

CATORCE AÑOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE LAS DESIGUALDADES EN EDUCACIÓN EN ESPAÑA

Montserrat Grañeras Pastrana

Ricardo Lamelas Frías

Amalia Segalerva Cazorla

Elena Vázquez Aguilar

Jose Luis Gordo López

Julia Molinuevo Santos

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA

Área de Estudios e Investigación

Ministerio de Educación y Cultura 1997

Número: 133
Colección: INVESTIGACIÓN



© MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA
Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Centro de Investigación y Documentación Educativa
EDITA: Centro de Publicaciones - Secretaría General Técnica
Tirada: 1.200 ej.
Depósito Legal: M. 2.396-1998
NIPO: 176-97-075-X
ISBN: 84-369-3033-9

Imprime: **grafoffset sl**
Los Herreros, 14 - Getafe (Madrid)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I. LAS DESIGUALDADES EN LA EDUCACIÓN	15
1. Perspectiva histórica: la investigación sobre desigualdades en la educación y su marco conceptual.....	15
2. Evolución de la normativa legal en España sobre desigualdades en la educación.....	20
3. La compensación de las desigualdades en el marco de la LOGSE .	26
4. Las investigaciones del CIDE sobre desigualdades en la educación	30
CAPÍTULO II. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN COMPENSATORIA	39
1. Introducción.....	39
1.1. Aproximación teórica a la educación compensatoria.....	39
1.1.1. Evolución histórica.....	41
1.1.2. Marco teórico actual.....	43
1.2. La educación compensatoria en España	45
1.2.1. Referentes legislativos	46
1.2.2. Actuaciones de educación compensatoria en España.....	50
2. La investigación del CIDE sobre educación compensatoria.....	57
2.1. El análisis de la situación.....	59

2.2. Programas de educación compensatoria	72
2.2.1. Programas de Garantía Social.....	74
2.2.2. Escuelas-Taller	75
2.3. Profesorado	77
2.4. Centros	80
2.5. Métodos de intervención para la educación compensatoria	82
2.5.1. Aportaciones de la Psicopedagogía	82
2.5.2. El uso de la tecnología.....	91
3. La investigación del CIDE sobre la escuela en el medio rural	92
3.1. El análisis de la situación.....	96
3.2. Profesorado en el medio rural.....	99
3.3. Centros educativos en el medio rural	103
3.4. Métodos de intervención	105
4. Consideraciones finales.....	107

CAPÍTULO III. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN INTER-CULTURAL..... 111

1. Antecedentes y perspectiva histórica de la investigación sobre educación intercultural en España	111
2. La investigación del CIDE sobre educación intercultural	115
2.1. El problema de investigación	120
2.2. Datos y estadísticas en educación intercultural: el estado de la cuestión	131
2.3. Situación educativa de las minorías.....	136
2.4. Las sociedad ante las minorías	141
2.5. La investigación sobre intervención educativa desde la perspectiva intercultural	144
3. Consideraciones finales.....	147

CAPÍTULO IV. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL 151

1. Marco conceptual	151
1.1. Evolución del concepto de educación especial	151
1.2. Revisión histórica de la educación especial en España	154
1.3. Marco legal actual	160
1.4. El contexto de la investigación en educación especial.....	162

2. Investigaciones sobre educación especial financiadas por el CIDE .	167
2.1. Panorámica general	167
2.2. Alumnos con necesidades educativas especiales.....	174
2.2.1. Discapacidades sensoriales.....	174
2.2.1.1. Discapacidades auditivas.....	174
2.2.1.2. Discapacidades visuales.....	178
2.2.2. Discapacidades psíquicas	180
2.2.3. Discapacidades motóricas	188
2.2.4. Sobredotación intelectual.....	190
2.2.5. Trastornos del lenguaje.....	192
2.3. Programas	194
2.4. Profesorado.....	196
2.5. Integración Escolar	197
3. Consideraciones finales.....	205

CAPÍTULO V. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN Y GÉNERO.....

1. Introducción.....	211
1.1. Evolución histórica de los datos.....	214
1.2. Marco legal y acciones institucionales	220
1.3. Delimitación conceptual de la igualdad de oportunidades entre los sexos	224
2. La investigación sobre educación y género	227
2.1. La investigación sobre las diferencias en la elección de estudios.....	227
2.1.1. Presentación de la línea de investigación del CIDE ..	229
2.1.2. Descripción de los términos que utilizan los investi- gadores	231
2.1.3. Variables que influyen en la elección de estudios vinculadas al sujeto	233
2.1.4. Variables que influyen en la elección de estudios vinculadas al ámbito escolar.....	239
2.1.5. Propuestas de intervención.....	245
2.2. Otras líneas de investigación.....	247
2.2.1. La situación escolar de las mujeres pertenecientes a minorías étnicas y culturales	247
2.2.2. Elaboración de materiales y propuestas de interven- ción dentro del planteamiento coeducativo	250

2.2.3. Las mujeres en la educación de adultos	252
3. Consideraciones finales	254
LISTADO DE INVESTIGACIONES REVISADAS	261
BIBLIOGRAFÍA	271
REFERENCIAS LEGISLATIVAS	277

INTRODUCCIÓN

Este trabajo constituye una nueva aportación del CIDE a la comunidad educativa. Diversas fueron en su día las motivaciones que llevaron al Área de Estudios e Investigación del CIDE a emprender este trabajo de revisión de investigaciones, pero, sin duda, por encima de todos los objetivos que han podido regir su diseño y elaboración destaca nítidamente uno de ellos: aportar una herramienta de trabajo a la comunidad educativa y dar a conocer la riqueza y el interés de los trabajos de investigación llevados a cabo con el esfuerzo de tantos investigadores y del propio CIDE. Estos estudios han ido componiendo este puzzle -interesante puzzle- a lo largo de catorce años y han conformado lo que podría denominarse la *línea de investigación del CIDE sobre desigualdades en la educación*.

Por tanto, se pretende aportar a quienes pudieran estar interesados una visión sistemática y ordenada de los estudios realizados en España durante los últimos 14 años sobre este ámbito de la educación, a la vez que divulgar y rentabilizar con dicha difusión los 115 trabajos aquí presentados -todos ellos son objeto de posible consulta para los profesionales de la educación en la biblioteca del Ministerio de Educación y Cultura-. Para llevar a cabo esta tarea, se ha contextualizado esa visión interna con la revisión de otras fuentes ajenas al propio CIDE.

Esta línea de investigación constituye en la actualidad, para el Área de Estudios e Investigación del CIDE, un campo de estudio prioritario que, a partir de la realización de trabajos propios y de la financiación y coordinación de investigaciones, se ha ido consolidando en los últimos años. Y no es casual esta prioridad, siendo varias las razones que la justifican.

En primer lugar, una importante contribución a la consolidación de esta línea de investigación fue, sin duda, el informe "Las desigualdades en la

educación en España" (CIDE, 1992), elaborado como aportación de España a un estudio general descriptivo sobre la *situación de los grupos desfavorecidos en los países de la O.C.D.E.*, enmarcado dentro del programa "Overcoming disadvantage and improving access to education and training". Si bien no era la primera incursión del CIDE en el ámbito de las desigualdades si puede decirse que este estudio fue el impulsor de dicha línea de trabajo. (Cabe añadir que en la actualidad se está elaborando una réplica de dicho informe, actualizando los datos desde 1989, aproximadamente, hasta 1996.)

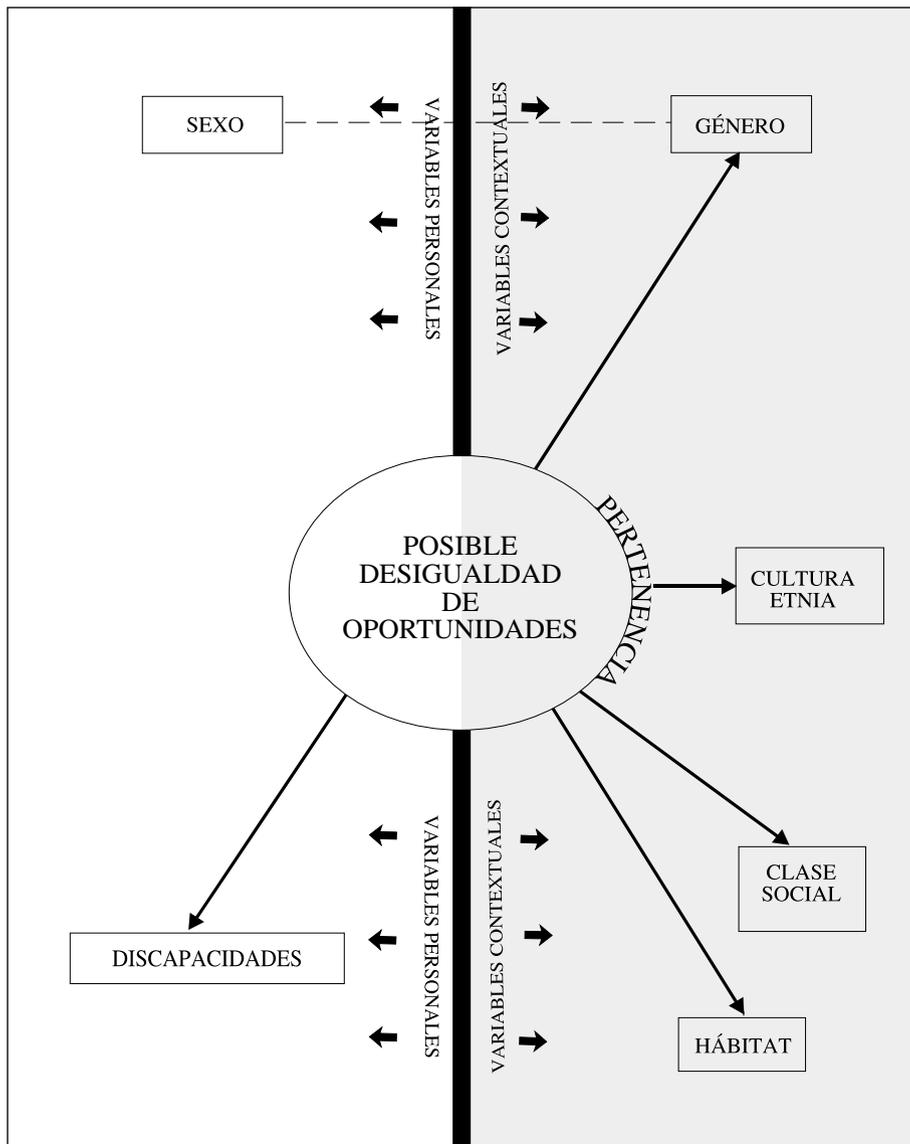
En segundo lugar, resulta imprescindible señalar las distintas convocatorias de investigación que se han venido sucediendo en estos 14 años, ya que como consecuencia de la actividad antes mencionada la línea de investigación sobre desigualdades pasó a ser una prioridad. Así, una parte fundamental de la labor del CIDE es la gestión de la financiación institucional de la investigación educativa. Esta función se ha llevado a cabo tradicionalmente mediante los distintos tipos de convocatorias de proyectos de investigación educativa: el Concurso Nacional de Proyectos de Investigación, las Ayudas a la Investigación Educativa y, en la actualidad, el Concurso Nacional para otorgar Ayudas a la Investigación Educativa (Resolución de 6-3-96; B.O.E. 18-3-96).

Los temas que se han destacado en las últimas convocatorias han sido: el desarrollo de la LOGSE; la implantación de las nuevas enseñanzas y su evaluación; la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes; y *la compensación de las desigualdades en educación*. Esta presencia ininterrumpida de las desigualdades en educación como problema prioritario de investigación en las convocatorias del CIDE ha sido una decisiva herramienta, responsable directa del volumen de trabajos que en esta publicación se presentan.

En tercer y último lugar, el concepto de calidad de la educación perdería sentido si ésta no alcanza a **todos** los alumnos, especialmente a quienes se ven desfavorecidos. Por ello, una educación de calidad ha de pasar irremisiblemente, para serlo, por intervenciones desde el principio de discriminación positiva en favor de quienes se incorporan a la educación en una situación de desventaja. Sin duda, la investigación educativa ha de contribuir con sus aportaciones a este proceso de mejora de la calidad de la educación.

En cuanto a la estrategia metodológica que se ha utilizado para llevar a cabo esta revisión de investigaciones cabe señalar que, en primer lugar, se ha procedido a un vaciado de información de la base de datos del CIDE a partir de los siguientes descriptores: educación especial, educación com-

Gráfico 0.1. Posibles factores generadores de desigualdad ante la educación



Fuente: Elaboración propia.

pensatoria, escuela rural, coeducación, género, educación intercultural e igualdad de oportunidades. La acotación temporal va de 1983 a 1997, fechas que se corresponden con los años de existencia del propio CIDE. Por tanto, se ha llevado a cabo una primera localización de todas las investigaciones financiadas en estos últimos catorce años y que, directa o tangencialmente, sitúan su problema de investigación en el ámbito de las desigualdades en educación para, posteriormente, pasar a clasificar dichas fuentes.

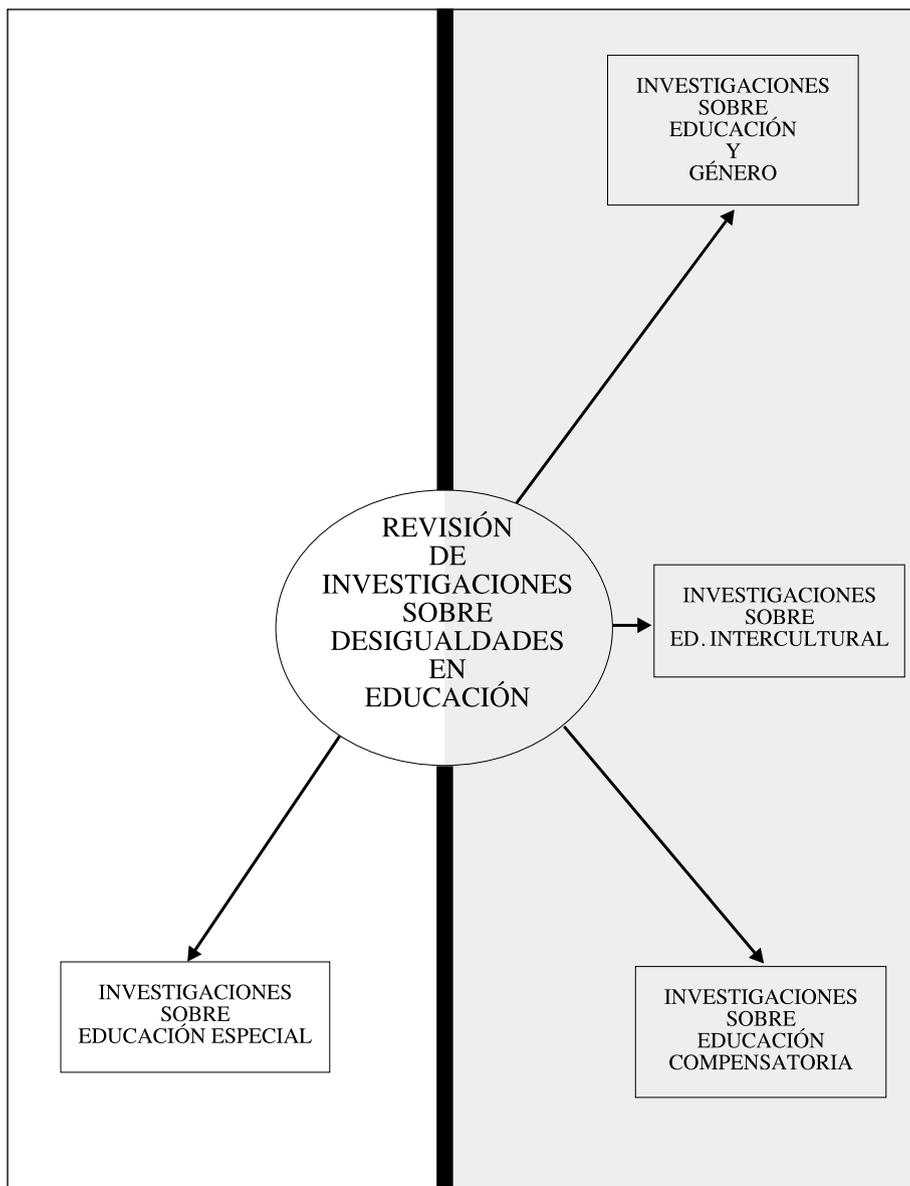
De la especificidad de los distintos factores que pueden ser generadores de desigualdad ante la educación, se desprende precisamente dicha clasificación de las investigaciones, en un intento de ordenar la abundancia de las fuentes manejadas. Partiendo de una esquemática propuesta de clasificación -que se apuntará con más detalle en las siguientes páginas- de dichos factores y agrupando a los mismos en variables contextuales y variables de tipo personal, podrían citarse los siguientes: situación socioeconómica familiar y hábitat geográfico, pertenencia a étnias y culturas, género y características personales.

Así, siguiendo este sencillo esquema de trabajo, en los capítulos posteriores se analizarán las investigaciones con las que cuenta el CIDE en los siguientes ámbitos: *educación compensatoria, educación intercultural, educación y género y educación especial*, junto con aquellos trabajos que se refieren a todos estos ámbitos en conjunto, situándose en la parcela de estudio de las *desigualdades en la educación* desde una perspectiva general.

Por tanto, como puede verse en el gráfico 0.2, cada uno de los factores señalados se corresponde con grupos de investigaciones que a su vez dan lugar a la clasificación de las fuentes en los distintos capítulos de este trabajo.

En este sentido, especial mención cabe hacer a la estrecha relación existente entre los capítulos sobre desigualdades en la educación (capítulo I) y sobre educación compensatoria (capítulo II), dada la confusión actual entre estos conceptos. No es fortuita tal confusión conceptual y práctica. El propio devenir y el proceso de construcción de nuestro sistema educativo ha contribuido claramente a que ambas concepciones sigan en la actualidad estrechamente ligadas y en muchas ocasiones superpuestas. A lo largo del primer capítulo se irán matizando algunas de las diferencias entre ambas concepciones, pero parece oportuno aclarar que, al margen de la mezcolanza de ámbitos de intervención que conlleva la educación compensatoria actualmente en su desarrollo práctico en las escuelas, la ubicación conceptual que desde estas páginas se le ha dado a ambas es distinta. Tanto, que dicha distinción ha dado lugar a dos capítulos: el de

Gráfico 0.2. Clasificación de las fuentes



Fuente: Elaboración propia.

desigualdades en la educación -que trataría de un modo global todas las posibles situaciones en las que se pudiera producir desigualdad de oportunidades ante la educación- y el de educación compensatoria.

Así, el ámbito de análisis de la educación compensatoria se restringe a las investigaciones que se centran en la influencia de la variable socioeconómica y el hábitat y no del resto de variables o factores. Tradicionalmente la educación compensatoria se entendía como un cajón de sastre en el que cabía el conjunto de todos los ámbitos estudiados en esta revisión de investigaciones. De ahí confusiones graves actuales como, por ejemplo, la asociación directa de interculturalidad con marginalidad que en numerosas ocasiones se hace.

Finalmente, antes de dar paso al desarrollo de los distintos capítulos, abundar, una vez más, en la importancia de la apuesta de futuro por una educación de calidad compensadora de desigualdades. La educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de justicia social aunque ese progreso no sea en absoluto sencillo. La investigación educativa sobre las desigualdades en educación constituye, asimismo, una pieza sustancial del complicado entramado que supone la lucha contra la exclusión, y la búsqueda de esa máxima de educación de calidad para todos. Por tanto, las investigaciones revisadas en cada uno de los capítulos de esta publicación suponen una aportación hacia un mejor futuro de la educación y de la justicia social que de ella pueda desprenderse.

LAS DESIGUALDADES EN LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

“...el desarrollo educativo observado en todas las sociedades industriales desde 1945 ha venido acompañado de un aumento más que de una disminución de la desigualdad económica, a pesar de que mientras tanto el sistema educativo se ha vuelto más igualitario.” (Boudón, 1973, págs. XII-XIII)

1. PERSPECTIVA HISTÓRICA: LA INVESTIGACIÓN SOBRE DESIGUALDADES EN EDUCACIÓN Y SU MARCO CONCEPTUAL

Resulta ilustrativo recordar los orígenes de la preocupación por el objeto de estudio de este trabajo. Así, puede afirmarse que el concepto de igualdad de oportunidades ante la educación nace en la primera mitad del siglo XIX con la creación de los sistemas educativos nacionales; sin embargo, habrá que esperar al siglo XX para que, tímidamente, comiencen a formularse propuestas políticas cuyo objetivo explícito sea buscar esa igualdad. En los inicios del siglo, el pensamiento político-educativo occidental mantiene su fe en el ideal de la escuela como la gran “igualadora” (Ferrandis, 1988). Se creía firmemente que a través de la ampliación y extensión del sistema educativo podrían superarse las injusticias sociales y las diferencias de clase. Gracias a la escolaridad gratuita y obligatoria se conseguiría la igualdad de oportunidades, y todos los individuos estarían en similares condiciones ante la carrera por el trabajo, el bienestar y el éxito social. Fue en el período de entreguerras cuando se comienza realmente a inves-

tigar en este terreno, constatándose claramente que los niños de las clases media y superior tenían mayores posibilidades que los de clase trabajadora de acceder a las selectivas escuelas secundarias, continuar su escolaridad más allá de la obligatoriedad y llegar a la universidad.

En torno a la década de los 50 empieza a tomarse conciencia en los países occidentales de que las causas y efectos de la desigualdad son mucho más profundos. Los fuertemente selectivos sistemas educativos (normalmente distribuidos en tres ramas en la educación secundaria: una académica de gran prestigio, una científico-técnica y una profesional de escaso reconocimiento) discriminaban a los niños de clase trabajadora, aún cuando se basaban en supuestas medidas objetivas de la capacidad de los alumnos. Surge entonces una sólida crítica en los países escandinavos y Gran Bretaña contra los exámenes que seleccionaban y clasificaban a los niños en cada una de las tres ramas (el famoso test británico "*eleven plus*"), arrancando de aquí el inicio de lo que podríamos llamar "la reforma comprensiva".

Parece oportuno, y así se deduce de la consulta de diferentes trabajos referentes a este campo de interés (García López y otros, 1987; Lozano y Sabirón, 1987; Muñoz Sedano, 1988; Sarramona López, 1985), acudir para situar histórica e ideológicamente el análisis de la igualdad de oportunidades ante la educación al estudio de las relaciones entre educación y sociedad. Este principio se sitúa en el ámbito de la Sociología de la Educación, una de cuyas preguntas fundamentales es en qué medida la educación contribuye a transformar la sociedad o a mantener las estructuras sociales vigentes (De Pablo, 1984).

Dentro de ella, el estudio de las desigualdades sociales ante la educación, iniciado en los años 50 en Inglaterra, se convierte en una línea de trabajo destacada durante esa década y la siguiente. Su preocupación fundamental es hacer ver la situación desfavorable e injusta en que se encuentran los sectores populares, incapaces de realizar todo su potencial humano debido al desigual acceso que tienen a los distintos niveles del sistema educativo (De Pablo, 1984). Los diversos estudios realizados bajo tal enfoque hacen surgir la noción de "igualdad de oportunidades" ante la educación, tanto en los ambientes académicos como en los políticos, planteada en términos de igualdad de acceso a los distintos niveles de enseñanza. Se confía plenamente en la capacidad de la educación para producir cambios sociales, y la educación compensatoria es considerada una de las más importantes estrategias de política educativa (García López, 1987).

Esta línea de trabajo se modifica en la década de los 60 por el influjo de varios factores, entre los cuales se encuentra la presentación en 1966 del

Informe Coleman . Dicho informe “*mostró que las diferencias significativas observadas entre los resultados de los niños de varios grupos étnicos (especialmente negros), inferiores en promedio a los de los blancos, no podían explicarse con base en los insumos escolares*” “*...las escuelas para negros contaban, también en promedio, con profesores y recursos materiales comparables en número a los de las escuelas de alumnado mayoritariamente blanco*” (Martínez Rizo, 1993). La consecuencia lógica inmediata de estos hallazgos es que, como indicaba el propio Coleman en su informe (1966), “*...la igualdad de oportunidades ante la educación implica no sólo escuelas iguales, sino también escuelas de igual eficacia, donde su influencia supere las diferencias iniciales de los niños provinientes de grupos sociales diferentes*”. De todo ello se derivan nuevas estrategias de política educativa, desarrolladas en los países más industrializados, como la potenciación de la educación preescolar para todos, la enseñanza individualizada, etc.

Sin embargo, el fracaso de esas políticas se constata repetidamente desde finales de los años 60, con el consiguiente cuestionamiento de las líneas teóricas que las sostenían. Un ejemplo claro de tal constatación es, en el caso de la sociedad americana, el estudio de Jenks y colaboradores en 1972 (De Pablo, 1984). Parecía de esta manera apuntalarse el fracaso de la escuela como instrumento de cambio y de transformación social. En este contexto aparecieron teorías como la “Nueva Sociología de la Educación”, la Teoría de la Reproducción de Bourdieu y Passeron, la de Althusser o la de la Correspondencia de Bowles y Gintis; todas ellas afirman que el sistema educativo contribuye a reproducir el orden social y que no es su función la transformación de la sociedad, lo que explicaría en sí su incapacidad para introducir variaciones en las desigualdades provocadas por el origen social. No obstante, y pese a ese desolador panorama, siguió existiendo una línea de investigación dirigida a demostrar que la institución escolar sí ejerce influencia en el aprendizaje de los alumnos, sea cual sea su extracción social.

Al margen de las distintas posiciones en que se encuadre la investigación al respecto y los diferentes resultados obtenidos, resulta obvio que, a primera vista, los valores y la conceptualización que se encuentran tras la idea de igualdad están lo suficientemente claros en cualquiera de estas posiciones. Por un lado están las nociones de equidad y justicia. Por otro, el razonamiento de que la racionalidad humana debería rectificar al máximo posible las desigualdades de la naturaleza y de la historia social.

Esta primera aproximación generosa en simplicidad se presenta en un análisis posterior como enormemente compleja y caprichosa. Así, gran parte de la dificultad estriba en el hecho objetivo de que la diferencia en

numerosas ocasiones genera desigualdad y, por tanto, la desigualdad está compuesta de diferencia. Resulta obvio que los niños y las niñas tienen distintas personalidades, temperamentos, habilidades e intereses y distintas circunstancias materiales, ambientales, culturales y geográficas. Al intentar analizar qué factores están modulando y determinando el éxito escolar y la adaptación al sistema educativo, no es extraño encontrarse con serias dificultades, pues dichos factores o variables conforman un complejo entramado en el que resulta ardua la tarea de acotarlos o delimitarlos para atribuir efectos claramente discernibles a cada uno de ellos. Un primer intento de esclarecimiento puede ser una sencilla clasificación de estas variables, que, como toda clasificación, presenta limitaciones.

Así, siguiendo los planteamientos de un estudio realizado por el CIDE (Alvaro Page y otros, 1990) donde se propone un modelo causal del rendimiento académico, aparecen, en primer lugar, un conjunto de factores causales de desigualdad que en este estudio se denominan variables contextuales, que tratan de recoger todas las posibles influencias que inciden desde el exterior y que se pueden agrupar, a su vez, en variables sociofamiliares y en variables escolares. En segundo lugar, los autores hablan de otro bloque de factores o variables de tipo personal, que se manifiestan y se pueden medir en el propio alumno.

Es evidente, por otra parte, que ambos bloques de variables no presentan una estricta dicotomía ni sostienen entre sí relaciones de mutua exclusividad, pues resulta obvio que las variables de tipo personal han estado sometidas, a su vez, a influencias de factores de tipo ambiental y contextual, que han podido determinar la configuración de dichas variables en el alumno.

El acercamiento desde el prisma de la investigación a las variables contextuales, directamente asociadas al rendimiento escolar, en el amplio conjunto de investigaciones empíricas llevadas a cabo desde la aportación de la sociología de la educación, se ha realizado, por una parte, desde un enfoque macrosociológico y, por otra, atendiendo a una perspectiva microsociológica. Partiendo del enfoque macrosociológico, pueden categorizarse desde los años 60 hasta la actualidad contribuciones en torno al origen social, a la estructura de las clases sociales y a las diferencias socioeconómicas, considerando sus repercusiones en la educación y, más específicamente, en el rendimiento académico de los alumnos (Bernstein, 1971; Bourdieu y Passeron, 1970; Hunt, 1973; Jencks, 1973, 1979; Lerena, 1976; Rituanen, 1971...). En lo que respecta a la perspectiva microsociológica, se recogen aportaciones que estudian las influencias del medio familiar en cuanto a la estructura y clima educativo de las escuelas (Zajonc y Markus,

1975; Marjoribanks, 1976; Fowler y Richards, 1978; Rodríguez Espinar, 1982; Song y Hattie, 1984; etc.)

El hecho de que los factores estudiados en este amplio abanico de investigaciones sean o puedan ser generadores de desigualdad, provoca que las diferencias sociales se constituyan en la génesis de las desigualdades para algunos grupos sociales. Los problemas educativos que se derivan de este planteamiento y las dificultades escolares que presentan los alumnos que de estos grupos provienen enlazan directamente con otro planteamiento que sería el de la desigualdad en las posibilidades de éxito escolar en función del origen social (García Rodríguez, 1992, pag. 23). Este planteamiento general ha sido verificado empíricamente en numerosas ocasiones (Comisión Europea, 1994; García Rodríguez, 1992; García López, 1987; Escámez Sánchez, 1985; etc.), siendo recientemente verificada de nuevo en España la enorme influencia de la variable nivel sociocultural de la familia, como una de las variables externas que en mayor medida pueden explicar el rendimiento de los alumnos. Estos resultados se desprenden de la primera evaluación sobre la escuela primaria en España, finalizada en 1996 por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).

Por otra parte, y tras haber señalado sucintamente en las páginas anteriores el estado de la cuestión respecto a los antecedentes históricos y la situación actual de la investigación educativa sobre desigualdades, puede resultar interesante centrar el discurso más en la praxis del sistema educativo. En este sentido, no sería muy arriesgado inferir, a partir de los resultados de muchas de las investigaciones, que una única forma de educación entraría en clara contradicción con el principio de igualdad de oportunidades y que las sendas que acerquen la educación a los alumnos deberían ser tan variadas como lo son los niños y jóvenes que la reciben y las variables, externas y personales, que afectan a cada uno de ellos.

Dar una respuesta adecuada desde el sistema educativo a este conjunto heterogéneo de circunstancias, intereses, motivaciones y capacidades de los alumnos es una pretensión difícil de combinar con el propósito de evitar la segregación, objetivo que constituyó el fundamento de los currículos comprensivos. Así, la principal defensa que de la escuela comprensiva pudo hacerse procedía sin duda del ámbito de lo social, asentándose en una concepción de la sociedad más igualitaria, en la que el sistema educativo ha de ser un instrumento de nivelación de las diferencias individuales que tienen un importante componente de desigualdad personal, cultural, social y económica.

En la actualidad esta concepción ha ido evolucionando de diferente modo en los distintos países y ha resultado ser pilar de los controvertidos debates posteriores y de los todavía actuales planteamientos -en ocasiones polares- en torno a integración (escuela polivalente, politécnica, comprensiva o única), segregación o diversificación.

De cualquier modo, y al margen de la fundamentación que sustente los actuales sistemas educativos occidentales, hay consenso a la hora de asumir que el concepto de calidad de la educación no tendría sentido si pierde la dimensión de generalización a todos los alumnos, especialmente a quienes, por su extracción socioeconómica y cultural o por su situación geográfica o personal, se encuentran en situación de desventaja.

Así, en el siguiente apartado se revisará desde una perspectiva global - en los capítulos posteriores se hará de un modo más específico según la temática de análisis de cada uno de ellos- la normativa legal que al hilo de los cambios conceptuales apuntados se ha ido generando en los últimos años en el contexto español. Dado el período temporal que analizamos, esta normativa ha supuesto el marco administrativo-legal en el cual estos trabajos de investigación se han sustentado. Por otra parte, cabe señalar que, dada la especificidad y diferente naturaleza de los factores que pueden ser origen de desigualdad de oportunidades ante la educación, cada uno de estos ámbitos se ha regularizado a través de diferentes reales decretos (ver gráfico I.1).

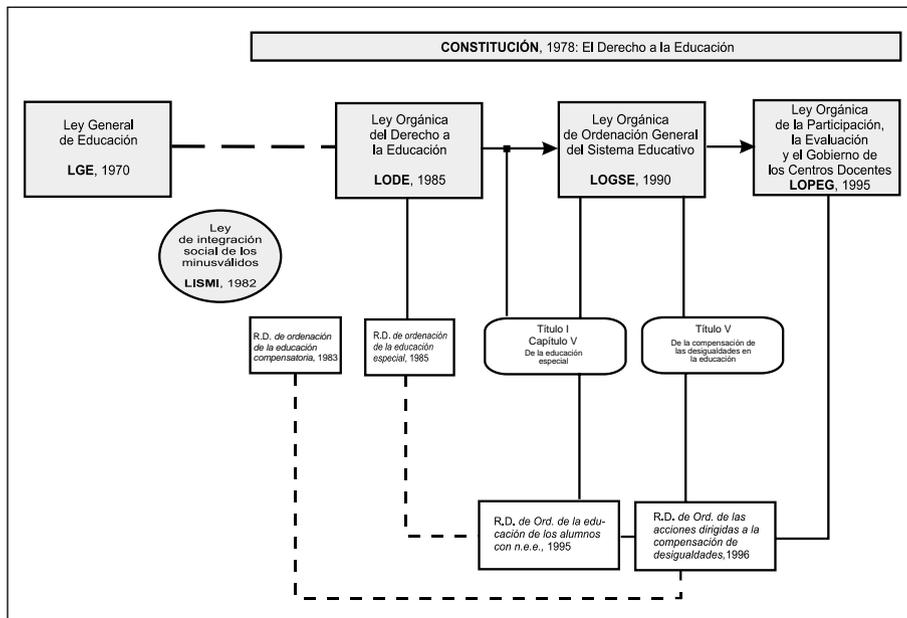
2. EVOLUCIÓN DE LA NORMATIVA LEGAL EN ESPAÑA SOBRE DESIGUALDADES EN LA EDUCACIÓN

La *Constitución* española ha reconocido a todos los españoles el derecho a la educación, encomendando a los poderes públicos promover las condiciones necesarias para que todos los ciudadanos puedan disfrutar de este derecho en igualdad de condiciones.

A partir de estos parámetros constitucionales se entiende el principio de igualdad de oportunidades ante la educación como el que ha de regir la puesta en marcha de una serie de medidas positivas de carácter compensador, al objeto de que la propia diversidad (cultural, social, personal) no genere desigualdad.

El planteamiento conceptual y la puesta en práctica de este principio dentro del propio sistema educativo ha fluctuado a lo largo de los últimos años, percibiéndose un cambio cualitativo en el enfoque. Varias son las fechas claves en este cambio de rumbo, siendo éstas señaladas en el gráfico I.1.

Gráfico I.1. Evolución de la normativa legal sobre desigualdades en educación



La *Ley General de Educación*, de 1970, supuso un claro avance en cuanto a la preocupación desde la educación formal por el principio de igualdad de oportunidades ante la educación. En esta Ley se establecen la escolaridad obligatoria y gratuita para todos los españoles en la educación general básica y en la formación profesional de primer grado para quienes no prosigan sus estudios en niveles educativos superiores. Asimismo, para hacer posible el ejercicio del derecho de los españoles a la educación en los niveles posteriores al obligatorio, se establece que el Estado dará plena efectividad al principio de igualdad de oportunidades, en función de la capacidad intelectual, la aptitud y el aprovechamiento intelectual, mediante la concesión de ayudas, subvenciones o préstamos necesarios a los alumnos que carezcan de los indispensables medios económicos. Por otra parte, se habla por primera vez de la educación permanente de adultos. Y, finalmente, se dedica un capítulo a la educación especial, cuya finalidad se fija en la preparación tanto de deficientes y superdotados como de inadaptados. La educación compensatoria, no mencionada por tanto como tal, adquiere un carácter complementario a la acción ordinaria del sistema.

Como puede apreciarse en este gráfico y partiendo del referente constitucional y de la ley de 1970, el *Real Decreto* (1174/1983 de 27 de abril) que reglamentaba la *Educación Compensatoria* en España constituye el primer marco legal específico dirigido a la compensación de las desigualdades en educación. Dicha normativa supuso un cambio muy importante en la política educativa, arbitrándose medidas para la puesta en marcha de una serie de programas cuyo objetivo común era combatir el fracaso escolar de los sujetos cuyas dificultades derivaban de su extracción sociocultural. Estas medidas se concretaron, en el ámbito de competencias del entonces Ministerio de Educación y Ciencia, en los programas de atención al medio rural, atención en centros, atención a jóvenes desescolarizados, minorías culturales y población itinerante. Pero estas iniciativas propiciaban la existencia de soluciones paralelas al sistema como fórmula de intervención, lo que en muchos casos no resultó muy positivo.

En lo que a la *Educación Especial* se refiere, sin detenerse extensamente en el contenido que las distintas normativas legales han ido vertiendo, resulta interesante al menos citar la Ley de 1970, que establece ya los criterios que regían la escolarización de los “deficientes e inadaptados”, así como la creación del Instituto Nacional de Educación Especial (INEE) en 1975, institución desde donde se elaboró el Plan Nacional para la Educación Especial. Dicho plan contenía los principios que posteriormente dieron lugar a la *Ley sobre Integración Social del Minusválido (LISMI)*.

Asimismo, el desarrollo de la LISMI dió lugar al *Real Decreto* 334/1985, de *Ordenación de la Educación Especial*, que ha sido el referente básico para la organización de la educación especial en España y que estableció las condiciones para el desarrollo de un Programa de Integración de alumnos con algún tipo de minusvalía en centros ordinarios.

Este Real Decreto sobre Ordenación de la Educación Especial señaló, desde el marco legal, la superación de la dicotomía existente entre educación ordinaria y educación especial. Así, la educación especial, a partir de esta ordenación, quedó reglada en España como una parte integrante del sistema educativo (obligatoria y gratuita), con carácter general y aplicación en todo el territorio español, aunque en el desarrollo concreto del Real Decreto existieron algunas diferencias en las comunidades autónomas en ejercicio de sus competencias en materia educativa. Todo este marco legal se desarrollará más extensamente en el capítulo de educación especial.

Con la promulgación de la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, en 1990, se inició un proceso de reforma global

del sistema que ha supuesto un giro sustancial en la política de lucha contra las desigualdades en educación. La administración educativa ha sido consciente de que las actuaciones para la compensación de las desigualdades no deben plantearse como medidas paralelas al sistema ordinario, sino que deben ser el propio modelo y estructura del sistema educativo los que constituyan una respuesta eficaz al problema, enfatizándose el valor de un sistema educativo cuya estructura y enseñanzas contemplen como objetivo prioritario la igualdad de oportunidades y la atención a la diversidad.

En su concepción general, y concretamente en su Título V, la LOGSE asume como un fin primordial e inherente al sistema educativo "*evitar las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole*", abriéndose nuevas perspectivas en la lucha contra la desigualdad en el acceso y permanencia en la educación e, indirectamente, en la lucha contra la desigualdad social.

A su vez, en el Título I, referido a las Enseñanzas de Régimen General, dedica el Capítulo V a la educación especial, consolidando los principios de normalización e integración escolar como los pilares que regirán la atención al alumnado con necesidades educativas especiales. Asimismo, se explicita que el sistema educativo habrá de disponer de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

En cuanto al principio del derecho de igualdad entre los sexos, el Ministerio de Educación, dentro del proceso de reforma educativa puesto en marcha con la LOGSE, establece en el preámbulo de dicha ley que es objetivo primero y fundamental de la educación el "*proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma*". En su Título Preliminar la LOGSE formula explícitamente que la actividad educativa se desarrollará atendiendo al principio de la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, al rechazo a todo tipo de discriminación y al respeto a todas las culturas.

Los principios legislativos relativos a la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos que con carácter general se establecen en la LOGSE, se desarrollan posteriormente en los RR.DD. por los que se establecen las enseñanzas mínimas para todo el Estado y los currículos de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria para el territorio gestionado por el Ministerio de Educación.

Por último, la *Ley Orgánica 9/1995*, de 20 de noviembre, de la *Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes* ha definido la población con necesidades educativas especiales, refiriéndose, por una parte, a los alumnos con necesidades derivadas de discapacidad y trastornos de la conducta, y, por otra, a los alumnos con necesidades asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas. Por su naturaleza y especificidad, la ordenación de la respuesta educativa para el primero de los grupos se ha realizado mediante la promulgación, en abril de 1995, del *Real Decreto de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*, siendo la respuesta al segundo grupo el *Real Decreto de Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación*, promulgado en febrero de 1996.

En el primero de ellos se complementa lo legislado hasta el momento adecuándolo a la LOGSE, y se contemplan dos aspectos muy importantes del problema: a) la distinta naturaleza, transitoria o permanente, de las necesidades educativas especiales, y b) sus distintos orígenes: el contexto social y cultural, la historia educativa y escolar de los alumnos, o las condiciones personales asociadas bien a una sobredotación intelectual bien a una discapacidad. Destacan como novedad las regulaciones relativas a:

- La posibilidad de incorporación de los alumnos con necesidades educativas especiales a la formación profesional y, en los casos en que es posible, al bachillerato.
- El reconocimiento efectivo de las necesidades educativas especiales de los alumnos sobredotados intelectualmente, y la flexibilidad otorgada a su escolaridad.

En el Real Decreto de Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades, cabe señalar que con él se consolidan las actuaciones de compensación concretándose las líneas a seguir para la atención del alumnado procedente de sectores geográficos, sociales y culturales desfavorecidos. Estas acciones se enfocan desde tres ámbitos: el acceso y permanencia en el sistema educativo, la atención educativa al alumnado y actuaciones destinadas a la calidad de la educación.

En cuanto al primer ámbito de actuación, el acceso y permanencia en el sistema educativo, estas actuaciones se concretan en la ampliación de oferta de plazas en el segundo ciclo de educación infantil y la distribución equilibrada entre los centros sostenidos con fondos públicos de este alumnado, evitando su concentración o una dispersión excesiva. Asimismo, se emprenderán programas de seguimiento escolar de lucha contra el absentismo y la concesión de ayudas para la gratuidad de los servicios complementarios de transporte escolar, comedor o residencia.

Respecto al segundo ámbito, la atención educativa del alumnado, este nuevo marco legal regula programas de compensación de carácter permanente o transitorio con dotación de recursos complementarios de apoyo; programas basados en unidades itinerantes de apoyo, para alumnos que no pueden seguir un proceso de escolarización normalizado; unidades de apoyo en instituciones hospitalarias; programas de garantía social; programas de erradicación del analfabetismo, adquisición de lengua de acogida y promoción de las personas adultas en situación de riesgo o exclusión social; y programas y experiencias de mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios.

Finalmente, en cuanto a las actuaciones para la calidad de la educación, este Real Decreto recoge la estabilidad y adecuación de los equipos docentes, la incentivación de la labor del profesorado, actividades de formación permanente, iniciativas de investigación e innovación y elaboración de materiales curriculares, además de fomentar la participación del alumnado y la concesión de subvenciones y convenios con APAs, otras asociaciones y ONGs.

Se distinguen, asimismo, dos ámbitos de acción educativa en los que los equipos docentes pueden desarrollar medidas de compensación educativa: interno y externo. En el primero, en colaboración con los servicios de apoyo externo, los equipos docentes serán los encargados de la adaptación y diversificación curriculares, de la flexibilización organizativa, de la programación de actividades de acogida e integración y de aquellas destinadas a reducir el desfase escolar, y de la programación de experiencias enriquecedoras de los procesos de socialización del alumnado. En el segundo, y en colaboración con los servicios de apoyo externo y con las entidades públicas y privadas sin ánimo de lucro que intervengan en programas comunitarios, los equipos docentes desarrollarán actuaciones con respecto a programas de mediación que garanticen el acercamiento de las familias a los centros, programas de orientación y formación familiar, programas de escolarización, seguimiento y control del absentismo escolar, y programas socio-educativos de educación no formal.

En las etapas de educación infantil y primaria, las actuaciones de compensación educativa tendrán carácter preventivo y se regirán por el principio de normalización. En primaria, con carácter excepcional, pueden adoptarse modelos organizativos que, durante parte del horario escolar, permitan la atención individualizada o en pequeño grupo del alumnado para facilitar la adquisición de objetivos específicos. En el cambio de educación primaria a secundaria, los centros y los servicios de orientación establecerán el plan de coordinación necesario para garantizar la escola-

rización y atención educativa del alumnado destinatario de este Real Decreto, previniendo el absentismo y los abandonos prematuros. En secundaria, al igual que en primaria, se contempla la posibilidad de que los centros puedan adoptar fórmulas organizativas excepcionales que permitan la atención específica de grupos de alumnado con una respuesta educativa adaptada a sus intereses, motivaciones o necesidades de refuerzo. Con el objeto de favorecer la continuidad de su proceso educativo en otras etapas o programas específicos y de facilitar su transición a la vida adulta y laboral, el departamento de orientación realizará la orientación escolar y profesional del alumnado al finalizar la escolarización obligatoria.

En definitiva, y como se desprende de la revisión del marco legal sobre este ámbito de la educación, en la actualidad la compensación de las desigualdades en la educación está absolutamente contemplada en el enunciado de la legislación del sistema educativo español. Ahora bien, la historia de la educación permite encontrar numerosos testimonios de la enorme distancia que puede llegar a separar las referencias legislativas del desarrollo e implantación de las mismas. Por tanto, en el empeño por mejorar la calidad de la enseñanza de cara a un futuro inmediato habrá que equilibrar continuamente esa distancia.

En el siguiente apartado se presenta un extracto de la conceptualización actual de la compensación de desigualdades en la educación a partir de un análisis de contenido de la propia LOGSE.

3. LA COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES EN EL MARCO DE LA LOGSE

La conceptualización de la diversidad como una nueva dimensión en la educación ha venido a ponerse de manifiesto en las últimas décadas en el sistema educativo español. Así, el proceso de integración e incorporación progresiva a las aulas ordinarias de alumnos con algún tipo de necesidad educativa especial, de alumnos procedentes de diferentes grupos culturales a partir de la fluctuación contemporánea de los movimientos migratorios, o de alumnos provenientes de contextos socioeconómicos en desventaja, que se ha venido produciendo en estos últimos años, ha contribuido a la aparición de esa nueva dimensión de la diversidad así como a la necesidad de replantear anteriores consideraciones al respecto.

Como se señalaba en la primera parte de este capítulo, la diversidad en algunas ocasiones afecta negativamente al rendimiento escolar y a la posi-

bilidad de adaptación al contexto educativo, provocando que la misma diversidad se convierta en desventaja para los diferentes. En ello reside el gran riesgo de que la escuela reproduzca las desigualdades y de que, en tanto que depositaria del poder de evaluar capacidades, en cierto modo las legitime (Murillo y Vélaz de Medrano, 1995).

El actual sistema educativo, tras la implantación de la LOGSE, parte de dos ejes vertebradores que conceptualizan claramente la diversidad: la adopción del principio de discriminación positiva como elemento superador del concepto clásico de "igualdad de oportunidades" y la incorporación de los referentes culturales de los grupos desfavorecidos para que todos los orígenes puedan hallarse reflejados en el contexto escolar.

El problema de la inadaptación a ese contexto escolar de muchos de los alumnos reside en numerosas ocasiones en la fuerte discrepancia existente entre la "cultura escolar" (Fernández Enguita, 1996) y los valores dominantes en ella y aquellos valores que los alumnos viven en su entorno familiar y social. Por ello, uno de los grandes objetivos de cualquier intento de amortiguar las inadaptaciones escolares pasará por la pretensión de reducir ese nivel de discrepancia puesto que sólo en la medida en que el alumno halle una oferta educativa con referencias a su propio contexto de vida familiar y social, la propuesta curricular será significativa para él.

Teniendo en cuenta estos planteamientos es importante detenerse en los principios educativos que deben regir la acción educativa:

- * *Igualdad de oportunidades y compensación de necesidades*: los programas educativos de carácter compensatorio y las actuaciones que de ellos se deriven deben estar orientados a eliminar las dificultades que los alumnos pertenecientes a los grupos sociales desfavorecidos encuentran para poder ejercer plenamente el derecho a la educación y participar de los servicios educativos. El análisis de las condiciones personales, sociales y culturales en las que se desenvuelven debe ser el instrumento para facilitar los medios necesarios para su atención educativa.
- * *Normalización e integración*: las acciones de compensación educativa deben estar incorporadas al sistema ordinario y no suponer en modo alguno formas de segregación dentro o fuera de los centros. La atención a los alumnos debe tener en cuenta la normalización territorial en relación con la escolarización.
- * *Reconocimiento de la diferencia y adaptación recíproca*: el tratamiento de la diversidad debe contemplar tanto las capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje de los alumnos como el reconocimiento de sus

diferencias sociales y culturales y las repercusiones que éstas tienen para el establecimiento de los objetivos educativos y elementos curriculares. Los programas de intervención deben tener en cuenta no sólo la adaptación de los alumnos a las condiciones del sistema educativo, sino también la adaptación que debe realizarse en la organización y programación docente con el fin de atender sus necesidades.

- * *Coordinación y participación social*: la intervención debe contemplar la coordinación con aquéllas instancias públicas o privadas que tengan entre sus objetivos la atención a los grupos socialmente desfavorecidos, tanto en la planificación de los programas como en la aplicación concreta de los mismos. En este sentido, se debe favorecer la coordinación con otras administraciones públicas y la participación de organismos y entidades en las acciones que se dirijan a estos colectivos sociales.

Además, puede añadirse que, a partir de la promulgación y desarrollo de la LOGSE, la compensación de desigualdades además de tener entidad propia en la Ley (Título V) queda reflejada en muchas de las medidas adoptadas. Entre las que pueden considerarse como especialmente relevantes podrían citarse las siguientes:

- *La orientación constructivista y significativa del currículo, y del proceso de enseñanza/aprendizaje*, en cuyo marco el punto de partida del proceso educativo se establece en los conocimientos, valores, motivaciones y nivel de desarrollo propios del alumno.
- *La existencia de un currículo flexible y la ampliación de la autonomía de los centros escolares*. La reforma ha impulsado un modelo curricular en cuyo desarrollo centros y profesores adquieren mayor protagonismo. De esta manera es el centro el que, a través de su Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular de Etapa, adapta y contextualiza el currículo mínimo común a las características, necesidades y expectativas de su comunidad educativa y de sus alumnos concretos.
- *La prolongación real de la edad de escolarización obligatoria* hasta los 16 años en una estructura comprensiva o única.
- *La reducción de alumnos por unidad escolar* y la asignación de un número creciente de recursos materiales y humanos a los centros, destacando la incorporación de orientadores profesionales (psicólogos y/o pedagógicos) a los centros de educación secundaria obligatoria.

Por otra parte, como medidas menos generales, y con mayor nivel de concreción en cuanto a su ajuste a cada uno de los alumnos, cabe destacar las siguientes :

- *Las adaptaciones curriculares individuales*, mediante las cuales el profesor adecúa la programación curricular a las necesidades educativas especiales (significativas o no significativas) de cada alumno. Esta medida tiene especial interés para aquellos alumnos que tienen dificultades para alcanzar los objetivos mínimos.
- *Los programas de Diversificación Curricular*, consistentes en programas especiales para alumnos con serias dificultades para alcanzar el desarrollo de capacidades previstas en las enseñanzas mínimas de secundaria obligatoria. Estos programas permiten que el alumno, tras la correspondiente evaluación psicopedagógica, pueda cursar unas enseñanzas más ajustadas a sus intereses, necesidades y competencia curricular, ofreciendo otra posibilidad de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria, adquiriendo una capacitación profesional básica al mismo tiempo.
- *El aumento de la optatividad* en la enseñanza secundaria obligatoria, que debe servir para ofrecer alternativas variadas que permitan al alumno alcanzar los objetivos generales a través de materias que correspondan a sus intereses.
- *Los programas de Garantía Social* para aquellos jóvenes que, teniendo entre 16 y 21 años, no han alcanzado los objetivos de la educación secundaria obligatoria. Los programas de Garantía Social están ubicados con toda claridad en el ámbito de responsabilidad del sistema educativo, y constituyen una medida más de atención a la diversidad. Su propósito es capacitar a estos alumnos para su integración social y laboral, sin descuidar la formación básica de carácter personal y cultural. En definitiva, abren dos posibilidades de máxima utilidad para estos jóvenes en desventaja: posibilitar su incorporación al mundo laboral, y permitir que puedan proseguir sus estudios si lo desean, especialmente en la formación profesional de grado medio. Asimismo, es previsible que sus cuatro modalidades (iniciación profesional, formación-empleo, talleres profesionales y talleres para alumnos con necesidades educativas especiales) se adecuen a la diversidad de alumnos o alumnas que demandan esta oferta educativa.

De todo lo anteriormente expuesto puede extraerse que la política de compensación de desigualdades que hasta hace unos años había llevado a cabo el Ministerio de Educación y Cultura, ha sido objeto de una profunda reflexión, crítica y reajuste.

Ciertamente, en diversos estudios realizados en España (Fernández de Castro, 1985; Feito, 1983; Martín Izquierdo, 1984; González Taboada, 1983; López Martín, 1994; Muñoz-Repiso, 1992; Burgaleta, 1988; González Aguado, 1991; Mora, 1995; etc.), y en el extranjero (Orstein, 1982; Anderson

y Pellicer, 1990; etc.), se han puesto de manifiesto los aciertos y errores de las políticas especiales, apuntándose, en algunos de ellos, líneas futuras de reconducción de las mismas. La conclusión no parece ser la eliminación de dichos programas institucionales específicos, sino su reorientación. Sus objetivos no deben ya orientarse a buscar la eficacia de tal o cual estrategia compensadora de las desigualdades, sino a eliminar los signos de ineficacia del propio sistema educativo (De Miguel, 1986).

En la actualidad el rumbo que va tomando la conceptualización en torno a la compensación de desigualdades lleva a pensar que los esfuerzos se orientan más a la corrección de los defectos o lagunas del propio sistema que al empeño por buscar la eficacia de uno u otro programa de compensación de desigualdades. Por ello, el principio de igualdad de oportunidades ante la educación debe ser, en este sentido, una línea vertebradora de las reformas educativas, y no verse relegado a un capítulo de medidas especiales.

Por otra parte, es importante no perder de vista que la distancia que separa estos presupuestos de su concreción en la vida de los centros ha de constituirse en un elemento fundamental del trabajo de la investigación educativa al respecto, consolidándose así un proceso de construcción en pro de acercar paulatinamente esa distancia.

En este contexto, parece que las respuestas educativas que giran en torno a la compensación de desigualdades van consolidándose y avanzando, asumiendo el largo camino que queda por recorrer. La investigación educativa ha supuesto una importante contribución -en ningún caso la única- a la evolución conceptual, al consecuente cambio desde el marco legal y a los propios diseños de intervención educativa al respecto. A esta contribución y a su revisión se hará referencia a lo largo de este trabajo.

4. LAS INVESTIGACIONES DEL CIDE SOBRE DESIGUALDADES EN LA EDUCACIÓN

Son muchos los estudios que a lo largo de estos 14 años han ido dando corporeidad a la línea de investigación del CIDE sobre desigualdades en la educación. En concreto, y como ya se ha señalado en la introducción de este trabajo, son 115 las investigaciones que conforman esta línea. Como puede apreciarse en el gráfico I.2, dentro del conjunto de la investigación total del CIDE acumulada a lo largo de sus 14 años de existencia, supone un porcentaje muy relevante. Así, de un total de 550 investigaciones, 115 trabajos sitúan su problema de investigación en torno a las desigualdades en educación, lo cual supone el nada despreciable porcentaje del 20% respecto al total.

Gráfico I.2. La investigación sobre desigualdades en educación dentro de la investigación del CIDE

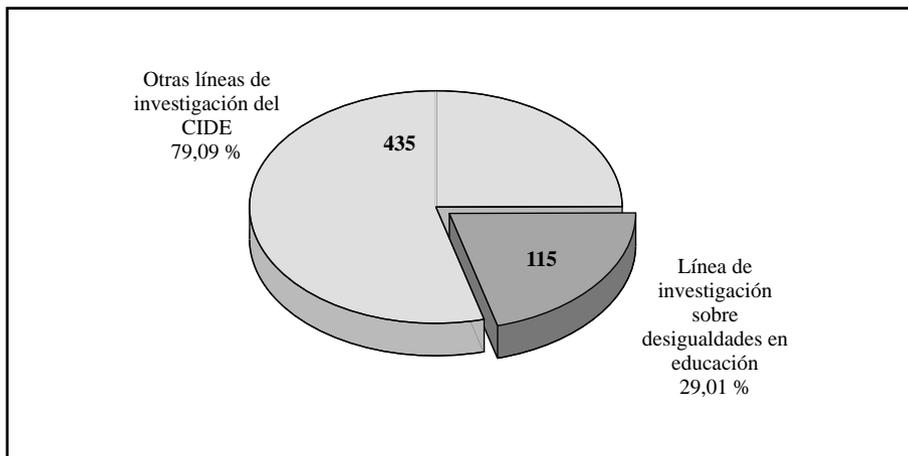
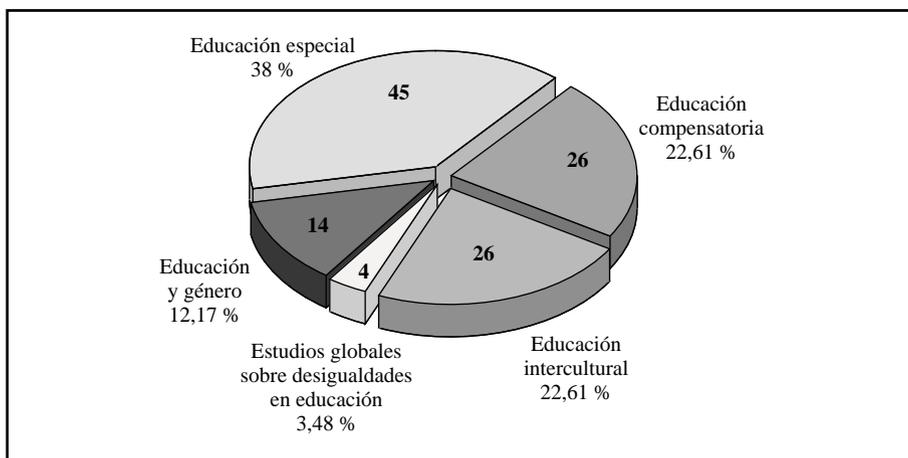


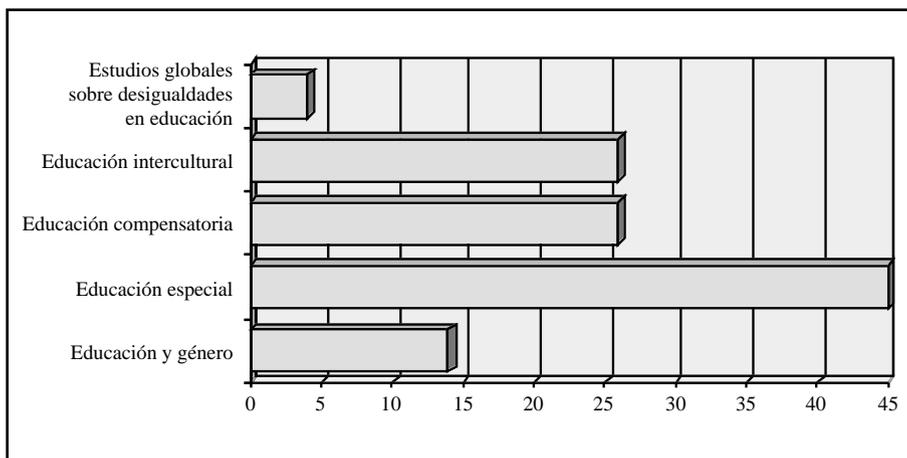
Gráfico I.3. Distribución de las investigaciones sobre desigualdades en la educación por ámbitos



Respecto a la distribución y ubicación de esos 115 trabajos en apartados específicos de análisis, cabe volver a incidir en los criterios de clasificación de las fuentes que se han explicado en la justificación metodológica-

ca de esta revisión de investigaciones. De dicha clasificación, realizada a partir de la definición de variables, personales y contextuales, se desprende la agrupación en cuatro grandes áreas: educación especial, educación compensatoria -en este área se incluye la escuela rural-, educación intercultural y educación y género. La distribución porcentual de cada una de estas áreas de estudio, que a su vez han dado lugar a los capítulos siguientes, figura en el gráfico I.3.

Gráfico I.4. Número de investigaciones del CIDE sobre desigualdades en educación en cada ámbito



Dejando a un lado la dimensión cuantitativa, en referencia a las cuestiones de corte más cualitativo cabe señalar que, mientras algunas de ellas se centran específicamente en distintas parcelas de este ámbito global que supone la compensación de desigualdades ante la educación, otras, en cambio, se sitúan en lo que sería el objeto de revisión del primer capítulo: la investigación global, y en ocasiones teórico-conceptual, sobre el marco de las desigualdades en educación en general, sin entrar en parcelas de análisis más concretas. No obstante, en ocasiones los trabajos de investigación no son objeto posible de clasificaciones tan lineales, pues por objeto de estudio combinan la especificidad de determinados ámbitos de análisis con la reflexión global acerca del marco de la igualdad de oportunidades. Por ello, algunas de las investigaciones aparecen recogidas en varios de los capítulos de esta publicación.

