la Clausura de la Conferencia Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe —CREES— celebrada en Argentina (Gil, 2008) se concluyó diciendo que *la Educación Superior debe comprometerse a superar y contrarrestar las deficiencias estructurales y las Universidades tienen que asumir un rol protagónico y estratégico en el que el fomento de políticas de inclusión y de desarrollo sea un hecho activo y eficaz.*

La globalización también ha llegado al mundo de las políticas educativas. España no es una excepción. Si bien hay opiniones críticas —Oliver y otros (2004)—, la realidad nos muestra que el crecimiento de estudiantes universitarios sigue aumentando lentamente en las universidades españolas. Consideran que con la integración de los inmigrantes en las aulas universitarias españolas, los estudiantes se acostumbrarán a vivir en una natural diversidad cultural y religiosa propia de un contexto multiétnico o, cuando menos, multicultural. Proponen un reto social de futuro interesante, afirmando que si se consiguiese que los inmigrantes de segunda generación se integrasen en la clase media española, sus hijos tendrían más posibilidades de acceder a nuestra Universidad, sin necesidad de que ésta fuera plenamente inclusiva.

Muestran la Universidad como el cenit de la integración social, laboral, económica, cultural, afectiva y real de la política migratoria. En esta línea afirman que para aumentar la matrícula universitaria entre los estudiantes inmigrantes resulta fundamental que estos estudiantes estén motivados y apoyados por sus padres mientras cursan los niveles anteriores en España.

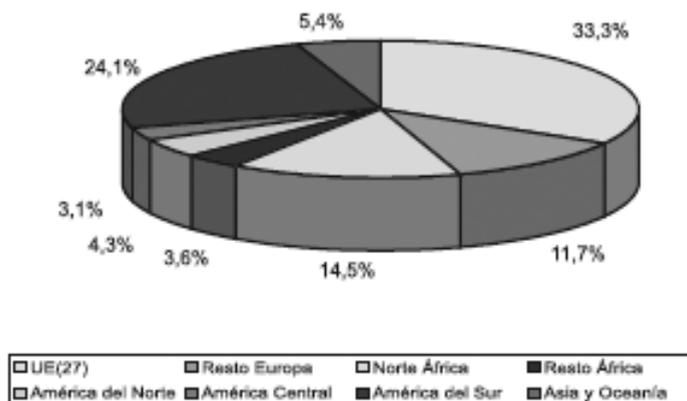
## 2.2. Datos de los estudiantes de origen inmigrante en la universidad

Dentro del avance de las Estadísticas Universitarias del alumnado que proporciona el MEC (2008a:19-20) encontramos los siguientes datos:

	Total	Extranjeros		UE (27)	Otros extranjeros
		Total	%		
Estudiantes de 1 <sup>er</sup> y 2 <sup>o</sup> ciclo	1.389.384	32.138	2,3%	10.710	21.428
Estudiantes de Máster	33.021	7.496	22,7%	1.567	5.929
Estudiantes de Doctorado	77.654	16.996	21,9	3.637	13.359

**Cuadro 1.** Estudiantes universitarios extranjeros

Es necesario tener en cuenta los países de origen de estos estudiantes.



**Gráfico 1.** Origen de los estudiantes inmigrantes universitarios,

Centrándonos, exclusivamente, en la población de nuestra investigación, es decir, inmigrantes en edad formativa superior (de 18 a 34 años), agrupados por sexo, origen y nivel de estudios podemos afirmar que, dependiendo de los países de origen y del sexo del estudiante universitario, se puede disponer —en el mejor de los casos— de un porcentaje cercano al 40% de población inmigrante en situación de formarse universitariamente en España. Este porcentaje de población inmigrante, potencialmente estudiante universitario, es un importante activo que es preciso atender, si se pretende desarrollar una universidad de tipo inclusivo.

Si consideramos los estudiantes extranjeros que terminan sus estudios, Graduados en el Sistema Universitario Español y los correspondientes a la Unión Europea (UE-27), encontramos los siguientes datos (MEC, 2009,23):

	Matriculados				Graduados			
	Total	Extranjeros			Total	Extranjeros		
		Total	% total	UE-27		Total	% total	UE-27
Total estudiantes	1.504.276	65.581	4,4%	19.283	225.109	10.764	4,8%	2.816
Estudiantes de 1 <sup>er</sup> y 2 <sup>o</sup> ciclo	1.354.875	36.562	2,7%	12.917	187.813	2.598	1,4%	2.009
Estudiantes de Grados	18.353	668	3,6%	198	—	—	—	—
Estudiantes de Másteres Ofic.	49.799	11.392	22,9%	2,383	13.796	2.868	21,0%	674
Estudiantes de Doctorado	77.249	16.959	22,0%	3.791	23.499	3.268	22,4%	1.133

**Cuadro 2.** Estudiantes extranjeros matriculados y graduados

Puede concluirse que la universidad, entre su alumnado de origen inmigrante, acoge a estudiantes de los diversos niveles universitarios y les proporciona su correspondiente Título de reconocimiento.

La UNED (2009), tanto por su carácter de universidad nacional extendida a través de sus Centros Asociados por todo el territorio nacional y parte del internacional, como por la metodología que despliega, resulta una de las opciones más accesibles y fáciles para que el estudiante de origen inmigrante pueda acceder, con garantías de éxito, a una titulación universitaria.

### 2.3. Referencias legislativas del tema

Por una parte, centrándose exclusivamente en el análisis de la ley que regula el funcionamiento de las universidades la Ley Orgánica de Universidades (Jefatura del Estado, 2001) se observa que, en su exposición de motivos, aparte de la declaración de intenciones, no se recoge expresiones como educación inclusiva, estudiantes extranjeros, alumnos extranjeros, inmigrantes, estudiantes inmigrantes. El vacío encontrado en la Ley de Universidad fue uno de los motivos que propició el nacimiento de este Proyecto de Investigación en el mundo universitario.

En el ámbito europeo, la Comisión Europea (2009) a través de la Dirección General de Justicia, Libertad y Seguridad (DE) (EN) (FR), lleva a

cabo la realización de este Espacio con el objetivo de garantizar la libre circulación de personas y ofrecer un elevado nivel de protección a los ciudadanos. La concreción reposa en los Programas de Tampere (1999-2004) y La Haya (2004-2009). Corresponde a la vez al régimen comunitario y al régimen intergubernamental desde el Tratado de Amsterdam.

Por otra parte, son interesantes los derechos fundamentales en la Unión Europea que guardan relación con el Marco Conceptual de este Proyecto de Investigación, así como las aportaciones legislativas que se desprenden del mismo: desde el Convenio Europeo del Estatuto de Trabajadores Inmigrantes (24/11/1977) hasta las conclusiones del Consejo Europeo de Tesalónica (19-22/06/2003). Sin embargo, la limitación del trabajo no nos permite desarrollar.

#### **2.4. Necesidades de los estudiantes universitarios**

En línea con nuestro Estudio, Fernández (2006) dirigió un Proyecto de Investigación sobre *Necesidades de los estudiantes universitarios ante la realidad del Espacio Europeo de Educación Superior: Una propuesta de detección y apoyo personalizado*; clarificador para extrapolar de manera sistemática las necesidades que pueden tener los estudiantes inmigrantes matriculados en las Universidades Españolas.

Con él se pretendió aportar, claramente, una serie de apoyos dirigidos a todos aquellos estudiantes universitarios que más los necesitasen. Algunas de las conclusiones del estudio, importantes para este trabajo son las siguientes:

- La presencia de alumnos inmigrantes en las universidades es una realidad minoritaria.
- Para atender a este alumnado es necesario ofrecer servicios y estrategias docentes que faciliten su aprendizaje.
- Las universidades deben aumentar los apoyos a los inmigrantes a través de convenios con otras organizaciones o instituciones.

La plena vigencia de estas conclusiones han tenido una duración cercana a dieciocho meses, puesto que en enero de 2008 la UNED, dentro del Marco de Colaboración con el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales —MTAS—, sacó a la luz una serie de trabajos compilados como *Estudio sobre las demandas del colectivo de estudiantes inmigrantes matriculados en la UNED* dirigido por Camarero (2007).

### 3. ESTUDIO EMPÍRICO

En líneas generales, esta investigación se orienta a promover la inclusión social y laboral del colectivo de inmigrantes universitarios. Concretamente, se pretende responder a la pregunta/*problema* siguiente. ¿La universidad española favorece al estudiante inmigrante una propuesta inclusiva?

#### 3.1. Objetivos del estudio

Se trata de conseguir los siguientes objetivos:

- Identificar el perfil de la población inmigrante universitaria, es decir, conocer sus características personales, demográficas y socioculturales.
- Examinar los motivos que a las poblaciones inmigrantes asentadas en España a realizar este tipo de enseñanzas.
- Establecer los factores que inciden en el éxito de los estudios: intereses, expectativas, antecedentes académicos, recursos utilizados.
- Establecer las posibles causas que llevan a los inmigrantes a abandonar la formación universitaria.
- Identificar los recursos de apoyo que precisan y demandan para obtener éxito.
- Diseñar recursos de apoyo que faciliten buenas prácticas, orientadas a reducir el abandono, conseguir el éxito académico y propiciar la inclusión social.