Los avances, teóricos y prácticos, en la educación actual muestran una tendencia, cada vez más acusada, hacia la interdisciplinariedad. Tendencia que se refleja con idéntica fuerza en la investigación educativa, de forma que ésta contempla las aportaciones teóricas y metodológicas de las diversas ciencias sociales. Lógicamente, esta tendencia a la interdisciplinariedad también se manifiesta en el estudio del problema de investigación de este trabajo, configurándose éste como un terreno especialmente aglutinador de perspectivas y aplicaciones derivadas de distintos ámbitos. Así, a pesar de los nexos de unión que pueden encontrarse entre todos los trabajos que conforman la línea de investigación del CIDE sobre desigualdades en la educación, cada uno de ellos aborda sus planteamientos desde ópticas distintas si bien complementarias. Algunos de ellos se centran en explotaciones cuantitativas de los datos; otros, de corte más cualitativo, se sitúan en el marco de la sociología de la educación; otros aportan interesantes resultados desde la economía de la educación... en los capítulos posteriores se revisará el conjunto de trabajos que integran esta línea de investigación con más detalle.

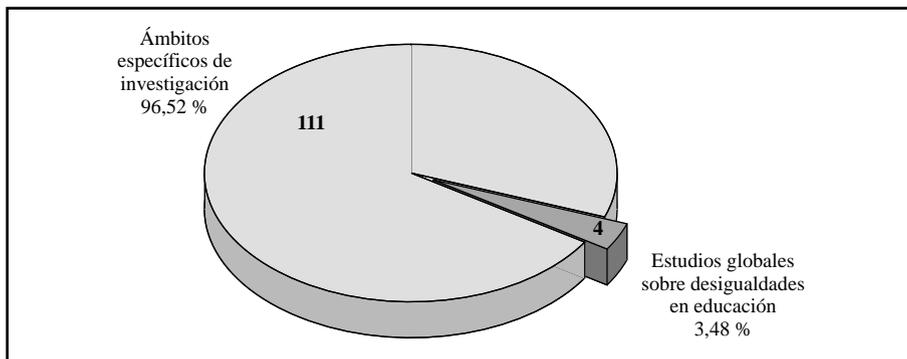
Una reseña especial en este capítulo introductorio merecen algunos trabajos que, por la globalidad de los datos que presentan, dan cobertura al resto de investigaciones revisadas. Estos estudios, dado su problema de investigación, no son objeto de clasificaciones lineales en alguno de los capítulos siguientes, pero aportan interesantes datos revisables en cada uno de estos capítulos así como reflexiones en torno a la conceptualización del principio de igualdad de oportunidades en el ámbito del sistema educativo español, si bien la mayoría de estos trabajos son analizados en el capítulo relativo a la educación compensatoria.

Este grupo está integrado por cuatro investigaciones (gráfico I.5) que a su vez es posible agrupar en dos bloques: el primero de ellos, formado por dos trabajos cuya aportación es eminentemente descriptiva a partir de explotaciones cuantitativas de los datos y el segundo, constituido por otros dos trabajos que sitúan su aportación en parámetros explicativos.

En el primer bloque se encuentra el informe realizado por el *CIDE* (1992) sobre *las desigualdades en la educación en España* y la investigación dirigida por *Mora Ruiz* (1995), *el reparto de la educación*, enfocados ambos desde una perspectiva más cuantitativa que el resto de las investigaciones.

El primero de ellos (*CIDE*, 1992) fue elaborado como contribución de España a un estudio general descriptivo sobre la situación de los grupos desfavorecidos en los países de la O.C.D.E., enmarcado dentro del programa "Overcoming disadvantage and improving access to education and training". La información ofrecida en este informe es una descripción

Gráfico I.5. Investigaciones sobre desigualdades en educación globales



esquemática y objetiva de la situación en España en el período de tiempo analizado. Al tratarse de un informe enfocado desde un punto de vista meramente descriptivo, no se incide en ningún momento en análisis explicativos de las realidades presentadas, si bien resultan suficientemente claros los datos por sí mismos para poder llegar a extrapolaciones de otra entidad. Por otra parte, la propia estructura del informe, que en gran medida coincide con el sencillo esquema de clasificación de las investigaciones revisadas en cada uno de los capítulos de esta publicación, hace que se convierta en una útil herramienta.

En segundo lugar se encuentra el trabajo dirigido por Mora Ruiz (1995) situado en el ámbito de la economía de la educación. Al igual que la anterior, se trata de una importante aportación cuantitativa en función del cruce de las distintas variables generadoras de desigualdad ante la educación entre sí. Los datos son más actuales que en el caso anterior, pues su realización es posterior, y del cariz meramente descriptivo del otro trabajo en este caso se llega a modelos explicativos a partir de la interpretación de los datos. El análisis se centra en la distribución de la educación, entendida como capital humano, como riqueza en recursos humanos, en formación, en capacidad intelectual de los seres humanos, como pieza clave del desarrollo económico, social e individual. El análisis de esta distribución lo llevan a cabo en tres ámbitos diferenciados: reparto de la educación entre la población en general, entre cada uno de los individuos que conforman ese colectivo y según las distintas comunidades autónomas españolas.

Profundizando en este trabajo de investigación puede añadirse que el autor y su equipo han estudiado cómo se distribuye la educación y el

acceso a ella según la variable sexo, según grupos generacionales, territorios, grupos sociales diferenciados y, finalmente, entre individuos con características personales diferentes, desde un punto de vista económico.

Mora ha utilizado como fuentes la Encuesta de Población Activa (EPA) del 2.º trimestre de 1991 y la Encuesta de Presupuestos Familiares 1990/91. Con los datos extraídos de estas fuentes se realizan numerosas operaciones estadísticas, cruzando entre sí todas las variables que se han considerado relevantes (sexo, edad, situación laboral, nivel educativo, nivel de renta, situación familiar, etc.). En la tercera parte de esta investigación se propone un modelo de estimación de probabilidad que pondera la influencia de diferentes variables en el acceso a la educación.

Si bien presentar los resultados de este estudio no resulta tarea fácil dada la enorme cantidad de datos ofrecidos —remitiendo, en todo caso, a la consulta del trabajo—, pueden avanzarse algunas conclusiones que en la propia investigación se presentan ordenadas según los tres capítulos en los que se estructura la misma.

Así, en el primero de los capítulos “El reparto de la educación en la población” se concluye que a pesar de que la situación española está mejorando en los últimos años, aún existen importantes diferencias con otros países. Por otra parte, las tasas de actividad de la población muestran una elevada correlación con su nivel educativo. El autor apunta lo altamente significativo de este análisis para las mujeres —siendo especialmente alta la correlación en el caso de universitarias y graduadas de la FP—, para quienes la educación se convierte en un enorme impulsor de su participación en el mundo laboral.

En cuanto a la segunda parte de esta investigación, “El reparto de la educación en las comunidades autónomas españolas”, José Ginés Mora apunta que, en general, se observa una clara diferenciación-desigualdad entre las comunidades. El autor ha definido instrumentos como un Índice de Desigualdad Educativa Regional y un indicador simple que evalúa el efecto absoluto de la desigualdad en las CC. AA. Dado el volumen y el interés de los resultados, de nuevo se remite al lector a la consulta del trabajo.

Finalmente, en el tercer capítulo, “El reparto de la educación entre los individuos”, se establecen, entre otras, conclusiones como que el acceso de los jóvenes a la educación postobligatoria, en familias situadas en el 20 % inferior de la renta por miembro del hogar, son los que mayores dificultades siguen teniendo para acceder a este nivel educativo. Por otro lado, los hijos de padres con niveles educativos más bajos son los que tienen inferiores posibilidades de acceso. Cuando se analiza el efecto conjunto de todo tipo de variables, son las que definen el nivel educativo de los padres

las que resultan predominantes. Por otra parte, los datos señalan que el acercamiento a la universidad de las familias situadas en torno al 30 % de rentas más bajas es escaso, aunque sigue resultando patente la importancia que tienen los antecedentes educativos familiares por encima de cualquier otro factor.

Respecto al segundo bloque compuesto por los trabajos de González Aguado (1991) y Fernández de Castro y Elejabeitia (1983), como tesis común a ambos trabajos puede establecerse que resulta difícil encontrar una respuesta claramente satisfactoria al interrogante de si la escuela es realmente un instrumento de cambio social o por el contrario sirve para reproducir el orden establecido. *González Aguado* (1991), concretamente, estudia la función reproductora de la escuela, operativizando este factor en el estudio de la jerarquización entre los centros escolares, tomando como muestra los ubicados en la ciudad de Cuenca (10 centros escolares). La autora pretendió comprobar si los alumnos de estos centros, públicos en su mayoría, son diferenciables, y si esta diferenciación se traduce, de hecho, en una jerarquización intercentros. Para ello, consideró como variables de análisis el estatus socioeconómico familiar, nivel académico y profesional de los padres, la movilidad escolar y las zonas donde se localizan los centros. Los resultados llevaron a demostrar la existencia de una diferenciación en la composición de las poblaciones escolares que se adscribían a cada centro estudiado. Ligados a esta adscripción diferencial se encuentran los factores de proximidad físico-social del alumno al centro, determinada a su vez, por los aspectos socioeconómicos. Asimismo, en esta investigación se detectaron comportamientos de búsqueda y evitación, tanto por parte de los centros en la aceptación de los alumnos, como por parte de la familia en la elección de aquellos.

De igual modo, *Fernández de Castro y Elejabeitia* (1983), situándose en el continuo de investigación que buscaría respuestas a esas posibles y distintas funciones de la escuela, han estudiado las tendencias en el mercado educativo, según la procedencia socio-cultural, conceptualizando el término "mercado educativo" en relación con los términos oferta y demanda de plazas escolares, de ramas de estudios, de salidas laborales, etc. Los autores plantearon un estudio piloto en tres zonas de Madrid (Chamartín, Aluche y Getafe), seleccionadas en función de la extracción socioeconómica generalizable a la mayor parte de la población de dichas zonas urbanas.

De estos dos estudios se desprende cómo la estratificación social influye claramente en las opciones o demandas frente a las distintas ofertas educativas regladas, recogiendo ambos trabajos resultados significativos

en torno a estos presupuestos. Asimismo, *Arenas Vázquez* (1993), en un estudio complementario en sus resultados de los anteriores, pretende resaltar con su trabajo la ineficacia del aspecto comprensivo de las políticas educativas de carácter compensatorio, basándose en el alto porcentaje de fracaso escolar de los alumnos que provienen de clases sociales más desfavorecidas. Para ello se presenta la evolución del abandono escolar de los alumnos que provienen de estas clases sociales, desde finales de la década de los setenta hasta la actualidad, y su distribución por niveles educativos, clases sociales y sexo. Además, este autor plantea estrategias y alternativas de integración, si bien esta parte se abordará específicamente en el capítulo de educación compensatoria. Esta investigación, en sintonía con los resultados obtenidos por el conjunto de trabajos revisados en este apartado, da cuenta del rechazo hacia la educación escolar de un buen número de alumnos procedentes de una clase social media-baja. Asimismo, parece claro que las chicas obtienen mejores resultados escolares y muestran una mejor disposición hacia el estudio -este resultado es corroborado por un representativo número de investigaciones que serán revisadas en el capítulo de educación y género-.

En las próximas páginas se irá desmenuzando el análisis de las aportaciones que desde la investigación educativa se han ido sucediendo a lo largo de los últimos catorce años respecto a estos temas y a otros muchos ubicados dentro del ámbito de las desigualdades en la educación.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN COMPENSATORIA

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se revisan aquellas investigaciones que, dentro del campo global de la igualdad de oportunidades ante la educación, atañen de forma directa a lo que genéricamente se denomina educación compensatoria. Al principio de la presente revisión se justificaba el desarrollo de una política de igualdad de oportunidades en la posibilidad del sistema educativo de intervenir en las situaciones de desventaja derivadas de factores sociales, económicos, geográficos, étnicos o de cualquier otra índole personal o social. En este punto de la misma son en concreto los factores socioeconómicos los que cobran protagonismo, como determinantes de la necesidad de una *educación compensatoria*.

1.1. APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA

Este término genérico, *educación compensatoria*, es en buena medida impreciso. Necesaria es, en consecuencia, la aclaración en torno a él, para la cual se ha de partir de dos cuestiones cruciales: la *diversidad social* y la *dificultad escolar*.

Se entiende aquí la primera como existencia de diversos grupos socioeconómicos, hecho que podría reconocerse en educación sin ocasionar ningún problema. Sin embargo, las características diferenciales que portan los grupos sociales condicionan su adaptación a un sistema educativo que establece unos fines y objetivos y pretende alcanzarlos con toda la población.

Las diferencias sociales son desigualdades para algunos grupos o colectivos. La marginación, último escalafón de la desigualdad social, es una realidad compleja y heterogénea que no se puede reducir a la escasez de ingresos, sino que se manifiesta en varios tipos de privaciones: problemas de desempleo, de vivienda, de salud, de educación... Ahora bien, esos factores, determinados por las características sociales, no explican por sí solos la desventaja de estos grupos. La misma se produce efectivamente cuando estos grupos sociales se relacionan con un sistema que posee unos valores distintos a los suyos y que exige unas pautas de conducta que no coinciden con las que ellos poseen. Es entonces cuando la diversidad social se convierte en desventaja.

Así, los problemas educativos de estos grupos sociales son consecuencia, por una parte, de sus dificultades económicas y sociales, que les impiden participar plenamente de los servicios educativos y ejercer el derecho a la educación, y, por otra, de la distancia social que les separa de la institución escolar. Y las dificultades escolares, fracaso y abandono que presentan los alumnos que de ellos provienen no se pueden explicar por deficiencias individuales, sino por su pertenencia a colectivos en desventaja social.

Este planteamiento general, por lo que supone de "*desigualdad en las posibilidades de éxito escolar en función del origen social*" (García Rodríguez, 1992, pág. 23), ha sido verificado empíricamente en numerosas ocasiones (ver capítulo I, apartado 1). Sin embargo, por su generalidad, merece una matización que enlaza directamente con la cuestión segunda a que se hacía referencia en párrafos precedentes.

Es preciso recordar que la *dificultad escolar* puede manifestarse bajo diferentes formas. Ello provoca una gran disparidad de criterios, y la práctica imposibilidad de unificar lo que se entiende por fracaso escolar, bajo rendimiento, rechazo y abandono escolares, etc. Así, por ejemplo, "*...en la literatura psicológica frecuentemente se emplean términos en los que se identifican como fracaso situaciones tan diversas como son el rendimiento escolar insuficiente, el rendimiento insatisfactorio, el retraso académico, la repetición de curso, el abandono pedagógico, la insuficiencia mental, la falta de motivación para el estudio, etc.*" (Beltrán y otros, 1987, pág. 537). Igualmente, no es menor la polémica en torno a las causas de estas dificultades, habiéndose propuesto muy variadas teorías al respecto.

No obstante, sí parece existir unánime acuerdo en torno a la incidencia de múltiples factores en la aparición de dificultades escolares. Figuran en la lista factores personales y ambientales de diversa índole, de manera que no se puede hoy establecer una relación directa entre desventaja social y

dificultad escolar. Ni afirmar, quizá, que todos los alumnos que derivan en un programa de educación compensatoria porque experimentan determinadas dificultades en su desarrollo escolar lo hacen a causa de su desventaja social.

Con todo, desventaja social y dificultad escolar (con este término se hará referencia a sus distintas formas posibles, puesto que no es el objeto de este trabajo la solución de tal ambigüedad) son problemáticas con un grado de asociación que determina la necesidad de que exista una oferta de educación compensatoria. Ésta se configura, en crudo, como la opción propuesta por el sistema educativo para los alumnos que “fracasan” o sufren dificultades en opciones anteriores o para los que no tienen oportunidad de acceso a las ordinarias.

Tal puede ser el marco inicial que permita situar conceptualmente la revisión de investigaciones que en este capítulo se va a realizar. La presencia de alumnos que tienen dificultades en su desarrollo educativo y la asociación que esas dificultades presentan con su origen socio económico. Sin embargo, con ello no se clarifica por completo el campo al que se alude. Un repaso a su evolución histórica y legislativa supondrá una base adicional para el análisis.

1.1.1. Evolución histórica

La educación compensatoria, como otros tantos ámbitos, se materializa mediante la unión de perspectivas y aplicaciones derivadas de distintos campos de conocimiento. Este hecho, actualmente evidente, no lo es en igual medida cuando se repasan sus antecedentes históricos. Así, es oportuno, para situar históricamente la educación compensatoria, acudir al análisis de diversas áreas.

En primer lugar, tal como se afirmó en el capítulo I, es preciso acudir a la Sociología de la Educación. Dentro de ella, como se dijo, el estudio de las desigualdades sociales ante la educación se inicia en los años 50 en Inglaterra y es durante dos décadas un destacado objeto de reflexión. De este modo surge la noción de *igualdad de oportunidades*, al tiempo que la educación compensatoria es considerada una de las más importantes estrategias de política educativa (García López, 1987).

Esta línea de trabajo se fue modificando desde su origen hasta el momento actual por el influjo de distintos factores. Siguiendo su evolución, se han señalado hitos importantes como la presentación del Informe Coleman ante la ONU en 1966, el estudio de Jenks y colaboradores de 1972, el

surgimiento de teorías que cuestionaban la posibilidad de que la educación produjera cambios en la sociedad (“nueva sociología de la educación”, teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron, etc.) y la persistencia de una línea de investigación que ponía el acento en los aspectos cualitativos de la educación y restaba importancia, a partir de unos mínimos imprescindibles, a la inversión en recursos. Tal evolución, más relativa al ámbito global de esta revisión, ejerció no obstante influencia en la educación compensatoria. Cada uno de sus momentos, de mayor o menor creencia en las posibilidades de introducir cambios sociales por la educación, suponía un impulso o un retroceso, y en cualquier caso un cambio cualitativo, en la forma de entender o poner en práctica las acciones de compensación educativa en general y las de educación compensatoria en particular.

Este progreso muestra la tendencia de las diferentes disciplinas a articularse entre sí, como se dijo en párrafos precedentes. De esta forma, la mención a la evolución del conocimiento en materia de sociedad y escuela lleva, en segundo lugar, a otro ámbito trascendental para conceptualizar la educación compensatoria, el psicopedagógico. En él conviene no olvidar que se produce a su vez la confluencia de saberes procedentes de distintas disciplinas.

Dentro de este ámbito, el “fracaso escolar” es la clave que permite comprender los diversos tipos de actuaciones realizadas. De hecho, no son pocos los autores que lo proponen como origen de la Pedagogía de la Compensación. Es de nuevo la constatación de un elevado porcentaje de fracaso polarizado en las capas sociales más bajas la que ha llevado a las autoridades educativas a disponer vías complementarias que palien o compensen los bajos rendimientos.

No es preciso aquí, aunque desde luego tampoco carecería de justificación, el examen del fracaso escolar, sus formas y sus causas. Pero sí lo es el de las distintas formas en que, desde la pedagogía y la psicología, se ha intentado abordarlo. Hay que resaltar a este respecto la diferencia existente entre España y los países anglosajones. Mientras en éstos se han desarrollado múltiples programas de intervención psicopedagógica, la trayectoria española se ha dirigido fundamentalmente a la puesta en práctica de nuevos currículos y a incrementar la dotación de recursos materiales y pedagógicos y de equipos de apoyo.

El país que ha organizado más programas de educación compensatoria y que ha invertido más recursos ha sido EEUU. Programa pionero fue el “Head Start” (1964), al que siguieron los de Bereiter y Engelman (1966), Schafer (1969), Palmer (1968-72), Painter (1969), etc. (Muñoz Sedano,

1988). *"En un principio, en EEUU el interés fundamental se centró en preparar al niño para la escuela primaria. (...) los programas y estrategias, más o menos estructurados, se limitaron a cubrir ciertas lagunas particulares (...) ésta fue una de las razones principales que causaron el fracaso. (...) Últimamente los experimentos se han orientado en dos direcciones: iniciar la participación a una edad inferior y en potenciar el interés y participación familiar en la actividad compensatoria"* (García López, 1987, págs.56-57).

Por otra parte, en Bélgica, entre los años 1969 y 1975, se llevó a cabo *"...el primer intento en un país europeo bilingüe de examinar las cuestiones que (...) venían preocupando a los investigadores norteamericanos desde finales de los años 50."* (Gil Escudero, 1987). Sin embargo, este intento trascendió los límites de la intervención individual y en el plano cognitivo para tratar de abordar aspectos del desarrollo socioemocional a través del contexto relacional, organizacional e institucional. De acuerdo otra vez con García López (1987), se concluye en Europa, como en EEUU, que la educación compensatoria no debe limitarse sólo a la escuela para ser efectiva, sino hacerse extensiva al hogar y a la comunidad; es necesario mejorar los ambientes desfavorecidos.

Finalmente, en España, la tardía realización de actuaciones de educación compensatoria, comparativamente con otros países, permitió considerar el conocimiento acumulado a la hora de acometerlas. No se puede hablar ni de aplicación generalizada ni de desarrollo de programas centrados en entrenamientos intelectuales o de habilidades académicas. Las acciones emprendidas, como ya se ha dicho, tendieron más a la elaboración de currículos y a la mejora de los recursos, aspectos sobre los que se profundizará en epígrafes siguientes. En éste, como conclusión, valga señalar que, si en otros países se ponía el énfasis en la intervención directa con el individuo y, en algunos casos, con su entorno, en España se dedicaron mayores esfuerzos a la mejora y ampliación de la oferta escolar.

1.1.2. Marco teórico actual

El breve panorama del progreso seguido por las disciplinas psicológica y pedagógica como enfrentamiento a la problemática del fracaso escolar lleva, de manera similar a lo sucedido en la perspectiva sociológica, a afirmar la necesidad de la interdisciplinariedad. Así, *"...la Educación Compensatoria tiene un doble carácter, pedagógico y social, ambos incardinados"* (Lozano García, 1987, pág. 10). A su vez, se hace preciso resaltar la importancia de adoptar un enfoque capaz de estudiar, por un lado, las relaciones

entre un sujeto desfavorecido y su medio, y, por otro, las relaciones entre los diferentes medios en que vive ese sujeto.

"El estudio científico de estos dos conjuntos de relaciones, tal como ellos actúan en el proceso educativo, constituye la ecología de la educación y debe ser uno de los principales temas de investigación en educación compensatoria. La investigación ecológica pretende posibilitar el contraste sistemático de dos o más medios en los que tiene lugar la experiencia del alumno desfavorecido o de los elementos que los componen. El desarrollo de una actividad de investigación en educación compensatoria: a) no puede referirse exclusivamente al aspecto educativo en sentido estricto; b) no puede estar localizada en un solo medio (generalmente la escuela), sino considerar simultáneamente varios medios (la escuela, la familia, la comunidad) así como sus interacciones; y c) la investigación en educación compensatoria debe basarse en una concepción, en términos de sistema, del conjunto de estos medios y sus interacciones." (Martín-Moreno Cerrillo, 1983, pág. 44).

Pese a tener estas afirmaciones algo más de una decena de años, su actualidad se mantiene vigente. La educación compensatoria ha de entenderse desde un punto de vista global y ecológico, que contemple la existencia de una multiplicidad de sistemas y niveles de análisis interactuando dentro del campo de interés. Especialmente esto es así cuando se hace referencia a la investigación, que debe tratar de constatar y superar las limitaciones que la realidad impone al desarrollo efectivo de acciones, sean éstas políticas, psicopedagógicas, socioeducativas, ..., para a su vez revertir en las mismas posibilidades de ese desarrollo. Si esto no es así, podría decirse, ¿para qué investigar?

Por otra parte, se puede considerar suficientemente asentada la necesidad de que los programas de educación compensatoria no se limiten a la intervención sobre las áreas de conocimiento del sistema escolar o sobre las capacidades de los alumnos, sino que se dirijan también a otros aspectos cruciales para su efectividad. Por poner un ejemplo, García López (1987) señala la importancia de la formación y cambio de actitudes del alumnado, el profesorado y las familias, así como de la elaboración de programas preventivos de compensación para el nivel de educación preescolar (infantil). Otros aspectos relevantes podrían ser la adaptación de la enseñanza al mundo del empleo, el clima escolar del aula y las interacciones que en ella se producen, la estimulación precoz del lenguaje, etc.

Como conclusión, en un marco teórico actual, se pueden señalar algunas notas definitorias del ámbito de la *educación compensatoria*. Primera, que debe entenderse ésta como educación propiamente dicha: requiere un proceso sistemático y planificado desde su inicio y busca una relación

de influencia optimizante entre agentes y sujetos. Segunda, que sus acciones se dirigen a aquellos sujetos que, a causa de su origen socioeconómico, padecen, o se encuentran en situación de riesgo de padecer, dificultades en su desarrollo educativo. Tercera, que no puede limitarse a la compensación de determinadas carencias académicas o de aprendizaje, sino que debe contemplar la existencia de otros factores influyentes. Y cuarta, que en ella se torna necesario adoptar una perspectiva interdisciplinar y un enfoque ecológico.

Con todo ello, se configura un campo amplio pero algo más definido en su objeto y su enfoque. Es preciso, por último, contextualizarlo en el ámbito español. Un análisis de su evolución y su situación legislativa actual permitirá acometer tal objetivo.

1.2. LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA EN ESPAÑA

La sociedad española de los años 60 y 70 se caracteriza por el desarrollo económico y por el cambio social. Consecuencia de ello son los grandes movimientos migratorios desde las zonas rurales a las ciudades, con efectos negativos tanto para unas como para otras. En materia educativa, específicamente, se puede hablar en las primeras de carencias en infraestructuras y materiales didácticos, de ausencia de especialistas y servicios psicopedagógicos, de disminución y aislamiento del alumnado, etc., mientras en las segundas se produce una falta de puestos escolares para los niños y niñas en edad preescolar, una masificación y un fracaso escolar generalizados, una desescolarización de sectores minoritarios marginados, etc. Es en este contexto en el que se puede hablar en España del comienzo de una política educativa compensatoria, indudablemente necesaria, que se refleja por primera vez en la Ley General de Educación de 1970.

Así, como aún hoy puede decirse, *“la educación compensatoria tiene por objeto contribuir a solucionar el problema de la desigualdad en la que se encuentran determinadas personas o grupos como consecuencia de determinados factores económicos, sociales y/o geográficos”* (CIDE, 1992, pág. 225). En España, históricamente, han figurado entre tales grupos la población escolar de zonas rurales donde prevenir la desescolarización es tarea de primer orden; el sector de la población ya escolarizada que tiene dificultades sociales y académicas; los jóvenes de entre 14 y 16 años desescolarizados, a los que hay que facilitar la inserción sociolaboral; la población itinerante temporera y circense, cuyos continuos desplazamientos dificultan un adecuado progreso escolar; las minorías étnicas, en particular la población

gitana; las comunidades de inmigrantes, todavía no suficientemente integrados en la sociedad y el sistema educativo; y la población reclusa, cuyas condiciones de vida son ya el primer obstáculo para su participación educativa.

El Ministerio de Educación, en ocasiones en colaboración con otros ministerios, ha llevado a cabo una política educativa compensatoria concretada mediante programas específicos destinados a facilitar la integración socioeducativa de esa población. Estos programas abarcan los niveles correspondientes a educación infantil, enseñanza primaria y enseñanza secundaria, y están destinados básicamente a alumnos entre 3 y 19 años de edad. El objetivo principal es atender a las necesidades educativas específicas de los colectivos destinatarios, arbitrar medidas para lograr su plena escolarización y proporcionar alternativas.

Sin embargo, la política educativa ha variado en el transcurso de las dos últimas décadas de manera trascendente, respondiendo tanto a las demandas y transformaciones sociales como a las mismas líneas políticas vigentes en cada momento. Por ello, por ejemplo, en la edición más reciente del informe en el cual el Ministerio de Educación describe la situación del sistema educativo español (CIDE, 1995), desaparece el capítulo destinado específicamente a la educación compensatoria, encontrándose las referencias a ella en epígrafes de los capítulos de los niveles educativos correspondientes. Esto es así no por una pérdida de relevancia, sino por una distinta forma de entender la educación compensatoria y la compensación de las desigualdades ante la educación. A continuación se examina esa evolución.

1.2.1. Referentes legislativos

El primer marco legal para la educación compensatoria es la *Ley General de Educación de 1970*. En ella se aspira a conseguir que el sistema educativo funcione sobre bases más justas. Para ello, se establecen una serie de medidas básicas que materializan el principio de igualdad de oportunidades (ver capítulo I). Por otra parte, se dedica un capítulo a la educación especial, fijando su finalidad en la preparación tanto de deficientes y superdotados como de inadaptados. La educación compensatoria, no mencionada como tal, adquiere un carácter complementario a la acción ordinaria del sistema.

En el año 1983, mediante el *Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril*, la educación compensatoria aparece ya como garantía necesaria para conseguir unos niveles mínimos de prestación del servicio público educativo. No plantea dicho Real Decreto el logro de la desaparición de las desigual-

dades como objetivo inmediato, sino el desarrollo de una política de igualdad de oportunidades que lleve paulatinamente a que los resultados educativos no estén determinados por variables como vivir en el medio rural o pertenecer a clases sociales desfavorecidas. Por todo ello se incorporan medidas y recursos de atención educativa a determinados grupos de población cuyas especiales características socioculturales, étnicas, económicas, de ámbito geográfico, o de otro tipo, les suponen una situación de partida desaventajada a la hora de participar en el sistema educativo.

Este Real Decreto señala unas actuaciones específicas e inmediatas, como son las siguientes:

- Creación de equipos de apoyo que, con base en centros de recursos ubicados en “Zonas declaradas de Acción Educativa Preferente” (ZAEP), proporcionen ayuda a los centros docentes.
- Incentivación de la continuidad del profesorado en los centros docentes cuyas vacantes resulten de difícil provisión.
- Desarrollo de campañas de alfabetización para la erradicación del analfabetismo todavía existente (éstas pasaron rápidamente a ser objeto de un programa específico de actuación, la educación permanente de adultos).
- Cursos especiales para jóvenes de 14-16 años no escolarizados con el fin de que terminen la EGB y de proporcionarles una formación ocupacional.
- Inversiones en obras y equipamientos especiales en las ZAEP.
- Creación de modalidades específicas de ayuda al estudio.

A su vez, plantea la puesta en funcionamiento del Programa de Educación Compensatoria. Su realización, efectiva desde el curso 1987-88, se aborda en el epígrafe siguiente.

Otro hecho relevante dentro de esta evolución fue la firma, en 1987, de un convenio entre el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y el de Educación, en el que se establecía la colaboración para la realización de acciones formativas y de inserción profesional (plan FIP) y la homologación de la Formación Profesional Ocupacional (FPO) a las áreas de Formación Profesional reglada. Dentro de la realización del plan FIP se fija la colaboración en los programas de formación compensatoria con apoyo ocupacional y la inscripción de los centros del Ministerio de Educación y Ciencia como centros colaboradores del INEM para impartir cursos de FPO.

Sin embargo, todo el desarrollo organizativo mencionado no supuso un desarrollo pedagógico común paralelo. No se crearon currículos específicos para las áreas atendidas por Educación Compensatoria. La adaptación a las características socioculturales, económicas y del entorno se realizaba

utilizando las metodologías y medios que por su significación para el grupo eran fácilmente accesibles al mismo, avanzando desde las experiencias propias y comunes a las más alejadas y diferenciadas.

El siguiente paso en la evolución de la educación compensatoria en España es marcado por la aprobación en 1990 de la *LOGSE* y su proceso de implantación, actualmente en curso, con los cuales va a adquirir un nuevo significado. Por dicha Ley, la compensación de las desigualdades sociales, geográficas o económicas se constituye en principio rector de la acción educativa, dejando de ser un objetivo paralelo a los planteados dentro del sistema. Así, medidas como la extensión de la escolarización obligatoria hasta los 16 años, el adelanto de la edad de escolaridad infantil a los tres años o la aplicación de un currículo abierto y flexible, tienen en sí mismas efectos compensadores.

En los últimos cursos de la educación obligatoria, la atención a la diversidad cobra especial relevancia en el contexto que aquí se trata por tener puntos de conexión con el antiguo programa de jóvenes desescolarizados. En el segundo ciclo de la ESO, concretamente, se han reglamentado cuatro niveles de *atención a la diversidad* en grado ascendente de significación: alto grado de optatividad, adaptaciones curriculares, programa de diversificación y, por último, programas de Garantía Social (artículo 23.2). Estos últimos constituyen de hecho una alternativa, desde las acciones regladas del sistema educativo, a las aulas ocupacionales. Están destinados a aquellos jóvenes con 16 años o más que no han alcanzado los objetivos de la ESO. Mantienen, aunque no en toda su extensión, los objetivos de la enseñanza básica, y su fin es proporcionar a los alumnos a los que se aplican una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en la Ley y, especialmente, en la formación profesional específica de grado medio. Combinan las materias de adquisición de conocimientos de cultura básica y las áreas de formación dirigidas a la cualificación laboral.

Por último, la educación compensatoria tiene un referente legislativo de muy reciente disposición. Dentro del marco de la *LOGSE*, la *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*, definió la población con necesidades educativas especiales, distinguiendo por un lado a los alumnos con necesidades derivadas de discapacidad y trastornos de la conducta y por otro a los alumnos con necesidades asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas. La ordenación de la respuesta educativa para este segundo grupo se ha regulado mediante el *Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigual-*

dades en educación, cuyo objeto es regular, para el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación, las medidas que permitan prevenir y compensar las desigualdades en educación derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquier otro tipo, reforzando aquéllas de carácter ordinario de las que dispone el sistema educativo y promoviendo otras de carácter extraordinario.

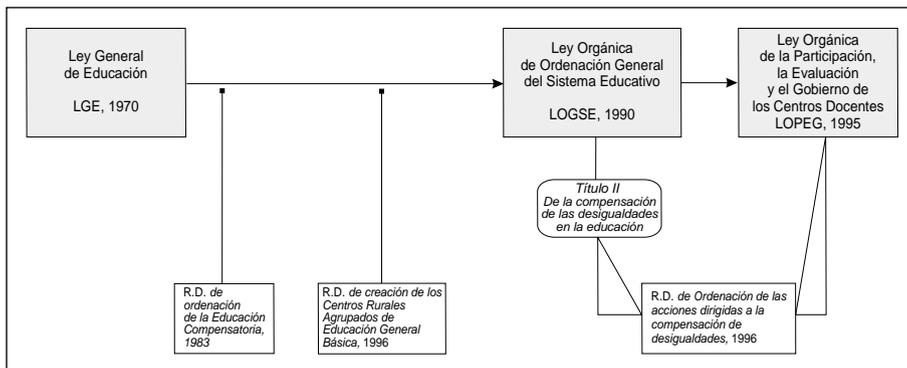
Las acciones de compensación educativa contempladas en el Real Decreto se dirigen, con carácter general, a las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentran en situaciones desfavorables, específicamente al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas. Dado el interés de este capítulo en las desigualdades generadas por factores de índole socio-económica, se mencionan aquí sólo los aspectos de este Real Decreto que atañen a ello específicamente, eludiendo los referidos a desigualdades motivadas por factores culturales (que se describen en el capítulo III). No obstante, se mantiene la conjunción de las situaciones de desventaja por razones sociales y territoriales, con lo que la problemática de la escuela rural sigue estando asociada a la de la educación compensatoria.

Se contemplan en el citado Real Decreto tres conjuntos de actuaciones: para el *acceso y permanencia en el sistema educativo*, para la *atención educativa del alumnado* y para la *calidad de la educación*. El primer grupo incluye, entre otras acciones, la elaboración de programas de seguimiento escolar de lucha contra el absentismo. El segundo de los conjuntos de actuaciones referidos hace referencia específicamente a la puesta en marcha de programas (entre ellos, los programas de Garantía Social ya citados). Finalmente, el tercero recoge medidas de índole general dirigidas al apoyo de los equipos que desarrollan las actuaciones contempladas en el Real Decreto.

Se distinguen asimismo dos ámbitos de acción educativa en los que los equipos docentes pueden desarrollar medidas de compensación educativa: interno y externo. En el primero, en colaboración con los servicios de apoyo externo, los equipos docentes serán los encargados de llevar a cabo las distintas acciones de compensación. En el segundo, y en colaboración con los servicios de apoyo externo y con las entidades públicas y privadas sin ánimo de lucro que intervengan en programas comunitarios, los equipos docentes desarrollarán actuaciones con respecto a programas de mediación que garanticen el acercamiento de las familias a los centros, programas de orientación y formación familiar, programas de escolarización, seguimiento y control del absentismo escolar, y programas socio-educativos de educación no formal.

Un resumen de la evolución legislativa que ha seguido la educación compensatoria en España se representa en el gráfico II.1.

Gráfico II.I. Evolución legislativa de la ordenación de la educación compensatoria en España



1.2.2. Actuaciones de educación compensatoria en España

Como se deduce del epígrafe anterior, se puede hablar en España de ejecución de actuaciones en este ámbito a partir de la promulgación del Real Decreto de 1983 que plantea la puesta en funcionamiento del Programa de Educación Compensatoria. Bajo su marco se desarrollaron un total de cinco programas en el ámbito de gestión directa del MEC y en las comunidades autónomas (mediante los correspondientes convenios): Programa de Atención al área rural, de Proyectos en centros, de Atención a jóvenes desescolarizados, de Minorías culturales y de Población itinerante. De ellos, cuatro tuvieron carácter preventivo, mientras que el dirigido a los jóvenes desescolarizados supuso una alternativa a un fracaso ya generado (tabla II.1).

Por su parte, las comunidades autónomas con plenas competencias en educación llevaron a cabo otras acciones de educación compensatoria desde el curso 1987-88. Entre ellas, los servicios de apoyo escolar o escuelas rurales, actividades para paliar el absentismo en la escuela, aulas ocupacionales, proyectos en centros de EGB y FP, Centros de Recursos, Preescolar en casa, etc. En el País Vasco se colaboró con los llamados Centros de Iniciación, cuya principal función era iniciar a los alumnos en un oficio cuya demanda en el mercado laboral fuera importante.

Los objetivos y acciones que se concretaron en cada uno de los programas del territorio MEC se detallan a continuación:

Programa de Atención al área rural

Entre los objetivos de este programa figuraron mejorar la infraestructura de las instalaciones, paliar el aislamiento de la escuela y del profesorado, buscar modelos organizativos y pedagógicos adaptados, atender al preescolar no escolarizado y realizar programas específicos para resolver los déficits educativos detectados en el desarrollo del trabajo en este ámbito. El programa tenía carácter preventivo y se concebía como apoyo al profesorado más que como apoyo directo al alumno, quien recibía esta atención de modo más subsidiario.

En este contexto, los *centros de recursos y los servicios de apoyo* representaron la fuente de dinamización de cada zona. Su objetivo era constituir una organización permanente de apoyo a la escuela rural, movilizándolo y acercando los recursos a cada escuela. Las áreas en que se centraron se pueden agrupar en: dotación de recursos, formación de grupos de trabajo, atención directa a centros, realización de trabajos intercentros, actividades hacia los padres y la comunidad y actividades de gestión y administración.

El subprograma "*Preescolar en casa*" se dirigió a la atención a los alumnos de 3, 4 y 5 años de edad no escolarizados. Se pretendía llegar a aquellos pueblos cuya lejanía y deficientes comunicaciones impedían una adecuada escolarización.

Promover la escolarización desde los niveles de preescolar en las zonas rurales fue también el objetivo del R.D. 2731/1986, de 24 de diciembre, de creación de los llamados *Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica* (CRAs). Éstos disfrutaban de una plena capacidad económica y de gestión. Desde los Centros de Recursos se ha prestado apoyo a los CRAs, en los que se agrupan las unidades escolares existentes en dos o más localidades.

Finalmente, en este programa se incluyeron también las actuaciones de los *Centros Rurales de Innovación Educativa* (CRIEs), consistentes básicamente en realizar con los alumnos actividades de convivencia, extraescolares y talleres.

Programa de Proyectos en centros

El fin principal de este programa fue atender a grupos de alumnos con acentuadas deficiencias socioculturales e implantar proyectos que evitaran el desfase curso-edad y el abandono prematuro de la escuela.

la, promoviendo la permanencia de los alumnos en el centro hasta los 16 años.

Estos proyectos se llevaron a cabo tanto en los centros de EGB como en los de FP. En estos últimos se pretendía paliar las deficiencias con las que los jóvenes accedían al primer curso de FPI y, sobre todo, prevenir el abandono temprano, tan frecuente en este caso. Los proyectos en centros de FP recogían cambios en el currículo, apoyando el área tecno-práctica y experiencial, y trabajando con un mayor número de profesores por cada grupo de alumnos.

Programa de jóvenes desescolarizados

Este programa se destinó a jóvenes de 14 a 16 años sin escolarizar. De acuerdo con la LGE, la escolaridad era obligatoria hasta los 16 años, debiendo proseguir los estudios de FP de primer grado aquellos alumnos que, habiendo abandonado la EGB, no cursaran estudios de Bachillerato. Con este programa se pretendía hacer cumplir la obligatoriedad de la enseñanza no sólo en sus aspectos meramente formales, sino facilitando los medios para escolarizar e integrar socialmente a estos jóvenes.

Estas atenciones se concretaron en las aulas ocupacionales, cuyos objetivos fueron completar la formación básica de los alumnos, preparar su inserción en el sistema educativo y en el sistema productivo y adaptar la oferta educativa a las características de esta población. Las actividades priorizadas eran las referidas al área de talleres y pretecnología, además del tutelaje de los grupos de alumnos más desfavorecidos.

Las Aulas Ocupacionales se establecieron como una red paralela al sistema (salvo algunos casos en que compartían espacios con colegios de EGB) lo que impidió que aportaran al alumnado titulación oficial alguna. Por tanto, pueden considerarse como una educación no formal, aunque los objetivos educativos propuestos permitían alcanzar a los alumnos niveles de capacitación que se correspondían con algunas certificaciones oficiales.

Programa de minorías culturales

Este programa partió de que la escolarización de las minorías étnicas y culturales, pasa por la consideración de su diferente sistema sociocultural

y el desarraigo en que frecuentemente se hallan inmersas. Por esta razón, cualquier intento de escolarización y apoyo debía tener en cuenta ciertas peculiaridades, como el nomadismo y el alto grado de movilidad de estos grupos.

Este programa se centró en la población gitana y estuvo definido por los intentos de localización y escolarización de este colectivo. El proceso supuso la distribución y dispersión de la población gitana en los centros de su entorno, apoyando la escolarización mediante la incorporación de profesores del programa en estos centros.

Igualmente, durante el curso 1987-88 se pusieron en marcha acciones de apoyo a la población portuguesa escolarizada en centros ordinarios. En cursos posteriores estas acciones se ampliaron a los colectivos de emigrantes en general.

Programa de población itinerante

Este programa se dirigió a los niños y niñas de los colectivos que, por razones fundamentalmente laborales, carecían de un lugar de residencia fijo. Esta situación afecta a los trabajadores circenses, a los feriantes o a quienes trabajan temporalmente en la recogida de frutos o en torneos.

Su objetivo fue escolarizar a estas poblaciones itinerantes y regularizar su formación, desarrollándose fundamentalmente dos modelos: el de la población infantil de los circos (creación de escuelas móviles adscritas a las empresas de circo) y el de la población temporera (escolarización del alumnado temporero en escuelas cercanas a las zonas de trabajo agrícola o utilización de unidades provisionales si no existían centros cercanos).

Una de las iniciativas destacables en este programa fue la Cartilla de seguimiento escolar de los niños de estos colectivos. Mediante ella se facilitaba información desde los centros habituales de los alumnos hacia las escuelas de acogida temporal, y viceversa.

La tabla II.1 ofrece una panorámica general de las actuaciones referidas.

Se puede hablar de una segunda fase en el desarrollo del Programa de Educación Compensatoria. A partir del curso 1989-90 se inicia la regularización normativa de las actuaciones, que hasta entonces, salvo en el caso del programa de atención al área rural, se habían desarrolla-

Tabla II.1. Actuaciones del programa de educación compensatoria organizadas por el MEC

PROGRAMAS	OBJETO	ACTUACIONES
PROGRAMA DE ATENCIÓN AL ÁREA RURAL	<ul style="list-style-type: none"> * preventivo * apoyo al profesorado * atención a los alumnos de educación infantil no escolarizados * infraestructuras para la escuela rural 	<ul style="list-style-type: none"> * Centros de Recursos y Servicios de Apoyo * Preescolar en casa * Colegios rurales agrupados * Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIEs)
PROYECTOS EN CENTROS	<ul style="list-style-type: none"> * preventivo * evitar el abandono 	<ul style="list-style-type: none"> * flexibilización del currículo
ATENCIÓN A JÓVENES DESESCOLARIZADOS	<ul style="list-style-type: none"> * corrector * escolarización integral de desfavorecidos 14-16 años 	<ul style="list-style-type: none"> * aulas ocupacionales
MINORÍAS CULTURALES	<ul style="list-style-type: none"> * preventivo * escolarización de la población infantil * población gitana * población portuguesa * nuevos colectivos de emigrantes 	<ul style="list-style-type: none"> * apoyo al profesorado * colaboración con otros Ministerios
POBLACIÓN ITINERANTE	<ul style="list-style-type: none"> * preventivo * hijos de trabajadores temporeros y circenses 	<ul style="list-style-type: none"> * Cartilla de seguimiento escolar

do bajo el marco del citado Real Decreto pero sin otras disposiciones legales.

Así, en abril de 1990 (antes de la promulgación de la LOGSE) se dictaron unas instrucciones de regulación del funcionamiento de los proyectos de compensación educativa en centros públicos de EGB. Como consecuencia de las mismas, los proyectos quedan clasificados en tres modalidades:

- * Modalidad 1. Proyectos para la atención de minorías étnicas y culturales (básicamente para la atención a gitanos e inmigrantes).
- * Modalidad 2. Proyectos para el desarrollo de aptitudes y aprendizajes básicos en preescolar, ciclo inicial y ciclo medio (orientados a la atención de las poblaciones marginadas).
- * Modalidad 3. Proyectos para la atención a grupos de alumnos del ciclo superior, basados en la incorporación de talleres polivalentes de

carácter preprofesional (básicamente para poblaciones marginadas: poblaciones de alto fracaso y abandono escolar).

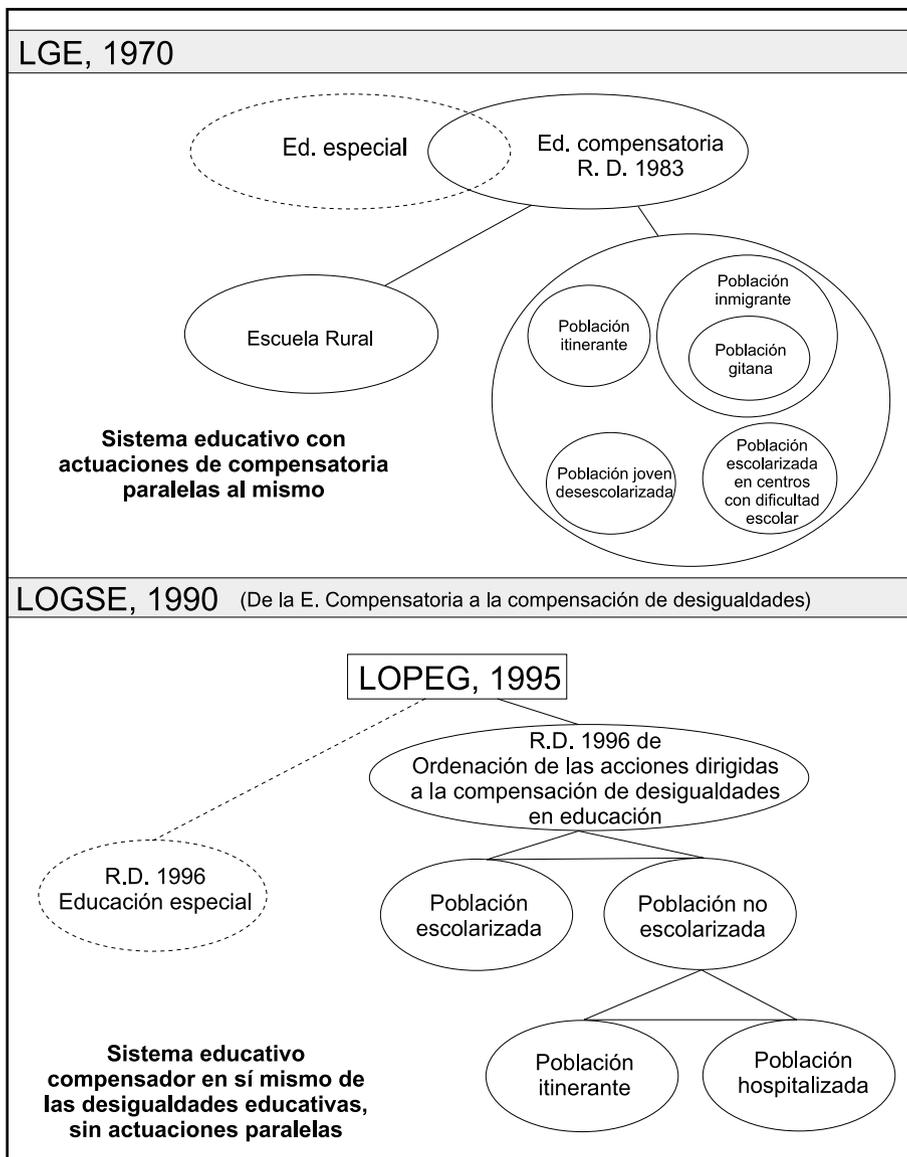
Esta segunda fase se prolonga durante los cursos posteriores, mientras progresivamente se ha ido implantando la LOGSE. Con ella, una parte importante de la atención educativa que se venía dispensando por medio de los programas de Educación Compensatoria pasa a ofrecerse desde el propio sistema educativo. No obstante, en lo que se refiere a la realización específica de los *programas de Educación Compensatoria* que siguen vigentes, la nueva ley asegura la continuidad de los convenios entre el Estado y las comunidades autónomas como la vía más adecuada para llevarlos a la práctica (en este marco destacan las actuaciones en zonas rurales en los niveles de educación infantil y primaria, que mantienen una línea semejante a la anteriormente reseñada).

En este contexto, es preciso reseñar que las aulas ocupacionales ubicadas fuera de los centros fueron disminuyendo y transformándose en proyectos de Compensación Educativa dirigidos al ciclo superior mientras subsistía la EGB, siendo actualmente los programas de Garantía Social citados los que, desde el propio sistema, cubren ese espacio educativo para los colectivos de jóvenes que abandonan el mismo sin cualificación. Otras actuaciones (programa de circos, atención a población temporera, prevención del absentismo, minorías culturales) han seguido en general la dinámica establecida en etapas anteriores.

En resumen, puede decirse que los programas de Educación Compensatoria fueron especialmente una compensación del sistema educativo. Éste presentaba carencias en las áreas rurales, en la atención a los jóvenes que abandonaban la escuela o fracasaban en ella antes de cumplir los catorce años, en la consideración de los alumnos cuyas familias tenían una forma de vida y trabajo itinerante y de aquéllos con una cultura diferente a la mayoritaria. Tales carencias se afrontaron, de forma paralela a la acción normalizada del sistema, desde estos programas. Hoy la tendencia general apunta en la dirección de aumentar, desde el propio sistema, la atención a esos grupos de población, reduciendo las actuaciones paralelas, no insertas en él, aunque persisten parcelas que por su peculiaridad siguen requiriendo una atención especializada (como es el caso del ámbito rural o de la población itinerante).

Así, de acuerdo con la evolución vista en las páginas precedentes tanto de la legislación como de su materialización efectiva, se puede entender que la población destinataria de la educación compensatoria en España ha seguido a su vez un proceso evolutivo que se representa en el gráfico II.2.

Gráfico II.2. Delimitación de la población destinataria de la educación compensatoria en el sistema educativo español según su evolución legislativa.



2. LA INVESTIGACIÓN DEL CIDE SOBRE EDUCACIÓN COMPENSATORIA

Son 26 las investigaciones referentes al campo de interés de este capítulo que desde 1983 hasta 1997 ha financiado el CIDE. De ellas, 19 están centradas en el campo específico de la educación compensatoria (considerando, como se recordará, el criterio definitorio de ocuparse del alumnado que experimenta dificultades en su desarrollo escolar asociadas a un determinado origen socioeconómico). Las 7 investigaciones restantes se centran en la escuela en el medio rural (en este caso el criterio será el origen geográfico).

La revisión de todas ellas en las páginas que siguen se realizará mediante una agrupación que trata de recoger los aspectos fundamentales del área en cuestión, a saber, el análisis inicial de la situación educativa, los programas realizados, el profesorado, los centros y los posibles métodos de intervención. Algunas de estas investigaciones aportan información para más de uno de los apartados o ámbitos mencionados, realizándose en estos casos la referencia a ellas en más de un epígrafe. A su vez, algunos de esos apartados se han subdividido atendiendo a criterios como el enfoque empleado, los tipos de programas o los tipos de métodos estudiados, cuestión ésta que en cada epígrafe se especificará.

A continuación se presenta el gráfico II.3, que refleja la parte que la investigación sobre educación compensatoria (incluyendo la educación en el medio rural) ocupa dentro del conjunto global de investigación del CIDE sobre las desigualdades en educación.

Igualmente, el gráfico II.4 refleja la agrupación en apartados o ámbitos de investigación realizada en este capítulo de revisión sobre educación compensatoria, así como el número de estudios que toma como referente central a cada uno de ellos (se incluyen en un grupo los trabajos referidos a la escuela en el medio rural, que se dividen a su vez en ámbitos como figura en el gráfico II.5).

Por último, figura en la tabla II.2 la totalidad de investigaciones revisadas dentro del área específica de la educación compensatoria (en este caso no aparecen los trabajos de la escuela en el medio rural, presentes en la tabla II.3). En ella se explicitan los ámbitos de investigación a que cada estudio atañe, así como sus directores, títulos y duración. Como puede comprobarse, algunos trabajos están presentes en más de un apartado, en consonancia con la posibilidad, mencionada anteriormente, de que una investigación aporte información relevante para más de un ámbito.

Gráfico II.3. Distribución de las investigaciones sobre educación compensatoria dentro de la línea de investigación del CIDE sobre desigualdades en educación

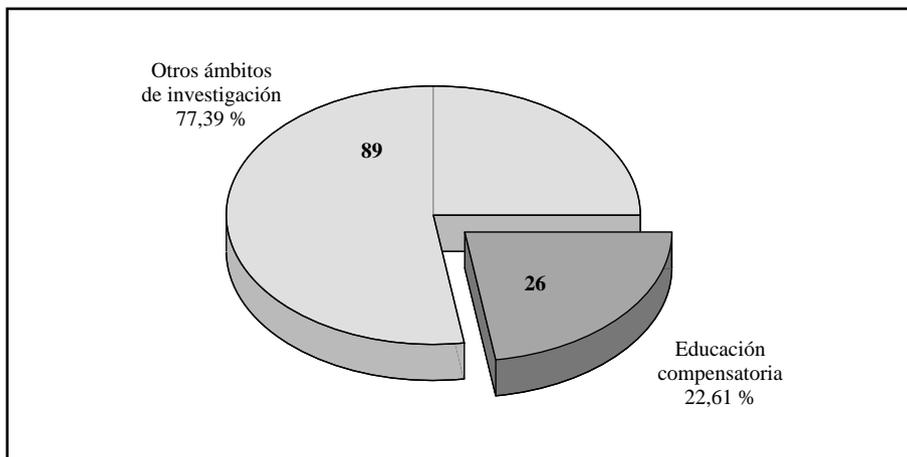
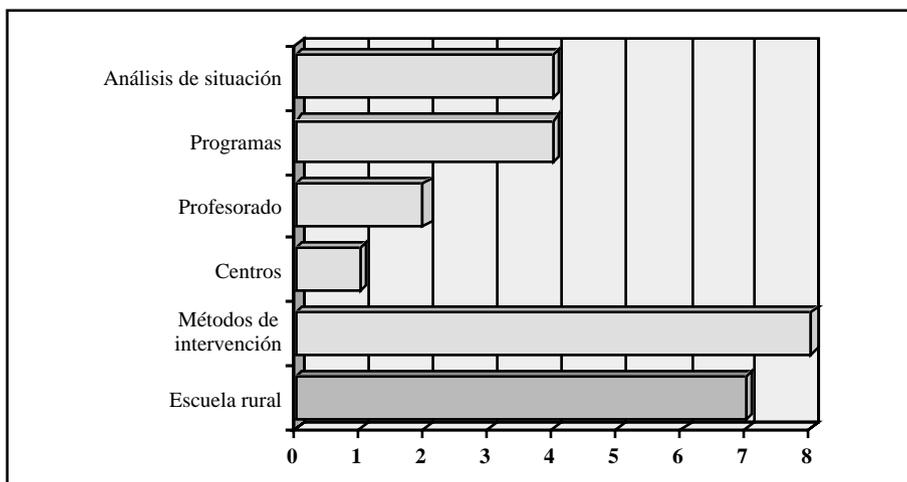


Gráfico II.4. Número de investigaciones sobre educación compensatoria en cada ámbito



2.1. EL ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN

Al comienzo de este capítulo se partía de la asociación existente entre dificultad escolar y diversidad social del alumnado, planteamiento que, como se dijo, merecía ciertas matizaciones pero estaba revestido de una validez general. Sus ventajas son obvias. En primer lugar, por sobrepasar ampliamente la concepción dominante hace tan sólo veinte años, la cual, como afirma Rafael Feito (1990), achacaba exclusivamente al individuo la responsabilidad del abandono o permanencia en el sistema educativo.

En segundo lugar, el planteamiento a que se está haciendo referencia concibe la problemática escolar desde un enfoque ecológico, actual y superador de la vieja dicotomía escuela vs. contexto social en la pregunta acerca de la “etiología” de las desigualdades educativas; a esta pregunta se hizo mención en el capítulo primero de esta revisión, como debate influyente en la evolución histórica de la igualdad de oportunidades ante la educación, y es además una constante, implícita o explícita, en todas las investigaciones de que se va a hablar en este segundo (p.e., Martín-Moreno Cerrillo, 1988, quien en su página 186 dice literalmente: “*No vamos a remontarnos aquí a la vieja controversia de si para cambiar la escuela hay que cambiar primero la sociedad o al contrario, pero sí aludiremos al hecho evidente de que la escuela no es una institución aislada, sino una parte dinámica del sistema social*”). No se trata entonces de descubrir “quién” tiene la “culpa” de la dificultad escolar, si la escuela, el entorno social o el alumno, sino de analizar las interacciones que entre ellos se producen para dar lugar a aquélla.

De acuerdo con Ignacio Fernández de Castro (1986), el acontecimiento en una estructura puede operar en la entrada, en su circulación o en la salida. Por tanto, sería necesario, si no imprescindible, analizar con precisión desde las condiciones de alumnos y alumnas al acceder al sistema hasta lo que encontrarán al salir de él, pasando por la globalidad de lo que éste les oferta y les exige en su devenir académico. Dicha necesidad parece ser asumida por todas las investigaciones a las que en este apartado se va a hacer referencia. Se revisará a continuación en qué medida ellas ayudan a conocer la realidad de la situación.

Son ocho las investigaciones que aportan información en este terreno. No todas, sin embargo, enfocan el problema de igual modo. Así, se pueden distinguir dos grupos:

- * Grupo A. Investigaciones sociológicas sobre la dificultad escolar (rechazo y abandono): Fernández de Castro (1986), Feito (1990), Arenas Vázquez (1993) y López Martín (1994).

tabla II.2. Investigaciones del CIDE sobre educación compensatoria

ÁMBITOS	DIRECTOR/A	TÍTULO	DURACIÓN
ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN	Feito, R.	<i>Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares.</i>	1987-89 (publicada, 1990)
	Fernández de Castro, I.	<i>Análisis de la actitud de rechazo de los alumnos al sistema educativo y de su incidencia en las Enseñanzas Medias: metodologías, resultados, análisis de resultados.</i>	1984-85 (publicada, 1986)
PROGRAMAS	Arenas Vázquez, C.	<i>Análisis etnográfico del colectivo anti-escuela en el primer curso de Formación Profesional. Algunas reflexiones sobre la influencia de la clase social y el género en el rechazo a la escuela.</i>	1990-93
	López Martín, R.	<i>Los jóvenes en la periferia de las grandes ciudades: problemática escolar e integración laboral.</i>	1992-94
	Redondo Rojo, J. M.	<i>Análisis de la situación social de los jóvenes desfavorecidos y propuesta de un Programa Integral de Garantía Social.</i>	1984-85 (publicada, 1986)
	Alonso Fernández, C. E.	<i>Análisis para un programa compensatorio de quinto de E.G.B.</i>	1983-85 (publicada, 1988)
	Gómez Fernández, D. E.	<i>Implantación de programas de lenguaje compensatorio en el contexto bilingüe de Galicia.</i>	1994-96
	Callejo de la Vega, M. L.	<i>Diseño y experimentación de un programa de apoyo para alumnos/as en contextos de marginación sociocultural.</i>	1993-95
PROGRAMAS	Rué Domingo, J. y Giné, N.	<i>Evaluación de las estrategias de apoyo a los alumnos en situación de déficit académico, en la nueva secundaria obligatoria, en dos centros de ESO que aplican la Reforma.</i>	1992-94
	Redondo Rojo, J. M.	<i>Análisis de la situación social de los jóvenes desfavorecidos y propuesta de un Programa Integral de Garantía Social.</i>	1991-93
	Vélez de Medrano, C.	<i>Elaboración y evaluación interna del Proyecto Educativo y Curricular Norte-Joven, en el marco de la evaluación global de los Centros-Taller.</i>	1994-96
	Zabalegui Rodríguez, J. L.	<i>Elaboración, aplicación y evaluación de materiales curriculares innovadores para la formación tecnológica en el Taller de Electricidad de centros que escolarizan alumnos desfavorecidos.</i>	

PROFESORADO	Mora Roche, J.	<i>Actitudes del profesorado y desarrollo de habilidades docentes en educación compensatoria y especial.</i>	1988-89
	Gonzalo y Misol, I.	<i>Elaboración (diseño y aplicación) de un programa de formación del profesorado que trabaja en contextos de marginación socioeconómica y programas de Garantía Social.</i>	1995-en curso
CENTROS	Martín-Moreno Cerrillo, Q.	<i>Establecimientos escolares en transformación: el centro educativo comunitario y su rol compensatorio.</i>	1986-88 (publicada, 1989)
MÉTODOS DE INTERVENCIÓN	Alonso Tapia, J.	<i>¿Enseñar a pensar? Perspectivas para la educación compensatoria.</i>	1984-86 (publicada, 1987)
	Gil Escudero, G.	<i>Modificación de los procesos cognitivos básicos: analogía y transitividad.</i>	1984-87
	Alañón Flox, T.	<i>Mejora del rendimiento escolar, a través de utilizar en el aula estrategias de tipo cognitivo.</i>	1989-92
	Gómez Fernández, D. E.	<i>Implantación de programas de lenguaje compensatorio en el contexto bilingüe de Galicia.</i>	1983-85 (publicada, 1988)
	Alonso Fernández, E. Román Sánchez, J. M.	<i>Análisis para un programa compensatorio de quinto de E.G.B. Adaptación de un programa de desarrollo sociocognitivo para niños con deprivaciones socioambientales.</i>	1984-85 (publicada, 1986) 1992-94
	Callejo de la Vega, M. L.	<i>Diseño y experimentación de un programa de apoyo para alumnos/as en contextos de marginación sociocultural.</i>	1994-96
Tecnología	Luego González, R.	<i>La informática y el uso del ordenador como motivación hacia el trabajo escolar en niños internos en una institución de acción social.</i>	1987-91

- * Grupo B. Investigaciones interdisciplinarias que efectúan análisis previos al desarrollo de actuaciones de educación compensatoria: Alonso Fernández (1986), Gómez Fernández (1988), Redondo Rojo (1994) y Callejo de la Vega (1996).

Como se puede observar, el primer grupo se caracteriza por la realización de estudios globales sobre la realidad que da lugar a la necesidad de una educación compensatoria, siendo el otro grupo más diverso, centrado en realidades más concretas e interesado en un análisis específico de la población destinataria de posteriores acciones de intervención. Resta por último señalar que la investigación de Martín-Moreno Cerrillo (1989), mencionada en líneas precedentes, se ocupa de las experiencias de apertura de los centros educativos hacia la comunidad, pudiendo ser por ello relevante en este epígrafe. No obstante, dada su ubicación y revisión detallada en otro punto (apartado 2.4), por mera claridad conceptual, no se incluye en éste.

* Grupo A. Investigaciones sociológicas

Este grupo de investigaciones, de marcada perspectiva sociológica, se centra en aportar las razones y encontrar las causas o motivaciones del rechazo que un número importante de alumnos presenta ante la escuela como medio de socialización, así como del abandono que se produce en muchos casos sin terminar la educación secundaria o sin siquiera comenzarla. Por tanto, su interés para la educación compensatoria radica básicamente en conocer por qué determinados colectivos de alumnos experimentan dificultades ante el sistema educativo.

La investigación dirigida por *Fernández de Castro (1986)* pone el énfasis en aquellos sujetos que, de acuerdo con lo que el autor llama teorizaciones parcializadas acerca del fenómeno del rechazo escolar, serían menos susceptibles de formar parte del grupo de alto riesgo en relación a éste. Como se indica en la página 243 del trabajo, "*...nuestro punto de arranque teórico pretende incorporar la relación compleja Alumnos(...)-Sistema de Enseñanza-Cultura, para superar visiones simplificadoras que asocian el rechazo a uno de los tres elementos sin considerar la relación recursiva entre los tres; simplificación que lleva a identificar el rechazo dando un especial protagonismo a las capas sociales más desfavorecidas, pese a la constatación visible de tratarse de un fenómeno que se presenta en diversas clases sociales...*".

Esa afirmación delimita los parámetros bajo los que se afronta el análisis del rechazo desde el punto de vista de profesores y alumnos, y lo hace con un grado de generalidad que motiva el que la investigación escape en

cierta medida de los límites del campo aquí abordado (interesaría conocer los condicionantes de la dificultad escolar en los alumnos de determinados estratos socioeconómicos, no el trasfondo de una crisis global del sistema que afecta según el autor a todos los sectores sociales). No obstante, es interesante constatar que se realiza un análisis-diagnóstico sobre el sistema educativo en el que se estudia éste desde sus propios indicadores (oferta y demanda, escolarización, rendimiento del sistema en BUP y FP, indicadores de repetición y abandono y variables de estratificación familiar y social), llegando a la conclusión de la poca eficacia del mismo.

La segunda investigación de este grupo es la de *Feito (1990)*, trabajo de carácter etnográfico centrado en el estudio de los alumnos anti-escuela¹. Caracteriza a estos alumnos el hecho de que “...se oponen abiertamente a la escuela y a los profesores” (pág. 28).

Se realizan discusiones de grupo, entrevistas y observaciones en dos centros de FP y uno de BUP, recogiendo distintos aspectos referentes a la eficacia del sistema educativo, como currículum, transición al mundo adulto y laboral, sub-culturas juveniles, etc. Los datos obtenidos se van contrastando con diferentes teorías sociológicas y reflexiones de los autores al respecto, apareciendo una panorámica general desalentadora de lo que el sistema educativo ofrece a sus usuarios en cuanto a currículum, organización de la clase, profesores eficaces, formación para el empleo, etc. En conclusión, “*la escuela es la antesala del trabajo y, que se sepa, en el trabajo, salvo excepciones, uno no despliega (...) sus actitudes personales, su vocación o lo mejor de sí mismo. El trabajo académico es concebido, en el mejor de los casos, como una mercancía. (...) Y es que, ciertamente, cuanto la escuela enseña está profundamente alejado de la realidad. (...) la transmisión de conocimientos no está separada de una nefasta relación de autoridad percibida por los chavales como arbitraria. (...) Esta situación es más grave para los chicos procedentes de ambientes obreros.*” (pág. 127).

El tercer trabajo de este grupo, *Arenas Vázquez (1993)*, resalta la ineficacia del aspecto comprensivo de las políticas educativas de carácter compensatorio. Se pone el acento en el rechazo que los valores y contenidos del sistema educativo provocan en el alumnado de clase social baja y se realiza una interpretación del abandono escolar desde finales de la década de los setenta hasta la actualidad en función de la clase social.

¹ Este concepto lo recoge el autor de Hargreaves (1967), quien distinguía cuatro grupos de alumnos en función de su adhesión o rechazo a la escuela: comprometidos, instrumentalistas, indiferentes y anti-escuela.

Tal principio² es constatado mediante un estudio etnográfico: se compara un grupo de alumnos que cursa la actual FPI, con un alto grado de fracaso y rechazo escolares, con otro que se enfrenta a la experimentación del nuevo sistema educativo, de procedencia sociocultural similar pero diferente en cuanto a sexo y actitudes hacia la escuela. La propia lógica de la investigación lleva a su autor a proponer como alternativa a esta situación la necesidad de “...no (...) llevar a todos los alumnos a unos tipos de aprendizaje, que, dados los valores imperantes y la inercia social, para que sean iguales para todos tendrán necesariamente un alto grado de academismo, sino (...) otorgar la misma importancia administrativa a distintos tipos de aprendizajes desde el principio de la secundaria obligatoria.” (pág. 119).

Finalmente, la investigación de López Martín (1994) comparte con las presentadas anteriormente la cercanía a la teoría neomarxista, teoría de la resistencia, “nueva sociología de la educación”, etc, y se centra en los jóvenes de edades comprendidas entre los 14 y los 17 años, de clase obrera, residentes en la periferia de las grandes ciudades y que abandonan la escuela sin credenciales académicas. Su objetivo es “analizar la problemática de estos jóvenes (...) en relación con su inserción laboral, contemplando los factores que, desde el punto de vista del sujeto afectado, concurren en el abandono del sistema escolar reglado y la aproximación al mundo del trabajo, así como la repercusión que tiene en la identidad social del menor y en su concepción de la realidad” (págs.1 y 2). Las hipótesis de que parte este trabajo son dos, a saber: que no sólo se da una diferente probabilidad de éxito escolar según el origen social, sino que esto se ve acentuado por la desigualdad social derivada de la dinámica educativa formal, y que esta última y los mecanismos de selección para el acceso al empleo son el soporte de la reproducción endogámica de las clases sociales.

Empleando una metodología cualitativa (entrevistas y grupos de discusión), encuentra la autora unos resultados que parecen confirmar sus hipótesis previas: la institución escolar no atiende y entra en conflicto con las necesidades de estos jóvenes, lo que da lugar a movimientos de oposición que conllevan el abandono; el abandono escolar y el acercamiento al mundo laboral son resultado de la interiorización de los valores del ámbito familiar y grupal, que condicionan lo que parece una libre decisión por rechazo de modelos aceptados en otras clases sociales; en el grupo de

² “Decidido alineamiento de la institución escolar del lado de la subcultura, los valores y las pautas de conducta de los grupos sociales previamente privilegiados”. Recogido por Arenas Vázquez (1993, pág. 35) de Fernández Enguita, M. (1991): “Sociología sí, sociología no”. Cuadernos de Pedagogía, 190, pág. 8.

iguales se generan culturas grupales con valores y actitudes en contra del sistema educativo y a favor de la incorporación a un puesto de trabajo; en la familia el joven se socializa en valores de rechazo a la actividad intelectual, así como en la concepción de la escuela como otorgadora de credenciales.

Las investigaciones mencionadas hasta aquí presentan aspectos comunes, el primero y más llamativo de los cuales es su referencia a la población de enseñanzas medias, cuando quizá, y de acuerdo con Arenas Vázquez, el marco privilegiado en el que investigar en toda su extensión el rechazo y el fracaso de los jóvenes en la escuela sería el ciclo superior de EGB. Sin embargo, este mismo autor señala (pág. 51) que "*...la realización del estudio en formación profesional de primer grado presenta la ventaja metodológica de estudiar un colectivo con alto grado de concentración de rechazo.*" Por su parte, Fernández de Castro indica que "*...son ellos los que de forma más completa podemos decir que se encuentran en el interior mismo del sistema.*" (pág. 10). Feito hace hincapié en que el abandono escolar de las enseñanzas medias es "*...un abandono bajo mínimos porque implica ocupar un mal lugar en eso que Thurow (1983) llamaba la cola del trabajo. Por lo general -y ya veremos que influye de un modo decisivo la clase social de pertenencia- supone acceder a eso que los economistas llaman mercados de trabajo secundarios, trabajos en los que existen escasas posibilidades de promoción, son inestables y, sobre todo, poco remunerados.*" (pág. 15). Por último, López Martín, interesada en la integración laboral de la población que ya ha abandonado el sistema educativo, comparte en buena medida los anteriores argumentos de Feito. En resumen, diferentes pero complementarias motivaciones llevan a cada autor a acometer sus estudios con sectores de población y niveles educativos parejos, siendo quizá el trabajo de López Martín el que más se acerca al marco privilegiado de análisis señalado por Arenas Vázquez.

Un segundo aspecto fundamental al que todas las investigaciones tratadas hacen referencia es la relación entre clase social del alumnado y dificultad escolar. En él, sin embargo, se dan diferencias entre los trabajos: mientras Feito, Arenas Vázquez y López Martín asumen la existencia de una relación positiva y pretenden verificarla, Fernández de Castro la pone en cuestión y relativiza su importancia. De cualquier modo, tal problemática ya ha sido abordada en esta revisión y no es éste el lugar para profundizar más en ella. Valga, ya señalada la referencia, el planteamiento que como punto de partida general se hacía al principio de este apartado.

Otra cuestión digna de resaltar es la mayor atención concedida a las ramas de estudios profesionales, como sucede en las investigaciones de

Feito y Arenas Vázquez. Parece claro que esta mayor atención está provocada porque tales ramas tienen más relación con el mundo laboral, así como por el hecho de que el alumnado que experimenta dificultades escolares tiende a cursarlas en mayor medida. No en vano, además, estas dos investigaciones se centran especialmente en la orientación al empleo de estos colectivos de alumnos y en cómo el sistema educativo no responde a esa necesidad. En ello encuentran paralelismos con el estudio de López Martín, aunque en él se realizan análisis más globales (incluye menciones al ámbito familiar y al grupo de iguales). Hay que denotar, finalmente, que de esta tendencia se separa Fernández de Castro, en coherencia lógica con su enfoque.

Un cuarto aspecto que se puede resaltar como característico de estas investigaciones es la perspectiva que todas ellas toman como central, el punto de vista del alumnado y cómo percibe éste el sistema educativo y lo que le ofrece en relación con el mundo laboral. Solamente Fernández de Castro recoge también las opiniones de los profesores acerca del rechazo escolar. Si bien se trata de un enfoque válido como instrumento para sacar a la luz los déficits del sistema, es preciso señalar el sesgo que comporta ceñirse a una visión tan unilateral (recuérdese la necesidad, apuntada al inicio de este apartado, de analizar la dificultad escolar desde la entrada, el proceso y la salida de la estructura). Existe, en general, una carencia de estudio de las condiciones de partida (familiares, sociales, etc), de la forma en que el sistema se enfrenta a los estudiantes, del mundo a que ellos van a enfrentarse después y de lo que implica esta realidad para el sistema educativo. Todos estos temas quedan por consiguiente abiertos para trabajos posteriores.

*** Grupo B. Investigaciones interdisciplinares**

El segundo grupo de investigaciones que contribuyen al conocimiento de lo que se ha llamado análisis de situación de la educación compensatoria lo conforman los trabajos de Alonso Fernández (1986), Gómez Fernández (1988), Redondo Rojo (1994) y Callejo de la Vega (1996). Todos ellos ejecutan estudios sobre la situación de los colectivos de alumnos desfavorecidos con un enfoque más interdisciplinar que los anteriores, eminentemente sociológicos. En ese sentido, pueden aportar una visión más cercana al enfoque ecológico que en páginas anteriores se presentó como el adecuado para el análisis de la situación de la educación compensatoria. Sin embargo, dada la intención con que se realizan los estudios

(servir de fundamento al diseño y desarrollo de actuaciones compensatorias), presenta este grupo el inconveniente de ceñirse a realidades y ámbitos geográficos muy concretos. A su vez, dada esa característica, hay que dejar constancia de que cada investigación será mencionada de nuevo en otro apartado de este capítulo (ver tabla II.2 y apartado 2.5.1).

La investigación dirigida por *Alonso Fernández (1986)* presenta un segundo proyecto sobre fracaso escolar en E.G.B. en las áreas de Lenguaje y Matemáticas. Parte de un esquema teórico según el cual el éxito o fracaso escolar es función de factores situacionales (ambiente socio-económico-cultural) y de características propias del alumno (aptitud intelectual, personalidad y actitud), para cuya identificación se precisa tener en cuenta los marcos donde se produce el aprendizaje (familia, centro y unidad escolar). En la primera parte, la que interesa en este apartado, se pretende "... *determinar las variables explicativas relevantes (de entre las estudiadas) del fracaso escolar, así como de cuantificar en alguna medida la importancia de cada una de ellas.*" (pág. 12).

El estudio se realiza con alumnos de 5º de E.G.B. (curso 1983/84) de la provincia de Badajoz, y los resultados indican que existe "... *una relación significativa entre la pertenencia a un grupo de status socio-económico-cultural y una determinada tendencia al fracaso escolar.*" (pág. 63). Sin embargo, se señala que esta relación ha de ser precisada por el efecto diferenciador de las diversas aptitudes de los alumnos, así como por el hecho de que influyen también en el rendimiento escolar otras variables, como los hábitos de estudio.

Por su parte, el equipo dirigido por *Gómez Fernández (1988)* realiza un triple análisis en el marco de Galicia, comunidad caracterizada por la concentración de población rural y por la coexistencia de dos lenguas: disposiciones hacia la lectoescritura en los preescolares gallegos, efectos de la preescolarización en el rendimiento escolar y determinación de un perfil diferencial de habilidades psicolingüísticas de los escolares gallegos de EGB, según sean castellano o gallego parlantes. Se utilizan muestreos por cuotas, con diferentes criterios de representatividad (sexo, hábitat, tipo de enseñanza y representación de las cuatro provincias de Galicia), así como diversos instrumentos psicométricos de evaluación y variadas técnicas estadísticas de análisis de datos.

Los resultados de esos análisis indican, en primer lugar, que existen diferencias significativas entre preescolares gallego y castellano parlantes en cuanto a la adquisición de códigos grafo-fonéticos, facilitadores del aprendizaje de la lectoescritura. En segundo lugar, se encuentran también diferencias en los niños y niñas del Ciclo Inicial de E.G.B., mostrando los

preescolarizados mayor madurez conceptual y aventajando en habilidades psicolingüísticas a sus compañeros de curso no preescolarizados. Por último, se señala que no se aprecian diferencias significativas en la capacidad intelectual en razón de la dominancia lingüística en Galicia, si bien sí es diferente el perfil psicolingüístico de los castellano y gallego parlantes. En definitiva, todo este estudio previo sirve al equipo investigador para afirmar: "*...consideramos que cualquier acción educativa a emprender con los gallego parlantes habría de tender a la implantación de Programas de Educación Compensatoria. (...) el marco más adecuado para la compensación no solamente se encuentra determinado por el aula, sino por el propio marco familiar, especialmente cuando se trata de sujetos en edad preescolar. (...) se pretenden introducir mejoras educativas en los sectores menos favorecidos en cuanto a las habilidades psicolingüísticas se refiere, eliminando así causas del fracaso escolar.*" (pág. 115).

La investigación que se viene mencionando hasta aquí introduce otro interesante nivel de análisis. Examina, aunque de forma somera, una serie de condiciones socioambientales que influyen de manera determinante en las posibilidades de realizar acciones compensatorias. Así, se hace referencia a la infraestructura de sanidad escolar en Galicia, a la organización y clima social en los centros escolares y a la infraestructura de clima socio-familiar. Son aspectos estos que no aparecen en las restantes investigaciones pero que, de acuerdo con las concepciones más modernas de tipo ecológico, resulta necesario tener en cuenta.

Por su parte, *Redondo Rojo (1994)* parte de un marco centrado en la crisis del estado de bienestar capitalista y en el paro, la condición juvenil y el fracaso escolar. Su contribución a este apartado de análisis de la situación sirve, dentro de su investigación, como pretexto para proponer un programa integral de Garantía Social.

Con tal motivo, realiza el autor un análisis sobre datos referidos a jóvenes desfavorecidos en el País Vasco. Así, se analizan las características diferenciales de los que fracasan en el primer ciclo de las enseñanzas medias, la influencia de la escolarización en esos niveles en los jóvenes que fracasan en ellos, el perfil socioeducativo de los jóvenes que acceden a los programas de garantía social y las opiniones de los participantes en el programa sobre el mismo. Tales análisis toman como fuente diferentes bases de datos e informes referidos a los años 1986 a 1990, y dan como resultado una visión global y empírica bastante exacta de su población objeto. Ésta es, en buena medida, confirmatoria de hallazgos ya conocidos, aunque aporta a éstos, en muchos casos formulados en términos de correlaciones, un cierto nivel explicativo. Así, por ejemplo, en el análisis del

segundo aspecto (influencia de la escolarización en enseñanzas medias en los jóvenes que fracasan en ellas), se constata cómo estos jóvenes aumentan sus capacidades académicas, desde la puntuación de que parten, en igual medida que el resto, pero son desfavorecidos en el factor de rechazo a la escuela, lo que consolida la “inferioridad” de los fracasados. *“La escolarización parece haber transformado las diferencias individuales de aptitudes en desigualdades sociales sancionadas externamente (fracaso, no consecución del título), y asumidas (internamente) por el propio individuo en sus actitudes y hábitos de estudio.”* (pág. 180, tomo I).

Al igual que en el caso de Gómez Fernández, esta investigación alude a otra cuestión que, dentro del campo global de análisis (situación de la educación compensatoria), resulta relevante. Como se ha visto, ninguna de las investigaciones hasta aquí reseñadas valora la situación desde el punto de vista del propio sistema. En este sentido, Redondo Rojo responde en cierta medida a esta necesidad al realizar una valoración de la parte de oferta educativa que es objeto de su interés, los programas de garantía social, aunque no extrae de ello toda su virtualidad por no contrastar en detalle la misma con las necesidades de la población que, por la otra parte, es también su objeto de interés. No obstante, sí se realizan críticas a la oferta del sistema a partir del análisis de distintos documentos legales, tanto del territorio gestionado por el MEC como particulares del País Vasco. Por ejemplo, respecto a la orden ministerial de 12 de enero de 1993 sobre garantía social, se señala que *“...aún cuando se acierta en la formulación de las pretensiones generales, se cae en el grave error de “escolarizar” y “academizar” un programa que precisamente va dirigido a quienes han fracasado en lo académico y escolarizado; intentando recuperarlos con ‘más de lo mismo’.”* (pág. 318, tomo II). En definitiva, sirven estos análisis para fundamentar la propuesta de programas integrales de garantía social, como el que se elabora, mencionado más adelante en esta revisión.

Finalmente, la investigación de *Callejo de la Vega (1996)* constituye la última de este grupo. En ella se pretende elaborar un programa de apoyo para alumnos/as en contextos de marginación sociocultural (jóvenes de 10 a 14 años escolarizados en diversos centros públicos de un barrio periférico de Madrid). Para afrontar esa finalidad se emplea una metodología de investigación-acción y se estructura el trabajo en dos ciclos, cada uno de ellos de un año de duración, en el primero de los cuales se realiza un pre-diseño del programa y una aplicación inicial que se valora como base para, en el segundo ciclo, ejecutar la posterior y definitiva.

El aspecto de esta investigación que en este apartado resulta de interés es el relativo al análisis de la población destinataria del programa. Éste se

acomete en cada uno de los ciclos mencionados, como fundamento para el diseño de las actuaciones, y recoge diversas características, tanto socio-económicas de las familias y el contexto como propiamente educativas de los alumnos. Destaca, entre las primeras, que esta población está en situación de desventaja sociocultural respecto a la cultura dominante, concretada en aspectos como nivel económico, educativo y cultural bajo, escasa participación social, situación laboral relativamente estable pero poco cualificada, etc. Entre las segundas, se constatan la tendencia a un autoconcepto bajo, la existencia de grandes diferencias entre los niños y las niñas en los aspectos de percepción y actitud escolar, las carencias en habilidades sociales, etc. Finalmente, se tienen en cuenta otras cuestiones que contribuyen a la elaboración del programa de apoyo, como son las preferencias y motivaciones del alumnado, su visión de futuro, la percepción de los padres, etc. En resumen, se lleva a cabo una revisión de las características del colectivo, la cual viene a coincidir con lo señalado en otros estudios.

En definitiva, este grupo está formado por cuatro investigaciones que comparten, realizándolo en mayor o menor profundidad, el afrontamiento previo de las circunstancias que rodean al colectivo destinatario de las actuaciones compensatorias a ejecutar. Igualmente, tienen en común la peculiaridad de circunscribirse a un ámbito territorial específico (lo que, desafortunadamente, impide efectuar extrapolaciones, además de que, al ser este ámbito diferente en cada caso, tampoco pueden establecerse comparaciones).

Otro punto de conexión entre estos trabajos, común a los firmados por Alonso Fernández, Gómez Fernández y Callejo de la Vega, es que se centran en poblaciones de la educación básica. Esta característica es destacable sobre todo por lo que supone de contraste con los estudios referidos en el primer grupo de este apartado; ¿por qué se analizan las causas de abandono, fracaso, etc., de un modo genérico, sociológico, sin proponer posibles actuaciones, en las enseñanzas medias, mientras en la básica se acometen las actuaciones y sólo se realizan análisis previos con el fin de fundamentarlas?. En este sentido, la investigación de Redondo Rojo complementa en cierta medida las genéricas aportaciones del grupo anterior en el nivel de la enseñanza secundaria, pero no se puede decir esto mismo del nivel de primaria, que en todos los casos se ha examinado desde perspectivas ceñidas a realidades concretas.

Las investigaciones de este grupo, por otra parte, encaran la problemática de distintas formas, de manera que lo que aportan al análisis de situación de la educación compensatoria no es equivalente. No obstante, sí se puede admitir que en conjunto conforman un compendio de datos del que

sería deseable disponer en momentos de formulación de programas compensatorios. Así, se torna fundamental el conocimiento de la oferta educativa que esta población recibe, de las posibles causas de sus dificultades escolares, del contexto socioambiental de su entorno y el grado en que sus necesidades están cubiertas, de sus posibles "deficits" lingüísticos, de las ventajas de la preescolarización y de los efectos de una escolarización con resultados negativos en los adolescentes y jóvenes... Cuestiones todas que no suelen afrontarse en estudios conjuntos y en torno a las que se suele elucubrar con más o menos acierto, dando a veces en la elaboración de programas no pertinentes, insuficientes, inadecuados, etc.

Sin embargo, también se puede achacar a estas investigaciones la presencia de algunos sesgos. Así, por ejemplo, cabría apuntar que, si bien en algún caso se analiza la oferta educativa existente, no se valora sin embargo su adecuación a las necesidades de la población o el posible choque de valores existente. En ocasiones se pueden cuestionar también la justificación o pertinencia de los análisis realizados.

De cualquier modo, la variabilidad de los estudios de este grupo es tal que tampoco resulta de especial interés una crítica conjunta en este apartado. Cada uno de ellos presenta sus ventajas y sus inconvenientes particulares, que han quedado ya reseñados. Como rasgos comunes más destacables son dignos de señalar la evaluación psicopedagógica previa a la realización de las actuaciones, el enfrentar la problemática de forma más interdisciplinaria y el atender no sólo al punto de vista del alumnado sino también al de otros agentes implicados (padres, profesores, agentes sociales).

A modo de conclusión, en este análisis de situación de la educación compensatoria desde la investigación educativa financiada por el CIDE hay que resaltar el importante cúmulo de datos que se presentan. Aunque se encuentran de forma aislada, los aspectos recogidos componen una muestra aproximada (no completa), desde un punto de vista actual, de aquéllo que sería importante conocer en este ámbito. Sin embargo es importante apuntar también que los instrumentos aportados para esa recogida de información no son muchos, pese a que sí se han desarrollado algunos aplicables en otras situaciones. A ello contribuyen también, como se verá, otras investigaciones no mencionadas en este apartado.

De gran relevancia es la evolución lógica que este tipo de estudios ha seguido dentro de la línea de investigación en conjunto. En este sentido, una de las investigaciones más antiguas del grupo, Fernández de Castro (1986), representa un punto de vista puramente sociológico que posteriormente se complementa como se ha señalado ya. Sin embargo, resulta

paradójica la vuelta al referente clase social que se produce en todos los demás trabajos. Ésta cobra de nuevo relevancia como variable trascendente para el análisis de abandono, rechazo, dificultad escolar, cuando en el estudio de Fernández de Castro había perdido protagonismo.

Es igualmente trascendente decir qué aspectos fundamentales han sido olvidados. Especialmente, el referente a las familias de los destinatarios de actuaciones compensatorias, no reflejado con detalle en ninguna investigación. Si, de acuerdo con Martín-Moreno (1983), se ha verificado que las experiencias de educación compensatoria con efectos positivos más persistentes son aquéllas que han acometido acciones conjuntas con padres y profesores, sería fundamental, de cara a conocer la situación de la educación compensatoria, tener en cuenta no ya la situación socio-económica de las familias, sino sus actitudes, hábitos, valores, etc.

También es importante aludir a otros aspectos relevantes que en los estudios aquí tratados no se han mencionado. En este sentido, factores como la participación, la orientación y el profesorado (destacados como medidas específicas contra el fracaso escolar por la Comisión Europea, 1994) no se consideran en ninguna de las investigaciones de este apartado. Sería preciso incluirlos, puesto que son variables contribuyentes al efectivo desarrollo de la educación compensatoria.

Finalmente, y en estrecha relación con las condiciones antedichas, hay que destacar la existencia de una tendencia, muy presente sobre todo en el primer grupo analizado, a estudiar la situación bajo unas características muy determinadas: jóvenes desfavorecidos que rechazan los valores académicos y se ven abocados al mundo laboral. Situación relevante sin duda y digna de investigación, pero ante la que ningún autor plantea otra alternativa que la formulación de diferentes ofertas que, desde el sistema, incorporen la necesidad de formación para el empleo. Sería interesante plantear si existen otras opciones posibles, analizando el mundo laboral en toda su complejidad, estudiando cambios de actitudes en el alumnado o trabajo con las familias, etc. Quizá se trate de una pretensión de excesivo alcance o muy lejana al ámbito educativo, pero enriquecer el análisis de la situación relativa a la educación compensatoria con otros planteamientos podría resultar vivificante.

2.2. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA

En este apartado se examinan las investigaciones centradas en las actuaciones y programas de educación compensatoria que se pueden considerar regulados por la normativa legal. De esta forma, será preciso para su

análisis seguir la guía que proporcionan los referentes legislativos presentes en páginas anteriores (apartados 1.2.1 y 1.2.2).

Conviene recordar que la LOGSE establece que en la educación obligatoria se realicen las adaptaciones curriculares necesarias para la atención a la diversidad y la compensación de las desigualdades ante la educación. A partir de esos principios, se contempla la continuación de programas específicos de compensatoria en los mismos niveles educativos, mediante convenios entre la administración central y las autonómicas; en esta línea, la oferta se concreta actualmente en los programas de escuela rural (CPRs, CRIEs, CRAs), los proyectos en centros, los programas para el alumnado hospitalizado y para el alumnado itinerante, los programas para el alumnado inmigrante y las aulas-taller. Por otra parte, para los alumnos que abandonan el sistema educativo sin haber terminado la educación obligatoria, la oferta pública comprende los programas de Garantía Social, además de otras posibles opciones como el programa de Escuelas-Taller y Casas de Oficios Aunque estas ofertas no sean agrupadas bajo el nombre de educación compensatoria, se pueden considerar una parte de ella.

En este epígrafe se descartan investigaciones relativas a algunas de las actuaciones del párrafo anterior, como las de escuela rural (a las que se dedica otro epígrafe posterior por tener una entidad propia dentro de la educación compensatoria) y las de educación intercultural (que cuentan con un capítulo específico en esta revisión). Asimismo, no se hace mención en esta revisión a las investigaciones de educación de adultos financiadas por el CIDE, ya que, aunque la educación de adultos atiende en ocasiones a jóvenes desfavorecidos, constituye una oferta educativa particular no específicamente compensatoria.

Sí se hará alusión sin embargo a tres trabajos centrados en programas de educación compensatoria, uno de ellos referente a los programas de Garantía Social (Redondo Rojo, 1994) y los otros dos a los Centros-Taller (Vélaz de Medrano Ureta, 1991, y Zabalegui Rodríguez, 1996).

No obstante, antes de realizar tal mención, resulta necesario resaltar que, de forma coherente con los planteamientos de la LOGSE, comienzan a realizarse algunos trabajos que se centran en las estrategias de apoyo a los alumnos de menor rendimiento, como por ejemplo el de *Rué Domingo (1995)*. Las actuaciones a que el mismo se refiere corresponden a niveles anteriores de concreción del currículo y se enmarcan en la línea de diversificación que la LOGSE contempla para los alumnos desfavorecidos. Constituyen, por tanto, una medida de compensación educativa, con carácter previo a aquellas otras que suponen la creación de programas especí-

ficos para estos alumnos. No obstante, el planteamiento del estudio permitiría su referencia en un marco general de compensación de desigualdades, ya que se entiende por estrategia de apoyo “...*el conjunto de actividades de refuerzo y apoyo en sus aprendizajes que reciben, en el marco de la actuación general del equipo de centro, todos los alumnos, y especialmente aquellos considerados en situación de déficit académico, independientemente de la etiología de dicho déficit*” (pág. 1).

Otro ejemplo representativo de la tendencia apuntada vendría a ser el trabajo del equipo de Callejo de la Vega (1996), sobre el que se profundizará mayormente en un apartado posterior de este capítulo. La diferencia con la investigación de Rué Domingo es que, mientras esta última estudia estrategias de apoyo para alumnos de bajo rendimiento académico independientemente de la etiología, la de Callejo de la Vega se dirige sólo a aquéllos de contextos de marginación sociocultural. Por este motivo, mientras al trabajo de Rué Domingo no se volverá a aludir, en el de Callejo de la Vega se profundizará, como se ha dicho, más adelante (ver apartado 2.5).

2.2.1. Programas de Garantía Social

El trabajo de *Redondo Rojo (1994)*, tras diversos análisis teóricos y empíricos a los que ya se ha hecho alusión en otro apartado de este capítulo, se centra en la fundamentación de su propuesta de programas integrales de Garantía Social. Para ello, realiza una exhaustiva recopilación de información y documentación relativas al campo de interés, tanto como marco general de referencia (Derechos Humanos, ética, fundamentos jurídicos de la garantía social, Estado social y democrático de derecho) como desde un marco legislativo y de experiencias relevantes respecto al mismo (programas de Transición en Europa, experiencias en España dentro de la formación profesional, la educación compensatoria, el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional, etc.). Todo lo cual sirve al autor para afirmar la pluralidad de programas de Garantía Social y la necesidad de una propuesta integral de garantía social que aunque “...*adquiere su sustantividad desde el derecho a la educación, es su articulación con el derecho al trabajo y con el derecho a la protección integral lo que lo dimensiona y lo constituye realmente en garantía para los jóvenes desfavorecidos*” (pág. 269, tomo II).

Con el anterior fundamento, el autor presenta su programa integral de garantía social, recorriendo en la memoria de investigación sus distintos ejes: dimensiones socioeducativas, procesos, etapas, áreas, módulos, etc. Las características fundamentales del mismo son: ámbito

local de actuación; destinado a jóvenes desfavorecidos (más de 16 años, sin cualificación y sin trabajo-empleo); inserto en una actuación de desarrollo global comunitario; organizado como una intervención global en todas las dimensiones de los jóvenes, con priorización de la intervención en el aspecto “trabajo”; proyecto profesionalizado en su diseño, planificación, gestión y realización, pero con la participación de voluntarios del entorno; gestionado y realizado por una entidad no lucrativa, y planificado, financiado y evaluado por las administraciones públicas; realizado mediante un programa socioeducativo que integra diversas dimensiones, procesos, fases y currículos; y evaluado de forma permanente, mediante una metodología de investigación-acción-participativa.

2.2.2. Escuelas-Taller

Las investigaciones de Vélaz de Medrano (1993) y Zabalegui Rodríguez (1996), se refieren a centros-taller gestionados por una asociación cultural. Sus alumnos son jóvenes en edad laboral (mayores de 16 años), procedentes de contextos de marginación por razones diversas, tempranamente desescolarizados y sin empleo, y con un pronunciado fracaso escolar que imposibilita su acceso al trabajo cualificado.

La inclusión de ambas investigaciones en este apartado de programas de educación compensatoria, si bien pudiera resultar algo arbitraria, encuentra su justificación en la definición del colectivo destinatario. No obstante, estas enseñanzas, de carácter no formal, comparten rasgos tanto con la vieja educación compensatoria como con los actuales programas de garantía social, así como con la formación profesional ocupacional y con la educación de adultos. En concreto, Vélaz de Medrano y su equipo afirman en su tomo I que ésta constituye el contexto legal y curricular en que se ubican los centros-taller hasta saber si los programas de Garantía Social se adecúan a tal oferta educativa. Valga como marco que los talleres objeto de esta investigación tratan de dotar a los jóvenes, mediante una oferta educativa integral, de herramientas que les permitan salir de la marginación y acceder al empleo: formación cultural, formación profesional, formación personal y social. Sus enseñanzas permiten la obtención del título de Graduado Escolar.

Los objetivos del estudio coordinado por Vélaz de Medrano son realizar la evaluación global de los Centros-Taller, atendiendo a las dimensiones e indicadores de calidad, y proponer, a raíz de ella, estrategias de mejora:

actualizar el proyecto educativo; elaborar un proyecto curricular de centro contextualizado, secuenciado e interdisciplinar; elaborar una batería diagnóstica para los alumnos que acceden a los centros; introducir las nuevas metodologías constructivistas de enseñanza de la tecnología en el taller de electricidad; y diseñar estrategias de mejora de la coordinación de los profesores voluntarios y de la participación de los alumnos en la vida del centro.

Entre los resultados obtenidos destaca la creación de una serie de instrumentos que pueden ser válidos también en otros contextos. Así, la construcción de un sistema de 97 indicadores de calidad para la evaluación de los centros y la confección de una batería de evaluación diagnóstica para jóvenes con nivel cultural muy bajo (comprende pruebas de conocimientos previos, autoestima, personalidad, inteligencia, conducta delictiva y habilidades sociales). Por otra parte, se elaboran el proyecto educativo y curricular de los centros, incluyendo la coordinación de los profesores y la participación de alumnos.

Consecuencia del anterior, el trabajo dirigido por Zabalegui Rodríguez parte de la necesidad constatada en él de mejorar el currículo de tecnología existente en los talleres de formación laboral de electricidad, con el objeto de facilitar y potenciar el cambio conceptual de los alumnos sobre ésta. El objetivo general es diseñar y evaluar un currículo innovador de tecnología para el taller de electricidad, que mejore el aprendizaje conceptual de los alumnos.

Para la ejecución efectiva del estudio se ha realizado una evaluación inicial de los alumnos en cuanto a sus concepciones, actitudes, conocimientos, etc. Posteriormente, se aplican las nueve unidades didácticas de tecnología elaboradas según el nuevo currículo. Finalmente, se analizan los cambios producidos, tanto a nivel conceptual (rendimiento teórico) como en rendimiento práctico y en actitudes y motivación. Se valora también la influencia de tres variables que se consideran mediadoras (inteligencia, orientación espacial y vocabulario) y se extraen conclusiones que sirvan para orientar el desarrollo del resto del currículo de tecnología en un futuro próximo.

Las tres investigaciones referidas en este apartado son las únicas que, dentro del conjunto financiado por el CIDE, se ocupan específicamente de programas concretos de educación compensatoria. Destaca primero en ellas el interés de una por la educación formal y de las otras por la no formal, diferencia admisible habida cuenta del hecho de que la oferta en educación compensatoria ha estado y está en muchas ocasiones inmersa

en el marco de esta última³. No obstante, es preciso destacar, en segundo lugar y enlazando directamente con lo anterior, que las investigaciones centradas en la oferta específica de educación compensatoria desde el propio sistema son escasas. Una importante línea de trabajo se abre en este ámbito de cara al futuro de la investigación educativa.

Una característica común a estos tres trabajos es su interés por actuaciones cuyo objetivo último es la formación para el mundo laboral, lo que guarda estrecha relación con el primer grupo de trabajos abordado en el apartado de análisis de situación. Entre las conclusiones que éstos ofrecían abundaba la necesidad de elaborar o reformular los currículos de manera que tuvieran mayor peso profesionalizante, necesidad que parece reflejarse ahora, aunque de distintas formas. Caso llamativo es el de Redondo Rojo (1994), quien textualmente dice: *“evidentemente ponemos el acento en el sentimiento y la posibilidad de ser útil, no en el objetivo de conseguir un empleo (...) pero no podemos hacer depender la experiencia de sentirse útil por el trabajo de las posibilidades que ofrece el mercado laboral. Por ello proponemos que los programas de garantía social integral centren esta dimensión en esta experiencia central de la persona humana...”* (tomo II, pág. 351).

Otro aspecto relevante en este apartado resulta de la evidente constatación del nivel educativo y la rama a que los trabajos se refieren: enseñanzas medias y rama profesional. Como en otros epígrafes se ha comentado, la posibilidad de centrarse en niveles anteriores de enseñanza y en la parte académica parece quedar cerrada. Esta situación resulta, de nuevo, cuando menos cuestionable.

Finalmente, merecen estas investigaciones una mención positiva en lo que respecta a la generación de diseños curriculares, unidades didácticas e instrumentos que pueden ser de utilidad en diferentes contextos.

2.3. PROFESORADO

Las investigaciones que toman como centro de interés al profesorado de la educación compensatoria son dos: la dirigida por Mora Roche (1989) y la de Gonzalo y Misol y su equipo (en curso).

³ En este sentido, puede ser válida la afirmación de Zabalegui Rodríguez (1996, pág. 11) *“el concepto y la práctica de la educación para todos, declarada mundialmente como derecho en la Conferencia Mundial de Jomtien, Tailandia (1990), conlleva la exigencia de una ‘educación no formal’ como alternativa necesaria, que pueda dar una respuesta adaptada a las necesidades básicas de aprendizaje no cubiertas”*.

La primera de ellas, *Mora Roche (1989)*, se refiere al profesorado de educación compensatoria y al de educación especial. La unión de estos dos colectivos, en el año en que se realizó el estudio, es comprensible en virtud de su enfrentamiento a realidades semejantes, aunque actualmente y con la legislación más reciente esta situación ha variado. Otra argumentación, de índole más teórica que la anterior, justifica la investigación conjunta sobre ambos grupos; en palabras del propio equipo, "*el trabajo en educación compensatoria y especial, en cualquiera de sus formas de organización, supone la adopción de tratamientos normalizadores, entre los cuales el enriquecimiento cognitivo ocupa un importante papel*" (pág. 3).

Por otra parte, el trabajo tiene en cuenta también la responsabilidad, constatada en diversos estudios (entre ellos, algunos de los que se mencionarán más adelante en este mismo capítulo), de las habilidades docentes en los progresos observados en los alumnos destinatarios de programas de entrenamiento cognitivo. Se trata, en suma, de verificar la hipótesis de que los rendimientos y habilidades de los profesores son diferentes en función de sus "*...actitudes y creencias previas respecto a las funciones de la educación y los educadores, posibilidades de intervención y cambio cognitivo, sentido de autocompetencia de cara al logro de esta tarea, etc.*" (pág. 4). Con este planteamiento se abre una línea de trabajo novedosa en materia de facilitación cognitiva.

Para su operativización se toman como muestra 18 horas de grabación en video, correspondientes a 26 sesiones escolares de 5 grupos-clase (3 de centros de educación especial y 2 de educación compensatoria con alumnos de 5º y 6º de EGB) en los que se está aplicando el programa de facilitación cognitiva "Comprender y Transformar". La observación se realiza sobre la base de un sistema de 20 categorías, que recogen conductas docentes facilitadoras del enriquecimiento cognitivo, y mediante cuatro formas de registro diferentes, cada una de ellas con distinto nivel de globalidad. De esta manera se encuentran tres bloques principales de habilidades: de estimulación metacognitiva, de gestión de un clima de clase gratificante, participativo y personalizador, y de gestión de la atención. En lo referente a las actitudes y creencias de los profesores hacia la estimulación cognitiva, se crea un instrumento de evaluación, pero su aplicación experimental y su contraste con los datos relativos a las habilidades docentes no se llevan a cabo. Cada uno de los instrumentos elaborados ha sido sometido a diversas verificaciones y pruebas de fiabilidad.

Por su parte, la investigación coordinada por *Gonzalo y Misol (en curso)*, complementaria de la mencionada de Callejo de la Vega (1996) con la que comparte algunos de los miembros del equipo colaborador, incide en la

necesidad de dotar de una formación específica a los profesores que trabajan en contextos de marginación socioeconómica y programas de garantía social. Así, proyecta "...elaborar y poner en práctica un programa de formación de profesores dirigido a docentes, con alumnos de entre 8 y 18 años de edad, que, a causa del entorno social, económico y cultural donde ejercen su trabajo, necesitan algunas medidas específicas para optimizar su competencia profesional..." (Proyecto de investigación, pág. 1).

Esta finalidad encuentra su marco en la LOGSE, título V, y en un documento del MEC⁴. El modelo de formación que se pretende diseñar contempla tres aspectos principales: conocimiento de las características de la marginación, incremento de la competencia del profesor para recoger información e interpretarla y desarrollo de las habilidades necesarias para una intervención eficaz. A su vez, como fundamento de ese diseño, se propone el análisis de las características específicas de la actividad educativa con estos alumnos y de las necesidades de formación de los profesores.

Será necesario esperar a la finalización de esta última investigación, prevista para 1997, para extraer conclusiones acerca de este apartado. No obstante, es posible señalar ya la diferencia existente entre los dos trabajos revisados en él.

Destaca en primer lugar la adopción de un enfoque más marcadamente psicopedagógico en la investigación de Mora Roche, quien insiste en el trabajo con programas de índole cognitiva, mientras que Gonzalo y Misol, sin descartar esa línea, adopta una perspectiva más integradora e interdisciplinar, de corte ecológico, para su propuesta. Ambas miradas al profesorado de educación compensatoria no son excluyentes; de acuerdo con los apuntes del apartado primero de este capítulo se deduce que es precisa su integración. Sin embargo, conviene resaltar el contraste presente en este caso, coherente en buena medida con la evolución que las investigaciones en conjunto han seguido desde 1982 hasta la actualidad.

Otro aspecto interesante es la elección de un nivel educativo de primaria en el caso del trabajo coordinado por Mora Roche, mientras Gonzalo y Misol y su equipo optan por un sector de profesorado mucho más amplio. Tal diferencia es consistente con el planteamiento de cada investigación, pero es reseñable cuando menos la comparación con los trabajos citados en los apartados de análisis de situación y de programas. En ellos, el sector de población escogido era mayoritariamente el de secundaria. Cabría entonces preguntarse, por ejemplo, por el sentido de conocer la impor-

⁴ Ministerio de Educación y Ciencia (1994): *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid, M.E.C.

tancia de formar a los profesores en habilidades docentes para la facilitación cognitiva si se desconoce la necesidad del alumno en esta materia, o si ésta no se ejecuta realmente en los programas de compensatoria. Tal carencia de acuerdo entre los diferentes niveles de análisis del ámbito educativo que aquí se trata lleva de nuevo a la necesidad de adoptar perspectivas globales e integradoras.

2.4. CENTROS

La investigación sobre centros docentes cobra actualmente especial trascendencia. Ellos constituyen los auténticos escenarios de la educación, pero además, por las reformas introducidas en los últimos años, en ellos se producen innovaciones fundamentales, como la responsabilidad sobre la concreción curricular.

Sin embargo, en educación compensatoria, por sus peculiares características, no se puede decir que la investigación sobre centros docentes adquiera un peso especial. Esto es así, en lo que respecta al propio sistema educativo, por no haber centros específicos de educación compensatoria. Aunque han existido y existen actuaciones que requieren unas instalaciones particulares (las antiguas aulas-taller o los actuales programas de Garantía Social), la investigación ha versado más sobre los programas y sus métodos. Por otra parte, las actuaciones de educación no formal han sido objeto de investigación en algún caso concreto y ceñido a realidades específicas.

En esta última línea, el trabajo dirigido por Vélaz de Medrano (1993), ya mencionado, aporta datos relevantes. Es objeto de su interés la evaluación global de los centros-taller de la Asociación Cultural Norte Joven, que realizan actuaciones de educación compensatoria. No obstante, dado su examen anterior, no se incluye aquí este estudio.

En consecuencia, resta sólo la mención a un trabajo, el de *Martín-Moreno Cerrillo (1989)*, cuya finalidad es analizar y sistematizar las modalidades de apertura centro educativo- comunidad emergentes en nuestro entorno. Se considera centro educativo comunitario aquél que, siendo su función prioritaria la de impartir la enseñanza obligatoria, promueve además, en la medida de sus posibilidades, una integración dinámica con su comunidad. Parte el trabajo de la superación del tradicional concepto de centro educativo, de su poca adecuación a la sociedad actual, y de la necesidad, que ya algunos centros acometen, de abrirse a la comunidad, de adaptar a ella su oferta, integrar sus servicios y ofrecer los propios, etc. Todo ello se

entiende como estrategia de compensación educativa por lo que conlleva de reducción de la distancia entre el medio sociocultural del alumno y el escolar.

Los objetivos de la investigación son tres: analizar modalidades de apertura centro educativo-comunidad llevadas a la práctica en otros países, detectar, analizar y sistematizar las modalidades que surgen en nuestro entorno y determinar en qué medida tales modalidades contribuyen a que el centro educativo desempeñe un efectivo rol compensatorio. Se analizan, por otra parte, cuatro tipos principales de factores que impulsan la interrelación centro educativo-comunidad: didáctico-organizativos, sociopedagógicos (entre los que figura la lucha contra el fracaso escolar de origen sociocultural), económicos y demográficos.

La autora sistematiza las distintas experiencias revisadas en otros países en seis modalidades diferentes de apertura: centros educativos que comparten el establecimiento escolar con otros usuarios, centros educativos que utilizan sistemáticamente los recursos educativos de la comunidad, centros educativos bidireccionales, centros educativos que disponen de algunas instalaciones de uso compartido, los grandes complejos educativo-comunitarios y la red educativo-comunitaria.

Para el estudio de las experiencias desarrolladas en nuestro entorno se considera “...*posible unidad de análisis a todo establecimiento escolar que en su apertura a la comunidad a la que pertenece va más allá del cumplimiento de los preceptos de la administración educativa de la que depende...*” (pág. 84). La muestra estudiada la componen los centros no universitarios de Madrid. Concluye la investigadora que se observa un desarrollo de experiencias muy variadas dentro de las dos primeras modalidades, y una marcada tendencia a combinarse actividades de una y otra, dando lugar al enfoque bidireccional mencionado como tercera modalidad. En cuanto a las tres restantes, que implican una transformación del diseño del establecimiento escolar, la tendencia se dirige, de forma incipiente como en la mayoría de los países, a la potenciación de la sexta: la red educativo-comunitaria.

Finalmente, se señala que “*no es posible, ni sería conveniente, presentar una determinada experiencia como modelo a generalizar*” (pág. 179). No obstante, se realiza un análisis final de cómo las modalidades de apertura centro educativo-comunidad detectadas contribuyen a la compensación de las desigualdades educativas.

Destaca especialmente en este trabajo su adecuación al enfoque ecológico, ya aludido como el más apropiado para la investigación en educación compensatoria. Además, es digna de mención la influencia que su temáti-

ca, como generalidad, encuentra en investigaciones posteriores. Así, por ejemplo, la ya citada de Vélaz de Medrano (1993) acomete, en su evaluación de centros, la valoración de las relaciones entre éstos y la comunidad, empleando una concepción semejante a la modalidad de apertura bidireccional propuesta por Martín-Moreno Cerrillo.

Sin embargo, hay que hacer constar también el escaso reflejo que este estudio tiene en la realización de acciones prácticas o normativas. Sin pretender que un trabajo de carácter investigador ejerza un efecto inmediato en la realidad, sí es destacable el hecho de que las actuaciones examinadas, ya puestas en alguna medida en marcha, acordes con la legislación y las líneas teóricas actuales, no encuentren una materialización más efectiva.

2.5. MÉTODOS DE INTERVENCIÓN PARA LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA

Se revisan en este apartado ocho trabajos que han incidido en los métodos de intervención a utilizar, desde distintos planteamientos teóricos o con distintos medios, para el apoyo a alumnos que experimentan alguna dificultad escolar o que realizan programas de educación compensatoria. Se pueden distinguir dos grupos claramente diferenciados: uno muy numeroso de investigaciones de corte psicopedagógico y otro, separable por su especificidad pero compuesto por un solo trabajo, que se centra en el empleo de la tecnología.

Como en otros apartados de este capítulo, es preciso señalar en éste, antes de entrar en el análisis de los trabajos que lo componen, la confusión existente entre las distintas poblaciones de referencia. Así, los investigadores se refieren en ocasiones a poblaciones que tienen poca relación con otras. Se tratará de aclarar tal confusión mencionando en cada estudio el alumnado a que el mismo se dirige. En todo caso, y en consonancia con los planteamientos iniciales, la mención a cada uno de los estudios aquí presentes se fundamenta en la existencia de la dificultad escolar asociada al origen socio-económico del alumno.

2.5.1. Aportaciones de la Psicopedagogía

En este epígrafe se ha optado por englobar, como aportación de la psicopedagogía, a todas las investigaciones que de alguna forma recogen principios teóricos o aplicaciones prácticas de intervención derivados de

tales disciplinas. A causa de esta unión, justificada entonces por la pertenencia de todos los estudios a un mismo campo de conocimiento en sus diversas áreas, se cuenta aquí con un amplio bloque de siete trabajos que a su vez pueden agruparse como sigue:

- * Modificación cognitiva: Alonso Tapia (1987), Gil Escudero (1987) y Alañón Flox (1992).
- * Intervención sobre capacidades psicolingüísticas: Gómez Fernández (1988).
- * Desarrollo de programas generales: Alonso Fernández (1986), Román Sánchez (1994) y Callejo de la Vega (1996).

De tal agrupación previa puede ya extraerse una conclusión relativamente obvia. La línea de trabajo más tratada en este campo, estrictamente cognitiva, se ha ido complementando con el interés en aspectos cercanos también relevantes, dando finalmente en la aplicación de perspectivas más completas e integrales en la concepción del alumnado y de la dificultad escolar. Un punto de vista, como se ha repetido de forma redundante hasta aquí, no es incompatible con otros, sino complementario. Se profundiza a continuación en esta evolución.

*** *Modificación cognitiva***

El conjunto que refleja las aportaciones de la psicología cognitiva, grupo de trabajos por tanto que sigue una línea muy definida y bastante elaborada (enseñar a pensar), es numeroso aunque con escasa influencia en la formulación normativa de la educación compensatoria en España. En este grupo se ubican las investigaciones de Alonso Tapia (1987), Gil Escudero (1987) y Alañón Flox (1992), las dos primeras de orientación básica y la tercera aplicada.

Alonso Tapia (1987) propone fundamentar el desarrollo de programas de intervención aplicables a los sujetos habitualmente objeto de educación compensatoria, con especial interés en el nivel de EGB (ciclo superior, alumnos de 10 a 15 años). Para el avance en relación con tal objetivo, considera necesario que la investigación se desarrolle en tres niveles: fundamentación teórica de los programas, condiciones en que puede introducirse un programa para su aplicación por profesores que no han participado en el desarrollo inicial del mismo y valoración de las estrategias puestas en marcha para la difusión social del programa. En el primero de esos tres niveles se sitúa el trabajo al que aquí se hace referencia, dividido a su vez en tres partes: fundamentos teóricos y evidencia empíri-

ca que apoya los diferentes enfoques desde los que se han construido y aplicado programas para enseñar a pensar, fundamentación y justificación teórica del entrenamiento de una serie de habilidades cognitivas básicas influyentes en el rendimiento escolar y en la competencia social, y, finalmente, descripción de la estructura y materiales del Proyecto Inteligencia (Universidad de Harvard, 1983).

Dentro de la primera parte, se revisan cinco grupos de programas, dirigidos cada uno de ellos a distintos aspectos del entrenamiento cognitivo y diferentes entre sí en cuanto a metodologías, sujetos, etc. Se realiza una descripción genérica y una valoración de los mismos, para concluir, en palabras del autor, que “...*la impresión general es positiva, esto es, parece posible enseñar a pensar (...) lo que no es posible, por el momento, es llegar a una conclusión sobre cuál es el mejor modo de hacerlo*” (pág. 61).

La segunda parte del trabajo a que se está haciendo referencia aborda los fundamentos teóricos del entrenamiento de diversas habilidades cognitivas, a saber: razonamiento inductivo, razonamiento deductivo, comprensión lectora, solución de problemas, toma de decisiones y solución creativa de problemas. Estas habilidades han sido objeto de entrenamiento en la mayoría de los programas. Sin embargo, no se analizan otras relevantes, como la capacidad de categorizar de modo efectivo o las habilidades de adquisición, organización y recuperación de la información, ausencia que el autor justifica por considerar este estudio como un paso previo a la valoración del Proyecto Inteligencia.

La selección del Proyecto Inteligencia como programa específico a revisar se justifica en ser su población destinataria la misma que interesa al autor (10-15 años) y por sus prometedores resultados de valoración. El examen que Alonso Tapia realiza tiende a confirmar las posibilidades de la aplicación de este programa u otros semejantes. No obstante, se señalan algunas limitaciones derivadas de sus materiales, de las habilidades entrenadas y de la extensión de la práctica; igualmente, se recomienda su no aplicación generalizada en el estado actual del programa y sin la realización de análisis previos sobre su viabilidad. En definitiva, “...*se impone una nota de precaución frente a todos aquellos programas que no han sido objeto de una valoración tan amplia*” (pág. 461).

En el mismo año de publicación de la investigación anteriormente relatada, Gil Escudero (1987) termina su trabajo sobre modificación cognitiva. En él se parte del supuesto de que “...*el rendimiento deficiente de sujetos normales y el bajo nivel de ejecución en sujetos necesitados de educación compensatoria y especial están originados por un deficiente funcionamiento de los procesos cognitivos básicos*” (pág. 10). Y ese funcionamiento, de

acuerdo con los principios de la Psicología Cognitiva, es modificable. El objetivo general del trabajo es el estudio de los procesos que median entre la entrada de estímulos y la producción de respuestas, así como la posibilidad de modificar tales procesos.

La investigación tiene dos partes. La primera de ellas se corresponde con la memoria aquí referida. En la segunda parte, que no se incluye, el autor pretende elaborar y aplicar experimentalmente un programa de entrenamiento en habilidades que implican los razonamientos analógico y transitivo, en los que se considera deficitarios a los sujetos de educación compensatoria y especial.

Por lo que respecta al estudio que sí se desarrolla en la memoria, estructurado en dos núcleos temáticos, se analizan en él trabajos teóricos y experimentales al objeto de delimitar el campo de la intervención cognitiva y el estudio de los razonamientos analógico y transitivo. El primero de los núcleos temáticos mencionados se centra en la evolución general del campo de la intervención cognitiva, entroncando con el origen de la educación compensatoria en países como EEUU. También en este apartado se hace referencia a cuestiones generales en torno al entrenamiento de la conducta inteligente y se realiza un análisis sobre programas de intervención: cuestiones teóricas previas sobre la intervención, programas originales de educación compensatoria y aportes del modelo de Sistemas Generales, y los programas más recientemente desarrollados.

En cuanto al otro apartado de la memoria, referente al entrenamiento de los razonamientos analógico y transitivo, incluye una introducción a cada uno de ellos, modelos explicativos enunciados para dar cuenta de estos tipos de razonamiento y evidencia empírica favorable a ellos. Finalmente, en un último apartado se ofrecen conclusiones y aportaciones al problema de la posibilidad de modificar la conducta inteligente. Entre ellas se podrían destacar la necesidad de abordar el desarrollo intelectual desde un punto de vista múltiple e interdisciplinar, la conveniencia de relacionar los programas y sus contenidos con el curriculum habitual e integrarlos en el marco general de la instrucción que los sujetos reciben en el aula, y la posibilidad de intervenir (pág. 406) "*...sobre los modos de actuación deficiente con respecto a la inferencia transitiva y al razonamiento analógico, considerados como procesos con un carácter lo suficientemente básico para permitir una mejora generalizable*".

Por último, se cuenta en este grupo con el trabajo dirigido por *Alaïón Flox* (1992), quien realiza en la provincia de Ciudad Real una sencilla investigación de carácter aplicado y experimental con la finalidad de comprobar la eficacia del Programa de Enriquecimiento Instrumental de Reuven Feuers-

tein. Mediante la utilización de éste último pretende el equipo investigador (pág. 9) “*aumentar la capacidad de aprendizaje de los alumnos de 2ª etapa de EGB, privados socio-culturalmente o que presenten una deficiencia mental límite o ligera...*”. El estudio se lleva a cabo con alumnos de 6º de EGB de dos centros acogidos al Plan Experimental de Integración Escolar, de dos centros ordinarios con aula de educación especial y de una Escuela Hogar. El diseño es, en los primeros, de dos grupos (experimental y control), mientras en la última es de un solo grupo con medidas pre y postest. Las variables consideradas son aptitudes mentales primarias y autoconcepto.

“*Sólo se han encontrado diferencias entre medias estadísticamente significativas en el diseño de un solo grupo, y en los factores verbal y autoconcepto*” (pág. 52). Los resultados de este trabajo no son positivos por tanto para la valoración del programa empleado en la intervención, si bien se atribuyen, más que a la bondad del mismo, al punto de partida: los alumnos de los centros con un diseño de dos grupos presentan características de difícil recuperación, el profesorado es muy diverso y poco relacionado con los alumnos, y el horario inadecuado. Donde sí se encuentran resultados positivos (diseño de un grupo) las condiciones iniciales son más favorables; la memoria del profesor encargado de la aplicación se refiere al programa “*como ideal para aquellos individuos con capacidad intelectual normal y que sufren privación sociocultural*” (pág. 59), señalando que los progresos son más difíciles de observar en los sujetos con deficiencia mental. En conclusión, el autor constata el interés de esta línea de investigación y plantea algunas sugerencias para mejorarla.