#### 3.2. Hipótesis del estudio y variables

Para dar respuesta a estos objetivos nos planteamos la siguiente *hipótesis*: Cuanto más inclusiva sea la Universidad, más éxito tendrá el estudiante inmigrante en ella matriculado y mayor ascenso cultural tendrá la sociedad en la que se desarrolle su capital humano.

La investigación que ha posibilitado este Estudio ha tenido un carácter descriptivo y correlacional. Su unidad de análisis ha sido el estudiante inmigrante matriculado en una carrera en una universidad pública española.

Las variables independientes tenidas en cuenta han sido la dimensión contextual, personal, social y académica. La variable dependiente se ha concretado en el éxito académico (superación de al menos el 50% de las asignaturas) o el fracaso (abandono al comienzo de los estudios o durante el proceso) de los estudiantes atendiendo a las calificaciones obtenidas y el número de titulados.

### **3.3. Población y muestra**

El universo de la investigación lo ha compuesto todos los inmigrantes matriculados en estudios universitarios de primer y segundo ciclo en el curso 2008-2009 en universidades públicas españolas (29.636). Este universo se repartía entre universidades presenciales (26.754) y no presenciales (2.882). La muestra de estudio se formó con estudiantes de la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y la UNED. Las muestras de estudio de cada universidad se obtuvo aplicando la fórmula para poblaciones finitas (Bugeda, 1974).

Con estas poblaciones se realizó un muestreo estratificado y las unidades de análisis se seleccionaron aleatoriamente, con un margen de error  $\pm 2,5\%$  (Tagliacarne, 1991). Para reducir los posibles errores se seleccionó una muestra invitada representativa de los colectivos analizados. Se enviaron 1.890 cuestionarios mediante correo electrónico y se recibieron 453 respuestas, valores que representan un 24,62%.

### **3.4. Recogida de datos: Instrumentos utilizado y proceso de aplicación**

Dadas las ventajas que ofrece el *instrumento* del cuestionario, se recurre a él como instrumento principal. Para elaborar la primera redacción se siguieron los pasos habituales, tales como definir objetivos, mapa conceptual de variables y selección de preguntas. Definitivamente se presentaron 53 preguntas cerradas con una escala Lickert de 4 valores para sus respuestas. Por otra parte, se decidió presentar preguntas cerradas en su mayoría, con algunas cuestiones abiertas. Los campos que formaron el cuestionario fueron: características personales y contextuales de la muestra, motivos por los que se emigró a España, vivencias y dificultades encontradas en la universidad, recursos personales, materiales y ambientales en la universidad, medidas de apoyo docente necesitadas por el estudiante, causas de abandono y expectativas de futuro.

En marzo de 2009 se realizó una aplicación previa del cuestionario piloto a 42 estudiantes universitarios de la UNED y 36 de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Igualmente se comprobó la fiabilidad y validez del instrumento a través del coeficiente de correlación de alfa de Cronbach y el paquete estadístico SPSS (17,0) para realizar los cálculos numéricos obteniéndose un valor de 0,857. La validez del cuestionario se comprobó mediante la validez de contenido sobre los 47 items y, además, se contó con la opinión de 14 expertos de las distintas universidades implicadas.

La aplicación definitiva del cuestionario se realizó entre abril y mayo de 2009, recogiendo los datos presencialmente, por correo postal y electrónico. Estas respuestas se analizaron bajo el enfoque cuantitativo y cualitativo.

En el enfoque cuantitativo se realizó el análisis de tipo inferencial mediante contrastes con ANOVA, con la prueba "t" de student y con la prueba "ji cuadrado". Igualmente se aplicó el análisis multivariado con el análisis factorial y el análisis discriminante. En el análisis factorial, mediante la extracción de componentes principales, se ha optado por la rotación VARI-MAX, con el fin de matizar las correlaciones de todas las variables con cada uno de los siete factores principales seleccionados en el análisis y que agrupan la información principal del cuestionario: "Causas de emigración" "Apoyos personales al estudio" "Apoyos de material al estudio" "Comprensión y expresión oral y escrito" "Capacidad y expectativas para finalizar los estudios superiores" "Causas del abandono" y "Edad".

En el enfoque cualitativo se utilizaron cuadros, matrices, diagramas, planos de análisis intentando unir objetividad en contenidos de cariz intersubjetivo.

Finalmente, se interpretaron las respuestas combinando datos cuantitativos y cualitativos para exponer los resultados.

#### **4. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS**

A continuación se van a enumerar los resultados obtenidos de los cuestionarios de tipo cuantitativo y de los grupos de discusión realizados, con el fin de ampliar los fríos datos estadísticos con aportaciones de naturaleza cualitativa. Se ha optado por una interpretación descriptiva e interpretativa para facilitar una información detallada de los diferentes aspectos que se consideran de interés.

a) *Aspectos personales*. El sujeto que ha aportado las siguientes informaciones ha sido el estudiante inmigrante universitario-tipo. Joven de entre 20 y 30 años (40,6%), fundamentalmente de sexo femenino (71,3%) que se inclina, mayoritariamente, por estudios de larga duración: licenciaturas (53,1%). Poblaciones universitarias ya en sus países de origen (44,2%) que representan un alto ascenso cultural respecto al nivel académico alcanzado por sus padres (el 17,2% de las madres de los estudiantes encuestados habían realizado estudios universitarios así como el 23,4% de sus padres).

b) *Causas de la emigración y dificultades encontradas en España*. En una escala de valoración de 1 a 4, las causas más valoradas a la hora de decidir abandonar su país de origen, fue el lenguaje (2,40), poder realizar estudios universitarios (2,30) y buscar un porvenir mejor a través de los estudios (2,22).

c) *Universidad*. La mayor dificultad encontrada en la Universidad española, valorada en un grado medio/alto, ha sido la compatibilidad de los estudios con el trabajo.

d) *Causas de abandono*. Los datos extraídos del estudio cuantitativo fijan entre las causas de abandono de los estudios— ordenadas porcentualmente— causas laborales, económicas, nivel académico exigido, motivos familiares y problemas administrativos. El estudio cualitativo realizado con esta misma población indica como motivos por los que principalmente se han abandonado los estudios las siguientes problemáticas: la organización y el desarrollo del currículum, la gestión del tiempo de estudio personal, las carencias académicas que se tienen, cuestiones personales, problemas sociales, económicos, afectivos e incompatibilidad estudio-trabajo.

e) *Deficiencias*. En el desarrollo de la investigación se ha profundizado en las microdeficiencias que han llevado a dejar la formación universitaria; así, entre los aspectos resumidos con la expresión “problemas organizativos y desarrollo del currículum” se encierra la falta de motivación en la que han caído sin ser reactivada por el influjo del profesorado, problemas para conseguir los contenidos del programa de estudios, escasez o brevedad de sesiones personales de tutoría tanto presenciales como telemáticas.

f) *Factores de éxito*. No todos los estudiantes universitarios de origen inmigrantes se ven abocados a abandonar su carrera formativa. Un gran grupo de ellos tiene éxito en sus estudios. Ese éxito lo van consiguiendo desplegando, a diario, las siguientes habilidades metodológicas: conocer modelos de exámenes anteriores (85,75%), contar con apoyos telemáticos (85%), desarrollar toda su capacidad intelectual (82,75%), orientarse por compañeros de cursos superiores (81,75%) y encontrarse afectivamente estable sabiéndose aceptado por sus compañeros (81,25%).

g) *Necesidad de apoyos*. Los estudiantes que tomaron parte en la investigación, con independencia de los resultados académicos alcanzados, señalaron la conveniencia de contar con apoyos educativos útiles para cada estudiante (es decir, educación personalizada en la institución universitaria), apoyo para expresar sus ideas por escrito, apoyo para expresar sus ideas oralmente, apoyo para comprender el lenguaje del profesor, en definitiva técnicas instrumentales básicas de aprendizaje.

h) *Recursos didácticos y tecnológicos*. El 96.5% de los encuestados tiene ordenador en casa y su nivel de formación en informática es medio/alto. Por otra parte, los apoyos educativos que reciben son valorados muy positivamente, con un grado muy alto, mientras que valoran en grado bajo/muy bajo la necesidad de apoyos educativos para la mejora de las calificaciones.

i) *Ayudas recibidas para el estudio*. Los alumnos financian mayoritariamente sus estudios universitarios con su trabajo —valorado en un grado alto/ muy alto—, mientras que la financiación con dinero familiar se ha valorado en un grado bajo/ muy bajo.

j) *Expectativas sobre los estudios universitarios*. La mayoría de los inmigrantes tienen expectativas altas-muy altas de conseguir un trabajo adecuado a su formación, así como expectativas altas de finalizar la carrera.

Conocidas tanto las causas que llevan a los estudiantes inmigrantes universitarios a abandonar sus estudios como las ayudas que esas mismas poblaciones requieren para tener éxito en los estudios superiores, resulta fácil diseñar mecanismos educativos que suplan las deficiencias de los primeros apoyándose en la experiencia comprobada por el grupo exitoso.

En la investigación desarrollada se siguió indagando este aspecto y volvió a dársele la voz a las poblaciones involucradas que señalaron necesitar una serie de apoyos educativos.

## **5. PROPUESTA DE APOYOS INCLUSIVOS PARA UNIVERSITARIOS INMIGRANTES**

Centrándose en el campo educativo, está la necesidad que este país tiene de reducir el índice de abandono de estudios universitarios y la reducción del coste económico de cada puesto académico.

Los jóvenes inmigrantes universitarios solicitan la puesta en marcha de una Universidad de tipo inclusivo, la Comunidad Científica sabe de su éxito, la sociedad necesita jóvenes inmigrantes formados universitariamente, las

empresas los buscan, la Constitución Española apuesta por la igualdad de oportunidades, la Declaración Universal de Derechos Humanos la avala. La Universidad Latinoamericana también está interesada en este modelo formativo. Así, la clausura de la Conferencia Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe —CREES— celebrada en Argentina (Gil, 2008) concluyó afirmando que *la Educación Superior debe comprometerse a superar y contrarrestar las deficiencias estructurales y las Universidades tienen que asumir un rol protagónico y estratégico en el que el fomento de políticas de inclusión y de desarrollo sea un hecho activo y eficaz.*

El éxito académico se genera, en una primera instancia, por el conocimiento real de las capacidades intelectuales, técnicas y volitivas de cada uno de los estudiantes. Estas capacidades, deberían ser conocidas y asumidas antes de matricularse en la formación universitaria. Los estudiantes, tanto inmigrantes como autóctonos, provenientes de la Enseñanza Secundaria Obligatoria conocen sus capacidades reales gracias a la labor realizada por los Departamentos de Orientación de los Centros de Secundaria. De acuerdo con las mismas, estos estudiantes deberían haberse matriculado en titulaciones abordables sin mayores problemas.

En el caso de que el estudiante no conozca realmente sus competencias, precisaría, antes de iniciar su carrera, efectuar pruebas tanto de competencia curricular como de actitudes y aptitudes intelectuales para conocer la realidad de la que parte. Estas pruebas deberían realizarse en los COIEs de las Universidades, conocedores de esta problemática. Los COIEs de las Universidades son entes prácticamente desconocidos por los estudiantes en los primeros días en la Universidad.

Actualmente desde ellos se están diseñando planes de acogida con el objeto de orientar a esta población en su proceso de matriculación, impartiendo cursos de formación telemática e información puntual. Si desde estos Centros de Orientación se consiguiesen realizar las correspondientes evaluaciones psicológicas, instructivas, intelectivas y de rendimiento, previas al acceso a la Universidad, se abarataría mucho el coste de cada plaza universitaria, se reduciría el abandono estudiantil, así como la psicosis, neurosis y depresión estudiantil de naturaleza exógena.

Ubicado cada estudiante en la titulación más conveniente para sus capacidades y disposiciones, otro de los factores que asegura el éxito en los estudios es el dominio de las técnicas instrumentales precisas. En los planes de estudio de todas las titulaciones universitarias han de incluirse una serie de asignaturas que permitan conocer al estudiante las técnicas instrumentales básicas que se le van a requerir en la carrera y el nivel de exigencia que se le va a solicitar. Esas asignaturas se deberían desarrollar en el primer mes

del curso de la titulación. Se ejercitarían de manera intensiva a lo largo de todo ese mes, con un contenido secuenciado y estratificado en dificultad. Deberían ser de carácter obligatorio su ejecución y contabilizar en el expediente del estudiante como asignaturas de libre configuración. El despliegue de este apoyo sería eficaz para todos los estamentos de la docencia universitaria y serviría, igualmente para marcar el nivel de exigencia de la institución.

Con el estudiante formado instrumentalmente e informado del nivel de exigencia que le va a solicitar la institución en la que pretende formarse universitariamente, se va concretando la realidad a la que tendrá que enfrentarse el universitario a lo largo de su periodo estudiantil. Estas medidas, siendo imprescindibles para abordar con éxito cualquier tipo de estudio, se dan por obvias y no se diseñan en casi ningún plan de estudios.

Otro apoyo específico para los estudiantes inmigrantes son los cursos de expresión y comprensión lectora, escrita y oral. En muchas universidades europeas se solicita a los estudiantes extranjeros un nivel determinado de la lengua de instrucción. En las universidades españolas, medir esta competencia lingüística, entre los estudiantes inmigrantes, es un hecho complejo puesto que, la mayoría de los matriculados en ella son de origen hispanoamericano, con lengua materna común.

Este punto de partida confunde a los estudiantes, pues, consideran que van a ser instruidos en un lenguaje que dominan. La realidad es otra bien distinta, una gran parte de los estudiantes latinos manejan el castellano en su nivel coloquial pero presentan grandes carencias y lagunas en el castellano académico más riguroso, exhaustivo y unívoco. La solución a este problema pasaría por introducir, entre las asignaturas que se cursaran en el primer mes del curso, la asignatura de libre configuración pero obligada realización: expresión oral, escrita y lectora. Esta asignatura podría cursarse tanto en castellano como en la lengua propia de la Comunidad Autónoma a la que pertenezca la Universidad en la que se haya matriculado el estudiante.

Como solución global para estas poblaciones inmigrantes debería diseñarse un curso cero de introducción a la Universidad, curso de nivelación o curso de técnicas instrumentales universitarias. En ese curso, de un semestre de duración, se incidiría en la lectura comprensiva, expresión escrita, correcta ortografía, sintaxis y semántica castellana o de la lengua autonómica que fuera a necesitar y en la adquisición de un variado vocabulario académico. Igualmente se introduciría al estudiante en la alfabetización digital, en el manejo de bibliotecas y archivos así como de fuentes documentales diversas. Se trabajarían técnicas de estudio y de trabajo cooperativo, dinámicas de grupos, habilidades sociales e inteligencia emocional.

En definitiva, el objetivo de este semestre sería dotar al estudiante universitario de origen inmigrante de todas aquellas herramientas que le permitieran adquirir y expresar, correctamente, todos los conocimientos, destrezas, habilidades y valores que la instrucción universitaria despliega hacia todos sus estudiantes, con independencia de su lugar de nacimiento.

El estudiante foráneo, en una universidad inclusiva, debe sentirse miembro de la sociedad estudiantil de la que forma parte, esto es, socializado, integrado en la institución y ejerciendo de elemento activo de esa agrupación humana. Para ello, desde la Universidad se debe favorecer la relación interpersonal con sesiones, por ejemplo de cineforum, deporte en equipo, voluntariado social, promoción del asociacionismo, charlas-coloquios sobre aspectos relacionados con la temática de la titulación, mesas redondas y debates sobre la realidad juvenil.

Esta labor podría recaer sobre estudiantes voluntarios, estudiantes del ámbito de los social (pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, educadores sociales, trabajadores sociales, profesores de secundaria especialidad formación y orientación laboral, intervención sociocomunitaria, etc.) en su periodo de prácticas profesionales.

Los problemas administrativos y burocráticos de ámbito académico que se les presentan a los estudiantes inmigrantes también son detonantes del abandono estudiantil. Estos inconvenientes administrativos pueden abordarse desde varias posiciones. La primera de ellas consiste en habilitar un horario de atención administrativa, exclusivamente, para los trámites de estas poblaciones. La segunda posibilidad pasa por reunir, en jornadas concretas, a todos los estudiantes de origen inmigrante para realizar, en esos tiempos, la totalidad de sus trámites burocráticos administrativos. Una tercera opción pasa por designar estudiantes mentores que se ocupen de ayudar a los compañeros de origen inmigrante a solucionar las gestiones académicas. Como cuarta medida pueden organizarse jornadas iniciales de información y asesoría, contar con ayuda de personal voluntario, miembros de ONGs o compatriotas asentados ya en la Universidad.

Un elemento importante en el nuevo diseño intercultural de la Universidad española sería la elección de uno o varios delegados interculturales de curso. Esta nueva figura, uniendo sus esfuerzos a los del delegado tradicional del curso, velaría por la convivencia del grupo y serviría de nexo entre los estudiantes de distintas culturas. Debería ser un estudiante sensible, con capacidad de armonizar demandas y buscar puntos de encuentro dentro de un diálogo en igualdad de condiciones. Del mismo modo, sería conocedor de la burocracia administrativa universitaria, buen gestor, de carácter abierto y empático, socialmente sensible y comprometido. La función esencial de

esta figura consistiría en promover la relación y convivencia entre los estudiantes para que fluyera con naturalidad, evitando que se produjesen reductos o guetos.

Conseguir aunar distintas nacionalidades en tareas conjuntas puede ser una perfecta clave de inclusión intercultural, para ello, el profesor, también ha de acomodar su función docente, entender la realidad intercultural que se vive en el aula y responder conforme a las demandas de la clase. Su talante tiene que ser de apertura y acogida, de enriquecimiento y reflexión, de contraste y síntesis de todas las realidades. La metodología que despliegue puede ser decisiva para lograr estos objetivos. A través del trabajo colaborativo y en grupo, en equipos, en parejas, en triángulos, la metodología universitaria debe crear un puzzle formativo, donde todas las piezas sean imprescindibles para alcanzar la finalización de la tarea previas. El estudiante inmigrante tiene que ser y sentirse una pieza más. Igual de necesaria e imprescindible para este fin que el autóctono.