*** Intervención sobre capacidades psicolingüísticas**

En su investigación, mencionada en un apartado precedente, Gómez Fernández (1988) desarrolla, en el contexto de Galicia, una intervención dirigida a las capacidades psicolingüísticas de un grupo de alumnos de E.G.B. El fundamento para tales acciones se enmarca en las diferencias, encontradas en los estudios previos, entre niños castellano y gallego parlantes y entre preescolarizados y no preescolarizados (ver epígrafe 2.1, de análisis de situación). Por otra parte, en palabras del autor, “*...entre los diferentes tipos de programas cognoscitivos se han obtenido resultados más sorprendentes con los de carácter didáctico, orientados hacia la adquisición de habilidades, y no con los programas de tipo abierto. Este ha sido el motivo por el que hemos centrado nuestro programa experimental en las habilidades psicolingüísticas en concreto.*” (pág. 143).

El objetivo del programa compensatorio que se propone es "...estimular las habilidades psicolingüísticas de un grupo de alumnos de E.G.B. con el fin de favorecer sus respectivas destrezas ideográficas" (pág. 151). Abarca los aspectos básicos de desarrollo del lenguaje en diferentes fases: ejercicios previos del lenguaje, ejercicios sobre técnicas de lenguaje, y comunicación. Para su ejecución se emplean tareas de papel y lápiz (que no se adjuntan) y enseñanza asistida por ordenador. Para la evaluación pre y post se utiliza el Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois (ITPA). Los destinatarios son 17 niños de primer y segundo cursos, seleccionados de entre 200 alumnos de un colegio privado por presentar puntuaciones límites en tres o más de los subtest del ITPA, con perfiles correspondientes, según la valoración de los profesores a retraso escolar. Se hace hincapié en la atención individualizada y en el mantenimiento del programa durante sus 63 sesiones. Los resultados provisionales de evaluación permiten afirmar su eficacia, atribuida tanto al proceso de entrenamiento como a los propios recursos didácticos (material multisensorial utilizado).

*** Desarrollo de programas generales**

En el grupo de investigaciones de aplicación del conocimiento psicopedagógico a la mejora del rendimiento en alumnos "desfavorecidos" destaca por último la existencia de un grupo de trabajos que utilizan perspectivas más globales. Se trata de los dirigidos por Alonso Fernández (1986), Román Sánchez (1994) y Callejo de la Vega (1996).

Comenzando por el más antiguo, el estudio del equipo de *Alonso Fernández (1986)*, que tiene algunos puntos de conexión con los de modificación cognitiva, desarrolla un programa de entrenamiento en hábitos de estudio. A esta investigación se ha hecho referencia en un apartado anterior de este capítulo por lo que tiene de análisis de situación; es necesario recordar aquí alguna de sus conclusiones, especialmente las relativas a la asociación significativa entre nivel socio-económico-cultural del alumno y rendimiento escolar, mediatizada por las aptitudes de aquél, y entre rendimiento escolar y hábitos de estudio.

Esta última constatación sirve de base a la segunda parte del trabajo: "*debido a la imposibilidad de modificar las dos primeras (se refiere al medio y las aptitudes), hemos potenciado en nuestra experiencia la actitud ante el estudio*" (pág. 73). Se trabaja fundamentalmente con los alumnos, de 5º curso, de rendimiento inferior a su capacidad intelectual, con una metodología general basada en aspectos como la adquisición de los propios conoci-

mientos, fomentar la participación personal y el espíritu crítico, activar en el alumno todos sus sentidos corporales, aprendizaje de técnicas de estudio, seguimiento individual, etc. La experiencia se desarrolla durante un año académico, en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, y sus resultados quedan pendientes de evaluación definitiva, aunque se presentan someros apuntes con valoración y recomendaciones. Asimismo, se adjuntan las programaciones generales renovadas, los objetivos y las actividades realizadas.

Tres preguntas guían la investigación de *Román Sánchez (1994)*: si el entrenamiento con un programa de desarrollo sociocognitivo supondría para los niños de ambientes socioculturalmente deprivados una mejora en sus habilidades de resolución de problemas sociales y cognitivos en comparación con ellos mismos, por un lado, y en comparación con otros niños no entrenados, por otro; en tercer lugar, cuáles serían los aspectos a mejorar de ese programa. El trabajo comienza con una revisión teórica sobre el desarrollo sociocognitivo y sobre distintos programas de modificación cognitiva y educación compensatoria. A partir de tal revisión se acomete la aplicación y valoración del citado programa, presente en la memoria, elaborado por el equipo investigador y consistente en 29 unidades en las que se pone en marcha una serie de técnicas cognitivas (pensamiento planificador, pensamiento autoevaluador, resolución de problemas, identificación de emociones, pensamiento autoevaluador, etc.).

El diseño de la investigación es de tipo cuasiexperimental con grupo control no equivalente. Los destinatarios del entrenamiento son alumnos de primer ciclo de educación primaria (edades entre 6 y 7 años) que participaban en el programa de educación compensatoria y estaban escolarizados en centros públicos de Palencia capital. Entre los resultados de evaluación destaca que el programa sirve para que los niños mejoren en aspectos atencionales, en inhibición de conductas impulsivas y en estrategias de autocontrol, y que el profesorado considera que es aplicable a cualquier actividad escolar y que lo aprendido se generaliza a otras situaciones. Finalmente, se presentan sugerencias para futuras investigaciones y conclusiones útiles para los profesionales de la enseñanza.

Por último, la investigación coordinada por *Callejo de la Vega (1996)* elabora un programa general de apoyo para alumnos en contextos de marginación sociocultural, basado también en las aportaciones de la psicopedagogía. La estrategia metodológica empleada es la investigación-acción participativa, implicando a los miembros de la comunidad (alumnos, educadores, centro). Así, se define el siguiente problema: “*las poblaciones escolares procedentes de contextos de marginación sociocultural respecto de la cultura dominante tienen serias dificultades para que la dinámica de enseñanza/aprendizaje esco-*

lar les facilite construir los conocimientos que son objeto de aprendizaje en esta institución” (pág. 30). A su vez, la acción a planificar se basa en una hipótesis inicial, a saber, que “una propuesta educativa de apoyo a poblaciones procedentes de contextos de marginación sociocultural, que contemple las características del contexto y se centre no sólo en la transmisión de información sino en el desarrollo de habilidades y destrezas que permitan interpretar, dar sentido a los hechos y situaciones de la vida cotidiana, adquiriendo el protagonismo del propio proceso educativo, ayudará a sus destinatarios a mejorar sus actitudes y capacidades, su rendimiento escolar y su inserción sociocultural” (pág. 30).

A partir de los anteriores preceptos, el equipo investigador planifica una acción cuyos objetivos se refieren al desarrollo del pensamiento autónomo, de la resolución de conflictos y la toma de decisiones, del pensamiento crítico, la creatividad y las habilidades sociales y de comunicación. Los contenidos, de tipo procedimental y actitudinal prioritariamente, se trabajan de forma integrada desde las áreas de Matemáticas, Lengua y Conocimiento del Medio. La experiencia se desarrolla en un barrio periférico de Madrid, con 26 niños de 10 a 14 años en situación de desventaja sociocultural, escolarizados en diversos centros y en cursos de 4º a 8º de EGB y primaria, cuya situación socioeducativa ha sido reflejada en un apartado anterior de este mismo capítulo. El programa sigue un proceso continuo de diseño, aplicación, observación y reflexión que permite la detección de problemáticas, la evaluación y el establecimiento de nuevos objetivos.

En conclusión, las tres últimas investigaciones referidas suponen una suerte de superación de aquellas otras que se ocupaban específicamente de algunos aspectos influyentes en la dificultad escolar desde la perspectiva psicopedagógica. Como se ha visto, especialmente en los trabajos de Román Sánchez (1994) y Callejo de la Vega (1996), los enfoques adoptados enfrentan la posibilidad de intervención bajo una concepción integral del rendimiento y la asunción de la necesidad de tener en cuenta el medio sociocultural y ambiental que vive el alumnado. Esta forma de abordar la problemática que aquí se trata responde con mayor exactitud a los requerimientos actuales, tanto desde los planteamientos teóricos como desde los legislativos, aunque siempre pueden existir aspectos olvidados u otros no enfatizados de la manera idónea en los programas que se desarrollan.

Tiene probablemente más sentido el análisis conjunto de los siete trabajos incluidos en este apartado que su análisis según los tres epígrafes en que se han agrupado, útiles con fines de presentación pero menos válidos con una intención de síntesis final. Respondiendo a esta última, se pueden señalar en general diversos aspectos positivos y diversas carencias.

En primer lugar, hay que apuntar que se trata del conjunto de investigaciones que de forma más directa han intentado responder a la necesidad de elaborar o estudiar métodos de intervención ante la problemática de la dificultad escolar. Esta dimensión, complementaria de otras igualmente trascendentes como se planteó en los apartados iniciales de este capítulo, resulta interesante y merece un esfuerzo de investigación importante.

En segundo lugar, es relevante, como ya se mencionó, la evolución que ha seguido esta línea de trabajo. Se observa con cierta claridad la tendencia actual a adoptar perspectivas más integradoras, que abarcan los diferentes aspectos del desempeño del alumnado ante la escuela con un enfoque global. Mientras los primeros estudios que se han mencionado se centraban en algunas de las variables más moleculares de ese desempeño (modificación cognitiva y capacidades psicolingüísticas), los trabajos más recientes, sin desdeñar éstas, aglutinan conjuntos más amplios de factores. Ello representa un avance importante y digno de mención.

Por otra parte, destaca el hecho de que las actuaciones emprendidas se han fundamentado en muchos de los casos en una valoración previa de las necesidades de la población destinataria, condición que no siempre se cumple en este tipo de trabajos. En este sentido, los análisis previos de Alonso Fernández (1986), Gómez Fernández (1988) o Callejo de la Vega (1996) son especialmente reseñables, ya que son además los que presentan una mayor adecuación al enfoque ecológico. No obstante, en conexión con este punto, es preciso también decir que, por los propios planteamientos teóricos de los estudios, tales análisis dejan siempre fuera algún o algunos factores que se podrían considerar influyentes.

Un cuarto aspecto al que aludir es el referente al tramo de edad o nivel educativo escogido en las investigaciones. Excluyendo los dos estudios plenamente teóricos, Alonso Tapia (1987) y Gil Escudero (1987), los que tienen carácter más aplicado se dirigen a diferentes tramos de la educación primaria o al inicio de la secundaria (correspondientes todos ellos a diferentes ciclos de la antigua EGB). Tal elección resulta adecuada desde un punto de vista teórico, especialmente en los trabajos de Gómez Fernández (1988) y Román Sánchez (1994), centrados en las edades de 5 a 7 años.

Por lo que respecta a lo más cuestionable de estas investigaciones, hay que destacar en primer lugar algo ya aludido anteriormente, a saber, la confusión que se produce en algunas de ellas entre la educación especial y la compensatoria. Así, sobre todo en los trabajos que versan sobre los programas de modificación cognitiva, ha existido la tendencia a considerar como semejantes las condiciones del alumnado que experimenta dificul-

tades escolares por distintas discapacidades y las del alumnado de medios socioeconómicos “deprivados”. Esta confusión, no defendible hoy ni teóricamente ni por el marco legal español, ha evolucionado no obstante dentro del propio grupo de investigaciones, como puede comprobarse en el trabajo de Alañón Flox (1992).

También es relevante en este conjunto de estudios, en estrecha relación con el punto anterior, la poca adecuación al enfoque ecológico, señalado como el más adecuado para la investigación en educación compensatoria. Como se ha podido comprobar, todos los trabajos de este apartado centran su atención en la intervención sobre diferentes variables del alumnado, sin considerar la influencia de otras externas a él. Aunque este hecho se justifique en sí mismo por ser tal el interés de los propios trabajos, y aunque sea relevante el estudio de esos aspectos, no por ello deja de ser necesaria la introducción de otros (familiares, curriculares, de centro, sociales, etc.) sobre los cuales es también importante intervenir y, sobre todo, investigar (ver punto 1.1.2, sobre marco teórico actual). Paradójicamente, sin embargo, esta carencia viene a provocar un cierto grado de coherencia entre estas investigaciones y las aludidas en otros apartados como análisis de situación o profesorado, al menos en lo que se refiere al foco central de atención de todas ellas.

2.5.2. El uso de la tecnología

Por último, existe un trabajo que se incluye en este epígrafe particular por su especificidad. Su diferencia respecto a los restantes trabajos establece la conveniencia de hacerlo así, aunque se trate de una línea de investigación con un único exponente en el conjunto financiado por el CIDE, máxime en consideración de la importancia que la tecnología tiene en el mundo actual. Concretamente, el estudio dirigido por *Luengo González (1991)* aborda la utilización del ordenador (lenguaje LOGO) como elemento motivador en el aprendizaje para niños con un bajo rendimiento escolar.

El interés inicial del equipo de investigación es abordar la introducción de la informática en el trabajo con niños con necesidades educativas especiales. La existencia, en Badajoz, de un colegio internado “...*para niños con problemas de tipo social y familiar que presentan un alto grado de fracaso escolar y un rechazo patente a todo tipo de actividad reglada*”, y que además “...*no presentan disminuciones físicas o psíquicas excesivamente graves, teniendo en un tanto por ciento apreciable unas características nor-*

males'' (pág. 8), lleva su rumbo a un área que con mayor justificación se consideraría compensatoria. El modelo de enseñanza-aprendizaje que guía la experiencia se acerca más al procesual o humanístico, aunque se contemplan las aportaciones del tecnicista o conductista para diseñarla.

El trabajo se plantea como un estudio de casos con medidas pre y post-test. Se tienen en cuenta, en los 8 alumnos destinatarios (edades de 10 a 13 años en los ciclos inicial y medio de EGB), variables como inteligencia, conceptos básicos, situación sociométrica y aspectos socioemocionales, así como los conocimientos iniciales sobre informática. El entrenamiento, desarrollado en diversas fases con una dificultad creciente, produce mejoras en inteligencia y en comprensión del lenguaje, comprensión de conceptos fundamentales y asimilación de los conceptos relativos al tiempo. A su vez, se consigue que los alumnos interioricen un conjunto de conceptos informáticos de los que carecían y se verifica la eficacia motivadora de la informática para los sujetos. No obstante, se señala también la insuficiencia de un año académico para obtener resultados más destacados.

Sobre este estudio cabe, finalmente, señalar que, aunque se ha ubicado en un epígrafe específico por su particular ámbito de interés, comparte con la mayoría de los siete estudios del epígrafe de aportaciones de la psicopedagogía los comentarios que se han hecho respecto a ellos. Quizá se puede únicamente resaltar la inclusión de la variable motivación, no tenida en cuenta en otros casos, como aspecto importante de la intervención, pero siempre desde un enfoque que enfatiza el trabajo sobre el alumnado.

3. LA INVESTIGACIÓN DEL CIDE SOBRE LA ESCUELA EN EL MEDIO RURAL

La educación en el medio rural⁵ ocupa una parte importante, en la legislación española actual, de la educación compensatoria. De ahí la inclusión de las siguientes investigaciones en esta revisión, aunque tal conjunción de

⁵ La utilización de determinadas terminologías puede en ocasiones conducir a confusiones que en nada hacen avanzar a la investigación. Ello es así en el caso de la educación compensatoria (de hecho, ya se ha empleado el término compensación en párrafos anteriores) y lo es también en el ámbito que aquí se aborda, en el cual no son pocos los autores que subrayan la necesidad de clarificar el término "escuela rural" e incluso sustituirlo por otro. Interesante en este sentido resulta el análisis de Ortega Prieto (1995) en un trabajo del que se hablará más adelante. Sin profundizar en mayor medida en esta cuestión, se tenderá en esta revisión a utilizar las fórmulas escuela, educación o enseñanza en el medio rural, que tienen un sentido más neutro.

ámbitos, como ya se dijo, sea cuestionable. Antes de comenzar el análisis, por tanto, es preciso recordar muy someramente algunos puntos destacables de la evolución de esta materia en España.

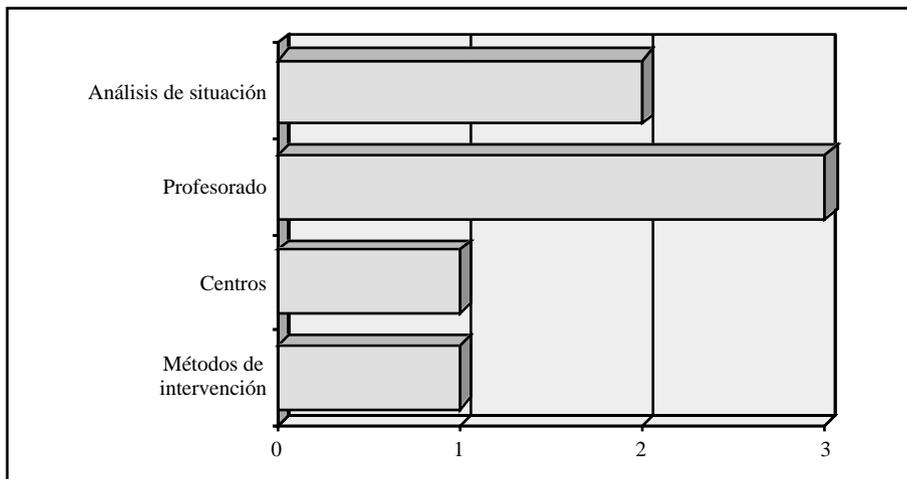
La Ley General de Educación de 1970 introdujo, con la obligatoriedad de la educación hasta los 14 años, algunas variaciones en la educación en el medio rural: el aumento de tamaño de los centros, con las concentraciones escolares, y la supresión de escuelas unitarias y centros incompletos, la necesidad de transporte del alumnado que tenía que trasladarse a otros lugares para asistir a las escuelas, etc. Quedaron desasistidas o no se consiguieron plenamente cuestiones como la enseñanza en preescolar o la total escolarización en el tramo obligatorio (EGB). Igualmente, la política de concentraciones escolares supuso importantes problemas.

Todo lo anterior provocó el cambio de la política educativa a finales de los años 70 y principios de los 80. La necesidad era en aquellos momentos más de calidad educativa que de escolarización de alumnos. Así, se exigían mejores instalaciones, atención a los alumnos de preescolar en las zonas de poca población, mayores recursos económicos y de profesorado, etc. Esas exigencias obtuvieron respuesta a partir del Real Decreto sobre Educación Compensatoria de 1983, al que se hizo referencia en el apartado 1.2 de este mismo capítulo. Bajo su marco se creó el Programa de Atención al área rural, y con él los Centros de Recursos y los Servicios de Apoyo, el subprograma "Preescolar en casa", los Colegios Rurales Agrupados (CRAs) y los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIEs).

Finalmente, la LOGSE mantiene estas medidas y establece el marco para desarrollar en futuras órdenes otras para compensar desigualdades educativas. Bajo él se promulgó en 1996 el Real Decreto de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación. En éste se contempla, entre otras, la necesidad de avanzar en la creación de nuevos servicios que complementen la acción educativa de los centros rurales, promuevan experiencias enriquecedoras del curriculum y estimulen la socialización y el desarrollo personal de los alumnos, al tiempo que favorezcan la innovación y la formación de los profesores.

A continuación, sin incidir en mayor medida en la evolución de la escuela en el medio rural en España, se acomete el análisis de las siete investigaciones que sobre ella ha financiado el CIDE desde 1983 hasta hoy. De ellas, el grupo más numeroso (tres trabajos) es el centrado en el profesorado. Los cuatro estudios restantes abordan temáticas diferentes: situación de la educación en el medio rural, evaluación del programa de CRAs y métodos de intervención. Tal división según temáticas se presenta en el gráfico II.5.

Gráfico II.5. Número de investigaciones sobre la educación en el medio rural en cada ámbito



Por su parte, el gráfico II.6 refleja la distribución de la investigación sobre la educación en el medio rural dentro del total de investigación sobre educación compensatoria. Finalmente, la tabla II.3 recoge las temáticas, títulos, autores y duración de las investigaciones referentes a la educación en el medio rural.

Gráfico II.6. Distribución de las investigaciones sobre la educación en el medio rural dentro de la línea de investigación del CIDE sobre educación compensatoria

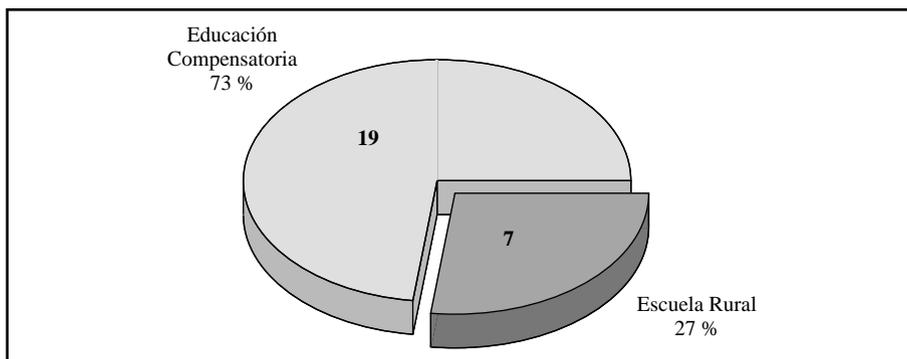


tabla II.3. Investigaciones del CIDE sobre la escuela en el medio rural

ÁMBITOS	DIRECTOR/A	TÍTULO	DURACIÓN
ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN	Regidor, J. Ortega Prieto, M. A.	<i>La Formación Profesional para el medio rural.</i> <i>La parienta pobre (significante y significados de la escuela rural).</i>	1982-83 1991-93 (publicada, 1995)
PROFESORADO	Sánchez y Sánchez-Horcajo, J. J. Ortega Gutiérrez, F. Nicolás Prieto, F.	<i>El profesorado rural de EGB en Castilla y León.</i> <i>Estatus, integración y funciones del maestro rural (estudio sociológico).</i> <i>Investigación operativa de los proyectos de formación del profesorado en centros de escuelas rurales para el desarrollo curricular en el marco de la reforma del sistema educativo.</i>	1982-84 1986-89 1992-95
CENTROS	Palomares Aguirre, M. C.	<i>Evaluación del programa de colegios rurales agrupados en la provincia de Cuenca.</i>	1992-95
MÉTODOS DE INTERVENCIÓN	Mayor Cinca, M. A.	<i>Evaluación del aprendizaje de estrategias metalingüísticas en un programa de incentiación del lenguaje oral infantil en el medio rural.</i>	1993-95

El análisis de este grupo de trabajos se realizará, por tanto, siguiendo un esquema similar al empleado en el grupo de educación compensatoria. Es posible, de antemano, realizar una constatación, derivada de la sencilla agrupación que refleja la tabla anterior y coincidente con lo que Ortega Gutiérrez (1989) afirma en la introducción de su trabajo: "*Pero hablar de la escuela rural es tener que enfrentarse, ineluctablemente, con su profesorado. En ningún otro ámbito es la enseñanza tan dependiente de estos agentes socializadores como lo es en éste.*" (pág. I). Efectivamente, se puede comprobar cómo el núcleo principal de estudios se enmarca claramente en este apartado, además de que, salvo en el caso de Mayor Cinca (1995), en las restantes investigaciones también se incluye al profesorado en capítulos independientes como un factor importante de estudio. Igualmente relevante es el hecho de que se trata de la única temática que, a lo largo de los 14 años a que se refiere esta revisión, se ha mantenido como una constante de análisis.

3.1. EL ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN

Dos investigaciones, Regidor (1983) y Ortega Prieto (1995), aportan información referente a la situación en que se encuentra la enseñanza en el medio rural. No obstante, y aunque se hayan agrupado de esta forma por mantener una cohesión interna en la estructura de este capítulo, es preciso señalar en primer lugar que los distintos intereses de cada una y su realización en fechas muy distantes van a impedir la extracción de conclusiones comunes.

El trabajo más antiguo, tanto en este apartado como en el conjunto de la investigación del CIDE sobre la escuela en el medio rural, es el dirigido por Regidor (1983), centrado exclusivamente en la formación profesional. Se trata en él de "*...analizar cuál es la oferta que el actual sistema educativo presenta a los alumnos del medio rural, una vez finalizada la EGB...*" y de "*...analizar la situación actual y el papel que desempeña la formación profesional con relación a este medio...*" (págs.21 y 22). Por otra parte, se realiza un replanteamiento de la formación profesional rural bajo la perspectiva de la reforma experimental de las Enseñanzas Medias que en aquellas fechas estaba a punto de acometerse.

Las fuentes de información que se utilizan para el estudio son de dos tipos: las derivadas del trabajo de campo y las estadísticas. El trabajo de campo se dirige a un grupo de comarcas rurales de cinco provincias, y con él se obtiene información acerca de los centros de FP, los profesores, los alumnos y la comarca. Se utilizan tres tipos de instrumentos: mesas redondas con los

claustrros de profesores de los centros, encuestas (cuestionarios al director del centro, a los profesores y a los alumnos) y entrevistas a personas expertas. Por lo que respecta a las estadísticas, se toman preferentemente las estadísticas de enseñanza publicadas por el MEC, tanto en lo referente a datos presupuestarios como en lo referente a escolarización, profesorado, etc.

A partir de todas esas fuentes, se realiza un análisis que comienza con el entorno socioeconómico de la FP en el medio rural, concluyendo el autor que la adecuación de ella a aquél es baja en función de la oferta laboral existente. A continuación, se estudian las condiciones materiales y medios de los centros de FP, el estudiante y el profesorado de estas enseñanzas, y la política educativa de FP a través del presupuesto. Por último, se destina un capítulo a la reforma de las Enseñanzas Medias en este medio, realizando aportaciones a la planificación de la FP.

Diez años después de la finalización del anterior trabajo se concluyó otro, publicado posteriormente, coordinado por *Ortega Prieto (1995)*. Respecto a él cabe, en primer lugar, señalar que adopta una perspectiva sociológica emparentada en buena medida con la de las investigaciones referidas en el apartado 2.1, grupo A; si en ellas se hacía constante alusión al sistema educativo como transmisor de unos valores cercanos a los de las "clases medias" y poco respetuoso con los de "clases bajas", en el trabajo de Ortega Prieto se habla, por ejemplo, del "*...ejercicio de una dominación simbólica por parte del constructo urbano sobre el rural dentro del más amplio esquema que rige las relaciones entre las clases dominantes y dominadas y sus respectivas culturas.*" (pág. 41). En segundo lugar, y en comparación con el trabajo anterior, hay que señalar que mientras éste último es un estudio que tiene connotaciones sociológicas importantes, tanto en sus instrumentos como en sus análisis, el de Ortega Prieto supone un paso mayor en la aplicación de ese campo de conocimiento al asumir una perspectiva de corte más interpretativo, más cercano a planteamientos críticos, dialécticos (como puede apreciarse, sin ir más lejos, en la cita anterior).

El trabajo a que se está haciendo referencia trata de manifestar las relaciones de dominación cultural del mundo urbano en el terreno de la educación, tanto en el pasado como en el presente, y de definir los mecanismos por los que dicha relación se produce. Para ello, tras un recorrido histórico previo, se analizan la práctica docente del profesorado, la percepción de los alumnos y los mensajes que se establecen tanto en el currículo oficial como en los libros de consulta de diferentes editoriales. Así, dentro de una metodología estrictamente cualitativa, se obtienen datos mediante entrevistas con profesores, redacciones libres del profesorado sobre su experiencia profesional y sus ideas respecto de la escuela y el

medio rural, análisis de los planes de centro y de las memorias de fin de curso, observaciones de aula (para acercarse al currículum real), grupos de discusión con el alumnado (con el fin de detectar el currículum que éstos perciben), y análisis de libros de texto.

Los resultados del estudio describen la situación de la escuela en el medio rural como un enclave en él de cultura urbana, como un factor que trabaja a favor de la disolución de los elementos culturales campesinos; se transmite, a través del currículo y de los libros de texto, una sobrevaloración del modo de vida urbano que lleva al alumnado a una motivación por desarrollar un proyecto vital fuera de su localidad de origen, y a la frustración en caso de no conseguirlo. Por lo que respecta a los profesionales de la educación, señala el autor que éstos sitúan el análisis de su labor en un terreno exclusivamente didáctico, cuando para frenar la desigualdad existente se torna necesario que extiendan su análisis a la dimensión social de la enseñanza en el medio rural.

Las dos investigaciones mencionadas en este apartado, en comparación con los trabajos de análisis de situación de la educación compensatoria, se sitúan en el grupo que se denominó de investigaciones sociológicas, aunque la investigación de Regidor se encuentre en una óptica algo más interdisciplinar. Así, ambos estudios comparten, entre sí y con los del apartado 2.1, grupo A, la característica de asumir la trascendencia de las diferencias socioeconómicas en la realidad que afrontan. Ahora bien, esas diferencias socioeconómicas toman distintas formas en cada grupo; si en el grupo de análisis sociológico de la situación de la educación compensatoria la dificultad escolar asociada al medio socioeconómico era el criterio definidor de la realidad a valorar, ahora el planteamiento inicial es más genérico: no se centra el análisis en la población del medio rural que, por tal procedencia, experimenta dificultades en su desarrollo educativo, sino en la realidad general de la educación en este medio.

En estrecha relación con lo anterior, hay que reseñar que no existen, en la investigación del CIDE sobre la enseñanza en el medio rural, estudios de situación que traten de fundamentar el desarrollo de posteriores actuaciones de intervención, ya fueran éstas de tipo curricular, organizativo, de métodos, etc. Como se recordará, sí existía un grupo importante de estudios con esa intención en el ámbito específico de la educación compensatoria, y de ellos podían extraerse conclusiones de interés para la mejora o la introducción de cambios en el mismo. Por ello es relevante señalar aquí la necesidad de incidir en el desarrollo de trabajos que complementen la línea de investigación sociológica y permitan asentar bases concretas para mejorar este ámbito educativo.

Por otra parte, la valoración, derivada de las constataciones precedentes, que puede hacerse de estas dos investigaciones sobre la situación de la enseñanza en el medio rural merece apuntar dos aspectos complementarios: la virtualidad de estos estudios como reformulación de la educación en este medio y la poca adecuación al enfoque ecológico o, dicho de otro modo, el olvido de factores importantes en toda investigación educativa.

En efecto, ambos trabajos contribuyen, uno desde un punto de vista analítico-cuantitativo y otro de forma cualitativa e interpretativa, a entender la situación de la educación en este medio en distintos momentos, y a replantearla. Los análisis realizados suponen un acercamiento sociológico a la problemática abordada que resulta de indudable interés e imprescindible conocimiento para su mejora. Sin embargo, resulta necesario reseñar también que presentan un ajuste escaso al enfoque ecológico, que sería idóneo para la investigación educativa; se centran fundamentalmente en la perspectiva del profesorado y en cierta medida en el propio sistema y en el alumnado, y olvidan principalmente a las familias y también en parte a las mismas realidades socioeconómicas y culturales de los entornos por los que se interesan. De esta manera, las argumentaciones que se desarrollan corren el riesgo de considerar la educación en el medio rural bajo perspectivas que no por críticas dejan de ser urbanas, y se puede por tanto cuestionar si realmente se acercan a la captación de la realidad rural y de sus necesidades educativas.

Finalmente, hay que apuntar en referencia a estas investigaciones que su elaboración se lleva a cabo en periodos distantes de tiempo, en niveles educativos diferentes y en espacios geográficos distintos (Cuenca en el caso de Ortega Prieto y Cáceres, Córdoba, Huesca, Lugo y Salamanca en el de Regidor). Esto hace que resulte difícil extraer conclusiones conjuntas, aunque sí se puede no obstante dar por sentado que el compendio de datos recogidos y su valoración son pertinentes.

3.2. PROFESORADO EN EL MEDIO RURAL

Si ya en las dos investigaciones del apartado de análisis de situación de la educación en el medio rural se otorgaba fundamental importancia a la perspectiva del profesorado, en este apartado es el objeto central de estudio. Acerca de él aportan información los trabajos de Sánchez y Sánchez-Horcajo (1984), Ortega Gutiérrez (1989) y Nicolás Prieto (1995).

El estudio de *Sánchez y Sánchez-Horcajo (1984)* se puede considerar pionero en España en la sociología de la profesión docente en el medio

rural, ya que, según señala el propio autor, eran por aquel entonces prácticamente inexistentes los trabajos en esta materia. En consecuencia, se plantea la investigación con carácter exploratorio y se ciñe exclusivamente al ámbito geográfico en que se desarrolla (Castilla y León), sin intención de extraer conclusiones generalizables. Se pretende “...conocer indicativamente el grado de integración del maestro en el medio rural, su socialización profesional o grado de integración en el sistema educativo, nivel de profesionalización, mentalidad y actitudes éticas, sociopolíticas y religiosas.” (págs.10 y 11).

El objeto de interés es por tanto el profesorado rural (nivel de EGB); la información para realizar las oportunas valoraciones la obtiene el equipo investigador de su propio objeto de estudio, a través de cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión. No se tienen en cuenta, a la hora de realizar el muestreo, variables como la provincia o el tamaño del municipio en que trabaja el profesor (se toman todos los de menos de 10.000 habitantes). Previamente a la obtención de los datos mediante esos instrumentos, el equipo investigador lleva a cabo un estudio sobre el marco sociodemográfico y la estructura y coyuntura educativa de la región, además de las condiciones socioprofesionales del colectivo de enseñantes en el medio rural.

Los resultados del trabajo incluyen en primer lugar un conjunto de datos morfológicos y sociodemográficos (edad, sexo, estado civil, origen social, etc.) sobre el profesorado rural en Castilla y León. A continuación se abordan los aspectos que se han citado anteriormente, concluyendo que el profesorado tiene un bajo nivel de integración rural, pese a ser en su mayoría oriundo del propio medio rural; igualmente, se concluye que su socialización profesional es escasa, apareciendo una relevante disconformidad con el sistema educativo en que desempeñan su labor; en cuanto a su profesionalización, se encuentra en ésta un nivel medio por lo que respecta a realización de cursos, lecturas, etc., aunque se relativiza este dato por la utilización efectiva de los mismos; por último, se hallan una autoestima profesional baja en comparación con otras profesiones, aunque con tendencia ascendente, una sindicación y un espíritu corporativo poco relevantes y un cierto conservadurismo en cuestiones éticas.

El siguiente trabajo de este grupo, *Ortega Gutiérrez (1989)*, complementa y en buena medida coincide con el anterior, teniendo objetivos, planteamientos, metodologías y resultados muy relacionados. A su vez, tiene también conexión con las argumentaciones que sobre la escuela en el medio rural realiza, en su trabajo aludido en el apartado precedente, Ortega Prieto (1995): por ejemplo, afirma Ortega Gutiérrez que “...se ha inoculado en los

marcos de referencia de las mentalidades rurales un código valorativo jerarquizado, cuyo vértice está ocupado por el modelo urbano'' (pág. 7).

La finalidad de la investigación es analizar la situación en que se encuentra el profesorado de EGB que ejerce en el medio rural. Se ha partido de la hipótesis de que ésta está afectada por una triple crisis: la desintegración del contexto social en que actúa, la ambigüedad y debilitamiento de su rol profesional, y la propia crisis general que atraviesa el sistema educativo. Para responder a estos problemas, la investigación trata de cubrir tres líneas de investigación complementarias: la naturaleza del oficio de enseñante a partir de su configuración histórica, estrechamente vinculada, en el caso del magisterio, a la escuela rural (análisis histórico); la estructura social del profesorado en lo que concierne a su posición social, estilos de vida y sistemas ideológico-normativos; y el perfil profesional del trabajo del enseñante a partir de cuatro niveles: motivaciones, formación-perfeccionamiento, organización profesional y ejercicio del oficio.

El ámbito geográfico del estudio son las cinco provincias de Castilla-La Mancha. En él, se selecciona una muestra del total de colegios públicos, siendo los profesores de éstos y los padres que forman parte de los consejos escolares los destinatarios de dos encuestas (una para cada colectivo) a través de la cual se obtiene la información. También se efectúan grupos de discusión con maestros, los cuales sirven tanto para la elaboración del cuestionario como para la posterior profundización en algunos puntos de interés. El análisis estadístico es descriptivo y de porcentajes.

Los resultados del estudio, con semejante estructura a los del trabajo dirigido por Sánchez y Sánchez-Horcajo (1984), recogen una serie de características sociodemográficas y de integración social: origen social y cultural modesto del profesorado rural, marcado desarraigo social (siendo su actitud más generalizada la de tener un espacio referencial fuera de su espacio vital presente) y moderado conservadurismo político-sindical. Por otra parte, se hace referencia a sus motivaciones profesionales, a su formación (en general, se pone de manifiesto la insatisfacción de los maestros acerca de la preparación que han recibido para desempeñar su profesión), perfeccionamiento, y práctica de la enseñanza (como problema central de su trabajo docente, se señalan mayormente la falta de relevancia de los programas y su consiguiente inadecuación a las necesidades del medio en que son impartidos, además de la falta de recursos y material apropiados).

Por último, dentro de este grupo de trabajos se cuenta con el dirigido por Nicolás Prieto (1995). La intención del mismo, referida en última instancia a la formación del profesorado, excede en alguna medida los límites precisos de este apartado puesto que sus planteamientos y conclusiones

son generalizables al profesorado de otros ámbitos. No obstante, por tratarse de una experiencia llevada a cabo con profesores del medio rural, es necesaria su mención en esta revisión.

La investigación se sitúa en un momento de cambio del modelo curricular y surge motivada por el interés acerca de las condiciones en que el profesorado de centros incompletos en zonas rurales ha de implantar el nuevo currículo. Partiendo del principio de que los proyectos de formación en centros pueden facilitar tal implantación, se pretende conocer en qué medida esta acción da respuesta a las necesidades y expectativas profesionales del profesorado asistente, así como valorar la bondad de la misma y realizar aportaciones para su mejora. Para ello, se obtiene la información del profesorado participante en la provincia de Valladolid durante los dos años de duración del programa y de todos los agentes especialmente significativos en este proceso.

El trabajo es exploratorio. Se utiliza en él una metodología descriptiva que permite comprender los procesos que facilitan o dificultan el logro de los objetivos de formación. Los instrumentos para la recogida de información son cuestionarios dirigidos a los participantes, entrevistas semiestructuradas realizadas a los coordinadores y asesores de los proyectos, informes elaborados por el grupo participante en la fase operativa y fichas de análisis de contenido de los documentos más relevantes. El tratamiento que se lleva a cabo con esos datos es de tipo cualitativo.

Los resultados de la investigación incluyen un perfil socio-profesional del profesorado. En la valoración de los proyectos de formación en centros se demuestra la idoneidad de éstos para propiciar el intercambio de experiencias y para facilitar la elaboración de materiales curriculares, siendo menor su utilidad como reflexión sobre la propia práctica y como generador de conocimiento utilizable en el aula (siendo éstas sin embargo características que los profesores demandan de la formación). Por otra parte, se encuentra una escasa coherencia entre la planificación y la realización de estos cursos, y se señala la importancia de detectar las necesidades y expectativas reales del profesorado antes de diseñar el programa formativo.

En conclusión, se cuenta en este epígrafe con tres estudios sobre el profesorado que desarrolla su labor en el medio rural; dos de ellos pueden considerarse análisis de la situación que en este ámbito vive el colectivo docente, mientras el tercero se refiere a sus actividades de formación. De esta forma, la primera consideración que se puede hacer respecto a ellos radica en su relación con los trabajos del epígrafe anterior y en menor conexión con los referidos a profesorado del apartado de educación compensatoria. Por ello, se puede decir que no resultaría inoportuna la realiza-

ción de estudios acerca de las necesidades de formación del profesorado del medio rural y sobre los medios o programas adecuados para esa formación. Por ello también, se puede afirmar que la situación del profesorado que trabaja en el medio rural es suficientemente conocida, especialmente desde perspectivas sociológicas, y sería innecesario insistir en el esfuerzo de profundizar en ella; de existir alguna carencia en este terreno, se encontraría en aspectos organizativos, en la valoración de la labor de los profesores por alumnos, familia y comunidad educativa, en la práctica educativa o en otras cuestiones más cercanas a otros campos de conocimiento.

Una característica común a estas investigaciones es el centrarse en el nivel de la enseñanza obligatoria. Se trata de un rasgo común a la mayor parte de estudios sobre la escuela en el medio rural, y destaca por un lado la coherencia que el propio dato supone dentro de la línea de investigación en conjunto. Sin embargo, es llamativa por otro la ausencia de estudios que contrasten la situación del maestro en el medio rural con la del profesorado de otros niveles educativos en idéntico medio. No sería quizá una pregunta vana la que versara acerca de si sus problemáticas, integración, formación, etc., son o no semejantes.

Por otra parte, en una valoración global de la investigación sobre la enseñanza en el medio rural desde el trabajo específico sobre su profesorado, es preciso remarcar la carencia de una cierta conexión entre los estudios. Si, por ejemplo, se deduce de las investigaciones de modificación cognitiva que resulta trascendente la habilidad del docente, es conveniente incidir en esta cuestión; si se habla de profesionalizar el currículo en determinada oferta educativa, interesa afrontar el modo de hacerlo; en definitiva, parece preciso que la investigación educativa guarde una cierta progresión lógica. En el caso de la escuela en el medio rural, y en concreto en el trascendente ámbito de su profesorado, esta progresión es escasa; conocida de forma genérica la situación de la enseñanza y realizada la "caracterización sociológica" de sus docentes, resulta oportuno llegar a un análisis pedagógico y a elaborar propuestas y experiencias con la finalidad de mejorar la planificación, las prácticas educativas, la formación, etc. Esta necesidad no se ha asumido en ninguna de las investigaciones revisadas.

3.3. CENTROS EDUCATIVOS EN EL MEDIO RURAL

Como se apuntó de forma muy somera al comienzo de este apartado, uno de los hitos más trascendentes en la historia de la escuela en el medio rural en España fue la creación de los centros rurales agrupados (CRAs) a

partir de 1986. En su materialización efectiva se centra el trabajo de *Palomares Aguirre (1995)*: “esta propuesta organizativa de centros consiste fundamentalmente en la agrupación-uni3n formal, pero no de ubicaci3n, de varios colegios peque1os que conviven en una zona geogr1fica pr3xima y con semejantes caracter1sticas econ3micas y sociales en torno a un Proyecto Curricular com3n” (p1g. 24).

Se parte de la evoluci3n hist3rica de la escuela rural en Espa1a. Igualmente, se tienen en cuenta los criterios de calidad educativa consensuados y las condiciones que en el contexto rural determinan su cumplimiento. Desde ese marco, el objetivo de la investigaci3n es evaluar el funcionamiento de los CRAs de la provincia de Cuenca, para lo cual se comparan con centros incompletos que conviven en la provincia en las mismas condiciones de ruralidad. El horizonte final es contribuir a un mayor desarrollo educativo de los alumnos de zonas de poblamiento disperso y favorecer las condiciones de igualdad en el terreno educativo para las zonas rurales.

La hip3tesis de que parte la investigaci3n es que los CRAs son organizaciones de centros educativos para zonas rurales que favorecen la pr1ctica docente y mejoran la calidad de la ense1anza, as1 como el rendimiento educativo de los alumnos. La muestra se refiere al universo completo de investigaci3n: CRAs y centros incompletos de 1 a 3 unidades que cuenten con alumnos de ciclo superior de EGB, en la provincia de Cuenca, durante el curso 1993-94. Esto supone un total de 146 profesores, cuyas opiniones se recogen a trav3s de un cuestionario elaborado seg3n unos par1metros que definen la calidad educativa de los centros (recursos, organizaci3n, rendimiento educativo de los alumnos, acceso a programas de innovaci3n, satisfacci3n profesional). Igualmente, se analiza la documentaci3n que durante los cursos 1990-91 y 1991-92 han generado los CRAs y los centros incompletos, as1 como los resultados de evaluaci3n de los alumnos. Tambi3n se realizan visitas a los centros y reuniones con profesionales de la educaci3n (Inspecci3n y Movimientos de Renovaci3n Pedag3gica).

Los resultados del estudio permiten a la autora concluir que los colegios rurales agrupados suponen para las zonas rurales un tipo de organizaci3n escolar que favorece el trabajo de los docentes (por trabajar en equipo, con menor aislamiento, m1s especializados) y potencia la fortaleza organizativa de los centros. Tambi3n contribuye a que los alumnos reciban clases en mejores condiciones de calidad educativa, aunque no se encuentran diferencias en la evaluaci3n individual de 3stos seg3n su pertenencia a un CRA o a un centro incompleto. En general, se afirma que “*los Colegios*

Rurales Agrupados son organizaciones de centro que no pueden ser impuestas directamente desde la Administración porque pueden no llegar a alcanzar los objetivos que intentan conseguir en el medio rural. Deben de ser creados siempre que se tenga en consideración la historia, la cultura y las necesidades de la 'zona comarcal' en la que piensan constituirse" (pág. 181).

En referencia a este trabajo cabe en primer lugar señalar su virtualidad como instrumento que permite conocer una forma actual de organización de la escuela en el medio rural. El conjunto de datos que se recopila en la investigación supone un acercamiento a ella que resulta indudablemente necesario.

Sin embargo, cabe también reseñar de nuevo la carencia en la aproximación a los puntos de vista de algunos de los agentes educativos implicados en tal forma de organización escolar, incumpliendo de esta manera los preceptos del enfoque ecológico. Se olvidan por ejemplo las opiniones de las familias y del propio alumnado, colectivos, como es obvio, directamente imbricados en el proceso de la enseñanza. En este sentido, destaca, al igual que en las restantes investigaciones sobre la escuela en el medio rural, la importancia concedida al punto de vista del profesorado, si bien en esta ocasión es digna también de mención la inclusión de consideraciones y fuentes de información de carácter pedagógico complementarias a las predominantemente sociológicas de otros trabajos.

3.4. MÉTODOS DE INTERVENCIÓN

Los métodos de intervención para la enseñanza en el medio rural ocupan un segmento menor dentro del conjunto total de estudios. Este dato resulta especialmente llamativo en su comparación con el porcentaje de trabajos que en la investigación específica sobre educación compensatoria abordaban una temática paralela (ver gráficos II.5 y II.4). Por otra parte, a este hecho ya se hizo alusión cuando en el epígrafe de análisis de situación de la educación en el medio rural se señaló la inexistencia de trabajos que realizaran estudios para fundamentar la realización de acciones de intervención. Así, la única investigación sobre la escuela en el medio rural a la que se puede hacer mención en este apartado es la de *Mayor Cinca (1995)* y su equipo.

En ella se parte de la experiencia del equipo investigador constatando la existencia de problemas en el área de lenguaje oral en los alumnos de educación infantil de una zona rural de la comarca de Barco de Ávila; problemas que, además, influyen negativamente en el aprendizaje posterior de la lectura. Para abordar la intervención en ese ámbito se recurre al conocimiento actual en Psicología del Lenguaje y de la Lectura; desde él,

se fundamenta el desarrollo de un programa consistente en el entrenamiento en estrategias metalingüísticas en el nivel fonológico a través del lenguaje oral. Se valora también el efecto que tal entrenamiento tiene en el aprendizaje de la lectura en el primer curso de Primaria.

La investigación consta de dos estudios. En ambos se trabaja con un grupo experimental al que se aplica el programa y un grupo control, entre los cuales no existen diferencias en sexo, edad, C.I. y habilidades lingüísticas a nivel fonológico, morfosintáctico y de comprensión de vocabulario (los niños, todos de segundo ciclo de educación infantil, no habían recibido en ningún caso formación previa en el aprendizaje de la lectura). La diferencia entre los dos estudios radica en que en el primero se trata de comprobar si se producen distintos efectos o es preciso adaptar el programa por tratarse de escuelas unitarias, mientras en el segundo éste se aplica a una población más amplia que incluye tanto escuelas unitarias como colegios públicos. La evaluación pretest-postest se realiza mediante un cuestionario para evaluar la competencia lectora y otro de evaluación de habilidades metafonológicas; en el segundo estudio, la evaluación postest de los niños mayores (en primaria y ya con aprendizaje de la lectura) se realiza mediante el cuestionario de evaluación de habilidades metafonológicas (modificado) y el TALE (test de análisis de lectura y escritura).

Los resultados permiten a la autora afirmar que el programa desarrollado (adjunto a la memoria) es válido para la promoción de las habilidades metalingüísticas, como procedimiento de facilitación del aprendizaje de la lectura, desde la incentivación del lenguaje oral infantil. El conjunto de alumnos instruidos (de 3, 4 y 5 años) mejora significativamente su competencia metalingüística; los alumnos de 4 y 5 años mejoran en conocimiento silábico y fonémico, así como en competencia lectora en los niveles de conocimiento de letras y lectura de palabras; los alumnos instruidos de 5 años mantienen, al finalizar primer curso de primaria, un rendimiento más alto en habilidades de análisis segmental y en competencia lectora.

Como sucede en el epígrafe anterior, en éste no se pueden extraer grandes conclusiones por la existencia de un único trabajo referido a su temática central. Así, aunque se ha mantenido una estructuración equivalente en epígrafes entre este apartado y el de educación compensatoria, no se puede decir que la investigación sobre métodos de intervención en la escuela rural haya sido especialmente pródiga. No obstante, también hay que hacer constar que uno de los trabajos mencionados en el epígrafe 2.5 de este capítulo (métodos de intervención en educación compensatoria), concretamente el de Gómez Fernández (1988), se desarrollaba en un marco cercano al específicamente rural.

Considerando este último hecho y recordando que el estudio citado se refería al lenguaje, al igual que el referido aquí de Mayor Cinca, es obvia una constatación, a saber, que el área de lenguaje reviste en la enseñanza en el medio rural una importancia fundamental. Sin embargo, de tal constatación no se deriva que no haya otras áreas igualmente relevantes, sean personales, familiares, escolares o de otro tipo, con lo cual, en similar ejercicio lógico, puede señalarse que existe una carencia compuesta de dos aspectos: primero, conocer las necesidades y prioridades de intervención en la enseñanza en el medio rural; segundo, específico de este punto, investigar acerca de los métodos para enfrentar aquéllas, en uno u otro ámbito.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Las referencias acerca de la educación compensatoria realizadas en el apartado 1 de este capítulo permitieron establecer un cierto criterio en la revisión de investigaciones acometida en sus restantes páginas. Así, se puede decir como colofón a aquellos apuntes que la educación compensatoria comprende todas aquellas actuaciones que, desde los distintos niveles del sistema educativo (central, autonómico, local y de centro), se realizan para la atención de aquellos colectivos de alumnos que parten, en su incorporación y desarrollo dentro del mismo, de una situación de desventaja motivada por factores socio-económicos, culturales y/o geográficos. Si bien esta unión no sería correcta desde un punto de vista teórico, es preciso tenerla en cuenta puesto que se ha producido y se produce hoy en la normativa y en la realidad educativa españolas. Así se ha intentado hacer en este capítulo, sin ser ello óbice para que en otro de los capítulos de esta misma publicación se trate en profundidad la investigación sobre educación intercultural, bastante distinta y distante de la referida a educación compensatoria.

Con ese marco se han presentado 26 investigaciones, de las cuales 19 se referían al campo específico de la educación compensatoria y 7 al de la enseñanza en el medio rural. Se ha mantenido en ambos casos una estructura de análisis que las agrupaba en ámbitos relevantes de investigación en educación. Como ya se dijo, la ubicación de un trabajo en uno de esos ámbitos (análisis de la situación, programas, centros, profesorado, métodos de intervención) no excluía la posibilidad de que el mismo contuviera también información referente a otro u otros de ellos.

Efectuados por tanto el análisis y la categorización de los estudios, es posible sintetizar brevemente lo que la investigación del CIDE aporta al conocimiento en educación compensatoria y en el medio rural. Para ello se

puede resumir brevemente la información contenida en las páginas anteriores en dos bloques: planteamientos, temáticas y resultados, y metodologías de investigación.

Por lo que respecta a los planteamientos, temáticas y resultados que se sostienen, abordan y producen, se puede afirmar que en el campo relativo a la educación compensatoria existe un cuerpo suficientemente amplio de conocimiento acerca de los condicionamientos sociológicos de la dificultad escolar en enseñanzas medias; éste no se complementa sin embargo con variables de carácter psicológico o pedagógico. Por su parte, en los niveles de la enseñanza primaria e infantil no proliferan estudios del mismo tipo, estando los análisis de necesidades realizados ligados al contexto y a las actuaciones que, por planteamientos fundamentalmente teóricos, se pretenden llevar a cabo. Sería útil en este sentido que desde teorizaciones ecológicas y educativas claras se profundizara en un análisis de situación que considerara a los diferentes agentes implicados y permitiera conocer las necesidades de actuación.

En referencia a los programas de educación compensatoria o compensación de desigualdades, los estudios son asimismo escasos; la materialización efectiva de la reforma educativa actualmente en curso debe introducir importantes modificaciones en este aspecto, constituyendo así un terreno fértil de investigación. Lo mismo cabe decir respecto a los centros educativos que escolarizan alumnado de origen socioeconómico "deprivado" y sus proyectos, organización, recursos, etc. La línea de trabajo abierta por Martín-Moreno Cerrillo representa una posibilidad interesante en esta materia. En el ámbito del profesorado que desarrolla su labor en educación compensatoria, se puede señalar la ausencia de estudios sobre su situación sociológica, formativa, etc. Por último, en cuanto a los métodos de intervención para la educación compensatoria, cabe primero aludir a la profusión de trabajos que generan instrumentos y técnicas de utilidad basándose en diseños teóricos de una eficacia relativamente comprobada; sin embargo, puede apuntarse también la necesidad de, según los hallazgos que sean capaces de obtener análisis de situación como los mencionados poco más arriba, desarrollar estrategias generales y determinadas por un conocimiento práctico de la realidad.

Dentro del apartado de planteamientos, temáticas y resultados, ya en el campo de la educación en el medio rural, es digna de mención, en primer lugar, la abundancia de conocimiento generado en el área de profesorado. Este hecho, ya aludido anteriormente, determina el que resulte innecesaria la realización de otros trabajos en la misma línea. Por otra parte, como sucedía en educación compensatoria, existe en el conjunto de investigación sobre la enseñanza en el medio rural un porcentaje considerable de estudios acerca de la situación en este ámbito desde planteamientos socio-

lógicos, siendo escaso el grado en que se han abordado las necesidades reales de actuación sobre alumnado, centros u otros agentes educativos; así, como en compensatoria, sería pertinente enfrentar estos aspectos. Y, en íntima relación con ello y si se deduce su oportunidad del anterior enfrentamiento, sería interesante el desarrollo de lo que se ha llamado métodos de intervención. Existe, por último, un trabajo sobre los centros educativos en el medio rural, cuyas conclusiones apuntaban en el sentido de tener en cuenta la peculiaridad de las zonas geográficas en el momento de realizar las agrupaciones de centros u otras formas de organización; ésta viene a constituirse entonces en otro tema relevante de estudio.

En referencia a las metodologías de investigación empleadas en los trabajos revisados en este capítulo, se constata en primer lugar la no predominancia de ningún método de investigación. Sin embargo, y en segundo lugar, sí se encuentran, dentro de cada apartado de estudio revisado, ciertas constancias, coherentes siempre con los planteamientos y los respectivos enfoques y referentes disciplinares de los trabajos; por ejemplo, es reseñable la tendencia, no unánime por supuesto, a emplear metodologías de corte cualitativo cuando se trata de realizar un acercamiento a la realidad de la educación compensatoria, y la complementaria hacia los métodos cuasi-experimentales cuando se intentan explorar las posibilidades de métodos de actuación; igualmente, es destacable la utilización, en trabajos recientes, de metodologías de investigación-acción que aproximan ambos polos del conocimiento educativo; en la educación en el medio rural, finalmente, destaca el ya mencionado uso de técnicas de carácter sociológico.

Sin profundizar mayormente en apuntes prolijos en exceso sobre la metodología de investigación utilizada, sí es pertinente decir, por último, que lo anterior invita al intento de complementar, dentro de cada apartado, unas tendencias con otras, de manera que lo más cualitativo y lo más cuantitativo den lugar a un conocimiento preciso de los hechos y no condicionado por el empleo de un modo determinado de aproximación a ellos.

Por fin, resta terminar este capítulo con una valoración positiva del cúmulo de saber que durante los catorce años revisados se ha producido. Tanto los aspectos que han arrojado resultados positivos como aquellos otros de los cuales no cabe decir tanto han contribuido al avance de un ámbito crucial que supone, hoy por hoy, uno de los grandes retos del sistema educativo español. Cabe esperar, por último, que en los años venideros la investigación continúe ofreciendo datos y análisis que permitan seguir mejorando el sistema en su conjunto, y la parte que toca a la compensación de desigualdades generadas por factores socioeconómicos y geográficos en particular.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

1. ANTECEDENTES Y PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESPAÑA

El interculturalismo como fenómeno a estudiar hace referencia a la interrelación entre culturas distintas y a la búsqueda de una convivencia estable entre ellas basada en el postulado de que la verdadera comunicación intercultural sólo es posible sobre las bases de la igualdad, la no-discriminación y el respeto a la diversidad. Desde esta posición se reconocen los elementos propios de la otra cultura minoritaria como enriquecedores para la cultura mayoritaria. En Europa a partir de la propuestas de diversos organismos internacionales, principalmente del Consejo de Europa, se intenta promover, desde muy pronto, un modelo de educación intercultural y se insiste en la necesidad de una educación para el cambio de actitudes.

La enorme amplitud que ha cobrado el movimiento migratorio y sus repercusiones políticas, sociales y humanas, exigen un análisis cada vez más profundo y riguroso de este fenómeno que afecta, no sólo a quienes parten de sus países de origen, sino también a los pueblos y culturas que los acogen.

La educación intercultural como concepto con entidad en el ámbito educativo surge en los Estados Unidos en los años 60 (Husen y Opper, 1984) y se expande significativamente a lo largo de los 70, revelando la literatura a nivel internacional, en estos primeros años, poca o ninguna información al respecto. La conciencia y sensibilización hacia la interculturalidad puede probablemente remitirse a los movimientos sociales americanos y a la "war on poverty" de la administración Johnson (1964-1968) y a las respuestas de los citados movimientos en esa década.

Durante los años 70, la concienciación en estos temas va consolidándose en torno a la propia naturaleza de las diferentes culturas que componen el pueblo de los Estados Unidos. En ese contexto, los profesionales relacionados con la educación comienzan a describir la realidad de este país como una suma de culturas que conviven pero no se interrelacionan, y se pronuncian en favor de una política formal de pluralismo cultural (Banks, 1981).

Desde sus inicios, la concepción de lo intercultural ha sido objeto de confusiones, transformaciones y cambios. La revisión de los índices bibliográficos de algunas bases de datos referidas a los años 60 y principios de los 70 muestra que en ese momento no se encuentran referencias sobre educación intercultural, ni tampoco acerca de otros términos que han estado de plena actualidad en la década posterior como, por ejemplo, "multiculturalidad", "interculturalidad", "pluriculturalidad", "transculturalidad", etc. No será hasta finales de los años 70 cuando desde el Consejo de Europa se definan todos estos términos aclarando las diferencias conceptuales. Así, la educación intercultural se define como *"un proceso dinámico que pretende concienciar positivamente al ciudadano para aceptar la diversidad cultural y la interdependencia que ello supone como algo propio, asumiendo la necesidad de orientar el pensamiento y la política hacia la sistematización de dicho proceso, a fin de hacer posible la evolución hacia un nuevo y más enriquecedor concepto de sociedad y ciudadanía"* (Consejo de Europa, 1993).

Cabe señalar que en el ámbito anglosajón predominó desde los inicios de este fenómeno la utilización del término "multicultural", predominio que aún perdura, mientras en la Europa continental es clara la tendencia hacia el uso de la palabra "intercultural". Esta distinción, lejos de resultar gratuita o caprichosa, responde sin duda a la clara diferenciación entre las características de la multiculturalidad en Europa y en América, que se fundamentan en sus pasados históricos por una parte y, por otra, en la propia composición de la base social de ambas. Por citar algún ejemplo, se podría hablar de cómo en el mundo anglosajón existen un idioma y una cultura dominantes y comunes que sirven de referentes para todos sus ciudadanos, mientras que en Europa se encuentra por razones históricas una amplia pluralidad de referentes culturales dominantes. Asimismo, las minorías en los EEUU se sitúan en torno al 20% de la población, mientras que en Europa rondan alrededor del 5% del total de la misma, dándose alguna excepción como los gitanos en Rumanía. A partir de estos porcentajes puede deducirse la clara diferencia entre ambos contextos (Mateo Andrés, 1992).

En la Unión Europea, a pesar de que se incorpora más tarde que los EEUU al análisis de lo intercultural, en la década de los 80 comienzan a realizarse investigaciones y estudios que analizan los marcos normativos dentro de los cuales se efectúa la inmigración y el tratamiento que se hace de la diversidad en el ámbito educativo, en un intento de profundizar en el marcado pluralismo que el flujo migratorio introduce en la sociedad y por ende en la escuela. Se produce en ambas una yuxtaposición de culturas - autóctonas e inmigradas-, tendiéndose desde el marco conceptual a preservar las culturas étnico-grupales, a fin de que no sean absorbidas por la cultura dominante.