En una universidad inclusiva, el nivel de exigencia, a la hora de calificar al universitario inmigrante, ha de ser idéntico al desplegado con el estudiante español. Si se hiciese alguna diferencia se estaría cayendo en una situación de discriminación positiva o negativa, pero siempre en una situación de singularidad manifiesta, que a la larga, resultaría dañina para la autoestima, autoimagen y aceptación del estudiante culturalmente diverso, e injusta para el estudiante autóctono. La inclusividad se diseña para el proceso formativo, no para su calificación.

Uniendo a estas medidas instructivas, organizativas, metodológicas y afectivas una buena política de becas basada en una actitud social compensatoria para todos aquellos estudiantes —tanto de origen inmigrante como autóctono— que no perciban rentas superiores a una cantidad prefijada se rebajaría el índice de abandono de los estudios universitarios. Estas acciones se enmarcarían en la filosofía de la justicia social distributiva y en el impulso a la cooperación internacional.

Es un derecho y un acto de justicia social nivelar desigualdades para optar al disfrute de los mismos derechos en igualdad de condiciones. La educación, es un derecho con una doble repercusión. Por un lado beneficia al individuo que la recibe y a su familia y, por otro lado, a la sociedad que ha formado al ciudadano educado y va a recibir de él la riqueza del capital humano que le ha ofrecido. Pero para materializar este elenco de buenos deseos se necesita algo bien pragmático: una buena política de becas.

Es obvio que las medidas de naturaleza económica para esta población son de suma importancia puesto que, una de las causas por las que aban-

donan los estudiantes de origen inmigrante los estudios es por problemas económicos originados, muchas veces, por la pérdida del empleo, una situación laboral precaria, necesidad de enviar remesas a sus países de origen, carestía de vida, etc.

El Gobierno de España ha creado una gran bolsa de becas y subvenciones destinadas a estos estudiantes, entre ellas merece la pena reseñar las becas destinadas a iniciar estudios universitarios en España convocadas por la Secretaría de Estado de Educación y Formación (MEC, 2008b) con el objetivo de responder al principio de igualdad de oportunidades hacia los estudiantes que se encuentran en inferioridad de condiciones. La misma Secretaría de Estado ha convocado becas para los estudiantes que cursan estudios universitarios o superiores. Esta modalidad de beca cubre gastos de movilidad, residencia, material, desplazamiento o transporte.

Entre las subvenciones destinadas a estudiantes inmigrantes universitarios se encuentran las concedidas desde el Ministerio de Trabajo e Inmigración (2008b) a través de la Dirección General de Integración e Inmigración destinadas a Municipios, Mancomunidades de Municipios y Comarcas conducentes a programas innovadores que favorezcan la integración de inmigrantes.

Esta población también puede optar a la concesión de ayudas a las Asociaciones juveniles en el ámbito universitario nacional convocadas por la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación del Ministerio de Educación (2007). Entre ellas merece especial atención todas las relacionadas o creadas por inmigrantes que se han multiplicado en los últimos años pasando de las 15 existentes en 2005 a las 90 actuales.

Por último, las Comunidades autónomas también ofrecen diversos planes de apoyo para la integración de la población estudiantil extranjera, así como algunas universidades como la UNED a través de su política de becas y ayudas al estudio para los estudiantes con menores recursos.

## **6. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN FINAL**

La finalidad general de la investigación se ha centrado en responder a los objetivos formulados. Para ello se ha procedido al análisis cuantitativo-cualitativo y se han desarrollado nuevas competencias con la finalidad general de promover la inclusión social y laboral del colectivo de estudiantes inmigrantes universitarios.

Es preciso señalar que todas las herramientas permiten al estudiante adquirir y expresar correctamente los conocimientos, destrezas, habilidades y valores, con independencia de su lugar de nacimiento.

Las conclusiones de este Estudio se centran en los resultados obtenidos de los análisis, así como en la propuesta de los apoyos que se ofrecen a los inmigrantes universitarios de origen inmigrante para tener éxito en sus estudios. Podemos señalar las siguientes:

- Se ha identificado el perfil de la población de estudiantes inmigrantes universitarios: edad entre 20-30 años, predominando el sexo femenino; optan por estudios de larga duración y compatibilizan estudio y trabajo.
- Los estudiantes que obtiene mejores calificaciones suelen ser más jóvenes, mujeres y que dedican 15 horas semanales al estudio.
- Los motivos por los que se matriculan en una carrera universitaria en España han sido culturales y de formación, mayoritariamente.
- Como factores que inciden en el éxito de sus estudios cabe señalar los intereses, los recursos utilizados y las expectativas.
- Como recursos de apoyo, los inmigrantes universitarios señalan que precisan variedad de recursos personalizados y diferenciados para lograr el éxito.
- Como causas del abandono de los estudios universitarios, se mencionan las laborales y económicas; dificultad para conciliar estudio y trabajo.

El éxito académico que podría facilitarles una educación universitaria de tipo inclusivo redundaría en una integración social y laboral, más fácil, para estas poblaciones desfavorecidas.

Llama la atención de los investigadores que los estudiantes que han tomado parte en este estudio no hayan reseñado como necesidad, sin cubrir, el contar con textos escritos en sus idiomas maternos ni el reclamar mayores facilidades para homologar los estudios académicos obtenidos en sus países de origen. Estas peticiones se han hecho, reiteradas veces, en investigaciones sobre temáticas afines. Sin embargo, los resultados de esta investigación han sido bien concretos y tangibles a la vez que fácilmente abordables tanto desde las instituciones como desde las aulas universitarias.

Estos resultados se convierten en un motivo que hace ver con verdadera esperanza la formación universitaria de estas poblaciones y la formación que puedan recibir; en este país, los estudiantes extranjeros que en los próximos años se desplacen por las universidades españolas, siguiendo las indicaciones del Plan Bolonia, sólo es cuestión de ponerse a hacerlo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arrimadas, I. y Hernando, A. (2007). Educar a los alumnos de todo el mundo, *Rev. Escuela*, 3.768.
- Bugeda, J. (1974). *Manual de técnicas de investigación social*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Camarero (2007). *Estudio de las demandas del colectivo de estudiantes inmigrantes matriculados en la UNED*. MTAS-UNED.
- Comisión Europea (2008a). *Eurobarómetro 2008* Disponible en [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/index](http://ec.europa.eu/public_opinion/index) (consulta 2009; 10 de enero).
- (2008b). *Dirección General de Justicia, Libertad y Seguridad*. La Haya Disponible en [www.europa.eu/scadplus/leg/es](http://www.europa.eu/scadplus/leg/es) y <http://www.europol.europa.eu> (consulta 2009, 20 de febrero).
- Fernández, M. J. (2006). *Necesidad de los estudiantes universitarios ante la realidad de la Educación Superior Europea*. Madrid: MEC.
- Fernández Enguita, M. y Terrén, E. (2008). De inmigrantes a minorías: temas y problemas de multiculturalidad. *Revista de Educación*.
- Gil, M. (2008). *Conferencia Regional para la educación Superior en América latina y El Caribe*. Argentina: Universidad Nacional de Viña del Mar.
- Guillén, M. F. y Ontiveros, E. (2007). La inmigración y las multinacionales españolas, *El País* 16/05/2007. Disponible en <http://www.almendron.com/tribuna/index.php> (consulta 2008, 16 agosto).
- Jefatura del Estado. *Ley Orgánica 6/2001*, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm. 307 de 24/12/2001. Disponible en: <http://www.boe./días/2001-12-24/pdfs/A49400-49425.pdf> (consulta 2009, 28 de diciembre).
- Ministerio de Educación y Ciencia –MEC– (2008). *Informe Datos Básicos del Sistema Universitario Español. Curso 2008/2009*. Disponible en <http://www.micinn.es/univ/ccuniv/html/estadistica> (consulta 2009, 28 de diciembre).
- (2009). *Datos y Cifras del Sistema Educativo Español. Curso 2009-2010*. Disponible en <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/educacion> (consulta 2010, 23 de mayo).
- (2007). *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010*. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración.
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008). *Resolución de 2 de junio de 2008 de la Secretaría de Estado de Educación y Formación*.
- Ministerio de Trabajo e Inmigración (2008a). *Observatorio español*. Disponible en <http://oberaxe.es>. (consulta 2009, 24 de noviembre).
- (2008b). *Resolución de 11 de agosto de 2008 de la Dirección General de Integración de los Inmigrantes* (BOE núm. 211 de 1 de septiembre, p. 35761).
- Oliver, J. y otros (2004). La inmigración parará la caída del alumnado universitario. *Aula intercultural*. Disponible en <http://www.aulaintercultural.org> (consulta 2009, 12 de diciembre).
- Pérez, M. G. y otros (2008). *Hacia una universidad Inclusiva: medidas de apoyo al alumnado inmigrante*. Programa de Estudios y Análisis 2008. MICINN.

Pérez, M. y Desrués, T. (2007): *Opinión de los españoles en materia de racismo y xenofobia*. MTAS- Dirección General de Integración de los inmigrantes. Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia. IESA/CSIC.

Proyecto Europeo de Redes Comenius INCLUES. *Llaves para una educación*

*Inclusiva y Cognitiva*, Disponible en [www.inclues.org](http://www.inclues.org). (consulta 2009, 14 de octubre).

Tagliacarne. *Tabla-prontuario*. Disponible en <http://www.tesisenxarxa.net> (consulta 2009, 28 de diciembre).

## **PALABRAS CLAVE**

Inmigración, Universidad inclusiva, Éxito académico, Apoyos educativos.

## **KEY WORDS**

Immigration, Inclusive University, Academic success, Educational support.

## **PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS**

M<sup>a</sup> Paz Lebrero Baena, Doctora en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid, Profesora Titular en la UNED desde 1986. Miembro de los Grupos de Investigación “*Intervención socioeducativa*” (G44Edu16) y “*Centro de Investigación MANES*” (G40Edu15). Sus publicaciones y actividad investigadora se centran en diferentes ámbitos de pedagogía social (menores en riesgo, atención socioeducativa, etc.) y de educación infantil, por cuyos materiales ha recibido premios nacionales e internacionales.

M<sup>a</sup> Pilar Quicios García, Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED, Profesora en la Facultad de Educación de dicha la Universidad. Miembro de diferentes Grupos de Investigación, autora e investigadora principal de publicaciones y Proyectos de Investigación sobre riesgo social financiados por AECI y por FIDE, así como el Proyecto de Investigación Internacional auspiciado por el Ministerio de Educación chileno “La calidad docente factor de prevención del Riesgo Social”.

Dirección de las autoras: M<sup>a</sup> Paz Lebrero Baena  
y M<sup>a</sup> Pilar Quicios García  
UNED. Facultad de Educación.  
Dpto. Teoría de la Educación y Pedagogía Social.  
Paseo Senda de del Rey, n.º 7  
(28040) Madrid  
E-mail: mplebrero@edu.uned.es  
pquicios@edu.uned.es

Fecha Recepción del artículo: 5. Abril. 2010  
Fecha Revisión del artículo: 27. Mayo. 2010  
Fecha Aceptación del artículo: 6. Julio. 2010

ISSN: 1139-613-X

Núm. 2 - 2010

13

EDUCACIÓN

W

UNED

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

## *Recensiones*



**ABÓS OLIVARES, P.; DOMÍNGUEZ CABREJAS, R.; SÁNCHEZ MARTÍN, A.; GRIMALT FERRER, J. (2008).**

*Las Escuelas Normales de Teruel (1841-2004). El empeño por la supervivencia.* Teruel: Diputación de Teruel. Instituto de Estudios turolenses, 256 pp.

Sabido es que al *conocimiento* del todo se llega a través del conocimiento de los elementos que lo integran (hemos destacado en cursiva el lexema conocimiento para expresar la referencia a la visión sintética o de conjunto a que se llega tras el análisis de las partes y de las relaciones entre ellas); y que para llegar a construir la Historia total debemos desvelar primero las historias sectoriales. Ellas nos permiten superar la primera visión global, general y confusa del todo que, en nuestro caso viene constituido por las “escuelas normales”.

El libro que recensamos se suma a la serie de trabajos que desde tiempo atrás, pero con mayor peso desde los últimos periodos del franquismo e inicios de la democracia, se dieron a la imprenta con el objetivo de perfilar la Historia de unos centros educativos que, por lo general, en sus primeros momentos y en gran parte del siglo XX, jugaron un papel muy significativo en la formación de la juventud de provincias, con vocación de maestros, algunos, con la aspiración de acceder a unos conocimientos superiores a los elementales, otros. Esta característica destaca respecto de las Escuelas Normales de maestros y de maestras de Teruel, objeto de estudio del presente libro, según constatan sus autoras y autor, viniendo a sumarse a la serie de Historias de otras “escuelas normales”, posibilitando con ello no sólo resaltar las líneas o trazos generales, más sobresalientes del conjunto, sino pasar a conocer la razón de lo común y comprender el sentido de lo diferente.

Señalábamos líneas más arriba que el libro objeto de nuestra recensión se suma a la serie de publicaciones que to-

man como su objeto de estudio la historia de una “escuela normal” y, podríamos añadir la formación del magisterio, pues ambos objetos se encuentran íntimamente relacionados. En este sentido cabe recordar los trabajos de: García Yagüe (*Problemática histórico-legislativa de las Escuelas del Magisterio en España*, 1955), López Báez (*Historia de las Escuelas Normales*, 1963), Barbes Peronella (*Origen y desarrollo de la Escuela Normal en España*, 1972), Manuel de Guzmán (*Cómo se han formado los maestros. 1871-1971. Cien años de disposiciones oficiales*, 1973; y *Vida y muerte de las Escuelas Normales*, 1983), J. Carbonell (*L'Escola Normal de la Generalitat (1931-1936)*, 1977), M. A. López (*La Escuela Normal de Granada*, 1979), Blat Gimeno y Ricardo Marín (*La Formación del Profesorado de Educación Primaria y Secundaria*, 1980), J. Noguera (*La Escuela Normal de Tarragona*, 1983), el trabajo sobre *Escola de Mestres de Sant Cugat. 1973-1983. Deu anys de formació de mestres* (1983), Ávila Hernández (*Historia de la Escuela Normal de Maestros de Sevilla en la segunda mitad del siglo XIX*, 1986), y tantos otros que con diferente extensión podrían sumarse a los citados.

El texto de Abós Olivares, Domínguez Cabrejas, Sánchez Martín y Grimalt Ferrer, tiene todo el valor de un texto cuidado, elaborado con el rigor del trabajo que no se improvisa sino que es fruto de una reflexión detenida y rigurosa, que no pierde de vista el contexto próximo y remoto, así como los condicionantes, a veces insuperables que enmarcaron la vida de las Escuelas Normales de Teruel. No en vano entre sus autoras encontramos a M<sup>a</sup> Rosa Domínguez Cabrejas que cuenta en su haber, sumándose a su buen hacer investigador histórico-educativo, otros trabajos previos sobre las “Escuelas Normales de Zaragoza”, o el más reciente sobre “Cien años de libre acceso de las mujeres a la Universidad”, donde analiza el papel de las “escuelas normales” en el primer título profesional de las mujeres.

Estructurado en siete capítulos, éstos se verán complementados con una introducción, un anexo documental y la referencia a la bibliografía y fuentes que han servido de base para la realización del trabajo.

La introducción nos situará ante el tema objeto de estudio aportando primero referencias comparativas a la situación general de España, es decir, del conjunto de provincias, constatando las diferencias existentes entre hombres-niños y mujeres-niñas respecto al dominio de la lectura y escritura, así como a escuelas públicas y particulares para niños y para niñas, maestros y maestras –examinados (con título) y no examinados (sin título)–, y niveles de alfabetización. Factores todos que tendrán en la preparación de los maestros la razón de su situación. Se hará referencia a las disposiciones oficiales que tratarán de cambiar la situación (1838, 1857), al eco que encuentran en la generalidad de las provincias y a la política educativa de apoyo a las Escuelas Normales por las Diputaciones provinciales de Huesca y Teruel. Así, de forma breve pero precisa nos encontraremos situados ante el punto de arranque del fenómeno histórico-educativo que nos interesa conocer.

El cuerpo del texto constituido por el conjunto de capítulos se inicia con un breve análisis de la situación escolar de Teruel en las primeras décadas del siglo XIX y una, igualmente breve, referencia a la política educativa que potenció la creación de las Escuelas Normales (objetos de estudio del capítulo primero). A continuación se analizan los diversos periodos por los que estas escuelas pasaron, determinados por factores como las dificultades derivadas de su sostenimiento, los efectos negativos de una reforma legal, las consecuencias de la política educativa del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, el cambio de régimen derivado del golpe de Estado del general Franco y la subsiguiente guerra civil, con su evolución hacia un plan de estudios que aproximaría

a las Escuelas Normales a los estudios universitarios (al exigir el Bachillerato completo como paso previo, y al darles un carácter más profesional).

El último hito de este camino, contemplado en su perspectiva histórica, será el que impuso el proyecto de reforma de las Escuelas Normales derivado de la Ley General de educación de 1970, y su repercusión en las Escuelas Normales de Teruel.

Cerrando el trabajo analítico-descriptivo y valorativo, el capítulo 7 aparece dedicado al estudio del peso que el profesorado tuvo en el desarrollo y evolución de las Escuelas Normales de una capital de provincia con características muy propias que difícilmente se compaginaban con las aspiraciones de un profesorado que contemplaba la promoción docente e investigadora entre sus horizontes profesionales. Capítulo sumamente interesante por cuanto pone de manifiesto que no siempre el hombre viene condicionado por su circunstancia, sino que en muchas ocasiones es la circunstancia “hombre” la que condiciona el desarrollo y evolución de las instituciones y, en definitiva, de la sociedad que las cobija.