Desde el Consejo de Europa, apuntando más allá de este pluralismo de culturas yuxtapuestas, se intenta orientar al logro de una nueva síntesis cultural, de tal modo que las culturas de los inmigrantes se insertan en la cultura autóctona, a la vez que se refuerzan y renuevan a sí mismas sin perder su identidad.

Los sistemas educativos de los Estados que conforman la Unión Europea fueron diseñados y creados, fundamentalmente, para dar respuesta a las necesidades de unos individuos y de unas sociedades más homogéneas y cerradas, debiendo ahora reconocer la presencia activa de esta realidad pluricultural. Este reconocimiento sin duda ha de traducirse en la elaboración de sistemas educativos que den respuesta a las necesidades de todos sus individuos, sea cual sea su procedencia cultural, sin merma de sus oportunidades en el ámbito social, cultural, laboral, etc, siendo en la actualidad este paradigma uno de los nucleares en todos los sistemas educativos de los países que componen la Unión Europea.

En el ámbito español y desde un punto de vista documental, en las distintas bases de datos no se encuentra, hasta 1990, ningún trabajo de investigación español, si bien, hay evidencias del interés que en los últimos años ha suscitado este tema en nuestro país. No se puede olvidar que en estos últimos cinco años la investigación sobre educación intercultural en España ha avanzado significativamente, tanto desde el ámbito de las administraciones educativas como desde iniciativas de otras entidades y colectivos sociales.

La consolidada tendencia a lo largo de las décadas anteriores a los 80 en España, como país de origen de emigrantes, se ha invertido de tal manera que en los últimos años se están alcanzando, como en el resto de Europa, niveles significativos de inmigración. Indudablemente esta misma tendencia detectada en la sociedad se viene plasmando en los últimos años en la vida de los centros educativos y, por tanto, en el propio sistema educativo.

De este modo, el progresivo interés por la educación intercultural en España ha ido conformando una clara conciencia de la necesidad de analizar las implicaciones que se derivan de la incorporación de nuevas minorías étnicas al sistema educativo y de replantearse la situación de la minoría étnica y cultural más numerosa de España: los gitanos.

Es importante, en cualquier caso, no olvidar que si bien este ámbito educativo comienza a consolidarse en España recientemente, los estudios, la investigación y el interés en general por la minoría étnica mayoritaria en nuestro país, el pueblo gitano, cuentan con una mayor tradición.

Sería desacertado no revisar el camino recorrido en el estudio de la minoría gitana en España por distintas asociaciones y colectivos, que han trabajado con rigor mucho antes de que en España se hablara de educación intercultural. En este sentido es ineludible citar la contribución a la investigación educativa en este ámbito de colectivos como "Enseñantes con gitanos", "Secretariado General Gitano", "Presencia Gitana" y otras muchas asociaciones y ONGs que además de llevar a cabo una prolífica producción de documentación y estudios han contribuido notablemente al avance de la investigación educativa sobre la diversidad y las minorías étnicas.

Remitiéndose a una revisión del proceso de incorporación de España al estudio y análisis del fenómeno intercultural habría que citar el Seminario sobre Interculturalismo y Educación, organizado por el Ministerio de Educación y Ciencia, celebrado en Madrid en 1987, que tuvo por objeto presentar los resultados del proyecto nº7 del Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa, "Educación y desarrollo cultural de los migrantes", del que ya se había presentado un primer informe provisional en 1983.

En segundo lugar puede recordarse el VIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación sobre Educación Multicultural en un Estado de autonomías, celebrado en 1989. Así mismo, en 1991 se celebraron el III Congreso Nacional de Teoría de la Educación en el que se trató el tema "Educación Multicultural y Europa", organizado por el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, y el Seminario sobre Educación Intercultural y Comparada, organizado por el ICE de la Universidad Complutense de Madrid.

Otro evento a señalar en cuanto a su contribución a la investigación en España sobre educación intercultural fue el X Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado en Salamanca en 1992 con el tema "Interculturalismo y Educación en la perspectiva de la Europa Unida". Asimismo, se celebró en

Ceuta, en 1992, el I Congreso sobre educación intercultural organizado por la UNED, así como el "II Encuentro Internacional de educación intercultural para la paz", que tuvo lugar en abril de 1995 en Ceuta, organizado igualmente por la UNED. Desde 1995 a 1997 se ha multiplicado la celebración en toda España de una serie de encuentros, seminarios, cursos, etc, sobre educación intercultural.

2. LA INVESTIGACIÓN DEL CIDE SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En 1992, el entonces Ministerio de Educación y Ciencia acogió con gran interés la iniciativa de la Comisión Europea de elaborar un informe en cada uno de los Estados miembros y en el conjunto de la Unión Europea sobre la situación de la educación intercultural, constatando la vigencia e importancia de esta línea de trabajo y señalando para ello la conveniencia, entre otras medidas, de impulsar y fomentar un área de investigación que permitiera el desarrollo y la adecuación de nuestras estructuras educativas ante este fenómeno.

La elaboración de este informe se planteó con un doble objetivo: estructurar y formalizar la información disponible en torno a la dimensión que los movimientos migratorios introducen en los contextos educativos. Teniendo en cuenta estos presupuestos este informe se convirtió en el primer trabajo de investigación del Ministerio de Educación y Ciencia que permitió no sólo sacar a la luz los datos hasta ese momento no conocidos, sino también experiencias y proyectos que sin duda han estimulado y enriquecido la reflexión en el seno de las propias estructuras de las administraciones educativas.

Ha sido mucho el empeño y generosos los recursos destinados a lo largo de los últimos años desde el CIDE a la investigación sobre educación intercultural. Tres han sido las vías fundamentales de trabajo: por una parte, la financiación de la investigación, por otra, y no menos importante, se ha venido realizando una importante tarea de seguimiento, apoyo y coordinación de los distintos equipos de investigación. En tercer lugar, en paralelo a las otras actuaciones, se ha trabajado en la difusión de estos trabajos, de cara a ofrecer a la comunidad educativa el avance de los resultados de las investigaciones a medida que se han ido produciendo. A continuación se explicitan por separado estas tres actuaciones.

Respecto a la primera, *la financiación*, es importante señalar la Convocatoria del Concurso de Proyectos de Investigación Educativa de 1992, que versó sobre dos temas generales: la formación del profesorado y la igual-

dad de oportunidades ante la educación. Este segundo tema estaba compuesto de seis subtemas, el tercero de los cuales fue: "Situación educativa de los inmigrantes (por grupos de nacionalidades o en conjunto): nivel educativo y formación para el trabajo de las personas adultas; escolarización de los niños y niñas; aprendizaje de las lenguas españolas e integración cultural; experiencias de educación intercultural en España y en otros países europeos". Acogiéndose a esta convocatoria se presentaron 16 proyectos sobre educación de inmigrantes, de los que finalmente fueron seleccionados ocho.

Con anterioridad a esta Convocatoria, el CIDE ya estaba financiando otros proyectos de educación intercultural. Concretamente, a través de la Convocatoria de Ayudas a la Investigación Educativa 1991 el CIDE financió cuatro proyectos y, con anterioridad, tenía otro trabajo en curso.

A partir de ese momento y hasta la actualidad, en todas las convocatorias de investigación se han seleccionado algunos trabajos, de tal modo que en total, como puede apreciarse en la tabla III.1, han sido subvencionados 26 proyectos de investigación sobre Educación Intercultural, si bien no todos ellos están finalizados. Al término de este trabajo de revisión, aquellos trabajos no finalizados aparecen citados como proyectos en curso (gráfico III.3), esperando ser recogidos con mayor detalle en el próximo estudio de revisión de investigaciones.

Gráfico III.1. Investigaciones sobre educación intercultural dentro de la línea de investigación del CIDE sobre desigualdades en la educación

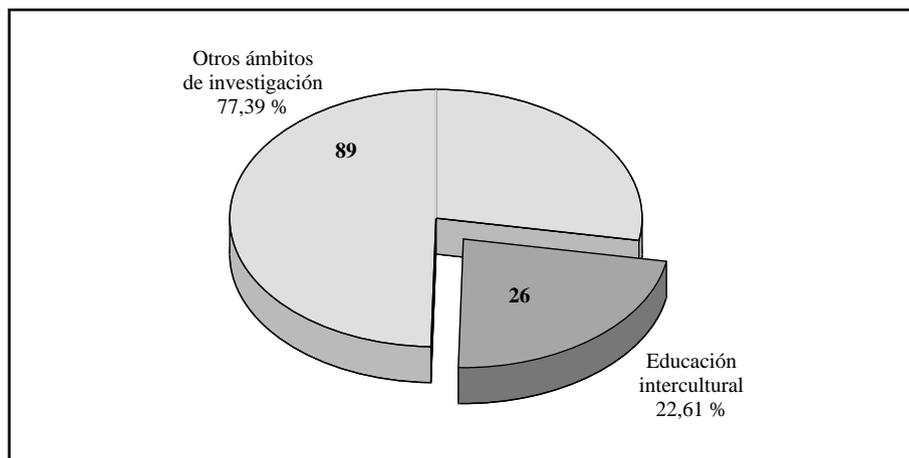


tabla III.1. Investigaciones del CIDE sobre educación intercultural*

ORDENACIÓN CRONOLÓGICA	DIRECTORA	TÍTULO
Ayudas a la investigación educativa, 1989	Díaz-Aguado, M. José	<i>Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos.</i>
Ayudas a la investigación educativa, 1991	Martín Domínguez, A. Muñoz Sedano, A. Ortega Esteban, José	<i>Diversidad cultural y conflictos nacionales en el mundo actual: diseño y experimentación de una propuesta didáctica para la etapa doce-dieciséis años.</i> <i>La educación multicultural de los niños gitanos en Madrid.</i> <i>Problemática socio-educativa del inmigrante en Castilla y León. Programa de intervención socio-educativa encaminado a lograr la igualdad de oportunidades en minorías étnicas o culturales.</i>
Concurso Nacional de proyectos de investigación educativa, 1992	Mesa Franco, M. del Carmen Bartolomé Pina, M. Bergere Dezaphi, J. Calvo Buezas, T. García Castaño, J. Merino Fernández, J. V. De Prada, M. A. (Colectivo Ioe) Fernández Enguita, M. Fresno García, J. M.	<i>Exploración de la situación bilingüe en los escolares de Melilla. Propuestas y estrategias de intervención educativa.</i> <i>Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos educativos desarrollados en la Educación Primaria.</i> <i>Análisis de los problemas de integración escolar de los niños y niñas de los principales cinco grupos de inmigrantes de la Comunidad de Madrid.</i> <i>Igualdad de oportunidades respetando las diferencias. Integración de las minorías, tolerancia en la mayoría y educación intercultural para todos.</i> <i>La escolarización de niñas y niños inmigrantes en el sistema educativo español. Estudio comparado entre diferentes provincias españolas de la situación en las escuelas de los hijos de inmigrantes extranjeros desde la perspectiva de la antropología de la educación.</i> <i>La educación de niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la Comunidad de Madrid.</i> <i>Escolarización de niños y niñas marroquíes en España.</i> <i>La escolarización del Pueblo gitano.</i> <i>Evaluación de la incorporación de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica.</i>

* A esta relación de investigaciones hay que añadir el "informe sobre educación intercultural en España", elaborado fuera de convocatorias de investigación en 1992. Con este informe se completa el total de 26 trabajos sobre el tema.

tabla III.1. Investigaciones del CIDE sobre educación intercultural (continuación)

ORDENACIÓN CRONOLÓGICA	DIRECTORA	TÍTULO
Ayudas a la investigación educativa, 1994	Salazar González, J. Díaz-Aguado Jalón, M. García Parejo, I. Giménez Romero, C.	<i>Los principios de la comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la enseñanza obligatoria.</i> <i>Educación multicultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos.</i> <i>Enseñanza/aprendizaje de la lengua e integración: una propuesta educativa centrada en el inmigrante adulto sobre la base de datos relativos a la Comunidad Autónoma de Madrid.</i> <i>Variables claves en la integración sociocultural en la escuela: un análisis del contexto educativo desde la Antropología social.</i>
Ayudas a la investigación educativa, 1995	Sánchez Fernández, S. y Mesa Franco, M. Carmen	<i>Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación y propuestas de intervención educativa.</i>
Concurso nacional de proyectos de investigación educativa, 1995	Bartolomé Pina, M. Carbonell i Paris, F. Juliano Corregido, D. Montes del Castillo, A. De Prada, M. A. (Colectivo Ioe)	<i>Evaluación de un programa de Educación Intercultural: Desarrollo de la Identidad étnica en Secundaria a través de la acción tutorial.</i> <i>Incidencia de la diversidad cultural en el primer ciclo de educación infantil: repercusiones educativas.</i> <i>La etnicidad en la distribución del alumnado por centros escolares en el cinturón metropolitano de Barcelona.</i> <i>Evaluación del impacto de la incorporación al sistema educativo de poblaciones procedentes de la inmigración. Estudio de casos en la región de Murcia.</i> <i>La pluralidad cultural en el sistema educativo. Posibilidades de una educación intercultural desde los valores y actitudes de los agentes del proceso educativo.</i>
Ayudas a la investigación educativa, 1996	Aguado Odina, T. Aguirre Martínez, M. C.	<i>Diversidad cultural e igualdad escolar. Formulación y evaluación de un modelo de actuación educativa en contextos escolares multiculturales.</i> <i>Estudio comparativo entre la adquisición del español primera lengua y la adquisición del español segunda lengua para su aplicación metodológica a la enseñanza del español a inmigrantes.</i>

Respecto a la segunda actuación, *el seguimiento y apoyo ofrecido a los equipos de investigación*, se han venido celebrando diferentes encuentros de trabajo. Con objeto de ofrecer una cobertura de coordinación a dichos equipos y poner en contacto a los distintos profesionales, de cara a enriquecer el desarrollo de los trabajos y evitar una superposición de los mismos, el CIDE decidió llevar a cabo el I Encuentro "*La investigación sobre la situación educativa de los extranjeros*", que tuvo lugar en Madrid los días 8 y 9 de febrero de 1993. Esta reunión pretendió ser un foro de encuentro y debate entre los investigadores y otros profesionales implicados en el tema, planteándose en aquel momento un triple objetivo: facilitar el intercambio de información y presentar los proyectos de investigación en torno a los que cada equipo iba a trabajar, establecer vías de coordinación que permitieran obtener una imagen global de la situación educativa de las minorías étnicas y delimitar un marco de colaboración futura.

Una vez finalizadas las investigaciones, y con intención de dar continuidad y respuesta a los objetivos marcados para el I Encuentro, se celebró en Granada, en Marzo de 1995, organizado por el CIDE en colaboración con el Laboratorio de Antropología de la Universidad de Granada, el *II Encuentro sobre Investigación en Educación Intercultural*.

Los objetivos prioritarios que se trabajaron en el citado Encuentro fueron: presentar los resultados de las investigaciones financiadas por el CIDE en estos últimos años; dar a conocer el estado de las investigaciones en curso; crear espacios de debate e intercambio acerca de dichos resultados entre los participantes en el Encuentro; posibilitar un foro de discusión en el que configurar con las distintas aportaciones un visión actual acerca del estado de la situación educativa de las minorías étnicas y culturales en España; plantear y estudiar los cauces futuros de la investigación educativa en este área, tanto en lo relativo a contenidos, como a nuevas vías de recogida y explotación de datos, partiendo de un diagnóstico de necesidades; así como presentar alternativas y posibilidades de colaboración futura entre investigadores, instituciones representadas y participantes invitados.

Finalmente, en cuanto a la tercera línea de actuación, esto es, *la difusión de las investigaciones*, se han seguido diferentes pasos. En primer lugar se publicó, en el número monográfico sobre educación intercultural de 1995 de *Revista de Educación*, una revisión de las investigaciones finalizadas hasta esa fecha. Asimismo, se ha participado en distintos congresos aportando comunicaciones sobre las investigaciones (Congreso Nacional de ONGD, Vitoria, 1996; Congreso europeo de investigación educativa, Asociación Europea de Investigación Educativa (EERA), Sevilla, 1996).

Además de la participación en estos congresos, con objeto de rentabilizar este esfuerzo por estimular en España la investigación en educación intercultural, cabe señalar como aportación novedosa que el CIDE, en colaboración con el Laboratorio de Antropología de la Universidad de Granada, coordina la coedición de una colección de publicaciones específicas sobre el tema, *Colección de estudios interculturales*, en la que han ido apareciendo algunas de las investigaciones financiadas por el CIDE, y se espera que en un futuro inmediato pueda continuarse con este proyecto de difusión de la investigación.

Por último, esta publicación viene a ser un nuevo esfuerzo, sumado a las anteriores líneas de actuación descritas, respecto a la difusión y rentabilización de la investigación.

En el gráfico III.2 se ofrece una descripción evolutiva del proceso de construcción de este ámbito de investigación descrito en los párrafos anteriores.

2.1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

A continuación se ofrece una breve presentación de las investigaciones del CIDE sobre educación intercultural que figuran en la tabla III.1, si bien a lo largo del presente documento se irá articulando la exposición del estado actual de la investigación al respecto, teniendo en cuenta el contenido de los trabajos. En el gráfico III.3 puede apreciarse la fase de elaboración en la que se encuentran los 26 trabajos de investigación.

Comenzando este breve apunte acerca del problema de investigación, se va a retomar, en primer lugar, el bloque de los trece trabajos ya finalizados que se representa en el gráfico III.3.

Calvo Buezas (1993) y su equipo del departamento de Antropología de la Universidad Complutense de Madrid solicitaron una ayuda económica al CIDE para realizar una parte de un amplio estudio sobre educación intercultural en relación a las actitudes hacia la diversidad en la escuela. Concretamente, pretendieron realizar una encuesta escolar sobre las actitudes y prejuicios de los escolares hacia las minorías. Para ello, han elaborado un cuestionario cerrado sobre el tema, que se pasó a 5.000 alumnos: 1.857 de 7º y 8º de EGB, 2.013 de BUP y COU y 1.130 de FP. Posteriormente, se compararon los datos con una "encuesta escolar iberoamericana", patrocinada por la Junta de Extremadura, a aplicar en todos los países de la Comunidad Iberoamericana.

Gráfico III.2 La investigación sobre educación intercultural en el CIDE

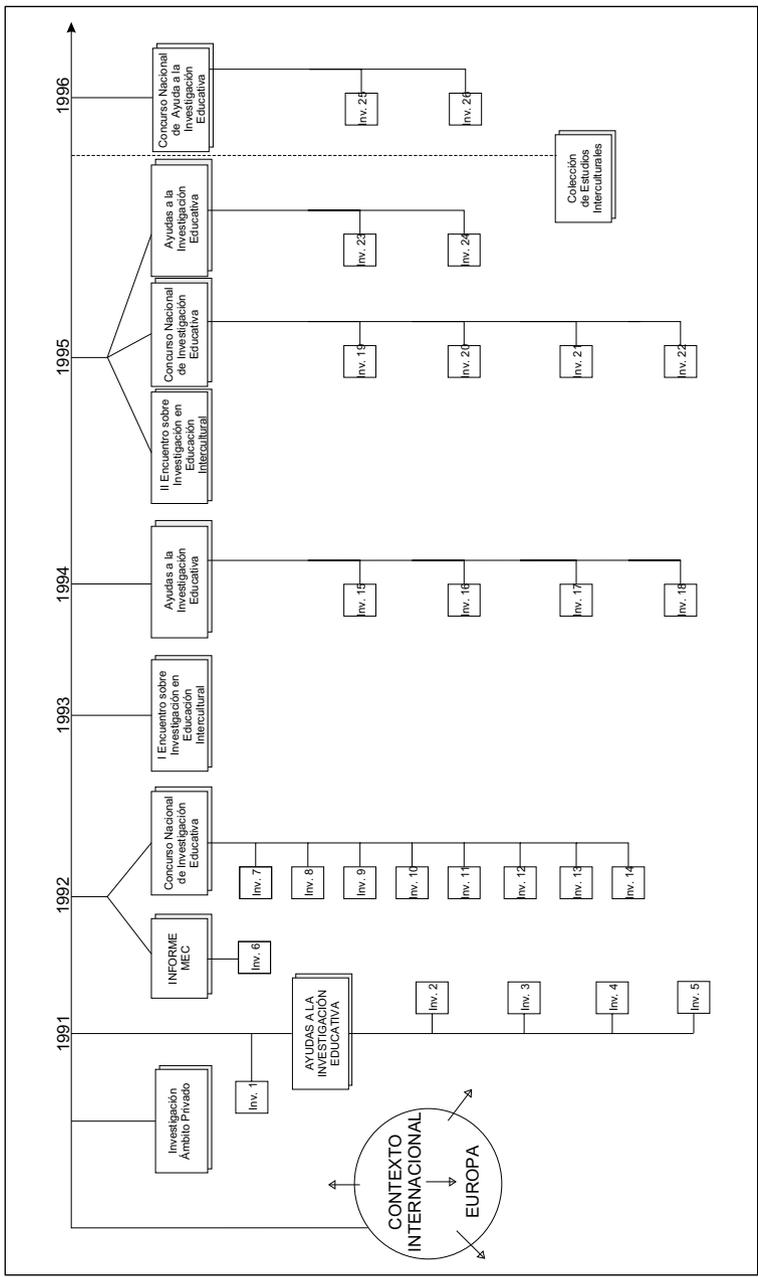
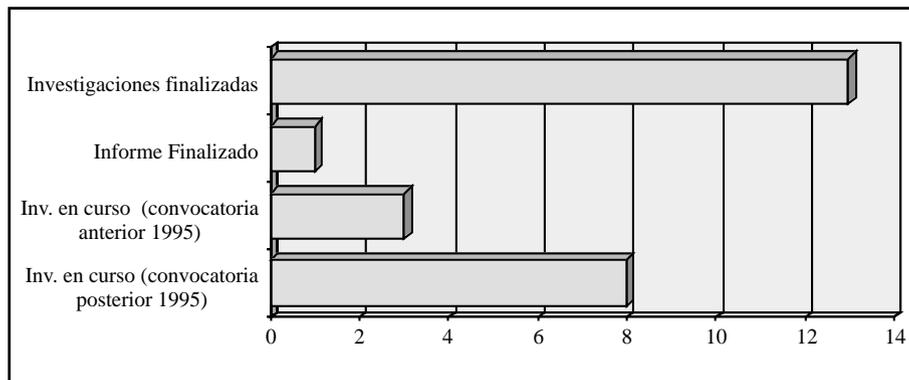


Gráfico III.3. Número de investigaciones sobre educación intercultural según la fase de elaboración en la que se encuentran



Desde el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, *Martín Domínguez* junto con su equipo de investigación (1993) ha pretendido el diseño y experimentación de una propuesta didáctica (materiales) para la etapa 12-16, donde sus contenidos están articulados en torno a “problemas” derivados de las “necesidades elementales básicas”. Este material se refiere a bloques temáticos del diseño curricular base de secundaria que aborda el problema de la diversidad cultural como factor de convivencia pacífica entre estados y naciones. La metodología es de revisión documental y el material se experimenta con dos grupos. Las principales técnicas son evaluativas.

El profesor Muñoz Sedano (1993) ha llevado a cabo una investigación que analiza la atención educativa de los niños gitanos en el marco de la educación intercultural desde cinco perspectivas. En primer lugar, se realiza un análisis teórico de los conceptos, teorías y líneas básicas de los modelos de educación multicultural e intercultural. La segunda parte, es un acercamiento a la población gitana, a su cultura y a su escolarización. La tercera parte, consiste en un estudio de carácter cuasi-experimental sobre la escolarización de los alumnos gitanos en escuelas primarias madrileñas. En la cuarta parte, se proponen medidas de política educativa favorecedoras de una acelerada y adecuada escolarización de los gitanos en todos los niveles educativos y, por último, en la quinta establece las líneas de base de educación multicultural que puede orientar los proyectos educativos y curriculares de los centros que atienden alumnos de diferentes culturas.

Bartolomé Pina y su equipo de la Universidad de Barcelona (1994), han perseguido con su proyecto un doble objetivo: de una parte, elaborar un

diagnóstico de la población infantil inmigrante escolarizada en primaria en la provincia de Barcelona, y, en segunda instancia, comprender las relaciones educativas que se establecen en las escuelas donde se inserta la población estudiada. Para ello realizan un doble análisis. Para la consecución del primer objetivo se plantean un análisis descriptivo de tipo cuantitativo con una muestra de sujetos de 6 a 14 años que están cursando educación primaria y que proceden de la inmigración exterior residentes en Barcelona y provincia. Para el segundo objetivo plantean un análisis de tipo cualitativo sobre muchachos de tres escuelas.

El colectivo de investigadores coordinado por *García Castaño* (1995) ha pretendido con su trabajo cubrir un doble objetivo: identificar la realidad multicultural en las escuelas de seis provincias españolas y la incidencia de tal realidad en el medio educativo y social, y caracterizar los itinerarios de las estrategias que los hijos de trabajadores inmigrantes desarrollan para incorporarse a las escuelas. Han utilizado una metodología básicamente cualitativa.

El profesor *Merino Fernández* y su equipo de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (1994) aportan un estudio de carácter más didáctico. Su objetivo ha sido identificar y definir los principios que deben inspirar la atención educativa a los estudiantes de origen inmigrante escolarizados en E.G.B.

El colectivo Ioé (1996) se ha planteado con su investigación lograr dos grandes objetivos: conocer la inmigración marroquí en España, centrándose en los hijos de emigrantes y su escolarización, y estudiar la configuración institucional y las prácticas pedagógicas que inciden en la problemática intercultural. Por otra parte, también su trabajo se ha encaminado a detectar las representaciones sociales que tienen entre sí los diferentes agentes sociales y el papel que se atribuyen a sí mismos en esa relación. Para ello han utilizado una triple metodología: análisis de las estadísticas disponibles, estudio cuantitativo de campo en centros escolares representativos y exploración intensiva de los mismos de carácter cualitativo.

Díaz-Aguado, Baraja y sus colaboradores de la Universidad Complutense de Madrid (1991), se han planteado en su trabajo elaborar un modelo de intervención socio-educativa que permita favorecer la adaptación escolar de alumnos con desventaja en contextos interétnicos desde los primeros cursos de escolaridad a través de tres componentes básicos: la modificación de los contenidos, la transformación de la estructura de la clase a través del aprendizaje cooperativo y la utilización de procedimientos de la educación moral basados en la discusión y representación de los conflictos originados por los prejuicios.

Fernández Enguita (1996) y su equipo, por su parte, explican el cómo y el por qué de la colisión entre la cultura gitana y la "cultura escolar". Se

trata de profundizar en la problemática escolar de esta minoría étnica, considerando los siguientes aspectos: el currículum formal y expreso, los procesos de interacción informales y las rutinas de la vida escolares. Se utiliza el estudio de casos como línea metodológica, atendiendo a la multiplicidad de factores que inciden en cada uno de ellos.

La investigación de *Mesa Franco y Sánchez Fernández* (1996) ha tenido por objeto conocer la naturaleza del bilingüismo de los escolares musulmanes de Melilla, en especial el dominio de la lengua castellana, y la influencia de la pre-escolarización y escolarización obligatoria en el rendimiento de estos escolares. Por otra parte, se han diseñado programas de mejora de dominio lingüístico y rendimiento. Se utilizan tests estandarizados y técnicas cualitativas de observación.

Fresno (1994) y su equipo de investigación, desde la *Asociación Secretariado General Gitano*, evalúan en qué medida y cómo se está produciendo el proceso de escolarización de los niños y niñas gitanos en España. Esta evaluación se centra en los avances más importantes producidos desde el comienzo de la escolarización de los niños gitanos y en las dificultades encontradas en la actualidad para hacer posible la integración escolar, indicando algunas aportaciones interesantes a la hora de diseñar políticas educativas para este colectivo.

El equipo de *Ortega Esteban* (1996) estudia las culturas de procedencia y las necesidades socio-educativas de niños y jóvenes hijos de inmigrantes residentes en Castilla-León, con objeto de proponer un programa para la normalización e integración social de estas comunidades. En la elaboración de este último se apoya en los modelos vigentes en el resto de países de la Unión Europea. El estudio se realiza en los lugares detectados de asentamiento de estas poblaciones, y se llevan a cabo entrevistas aplicándose cuestionarios a éstas y a las instituciones educativas y sociales con las que están relacionadas.

Salazar González (1997) y su equipo del Departamento de Didáctica de la Universidad Complutense de Madrid han realizado una investigación sobre los principios de comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la enseñanza obligatoria. Su trabajo se centra en dos aspectos: replantearse la formación del profesorado y volver a pensar sobre los recursos y materiales. El estudio se sitúa dentro de los paradigmas científicos interpretativos, utilizando un modelo de investigación etnográfico basado en la observación participante.

Otra de las investigaciones que ha finalizado recientemente es la de *Giménez Romero* (1997) y su equipo de la Universidad Autónoma de Madrid, quienes con su proyecto de investigación han estudiado lo que en el marco de la LOGSE se define como "contexto". Su objeto de investiga-

ción es la relación entre las variables de contexto interno y contexto externo del centro escolar, y su influencia sobre los procesos de integración socio-afectiva y educativa de grupos socioculturalmente heterogéneos.

Como se indicaba al inicio de este apartado, los trece trabajos reseñados hasta el momento suponen en la actualidad el conjunto de investigaciones sobre educación intercultural finalizadas. Las tres que se comentan a continuación son investigaciones que se encuentran en fase de finalización, procediendo de convocatorias anteriores a 1995.

En primer lugar, la investigación de *Bergere Dezaphi* (en curso) y colaboradores busca detectar el grado de escolarización de la población infantil de inmigrantes residentes en la Comunidad de Madrid, elaborar el censo de la población inmigrante infantil escolarizada en preescolar y E.G.B, y analizar el grado de integración escolar de estos sujetos y su problemática. Para ello realizan un análisis estadístico, 25 entrevistas en profundidad a padres y profesores y varias sesiones de observación en colegios. Esta investigación se encuentra actualmente en la fase de finalización.

El equipo de *Díaz-Aguado Jalón* (en curso) en la actualidad se encuentra concluyendo un nuevo trabajo. Manteniendo su línea de investigación sobre educación multicultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos, se plantean una serie de objetivos entre los que puede indicarse el comprobar la eficacia de los programas de intervención en condiciones distintas a las estudiadas con anterioridad, como son: a través de la formación impartida en los CPR; cuando son aplicados conjuntamente por dos profesores (el profesor tutor y el profesor de apoyo); y cuando todo un centro participa en su aplicación.

En tercer lugar, *García Parejo* (en curso) y su equipo están finalizando una investigación sobre enseñanza/aprendizaje de la lengua e integración, planteando la formulación de una propuesta educativa centrada en el inmigrante adulto en la Comunidad Autónoma de Madrid. La muestra inicial que pretenden manejar es de 500-700 sujetos.

Finalmente, señalar que a este conjunto de investigaciones hay que añadir ocho trabajos más, seleccionados en las últimas convocatorias (1995-1996). Conviene señalar que los trabajos que en la actualidad se encuentran en curso no se analizarán en este capítulo puesto que no se dispone hasta el momento de la memoria de investigación, si bien se ha considerado oportuno reseñar al menos el problema de investigación que ocupa a los equipos respectivamente.

Sánchez Fernández y Mesa Franco (en curso), en su investigación *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación y propuestas de intervención educativa*, sitúan como propuesta de investiga-

ción el estudio y análisis de las actitudes de los escolares de Melilla y la consiguiente propuesta de intervención en el aula que permita a los profesores no sólo contrarrestar la incidencia de los medios de comunicación u otros sectores sociales en el proceso de configuración de esas actitudes, sino enfocar los procesos educativos hacia la adquisición de nuevas actitudes más acordes con los planteamientos de una Educación para la Paz, tal como aparecen recogidos en los diseños curriculares base y en los RR.DD. de las diferentes etapas que configuran la Reforma del sistema educativo.

Como objetivos se señalan: 1) evaluar las actitudes de tolerancia ante las diferencias individuales y las actitudes hacia la cooperación de los escolares de 12 y 16 años de la ciudad de Melilla; 2) comprobar la validez de la teoría de acción razonada de Fishbein y Ajzen en el ámbito de estas actitudes; 3) planificar, poner en práctica y evaluar un programa de intervención en el aula encaminado a desarrollar positivamente estas actitudes. Con estos fines, se emplean escalas de tipo Likert y técnicas de observación, fundamentalmente de apreciación de conductas por el profesorado y otros registros de observación.

En segundo lugar, el *Colectivo Ioé* (Pereda, Carlos; de Prada, Miguel Angel; y Actis, Walter) tienen en curso una investigación con el título *La pluralidad cultural en el sistema educativo. Posibilidades de una educación intercultural desde los valores y actitudes de los agentes del proceso educativo*.

Con este trabajo se proponen conocer cómo se posicionan ante la diversidad cultural -en el plano subjetivo- diversos sectores de la población concernida (mayoría y minorías culturales) del nivel primario de enseñanza. Se ocupan del análisis de las ideologías (valores, motivaciones y simbologías colectivas) que están en la base de las posiciones observadas, atendiendo, en primer lugar, a cómo construyen los distintos colectivos sus propias "lógicas de la diferencia" y, en segundo lugar, a qué tipos diferenciales responden.

Es un estudio que pretende una eminente aplicación práctica de sus resultados. En la medida en que se capte la construcción de las diferencias (polarizadas en el caso de los inmigrantes) en toda su complejidad, se obtendrán indicaciones útiles para diseñar estrategias de actuación, tanto en el ámbito de los desarrollos curriculares como en el de la formación del profesorado o en la evaluación de procesos educativos.

Como objetivo general se pretende establecer el significado social de la construcción de las diferencias y, a partir de esto, qué espacios y resistencias se abren para la educación intercultural en el sistema educativo (ámbito: nivel primario de la enseñanza pública). Específicamente, se construye una tipología que dé cuenta de las diferentes posiciones ideológicas desde las que se construyen las diferencias; se identifican, para cada

uno de los tipos, los núcleos valorativos y afectivos que dan lugar a bloques, contradicciones, resistencias y posibles vías de intervención para potenciar un enfoque intercultural; y, a partir de los resultados obtenidos, se destacan los elementos que pueden informar líneas de formación del profesorado para el tratamiento de la diversidad en la escuela, pero también de evaluación de las acciones escolares.

Montes del Castillo (en curso) en la actualidad dirige el trabajo de investigación *Evaluación del impacto de la incorporación al sistema educativo de poblaciones procedentes de la inmigración. Estudio de casos en la región de Murcia*.

El fin del trabajo es comenzar a evaluar el impacto que los flujos migratorios del Sur del Mediterráneo están teniendo en los diferentes niveles del sistema educativo. Se formulan los siguientes objetivos de investigación:

1. Identificar la realidad multicultural en los centros educativos de educación de adultos de la región de Murcia y su incidencia en el medio educativo y social.
2. Describir y evaluar las instituciones, organismos y asociaciones que desarrollan actividades en relación a inmigrantes, las acciones educativas regladas o no, y los programas específicos sobre lengua y cultura españolas dirigidos a inmigrantes.
3. Describir y evaluar los programas educativos dirigidos a la población inmigrante en sus diferentes modalidades y tipos de la educación de adultos.
4. Describir y evaluar los materiales curriculares empleados por el Plan de Educación de Adultos de la Región de Murcia en los programas específicos dirigidos a inmigrantes.
5. Describir y evaluar las actividades de formación de los profesores responsables de los programas dirigidos a inmigrantes.
6. Describir el discurso de los inmigrantes adultos que mantienen algún tipo de relación con instituciones, organismos y asociaciones, sobre el proceso migratorio, respecto a su integración en la sociedad española y en relación a su acceso al sistema educativo y especialmente al Plan Regional de Educación de Adultos.
7. Evaluar la coherencia de los programas dirigidos a inmigrantes con las expectativas de éstos respecto a la integración en la sociedad española y con las necesidades de formación requeridas por el mundo laboral.
8. Generar un modelo de intervención basado en las expectativas y necesidades de formación de los inmigrantes y su proceso de integración, y elaborar propuestas alternativas destinadas a las organizaciones.
9. Elaborar propuestas para promover entre los inmigrantes procesos de formación basados en su práctica laboral y social.

10. Impulsar el movimiento asociativo de inmigrantes facilitando su participación en programas de formación.

11. Identificar los rasgos básicos del discurso social sobre inmigración.

Los objetivos se cumplirán empleando una investigación evaluativa etnográfica: observación participante, entrevistas etnográficas y técnicas de análisis de contenido. La investigación se realizará en tres planos: descripción del fenómeno migratorio en Murcia, de las instituciones que realizan programas en relación a los inmigrantes y de la escolarización de inmigrantes adultos; la respuesta educativa desde la educación de adultos y los procesos de integración social y escolar; y la intervención social y educativa.

Juliano Corregido (en curso), en su trabajo *La etnicidad en la distribución del alumnado por centros escolares en el cinturón metropolitano de Barcelona: ¿hacia una segregación étnica?*, se propone, en primer lugar, explicar las condiciones sociales de aparición de elementos de etnicidad en las prácticas discursivas en torno a la distribución del alumnado en centros escolares en tres municipios del área metropolitana de Barcelona. Asimismo, explorar los efectos de la activación discursiva y social de dichos elementos. En segundo lugar, estudiar las tendencias que favorecen y, por contra, las que contrarrestan la segregación étnica en centros escolares. En tercer lugar, plantear, a partir del análisis de las formaciones discursivas socialmente activas, qué espacios posibilitan una actuación que, mediante la promoción de redes intergrupales, evite segregación de tipo étnico.

La metodología empleada es de corte cualitativo, señalándose los siguientes pasos: detección de elementos de etnicidad en discursos de los diferentes agentes considerados en torno a la configuración de los alumnos en centros de infantil y primaria, analizando los procesos de categorización; reconstrucción, desde estos elementos, de las formaciones discursivas o conjuntos de reglas que explican su aparición en el discurso; descripción del microcosmos donde tienen sentido y son activas las formaciones discursivas reconstruidas; y análisis de cómo contribuyen dichas formaciones a generar, reproducir o transformar dicho microcosmos, mostrando el efecto de la etnicización de las distintas relaciones y agrupaciones sociales.

Carbonell i Paris (en curso) actualmente trabaja en la investigación *Incidencia de la diversidad cultural en el primer ciclo de educación infantil: repercusiones educativas*. El objetivo general es conocer mejor las causas reales y las manifestaciones de los posibles conflictos (explicitados o no) que, a partir de la creciente diversidad cultural de nuestras sociedades está penetrando en las escuelas, de manera especialmente significativa a

través de la educación infantil. Gracias a ello se podrían realizar propuestas concretas de intervención, tanto en la escuela como en relación con los padres.

En el proyecto se desglosan los siguientes objetivos: conocer la realidad de las motivaciones, expectativas, etc. por parte de los miembros de las minorías culturales para llevar a sus hijos a centros de educación infantil; conocer los conflictos, explicitados o no, que las variables culturales introducen en las pautas de maternaje y en los criterios de crianza de los niños, tanto en las familias pertenecientes a las minorías culturales, como respecto de nuestras escuelas infantiles; contrastar los conocimientos referidos en los puntos anteriores con los marcos teóricos y supuestos dados por válidos; y comprobar a través de corroboraciones y falsaciones los posibles supuestos no contrastados y los aciertos teóricos, contribuyendo así a la construcción de modelos educativos más sólidos que permitan un diseño de intervenciones educativas más adecuadas a la realidad empírica.

Para completar y rentabilizar los resultados de la investigación, se elaborará un manual para ser difundido entre los profesionales de la educación infantil, en un intento de alcanzar la máxima rentabilidad social y profesional: clarificación conceptual básica, estudios de casos ilustrativos de las problemáticas más frecuentes, estrategias educativas y orientaciones básicas utilizables por cualquier equipo de educación infantil enfrentado a una situación de multiculturalidad.

El trabajo se desarrollará con la metodología propia de la investigación-acción, con trabajos de seminario para puesta en común y retroalimentación del grupo, y con técnicas de estudios de casos, observaciones directas sistematizadas, entrevistas semidirigidas y abiertas, etc.

Bartolomé Pina (en curso) actualmente dirige el trabajo de investigación *Evaluación de un programa de educación intercultural: desarrollo de la identidad étnica en secundaria a través de la acción tutorial*. La investigación se centra en la identidad étnica en secundaria, por ser ésta la etapa educativa que mayor transformación sufre en la puesta en marcha de la LOGSE, y por los procesos de identidad personal y social que se desarrollan en ella. Además, se responde a la necesidad de construir un instrumento para la medición del autoconcepto que contemple la identidad étnica del alumnado, con el fin de contar con instrumentos fiables y válidos.

Como objetivo se formula, también, llevar a cabo una investigación evaluativa en tres centros públicos de Barcelona que permita valorar la incidencia del programa de acción tutorial "construyendo la autoestima en realidades multiculturales" en dimensiones tales como: nivel de integración escolar, rendimiento académico, relaciones en el aula, autoconcepto,

autoestima e identidad étnica. Otro aspecto es la incidencia de dicha investigación en la vida del centro educativo, situado en un contexto multicultural determinado: implicación que suscita en el profesorado participante, cohesión del claustro ante proyectos de educación intercultural, y modelos de comunicación educativos y disciplinares.

Aguado Odina (en curso) y su equipo han comenzado recientemente un trabajo con el título *Diversidad cultural e igualdad escolar. Formulación y evaluación de un modelo de actuación educativa en contextos escolares multiculturales*. El planteamiento base de las investigadoras es la consideración de que la escuela ha de atender a las diferencias culturales de los alumnos, porque de no hacerlo no logrará alcanzar sus objetivos esenciales: la construcción personal de la propia identidad cultural y la igualdad de oportunidades en el acceso de todos a los bienes y recursos socioeducativos disponibles.

La investigación es de carácter teórico-práctico. En su dimensión teórica se analizaría el tratamiento educativo dado a la diversidad cultural desde diferentes perspectivas, se delimitaría conceptualmente el modelo de educación intercultural que se propone y se revisaría la evidencia acumulada por las investigaciones realizadas en este campo de estudio. En su vertiente práctica, el proyecto aspira a proporcionar información acerca de las prácticas reales llevadas a cabo en los centros escolares con objeto de identificar y normativizar acciones que favorezcan la igualdad de oportunidades/resultados educativos, sometiendo a comprobación el modelo intercultural propuesto.

Para terminar, señalar que *Aguirre Martínez* (en curso) dirige un trabajo recientemente seleccionado. Se trata de un *Estudio comparativo entre la adquisición del español primera lengua y la adquisición del español segunda lengua para su aplicación metodológica a la enseñanza del español a inmigrantes*. El objetivo general que este equipo de investigación se plantea es contrastar la adquisición del español como lengua materna con la adquisición del español como segunda lengua en medios naturales de inmersión total. Desglosándolo en objetivos de carácter más específico, se pretende establecer semejanzas y diferencias entre la adquisición del español como lengua materna (L1) y la adquisición del español como segunda lengua (L2) por parte de niños en un medio natural de inmersión total y sin enseñanza específicamente reglada. Además, se estudia la influencia de la L1 en la L2 a través de la búsqueda de diferencias entre los procesos de adquisición del español como L2 por parte de sujetos con diferentes lenguas maternas. Los autores proponen una metodología a base de estudios longitudinales.

Una vez apuntada una breve reseña de cada una de las investigaciones finalizadas y un avance de los proyectos en curso señalar, a modo de conclusión, que a lo largo de este capítulo, en el que se pretende ofrecer una imagen global de la línea de investigación del CIDE sobre educación intercultural, se irán abordando los distintos aspectos relativos a cuestiones estadísticas y datos de interés, así como un análisis del estado actual de la investigación en relación a temas como las actitudes ante y desde estos colectivos, el diagnóstico de la situación de las minorías dentro del sistema educativo y el planteamiento de la intervención educativa en este ámbito. La documentación básica que se ha manejado son las propias memorias de investigación de este conjunto de trabajos, así como los proyectos en curso y, en su caso, los informes de progreso.

2.2. DATOS Y ESTADÍSTICAS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL: EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

El objetivo de este apartado es aportar una visión descriptiva de los datos que sirvieron de base en las investigaciones desarrolladas en Educación Intercultural. Se muestra así la realidad de las minorías étnicas y culturales de la que han partido los diferentes trabajos.

Diversas son las fuentes a las que se hace referencia en las distintas investigaciones, mostrando su alcance, los aspectos que están suficientemente estudiados y aquellos que han quedado desatendidos. También se recogen las propias elaboraciones de los investigadores y se distingue entre los datos que aportan sólo una descripción y aquellos que conllevan una valoración de la realidad social y económica de dichas minorías.

Se ha decidido tratar por separado al colectivo gitano y al inmigrante, por constituir los bloques que en este momento centran la atención dentro de la Educación Intercultural. Los gitanos no son un colectivo recién llegado ante el que la sociedad pueda sentirse confundida, están aquí y forman parte de este país desde hace más de quinientos años (Fernández Enguita, 1996). El resto de los grupos étnicos empezaron a constituir una realidad compleja en los años 80, convirtiendo a España en un país de inmigración (Colectivo Ioé, 1996). Esto hace que se constituyan como objetos propios de estudio, con tratamientos diferenciales de las fuentes y datos aportados.

Las investigaciones realizadas sobre el pueblo gitano recogen y caracterizan la realidad que enmarca el proceso de escolarización desarrollado desde la integración de los niños y niñas gitanos en los centros ordinarios.

En los datos acerca de aspectos demográficos y socioeconómicos se toman como base estudios realizados desde el año 1978 hasta 1987. Destacan los publicados en 1982 y en 1986 por el Secretariado General Gitano y por el Ministerio del Interior, respectivamente, aunque también se hace referencia al Plan Andalúz para la comunidad gitana de 1987 y al estudio de la Gerencia para el realojamiento de la población marginada de Madrid, de 1986 (Muñoz Sedano, 1993). Su mención sólo sirve como aproximación a una realidad compleja, y se pone de manifiesto la necesidad de actualizar los datos presentados, de forma que los autores no tengan que basarse en estimaciones a la hora de realizar sus propios estudios.

En cuanto a la escolarización, no son mucho más actuales. Se toman los datos de la Subdirección General de Educación Compensatoria de 1988 para el territorio MEC (Muñoz Sedano, 1993), y de algunas regiones, provincias y ciudades la Asociación Secretariado General Gitano aporta porcentajes de escolarización de distintos años, recogidos de estudios sociológicos de carácter municipal o provincial realizados en un intervalo de 11 años, desde 1980 hasta 1991 (Fresno, 1996). Debido al corto alcance de los mismos, a su escasa consistencia, a la variedad de criterios seguidos y a falta de un planteamiento más global sólo se puede pretender lo que se aporta en este trabajo, mostrar una estimación de su alcance en todo el territorio español.

En este punto la investigación desarrollada por José Manuel Fresno García tiene especial interés. Los datos sobre la población gitana española en 1993 necesarios para el estudio se obtienen desde una proyección del "Mapa sobre la vivienda gitana en España", realizado por el grupo PASS en el año 1991. A partir de ahí se establece la muestra que se aglutina principalmente en Madrid y Andalucía. El 11% de ella pertenece a otras poblaciones, a excepción de Islas Baleares, Canarias, Ceuta y Melilla.

En definitiva, los datos tienen como finalidad poner de relieve distintos aspectos que muestren la realidad gitana en la que se desarrolla el proceso de escolarización, pero no se puede perder de vista la poca actualidad y la falta de sistematización de sus fuentes, lo que dificulta la aportación de una visión real y clara de la actualidad gitana, como se pretendía.

Respecto a las fuentes tomadas como referencia en las investigaciones sobre inmigrantes, éstas son mucho más actuales. Sin embargo, la propia realidad convierte su estudio en una tarea ciertamente problemática.

En cuanto a la representatividad de los mismos, se menciona que la gama de diferencias individuales y grupales en todos los niveles entre los inmigrantes extranjeros es muy amplia. Desde el asilado cualificado de gran cultura hasta los inmigrantes no documentados que piden asilo o pro-

curan no ser descubiertos, pasando por los inmigrantes económicos se extiende un abanico prácticamente inabarcable. Se considera como un terreno resbaladizo donde los datos sobre porcentajes se escapan o aparecen y desaparecen. El informe del Colectivo Ioé sobre las "Estadísticas oficiales sobre extranjeros en España", permite llegar a tres conclusiones para su comprensión (Merino, 1994):

- Las dificultades para determinar los porcentajes de inmigrantes, debido a la mezcla, limitaciones y lagunas de las fuentes, se multiplican si se quieren conocer diferencialmente los distintos grupos de inmigrantes.
- Sumar un 25% a las estadísticas regulares de extranjeros puede acercarse a la situación real.
- El incremento de los inmigrantes extranjeros en España, lento en décadas anteriores, se está acelerando en los últimos años.

La conclusión, por tanto, es la necesidad de tener prudencia a la hora de utilizarlos, aunque se aprecian los esfuerzos de clarificación realizados.

Conviene destacar que los datos presentados en las investigaciones son básicamente de dos tipos, referidos al fenómeno social que convierte a España en país receptor de inmigrantes, y a su implicación escolar (Colectivo Ioé, 1996; Merino, 1994). También es importante señalar que generalmente no se diferencia entre los distintos grupos culturales que abarcan.

Para el estudio de la realidad social es imprescindible hacer alusión a los datos que el Colectivo Ioé aporta en sucesivos estudios desde el año 1987 hasta 1992, basándose en censos y padrones de población, estadísticas de la Policía, datos de las delegaciones provinciales del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, datos del Instituto Nacional de Estadística, datos de la Comisaría General de Documentación del Ministerio del Interior, informes de la Dirección General de Migraciones y archivos de Cáritas y de otras ONG interesadas.

Entre los datos indicativos del proceso de escolarización destaca, dentro de la generalidad con que se trata, el trabajo del Colectivo Ioé referente a los marroquíes (Colectivo Ioé, 1996). Acuden a fuentes como la Comisaría General de Documentación del Ministerio del Interior, al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y al Ministerio de Educación y Ciencia, por centrar su estudio en Madrid y en Cataluña.

Asimismo, tanto Madrid como Cataluña, se convierten en objetivo de investigación en gran parte de los trabajos. Respecto a la primera, constituye una referencia obligada el estudio "*La immigració estrangera a Catalunya. Balanç i perspectives*" (Colectivo Ioé, 1992), sobre distintos aspectos relevantes referidos al incremento de los extranjeros y de la inmigración

irregular, a los asentamientos que se producen, a las procedencias de dicha población, a la escolarización, etc. Este último punto se verifica con datos del Programa de Educación Compensatoria (ver capítulo II) y la Estadística de la Enseñanza en España para el curso 1991-92. En el estudio realizado en la Comunidad de Madrid (Merino, 1994) se aportan datos del Ministerio del Interior de 1988 sobre refugiados y asilados contrastados con los aportados por ACNUR en la misma fecha. Otro detalle importante que se indica a este respecto es la mezcla que se produce entre los inmigrantes económicos y los refugiados.

Todo lo dicho sirve para dar una idea de la confusión que persiste en muchas estadísticas y estudios sobre la realidad de los inmigrantes en España, aunque continuamente los distintos autores aportan puntualizaciones y realizan contrastes que llevan a una lectura más fiable.

Otra perspectiva de este análisis se centra en los datos que elaboran los propios investigadores. Referente al colectivo gitano destacar el trabajo de Fresno García, que refleja la irregularidad de la situación escolar de la población gitana. Si bien la gran mayoría de los niños gitanos en edad escolar están matriculados, aún queda un trecho importante que recorrer en aspectos que determinan el éxito de dicha escolarización, como son la asistencia diaria, la permanencia hasta finalizar la etapa obligatoria, la relación con los compañeros, las expectativas de los padres, etc. Para su diagnóstico los investigadores utilizan un método de evaluación que pretende una "fotografía de la realidad actual" estableciendo seis indicadores sociales. Estos indicadores se consideran como parámetros o situaciones que pueden identificar problemas, evaluar y medir la situación de escolarización. A su vez, cada uno se desdobra en una serie de aspectos fundamentales desde los que se realiza la medición. En la presentación se ofrecen los resultados obtenidos por cada variable e indicador. Asimismo, las diferencias por sexo también aportan una caracterización importante dentro de cada variable incidente.

Dentro del conjunto de investigaciones sobre la situación de la inmigración en España, ya se ha mencionado la importancia del tratamiento y sistematización de los datos que se elaboran en los trabajos a partir de diferentes fuentes.

Referente al número real de inmigrantes en 1992, el Colectivo Ioé aporta estimaciones teniendo en cuenta el proceso de regularización especial del segundo semestre de 1991, en el que se legalizaron 108.000 inmigrantes. Los autores señalan que en abril de 1992 el número total de residentes legales era de 402.242, y en diciembre de ese mismo año las cifras habían descendido de forma significativa en colonias de marroquíes, argentinos,

peruanos, polacos y dominicanos, disminuyendo en conjunto en 23.883 personas. Algunos pueden haber obtenido la nacionalidad española y otros habrán salido de España, pero lo previsible es que permaneciesen como inmigrantes irregulares. Si también se les suman los solicitantes rechazados durante la regularización (más de 19.000) se dan casi 40.000 nuevos irregulares. Estos cálculos tienen en cuenta que desde 1991 se ha aminorado la entrada de nuevos inmigrantes (Colectivo Ioé, 1996).

En cuanto al número de residentes en 1992, los investigadores también realizan una estimación a partir de la depuración de los datos que ofrecía el Ministerio del Interior sobre el total de residentes en 1990.

La escolarización de los niños y niñas inmigrantes está recogida en las fuentes mencionadas, pero se ha realizado un esfuerzo importante para mostrar este proceso de forma clara y sistematizada.

Como aportación original en este campo señalar la investigación de García Castaño (1995) que muestra el mapa escolar en tres provincias españolas, Granada, Gerona y Murcia. Se pretende un diagnóstico de la escolarización de inmigrantes en el sistema educativo español con el fin de tener un punto de referencia lo más aproximado posible. Para ello recogen una serie de informaciones esenciales para abordar los primeros análisis sobre esta población (distribución por sexo y edad de los escolarizados, países de origen de sus familias, año de llegada a España y a cada provincia, hermanos de los escolarizados, llegada al centro educativo, distribución en centros y localidades de cada provincia, curso de ingreso, nivel de adquisición del lenguaje oral, escrito y de comprensión de la lengua española por país de origen). La muestra la componen los hijos e hijas de padres de origen extranjero en edad escolar (párvulos de tres años a octavo de EGB), independientemente de que hayan nacido o no en España.

En dicho trabajo se indica la necesidad de una continuidad de este esfuerzo y una generalización a todo el Estado español, para poder establecer comparaciones y conocer en profundidad y con detalle este proceso de escolarización. También se insiste en el interés que tiene realizar estos censos cada curso escolar, para que sean realmente útiles a la administración (MEC y CC.AA) y a otras instituciones públicas y privadas.

Tras la lectura de lo expuesto se pueden sacar conclusiones que orienten el trabajo futuro dentro de la Educación Intercultural.

Por un lado, los investigadores que han recurrido a los datos aportados por administraciones y entidades privadas han señalado la poca fiabilidad de dichos estudios. No se han determinado criterios que de alguna manera sistematicen la recogida de datos, de forma que la comparación sea posible.

También se ha hecho referencia a la necesidad de generalizar dichos estudios y actualizar los que hay. Las investigaciones se han basado en estimaciones propias a partir de dichos datos, por lo que su generalización se encuentra limitada.

En definitiva, y a modo de síntesis final, los estudios recogidos han hecho un esfuerzo importante en dos sentidos. Primero, han establecido conclusiones a partir del desorden en que se encuentran los datos referentes a la situación de las minorías culturales en España. De esta forma, la comprensión de los mismos resulta más asequible, pudiendo plantear intervenciones desde la realidad traslucida en los mismos. Y segundo, algunos autores han comenzado a solventar esta situación y pueden considerarse como punto de partida en el comienzo de un estudio serio sobre la realidad social y escolar de las minorías culturales.

2.3. SITUACIÓN EDUCATIVA DE LAS MINORÍAS

Como rasgos comunes de las investigaciones que se centran en la problemática que presentan las minorías étnicas y culturales (inmigrantes y gitanos) en el ámbito escolar y desde la perspectiva de una Educación Intercultural, se pueden destacar por un lado su intencionalidad, ya que pretenden aportar pautas interpretativas desde las cuales poder entender la idiosincrasia de esas minorías y las peculiaridades de su cultura; y por otro, el hecho de reflejar su situación actual en el sistema educativo.

Dada la proliferación terminológica que en este ámbito de la educación se ha producido en los últimos años, hay que destacar, asimismo, la clarificación conceptual que en este sentido se ha realizado. Se proporciona información no sólo de una serie de términos concretos como asimilación, segregación, deculturación, aculturación, etc., sino también del marco teórico más amplio y general de este campo de estudio, es decir, de los distintos modelos de educación multicultural que sirven de paradigma para la elaboración de los programas que posteriormente se desarrollan en las escuelas. En este sentido, no resulta fácil proporcionar una síntesis clara de los distintos modelos de educación multicultural que han ido apareciendo en los últimos años. Muñoz Sedano (1993) y Merino Fernández (1994) presentan una clasificación basada sobre todo en la ideología dominante (conservadora, neoliberal y sociocrítica), mientras Bartolomé Pina (1994) prefiere presentarlos desde una progresión histórica, que no supone un proceso lineal, dadas las fluctuaciones ideológicas y políticas y los movimientos migratorios vividos en los diversos países (Bartolomé Pina, 1994).

Siguiendo el enfoque de esta autora se pueden distinguir los siguientes modelos principales: asimilacionista (no contempla las peculiaridades culturales de las minorías), compensatorio (las diferencias culturales se consideran un déficit que favorece el fracaso escolar), currículo multicultural (se introducen algunos contenidos “étnicos” en el currículo), pluralismo cultural (promueve la identificación étnica con currículos diferenciados e incluso creando escuelas étnicas orientadas a preservar la cultura propia), intercultural (respeta la diversidad y promueve la comunicación y el diálogo), holístico de Banks (incorpora elementos de denuncia y lucha contra la discriminación y el racismo), y proyecto educativo global (incluye la opción intercultural y la lucha contra toda discriminación).

Por último, resaltar también la aportación que supone la descripción del marco legal que posibilita la práctica educativa con respecto a las minorías étnicas. Así, como señala Merino Fernández (1994), la LOGSE establece la normativa básica que hace posible la Educación Intercultural. Siguiendo los principios de la LOGSE se tiende a una atención ordinaria de la diversidad a través de los servicios de orientación educativa y profesional, que se consideran como un elemento inherente a la propia educación y, por tanto, parte integrante de la propuesta curricular. La orientación contribuye al logro de una educación integral en la medida que aporta asesoramiento y apoyo técnico en aquellos aspectos más personalizadores.

Cuando la atención a la diversidad no puede abarcarse de una forma normalizada, por su complejidad, se acoge a intervenciones específicas, integradas en el sistema. Ya en el Preámbulo de la LOGSE se señala que *“la educación permite avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad”*.

En su Título V, de la Compensación de las Desigualdades en la Educación, se plantea como objetivo el arbitrar medios y contribuir al diseño y ejecución de modelos de atención a los grupos desfavorecidos, permitiendo garantizar el ejercicio del derecho a la educación, tal como se señala en el artículo 63 de dicha ley.

Con respecto a las investigaciones que se centran en el colectivo gitano, resulta muy interesante la aproximación a su cultura: para poder comprenderla y comprender también los problemas educativos que presentan los niños gitanos en una escuela de “payos”, hay que conocerla, hay que conocer su historia, su estilo de vida, el contexto socioeconómico y laboral en que se desenvuelven, en definitiva, su situación de marginalidad en una sociedad que les es hostil. Con palabras muy significativas expresa Fer-

nández Enguita (1996, pág. 6) el panorama desalentador y controvertido que sufren los gitanos: *“la problemática de la población gitana marginal (que no es más que una parte de la población gitana total, pero una parte muy relevante) se sitúa en la encrucijada de fisuras y fracturas que centran hoy buena parte de las preocupaciones de la sociedad: bolsas de pobreza, degradación urbana, desempleo, economía informal, sexismo, narcotráfico. Por las mismas fechas en que debía estar celebrando el quinto centenario de un descubrimiento, la sociedad española se da de bruces con el descubrimiento de otro quinto centenario: cinco siglos de marginalidad, de discriminación, de negación del otro”*.

Por otra parte, es necesario señalar la descripción que se lleva a cabo sobre la evolución de la escolarización de los niños gitanos en los últimos años, así como los resultados de dicha escolarización.

La escolarización masiva de estos niños se inició hace aproximadamente 25 años, con la creación de las escuelas-puente en 1978 (Fresno García, 1994; Muñoz Sedano, 1993). Estas escuelas tenían la finalidad básica de preparar a los niños gitanos para su posterior incorporación e integración en la escuela ordinaria, ya que el evidente rechazo de la comunidad escolar hacia este colectivo unido a su particular forma de vivir y entender la vida hizo en muchos casos inviable la escolarización que en la escuela ordinaria se intentó llevar a cabo.