Los análisis realizados se apoyan y complementan con tablas (4) y cuadros (21) que aportan la claridad del esquema y la precisión del dato cualitativo y cuantitativo, logrando que la comprensión de los hechos estudiados sea más ajustada a la realidad, máxime si tenemos en cuenta que, cuando las fuentes lo permiten se introduce el análisis comparativo con lo sucedido en otros centros del distrito universitario de Zaragoza. Bajo este encuadre desfilarán ante nosotros tanto los aspectos propiamente académicos (educativos, pedagógicos, didácticos, organizativos...), como los puramente administrativos y de gestión de los centros. Varias fotografías contribuyen a aportar las imágenes que dan la precisión necesaria, que en ocasiones falta al lenguaje verbal, al informe histórico.

Si, como decíamos más arriba, la introducción nos sitúa ante el trabajo cuya lectura nos espera, el Anexo documental con una extensión de 74 páginas nos aproxima al “testimonio vivo” del hecho que se estudia. Con este valor el libro ofrece a la consideración del lector exámenes de los alumnos, reglamentos de la vida interna de la Escuela Normal de Maestras, *curricula vitae* de alumnos que llegaron a directores, relación de libros de texto, referencia a los títulos expedidos, resultado del análisis de 1.300 expedientes de alumnos entre 1914 y 1936, cargos académicos y profesorado, exámenes de ingreso de distintas fechas, exámenes de reválida, una memoria de prácticas docentes, convocatoria del concurso-oposición a Dirección de Escuela Graduada de Teruel, en 1941, con el trabajo escrito desarrollado por uno de los opositores, el informe del proyecto de reforma del edificio de la Escuela Normal correspondiente a 1970. Todo un cuerpo de documentos cuya lectura y consideración, al tiempo que nos aporta claves para aproximarnos al complejo fenómeno de la formación de maestros desde múltiples perspectivas, posibilita, entre otros, el análisis del perfil profesional del magisterio o el estudio comparado con otras “escuelas normales”.

Rufina Clara Revuelta Guerrero  
Universidad de Valladolid

**DEL MORAL PÉREZ, M. E. (coord.) (2010).**

*Televisión: Desarrollo de la creatividad e infancia.*

Barcelona: Octaedro, 190 pp.

La televisión ocupa la mayor parte del tiempo de ocio y entretenimiento de los niños y niñas, convirtiéndose en una instancia más del crecimiento cognitivo

y moral de los más pequeños. La cultura de la imagen puede erigirse en un eficaz instrumento para la transmisión de normas, valores y pautas de comportamiento, estableciéndose como un poderoso referente sociocultural. Es por ello, indispensable que los niños, adolescentes y jóvenes adquieran un pensamiento crítico a través del desarrollo de competencias audiovisuales y digitales que les doten de las herramientas necesarias para analizar los contenidos que reciben.

La reciente aprobación de la nueva Ley General de Contenidos Audiovisuales hace que la presente obra posea una gran pertinencia, en ella se recogen las aportaciones de diferentes especialistas del ámbito de la educación, la comunicación, la psicología, la salud... de distintas universidades y ámbitos profesionales, quienes contribuyen a reflexionar sobre la temática de *La televisión, desarrollo de la creatividad e infancia*, a partir de las conclusiones obtenidas en el investigación “*La mediación de las pantalla: televisión y videojuegos, controvertidos modelos para el aprendizaje cognitivo-social*”, llevada a cabo por el grupo de investigación Tecn@ de la Universidad de Oviedo.

Su coordinadora pone de relieve la preocupación que existe sobre los efectos cognitivos, afectivos y conductuales que la televisión y videojuegos pueden tener sobre el público infantil y juvenil. En la presente obra, integrada por trece capítulos, se exponen, de forma clara y concisa, un conjunto de reflexiones sobre el uso, abuso y consecuencias del consumo televisivo, así como a describir algunas experiencias televisivas de otros países encaminadas a ofrecer espacios de entretenimiento audiovisual que favorezcan la creatividad de los niños y niñas.

El libro se puede dividir en dos grandes ejes, primeramente se recogen las reflexiones efectuadas por diferentes expertos sobre los fines de los medios de comunicación; el consumo televisivo y de videojuegos de los menores que han

formado parte de la mencionada investigación de la Universidad de Oviedo; el análisis efectuado sobre la experiencia española de autorregulación de contenidos televisivos; y la responsabilidad que la familia puede tener al respecto.

Seguidamente se presentan experiencias de alfabetización audiovisual, encaminadas a mostrar a los más pequeños los secretos de la televisión y del cine; a dar a conocer diferentes iniciativas televisivas el ámbito internacional caracterizadas por potenciar la creatividad y el desarrollo psicológico y madurativo de la joven audiencia a través de una programación entretenida y formativa; también se analizan las posibilidades educativas del nuevo entramado mediático que surge a partir de la irrupción de la *Televisión 2.0*, ofreciendo nuevas vías de acceso televisivo vía Internet.

Todas estas experiencias y reflexiones pueden servir de ayuda para docentes, educadores, padres y madres, etc. que desean que los más pequeños se conviertan en receptores activos, críticos y creativos frente a la oferta televisiva. Así como para los responsables de los medios y de programaciones infantiles.

*Lourdes Villalustre Martínez*  
*Universidad de Oviedo*

**FACULTAD DE CIENCIAS DE  
LA EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD  
PONTIFICIA SALESIANA DE ROMA  
(2009).**

*Diccionario de Ciencias de la Educación.*  
Madrid: Editorial CCS, 1230 pp.  
Edición española coordinada por J. M. Prellezo García.

Hoy en día no es usual encontrarse con este tipo de publicación. No porque

no respondan a una necesidad, que si la hay, sino por la envergadura del trabajo que supone, el esfuerzo que conlleva por parte de muchos profesionales, el riesgo que se corre a la hora de promover este tipo de ediciones tan costosas, etc., etc. De ahí el interés en referenciar este diccionario y valorar el empeño de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pontificia Salesiana de Roma de promover esta publicación. Ya sólo con ello, es un mérito que debe reconocerse por parte de los expertos del área de la educación.

Ahora, su valor no sólo es este, sino que destaca, en primer lugar, por atender un espacio no cubierto desde hace tiempo. Si revisamos las últimas obras de referencia publicadas en nuestro ámbito, comprobamos que estas están fechadas en los años 80 del pasado siglo XX. Esta situación, junto con la enorme vitalidad que ha manifestado la educación, en sus más diversas vertientes, en estas últimas décadas, hace que esos diccionarios y enciclopedias hayan quedado en muchos de sus términos rebasados u obsoletos. De ahí la relevancia de este diccionario al presentarnos una selección de términos de acuerdo a la situación pedagógica actual, y un análisis de los mismos ligado a las últimas aportaciones e investigaciones.

En segundo lugar, porque estamos viviendo en una sociedad caracterizada, por ejemplo, por los cambios continuos o por la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación que han facilitado la difusión de la información borrando cualquier tipo de barrera. Ahora, esta accesibilidad no garantiza el saber, el conocimiento. De ahí la importancia de contar con instrumentos que faciliten de forma asequible y clara los conceptos clave de esta área pedagógica.

En tercer lugar, ya que aporta un amplio y actual elenco de voces que pretende ofrecer un análisis del hecho educativo desde diferentes ángulos: antropológico,

filosófico, histórico, sociológico, psicológico, biológico, metodológico, jurídico, teológico, etc.). La educación debe responder a la complejidad del ser humano, y de toda interacción con sus iguales. Por ello, cualquier análisis de un concepto educativo no puede limitarse a una sola perspectiva, sino que debe ser objeto de estudio desde las diferentes ciencias que abordan el objeto de la educación. Y, a la vez, el tratamiento que se da a cada término parte exclusivamente de la perspectiva de las ciencias de la educación, ya que el estudio de cada concepto se lleva a cabo destacando el valor educativo y pedagógico del mismo.

En cuarto lugar, al contribuir con las definiciones de los conceptos de educación más representativos del momento actual. Se cuenta, lógicamente, con los conceptos básicos sobre educación, pero, a la vez, se han incluido todas aquellas voces que están presentes en la configuración educativa de la sociedad actual. Como es lógico, en obras de este tipo siempre podremos decir que faltan voces o que sobran otras. Sabemos que las decisiones, a la hora de realizar una selección de este tipo, nunca son sencillas y que dependiendo del grupo de trabajo que lleva a cabo esta obra, se inclinará más sobre un tipo de conceptos que sobre otros. Prueba de ello es la versión española, en la que se ha primado la inclusión de voces de corte histórico, como es la incorporación de pedagogos y pedagogas representativos de nuestra nación. Ahora bien, finalmente, este diccionario presenta, de forma equilibrada, una correcta selección de los conceptos claves para comprender la educación en nuestra sociedad actual, caracterizada por la diversidad y la mundialización.

En quinto lugar, porque persigue ser un diccionario no sólo útil a estudiantes, a profesionales de la educación, a persona interesadas en este ámbito, etc., sino también a los investigadores, ya que en cada una de sus voces se encuentran múltiples ideas y sugerencias. En palabras del coordinador de esta obra, pre-

tende ser un instrumento de trabajo y de consulta seria y científicamente cualificado. Para ello, cada uno de sus términos cuenta con una breve introducción en la que se ofrece una definición comprensiva de esa voz, junto con las posibles diversidades que puedan encontrarse en el mismo. Una parte central en la que se presenta el estado de la cuestión, las diferentes posturas ante la misma, un acercamiento crítico a este concepto, etc. de tal manera que el lector obtiene una visión que le ayuda a comprender mejor esa definición del término y la complejidad que pueda subyacer en él mismo. Y, por último, una breve bibliografía ordenada cronológicamente, con la que se anima a ampliar el análisis de ese concepto.