Aunque desde entonces hasta hoy el número de alumnos gitanos matriculados se haya incrementado considerablemente, no obstante, son muchos los indicadores que nos alertan de que en este proceso de escolarización todavía no se ha alcanzado el nivel de normalización deseable. Así, y a pesar de los esfuerzos realizados desde las distintas administraciones educativas y asociaciones no gubernamentales, y de los avances que, aunque lentos, se han ido produciendo a lo largo de estos años, los datos no dejan de ser un tanto desalentadores al poner de manifiesto una serie de aspectos negativos que definen la situación educativa de estos niños: abandono temprano (comienza a partir de los 8 años, pero es entre los 11 y los 15 cuando se hace especialmente significativo -Fresno García, 1994; Muñoz Sedano, 1993-); absentismo escolar (sólo el 36% asiste regularmente a la escuela -Muñoz Sedano, 1993-); fracaso escolar (el 80 % no llega a adquirir las técnicas instrumentales básicas, y se produce un desfase de nivel de 2 e incluso más años -Fresno García, 1994-).

Los problemas de la escolarización los resume Muñoz Sedano (1993) en tres categorías: 1) enfrentamiento entre culturas; 2) condicionantes previos a la entrada en la escuela; 3) problemas subsiguientes a la escolarización.

El más importante de ellos, porque de alguna manera engloba todos los demás, es el evidente enfrentamiento entre dos culturas antagónicas que determina que la concepción que ambas tienen de la educación sea contradictoria, por no decir incompatible: *“La sociedad utiliza la escuela como forma casi exclusiva de instrucción y transmisión de sus propios valores, el gitano no le ve mayor funcionalidad que la de enseñar a leer y escribir a sus hijos, y ve como negativos esos valores que se le intentan inculcar”* (Muñoz Sedano, 1993).

En cuanto a los condicionantes previos a la entrada en la escuela señala que son de dos tipos: subjetivos y objetivos. Entre los primeros se destacan, por una parte, el rechazo que hacia los gitanos manifiesta la comunidad educativa en general; y por otra, la escasa voluntad de los padres gitanos de enviar a sus hijos a la escuela. Los condicionantes objetivos se refieren a tres aspectos: 1) la diversidad de códigos lingüísticos que utiliza la escuela y el niño gitano que implica distintos modos de conocimiento; 2) la desventaja social o deprivación sociocultural; y 3) las graves deficiencias económicas familiares y las insalubres condiciones de hábitats degradados (Muñoz Sedano, 1993).

Finalmente, los problemas que surgen una vez que se ha producido la escolarización se sintetizan en torno a tres aspectos que ya se han mencionado más arriba, a saber: abandono temprano, absentismo escolar y fracaso escolar.

Por otra parte, las investigaciones que abordan la problemática educativa de los hijos de los inmigrantes, parten de la situación de marginación y discriminación que este colectivo padece en la sociedad en general y en la institución escolar en particular, y reflexionan sobre las condiciones de vida de estas personas en una sociedad donde predominan actitudes de rechazo, racistas y xenófobas. Asimismo, presentan las iniciativas que se han tomado desde la escuela para favorecer la integración de estos niños, centrándose, sobre todo, en las provincias de Madrid y Barcelona, en las que, por otra parte, se concentra el 35,4% de los inmigrantes residentes en España. Estas iniciativas se concretan en programas de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos (Díaz-Aguado, 1993), y propuestas para elaborar el Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular de Etapa desde la perspectiva de la interculturalidad (Merino Fernández, 1994).

Se coincide en resaltar que el aumento masivo del flujo de inmigrantes en los últimos años ha supuesto para la escuela un reto difícilmente abordable con carácter inmediato por la falta de recursos pero, sobre todo, por la falta de una formación específica del profesorado.

La mayoría de los centros y de los profesores no atienden la diversidad étnica de sus alumnos desde el proyecto educativo ni desde las programaciones de aula, por tanto, el derecho a la diferencia es todavía un objetivo que está lejos de conseguirse (Fresno, 1994). Desde este punto de vista, la escuela encara el reto de la multiculturalidad desde un enfoque **asimilacionista**, ya que pretende la adaptación de los grupos culturales minoritarios a la cultura mayoritaria dominante (Merino, 1994; Colectivo Ioé, 1994), y **compensatorio**, en la medida en que la intervención se dirige a incidir en los problemas de aprendizaje concretos más que a favorecer la integración (Bartolomé Pina, 1994).

En cuanto a la situación educativa de los hijos de los inmigrantes, hay que destacar que varía sensiblemente con respecto a la de los niños gitanos ya que, si bien comparten con éstos el hecho de pertenecer a un colectivo igualmente marginado y de tener un estatus socioeconómico bastante precario, presentan, además, algún condicionamiento añadido que dificulta su integración escolar. En este sentido, caben destacar, fundamentalmente, los problemas de comunicación que le supone el desconocimiento de la lengua del país receptor, y la experiencia, casi siempre traumática, de la inmigración y el desarraigo.

El índice de fracaso escolar en estos niños es considerable, y es función de una serie de factores principales que determinan actitudes y expectativas distintas en relación a la escuela y que inciden, como es lógico, en la mejor o peor integración de los mismos en el grupo-clase (Colectivo Ioé): el contexto familiar (intolerancia ideológica, deseo de movilidad social, valoración del trabajo intelectual sobre el manual, etc.), el hecho de dominar o no el idioma vehicular, que a su vez depende en gran medida del ingreso temprano en el sistema educativo (en educación infantil o primeros cursos de primaria), y el estatus social familiar anterior a la emigración (origen rural o urbano, grado de emancipación de las madres, grado de escolarización en el país de origen, etc.).

En relación a las necesidades educativas de los hijos de los inmigrantes, Merino Fernández (1994) las engloba en dos categorías que, si bien se refieren a la Comunidad de Madrid, son extrapolables en su mayoría a cualquier otro ámbito geográfico. La primera de ellas alude a las necesidades educativas generadas por la problemática socio-cultural de los inmigrantes. Por un lado, se destaca la situación permanente de biculturalismo de este colectivo, y por otro, la alta correlación entre inmigración y marginalidad. Con respecto al primer aspecto, es obvio que los niños inmigrantes padecen una especie de "esquizofrenia cultural" (Merino Fernández, 1994): la escuela les exige que de inmediato adquieran unas pautas

sociales determinadas, mientras su familia les inculca otras muy distintas, cuando no contradictorias. A este problema del biculturalismo hay que añadir el de la marginación, ya que sus familias suelen tener un nivel social más bien bajo, lo cual se asocia generalmente a carencia cultural y, desgraciadamente, a fracaso escolar.

La segunda categoría se centra en las necesidades generadas por las exigencias organizativas del sistema educativo formal. Estas exigencias chocan constantemente con las condiciones de vida de los inmigrantes. La situación de ilegalidad que a veces padecen, los cambios constantes de trabajo y de vivienda, la falta de documentación y de información sobre aspectos como la edad, nivel cultural familiar, escolarización previa en el país de origen, etc., son factores que inciden sobremanera en el acusado absentismo escolar que presentan los hijos de inmigrantes, e impiden llevar a cabo un diagnóstico para elaborar el perfil psicopedagógico de los mismos, requisito imprescindible para poder personalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, principio éste que con estos niños cobra, si cabe, una mayor importancia. Además, la diversidad de procedencia de los inmigrantes (árabes, latinoamericanos, portugueses, países del Este, etc.) cada uno con su propia cultura, su lengua, sus costumbres, desconcierta de alguna manera a la escuela que se siente incapaz de asumir la complejidad que esta situación provoca. Complejidad que se debe no sólo a la escasez de recursos específicos y a la poca preparación del profesorado, sino también al rechazo de los padres autóctonos que, muchas veces, se niegan a que sus hijos convivan con niños de otras etnias y culturas.

2.4. LA SOCIEDAD ANTE LAS MINORÍAS

El primero de los aspectos a plantear en este apartado es el análisis de las actitudes de la sociedad española ante los colectivos pertenecientes a las "otras culturas". Algunos trabajos han tratado este tema como objetivo básico del estudio, como Calvo Buezas (1993) que analiza la solidaridad y la xenofobia en los estudiantes, mientras que el resto de los investigadores se centran en la situación educativa de los diferentes grupos minoritarios, siendo las actitudes un tema tangencial.

En la sociedad española actual, la tendencia al mosaico cultural, que la caracteriza desde los años 80 y que se acentúa progresivamente, contrasta con las resistencias de grupos particularistas que impiden con su discurso la integración de las minorías, al mismo tiempo que resaltan las características de su propia identidad étnica. El profesor de sociología

Calvo Buezas (1995) analiza cómo esa realidad social se ve reflejada en la escuela. Su estudio, centrado en las actitudes de los alumnos de secundaria, aporta dos conclusiones enfrentadas: por una parte, se observa un preocupante auge de las actitudes xenófobas y racistas en un sector del alumnado, por la otra, crece la militancia en favor de la solidaridad y la tolerancia y en defensa de los extranjeros. Este investigador afirma que cuando los prejuicios existen se manifiestan en cualquier tipo de relación, sea cual sea su grado de intimidad. De todas formas, tener prejuicios no significa ser racista. Los que se declaran como tal, partidarios de expulsiones o segregaciones, son menos que los no partidarios de relaciones con cierta intimidad entre personas de diferentes grupos. Aún así, aquéllos llegan a un peligroso 11,6% del total de encuestados. Los gitanos, árabes y negros de África son los principales destinatarios de estos sentimientos, actitudes de rechazo que aumentaron significativamente en los últimos cinco años.

Los grupos sociales que menos actitudes racistas provocan son, en palabras de José V. Merino (1994), los que se aproximan a la raza blanca, a la cultura occidental y a la religión cristiana. De hecho, las actitudes intolerantes hacia otros grupos europeos han descendido. Este mismo autor indica en su investigación una serie de características de los grupos minoritarios que les llevan a caer en gracia o desgracia en la sociedad: el trabajo y el estatus socioeconómico, la dedicación o no a una actividad delictiva, las diferencias étnicas y culturales, y el grado de integración alcanzado.

Los trabajos que se centran en el proceso de escolarización de los colectivos culturales minoritarios tratan el tema de las actitudes como un aspecto más que configura dicha realidad. Pueden dividirse en dos grupos, en función de las minorías estudiadas: gitanos y minorías étnicas procedentes de otros países.

Respecto al colectivo gitano, Fresno (1994) señala en su trabajo que la escolarización está prácticamente alcanzada, pero existe un hecho que condiciona que estos niños y niñas tengan buenos resultados: la escuela margina sus valores culturales e históricos, provocando sentimientos de infravaloración como grupo. Fernández Enguita (1993) describe esta situación como un conflicto entre la cultura gitana y la "cultura escolar", que se pone de manifiesto en los aprendizajes complejos de ritmos, rutinas y normas escolares. José Manuel Fresno (1994), a partir de los resultados de la aplicación de un test sociométrico, concluye que los alumnos pertenecientes a la minoría gitana tienen un estatus significativamente menor que el grupo mayoritario, lo mismo que sucede con otros grupos minoritarios.

Esto indica que los gitanos son los más rechazados en la escuela. Atendiendo al sexo, las niñas gitanas salen mejor paradas, probablemente porque se adecúan al rol de "buen alumno" que desea el profesor en el aula. La falta de protagonismo y los sentimientos de inferioridad (un 60% de los alumnos y alumnas gitanas no manifiestan su cultura y costumbres en el aula), la desconfianza entre los miembros de distintos grupos, los estereotipos culturales, y la incomprensión de normas y objetivos escolares, llevan a actitudes agresivas o de inhibición en los niños, lo que refuerza la imagen que tienen en la escuela y su aislamiento.

A la hora de diseñar intervenciones que puedan favorecer la integración, Muñoz Sedano (1993) señala que las relaciones organizadas e intencionalmente educativas entre los diferentes grupos reducen el rechazo e incrementan la aceptación mutua entre los mismos. La mera convivencia no basta para anular los estereotipos.

Refiriéndose a la introducción de la atención a la diversidad en los materiales curriculares, Fresno (1994) señala que sólo un 10% de los proyectos de centro estudiados contemplan a la cultura gitana, y un 60% ni se lo han planteado. Estos datos se complementan con la formación del profesorado sobre la peculiaridad de este grupo. Sólo un 3% participa en asociaciones, mientras que un 62% sólo ha leído algunas cosas sobre ellos. En cualquiera de los casos el profesorado desconoce cómo se puede llevar esta información al aula y carece de recursos para hacerlo.

La escolarización de minorías étnicas procedentes de otros países ha sido estudiada en la Comunidad Autónoma de Madrid (Merino, 1994) y en Cataluña (Bartolomé, 1994; Colectivo Ioé, 1993) y los resultados van en la misma línea que los que se han mencionado respecto a los gitanos.

Margarita Bartolomé (1994) señala que los niños y niñas inmigrantes escolarizados en Cataluña se relacionan, en general, con miembros de su propia minoría, al mismo tiempo que reciben pocas elecciones sociométricas del resto del grupo. Los niños filipinos tienen el mejor nivel de integración mientras que los magrebíes son básicamente ignorados, situándose el resto de los grupos entre ellos.

En cuanto a los profesores, existe una percepción escasa de las implicaciones educativas de una realidad multicultural en el aula, por lo que no se introducen innovaciones curriculares y metodológicas. A lo sumo, se realizan actividades puntuales muy relacionadas con el folclore de estos grupos. Además, se concibe la diferencia cultural como "déficit" que impide el acceso a la cultura mayoritaria y que hay que compensar, o se niega considerando a los niños de igual forma que a los demás (Colectivo Ioé, 1993). En este sentido, la "occidentalización" es entendida como un

factor favorecedor de la integración. Desde lo expuesto, se deduce que la atención educativa oscila entre un modelo asimilacionista y otro compensatorio, centrándose en el aprendizaje de la lengua y en otros déficits académicos más que en favorecer la integración.

Todo lo anterior indica que los grupos minoritarios tienen en la escuela la misma mala imagen que tienen en la sociedad, existiendo diferencias entre ellos. Las investigaciones, en su conjunto, arrojan como resultado que la diversidad se sigue entendiendo como un problema a subsanar, sin tener mucha idea de cómo hacerlo. Esto se debe a la falta de conocimiento sobre la realidad de estos grupos y al poco respaldo que se obtiene desde las administraciones para ofrecer una intervención educativa adecuada. Es necesario aportar formación al profesorado que atiende a estos grupos con el fin de introducir la atención a la diversidad como elemento configurador de la escuela actual.

2.5. LA INVESTIGACIÓN SOBRE INTERVENCIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

El hecho diferencial en la sociedad es un rasgo común y objetivo. Las diferencias entre los individuos, entre los grupos sociales y entre las culturas que configuran la sociedad es una realidad incuestionable.

Históricamente, desde la intervención educativa se ha tenido en cuenta de forma diferente el reconocimiento y el tratamiento a la diversidad dentro de la escuela. Así, desde la segregación en centros especiales (escuelas puente) y la negación en centros ordinarios, las diferencias sociales y culturales eran omitidas en los fines y la práctica educativa. La educación, por tanto, era utilizada como un instrumento para la homogeneización de todos los ciudadanos dentro de una pretendida cultura común.

De este modo la concepción del principio de igualdad de oportunidades dentro del ámbito educativo ha ido evolucionando tanto en su marco teórico como en los paradigmas de intervención educativa que han venido desarrollándose a lo largo de los últimos años. Sin entrar a analizar la evolución de dichos cambios sí conviene señalar cómo se ha pasado de concepciones como la de educación compensatoria a la de compensación de desigualdades, a la de atención a alumnos con necesidades educativas especiales y a la de atención a la diversidad.

Situándose en ese actual planteamiento de atención a la diversidad que el marco de la LOGSE establece, se revisará el estado de las diferentes investigaciones que, específicamente o vinculándola a otros planteamien-

tos, profundizan en la intervención educativa, si bien cada uno de los trabajos plantea esta intervención desde niveles y ámbitos educativos distintos. Así, dentro de este conjunto de trabajos podemos encontrar desde programas específicos de intervención que parten del trabajo cooperativo y su utilización para la resolución del conflicto en el aula, hasta propuestas de intervención partiendo de realidades contextuales bilingües, e incluso alcanzando un nivel de concreción mayor, propuestas curriculares con experimentación de unidades didácticas.

Antes de entrar en una revisión más pormenorizada de las investigaciones cabría apuntar brevemente que el ámbito de la intervención es uno de los menos desarrollados en investigación, encontrándose por el momento el grueso de la labor investigadora en un plano más conceptual y de análisis de datos, actitudes y situación educativa en general. No obstante, los cauces para avanzar en estrategias y modelos de intervención comienzan a consolidarse y quizá sea ya el momento de progresar hacia la elaboración de estos modelos prácticos y de materiales curriculares que sirvan como soporte a toda la conceptualización articulada hasta el momento.

Tras el estudio de las distintas investigaciones que profundizan en este campo (Merino, 1994; Díaz-Aguado, 1992; Martín, 1994; Mesa y Sánchez, 1994) hay que destacar algunas de las conclusiones que resultan relevantes como indicador del estado de la cuestión.

En primer lugar se coincide en la urgencia de emprender y afianzar las ya iniciadas políticas educativas de integración de las minorías, sin perder nunca de vista la posible confusión entre integración y asimilación. Así, *“la asimilación es un proceso unidireccional, suponiendo una renuncia a la comunicación intercultural. Un programa de integración ha de dirigirse tanto a las minorías inmigrantes como a las mayorías autóctonas, basando la comunicación entre culturas en la igualdad y el respeto a la diferencia”* (Merino, 1994). En este sentido la educación intercultural no es ni debe identificarse con la educación de inmigrantes, sino que es la educación de todos para convivir dentro de una sociedad multicultural.

En segundo lugar muchas de las investigaciones hacen un análisis de la vinculación de las acciones y programas de atención a minorías, con los programas de educación compensatoria. Con ello, los autores coinciden en señalar que se corre un doble riesgo: de un lado se parte de unos modelos teóricos en los que se considera a los alumnos deprivados socio-culturalmente lo cual es inadecuado además de perjudicial y, de otro, lleva a olvidar que los valores y actitudes de la educación intercultural han de ser objeto de aprendizaje de toda la población escolar.

También constituye una constante en las investigaciones la importancia que, como principio educativo, se le confiere a la necesidad de garantizar el aprendizaje de la lengua del país receptor, sin poner en peligro la pervivencia de la lengua del medio familiar, con toda la controversia que esto supone entre los partidarios de programas bilingües y de programas de inmersión. Aquí de nuevo se reclama una adecuada formación del profesorado para afrontar esta tarea que, como es lógico, requiere una metodología específica y unos materiales adecuados.

El profesorado, entendiéndole como principal agente de la intervención educativa, constituye un tema central en la preocupación de todos los equipos de investigación. Los profesores son los agentes clave de una educación eficaz y adecuada -personalizada, intercultural o con ayudas concretas a necesidades específicas- de los inmigrantes. Los profesores son quienes hacen la educación, es la categoría que aparece en primer lugar en el análisis de las entrevistas en profundidad, los cuestionarios y otras fórmulas metodológicas que han sido utilizadas. *“Las instituciones implicadas podrán elaborar y proponer proyectos, programas, orientaciones o normativas excelentes al respecto, pero si los profesores no quieren, no tienen sensibilidad, no están preparados o no pueden hacerlo, cualquier proyecto fracasará”* (Merino, 1994).

Esta cita extraída de la investigación dirigida por José Vicente Merino, podría ser representativa de la tónica general en la que se mueven las investigaciones que tratan de uno u otro modo el tema del profesorado y de la intervención educativa. Así, muchos de los investigadores coinciden en señalar la formación de los docentes como la pieza clave de la educación intercultural, siendo éste uno de los temas que suscitan actualmente mayor interés y preocupación en los equipos de investigación y en algunos de los expertos que, como José Antonio Jordán, Francesc Carbonell, Teresa San Román y otros, están especialmente centrados en este ámbito. No debe perderse de vista que este planteamiento ya era formulado clara y explícitamente por el Consejo de Cooperación cultural del Consejo de Europa en 1986.

Concretamente, la recomendación nº 18 (84) del Comité de Ministros de los Estados miembros (25/9/1984), sobre la formación de los docentes para la comprensión intercultural, en contextos migratorios, advierte a los gobernantes de los Estados miembros, que *“incluyan la dimensión intercultural y la comprensión de las comunidades diversas en la formación inicial y permanente”* (Fermoso, 1992).

Algunos autores hacen referencias a las abundantes experiencias europeas de formación inicial y permanente del profesorado en educación

intercultural, como puede ser la especialidad de pedagogía de extranjeros en doce universidades alemanas o la creación en 1975 en Francia de varios CEFISEM (Centres de Formation et Information pour la Scolarisation des Enfants des Migrants). Asimismo, en alguna de estas investigaciones se alude a los primeros intentos de incorporar este ámbito en la formación inicial de los docentes en España, como son la introducción en las facultades de pedagogía y en las escuelas universitarias de formación del profesorado, con motivo de la renovación de los planes de estudio, disciplinas referentes a la educación intercultural (Merino, 1994). En este sentido, se encontraron propuestas de curriculum en el Congreso Nacional de Pedagogía (Sociedad Española de Pedagogía, 1992) y en Feroso (1992), entre otros.

Además de hacerse gran énfasis en el tema de la formación del profesorado, son muchas las investigaciones que abordan el ámbito de las actitudes de los docentes hacia los alumnos extranjeros y los gitanos, como condicionante fundamental a la hora de intervenir, si bien el estado y las conclusiones de este tema se han señalado en el apartado referente a actitudes de la sociedad ante las minorías.

En definitiva, es mucho el camino que queda por recorrer en cuanto a la elaboración de sólidas estrategias de intervención educativa entendida desde una óptica intercultural, si bien el tramo recorrido hasta el momento es muy importante y de una u otra manera se están sentando las bases y los principios educativos desde los que afrontar esta tarea.

3. CONSIDERACIONES FINALES

La primera valoración sobre el conjunto de las investigaciones analizadas debe hacer referencia, sin duda alguna, al interés de las mismas para el ámbito educativo actual. Las temáticas analizadas y los problemas de investigación a los que se intenta dar respuesta, reflejan esa actualidad. La mayoría de las investigaciones se preocupan todavía de describir la realidad, pocas intentan explicarla, y se reduce a su mínima expresión el número de las que plantean cambiarla, es decir, aportar pautas para la práctica educativa. En un futuro próximo, cuando esta investigación alcance la mayoría de edad, deberán multiplicarse los trabajos que propongan estrategias, modelos y pautas de intervención, tanto para su desarrollo en el aula como por medio de actividades de educación no-formal.

En los equipos de trabajo se encuentran pedagogos, sociólogos, psicólogos, antropólogos, docentes...; se puede afirmar, pues, que está repre-

sentada la práctica totalidad de los ámbitos del saber que investigan sobre educación intercultural. Las ventajas que se derivan de esta circunstancia, como por ejemplo la importancia de una visión pluridisciplinar para obtener un conocimiento global de la realidad, tienen como réplica una serie de problemas. Entre ellos sobresale la falta de acuerdo en los conceptos utilizados por cada disciplina. Aunque se observa en las investigaciones un serio esfuerzo por definir los términos utilizados en las mismas, es necesario redoblar este esfuerzo para que los avances a partir de cada disciplina sirvan de base a otros trabajos.

Respecto a las metodologías de investigación cabe señalar que, como ocurre en la investigación sobre educación intercultural realizada a nivel internacional (Bartolomé y otros, 1994), la mayoría de las investigaciones analizadas pueden ser encuadradas dentro del modelo de investigación ex-post-facto (entre ellas, Muñoz Sedano, 1994; Bartolomé, 1994; Merino, 1994; Fresno, 1994). El número de trabajos que se acogen a las restricciones y la potencia de la investigación experimental, por el contrario, es muy escaso, quedando ésta representada únicamente por los trabajos de María José Díaz-Aguado (1993) y de Carmen Mesa y Sebastián Sánchez (1994).

Por otra parte, se observa un creciente interés por aplicar nuevos modelos de investigación educativa a esta temática. Entre ellos destaca la metodología de investigación etnográfica (Fernández Enguita, 1994; Bartolomé, 1994; Colectivo Ioé, 1994) y el modelo de investigación-acción (Salazar, 1997). Así, la investigación en educación intercultural no sólo recoge aportaciones metodológicas clásicas, sino que se constituye como un ámbito de innovación metodológica del que pueden beneficiarse otras áreas de conocimiento. A estos nuevos modelos se suman una parte de los trabajos que en la actualidad se encuentran en curso y que, por lo tanto, como ya se explicó en el apartado 2.1, no son objeto posible de revisión al cierre de este trabajo.

En ese sentido, frente a técnicas e instrumentos de recogida de datos clásicos y de uso frecuente y generalizado (análisis de documentos, cuestionarios a padres, alumnos o profesores, escalas de actitudes, entrevistas estructuradas y semi-abiertas, pruebas estandarizadas y tests sociométricos), en estas investigaciones se vislumbran otras técnicas poco desarrolladas en el ámbito educativo como son la observación participante y no participante y, fundamentalmente, el grupo de discusión.

En relación a las cifras y estadísticas, parece que puede concluirse con una reflexión generalizada por el conjunto de los investigadores, esto es, la escasa fiabilidad de los datos aportados tanto por administraciones como por entidades privadas. En este sentido, en alguno de los trabajos de inves-

tigación reseñados en este capítulo se ha avanzado significativamente en dos direcciones. De una parte, se ha analizado en profundidad el estado de la cuestión, para, de otra parte y a partir de este análisis, avanzar en estimaciones propias y en nuevos referentes estadísticos.

En lo que se refiere al diagnóstico de las necesidades educativas que se puede extraer de las investigaciones, podrían establecerse algunas grandes vías de trabajo de cara a un presente inmediato. A ellas deben dar respuesta las diferentes líneas de intervención educativa:

- Problemática socio-cultural asociada a los inmigrantes, y también a los gitanos, derivada de su situación de biculturalismo.
- Alta correlación entre inmigración y marginalidad, lo que en ningún caso debe llevar a peligrosas generalizaciones, sino a desmenuzar la propia diversidad intrínseca a las minorías étnicas y culturales.
- Diseños organizativos del sistema educativo formal como obstáculo frente a las condiciones de vida de determinados colectivos.
- Riesgo de confusión entre asimilación e integración .
- Problemática asociada a una política educativa que vincule la intervención educativa intercultural con la educación compensatoria.
- Importancia de la coexistencia del aprendizaje de lenguas (la del medio familiar y la del país receptor), así como del avance de programas y metodologías que faciliten este aprendizaje.
- Formación del profesorado y necesidad de asumir por parte del colectivo de enseñantes la transformación que el fenómeno multicultural reporta a la escuela.

Este capítulo no puede finalizar sin hacer una referencia al futuro de la investigación en educación intercultural. Ya se ha comentado la necesidad de continuar trabajando en la aclaración de los conceptos que se utilizan, en la formación de los investigadores o en propuestas de intervención educativa que den el paso de la investigación a la acción transformadora. Además, cuatro vías de trabajo merecen ser destacadas.

En primer lugar, una línea de investigación futura ha de ser, sin duda, la que hace referencia a la intervención educativa con inmigrantes adultos. La actual situación de confusión y de falta de estrategias en intervención, generadas a partir de la escolarización de población extranjera en educación de adultos, viene siendo suplida por un excelente trabajo desde la educación no formal. La investigación debe ayudar a aclarar la situación y facilitar vías para que el sistema educativo cumpla con las funciones que la sociedad le ha asignado.

Otro de los retos sobre los que debe incidir la investigación es el desarrollo de estrategias y planteamientos pedagógicos que faciliten el apren-

dizaje de la lengua del país receptor a la población extranjera, como herramienta básica e imprescindible para el desarrollo efectivo de cualquier política educativa intercultural, sin que esta práctica instrumental se aleje del que ha de ser el objetivo fundamental de dicha política educativa, a saber, la integración.

Asimismo, e insistiendo en la ya consolidada línea de investigación en el campo de la formación del profesorado, es necesario resaltar que sigue constituyendo un ámbito en el que es necesario profundizar desde la investigación educativa. Dicha formación presumiblemente traería implícito el cambio de actitudes necesario para superar el modelo asimilacionista que actualmente sigue predominando en la escuela y podría dar paso a un modelo coherente de integración e interculturalidad. Además, la formación del profesorado tiene incidencia en aspectos más instrumentales, que les doten de las estrategias metodológicas, didácticas y de formación específica necesarias para la práctica educativa.

Podría añadirse, de igual modo, la escasa presencia de estudios e investigaciones que estudien la interculturalidad en relación a la variable género. Esta ausencia es significativa dada la desigualdad que en determinados espacios de convivencia intercultural se puede seguir asociando a la incidencia de dicha variable.

Finalmente, tan sólo añadir que no debe olvidarse que la multiplicidad de culturas es tan antigua como la propia humanidad, si bien en la actualidad registramos una aguda sensibilidad por este hecho. Desde el punto de vista educativo esta preocupación se ha de traducir no sólo en su reconocimiento, sino en la preparación de los individuos para vivir en un mundo multicultural, generador de escuelas interculturales.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL

1. MARCO CONCEPTUAL

1.1. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Los cambios que se han producido en la sociedad en este último siglo han desembocado en nuevos enfoques en los planteamientos educativos y en los modelos escolares, lo cual ha tenido también sus consecuencias en la concepción que se ha ido adoptando de la educación especial. Estas nuevas concepciones reflejan a su vez el modo en que la sociedad va respondiendo a los límites que se establecen entre la “normalidad” y la “anormalidad”. Con la introducción del concepto de integración en el ámbito escolar se abre un debate social mucho más amplio y que va más allá del campo educativo, y es el que se refiere al tipo de sociedad que se quiere para el futuro. García Pastor (1993) sostiene que en la actualidad nos encontramos en una “cultura de la integración” lo que supone aceptar un valor social inequívoco: el derecho a ser diferente.

En un primer momento la educación especial se entendía como tratamiento y rehabilitación de las personas disminuidas que eran separadas de la sociedad internándolas en instituciones asistenciales. Se basaba en un modelo médico y su finalidad era la satisfacción de las necesidades más primarias sin entrar en planteamientos educativos. A partir de la década de los 40 estas instituciones fueron sustituyéndose por centros de educación especial. A pesar del cambio que esto supuso, todavía se consideraba a los deficientes como enfermos que había que curar y se clasificaban según etiologías y no según sus necesidades educativas. Este cambio comportaba, no obstante, un enfoque más educativo, aunque se trataba de una edu-

cación segregada: había centros específicos para ciegos, para disminuidos físicos, para sordos, para retrasados severos, etc. Ello suponía dos modelos diferentes y paralelos de educación: el ordinario, para sujetos normales, y el especial, para deficientes.

A partir de los años 60 se inicia un aumento progresivo del rechazo hacia las escuelas segregadas de educación especial y surge la concepción de una escuela única y normalizada para todos. Esta nueva concepción tiene su origen en un amplio movimiento de reivindicación de los derechos de las personas con discapacidades, que tiene su máxima expresión en la definición del principio de normalización.

El año 1959, B. Mikkelsen, durante años director de los Servicios para Deficientes en Dinamarca, consiguió que se incorporase a la ley danesa el concepto de "normalización" aplicado a la deficiencia mental. Este autor define la normalización como la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible.

Describe la normalización como la aceptación de personas deficientes mentales con su deficiencia, ofreciéndoles las mismas condiciones que se ofrecen a otros ciudadanos, incluido el tratamiento, la educación y el adiestramiento necesarios para permitir su desarrollo óptimo.

Posteriormente, en el año 1969, Nirje, director ejecutivo de la Asociación Sueca Pro Niños Deficientes, formuló el principio de normalización de una manera sistemática. Consideraba que la normalización implica la introducción en la vida diaria de la persona con deficiencias de pautas y condiciones lo más parecidas posibles a las habituales en la sociedad.

En los años 70, el principio de normalización se extendió por toda Europa y América del Norte. Wolfensberger en su libro *The Principle of normalization in human services*, lo define como "el uso de los medios lo más normales posibles desde el punto de vista cultural, para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo más normativas posibles, refiriendo la normalidad no sólo al qué, sino también al cómo" (Lopez Torrijo, 1993, pág. 15).

Los principios de normalización e integración están íntimamente relacionados y son complementarios, algo en lo cual están de acuerdo todos los autores. En cuanto a la secuenciación de dichos principios, unos afirman, siguiendo a Mikkelsen, que la normalización es el objetivo a conseguir mediante la integración; otros, por el contrario, secundan la opinión de Wolfensberger, quien afirma que la integración ha de ser el corolario de la normalización. Esta nueva perspectiva supuso una transformación profunda de los valores sociales: "hemos pasado, como diría Brown (1976), de la lógica implacable de la homogeneidad a la lógica de la diversidad" (Jarque, 1984, pág. 2).

Estos principios se van incorporando a los planteamientos educativos, lo que va a suponer un cambio en la filosofía de la educación especial. A partir de ahora, la educación especial se va a centrar en el proceso de integración que debe seguir cada alumno, poniendo el énfasis en sus potencialidades y no en sus discapacidades. Se organizarán y planificarán los recursos educativos necesarios para que todos los alumnos, sean cuales fueran sus dificultades o necesidades, puedan llegar a un desarrollo integral. Se parte de la premisa de que todos los alumnos son diferentes y de que el sistema educativo debe atender a esta diversidad satisfaciendo las necesidades individuales de cada uno.

En nuestro país, estos principios están vigentes en la organización de la educación especial, a partir del Decreto de Ordenación de la Educación Especial, de 6 de Marzo de 1985, en el que se dice que, conforme a este principio, las personas que presenten algún tipo de deficiencia, han de beneficiarse, hasta donde sea posible, de los servicios ordinarios y propios de la comunidad y, sólo cuando las especiales circunstancias lo impongan o aconsejen, podrán utilizar o recibir servicios excepcionales.

Uno de los documentos que mejor ha resumido este nuevo planteamiento ha sido el informe Warnock (1981). Este informe surge de un estudio sobre la educación especial en Gran Bretaña y sirvió para convulsionar los esquemas anteriores y popularizar un nuevo planteamiento, *“en lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños...”* (Verdugo, 1992). A partir de aquí, el concepto de educación especial se extiende y abarca todas las necesidades que de forma transitoria o permanente pudieran tener todos los niños a lo largo de su escolaridad para adaptarse al currículo obligatorio. El término “alumnos con necesidades educativas especiales” fue acuñado en este informe para definir a aquellos alumnos que presentan unas dificultades de aprendizaje que hace necesario disponer de recursos educativos especiales para atenderlas.

“Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo” (CNREE, 1992, pág. 20).

Con este nuevo concepto, que destaca por su generalidad, se pretende eliminar el manejo de etiquetas diagnósticas en el ámbito escolar, porque se entiende que en él tienen poca utilidad y resulta más adecuado hablar de las necesidades que ese alumno tiene, para seguir su escolarización. Supone un intento por definir los problemas en términos educativos considerando éstos, no como algo personal, sino como el producto de la interacción del alumno con el entorno. Para atender a estas necesidades especiales es necesario un nuevo tipo de escuela que acoja a todos los alumnos respetando su diversidad y en la que el currículo sea único e igual para todos los alumnos, tengan o no discapacidad, realizando las adaptaciones que sean necesarias (objetivos, estrategias de enseñanza, organización del centro y del aula, medios y recursos, etc.).

Este planteamiento supone un cambio total en la educación de la persona con algún tipo de discapacidad ya que se aboga por una enseñanza que se adapte al proceso evolutivo y de aprendizaje de cada alumno. Se pretende conseguir un entorno lo menos restrictivo posible para el alumno con necesidades educativas especiales, es decir, conseguir situaciones educativas normalizadas, y diversificar todo lo que sea necesario la respuesta escolar ante las necesidades particulares de cada alumno en esta situación. Desde este momento se puede definir, por lo tanto, la educación especial como *“la disposición, organización y aplicación de los recursos educativos precisos para que todos los alumnos, sean cuales fueren sus dificultades y necesidades educativas personales, lleguen a un óptimo desarrollo individual y social”* (Casanova, 1990, pág. 16).

La integración escolar ha supuesto un cambio fundamental en el funcionamiento del sistema educativo en su conjunto. Este proceso, mediante el cual un niño con deficiencias es acogido en la escuela ordinaria, se basa en la creciente convicción social de que toda persona es merecedora del reconocimiento de sus aspectos distintivos y, al mismo tiempo, susceptible de participar activamente en el mundo social.

En los últimos años, los progresos conseguidos con respecto a la definición de un marco teórico y conceptual de la deficiencia y de la atención educativa a los sujetos con algún tipo de discapacidad ha contribuido a que la investigación en este campo de la educación haya experimentado un considerable desarrollo, lo cual ha repercutido notablemente en la práctica escolar.

1.2. REVISIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN ESPAÑA

La atención a la educación especial a nivel estatal comienza en el año 1914 con la creación del “Patronato Nacional de Anormales”, que depen-

día del Ministerio de Instrucción Pública y que posteriormente se transformó en tres organismos independientes: el Patronato de Sordomudos, el de Ciegos, y el de Anormales. En este momento, sólo existían una serie de instituciones públicas, consideradas "asilos", que atendían a las personas clasificadas como deficientes (sordos, ciegos, anormales o locos).

Alrededor de 1924, el movimiento de renovación pedagógica que invade el mundo de la educación, dio lugar a que los centros asistenciales o "asilos" pasaran a convertirse en instituciones escolares. Pero no es hasta los años 50 cuando comienzan a establecerse una serie de medidas jurídicas que se inician con la creación, en 1953, del "Patronato Nacional de Educación para la Infancia Anormal", cuyo principal objetivo fue la selección, clasificación y educación de los deficientes; y que más tarde, en 1955, cambió de denominación y pasó a llamarse "Patronato Nacional de Educación Especial".

En 1965 hubo una reordenación general de la educación especial por medio del Decreto 2925/1965, de 23 de septiembre, en el que se establecen *"las actividades sobre centros, programas y métodos destinados a jóvenes y niños que, como consecuencia de sus deficiencias e inadaptaciones de orden físico, psíquico, escolar o social, resulten incapacitados o tengan dificultades para seguir con un normal aprovechamiento los programas de estudio correspondientes a su edad"* (Cardona, 1992).

A modo de resumen, se puede decir que la educación especial en el período anterior a 1970 era esencialmente asistencial y marginal, con ausencia de una ordenación y planificación por parte de la administración y con una variedad de iniciativas dispersas y sin coordinar.

En 1970, el panorama de la educación en general, y de la educación especial en particular, cambia sustancialmente con la promulgación de la *Ley General de Educación*. La configuración de la educación especial se contempla por primera vez en España en el contexto de esta Ley, que ya establece que la escolarización en centros de educación especial se reservará a *"los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario..., fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible"* (art.51). Asimismo, dispone que el Ministerio de Educación establecerá los objetivos, estructura, duración, programas, etc. de la educación especial, que deberá ajustarse a los niveles y posibilidades de los alumnos y no a su edad.

No obstante, como señala Cardona (1992), la aplicación de la Ley General de Educación supuso, en realidad, la continuación de una política de

creación de centros de educación especial y el inicio de una etapa de proliferación de unidades de educación especial en los centros ordinarios, sin que en la práctica estas aulas sirvieran plenamente a los objetivos que las inspiraron. Por tanto, a pesar de la importante iniciativa que supuso esta Ley, no hay que olvidar que considera la educación especial como un sistema paralelo al ordinario, centrado básicamente en los colegios y unidades de educación especial y definido en función del déficit del alumno.

Posteriormente, en 1975, el entonces Ministerio de Educación y Ciencia crea el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE), organismo autónomo al que se le encargó la extensión y perfeccionamiento progresivo de la educación especial. Esto supuso, entre otras cosas, la ordenación de un panorama educativo marcado por la heterogeneidad de centros especiales y por la falta de planificación.

En 1976 se crea el Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes al que se responsabilizó del fomento y coordinación de la acción del Estado y de la sociedad en materia de educación especial, y que dos años más tarde cambia su denominación por la de Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes. *“El Real Patronato constituye el marco donde la Administración planifica, ejecuta y controla coordinadamente todas las acciones referidas a la atención de las personas con minusvalías”* (López Torrijo, 1993, pág. 32).

Este organismo encargó al INEE la elaboración del primer Plan Nacional de Educación Especial, que salió a la luz en 1978. En él se recogían un conjunto de propuestas para reformar la educación especial que se basaban en los principios de normalización de servicios, integración educativa, individualización de la enseñanza y sectorización.

Con la aprobación de la Constitución, en 1978, se expresa inequívocamente el derecho de todos los ciudadanos a la educación y se asegura que los poderes públicos están obligados a promover una política de integración de los ciudadanos con minusvalías en todas las áreas sociales y, por tanto, también en el terreno educativo.

Cuatro años más tarde, con la *Ley de Integración Social de los Minusválidos* (LISMI), aparecen claramente asumidos en la formulación legal los principios que ya habían orientado las legislaciones de otros países europeos, y que en España habían aparecido enunciados en el Plan Nacional de Educación Especial. En la Ley se promulga una serie de medidas en materia de atención social a las personas con minusvalía y, dentro de estas medidas, establece las líneas directrices básicas en el ámbito educativo. La Ley de Integración Social de los Minusválidos introdujo una forma distinta de entender el origen y el sentido de las minusvalías y en los años siguientes a su promulgación se fue consolidando un nuevo modelo de educación especial.

A partir de la LISMI algunas comunidades en ejercicio de sus competencias plenas en educación empiezan a regular a nivel normativo el proceso de integración escolar. Así, por ejemplo, una comunidad pionera en este aspecto fue Cataluña, que en 1984 publica un decreto para la ordenación de la integración escolar (DOGC 18-5-84).

En el territorio gestionado por el entonces Ministerio de Educación y Ciencia, al año siguiente se promulga el *Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial*, que se va a convertir en el referente básico para la organización de la educación especial y que estableció las condiciones para el desarrollo de un Programa de Integración de alumnos con algún tipo de discapacidad en centros ordinarios. Las principales directrices de este Real Decreto son: tratar de superar la dicotomía existente entre educación ordinaria y educación especial, reforzar la acción de la familia, especificar las adaptaciones del sistema pedagógico ordinario (método, programa y evaluación), coordinar las actuaciones con otros servicios comunitarios y desarrollar un programa concreto.

Con este Decreto los principios que ya aparecían en la LISMI se van a convertir en los directores de la educación especial, dando un cambio importante a su estructura y filosofía. Estos principios son los de normalización, integración, sectorización e individualización.

Con el principio de normalización se pretende que el sujeto, independientemente de su circunstancia de incapacidad o de deficiencia, pueda tener las experiencias normales de acuerdo con cada uno de los ciclos de su vida. La aplicación de este principio en el campo de la educación, es lo que se denomina como integración escolar.

La integración escolar fue planteada, por parte del entonces Ministerio de Educación y Ciencia, como el primer paso hacia la integración en la vida social de las personas con algún tipo de deficiencia. Por esta razón la educación integrada se concibió como la respuesta adecuada a las exigencias de una sociedad que admite la diversidad y que precisa de una escuela capaz de satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos. Este principio supone una innovación importantísima no sólo para la educación especial sino para toda la educación en general.

El principio de sectorización tiene como fin descentralizar los servicios, es decir acercar los servicios a las regiones y/o localidades donde viven las personas que lo necesitan. Esto supone poner bajo la responsabilidad de los diferentes equipos multiprofesionales, las acciones preventivas y de tratamiento de la población con problemas de desarrollo, en un área geográfica determinada.

Por último, con el principio de individualización de la enseñanza se pretende que ésta se concrete en que cada alumno disminuido reciba precisamente la educación que necesita, en cada momento de su vida y de su evolución.

La presencia del Programa de Desarrollo Individual en esta ley obliga a recoger en el programa el plan de trabajo que se considera adecuado para cada alumno y los apoyos y atenciones personalizadas requeridas. En la actualidad estos Programas de Desarrollo Individual han sido sustituidos por las adaptaciones curriculares, con los cambios que esto ha supuesto para la mejora de esta atención individualizada de los alumnos.

El procedimiento seguido, a partir de este Real Decreto, en la integración de alumnos con necesidades especiales, tiene cuatro notas características: la pluralidad de experiencias (diferentes formas de distribuir los apoyos a los centros, de organizar los contenidos de los programas, de seleccionar a los alumnos de integración, etc.), la implantación gradual, la integración no generalizada y la dinamización del cambio educativo.

Marchesi, en Cardona (1992), establece las líneas de actuación que guiaron este Programa de Integración:

- Atención prioritaria a la educación temprana.
- Transformación de los centros, siendo necesario crear unas condiciones mínimas a través de la dotación de recursos específicos.
- Flexibilidad en el desarrollo del currículo.
- Ampliación de los equipos psicopedagógicos de apoyo a la escuela.
- Formación del profesorado.
- Dinamizar el estudio en el ámbito de los problemas de aprendizaje, desarrollo del currículo y la innovación educativa.
- Potenciación y transformación de los centros de educación especial en dos direcciones: hacerlos receptivos para la acogida de niños con discapacidades severas; y colaborar estrechamente con las escuelas ordinarias de integración.
- Cambio de actitudes, tanto a nivel social como educativo.

El Programa de Integración, con una duración de ocho años, se dividió en dos fases, una experimental, de tres años de duración (1985-86 a 1987-88), y otra de cinco, que concluyó en 1992-93, y que pretendía la generalización de los logros de la fase anterior. En el curso 1985-86 se comenzó con la educación preescolar y el primer año del ciclo inicial de la EGB, y se fue ampliando curso a curso. Los centros presentaban un proyecto pedagógico que contemplaba la atención adecuada a los alumnos con necesi-

dades especiales. Por su parte, el Ministerio se comprometía a facilitar medios (personal de apoyo, estabilidad del profesorado, disminución de la ratio profesor/alumno, atención por parte de los equipos psicopedagógicos, formación del profesorado, etc.) que hicieran posible la respuesta adecuada para estos alumnos.

Transcurridos los tres primeros años del Programa, considerados como experimentales, se efectuaron consultas a los diferentes centros y comunidades educativas sobre su voluntad de continuar en el Programa y, habiendo manifestado la mayoría su interés de continuar en el mismo, el Ministerio declaraba Centros Permanentes de Integración a los que habían sido seleccionados para iniciar el Programa en el curso 1986-87.

En todos los casos, las propuestas y decisiones de escolarización en centros ordinarios o especiales deben estar presididas por el criterio de reversibilidad de las decisiones, teniendo en cuenta el hecho de que los alumnos y las condiciones escolares pueden evolucionar en un sentido u otro y, en consecuencia, cambiar también la capacidad de aprendizaje de aquéllos o su grado de adaptación social. Los cambios que tienen lugar como consecuencia de la aplicación de este criterio deben estar siempre enmarcados por el objetivo de ofrecer al alumno las situaciones de mayor normalización posible.

Al final de cada curso se evalúan los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales, en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permite variar el plan de actuación en función de los resultados. Para lograr este objetivo, los centros deben realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados.

Otros aspectos del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial han tenido importantes repercusiones como son la estructuración y ordenación de la formación profesional especial en sus distintas modalidades o las primeras referencias y medidas para garantizar el acceso a los estudios universitarios de alumnos con necesidades educativas especiales y con capacidad para ello.

Dentro de la línea de actuaciones encaminadas a la consolidación del Programa de Integración y con el fin de adecuar los servicios existentes en los centros para la atención a alumnos con necesidades educativas especiales de acuerdo con la normativa vigente, la Resolución de 15 de julio de 1989 (BOE 23-2-89) estableció las orientaciones a seguir en el proceso de transformación de las aulas de educación especial de los centros ordinarios de EGB.

1.3. MARCO LEGAL ACTUAL

La *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), recoge y refuerza los principios de normalización e integración presentes en la LISMI y en el Real Decreto de 1985. Además, introduce en el ordenamiento jurídico el concepto de “necesidades educativas especiales”. Con esta ley se consagra definitivamente la integración de la educación especial en el sistema ordinario.

En la medida en que todos los alumnos necesitan de ayudas pedagógicas más o menos específicas para acceder a los fines generales de la educación, la educación especial deja de concebirse como la educación de un tipo diferente de alumnos y pasa a entenderse como el conjunto de recursos materiales y personales puestos a disposición del sistema educativo para que éste pueda responder adecuadamente a las necesidades que, de forma transitoria o permanente, puedan presentar algunos de los alumnos.

El concepto de necesidades educativas especiales (CNREE, 1990, pág. 21) abarca situaciones personales muy diversas, desde aquellas que pueden presentarse durante el desarrollo y que se manifiestan tan sólo en alguna de las áreas, a aquellas otras más permanentes que requieren actuaciones y servicios muy específicos. Teniendo en cuenta que estas necesidades especiales abarcan un continuo de situaciones, las respuestas educativas, en consecuencia, deben ofrecer un continuo de actuaciones que abarquen desde las más ordinarias a las más específicas, incluyendo medidas temporales como servicios permanentes.

Los cambios relevantes que se han producido en el campo de la educación especial a raíz de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y de la normativa posterior que la desarrolla reflejan esta nueva concepción de las necesidades educativas especiales. Tales cambios se ponen de manifiesto en los siguientes aspectos (Arias, 1995):

- Se pasa de considerar sólo la causa interna de los problemas a tener en cuenta también su origen interactivo: las necesidades educativas especiales se deben tanto a discapacidades o limitaciones del propio alumno como a discapacidades del entorno inmediato. Esto conlleva un incremento en las expectativas respecto a las posibilidades de progreso de los alumnos, y la necesidad de una intervención más educativa que médica.
- La evaluación no se centra exclusivamente en el alumno, sino que incluye la situación de aprendizaje y se realiza en situaciones naturales de aprendizaje.

- La respuesta educativa ya no consiste en un Programa de Desarrollo Individual (PDI) sino en el programa general con las adaptaciones o diversificaciones que las necesidades educativas especiales demanden.
- La responsabilidad de todo el proceso de evaluación inicial, diseño, aplicación y seguimiento del programa, pasa de estar centrado en profesionales externos (especialistas) a ser compartida (maestros y profesionales implicados), siendo el tutor el principal responsable.

Un tema importante que también recoge la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo es el de la atención temprana. En ella se reitera lo que ya se había dicho en el Real Decreto, considerando que la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección, y para ello prevé su identificación y valoración por parte de los equipos multiprofesionales. Se ofrecerán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos. Asimismo, las administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a su escolarización.

Se establece, asimismo, que la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales debe desarrollarse en un contexto lo más normalizador posible. Por este motivo su educación se ha de realizar preferentemente en los centros ordinarios, adaptando el currículo a las necesidades de cada alumno. La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario debido a que sean necesarias adaptaciones significativas en todas las áreas del currículo y además el alumno necesite unos medios personales y materiales poco comunes en los centros ordinarios, y se prevea que su integración social sea mínima.

Las propuestas y decisiones sobre su escolarización se basan en la evaluación psicopedagógica que realizan los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, y en la opinión de las familias. Estos equipos, integrados por profesionales de distintas cualificaciones, establecen en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas de los alumnos.

Por último, en la *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes* (LOPEG) se define la población con necesidades educativas especiales, distinguiendo entre aquellos alumnos con necesidades especiales debido a situaciones sociales o culturales desfavorecedoras y los que padecen discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales o manifiestan trastornos graves de conducta. Este último grupo va a ser el objeto de las investigaciones que se van a revisar a continuación.

El Real Decreto de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales de 1995 (BOE 2-6-95) regula, en el territorio gestionado por el MEC, los aspectos relativos a la ordenación, la planificación de recursos y la organización de la atención educativa a estos alumnos. Este nuevo Real Decreto supone un importante avance en el camino de la integración escolar y, a la vez que afianza los logros alcanzados, orienta hacia nuevas metas que deben alcanzarse en el futuro. Es el principio de un conjunto de normativas que irán adecuando los centros y los programas a las características de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En la gráfica IV.1, se presenta un resumen de los hitos legislativos más importantes de la educación especial en España en las últimas décadas.

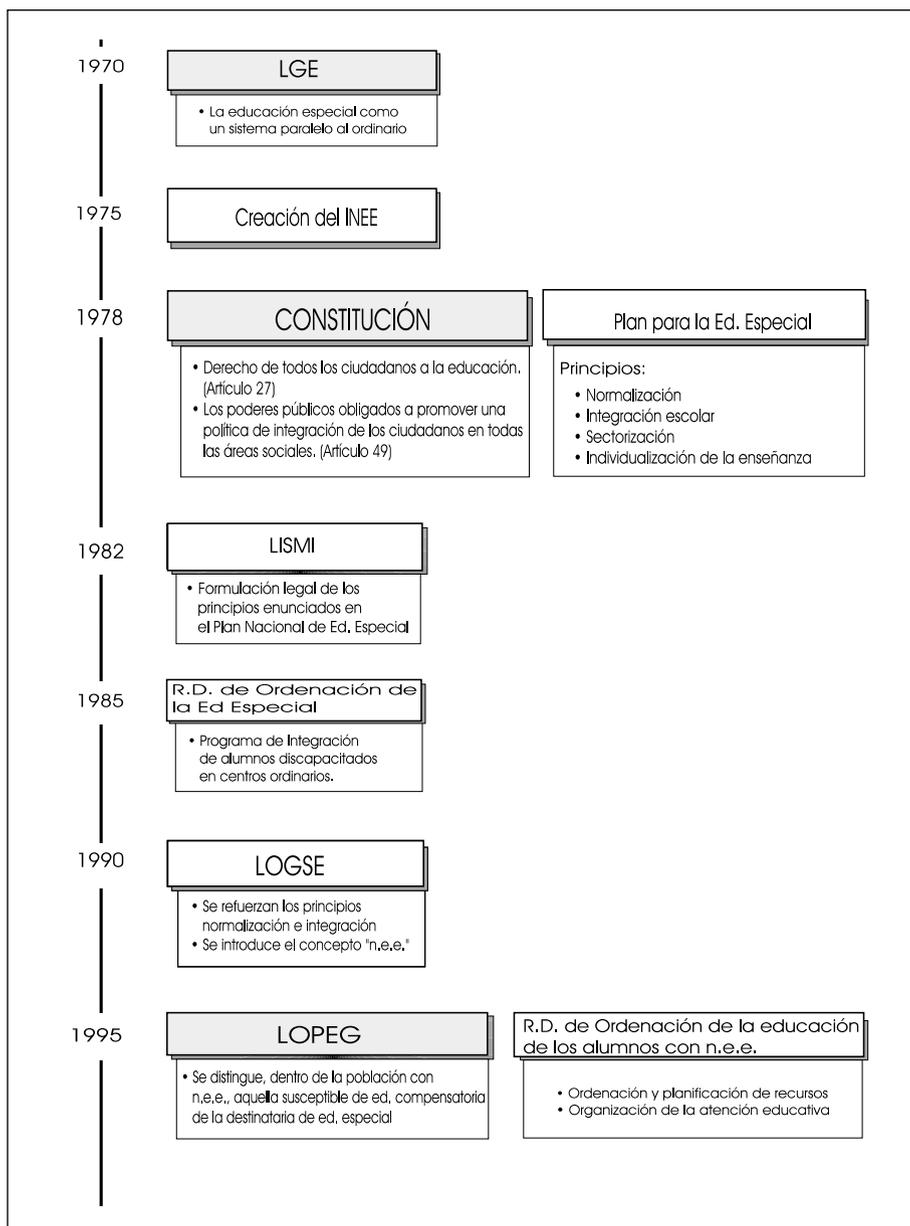
1.4. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL

La investigación, en el ámbito de la educación especial, tiene su razón de ser principalmente en ayudar en la toma de decisiones y suministrar la motivación, comprensión y la información necesarias para elegir la opción más adecuada en cada caso.

La investigación en educación especial no se diferencia de la investigación en el campo educativo en general, aunque algunos de los modelos se adaptan mejor a sus características. En general se usan principalmente cinco procedimientos de investigación (Blake y Williams, 1989): por una parte, la investigación de tipo *filosófica* y *argumental*, donde se usa el razonamiento lógico y la argumentación más que una recolección de hechos empíricos para encontrar la verdad; por otra *el análisis histórico y retrospectivo* cuyo propósito es identificar los hechos y las conclusiones acerca del pasado y relacionarlos con el presente y el futuro. También se utilizan *el análisis legal* donde se estudian las cuestiones normativas que tratan sobre las personas que presentan necesidades educativas especiales, y *los estudios cualitativos* en los cuales se intenta reflejar la diversidad de experiencias de las personas con alguna discapacidad. Por último se encuentran los estudios que siguen *el método científico* entre los cuales, en educación especial, se utiliza la investigación descriptiva, la investigación experimental y cuasi experimental, estos estudios buscan describir hechos o estudiar la relación de causa y efecto de una forma rigurosamente objetiva y bien controlada.

La dificultad más importante con la que cuenta la investigación en educación especial es la de formar grupos homogéneos, dada la cantidad y complejidad de las variables que intervienen en los distintos problemas que se abordan y la diversidad de niveles de gravedad con que se produ-

Gráfico IV.1. La evolución legislativa de la educación especial en España



ce cada uno de ellos. Al aplicar en una investigación el método puramente experimental, aparte de esta dificultad se presentan otras, entre las que se pueden destacar las siguientes:

- Dificultad en la identificación del trastorno o discapacidad, dada la gran variabilidad que existe dentro de los propios grupos y la indefinición conceptual de los diferentes trastornos.
- Los criterios e instrumentos de medida son difícilmente transferibles de una situación a otra, lo cual limita las posibilidades de comparar resultados.
- Dificultad para obtener muestras representativas, tanto en cuanto al número como en cuanto al tipo de discapacidad.
- Dificultad en la generalización de los resultados, como consecuencia de los problemas anteriormente señalados.

En cuanto a la temática, la Unesco (1977) considera que en todos los países la investigación se encamina al acercamiento de los programas especiales y los ordinarios y a la formación del profesorado para la investigación (Gútiérrez, 1993). En la asamblea General de las Naciones Unidas del 3/12/82 se propuso un plan para el decenio 1983/92, cuyo propósito fundamental era promover medidas de prevención de la discapacidad, la realización de objetivos de igualdad y de participación plena de las personas con minusvalías en la vida social y en el desarrollo. En ella se indicó la necesidad de investigar causas, tipos e incidencia de las deficiencias, así como las condiciones sociales y repercusiones familiares de los afectados.

En España, el 4 de mayo del 87, en las conclusiones del Consejo de Ministros relativas al programa de integración de niños con minusvalía en las escuelas ordinarias, se presentó la siguiente lista de temas de investigación:

1. Sistemas especiales y situaciones de integración (análisis de sistemas de integración, eficacia, costes, estudios de casos específicos, modelos de colaboración, etc.)

2. Profesores y padres.

- Comparación de modelos de trabajo y datos de evaluación de:
 - * inserción de un componente en los cursos de primera formación destinados a preparar a profesores "generales" para las situaciones de integración.
 - * formación práctica de profesores generales para el desempeño de funciones básicas, en situaciones de integración.
- Estudios de casos específicos de participación de padres de niños disminuidos y normales en el proceso de integración.
- El aula. Estudio de casos específicos de desarrollo efectivo de currículos, con especial hincapié en las necesidades de los niños con defi-

ciencias. (Modificaciones de los objetivos y contenidos de los programas de estudio, modificaciones de los métodos y de la organización pedagógica, contribuciones de las nuevas tecnologías a la comunicación y el aprendizaje)

3. En el ámbito escolar: equipamiento de edificios, adaptaciones, transporte, etc.

4. Aspectos sociales: estudios de la experiencia social de niños con deficiencias establecidas o en situaciones de riesgo.

De Miguel (1986) propone cinco líneas principales de investigación en las que se incluyen la mayoría de los trabajos realizados en los últimos años:

1. Investigaciones relativas al diagnóstico cualitativo

Superando los anteriores esquemas simplistas que centraban el proceso de diagnóstico exclusivamente en el cociente intelectual, actualmente dicho proceso se orienta a identificar las necesidades del sujeto en relación con su entorno para establecer programas individualizados que posibiliten una mejor adaptación al mismo. Se trata de lograr nuevas áreas de exploración y/o nuevos métodos que permitan un mayor conocimiento y ajuste a lo que es la realidad de cada sujeto.

En este ámbito, los trabajos de investigación se han dirigido a las siguientes áreas temáticas:

- Evaluación de necesidades funcionales: habilidades en el procesamiento de información, habilidades cognitivas, habilidades académicas, habilidades emocionales, etc.
- Evaluación del entorno del aprendizaje: adecuación del currículo, presentación y exposición de los contenidos, sistemas de apoyo, etc.
- Evaluación y valoración de los resultados: el apoyo y la atención educativa específica debe justificarse en términos de efectividad, teniendo en cuenta el hecho de que un determinado proceso didáctico puede modificar el potencial de aprendizaje de un sujeto.

Con respecto a los métodos de diagnóstico, durante los últimos años se han producido importantes cambios que han supuesto la asunción de un enfoque más cualitativo que cuantitativo. En este sentido, se ha potenciado la observación sistemática. Así, “en algunos casos, será precisamente la observación de las conductas (verbales, no verbales, espaciales...) -con la ayuda de los sofisticados medios tecnológicos actuales- la única forma de acercarnos al diagnóstico de determinadas deficiencias y de las variables

situacionales intrínsecas a los procesos educativos (interacciones madre-hijo, profesor-alumnos, etc.)” (De Miguel, 1986, pág. 67).

Asimismo, se ha desarrollado la evaluación criterial o evaluación con referencia a criterios frente a la evaluación psicométrica, se han aplicado técnicas más rigurosas en el control de variables, y se han utilizado las nuevas tecnologías y los medios audiovisuales.

2. Investigaciones en torno a las estrategias de integración

En el campo de la educación especial éste es el tema que mayor desarrollo ha tenido en la última década y son muchas las investigaciones que han tratado de esclarecer las ventajas e inconvenientes de la integración. Aunque la mayor parte de los estudios que comparan los efectos de la escolarización de los sujetos discapacitados en clases ordinarias o especiales concluyen que su rendimiento mejora cuando están ubicados en clases normales, lo cierto es que dichos efectos dependen de una gran cantidad de variables asociadas al proceso de integración como son, entre otras, el nivel de inteligencia del sujeto discapacitado, su potencial de aprendizaje, la actitud del docente y de los compañeros, el tipo de integración -parcial o total-, el apoyo especializado que recibe dentro y fuera del aula, las estrategias metodológicas, etc.

El balance global de los resultados de la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales es favorable, aunque persistan actitudes anquilosadas y escasez de recursos, aspectos que dificultan el cambio real de la escuela.

3. Investigaciones sobre estrategias de intervención

Actualmente, las investigaciones se realizan desde el paradigma del procesamiento de la información y se centran, más que en los resultados, en los procesos cognitivos implicados en cualquier tarea de aprendizaje: estrategias para la resolución de problemas, capacidad de atención, memoria, etc. “La aplicación de los modelos basados en la teoría del procesamiento de la información ha constituido, sin ninguna duda, el eje central de las estrategias de intervención en el aula durante la última década” (De Miguel, 1986, pág. 72). No hay que olvidar, sin embargo, que la metodología conductista ha tenido y sigue teniendo importantes aplicaciones en el campo estudiado. Las técnicas de modificación de conducta se han revelado muy eficaces en el desarrollo de habilidades y hábitos de autonomía, adquisición de con-

ceptos elementales, y eliminación, disminución o aumento de determinadas conductas. Por ello, aunque no resulten una metodología de investigación novedosa, hoy en día se siguen utilizando con demostrado éxito.

4. Investigaciones sobre dificultades de aprendizaje

Las investigaciones realizadas en este campo tratan de analizar las ventajas e inconvenientes de determinados programas en orden a la reeducación de aquellos sujetos con dificultades de aprendizaje. El concepto de dificultad de aprendizaje "significa un desorden en uno o varios de los procesos psicológicos básicos implícitos en la adquisición y uso del lenguaje, habla y escritura, que a su vez se manifiesta en el desarrollo de habilidades imperfectas para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir o calcular" (De Miguel, 1986, pág. 75). Teóricamente dichos desórdenes se deben a disfunciones del sistema nervioso central, pero en la práctica, al darse asociados con dificultades personales (sensoriales, motóricos, intelectuales, etc.) o socioculturales, es muy difícil establecer una delimitación excluyente de las características que definen el concepto de "dificultad de aprendizaje".

5. Investigaciones sobre programas

Incluye aquellos trabajos que tratan de evaluar la efectividad de los programas dirigidos a los sujetos discapacitados, y se enmarcan dentro de la denominada "investigación evaluativa", cuya finalidad es valorar las ventajas e inconvenientes de determinadas líneas de actuación política en el campo de la educación especial, en orden a la toma de decisiones futuras.

A consecuencia de la generalización, en los últimos años, del diseño de programas dirigidos a mejorar la situación educativa y social de los sujetos discapacitados, los estudios que tratan de evaluar tales programas se han incrementado considerablemente.

2. INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL FINANCIADAS POR EL CIDE

2.1. PARONÁMICA GENERAL

El CIDE ha financiado 45 investigaciones sobre educación especial en los 14 años de su existencia. En este apartado se pretende aportar una

idea general sobre los aspectos que más han despertado el interés de los investigadores en el ámbito analizado, así como ofrecer información sobre los enfoques teóricos, las metodologías utilizadas y, en la medida de lo posible, los resultados obtenidos.

Las investigaciones recogidas en este apartado se han clasificado en cuatro grandes grupos. El primero, constituido por 28 trabajos, se centra en el tipo de discapacidad, resultando cinco subapartados: discapacidades sensoriales (11), psíquicas (8), motóricas (3), sobredotación (3) y trastornos del lenguaje (3); el segundo comprende cuatro investigaciones que hacen referencia al diseño de programas de intervención para alumnos con necesidades educativas especiales; el tercero lo conforma un estudio que se basan en las actitudes del profesorado hacia la educación de estos alumnos; y, por último, el cuarto grupo recoge 12 investigaciones que se sitúan dentro del movimiento de integración escolar y que tratan de determinar que elementos o variables inciden en el proceso de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.

La distribución de las investigaciones en relación al total, así como el reparto de investigaciones por la temática que tratan se presentan en los gráficos 4.2, 4.3 y 4.4.

Gráfico IV.2. Distribución de las investigaciones sobre educación especial dentro de la investigación sobre desigualdades en educación

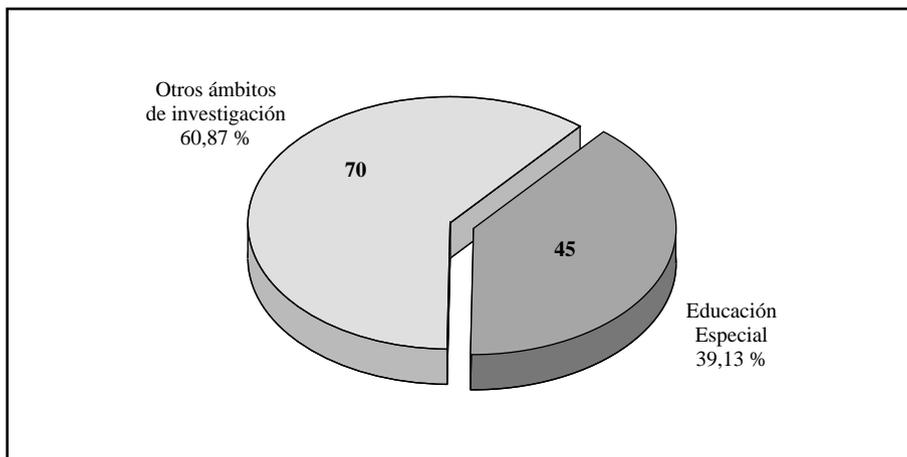
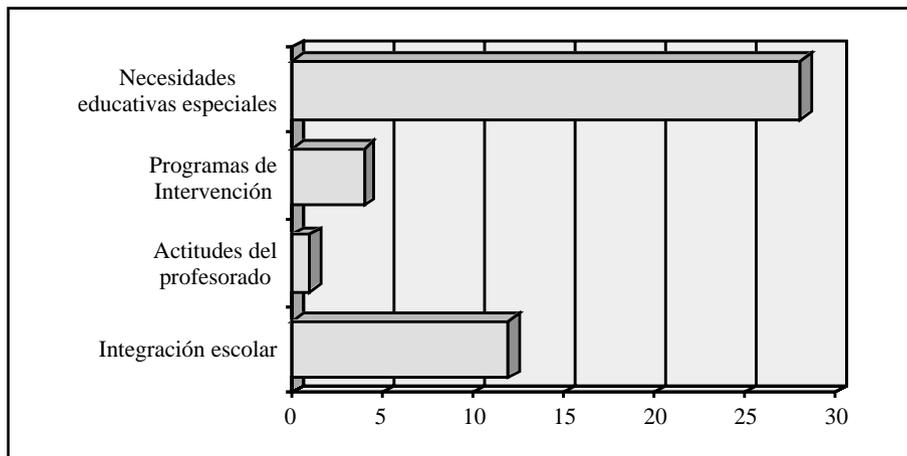


Gráfico IV.3. Número de investigaciones sobre educación especial en cada ámbito



En la tabla 4.1 se expone, de acuerdo a la estructuración que se ha seguido en este capítulo, las investigaciones que conforman cada grupo, aportando información sobre: el ámbito de investigación, director, título del trabajo, y período de realización.

Gráfico IV.4. Distribución de las investigaciones sobre necesidades educativas especiales por tipo de necesidad

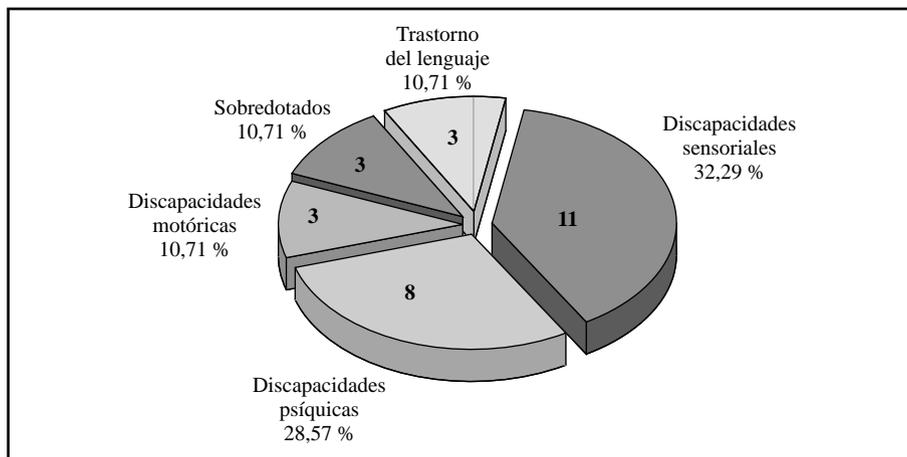


Tabla IV.1 Investigaciones sobre educación especial

ÁMBITOS	DIRECTOR/A	TÍTULO	DURACIÓN
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	Marchesi Uliastes, A.	<i>Influencia del modo de comunicación temprana en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos profundos</i>	1982-83
	Clemente Esteban, R. A.	<i>Bases psicopedagógicas para la intervención temprana en sordos profundos.</i>	1984-85
	Bellés Guitart, R. M.	<i>Producción e interpretación de textos escritos por niños sordos pequeños integrados en escuelas ordinarias.</i>	1985-89
	Torres Lana, E.	<i>Comunicación, socialización e integración escolar del niño sordo profundo: un modelo de intervención.</i>	1985-92
	Cabamillas Rubio, A.	<i>La evaluación de los deficientes auditivos de cara a sus perspectivas reeducativas y de integración escolar: métodos de elección de las características electroacústicas de las prótesis auditivas. Evaluación directa mediante medidas "in vivo".</i>	1986-88
	Marchesi Uliastes, A.	<i>Desarrollo del lenguaje y del juego simbólico en niños sordos profundos.</i>	1986-92 (publicada, 1995)
	Roselló Martinelli, L.	<i>Estudio diferencial entre niños hipocústicos integrados y niños hipocústicos escolarizados en centros específicos.</i>	1988-91
	Torra Pérez, N.	<i>Desarrollo de un entorno bilingüe para deficientes auditivos.</i>	1995 - en curso
	Rosa Rivero A.	<i>El desarrollo cognitivo en ciegos según las teorías piagetianas y del procesamiento de la información.</i>	1982-83 (publicada, 1986)
	Ochaita Alderete, E.	<i>La influencia del medio escolar en el desarrollo cognitivo del niño ciego según la teoría piagetiana y del procesamiento de la información.</i>	1984-85 (publicada, 1988)
Peraita Adrados, H.	<i>Representación de categorías naturales en niños ciegos</i>	1988-91	

Tabla IV.1 Investigaciones sobre educación especial (continuación)

ÁMBITOS	DIRECTOR/A	TÍTULO	DURACIÓN
Discapacidad psíquica	Dasil Maceira, A.	<i>Evaluación del potencial de aprendizaje de los deficientes mentales y mejora de su rendimiento.</i>	1982-83 (publicada, 1986)
	Doménech Zornoza, J. L.	<i>Niveles de aprendizaje en deficientes mentales.</i>	1983-84
	Rivière, A.	<i>Evaluación y alteraciones de las funciones psicológicas en autismo infantil</i>	1984-86 (publicada, 1988)
	De Juan Espinosa, M. Gómez Moreno, A.	<i>Contexto y retraso mental. SEC-UAM. Sistema de evaluación de centros</i> <i>Etiología histórica de la escolarización segregada del niño deficiente mental en España.</i>	1987-90 (publicada, 1992) 1990-91
	Tamarit Cuadrado, J.	<i>La génesis de la comunicación y del símbolo: estudio comparado de tres poblaciones: niños normales, autistas y primates no humanos.</i>	1988-93 (publicada, 1995)
	Belinchón Carmona, M.	<i>Las alteraciones en la comprensión del lenguaje de las alteraciones de las personas con autismo y otros trastornos del desarrollo.</i>	1991 -1995
Discapacidad motora	Mayor Cinca, M. A.	<i>Transferencia de las estrategias comunicativas a los contextos educativos y familiar en un programa de comunicación total en niños autistas.</i>	1992-96
	García-Fdz. Abascal, E.	<i>La reeducación de las habilidades motoras en deficientes físicos y psíquicos y su influencia en el desarrollo educativo. Diseño de instrumentación y programas de intervención.</i>	1986-89
	García Lorente, M. C.	<i>Instrucción y progreso escolar en niños con parálisis cerebral, de Preescolar y Ciclo Inicial. Un estudio de seguimiento.</i>	publicada 1983
	Serrano González-Tejero, J. M.	<i>WRITE/PC (El acceso a la escritura de los alumnos afectados de parálisis cerebral).</i>	1990-1992

Tabla IV.1 Investigaciones sobre educación especial (continuación)

ÁMBITOS	DIRECTOR/A	TÍTULO	DURACIÓN
Sobredotación intelectual	López Andrada, B.	Detección de alumnos bien dotados de preescolar en una zona periférica de Madrid (Móstoles) y diseño de un programa de actuación posterior.	1990-91
	López Andrada, B.	Primer seguimiento del estudio longitudinal de una muestra de 108 alumnos polenaciales "superdotados" nacidos en 1985 y detectados en 1991 en una zona socialmente desfavorecida. Análisis comparativo con otro grupo control.	1995 - en curso
	Prieto Sánchez, M. D.	Identificación de alumnos/as con altas habilidades: evaluación y entrenamiento de la competencia cognitiva.	1992-96
Trastornos del lenguaje	Benvenuty Morales, J.	Incidencia de las variables extrasujeto en los trastornos del aprendizaje de la lengua escrita: una revisión del concepto de dislexia como síndrome.	1982-83
	Polaino Lorente, A.	Alteraciones perceptivas y dificultades en el aprendizaje: alcance, validez y eficacia de un modelo de intervención psicopedagógica rehabilitadora mediante el empleo de feedback informativo.	1982-84
	Mayor Cínca, M. A.	Déficit neuropsicológico y resistencia a la instrucción en un programa de entrenamiento de habilidades metalingüísticas en niños disléxicos.	1990-95
PROGRAMAS	Barrio del Campo, J. A.	La modificación de conducta en la educación especial.	1982-84
	Molina García, S.	Repertorio conductual cognitivo condicionado ante de los aprendizajes instrumentales en niños deficientes mentales ligeros y programa de entrenamiento.	1984-85
	Alañón Flox, T.	*Mejora del rendimiento escolar a través de utilizar en el aula estrategias de tipo cognitivo.	1989-92
	Verdugo Alonso, M. A.	Intervención sobre la competencia social de los alumnos con nee (ACNEES) en Educación Infantil y Primaria.	1990-92
	Schragel Komar, O.	Comparación entre rendimientos comunicativos y motores en un grupo de sujetos con afección motriz de grado diverso, antes y después de un abordaje de terapia psicomotriz con estimulación háptica y vestibular.	1994-96

Tabla IV.1 Investigaciones sobre educación especial (continuación)

ÁMBITOS	DIRECTOR/A	TÍTULO	DURACIÓN
PROFESORADO	Mora Roche, J.	<i>*Actitudes del profesorado y desarrollo de habilidades docentes en Educación Compensatoria y Especial.</i>	1988-89
	García Cabero, M.	<i>Actitudes y modificación de conducta de los estudiantes de Magisterio hacia la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales.</i>	1989-91
INTEGRACIÓN	Barrio del Campo, J. A.	<i>Integración de deficientes: actitudes determinantes y canales de actuación.</i>	1984-86
	Aguilera, M. L.	<i>Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con dificultades.</i>	1985-89 (publicada, 1990)
	Cardona Molló, C.	<i>Educación especial integrada. Posibilidades de aprendizaje de alumnos con nee según su potencial de aprendizaje y la condición de apoyo.</i>	1989-92
	Arias Martínez, b.	<i>Evaluación de la "Actividad Modelo Local" de Valladolid (Programa Helios).</i>	1991-94 (publicada, 1995)
	Illán Romeu, N.	<i>Tácticas y estrategias para la integración-dificultades de enseñanza-aprendizaje. En particular para los alumnos con síndrome de Down.</i>	1992-95
	Rodríguez Alonso, R.A.	<i>La Integración en el ciclo superior y su continuación en el mundo laboral. I parte.</i>	1991-93
	Rodríguez Alonso, R. A.	<i>La integración en el Ciclo Superior/ESO y su continuación en el mundo laboral. II parte.</i>	1993-96
	Sueda García, B.	<i>Posibilidades de integración laboral del deficiente mental ligero en Mallorca y sus consecuencias educativas.</i>	1991-93
	González Díaz, F.	<i>Capacitación profesional de alumnos con necesidades educativas especiales.</i>	1992-93
	Lillo Jover, J.	<i>Alteraciones en la percepción del color e integración escolar.</i>	1993-96
	Munáner Guasp, J. J.	<i>Análisis de las estrategias organizativas y de adaptación curricular desarrolladas en un centro de primaria para atender las necesidades educativas de sus alumnos.</i>	1995 - en curso
	Cuadrado Gordillo, I.	<i>Las adaptaciones curriculares en alumnos con necesidades educativas especiales: guía para la adaptación de materiales didácticos y específicos.</i>	1995 - en curso

* Estas investigaciones aparecen analizadas en el capítulo II, aunque en este apartado se revisan brevemente.

2.2. ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

2.2.1. Discapacidades sensoriales

La información sensorial es esencial para la construcción de los procesos cognitivos: los sentidos son el camino real que utiliza la inteligencia para penetrar en las cosas y transferir las propiedades del objeto al sujeto.

Los déficits sensoriales analizados (hipoacusia/sordera y ambliopía/ceguera) afectan a todos los aspectos de la vida del hombre, físicos, mentales y emocionales, en cuanto suponen una restricción en la comunicación consigo mismo y con los demás, una reducción y limitación del mundo experiencial que incide negativamente en la elaboración y equilibrio de todo proceso cognitivo y psicológico.

2.2.1.1. Discapacidades auditivas

El problema de las discapacidades auditivas es, en primer lugar y ante todo, un problema de comunicación que hace difícil la utilización y la recepción del mensaje verbal: la audición es la vía natural de acceso al lenguaje oral, cuanto más importante sea la pérdida y más precoz, mayor será la interferencia en la adquisición del lenguaje oral. Como señala Torra (en curso), *“el mayor problema que se deriva de la deficiencia auditiva, cuando las pérdidas son severas o profundas, es la dificultad para adquirir un código de representación y comunicación que permita a estos sujetos desarrollar con normalidad las funciones cognitivas, lingüísticas, y de adaptación al medio social en el que se desenvuelven”*.

Actualmente el término “deficiente auditivo” hace referencia al conjunto de sujetos cuya agudeza auditiva es insuficiente para permitirle aprender a hablar, a seguir con provecho una enseñanza ordinaria y a participar activamente en las actividades propias de su edad.

Las ocho investigaciones financiadas por el CIDE que se ocupan de este tipo de discapacidad asumen implícitamente que los niños sordos conforman un grupo muy heterogéneo con una gran variabilidad interindividual determinada por las siguientes variables: edad de comienzo de la sordera, grado de pérdida auditiva, etiología y tener padres sordos u oyentes (Marchesi, 1983). No obstante, a pesar de dicha heterogeneidad, se puede destacar la relativa homogeneidad de un grupo constituido por los que presentan una pérdida auditiva profunda adquirida antes de haber alcan-

zado el lenguaje oral y en los que el desarrollo comunicativo y cognitivo está íntimamente relacionado.

Cinco de estas investigaciones y un proyecto que actualmente se encuentra en curso (Marchesi, 1983; Clemente, 1985; Bellés, 1989; Torres, 1992; Marchesi, 1995 y Torra, 1995) se centran, principalmente y desde diferentes perspectivas, en el análisis del desarrollo lingüístico y comunicativo de los niños sordos profundos y su incidencencia en el desarrollo cognitivo y social. En ellas se analiza el desarrollo lingüístico partiendo del contexto sociolingüístico del niño sordo y su interacción en el mismo.

El resto de las investigaciones de este apartado (Cabanillas, 1988 y Roselló, 1991) se relacionan directamente con el tema de la integración escolar de los niños sordos en el marco del proceso de integración iniciado por el Ministerio de Educación y Ciencia en el año 1984.

Como señala *Torres Lana* (1992), resulta muy interesante comprobar de qué forma se utilizan las posibilidades lingüísticas de los niños en contextos de interacción, ya que gran parte del desarrollo cognitivo, social y lingüístico se produce a través de la interacción con los demás. En su investigación se analiza de forma global el desarrollo simbólico del niño sordo a través del juego. Asimismo, se describe su evolución propiamente lingüística, registrando las modalidades de expresión y su función comunicativa. También se han llevado a cabo dos estudios puntuales sobre las características de la interacción de niños sordos entre sí y con sus compañeros oyentes, para comprobar la puesta en acción de los recursos comunicativos básicos en una situación social cotidiana. Por otra parte, se ha realizado un programa de intervención para estimular y enriquecer el desarrollo motor, intelectual y comunicativo de los niños sordos.

También *Clemente Estevan* (1985) analiza los sistemas de comunicación-interacción, pero en este caso los que se establecen entre un adulto oyente (madre y experimentador) y un niño sordo. El estudio consistió en el seguimiento durante un curso escolar de las relaciones de comunicación de los cuatro niños seleccionados con las madres y con el experimentador.

Se analizaron las siguientes variables:

- Funciones comunicativas del lenguaje: reguladora, declarativa, interrogativa, fáctica, expresiva, rituales de salutación e imitación.
- Modalidades de expresión: acción-actividad, producción gestual y oral, comunicación bimodal (oral y signada) sintaxis oral-gestual.

Por su parte, *Álvaro Marchesi* en las dos investigaciones que dirige (1983, 1992) estudia las repercusiones del aprendizaje temprano del lenguaje de signos en el rendimiento intelectual de los niños sordos profundos. Trata de analizar principalmente el desarrollo comunicativo y cogniti-

vo de niños sordos profundos educados en ambientes lingüísticos diferentes: niños sordos con padres sordos, y por tanto con una adquisición normal del lenguaje de signos; niños sordos con padres oyentes que utilizan la comunicación oral-signada (bimodal); niños sordos con padres oyentes que utilizan exclusivamente el lenguaje oral; y niños oyentes con padres oyentes.

Concretamente, el objetivo principal de la primera de estas investigaciones es comprobar la influencia de distintos modos de comunicación temprana en el desarrollo del niño sordo profundo. En este sentido, se resalta que los niños sordos profundos que han aprendido desde pequeños el lenguaje de signos -normalmente niños con padres también sordos- tienen un mayor nivel intelectual, de vocabulario y de lectura que los niños sordos que no han aprendido el lenguaje de signos desde pequeños. El autor hace dos objeciones a estos resultados: 1) los niños sordos de padres oyentes incluidos en la muestra no tuvieron educación oral temprana; y 2) la causa de la sordera de los niños de padres oyentes era principalmente adquirida, mientras que la de los hijos de sordos era hereditaria.

Por otra parte, el objetivo general de la segunda investigación (Marchesi, 1992) consiste en estudiar el desarrollo lingüístico y simbólico de los niños sordos profundos educados en diferentes ambientes lingüísticos, partiendo de las siguientes hipótesis: a) La adquisición del lenguaje de signos atraviesa etapas semejantes a las señaladas en la adquisición del lenguaje oral por niños oyentes; b) Se producen diferencias importantes en la adquisición y desarrollo del lenguaje en los niños sordos en función del ambiente lingüístico en el que están inmersos; c) Se producen diferencias en el desarrollo cognitivo y simbólico entre los niños sordos y los niños oyentes, pero estas diferencias no son generales, sino que afectan a determinadas dimensiones.

Como resultados más destacados se pueden resaltar los siguientes: el desarrollo sensoriomotor de los niños sordos y el orden de aparición de las funciones comunicativas es similar al de los oyentes. Además, para los niños sordos profundos, el lenguaje de signos y la comunicación bimodal son códigos comunicativos más útiles y eficaces que la exclusiva utilización de la comunicación oral, y el estilo comunicativo de los padres es un factor determinante del progreso lingüístico de sus hijos sordos.

La investigación dirigida por *Bellés i Guitart* (1989) se ocupa de un tema muy concreto que incide directamente en la educación del niño deficiente auditivo en lo que se refiere a la adquisición del lenguaje escrito. Principalmente, se pretende identificar los procesos cognoscitivos subyacentes a la adquisición de la escritura, así como analizar qué tipo de conociemien-

to específico posee el niño sordo pequeño en relación con el lenguaje escrito. Se trata de conocer si las escrituras iniciales de niños sordos profundos presentan semejanzas con las que señala la evolución psicogenética de adquisición de la escritura en niños oyentes, teniendo en cuenta que a la edad de 3 a 7 años los niños oyentes ya han adquirido una capacidad sintáctica y discursiva bastante próxima a la del adulto. La conclusión a la que se llega es que la evolución de las escrituras espontáneas de los niños sordos es similar a la de los oyentes. Así, a medida que la evolución se produce, la presencia del lenguaje es ineludible para guiar la construcción de la escritura puesto que la evolución de esta adquisición desemboca en la puesta en relación entre la pauta sonora de los enunciados y la escritura. Los niños sordos no están imposibilitados "per se" para acceder al lenguaje escrito, aunque es preciso que se cumplan dos condiciones: un amplio repertorio lexical y la realización de anticipaciones del sentido del texto.

Cuando el niño sordo es hijo de padres también sordos, dispone de un código comunicativo como instrumento de interacción social: el lenguaje de signos. En estos casos, *Torra* (en curso) considera que el desarrollo evolutivo del niño sordo no sufre retrasos significativos con respecto al desarrollo de los niños oyentes. Sin embargo, en el contexto escolar no se continúa desarrollando el lenguaje de signos, sino que se centra en la adquisición del lenguaje oral. Desde este planteamiento, *Torra* destaca la importancia de desarrollar un entorno bilingüe para el niño sordo, es decir, considera el aprendizaje del lenguaje oral como el aprendizaje de una segunda lengua, que se sustenta en las estructuras del lenguaje de signos, considerado como la lengua materna.

Concretamente, los objetivos que se pretenden alcanzar en esta investigación son los siguientes:

1. Desarrollar un programa de enseñanza del lenguaje de signos.
2. Diseñar una propuesta metodológica y una guía didáctica para el profesor.
3. Elaborar un procedimiento de evaluación de dicha metodología.

De acuerdo con *Cabanillas Rubio* (1988) y *Roselló Martinelli* (1991), el éxito de la integración de estos niños requiere, por una parte, una adaptación protésica correcta que le permita utilizar al máximo sus posibilidades auditivas; y, por otra, una información completa sobre el grado de pérdida auditiva que presente el niño (leve, moderada, severa, profunda), es decir, sobre su situación auditiva real. A partir de aquí es posible diagnosticar la situación de aprendizaje del niño, formular estrategias metodológicas y de evaluación y diseñar materiales didácticos.

Estos dos autores en sus respectivas investigaciones se ocupan de este aspecto. Ambos estudios, aunque lejanos en el tiempo, son complementarios: en el primero se realizó una evaluación audiológica y una valoración de los audífonos de niños deficientes auditivos pertenecientes a distintos centros de integración de Madrid; en el segundo, esta evaluación se completa y se amplía con el estudio de los sistemas de amplificación por frecuencia modulada en el aula (dotados por el entonces Ministerio de Educación y Ciencia a los centros de integración de Madrid).

En general, y a modo de conclusión, todas las investigaciones que se incluyen en este apartado ponen de manifiesto los rasgos propios que definen la evolución lingüística y cognitiva de los niños sordos, los factores que contribuyen a que el desarrollo de sordos y oyentes sea muy similar, y los que explican las diferencias entre unos y otros. Asimismo, se señalan las diferencias que se producen entre los propios niños sordos, debidas en parte a los modelos comunicativos que se utilizan con ellos, y en parte a los estilos comunicativos e interactivos de los adultos y a las características personales de los niños sordos.

2.2.1.2. Discapacidades visuales

La discapacidad visual (alteración de la estructura o funcionamiento del sistema visual cualquiera que sea la naturaleza o extensión de la misma) presenta muchos grados y abarca desde la ceguera total hasta diversos tipos de ambliopía.

Los baremos oficiales de ceguera, que toman como base la agudeza y amplitud del campo visual, pueden variar de un país a otro. Esto lleva a distinguir entre ceguera legal, que se ajusta a los baremos oficiales de cada país; y ceguera real o funcional, que hace referencia a la limitación que en razón de su discapacidad padece cada individuo. En España se considera "ciego" al sujeto que no conserva en ninguno de los dos ojos $1/20$ de la visión normal según la escala de Wecker, o que no puede contar los dedos de una mano a una distancia de 2,25 m. con corrección de cristales. Además, su ceguera es irreversible.

Atendiendo a una definición funcional, se consideran ciegos o invidentes aquellos sujetos que carecen de resto visual o que, aún teniéndolo, sólo les posibilita la orientación a la luz, y la percepción de volúmenes, colores, etc.; y ambliopes las personas que a pesar de tener una reducción considerable de su capacidad visual, poseen restos que le posibilitan leer y escribir.

En este apartado se incluyen tres investigaciones. Dos de ellas se centran en el desarrollo cognitivo del niño ciego de nacimiento bajo el marco de las teorías piagetianas y del procesamiento de la información. Son dos estudios consecutivos realizados por el mismo equipo de investigación. El primero, de *Rosa Rivero* (1983), pretende explicar las causas del retraso en el desarrollo figurativo de los niños ciegos con respecto a los videntes de su misma edad (tal retraso desaparece aproximadamente entre los 11-14 años de edad), y aportar algunos datos acerca del papel que desempeña el lenguaje en el desarrollo cognitivo de estos niños, así como su desarrollo en la etapa de las operaciones formales de Piaget.

Entre los resultados de este trabajo se destaca que el niño ciego pasa por las mismas etapas evolutivas que el vidente, lo cual es importante pues demuestra que en la formación de las estructuras operatorias no influye el modo sensorial de recibir la información. Asimismo, estos niños no presentan retrasos respecto a los videntes en las tareas de contenido verbal, mientras que en las que predominan los aspectos figurativos aparece un retraso que se recupera aproximadamente hacia los 11 años de edad, cuando el desarrollo operatorio está lo suficientemente maduro. En cuanto al desarrollo de las operaciones formales no muestran ningún tipo de retraso con respecto a los videntes, excepto en las tareas en las que se requiere una representación perceptiva, en las cuales sí muestran un leve retraso. Por último, destacar también que los sujetos ciegos pueden procesar la información en dos códigos diferentes (fonético y táctil), y ambos actúan de manera eficaz siempre y cuando se hayan adquirido destrezas adecuadas para su ejecución.

El segundo estudio, de *Ochaita Alderete* (1985), ha tratado de continuar y completar el anterior, bajando a un terreno más práctico de aplicación inmediata al campo educativo. Se ha analizado, por ejemplo, el inicio del estudio de la lectoescritura en sistema Braille, realizando un estudio descriptivo sobre las actividades que los sujetos llevan a cabo al leer Braille. También se han analizado las posibles mejoras producidas en el desarrollo cognitivo y social del invidente al ser integrado en el sistema educativo general. En este sentido, se concluye que no es la modalidad educativa (integrada o especial) la responsable del desfase que se produce en el desarrollo cognitivo de los invidentes, sino la modalidad sensorial háptica con que los invidentes toman la información. Asimismo, se ha ocupado de una cuestión teórica importante que había quedado sólo parcialmente resuelta en la investigación anterior: el estudio del pensamiento formal. Así, se completa el trabajo anterior, profundizando en las relaciones existentes entre el dominio de la lógica y el razonamiento en tareas formales, y

observando las diferencias que hay en el pensamiento formal entre sujetos ciegos totales de nacimiento y ciegos con visión residual.

La última investigación de este apartado, dirigida por *Peraita Adrados* (1991), tiene como principal objetivo constatar si el conocimiento de las propiedades o características de una serie de categorías naturales presenta los mismos patrones estructurales en niños ciegos y videntes. A partir de un diseño cuasi-experimental, se realizaron dos estudios. En el primero, centrado en la producción libre de atributos, se consideraron cinco variables independientes: déficit, curso escolar, tipo de palabra, jerarquía semántica y nivel de generalidad de las categorías. Como variable dependiente se tomó el número de rasgos producidos y el número de bloques conceptuales. El segundo estudio tuvo como objeto analizar la clasificación libre y dirigida, llegando a la conclusión de que los niños más pequeños presentan dificultades en el proceso de abstracción y generalización de propiedades, así como en el proceso de organización taxonómica. Otro resultado que merece la pena destacar es que el desfase cronológico de los niños invidentes frente a los videntes es grande en estas edades, aunque desaparece en edades posteriores, y que los organizadores lingüísticos básicos del conocimiento conceptual son idénticos en videntes e invidentes, aunque la edad media de aparición es más tardía y el contenido de los mismos es diferente.

2.2.2. Discapacidades psíquicas

Bajo este epígrafe se han reunido aquellas investigaciones que hacen referencia a lo que se ha venido denominando deficiencia mental, retraso mental y debilidad mental, que en este apartado hemos unificado con el término de "discapacidades psíquicas" por ser el que se utiliza en el ámbito educativo a partir de la LOGSE.

Doménech (1984) señala que el término de retraso mental se utiliza para determinar "*un funcionamiento general deficiente, esencialmente acusado en el aspecto intelectual, acompañado de alteraciones de la maduración, el aprendizaje, la adaptación social..., y que se origina durante el período de desarrollo*". Se da por supuesto que en función de una serie de variables habrá distintos tipos de discapacidad.

La comprensión de la naturaleza y diagnóstico de lo que supone una deficiencia o retraso mental ha ido evolucionando muy lentamente. Así, de un modelo médico basado en una concepción orgánica o biológica del retraso mental se ha pasado a una concepción exclusivamente psicométri-

ca a principios de este siglo que posteriormente ha ido avanzando hacia una concepción de tipo multidimensional.

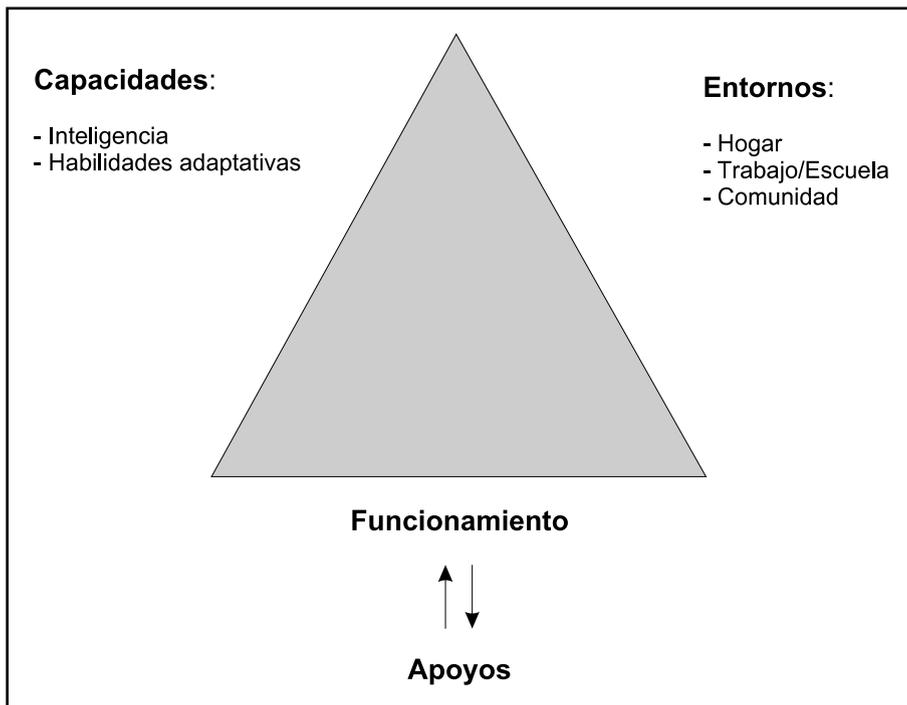
La clasificación más comúnmente aceptada en los últimos años y que es la que mantiene el MEC, es la que se basa en el C.I. del sujeto, que distingue entre *profundos, severos, moderados, ligeros y límites*. Aunque esta distribución sea la que se maneja todavía en el ámbito educativo se incluye también la nueva clasificación que propone la Asociación Americana sobre el Retraso Mental (AAMR) por considerar que abre nuevas posibilidades para una atención educativa más adecuada a las necesidades de este colectivo. La nueva definición del retraso mental que da la AAMR se basa en modelos ecológicos y comportamentales y se puede considerar como un cambio de paradigma conceptual con respecto a las anteriores definiciones. De esta forma ya no se va a clasificar al individuo por su C.I. sino por el tipo e intensidad de apoyos que necesite, *limitado, intermitente, extenso y generalizado*. Esta nueva clasificación saca el retraso mental del ámbito individual al incluir aspectos del ambiente y centrarse en el funcionamiento de la persona dentro de un entorno.

Según la definición que hace la AAMR "*el retraso mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que generalmente coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, auto-cuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre, y trabajo. El retraso mental se ha de manifestar antes de los 18 años de edad* (Luckasson y otros., citado en Verdugo, 1994, pág. 12)".

Según Juan Espinosa (1990) el término "retraso mental" ha sido considerado exclusivamente desde una perspectiva intrapersonal. A lo largo de la década de los 60 hay una creciente sensibilización hacia la importancia del análisis y evaluación de los diversos ambientes en los que se desenvuelven los sujetos que sufren retraso mental para utilizarlos como recurso en programas de generalización de conductas adaptativas.

La investigación sobre contexto y retraso mental que dirige este autor se ocupa de la construcción de un sistema de evaluación del contexto interno y externo de centros no ordinarios que escolarizan alumnos con retraso mental. La investigación consiste en el diseño y elaboración de una serie de instrumentos para evaluar el contexto de dichos centros, cuya validación se deja para un estudio posterior. El marco teórico fundamental en que se sitúan los autores gira en torno a la definición del concepto de con-

Gráfico IV.5. Concepto de retraso mental según la AAMR



Fuente: Luckasson y otros, citado en Verdugo Alonso (1994).

texto. De acuerdo con las directrices teóricas, “*el prototipo de sistema de evaluación de centros para sujetos con retraso mental*” consta de tres partes:

- Entorno del centro: localización, accesibilidad, congruencia, estética, conservación, equipamiento, riesgos y clima de relación.
- Centro: se consideran los elementos anteriores y se añaden otros como la organización del centro, del personal, de los alumnos, las actividades recreativas, la implicación familiar, la sociodemografía de alumnos y profesores, los elementos psicosociales, el impacto de las diferencias y el clima social.
- Escenarios del centro: servicio de comedor, aulas, talleres, aseos, internado y salones comunitarios.

A partir de esta estructura se construye un instrumento de evaluación que, dependiendo de la dimensión o del aspecto del contexto del centro que se pretende evaluar, adopta una forma de escala tipo Likert o bien la

de una lista de control o ficha de seguimiento con clave dicotómica de respuesta o de alternativa múltiple.

Los objetivos de esta investigación están muy condicionados por el convencimiento, ampliamente apoyado por la evidencia empírica, de que para fomentar la calidad de vida de las personas con retraso mental y facilitar su integración en la vida de la comunidad, los ambientes o entornos de estas personas deben cumplir una serie de características. En este sentido, y tras fundamentar extensamente el tipo de características que deben perseguirse, este equipo de investigación se propuso crear un sistema (conjunto de instrumentos) de evaluación, que permita reconocer en qué medida los centros de educación especial disponen de un contexto interno y externo favorable a la calidad de vida, al mayor control sobre su entorno, y a la integración en la comunidad (normalización) de los sujetos con retraso mental.

Por otra parte, *Dosil* (1983) diferencia entre deficiencia mental causada por alteraciones de tipo orgánico y aquella que se debe a factores socioculturales. En su investigación sobre la evaluación del potencial de aprendizaje en sujetos con discapacidad psíquica, se centra en la deficiencia de origen sociocultural, y se destaca la posibilidad de recuperar la capacidad cognitiva de estos sujetos, ya que modificando el ambiente y entrenando a un sujeto a través de determinados programas de enriquecimiento cognitivo, su potencial de aprendizaje se verá actualizado.

Esta investigación parte de un análisis de los distintos enfoques en el estudio de la deficiencia mental y de una reflexión sobre la conceptualización de la inteligencia y sobre la relación entre inteligencia y aprendizaje, haciendo especial referencia a la obra de Feuerstein, que destaca la importancia que para el desarrollo cognitivo tienen las experiencias de aprendizaje mediatizado.

El objetivo principal de la investigación es comprobar la modificabilidad experimentada por un grupo de sujetos con discapacidad psíquica sometidos a un entrenamiento cognitivo, utilizando como instrumento de intervención varias escalas del WISC. Asimismo, trata de analizar los resultados de la aplicación del programa de entrenamiento cognitivo MAMM-2 a un grupo de sujetos con discapacidad mental de origen cultural durante un curso académico.

En otra línea de investigación, *Doménech* (1984), en su estudio sobre el aprendizaje de estos niños, analiza la posibilidad de establecer distintos niveles de aprendizaje en sujetos discapacitados psíquicos en función de la edad cronológica, edad mental y etiología. Se parte de un planteamiento inicial que resulta bastante obvio: los "deficientes mentales" evolucionan

en el aprendizaje de forma distinta y a distintos ritmos en función de sus características individuales.

En una línea de pensamiento que va más allá del discurso teórico actual sobre la educación especial, se encuentra la investigación que dirige *Gómez Moreno* (1991) en la que se describen los mecanismos de segregación de los que se ha valido el sistema escolar para excluir de ella a los alumnos menos capacitados. Dichos mecanismos son la utilización indiscriminada de los tests de inteligencia, el uso de los exámenes como medio de promocionar de un nivel educativo a otro, la creación de dos redes escolares paralelas (escuelas ordinarias y especiales)... y uno, más sutil que los anteriores, que es la implantación de un currículo obligatorio para todos los alumnos. En este sentido, se señala que *"si no existieran alumnos incapaces de seguir ese currículo prescrito para todos por muchas adaptaciones que del mismo puedan permitirse (que, por otra parte, son mucho menores de lo que a primera vista pudiera parecer), el mecanismo tendría sentido pedagógico y ético, pero cuando existen miles de niños incapaces de seguir dicho currículum, no hay más remedio que combatirlo abiertamente por quienes defendemos una escuela para todos, en la que no exista currículum alguno prescrito desde el poder, sino un currículum determinado en función de sus intereses y capacidades, aunque mediatizado por el profesor"* (*Gómez Moreno*, 1991).

La investigación pretende analizar, desde una perspectiva descriptiva, el proceso legislativo español que ha configurado la escolarización del niño discapacitado psíquico en colegios específicos de educación especial y/o aulas específicas. Asimismo, trata de comprender y explicar las motivaciones subyacentes que dieron lugar a dicho planteamiento, tomando como referencia comparativa lo sucedido en otros países de nuestro ámbito. Es un estudio historiográfico que ha tomado como marco de referencia el paradigma socio-crítico y como esquema de procedimiento el método inductivo. El análisis de datos ha sido prioritariamente de carácter cualitativo.

En este apartado se han incluido también cuatro investigaciones (*Rivière*, A. 1988; *Tamarit*, 1995; *Belinchón*, 1995 y *Mayor Cinca*, 199) que se centran en aquellos sujetos que padecen un trastorno profundo de la comunicación y el lenguaje como es el autismo infantil.

La primera de estas investigaciones dirigida por *Rivière* (1988), tiene el doble objetivo de desarrollar instrumentos de investigación y diagnóstico y emplear estos instrumentos para una definición psicológica precisa de la conducta y desarrollo de los niños autistas. La hipótesis central de la que se parte es que el autismo constituye o implica un tipo específico de trastorno del desarrollo que se caracteriza por déficits más profundos en las

áreas personal-social y cognitivo -simbólica. Los instrumentos que se han desarrollado en esta investigación son, en primer lugar, una prueba de evaluación (TEDEPE) que permite una determinación exhaustiva de los niveles de desarrollo del niño en diversas áreas del desarrollo, además se ha construido una lista diagnóstica para la determinación de cuadros de autismo infantil, y poder así separar de una forma clara a los niños autistas de los deficientes y de los normales. El tercer instrumento que se ha creado es un procedimiento de observación objetiva de la conducta de los niños autistas en una situación social.

Estos tres instrumentos tienen la finalidad de dar respuesta a tres tipos de preguntas que resultan centrales para un conocimiento más profundo del autismo infantil. En primer lugar, si es posible establecer una definición objetiva del cuadro del autismo sobre la base de las alteraciones de conducta que se observa en estos niños, en segundo lugar si estos niños autistas no sólo se diferencian de los de su mismo grado de desarrollo global por su modo de comportarse, sino también por su forma de desarrollarse. Y, por último, se preguntan hasta qué punto es diferente la conducta social de estos niños cuando esta conducta se define a través de la medición objetiva de pautas de conducta evocadas en una situación social semi-estructurada.

La prueba de desarrollo TEDEPE ha permitido, en esta investigación, obtener información muy detallada de los niveles de desarrollo de los niños de las muestras, que se dividían en autistas, deficientes y normales. El objetivo era ver si los niños autistas con deficiencia asociada presentaban un desarrollo específico y peculiar diferente al de otros niños con deficiencia. De los resultados que se desprenden de la aplicación de esta prueba así como de la lista diagnóstica que se ha elaborado, no se puede afirmar la hipótesis de que el autismo constituya un trastorno específico del desarrollo, sino más bien, un síndrome de conducta que presenta un cuadro específico de alteraciones.

Estas alteraciones de conducta hacen referencia fundamentalmente a las pautas de relación con las personas, lo cual hace que el autismo sea considerado de forma universal, como una alteración de las pautas de comunicación. La escala de observación que se ha construido en esta investigación permite hacer mediciones objetivas de las pautas de interacción entre el niño y el adulto y ha permitido establecer numerosas diferencias, en cuanto a su conducta social, entre los niños autistas, deficientes y normales igualados en edad mental.

Tamarit (1993) aborda una labor de reconceptualización de la génesis de la comunicación intencional y su relación con las capacidades de

pensamiento interpersonal (“teoría de la mente”) y los trastornos específicos del autismo infantil, desde un nuevo enfoque caracterizado por dos rasgos fundamentales: hacer uso de una perspectiva comparada y estar situado en un *contexto de descubrimiento*. La perspectiva comparada se apoya en el estudio conjunto de tres poblaciones: niños normales, niños autistas y primates no humanos. El recurso metodológico fundamental utilizado es la observación sistematizada del comportamiento social y comunicativo de los sujetos de estudio, a través de las grabaciones en video de diversas situaciones de interacción con adultos. La investigación, globalmente considerada, se apoya en la combinación de estudios ideográficos, con un minucioso seguimiento de la evolución del comportamiento de los sujetos (a través de la específica categorización y codificación del mismo) y estudios nomotéticos que proporcionan una información más general del comportamiento “representativo” de la población de estudio.

Los resultados obtenidos permiten cuestionar la “hipótesis meta-representacional” sobre la naturaleza diferencial de las conductas comunicativas protodeclarativas y su relación de precursividad con las capacidades de “teoría de la mente”, así como sus implicaciones en las hipótesis explicativas del autismo. Al mismo tiempo, estos resultados han proporcionado las claves fundamentales para generar una hipótesis alternativa. Esta hipótesis alternativa se construye a partir de la justificación de la comunicación prelingüística basada en las capacidades de representación de primer orden y de la naturaleza netamente social del protodeclarativo, para poder reconsiderar su relación de precursividad con las capacidades de “teoría de la mente” y poder explicar el déficit específico del autismo infantil. Por otra parte, se realizan propuestas concretas de intervención terapéutica en autismo que incorporan de forma constructiva las conclusiones fundamentales de esta investigación.

La investigación llevada a cabo por *Belinchón* (1995) se centra en la comparación de la comprensión del lenguaje entre personas con autismo y otras con trastornos del desarrollo, en concreto con síndrome Down. Con ello se pretende profundizar en la descripción objetiva de las capacidades y las dificultades de comprensión tanto de las personas con autismo como con otros trastornos profundos del desarrollo, como es el síndrome Down, mediante el empleo de tareas clínicas y experimentales. El estudio parte de la observación de las dificultades severas en la comprensión del lenguaje de los dos grupos de sujetos y tiene como objetivo general el análisis comparativo de las ejecuciones de ambos grupos, en un amplio conjunto de tareas y medidas de comprensión, entre las cuales se utilizan

tareas de las que componen la prueba (TEPEDE) elaborada en la investigación de Riviére (1988).

Los resultados muestran que las alteraciones de la comprensión constituyen un déficit nuclear en todos los sujetos con autismo y con trastornos profundos del desarrollo. Sin embargo, sí que se aprecia una mejor competencia sintáctica en los sujetos autistas que en los que tenían síndrome Down, así como una competencia mayor en ambos grupos de la que se desprendería de los resultados de estudios anteriores. Se muestra asimismo, en el estudio, la escasa sensibilidad para la objetivación y diferenciación de las dificultades de comprensión de las tareas convencionales, en ambos grupos, y se aprecia que sólo las tareas que implican una utilización productiva de los principios y componentes gramaticales pueden emular los procesos efectivos de la comprensión natural del lenguaje.

Por su parte, *Mayor Cinca* (1996) pretende analizar las relaciones existentes entre el aprendizaje de estrategias comunicativas por parte de niños autistas mediante el entrenamiento en un sistema aumentativo de comunicación (Programa de Comunicación Total de Benson Schaeffer) y el proceso de transferencia de esas estrategias a otros contextos diferentes al de entrenamiento. A partir de un diseño metodológico de tipo longitudinal se pretende detectar y describir los factores que determinan la transferencia de la estrategia comunicativa aprendida por los cuatro niños autistas que componen la muestra. El procedimiento ha consistido en la grabación en vídeo tanto de las sesiones empleadas en el entrenamiento del signo, como de las situaciones de interacción sucedidas en el aula y en el hogar, registrando y analizando ciertas categorías comunicativas previamente establecidas. La valoración está basada en el análisis de los formatos comunicativos a partir del visionado de las grabaciones.

En esta investigación se concluye que la comunicación simultánea por parte del educador en sus interacciones con el niño autista dentro del contexto educativo, favorece plenamente la utilización más temprana de la estrategia comunicativa entrenada en el niño ("signo nuevo") en el contexto familiar, siendo conveniente, sin embargo, establecer pautas educativas en el contexto familiar a fin de mejorar la discriminación de respuestas con respecto a la comunicación aumentativa que es objeto de entrenamiento en el medio escolar. Asimismo, se resalta que el niño autista generaliza el uso de signos a otros contextos distintos al de entrenamiento a pesar de que las condiciones de interacción con el adulto no son siempre idóneas, lo que pone de manifiesto las ventajas que en sí mismo aporta el entrenamiento en un sistema de comunicación aumentativa.

2.2.3. Discapacidades motóricas

Existe una gran variedad de trastornos congénitos y hereditarios que, asociados o no con discapacidad intelectual, cursan con trastornos motores principales o secundarios: distrofia muscular progresiva, espina bífida, parálisis cerebral, etc. Las investigaciones de este apartado se refieren a la parálisis cerebral y a la espina bífida.

Las discapacidades motóricas, por su alta tasa de incidencia en la edad escolar, presentan un gran interés desde el punto de vista de la integración. Los deficientes motóricos suelen tener conservadas sus funciones intelectuales, pero presentan dificultades en su integración escolar derivadas de sus limitaciones posturales y de movilidad, de la afectación en el control de esfínteres, y de las dificultades en el aprendizaje y ejecución de habilidades básicas de autocuidado y socialización.

Siguiendo a García Lorente (1993), el concepto de parálisis cerebral, tal y como hoy es utilizado, fue introducido por Osler (1889). Freud en 1897 la considera resultado de encefalitis por factores congénitos o complicaciones perinatales. A lo largo del siglo XX, al incrementarse el estudio de esta patología, aumentan las definiciones sobre la misma que coinciden en considerarla como un conglomerado de discapacidades: emocionales, neuromusculares y sensoriales, causadas por daño o ausencia de las estructuras cerebrales. Otra definición que conviene destacar es la de Phelps (1952): *“trastorno persistente pero no invariable de la postura y del movimiento debido a una lesión no evolutiva del encéfalo antes de que su crecimiento y desarrollo se completen”*. En esta definición se observa que, aunque puede haber una serie de trastornos asociados al ser un daño en el encéfalo, la característica primordial es un trastorno en la postura y el movimiento.

El tema de la parálisis cerebral ha sido estudiado, hasta los años 60, desde una perspectiva médica que la consideraba como una enfermedad necesitada prioritariamente de una rehabilitación física. Esta perspectiva, si bien ha supuesto una interesante aportación, no ha incidido de manera operativa en cómo organizar adecuadamente la respuesta que se debe dar a estos sujetos desde la escuela (García Lorente, 1993). Actualmente hay que destacar el estudio de esta afectación desde un enfoque educativo: resulta más interesante hacer un análisis funcional del rendimiento motor y cognitivo de los niños con parálisis cerebral de cara a realizar una mejor intervención pedagógica.

Las tres investigaciones dirigidas por García-Fernández (1989); García Lorente (1993) y Serrano (1992) conforman este bloque con un planteamiento común: la importancia de detectar cuáles son las necesidades edu-

cativas especiales de estos niños para proporcionarles la respuesta educativa más ajustada y así compensar, progresivamente, las discapacidades que puedan presentar.

Como señala Serrano (1992), entre los problemas específicos reiteradamente presentes en los diferentes trastornos que padecen los sujetos con parálisis cerebral se encuentran aquéllos que afectan al lenguaje. En este sentido, aunque la logopedia es un elemento esencial en la agenda escolar del paralítico cerebral, es posible que éste no pueda llegar a adquirir los mecanismos básicos del habla, o bien que su adquisición sea muy deficitaria, por lo que se hace necesaria la utilización de sistemas aumentativos y/o alternativos para la comunicación.

El estudio que dirige Serrano (1992) parte de la consideración de que dadas las específicas características del paralítico cerebral, para que éste pueda construir un sistema expresivo, no sólo son necesarios un conjunto de símbolos y formas de representar la realidad junto a unas reglas funcionales y combinatorias que posibiliten su organización, sino que también es importante la consideración del medio físico, la ayuda técnica o la forma de transmitir los mensajes. El objetivo de la investigación es articular una propuesta en este sentido.

Por otra parte, la investigación de *García-Fernández* (1989) expone una serie de aspectos referentes a la reeducación de la movilidad, el lenguaje y la comunicación, y el control de esfínteres en niños con discapacidades motoras, con la finalidad de diseñar instrumentos y programas de intervención ajustados a sus necesidades educativas. Trata de comprobar la posibilidad de generar un sistema de entrenamiento en biofeedback automatizado, mediante el control del proceso a través del ordenador, y lo hace a través de tres estudios.

El primero tiene como objeto analizar el perfil psicológico y fisiológico de los sujetos con espina bífida, así como las principales vías de actuación en un contexto de integración escolar. El segundo, es un estudio de carácter clínico que trata de verificar la adecuación de la intervención con "biofeedback" para que sirva de base al diseño de los mencionados instrumentos y programas de intervención (el biofeedback está dirigido a potenciar la actividad muscular adecuada, disminuir la inadecuada y coordinar distintas actividades musculares para facilitar al paciente la realización de actividades con distinto grado de complejidad, desde el control postural de la cabeza hasta la marcha). Por último, y en función de los resultados obtenidos, se procedió a diseñar y verificar la eficacia de un sistema de feedback que paliara los efectos negativos encontrados, así como un sistema de intervención automatizado.

Por último, el objetivo principal que persigue *García Lorente* (1993) en su investigación es explorar algunas cuestiones relacionadas con la evolución de los niños afectados por parálisis cerebral en relación con el tratamiento educativo que reciben, fundamentalmente en la escuela. Este objetivo es el resultado del intento de contextualizar la primera idea de la que surgió esta investigación: las posibilidades que el ordenador ofrece para la enseñanza de niños con este tipo de afectación. Es una investigación de carácter descriptivo y exploratorio, pues pretende recoger el modo como se trabaja en el aula con los sujetos estudiados y las consecuencias que ello tiene para el desarrollo de sus conocimientos escolares.

Las reflexiones, que tras esta investigación fueron madurando por parte del equipo que la llevo a cabo, han dado lugar a un libro publicado por el CIDE y que lleva el título de *El niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención*. Dentro de la literatura que se dedica al tema, la intención de esta obra es la de compaginar la revisión de la bibliografía psicológica y pedagógica a cerca de la parálisis cerebral, con una toma de postura teórica, basada en los principios de la escuela socio-histórica, sobre la la acción educativa con estos niños.

2.2.4. Sobredotación intelectual

Las tres investigaciones que se incluyen en este apartado, dos de ellas dirigidas por López Andrada (1991) y (en curso) y la otra dirigida por Prieto Sánchez (1996) fundamentan el concepto de sobredotación en la "Teoría de los Tres Anillos" de Ranzulli. Estos autores se sitúan dentro de esta corriente porque consideran que aglutina diversas teorías sobre este tema y por ser aceptada por una gran mayoría de estudiosos en la materia.

Esta teoría define la sobredotación en base a tres conceptos principales: capacidad intelectual por encima de la media, implicación en la tarea y creatividad. Estos conceptos han sido ampliados, posteriormente, en el "Nuevo Modelo Triádico de la Sobredotación", incluyendo tres más: familia, colegio, y compañeros. No obstante, *López Andrada* en las dos investigaciones (López Andrada, 1991, en curso) que dirige se ha centrado, fundamentalmente, en el primero de ellos, "capacidad intelectual por encima de la media", dejando para posteriores estudios el resto de los conceptos señalados.

Este autor resalta la escasa atención que se da a los alumnos superdotados, y la necesidad de proporcionar apoyo y orientación sobre este tema, tanto a los profesionales de la enseñanza como a la administración educa-

tiva, para que esta situación cambie. En este sentido, su primer estudio (1991) tuvo sus frutos ya que en el RD 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, que se dictó cuatro años más tarde, aparece expresamente la atención a los alumnos superdotados. Concretamente en su artículo 10 señala que *“la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales asociadas a condiciones de sobredotación intelectual velará especialmente por promover un desarrollo equilibrado de los distintos tipos de capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas”*.

La finalidad de este trabajo ha sido la detección, diagnóstico y valoración de alumnos potencialmente bien dotados en edades tempranas entre la población de Móstoles, con el objetivo de iniciar un proyecto para la atención específica, la orientación y el seguimiento de la muestra resultante. Se pone de manifiesto que el entorno socio-cultural desfavorable de estos niños incide negativamente en su desarrollo, hasta el punto de que aproximadamente el 50% de los mismos abandonan los estudios (López Andrada, 1991). De ahí, la conveniencia de realizar el seguimiento de los alumnos “biendotados” de preescolar detectados en Móstoles (el 4,72% de la población preescolar total).

Esta primera investigación se contempla, por tanto, como el inicio de un estudio longitudinal a lo largo de, por lo menos, 21 años, para el seguimiento de los niños seleccionados. Así, actualmente hay en curso un proyecto de investigación que está llevando a cabo el mismo equipo de trabajo y que se titula *“Primer seguimiento del estudio longitudinal de una muestra de 108 alumnos potenciales “superdotados” nacidos en 1985 y detectados en 1991 en una zona socialmente desfavorecida. Análisis comparativo con otro grupo control”*.

En la misma línea, Prieto (1996) parte de la teoría triártica de la inteligencia de Sternberg, que trata de explicar la relación entre la inteligencia y el mundo interno del individuo, entre ésta y la experiencia y, finalmente, entre ésta y el medio o contexto. Se explica el funcionamiento cognitivo y la autorregulación mediante los cuales el individuo procesa y automatiza la información con el propósito de adaptarse al medio social. El trabajo pretende abordar el estudio del superdotado desde una triple perspectiva: identificación, intervención y evaluación del rendimiento y competencia de los superdotados, desde el planteamiento teórico apuntado. Entre los objetivos generales se encuentra la adaptación de un nuevo instrumento de evaluación de la habilidad intelectual, el STAT (Sternberg Triarchic Abilities Test) para lo que se recurre a la traducción de la prueba ajustándola mediante un sistema de jueces; la aplicación piloto a una muestra de 90

alumnos de 5° y 6° curso; el análisis de los ítems partiendo de una clasificación del profesor Yela; y la baremación, fiabilidad y validez desde distintas pruebas estadísticas. En este sentido, se concluye que el STAT muestra unas características psicométricas adecuadas. Es un instrumento de evaluación de la habilidad intelectual que no se solapa con las pruebas tradicionales de inteligencia general, por lo que es útil para identificar sujetos de altas habilidades.