Unos elementos también muy útiles para el lector son el índice temático y el índice de voces, que se incorporan al final del libro. Gracias a ambos resulta sencillo encontrar conceptos, relacionar términos, ampliar nuestra búsqueda, etc.

En suma, un diccionario que es, sin duda, un valioso instrumento para todo aquel que necesite clarificar los conceptos básicos que subyacen y rodean toda acción educativa, que aportan el significado de los términos fundamentales de la reflexión educativa y pedagógica, el conocimiento de los autores y de las corrientes de pensamiento más representativos o las experiencias y estrategias más relevantes de nuestra sociedad. Además de que ha sabido conjugar la seriedad científica con la comunicación divulgativa, el conocimiento teórico con el práctico, tal como expresa Pascual Chávez en la presentación de esta obra. Todo ello hace que estemos ante un diccionario que animamos a incorporar en la documentación de referencias básica de todo aquel que, de un modo u otro, esté implicado en la educación, en cualquiera de sus vertientes y manifestaciones.

*Marta Ruiz Corbella*  
UNED

**GARCÍA ARETIO, L.;**  
**RUIZ CORBELLA, M.;**  
**GARCÍA BLANCO, M. (2009).**  
*Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual.*  
 Madrid: Narcea/UNED, 340 pp.

Decía Confucio, filósofo chino, que “el hombre que busca la perfección asume sus responsabilidades con decisión y valor. No especula con el triunfo fácil”.

La obra que nos ocupa aborda un tema complejo y extensamente tratado y lo hace de forma brillante y ágil. Este reto sólo puede ser asumido por autores/as que buscan sin especular, servir de ayuda, apoyo y estímulo con sus obras. Son muchas las virtudes que encontramos en la obra de los profesores García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco y que la convierte en un libro de referencia en el ámbito educativo.

Por un lado, cabe mencionar que su amplitud, patente en sus catorce capítulos, se conjuga con una organización equilibrada y una perfecta focalización de lo que anuncia en su título: *las claves de la educación*. Realiza un acercamiento a las cuestiones más relevantes de la educación (concepto, agentes, escenarios, función social, fines y valores, etc.) desde una posición crítica abordando los cambios que las nuevas realidades sociales y educativas imponen.

Se inicia la obra con el tratamiento de dos cuestiones fundamentales, la relación del hombre con la educación y el propio concepto de esta última. Ambas son tomadas con rigor recogiendo aportaciones de reconocidos expertos y realizando reflexiones de interés y hondo calado pedagógico. El segundo capítulo se adentra en los principios pedagógicos de la acción educativa, analizando algunas cuestiones fundamentales de la educación como son la individualización, la socialización la autonomía la actividad,

creatividad y participación. No se pasa por alto la referencia obligada al tema de las competencias, tan presentes en los debates educativos desde hace unos años.

En el tercer capítulo, dedicado a la educación como proceso, se concede una importancia central al tiempo, una aproximación de gran interés que nos acerca a un concepto rico y múltiple de la calidad de la educación. En el capítulo cuarto los autores otorgan un espacio a la comunicación ya que, como afirman es el fundamento de toda relación educativa (p. 88). Van un paso más allá del análisis clásico y tratan las necesidades que establece la aparición de nuevos y cada vez más tecnológicos canales y formas de comunicación.

Los agentes de la educación son tratados desde un punto de vista amplio pero se concede especial importancia a la figura del educador, su profesionalización y los ámbitos de intervención de los diferentes profesionales de la educación. El ineludible acercamiento a los escenarios de la educación se realiza en el capítulo siete, desde el convencimiento de su complejidad y de la necesidad de sistematización en un contexto educativo actual. En la obra se realiza un repaso por la función social de la educación donde se analizan los factores (económicos, culturales y políticos) que inciden en la educación.

Era obligado, en un trabajo de esta temática, dedicar un capítulo al tema de los fines y valores de la educación. Los autores abordan cuestiones tan interesantes como el currículo oculto o la ciudadanía, temas siempre de actualidad.

Se advierte a lo largo de toda la obra un carácter optimista hacia la educación que se hace más patente en los capítulos ocho, nueve y diez (este último se ocupa de la complementariedad entre acción educativa y acción pedagógica), optimismo hacia la educación y hacia el ser humano como educador y educando.

Los capítulos finales están dedicados a cuestiones de gran actualidad, se centran en la sociedad del conocimiento, los retos que se plantean en Europa desde una perspectiva educativa y, finalmente, a la educación a distancia, como no podía ser de otra manera, siendo los autores expertos reconocidos en este ámbito.

Una obra que, a su calidad indiscutible, une el incluir en sus reflexiones sobre las cuestiones claves de la educación, los temas emergentes que les afectan directamente.

Además de su contenido, otro punto de gran interés, y que es necesario señalar, es que el recorrido que se realiza por las claves de la educación se lleva a cabo bebiendo de múltiples fuentes, autores clásicos y contemporáneos, con profusas y ajustadas citas que acrecientan el interés del lector por los temas tratados, abriendo ventanas de conocimiento adicionales. Retomando a Confucio, los autores no han especulado con el triunfo fácil sino que han afrontado la tarea de esta obra con rigor y seriedad, aportando un producto de gran calidad que ofrece un recorrido sólido por las claves de la educación y lo hace de manera que el lector puede aprender y reflexionar.

*María José Bautista-Cerro Ruiz*  
UNED

**JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (coord.) (2010).**

*Educación Vial, Seguridad Vial.*  
Barcelona: Davinci Continental. 182 pp.

El tránsito vial ha facilitado el crecimiento social pero al mismo tiempo genera no sólo problemas medioambientales, sino de salud pública, como son los accidentes de tráfico. La presente obra, trata de encauzar estos aspectos, basándose en la educación vial.

Está dividida en siete capítulos. El primero de ellos escrito por la catedrática Carmen Jiménez, coordinadora de la obra, que centra sus páginas en la necesidad social de la educación vial. En su texto, la educación vial está dotada de un componente moral que va más allá de la mera transmisión y recepción de unas normas reguladoras de la conducta. Comienza definiendo el concepto de educación y se detiene en el término competencia, dada su vigencia. A continuación, analiza las dimensiones y matices de la siniestralidad vial a nivel global y local y prosigue con algunos matices que parecen presentar los conductores y que podrían influir en la seguridad vial. Concluye sus líneas con la vulnerabilidad de la juventud en la carretera, desafíos todos ellos que se plantean a la educación vial y a la convivencia ciudadana.

Juan Escámez Sánchez y Victoria Vázquez, catedrático e investigadora, en la Universidad de Valencia, abordan los principios y las líneas prioritarias de actuación para la educación vial, desde la perspectiva de aprender a convivir en sociedades complejas y plurales, suscitado en el principio de aprender a ser personas.

*La movilidad sostenible: objetivo de la educación vial en el contexto europeo*, capítulo elaborado por la profesora M<sup>a</sup> Ángeles Murga, titular en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, analiza experiencias que responden a necesidades concretas sobre la temática y a la vez, ofrece líneas de actuación que buscan atajar el problema. Se centra en procesos educativos mediante aprendizaje significativo, experiencial y colaborativo, la centralidad de los valores, y la formación de un pensamiento global, interdisciplinar e integrado sobre las problemáticas relacionadas con la movilidad.

El cuarto capítulo, desarrollado por Violeta Manso, técnico de la Dirección General de Tráfico, experta también en la materia y colaboradora conjuntamente en la Universidad de Salamanca, presenta la circulación vial como un tema

social que afecta y compete al conjunto de la sociedad. Demanda la toma de conciencia de los riesgos o problemas que ocasiona para que, desde la prevención, se encuentren soluciones. Sienta las bases del papel de los agentes educadores y su aportación a la educación vial.

Josep Montané, catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona, explica enfoques como: la disonancia cognitiva, la teoría de la homeostasis y la de la compensación del riesgo, para aproximarse al modelo de cambio de actitudes y su aportación a la educación vial, mediante la elaboración de diseños, instrumentos y programas de intervención, cuyo objetivo radica en la reducción de los accidentes de tráfico.

El penúltimo de los capítulos expone el proceso y las diversas formas de integración en el currículo de objetivos y contenidos de educación vial. Su autor, Eugenio Ocio, director del Centro Superior de Educación Vial de Salamanca, recorre la legislación española sobre esta temática, desde la publicación del Código de la Circulación de 1934, hasta la Ley Orgánica de Educación, deteniéndose más en esta última, en las diferentes etapas educativas.

Para concluir, Miguel Ángel Zabalza, catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela, enfoca la educación vial en el marco de una formación por competencias, yendo más allá de la teoría y centrándose en dotar a los sujetos de las competencias básicas necesarias que propugnan principios de acción que hagan posible la transformación de la información en conocimiento.

La obra invita a la lectura tanto a profesionales del ámbito de la educación vial como a estudiantes e interesados en profundizar sobre esta temática de prioridad social.

*M<sup>a</sup> Paz Trillo Miravalles*  
UNED

**MAÑÚ, J. M. (2009).**

*Manual básico de dirección escolar.*

*Dirigir es un arte y una ciencia.*

Madrid: Narcea, 94 pp.

Nos encontramos ante un manual de gran utilidad para quienes desempeñan cargos directivos en instituciones educativas. Además, su lectura puede ser buen motivo y mejor oportunidad para aquellos que deseen acercarse a las peculiaridades de la tarea de *dirigir*, agudamente precisada en el título, como ciencia y como arte.

Así las cosas, comienza la obra con los elementos esenciales de un centro o institución educativa; estos son el ideario, el proyecto educativo, el diseño curricular base, el proyecto curricular de centro y los objetivos en los distintos niveles educativos. Sin ánimo de exhaustividad, sí creo conveniente indicar la importancia que tiene establecer relaciones de colaboración entre el equipo directivo y el resto del profesorado en un proyecto común. Esta cuestión es clave en la eficacia del quehacer institucional por todos pretendida.

Continúa la obra con la descripción de las principales *áreas de actividad* del directivo. De entre todas las actividades ordinarias que tienen lugar en el centro el autor señala dos dimensiones íntimamente ligadas: docencia y orientación. Además, el Prof. Mañú hace referencia al mínimo normativo que los integrantes de la comunidad educativa deben respetar, a la organización de los departamentos docentes, a la normativa de la convivencia, a las virtudes humanas que se han de potenciar, a la orientación personal y a la tutoría. Siendo esta última cuestión –la tutoría–, la principal vía para canalizar la relación familia-colegio.

Llegados a este punto, el autor aborda el tema de la *organización* del centro escolar, señalando en primer lugar, que un centro educativo tiene rasgos simila-

res pero también diferenciales en relación con otro tipo de organizaciones. Olvidar este asunto tiene en consecuencia, efectos demasiado perniciosos en la vida de la institución. En efecto, los centros educativos funcionan como un macro-sistema de (inter)relaciones donde una pequeña modificación altera los mecanismos establecidos hasta ese preciso momento. Sus estructuras de gobierno –cada vez más horizontales– requieren de una adecuada responsabilidad directiva que generalmente implicará la coordinación entre los distintos componentes del equipo directivo. Por ello, la formación de un directivo ha de ser amplia. Así, será capaz de trabajar en equipo cuando la situación lo requiera o bien, abordar los aspectos financieros y materiales si la situación lo exige; en definitiva, ha de disponer de los conocimientos necesarios para tomar decisiones colegiadas de forma responsable. Como nos recuerda el autor, “un buen directivo no se improvisa” (p. 50).

Continúa el autor con una breve pincelada acerca del trabajo específico del directivo ofreciendo al lector un elenco de técnicas para el desarrollo de la tarea directiva. De todas ellas, cabe destacar a la planificación estratégica, la organización y dirección de reuniones, la gestión del tiempo, el sistema de mejora continua y la toma de decisiones. Es importante señalar con el autor, que ha de ser propósito del directivo que el profesorado experimente e innove en su labor, a la vez que mejoran su capacidad didáctica.

Resulta sumamente interesante, poner fin a un manual como este con una invitación a la práctica. En este caso, el autor propone diseñar un plan de centro para los cinco años siguientes, o bien, realizar un plan de mejora y crecimiento personal en algunas habilidades directivas.

De lo dicho hasta aquí se deduce el interés de esta obra, pero no hay que olvidar que el autor, como buen maestro,

ofrece al lector un breve cuestionario de autoevaluación con el que puede averiguar, tras cada capítulo, el grado de comprensión de las cuestiones tratadas. Asimismo, termina el libro con un elenco de obras comentadas que, a modo de invitación, el autor nos sugiere para seguir profundizando en esta temática.

Académicos respetables sugieren que la figura del director tiene mucho más que ver con la excelencia que con la burocracia. En efecto, la excelencia necesita del empeño de la dirección en conseguirla, estimulando y animando a toda la comunidad educativa a que avancen en su búsqueda. Solo así, y entendiendo que la mejora en la labor directiva forma parte de un proceso permanente que requiere esfuerzo, estaremos en condiciones de encontrar la más alta forma de excelencia en el gobierno de las instituciones educativas.

*Ernesto López Gómez*  
UNED

**SÁNCHEZ BLANCO, C. (2009).**

*Peleas y daños físicos en la Educación Infantil.*

Buenos Aires: Miño y Dávila, 191 pp.

Este libro da cuenta de los resultados de una investigación cualitativa de carácter etnográfico llevada a cabo en los patios y aulas del segundo ciclo de Educación Infantil acerca de las peleas y los daños físicos que se suceden en estos escenarios escolares. Para ello se procedió a realizar observaciones participantes en dos colegios de la ciudad de A Coruña. En el primer centro las observaciones se llevaron a cabo en tres aulas del segundo ciclo de la Etapa Infantil y en el segundo, en los patios de recreo, siempre con niños y niñas de entre tres y seis años. Ade-

más, se llevaron a cabo entrevistas abiertas con docentes en ejercicio de esta Etapa en la provincia de A Coruña y en la ciudad de Madrid y también se recogieron historias escolares de los estudiantes de segundo de Magisterio de varias titulaciones en la Universidad de A Coruña. La recogida de datos tuvo lugar a lo largo de cuatro años y de forma sucesiva, comenzando con la observación en las aulas, la observación en los patios de recreo, las entrevistas y finalizando con el estudio de las historias escolares.

La autora entra a analizar y discutir la influencia de las concepciones culturales en relación al cuerpo en la construcción de identidades infantiles contribuyendo a arrojar luz acerca de por qué los cuidados corporales en la escolaridad son tan esenciales para la infancia, si queremos prevenir y atajar situaciones de violencia. Por otro lado reflexiona de forma muy crítica acerca de las relaciones de poder implícitas en los castigos corporales, así como acerca del papel de las prácticas docentes en las peleas y daños físicos entre iguales. El papel de las víctimas y de los agresores, el papel de la conciencia y la voluntad de los sujetos en las peleas, así como del miedo a los otros constituyen aspectos que son tratados en esta obra buscando caminos que ayuden a maestros y maestras de la Etapa para intervenir en las aulas y patios de recreo en las peleas y conflictos surgidos en la escena escolar.

La infancia, desde las edades más tempranas, ha de aprender a analizar el papel que pueden tener en los enfrentamientos agresivos siendo conscientes y asumiendo su posible responsabilidad y comprometiéndose con la lucha contra la violencia. La obra entra a analizar cómo la docencia puede ser un obstáculo o una palanca enormemente facilitadora de tales aprendizajes. La autora nos insiste en el papel del docente como intelectual mediador en las peleas y daños físicos entre iguales. La mediación, sostiene, no pueden basarse en demonizar, ni en violar los derechos de unos para

defender los de otros, ni en establecer pactos individuales, ni en descuidar si el daño físico se ha producido de forma voluntaria o involuntaria, sino que debe basarse en la discusión constante con los niños y niñas sobre la vida social del aula y la forma de construir una convivencia basada en el respeto de los derechos y deberes de todos y todas. Las prácticas docentes han de contribuir a que los pequeños y pequeñas perciban las capacidades, logros y potencialidades de todos ellos y ellas y construir una imagen de bondad y no de malicia acerca de los comportamientos infantiles.

La autora concluye con esta investigación acerca de la importancia que compartir poder con el docente en la gestión de la vida social del aula con los niños y niñas, de manera que acaben convertidos en mediadores en relación a la vida social en la escuela y los conflictos que de ella se derivan. Reflexiona acerca de las posibles contradicciones existentes entre los discursos defendidos y muchas prácticas que se desarrollan en los entornos escolares, como por ejemplo, la celebración del Día de la Paz. Critica ampliamente ciertos argumentos utilizados para explicar las peleas y agresiones entre iguales como la supuesta pérdida de valores de la sociedad y la pérdida de autoridad del docente, que en poco contribuyen a arrojar luz a estos problemas. Como afirma la autora, la autoridad de la que debemos hablar debe ser una autoridad ética que parta de analizar precisamente la ética de las propuestas, actividades y actuaciones del profesorado y que se centre en el conocimiento mutuo de los derechos y deberes de docentes y alumnado.

En este libro el análisis y discusión de las situaciones de agresión entre iguales no quedan al margen del análisis de las acciones de niños y niñas y del profesorado en relación al cuidado de otra parte de la vida en el medio en el que vivimos como son los animales y plantas. De esta forma ciertas acciones relacionadas con estos temas presentes en la

escolaridad serán cuestionadas tratando de buscar conexiones con el maltrato y la injusticia que sufren los seres humanos. La autora termina su interesante trabajo haciendo mención a las muchas situaciones de violencia estructural que sufre el profesorado de la Etapa Infantil

defendiendo la necesidad de que la escuela sea un espacio de denuncia y de compromiso ético con la justicia social.

*Patricia Digón Regueiro*  
*Universidad de A Coruña*

---