Asimismo, se destaca que los sujetos con altas habilidades se caracterizan por tener unos estilos de pensamiento más abiertos, flexibles y críticos, y por un mayor autoconcepto en el ámbito académico (en lo verbal y en lo matemático), mientras que no sucede así en el ámbito personal o social (interacciones entre iguales y con la familia). De la misma manera los superdotados no muestran una mayor habilidad metacognitiva que los sujetos normales.

2.2.5. Trastornos del lenguaje

Critchley (1970, en Polaino, 1984), señala que “*la World Federation of Neurology considera la dislexia como un trastorno que se manifiesta en la dificultad para aprender a leer a pesar de una enseñanza típica, y un nivel intelectual y una oportunidad sociocultural adecuadas. Es una alteración que depende de incapacidades cognitivas básicas que son, frecuentemente, de origen constitucional*”. No obstante, hay que destacar que el término dislexia no se ha definido de una forma clara y precisa, a pesar de la gran cantidad de publicaciones e investigaciones que se han llevado a cabo sobre este tema en las últimas décadas. Por el contrario, surgen cada vez más dudas e interrogantes a medida que se profundiza en el tema.

Como indica Benvenuty (1983), conviene reflexionar sobre la facilidad con que hoy cualquier niño corre el riesgo de ser diagnosticado como disléxico debido, entre otras cosas, a la indefinición, ambigüedad e imprecisión que conlleva la noción de dislexia.

Las tres investigaciones que conforman este apartado (Benvenuty, 1983; Polaino, 1984 y Mayor Cincá, 1995) abordan el estudio de un tema controvertido como es la dislexia con la pretensión de sugerir nuevos supuestos en el tratamiento de este problema.

Benvenuty (1993) señala que, tras la implantación de la LGE, la proliferación de estudios sobre la dislexia como síndrome tuvo una consecuencia inmediata en profesores, padres y especialistas que polarizaron en torno a ese concepto muchas de las dificultades que presentan los alumnos en el

proceso de aprendizaje de la lengua, considerándolas como el resultado de una incapacidad funcional dependiente exclusivamente del alumno.

A partir de ese planteamiento, la investigación que él dirige comienza cuestionando las hipótesis que centran la causa del trastorno en factores individuales, ocupándose de otras que contemplan la posibilidad de influencias externas al sujeto. El objetivo principal es sustentar empíricamente la hipótesis de que las variables extrasujeto tienen una influencia mayor que las variables intrasujeto en los trastornos de lectoescritura, en niños de inteligencia normal.

En la primera fase de la investigación se analizan las condiciones de aprendizaje de la lectura y la escritura en alumnos de 1º y 2º de EGB. En la segunda se verifica la existencia de correlaciones entre determinadas variables intra-sujeto (lateralidad, sincinesias, esquema corporal y lenguaje oral) con el éxito en el aprendizaje de la lectoescritura, y que justifican la noción de la dislexia como síndrome.

La falta de acuerdo existente en cuanto el procedimiento más idóneo para detectar rasgos esenciales del sujeto disléxico que expliquen cómo es su procesamiento lingüístico y por qué en algunos casos se resisten a la instrucción, es el planteamiento que fundamenta la investigación dirigida por *Mayor Cínca* (1995). Los objetivos que se persiguen son, en primer lugar, el estudio comparativo de las características neopsicológicas de los niños disléxicos con respecto a otros niños con dificultades y sin dificultades en la lectura; en segundo lugar, se estudian las diferencias entre las respuestas de los niños disléxicos ante la instrucción y la de los niños con otro tipo de retraso lector. Los resultados de esta investigación indican que los disléxicos poseen déficits neuropsicológicos relativos a la discriminación auditiva de fonemas, la memoria verbal y el manejo de series simbólicas diferentes de los presentados por los otros dos grupos, y que todos los sujetos mejoran significativamente tras ser instruidos en el programa de habilidades de segmentación.

Polaino (1984) se centra fundamentalmente en los factores individuales del sujeto para explicar los problemas de la dislexia. Este autor señala que son muchos los investigadores que defienden que las causas principales de la dislexia se relacionan con alteraciones en dos áreas fundamentales: la percepción y memoria visual, y el procesamiento verbal. A partir de este planteamiento, el objetivo principal de su estudio es contrastar las hipótesis "percepción visual versus procesamiento verbal" como causa explicativa del trastorno analizado. Se centra en el análisis de la velocidad de lectura de elementos verbales aislados (palabras y letras) para minimizar en lo posible los efectos de interferencia semántica que, según este autor, son

centrales en la dislexia y partiendo del principio de que la velocidad disminuida es peculiar y específica de la dislexia.

2.3. PROGRAMAS

Dentro de este apartado se aborda el diseño de programas o técnicas específicas de intervención dirigidas a alumnos con necesidades educativas diversas, centrándose en distintos aspectos: mejora del rendimiento académico a través de programas de entrenamiento cognitivo, modificación de conducta, competencia social, estimulación psicomotriz, y desarrollo del lenguaje de signos en la escuela.

De las seis investigaciones que se incluyen en este apartado (Barrio del Campo, 1984; Molina, 1995; Alañón, 1992; Verdugo, 1992; Schragger, 1996 y Torra, en curso) dos hacen referencia a los procesos cognitivos y su relación con el rendimiento. Los alumnos se conciben como “procesadores de información”, “manipuladores” y “transformadores” del conocimiento intelectual, y “productores” de respuestas que se traducen en rendimiento académico. Para analizar dicho rendimiento hay que tener en cuenta las fases del procesamiento: entrada, elaboración, transformación y salida de la información.

A partir del paradigma del *procesamiento de la información*, la problemática de los sujetos que presentan algún tipo de discapacidad se contempla desde una concepción no estructural e irreversible, sino analítica y funcional. Desde este enfoque, se considera que los déficits son específicos de determinados procesos cognitivos, y éstos se definen como “*aque- llos procesos mediante los cuales la información sensorial que llega al cerebro es transformada, almacenada y recuperada posteriormente para la resolución de cualquier tarea problemática*” (Molina, 1985)

La investigación sobre discapacidad mental se centra, a partir de ese momento, en el estudio de las estrategias cognitivas responsables de la exploración, selección, organización, transformación y recuperación de la información dentro del sistema de procesamiento (Molina, 1985), y se defiende que si se potencian una serie de funciones cognitivas en las fases de entrada de información, elaboración y salida del proceso de aprendizaje, se produce un cambio en las estructuras formales del pensamiento (Alañón, 1992).

Por tanto, parece lógico señalar que es muy importante para el desarrollo intelectual del niño deficiente, la activación de dichos procesos cognitivos y el entrenamiento en el uso de estrategias correctas para cada moda-

lidad de aprendizaje, es decir, el desarrollo intelectual puede ser modificado a través de la aplicación de determinados programas de entrenamiento cognitivo.

Molina (1985) analiza los procesos cognitivos que condicionan los aprendizajes instrumentales (lectura, escritura y cálculo) en niños deficientes mentales ligeros, con el fin de diseñar e implementar un programa de desarrollo individual. Se analiza, asimismo, la interacción estilo cognitivo-programa de intervención. Para ello, se aplican una serie de pruebas y se comparan las estructuras factoriales de sujetos discapacitados y no discapacitados. Posteriormente, se aplica un programa de desarrollo individual y se comparan las medidas pre/post tratamiento.

En esta misma línea se encuentra el estudio que dirige *Alañón* (1992), cuyo principal objetivo es aumentar la capacidad de aprendizaje de alumnos de 6° de EGB deprivados socioculturalmente o que presentan una discapacidad mental límite o ligera, mediante la aplicación del Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein. Esta investigación aparece analizada en el capítulo II, por lo que para ampliar la información sobre la misma se puede acudir al citado capítulo.

Por otra parte, *Barrio del Campo* (1984) cuestiona la eficacia de los métodos que tradicionalmente han sido utilizados en educación especial, planteando la necesidad de desarrollar programas y diseños curriculares partiendo de los principios de la modificación de conducta. Se parte de la premisa de que la asimilación del esquema corporal y la orientación espacio-temporal, la organización perceptiva, el control imitativo e instruccional, las habilidades sociales, etc. son la base imprescindible para garantizar cualquier tipo de aprendizaje.

La competencia social de alumnos con necesidades educativas especiales es un tema que ha suscitado en los últimos años una gran variedad de programas y procedimientos de actuación. Según *Verdugo* (1992) este creciente interés se debe fundamentalmente a la sólida relación que existe entre la competencia social en la infancia y la adaptación social, académica y psicológica en edades posteriores.

En su estudio, se parte de la base de que los alumnos con necesidades educativas especiales:

- * tienen una baja aceptación social entre sus compañeros;
- * interactúan menos y de forma inadecuada con sus iguales; y
- * carecen de repertorios conductuales de habilidades sociales.

A partir de estas premisas, se pretende incrementar la competencia social de los alumnos con necesidades educativas especiales mediante el Programa de Habilidades de Interacción Social, que es un programa cog-

nitivo-conductual para la enseñanza sistemática de la conducta interpersonal en ambientes escolares y familiares.

La investigación de *Schrager* (1996) consiste en la aplicación de un programa de terapia psicomotriz y un programa de estimulación vestibular. Se parte de la base de que la terapia psicomotriz favorece y estimula las capacidades motrices y comunicativas de los sujetos con necesidades educativas especiales. En concreto, se persiguen los siguientes objetivos:

- Demostrar la eficacia de la estimulación psicomotriz y vestibular en la mejora de las capacidades motrices y comunicativas de niños con necesidades educativas especiales.
- Sistematizar un programa de trabajo dirigido a la implementación de métodos, recursos y procedimientos vinculados a la estimulación psicomotriz general y a la estimulación de aspectos sensoriales, perceptivos y motores relacionados con las aferencias propioceptivas.
- Discutir las bases teórico-prácticas del apoyo educativo psicomotor, vinculado a las exigencias del nuevo currículum escolar.

Por último, hacer referencia a una investigación que actualmente se encuentra en curso, dirigida por *Torra* y que aparece explicada con más detalle en el apartado de discapacidad auditiva, en la que se propone el desarrollo de un programa de enseñanza del lenguaje de signos elaborando una metodología y unos medios concretos para que su aprendizaje se pueda llevar a cabo en centros de integración de infantil y primaria.

2.4. PROFESORADO

La innovación educativa que ha supuesto el proceso de integración requiere para su conveniente desarrollo de unos profesionales que sepan y puedan hacer frente a los problemas que genera dicho proceso de integración. Los profesores tienen que afrontar lo que supone el hecho de trabajar en una situación de integración y para ello es imprescindible una formación específica.

Este apartado incluye dos investigaciones, dirigidas por *Mora* (1988) y *García Cabero* (1991), que se centran en el estudio de las actitudes del profesorado hacia la educación de alumnos con necesidades educativas especiales.

La investigación dirigida por *García Cabero* (1991) persigue un doble objetivo: por una parte, estudiar las variables que afectan a las actitudes de los futuros profesores hacia la integración de alumnos con necesidades educativas especiales y, por otra, manipular dichas variables con el fin de

mejorar tales actitudes. Es un estudio de carácter aplicado que plantea un diseño experimental dividido en dos fases. En ambas se utiliza un diseño pretest-postest variando el número de grupos en cada una de las fases. En la primera fase se forman tres grupos experimentales (el afectivo, en el que el tratamiento consiste en la proyección de películas; el informativo, a través de conferencias; y, el informativo-afectivo, que combina la utilización de ambos tratamientos) y un grupo de control. En la segunda fase hay cinco grupos experimentales sometidos también a distintos tratamientos (clases sobre bases psicológicas de la educación especial, simulación de minusvalías, grupos de discusión, y proyección de videos sobre alumnos con necesidades educativas especiales) y un grupo de control. La actitud, como variable dependiente, ha sido medida a través de dos instrumentos: un cuestionario de recogida de información general y dos escalas de actitudes. Los resultados confirman la eficacia de los métodos empleados para la modificación de actitudes hacia la integración, concluyendo la conveniencia de continuar esta línea de investigación para incluir estos métodos dentro de los programas de formación de los futuros maestros.

Por su parte, *Mora Roche* (1989), cuya investigación aparece catalogada en el capítulo II, elabora un instrumento para medir las actitudes de los profesores. Considera éstas como posibles determinantes de las diferencias de aplicación del programa de enriquecimiento cognitivo "Comprender y Transformar", considerado muy útil para el desarrollo de las capacidades cognitivas de los alumnos de educación compensatoria y especial. Se pretende confirmar la hipótesis de que las diferencias de rendimiento de los profesores que aplican programas de enriquecimiento cognitivo son atribuibles a las actitudes y creencias previas respecto a las funciones de la educación y de los educadores, posibilidades de intervención y cambio cognitivo, sentido de autocompetencia de cara al logro de esa tarea, etc. En esta línea, la investigación consiste en la elaboración y validación de instrumentos para medir, por un lado, las habilidades docentes moduladoras de la facilitación cognitiva; y, por otro, las actitudes de los profesores relativas a dicha facilitación. El autor concluye que los instrumentos elaborados son válidos, pero plantea como tarea pendiente el estudiar las relaciones entre ambas medidas.

2.5. INTEGRACIÓN ESCOLAR

El cambio de conceptualización de la educación especial a partir del R.D. 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial y

de la LOGSE fue muy importante porque supuso la introducción de España en la corriente educativa de la integración escolar, que se inicia con cierto retraso respecto al resto de países occidentales. Este cambio se ha materializado en la implantación del Programa de Integración escolar de alumnos deficientes en las escuelas ordinarias.

La política de integración escolar en España se inscribe en el marco de reforma general del sistema educativo, en el que la integración es entendida no tanto como educación de niños deficientes en la escuela ordinaria, sino como estrategia para tratar de resolver las situaciones de diversidad de cualquier alumno. El proceso de integración se contempla como un proceso de cambio y transformación de la escuela, y desde este punto de vista se considera como un problema técnico que plantea retos importantes a la organización escolar (Cardona, 1992).

Asimismo, implica necesariamente un cambio generalizado de actitudes en toda la comunidad educativa, pero especialmente en el profesorado. En este sentido, Cardona (1992), señala que los profesores apoyan los principios de la integración, pero muestran preocupación acerca de su puesta en práctica, debido, en parte, a problemas de falta de preparación. Pero, en contradicción con esta idea, otros autores resaltan que, en la práctica, la actitud hacia el mundo de las discapacidades es negativa, aunque el grado de rechazo no es igual para todo tipo de discapacidades (Barrio del Campo, 1986).

En este apartado se han incluido 12 investigaciones que se inscriben en el marco del movimiento de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria, si bien dos de ellas están en proceso de elaboración y sólo disponemos de sus proyectos iniciales. Básicamente, todas tratan de determinar qué elementos favorecen dicho proceso de integración en los centros teniendo en cuenta la incidencia de múltiples variables: actitudes de la comunidad educativa, aspectos organizativos del centro, necesidad de adaptaciones curriculares.

De estas 12 investigaciones, las dirigidas por Illán (1995) y Aguilera (1990) se centran en el cómo se ha llevado a cabo el proceso de integración y cómo poder mejorarlo, asimismo la investigación de Arias (1995) analiza la experiencia de integración escolar realizada en la provincia de Valladolid tras su incorporación al programa europeo HELIOS. Por otra parte, las investigaciones de Cardona (1992) y de Barrio del Campo (1986) analizan diversos factores, que inciden en la integración de los alumnos con necesidades especiales, como son las posibilidades de aprendizaje de estos alumnos y las actitudes de los profesores, padres, alumnos y especialistas.

Un grupo importante de investigaciones (Rodríguez Alonso, 1993 y 1996; González Díaz, 1996 y Sureda, 1993) estudian la situación de los alumnos con necesidades educativas especiales, una vez finalizada la escolarización y sus posibilidades de integración laboral, así como las habilidades necesarias para favorecer esta integración.

Se incluye en este apartado una investigación que estudia el tema del daltonismo (Lillo, 1996) analizando su incidencia dentro de la población infantil en la Comunidad de Madrid y realizando un programa de apoyo para favorecer la integración de estos niños.

Por último, las dos investigaciones que actualmente se encuentran en curso (Muntaner y Cuadrado) se centran en el tema de las adaptaciones curriculares, como instrumentos claves para la integración, ya que con la implantación de la LOGSE la adaptación curricular se contempla como la estrategia principal para ajustar la enseñanza a las necesidades de cada alumno concreto.

Partiendo de la complejidad que supone la integración escolar en el discurso educativo, *Illán* (1995) pretende analizar la forma en que ese proceso de integración se produce y cómo, desde el trabajo en equipo y la creación de espacios de reflexión, se puede optimizar dicho proceso. El trabajo que este investigador dirige, se sitúa dentro de los parámetros de la investigación-acción, aplicada al estudio de tres centros que realizan procesos de integración, y, dentro de cada uno de ellos, a un aula donde se integra un alumno con síndrome de Down. Se distinguen dos escenarios básicos de análisis: el escenario aula y el escenario grupo de trabajo (formado por profesores, apoyos externos y representantes de la investigación). El trabajo llevado a cabo con los profesores permite constatar la importancia que tiene, para un buen desarrollo del proceso integrador, el hecho de poder disponer de un espacio para la cooperación profesional. Partiendo de esta constatación, se llega a los siguientes resultados: por una parte, la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en un aula ordinaria no modifica sustancialmente el modo en que los profesores distribuyen el tiempo para cada área curricular; por otra, las propuestas de trabajo suelen ser comunes a todos los alumnos y se utilizan una gran cantidad de recursos para la realización de las tareas, aunque la ficha del libro sigue siendo el más empleado; y por último, los profesores emplean dos patrones de supervisión, uno para el grupo-clase y otro para el alumno integrado, diferentes no tanto por un uso de estrategias distintas como por el modo en que éstas se suceden y articulan en el transcurso del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El estudio dirigido por *Aguilera* (1990), se centra en analizar la eficacia de la integración escolar en España. Dicho Programa lo llevó a cabo el Ministerio de Educación y Ciencia en el curso 1985/86 tras la aprobación del R.D. de Ordenación de la Educación Especial. La evaluación tenía una doble finalidad: determinar los logros del programa, relativos tanto a la promoción y desarrollo de los niños integrados, como a la introducción de mejoras en el sistema educativo, y obtener información sobre el Programa para analizar el proceso de reforma que, en el campo de la Educación Especial, se estaba iniciando y, en consecuencia, orientar a la toma de decisiones sobre el mismo. Así, se trata de una evaluación formativa e iluminativa que no tiene un mero carácter descriptivo de la puesta en marcha del Programa (¿qué está pasando?) sino también explicativo (¿por qué está pasando?). Supone analizar una realidad muy compleja y dinámica en la que se desarrollan procesos de cambio de sistemas interdependientes (centro escolar, profesorado, y alumnos), que se influyen de forma recíproca.

Con este estudio se trataba de dar respuesta a las siguientes cuestiones:

1. Estudiar cómo se concreta en la realidad el Programa: variables más relevantes para su aplicación y sentido en que estas variables condicionan su puesta en práctica.
2. Analizar el impacto de la aplicación del Programa en la organización y funcionamiento de los centros, maestros y profesores de apoyo.
3. Analizar su efecto sobre los alumnos integrados, identificando los contextos de aprendizaje que proporcionan una respuesta más adecuada a las necesidades educativas.
4. Detectar las modalidades de aplicación más positivas en función de las características de los centros.

Las conclusiones más destacables de la investigación y que se refieren a aquellos aspectos que más han condicionado la adecuada implementación del Programa de Integración, son las siguientes:

- Existencia de un proyecto educativo de centro que contemple las necesidades educativas de los alumnos.
- Partir de un nivel de acuerdo consensuado y debatido en profundidad.
- Dotar a los centros de recursos materiales y apoyos humanos suficientes.
- Experiencia previa del profesorado en el ámbito de la integración.
- Actitudes y expectativas de los profesores tutores y de apoyo.
- Nivel de formación de los profesores, estilo de enseñanza, y adaptaciones curriculares.
- Nivel intelectual asociado al déficit (más que el tipo de déficit).

La investigación de *Cardona* (1992) sobre las posibilidades de aprendizaje de alumnos con necesidades especiales según su potencial de aprendizaje y la modalidad de apoyo, también se enmarca en los planteamientos que el nuevo sistema educativo incorpora para la educación especial.

Concretamente, su primera parte se ocupa de aspectos organizativos de la educación especial integrada, así como de los factores potenciales para el desarrollo óptimo de la integración. Se señala que el balance global de los resultados de la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales es favorable, aunque persistan actitudes anquilosadas y escasez de recursos, aspectos que dificultan el cambio real de la escuela. En este sentido, resalta que las tendencias de la investigación para el futuro en el ámbito de la educación especial, deberían centrarse en:

- Estudios orientados al conocimiento de la realidad que permitan la toma de decisiones para diseñar y establecer programas integrados.
- Estudios para determinar los efectos psicopedagógicos de la integración.
- Estudios relativos a las actitudes docentes y a las exigencias de formación necesarias para una adecuada atención a la diversidad.

La segunda parte se centra en el diseño y validación de un programa de apoyo escolar. Es una reflexión sobre el tipo de atención que habitualmente reciben los alumnos con dificultades de aprendizaje en los centros, considerando que la derivación al aula de apoyo no constituye la alternativa más provechosa para el alumno. Se pretende realizar una valoración comparativa entre los beneficios educativos que obtienen los alumnos con necesidades especiales de grado ligero en las materias instrumentales de la lectoescritura y el cálculo en función del emplazamiento o modalidad de intervención y el potencial de aprendizaje. Asimismo, se examinan los cambios experimentados en la actitud del profesorado tras un proceso de apoyo técnico y asesoramiento, orientado a adaptar los procedimientos de enseñanza a las diferencias individuales.

Los resultados de esta investigación indican que la modalidad de apoyo integrado en las actividades ordinarias de clase, siempre y cuando el tutor cuente con el soporte psicopedagógico necesario, constituye una alternativa más deseable que el desplazamiento del alumno fuera del aula para ofrecerle un tipo de ayuda externa. Con ello se consigue que los alumnos con necesidades especiales de grado ligero consigan un aumento significativo de su rendimiento, y una mejora de su autoconcepto general y de su competencia intelectual y escolar. A su vez los profesores incrementan su competencia profesional y con ello sus actitudes se hacen más abiertas y tolerantes al tratamiento de la diversidad en el aula.

También se centra de lleno en el análisis de las actitudes como un factor decisivo de la integración la investigación dirigida por *Barrio del Campo* (1986), aunque en este caso se analizan no sólo las actitudes de los profesores, también las de alumnos, padres y especialistas.

Concretamente, se pretende estudiar la relación entre diversas variables psicosociales y de personalidad: clase social, implicación en el proceso de integración, grupo de edad, contacto con sujetos deficientes, dogmatismo, actitudes hacia la integración.

En el ámbito de la Unión Europea se han desarrollado acciones específicas dirigidas a fomentar la integración de las personas con algún tipo de minusvalía. Así, el Programa Helios (Handicapped People Living Independently in an Open Society) es un programa de acción comunitaria cuyo objetivo es fomentar la formación profesional y la integración económica y social de las personas discapacitadas. Este Programa se basa en la siguiente definición de discapacidad: "... se entenderá por 'personas minusválidas' las personas que presenten deficiencias, discapacidades o minusvalías graves resultantes de afecciones físicas, incluidas las sensoriales, mentales o psíquicas, que limiten o impidan la realización de una actividad o de una función considerada normal" (Comisión Europea, 1996, pág. 11).

Las acciones llevadas a cabo con este Programa se centran en los siguientes aspectos (Arias, 1995):

- Coordinar y realizar un determinado número de actividades destinadas a fomentar la innovación, los intercambios de experiencias y la difusión.
- Crear un sistema que utilice las nuevas tecnologías para la obtención, la actualización, y el intercambio de información a nivel comunitario.
- Garantizar una estrecha coordinación con el programa comunitario sobre la igualdad de oportunidades para la mujer y sobre la integración escolar de los discapacitados, así como con las actividades emprendidas a nivel internacional.

Entre esas acciones específicas se encuentra la de elaborar una red comunitaria de "Actividades Modelo Locales" en las que se contempla la integración económica, laboral, escolar y social de estos sujetos.

La Dirección Provincial del MEC de Valladolid solicitó a la Comisión de las Comunidades Europeas su incorporación a la red de experiencias de integración escolar, entrando oficialmente a formar parte de la misma en calidad de Actividad Modelo Local el 19 de julio de 1988.

En la investigación que dirige *Arias* (1995) se exponen los principales fundamentos, objetivos y características descriptivas del Programa Helios y la Actividad Modelo Local desarrollada en Valladolid; así como los aspectos clave que definen la evaluación de programas educativos, tanto desde una perspectiva genérica como desde el punto de vista de la integración escolar. Como objetivo general de esta investigación se plantea llevar a cabo una revisión del estado actual de la integración escolar en la provincia de Valladolid, atendiendo a las repercusiones observadas en centros, profesores, alumnos y padres.

La investigación de *Rodríguez Alonso* (1993) parte de un interrogante, ¿qué futuro laboral les espera a las personas de integración una vez finalizada su etapa escolar? Como respuesta a esta cuestión surgió la inquietud de “buscar el camino que sirva de puente entre la escuela y el mundo laboral, ligar los dos aspectos y posibilitar una verdadera integración”. Con este fin, en la investigación se ha evaluado a los alumnos con necesidades educativas especiales de un centro de integración, se ha realizado una exploración de la situación laboral comprobando algunas posibilidades reales para incorporarse al mercado productivo, y, a partir de ahí, se han obtenido datos para elaborar modificaciones curriculares y desarrollar las destrezas y aptitudes exigidas en muchos de los empleos analizados.

Esta investigación tiene una segunda parte dirigida por el mismo autor (*Rodríguez Alonso*, 1996) y cuyo principal objetivo es fomentar desde la escuela las habilidades que se exigen en el mercado laboral para facilitar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en el mercado productivo y en la sociedad en general. Para llevar a cabo este objetivo se pretende, en primer lugar, analizar el currículo de la ESO y la participación real de los alumnos en los contenidos de la etapa; en segundo lugar, desarrollar y evaluar estrategias ya sea a través de adaptaciones curriculares o mediante la creación de talleres.

En esta misma línea, la investigación dirigida por *Gonzalez Díaz* (1993) da un paso más y se propone analizar cuál es la situación laboral de antiguos alumnos y alumnas con niveles de deficiencia ligeras y medias que han estudiado en un centro de educación especial de Gijón. De este análisis se desprende que en el caso de ex-alumnos que tiene certificado de minusvalía, aunque la inserción no es suficiente, sí que hay un buen nivel, debido en gran medida a iniciativa de los padres y tutores de crear un centro especial de empleo, y a que en el caso de los alumnos que tiene un reconocimiento superior a 64% de discapacidad hay una mayor oferta pública de centros ocupacionales.

Sin embargo, para los alumnos que no poseen el certificado de minusvalía, el grado de inserción es muy bajo. En este caso la problemática no se debe a una insuficiente capacitación sino a una situación de cierto desamparo normativo en el que se encuentran estas personas, en las que el no tener un certificado de minusvalía les impide acceder a un empleo protegido y por otra parte nos se les ofrece algún tipo de medidas que les permita acceder al empleo en condiciones más ventajosas que la población general para paliar, de alguna forma, su problemática personal.

Otra de las conclusiones de este estudio hace referencia a que en esta muestra no existe una relación directa entre la rama de estudios cursados y la actividad laboral que desarrollan o han desarrollado los alumnos, con lo cual se propone dar mayor importancia a la creación de hábitos de trabajo, el fomento de la responsabilidad en el cumplimiento de las tareas, la adquisición de técnicas que potencien la resistencia a la fatiga y la creación de una actitud positiva hacia el cumplimiento de sus deberes laborales, que al hecho de proporcionar unos conocimientos profesionales concretos.

Esta misma problemática de la integración laboral es tratada en la investigación de *Sureda* (1993) a partir de la situación concreta de los alumnos de un Centro de Aprendizaje de Tareas afectados por deficiencia mental ligera. En ella se propone estudiar la integración laboral desde el punto de vista del marco legal, de las propias capacidades de los alumnos y de la actitud de sus familias y de los empresarios. Este estudio ha permitido comprobar que para abordar con éxito la integración laboral y social de las personas con deficiencia mental, es preciso establecer con más claridad y profundidad las características personales de estos sujetos. Por ello es preciso hacer un esfuerzo para encontrar sistemas que permitan una descripción lo más clara posible de sus capacidades y características que sirva de soporte para campañas de información y normalización. Se propone que los programas de formación profesional para este colectivo deberían partir de estas capacidades e incidir en la formación de hábitos laborales y en el aprendizaje específico de aquellas tareas que son exigidas en cualquier trabajo normalizado.

Por lo tanto, la solución de la problemática laboral de las personas afectadas por una deficiencia mental, tal y como se plantea en esta investigación, debe pasar por la realización de programas personalizados que tengan en cuenta las condiciones específicas del mercado, las posibilidades de cada individuo y su circunstancia familiar y social globalmente considerada.

La investigación realizada por *Lillo* (1996) analiza un tema bastante novedoso que es cómo el “daltonismo” dificulta la integración escolar. Parte de la base de que el grupo de alteraciones de la percepción del color conocido como “daltonismo” afecta a un importante porcentaje de niños varones de los países europeos, y, dada la importancia de los materiales cromáticos en la escuela infantil, tiende a dificultar la integración escolar de estos niños. Los objetivos principales de esta investigación son: comprobar la eficacia diagnóstica de una batería de detección del daltonismo; determinar el nivel de incidencia de daltonismo entre la población infantil de la Comunidad de Madrid; determinar la forma en que son utilizadas las categorías cromáticas por estos niños; aplicarles un programa de apoyo para reducir las consecuencias negativas; y evaluar los efectos del programa de compensación.

Por último, las investigaciones dirigidas por *Muntaner* y *Cuadrado*, ambas en curso, tratan el tema de las adaptaciones curriculares. El objetivo general de la primera de ellas es analizar las adaptaciones curriculares que se han desarrollado a nivel de centro y describir el proceso de elaboración, implementación y evaluación de las adaptaciones a nivel de aula y de alumno. Según sus autores, actualmente en el ámbito de la atención a las necesidades educativas especiales estamos pasando por una fase de elaboración teórica donde expertos y asesores formulan propuestas concretas sobre cómo diseñar adaptaciones curriculares, destacando la escasez de estudios más prácticos sobre la elaboración, implementación y evaluación. Por ello, en su proyecto de investigación proponen abordar el tema de las adaptaciones curriculares y organizativas desde el propio contexto escolar, para aportar experiencias reales sobre la puesta en marcha de este proceso.

Desde esta misma perspectiva de la práctica educativa, *Cuadrado* pretende llevar a cabo una guía para la adaptación de materiales didácticos y específicos, que facilite pautas de seguimiento para diseñar y evaluar dichas adaptaciones.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Del análisis de las investigaciones revisadas en este capítulo se puede extraer una serie de consideraciones que, como reflexión final, aporten información general sobre cuáles han sido los ámbitos temáticos más estudiados, los métodos de investigación más utilizados y los resultados más interesantes.

En general, en la mayoría de las investigaciones se opta por metodologías de tipo cualitativo, o bien, por aquellas que incluyen aspectos cualitativos y cuantitativos.

En cuanto a las áreas temáticas, existe un panorama relativamente disperso, aunque puede observarse, no obstante, que el mayor número de investigaciones se centra en los distintos tipos de necesidades educativas especiales (visuales, auditivas, psíquicas, etc.). Asimismo, hay un amplio número de investigaciones dirigidas a analizar el proceso de integración en la escuela ordinaria. Sin embargo, es destacable la poca atención que se le ha prestado al tema de la formación de los profesores en este ámbito, a pesar del reto que supone para ellos la integración de estos alumnos en sus aulas. En este sentido, Giné (1994) resalta *“la necesidad de que por parte de las administraciones educativas se creen y se impulsen las condiciones que permitan mejorar la formación permanente de los profesionales, con vistas a una mejor utilización de las vías previstas en la LOGSE para adecuar la respuesta a la diversidad de necesidades de los alumnos, entre las que se encuentran aquellas derivadas de condiciones personales de déficit; así como poder contar con los recursos personales y materiales suficientes para asegurar la calidad de la respuesta”*.

Dentro de los distintos tipos de necesidades educativas específicas que se estudian, destaca el número de investigaciones que hacen referencia a la discapacidad auditiva. Estos investigadores se centran especialmente en el ámbito de la comunicación, en las cuales se propone la conveniencia de utilizar el lenguaje de signos y/o la comunicación bimodal para proporcionar al niño un código de comunicación en sus primeros años, ya que resultan más eficaces que el uso exclusivo de la comunicación oral (Marchesi, 1992). En general, estas investigaciones ponen de manifiesto los rasgos propios que definen la evolución lingüística y cognitiva de los niños sordos, así como las diferencias que se producen entre los propios niños, debidas en parte a los modelos comunicativos que se utilizan con ellos y en parte a los estilos comunicativos e interactivos de los padres y a sus propias características personales.

Otro grupo importante de investigaciones dentro de las distintas discapacidades es el que se dedica a las discapacidades psíquicas. En ellas destaca la idea de que las personas con deficiencia psíquica son entre sí tan distintas como el resto de las personas, por lo tanto evolucionan en el aprendizaje de forma distinta y a distintos ritmos en función de sus características individuales. Se observa también una aproximación al complejo problema de la comunicación en niños con autismo, a través de varias investigaciones que han intentando aportar nuevas explicaciones a partir de las últimas teorías existentes.

En el caso de los alumnos con parálisis cerebral también se ha atendido al tema de la comunicación, ya que normalmente hay asociados tras-

tornos del lenguaje, lo cual hace necesario en muchas ocasiones la utilización de sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación, para lo cual las nuevas tecnologías que se incorporan en el aula pueden ser de gran utilidad.

Cabe destacar que el tema de la sobredotación intelectual, a partir de la implantación de la LOGSE, ha ido tomando importancia en el ámbito de las necesidades educativas especiales y así se han empezado a realizar investigaciones sobre el tema. De esta forma se ha conseguido crear un grupo estable de trabajo que investigue en este tema y que haga un seguimiento de los niños detectados con vistas a continuar en el tiempo y recoger unos datos que aporten información sobre el tema.

En relación a los niños con discapacidad visual, se han estudiado, sobre todo, los aspectos relativos a su desarrollo cognitivo, sus proceso de generalización y abstracción, comparándolo siempre con el desarrollo de los niños videntes. Sería interesante, por ejemplo, realizar estudios sobre el desarrollo de otros aspectos, como el social y afectivo, que durante los primeros años se pueden ver alterados y cuyas implicaciones sobre el desarrollo cognitivo posterior pueden ser importantes.

Los programas de intervención que se han desarrollado en estas investigaciones se centran fundamentalmente en la mejora de los procesos cognitivos y de la competencia social de los alumnos con necesidades educativas especiales. Estos programas resultan muy útiles por su aplicación a la práctica de los centros y como ayuda a los profesores.

A partir de 1990, con el desarrollo de la LOGSE, más de la mitad de las investigaciones realizadas se refieren a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales tanto en la escuela como en el mundo laboral. El tema de la integración cobra una especial interés a partir de su generalización en el sistema educativo, lo cual va a implicar un cambio importante en la tendencia de las investigaciones en educación especial, que hasta este momento se centraban en el estudio de las distintas discapacidades.

En estos estudios se analizan distintas variables que influyen en el proceso de integración, entre las que destacan el hecho de tener un espacio para la cooperación profesional (Illán, 1995), las actitudes y expectativas de los profesores ante los alumnos con necesidades educativas especiales (Aguilera, 1990), así como, el hecho de tener los recursos materiales y los apoyos humanos necesarios. En estas investigaciones se considera que la modalidad de integración más adecuada para los alumnos con necesida-

des educativas especiales, es permanecer dentro del aula ordinaria siempre y cuando el profesor tutor tenga el apoyo psicopedagógico necesario (Cardona, 1992).

Otro apartado dentro de estas investigaciones, está formado por aquellas que se refieren al tema de la integración laboral, en ellas se analiza cual es la situación de estos alumnos con necesidades educativas especiales una vez finalizada su escolarización y se proponen programas de formación profesional que fomenten habilidades que luego se vayan a exigir en el mundo laboral (Rodríguez Alonso, 1996). Se insiste en que estos programas sean siempre personalizados, en los que se tengan en cuenta tanto las características individuales como el entorno familiar y social.

Por último, comentar que las nuevas investigaciones que actualmente se encuentran en curso se dedican a tratar el tema de las adaptaciones curriculares, instrumentos claves para la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, el desarrollo de metodologías para que el aprendizaje del lenguaje de signos pueda llevarse a cabo en centros de integración de infantil y primaria y el tema de la sobredotación intelectual.

Viendo las investigaciones que se han realizado a lo largo de los 14 años, se aprecian cambios en la filosofía que las ha movido; de alguna forma los investigadores se han ido situando en la vanguardia del movimiento de integración que se ha introducido en España. En las teorías que sustentan las investigaciones se observa una tendencia hacia modelos explicativos de tipo ecológico, ya no se atiende en exclusiva a la persona con discapacidad, sino que se analiza su entorno, y se buscan en él los apoyos necesarios.

Asimismo, se observan algunas carencias importantes, como la apuntada anteriormente de la formación del profesorado. También se destaca las pocas investigaciones que tengan como finalidad la elaboración de diferentes programas de intervención, especialmente si se tiene en cuenta que la integración de los alumnos con necesidades especiales dentro del aula ordinaria implica la elaboración de adaptaciones y de programas específicos para estos alumnos.

A continuación, se exponen las tendencias que, según Cardona (1992), deberían seguir las investigaciones en el futuro dentro del ámbito de la atención a las necesidades educativas especiales. Estos estudios deberían, por una parte, orientarse a la toma de decisiones para diseñar y establecer programas, y, por otra, determinar los efectos psicopedagógicos de la integración, así como analizar las actitudes docentes y las exigencias de

formación necesarias para poder dar una adecuada atención a la diversidad. Estos temas están marcados por la necesidad de que la investigación vaya ofreciendo nuevas posibilidades y apoyos a los avances que se van dando en el ámbito de la práctica educativa.

Teniendo en cuenta que en la actualidad la integración puede realizarse desde los primeros años de vida, es interesante la posibilidad que se presenta de atender a "nuevas" necesidades educativas especiales que surjan, no porque sean nuevas, sino porque su aparición dentro del ámbito escolar hace que se las empiece a tener en cuenta y se vea la necesidad de intervenir sobre ellas. La atención a estas necesidades educativas especiales, en los primeros niveles de escolarización, va a ser un nuevo reto en el futuro al que la investigación tendrá que dar respuesta.

Otro ámbito importante en el que habría que trabajar es el de la atención de las familias de estos alumnos. Su participación en el proceso de integración, así como en los programas que se puedan llevar a cabo con estos alumnos, es muy importante. Sería deseable que la investigación en educación especial tuviera sus repercusiones en la práctica escolar de los centros y que sirviera para orientar el desarrollo de programas concretos. Para ello, cada vez va a ser más necesaria la participación de los padres.

El interés creciente en las sociedades occidentales por favorecer la calidad de vida de las personas con alguna discapacidad ha tenido también su reflejo dentro del ámbito educativo. De alguna manera, se ha llegado a un momento en la práctica docente en el cual se empieza a entender que la calidad en la educación pasa también por un trato más respetuoso y menos discriminador de los alumnos con discapacidades y por una mayor tolerancia de las diferencias individuales.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN Y GÉNERO

1. INTRODUCCIÓN

La comunidad internacional subraya que la educación de la mujer debe ser materia prioritaria en las diferentes políticas de educación, como así se contempla en el Informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (1987) y en el Informe Mundial sobre la Educación de la UNESCO (1995).

Uno de los logros más significativos de los sistemas educativos modernos ha sido garantizar ampliamente el acceso de las mujeres a las principales ramas y sectores de la enseñanza. Se entiende que la incorporación de la mujer a la esfera de la educación formal es un factor decisivo e irrenunciable para alcanzar el camino común de la igualdad de oportunidades por razón de sexo.

La igualdad de oportunidades y de trato para la mujer en y desde la educación, se erige en el garante que asegura el acceso de niñas, muchachas y mujeres a la educación en condiciones de estricta equidad. Asimismo, la igualdad de oportunidades constituye uno de los ejes indispensables que vertebran y articulan todo proceso de democratización en nuestras sociedades.

La objetivación formal y jurídica que constituye la declaración de la igualdad de oportunidades entre los sexos, consagrada en la Constitución española de 1978 y reconocida y adoptada con posterioridad en la legalidad vigente en todos los ámbitos, incluido el de la educación, supone un importante progreso en lo concerniente a la igualdad entre hombres y mujeres.

La LOGSE formula explícitamente que la actividad educativa se desarrollará atendiendo al principio de efectiva igualdad de derechos entre los

sexos, al rechazo a todo tipo de discriminación y al respeto a todas las culturas. Es la primera vez que las orientaciones oficiales de la administración educativa recogen la necesidad de tener en cuenta el sexismo en la enseñanza (Coscojuela y otros, 1991).

La igualdad de oportunidades, aunque es un epígrafe recurrente que glosa todas y cada una de las convenciones internacionales existentes, no sólo ha de implicar escuelas iguales para hombres y mujeres, sino también escuelas de igual eficacia en la práctica socio-educativa.

En este sentido, es de reseñar que persisten marcados prejuicios relativos al reparto de roles entre hombre y mujer. Las chicas gozan de menos beneficios que los chicos en la formación profesional cualificada. Ellas optan preferentemente por los ciclos de formación más cortos, y se orientan hacia disciplinas más propensas a perder valor en términos de mercado de trabajo. Por el contrario, los estudios en las que son menos numerosas en proporción a los chicos tienden a ser mejor considerados, apreciados y remunerados en el mercado de trabajo (OCDE, 1987).

Los estudios de educación y género intentan explorar las diferencias entre los sexos, con el propósito de captar y socavar las jerarquías socialmente construidas según los contextos sociohistóricos. Asimismo, intentan revelar las relaciones e interacciones que permiten la subordinación femenina.

Las desigualdades inherentes al *sistema de género* (Thurén, 1992), esto es, al entramado que define las relaciones entre las mujeres y los hombres, están asociadas a los papeles característicos adquiridos a través de una socialización peculiar, que varía según se trate del sexo masculino o femenino. Los factores condicionantes de estas desigualdades están profundamente arraigados e incardinados a instituciones y estructuras vigentes en la sociedad. *"En el interior de este conjunto de estructuras sociales, el papel de la escuela es crucial, tanto por ser fuente de desigualdades como por ser el lugar donde los cambios pueden y deberían realizarse"* (OCDE, 1987, pág.41).

Las investigaciones que se van a presentar en este capítulo asumen que la coeducación ha contribuido en la mejora y desarrollo hacia la igualdad entre los sexos, si bien es cierto que constatan, a su vez, la existencia de mecanismos que producen y predicen diferencias que, en el seno del sistema educativo, devienen en desigualdades.

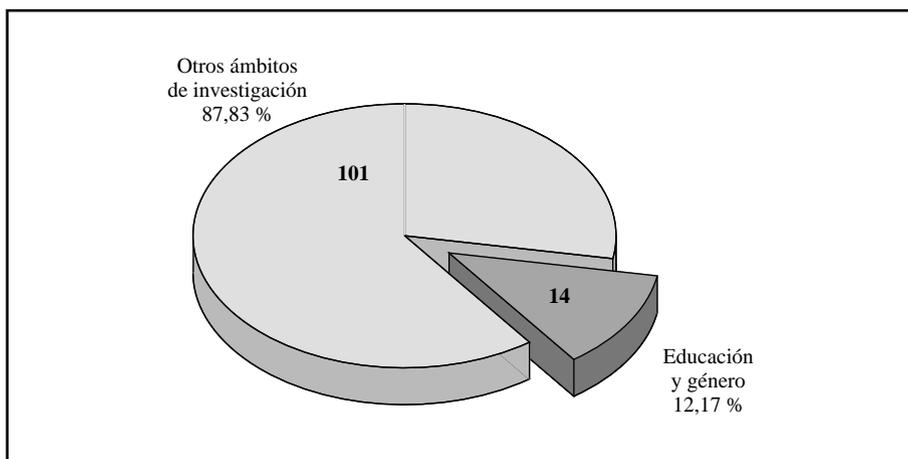
Como se apuntó en la introducción de esta revisión, en la presentación de la orientación metodológica seguida, la variable género ha determinado la inclusión de las investigaciones que a continuación se presentan en este capítulo. Se señala esto en la medida en la que son muchas las investigaciones que estudian, entre otras, la variable sexo, y no por ello se han

integrado en este apartado. Por tanto, el conjunto de investigaciones aquí referenciadas hacen un tratamiento específico de la variable género.

En el conjunto de las investigaciones que integran este capítulo (Gráfico V.1) existe un bloque principal constituido en torno a un tema que fue objeto de una convocatoria específica del CIDE en la Orden del 13 de Enero de 1992 para el Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa. En ella se abordan las diferencias entre chicos y chicas en cuanto a la elección de estudios postobligatorios. A la iniciativa de esta convocatoria específica contribuyó decididamente una investigación realizada técnicamente por el CIDE y financiada por el Instituto de la Mujer gracias a un convenio firmado en 1986 por ambos organismos¹.

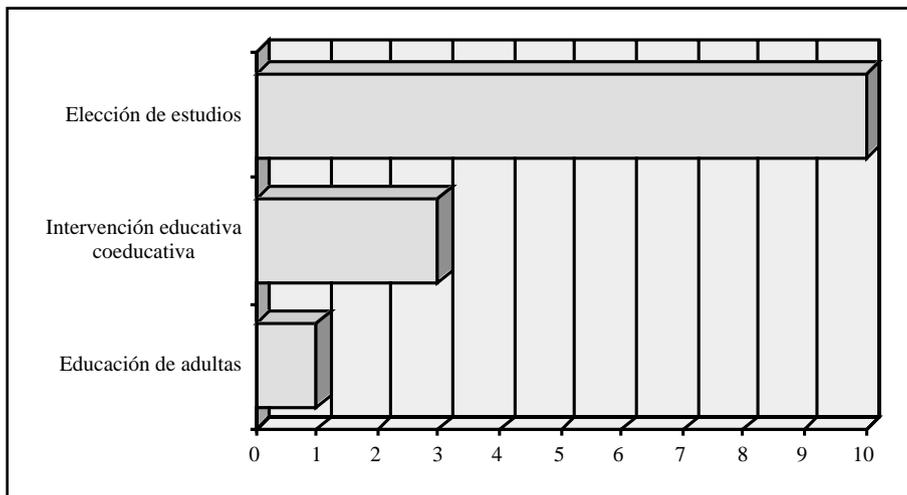
El resto de las investigaciones no se articulan en torno a una temática específica (Gráfico V.2), y se han desarrollado en función de los intereses propios de los investigadores. Esta es la razón por la que se han agrupado en el epígrafe "otras líneas de investigación", al no establecerse puntos de conexión entre ellas: la situación escolar de las mujeres pertenecientes a minorías étnicas y culturales, la elaboración de materiales y propuestas de intervención dentro del planteamiento coeducativo, y las mujeres en la educación de adultos.

Gráfico V.1. Distribución de las investigaciones sobre educación y género dentro de la línea de investigación del CIDE sobre desigualdades en educación



¹ CIDE e INSTITUTO DE LA MUJER (1988): *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*. Madrid, Instituto de la Mujer.

Gráfico V.2. Número de investigaciones sobre género y educación en cada ámbito de estudio



Se puede afirmar que los trabajos auspiciados por el CIDE contribuyen a reflejar la situación de la mujer en el ámbito educativo, así como a impulsar nuevas líneas de investigación que faciliten las propuestas de intervención que se estimen oportunas.

1.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LOS DATOS

Analizando la situación global del sistema educativo en los últimos 25 años, se puede llegar a conocer hasta qué punto es relevante el acceso de la mujer a la educación superior como uno de los indicadores que permita postular una mejor atención a la igualdad entre los sexos.

En este apartado se va a hacer una somera aproximación cuantitativa a las diferencias encontradas entre los jóvenes y las jóvenes en la elección de estudios, a fin de proporcionar una descripción esquemática sobre su participación en la enseñanza superior. Como se indicó en la introducción al presente capítulo, el interés en esta materia de estudio viene jalonado por trabajos precedentes que han intentado objetivar las diferencias observables entre chicos y chicas.

Tabla V.1. Investigaciones del CIDE sobre educación y género

ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN	DIRECTOR/A	EDUCACIÓN Y GÉNERO	
		TÍTULO	DURACIÓN
Elección de estudios	Bonal Sarro, X.	<i>Investigación-acción en educación no sexista. Una experiencia con especial referencia a la elección de estudios postobligatorios científico-técnicos en función del género.</i>	1992-95
	Ejezbeitia Tavera, C.	<i>Las pulsiones sociales de la variable sexo en la elección de las carreras.</i>	1992-93 (publicada, 1995)
	Ferrer Ripollés, M. P.	<i>Toma de decisión vocacional no sesgada por razón de género.</i>	1992-93 (publicada, 1995)
	Gaviria Soto, J. L.	<i>El sexo y la clase social como determinantes de los intereses profesionales en el último curso de Secundaria.</i>	1991-92
	Jiróniz Álvarez, M. P.	<i>Elección de ramas por las alumnas de formación profesional: Factores escolares relevantes en la actual segregación y líneas de modificación.</i>	1989-91
	López González, E.	<i>Diferencias en la percepción de materias científico-técnicas en función del sexo. Consideraciones para la implantación de la LOGSE en la fase de secundaria postobligatoria.</i>	1993-95
	López Sáez, M.	<i>La elección de una carrera típicamente femenina o masculina desde una perspectiva psicosocial: una influencia de género.</i>	1991-93 (publicada, 1995)
	Morales Domínguez, J. F.	<i>Innovación y cambio en las elecciones femeninas de carreras técnicas.</i>	1992-94
	Pérez Tluchó, C.	<i>La dicotomía ciencias/letras en la elección de estudios universitarios.</i>	1992-93
	Vázquez Alonso, A.	<i>Actitudes hacia la ciencia y sus relaciones con la tecnología y la sociedad en los alumnos de todos los niveles educativos.</i>	1992-95
Otras líneas de investigación	Alberdi Alonso, I.	<i>La persistencia del sexismo en la Enseñanza Media. Actitudes del profesorado.</i>	1985-86
	Ayuso López, T.	<i>Proyecto de elaboración de materiales curriculares para unas Ciencias Sociales no sexistas.</i>	1991-92
	Fernández Enguita, M.	<i>La formación para el trabajo doméstico en la escuela.</i>	1988-89
	Ramírez Garrido, J. D.	<i>Educación de Adultos y el cambio de valores, actitudes y modos de pensamiento en la mujer: un estudio etnográfico del discurso.</i>	1989-93

El ámbito geográfico del estudio lo constituye principalmente España; no obstante, para entender este fenómeno en todas sus dimensiones, conviene ubicar los datos dentro de un marco geográfico, político y social próximo, es decir, en la órbita de los países occidentales, con el propósito último de conceder a los mismos datos una comprensividad referencial y contextual.

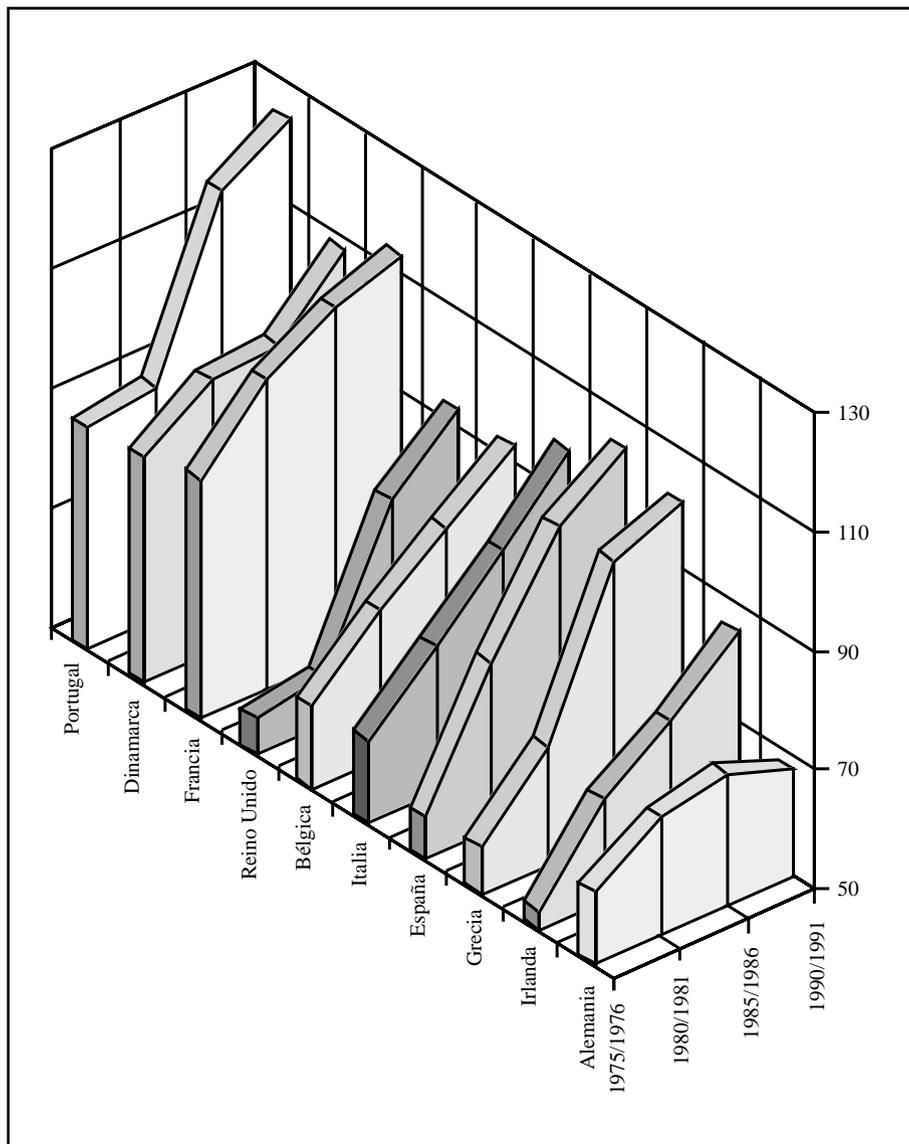
En la década de los setenta, en muchos países europeos el porcentaje de mujeres sobre el conjunto de la población estudiantil era de uno a tres. Es más, hace aproximadamente un cuarto de siglo las mujeres no constituían mayoría en la enseñanza superior en ninguno de los estados miembros de la Unión Europea (Comisión Europea, 1997).

Sin embargo, en el conjunto de los países de la OCDE se advierte en la década de los 80 un avance rápido y espectacular de las mujeres en la enseñanza secundaria, surtidor natural de la matrícula universitaria. Por su parte, los progresos acaecidos en la incorporación de la mujer a la enseñanza superior, si bien no son tan notables como en la enseñanza general, si coadyuvan al propósito de conseguir una mayor igualdad numérica con respecto a la década de los 70. Se puede citar, como uno de los ejemplos más destacados, el de Noruega, en donde la proporción de alumnas de superior ha pasado del 28% a principios de la década de los 70 a casi el 49% en 1982. Asimismo, en Irlanda, el aumento que se registra en 1970 es de un 30%, y ya en 1984 un 48,4% de las mujeres había conseguido acceder a la educación superior (OCDE, 1987).

En el año 1970 se promulga en España la Ley General de Educación, en la que no sólo se deroga la prohibición de la escuela mixta, sino que se crean las condiciones legales que favorezcan su paulatina extensión. En este contexto en el que se generaliza en la Educación General Básica el mismo currículo para niñas y niños, empieza a cristalizar en sus fundamentos básicos la igualdad de oportunidades.

En los albores de los años setenta se empiezan a crear en España condiciones propicias para facilitar un escenario de crecimiento extraordinario en la proporción de alumnas en los distintos niveles del sistema educativo. En el decenio que va de 1975 a 1984 se asiste en España a un proceso de aumento imparable de la matrícula total de alumnos en la enseñanza universitaria, ponderado en un 54%. A este incremento ha contribuido en mayor medida la progresiva y ascendente presencia de la mujer, que ha promediado un crecimiento de un 103 %, mientras que el aumento de los hombres ha sido más comedido, alcanzando un 26%. De estos datos se puede fácilmente inferir que las diferencias en la proporción de estudiantes de ambos sexos en los estudios superiores se van paliando y acortando en favor de una distribución más igualada y equilibrada. En resumen, *“del 36,7 % de alumnas sobre el total del alumnado universitario existente en 1975, se ha pasado a un 48,3 % en 1984”* (CIDE, 1988, pág.151).

Gráfico V.3. Evolución del número de mujeres por cien hombres en la enseñanza superior en países de la U.E. (1975-1990)



Fuente: Comisión Europea (1997): Las cifras clave de la educación en la Unión Europea.

Entre el último lustro de los 80 y los años inaugurales de los 90 en nuestro país, la participación de la mujer en la Universidad es un hecho inconfundible y difícilmente soslayable, atendiendo a las tasas globales de acceso a los niveles superiores del sistema educativo. Comparada con el resto de los países de la OCDE, España (Gráfico V.3) se ha encumbrado entre un elenco de países con alta participación femenina, a saber, Dinamarca, Grecia, Francia, Portugal, Finlandia y Suecia, donde se escolarizan más muchachas que muchachos en la enseñanza superior (Comisión Europea, 1997).

Los factores que determinan las causas del aumento de la población femenina en la Universidad en la serie temporal que va desde 1975 hasta nuestros días tienen que ver con un considerable aumento de las alumnas que estudian bachillerato, en la medida en la que en España, los jóvenes están menos escolarizados que las jóvenes después de finalizada la enseñanza obligatoria. Tanto es así, que hay más chicas que chicos que obtienen el título al terminar la enseñanza secundaria superior en siete países de la Unión Europea, entre los cuales se encuentra España, donde un 53 por ciento de las titulaciones corresponde a los jóvenes (Comisión Europea, 1997).

Asimismo, otros desencadenantes importantes del mencionado incremento de la escolaridad femenina atañen a la creación de nuevas carreras y a la inauguración de centros distribuidos por la geografía española, abaratando así los onerosos gastos para aquellas alumnas obligadas a trasladarse fuera de la localidad de la residencia familiar, dado que en el caso de la mujer la cercanía del hogar familiar es un importante factor en la elección de estudios. Por otra parte no es un asunto baladí la importancia otorgada en nuestra sociedad a la enseñanza general y a la universitaria en particular, amén de la prolongación de los estudios por razón de la dificultad de ingresar en el mercado laboral.

Las estadísticas revelan que desde 1975 se viene experimentando un ostensible aumento del número de estudiantes matriculados en la enseñanza superior de cada uno de los 15 Estados miembros. Este incremento se expresa en el índice de crecimiento del número de estudiantes con respecto al año de referencia 1975-1976, y es de mencionar que la progresión más importante se ha dado en España, superando en más del doble el número de matriculados (2,2 veces) en la enseñanza superior en los quince años considerados, 1975-1990 (Comisión Europea, 1997).

Asumiendo el constante crecimiento de las matrículas universitarias totales, como demuestran fehacientemente las cifras señaladas, y reconociendo que el incremento más notable se produce en las matrículas femeninas

a partir de 1975, se puede colegir que en España estos indicadores contribuyen decididamente en la línea de enmendar y corregir la desigual participación de la mujer en las facultades y escuelas universitarias, hasta el punto de que a partir del curso 1984-85 se puede hacer la consideración de que la proporción hombre-mujer en estos dos sectores se rige por una estricta igualdad.

Así como en la década de los 70 y los 80 se ha ido produciendo una consonante igualación de ambos sexos en cuanto a su acceso y participación en los distintos niveles de enseñanza, minimizando toda suerte de disparidades y discrepancias numéricas en las tasas de escolarización, se han ido abriendo diferencias de orden no tanto cuantitativo como cualitativo: las diferencias existentes en la actualidad se manifiestan en el tipo de materias de estudio elegidas según el sexo.

En 1975 las mujeres centraban sus elecciones en las CC. Sociales, Humanidades y Biosanitarias, mientras que los hombres manifestaban una clara preferencia por las CC. Sociales y las Ingenierías. Desde entonces, y como se ha dicho, la matrícula femenina ha crecido más que la masculina, siendo los incrementos más significativos los producidos en CC. Sociales y carreras técnicas, pero todavía la diferencia en la proporción por sexo en estas últimas es muy elevada. El sector de las escuelas técnicas superiores no ha sido tan sensible a la incorporación de las mujeres, y solamente un exiguo 1,7 % de las alumnas universitarias optaron en el curso 1984-1985 por este tipo de estudios. La proporción para sus equivalentes masculinos en el mismo curso y para este tipo de estudios fue de un 10,8 % (CIDE, 1988).

Esto confirma que en muchas carreras sigue habiendo una distribución por sexos muy desigual, de manera que hay carreras donde la proporción de mujeres supera el 70%, como son Enfermería, Profesorado de E.G.B., Trabajo Social, Filología y Psicología (CIDE, 1992), mientras que en otras no alcanza el 10%, como queda patente en los estudios de ingeniería técnica, que continúan siendo feudo de hegemonía masculina.

Las tasas de matrícula de mujeres en Ciencias de la Educación en distintos países, recogidas en las estadísticas de la UNESCO (1995), se elevan al 76% en Canadá, 81% en Brasil, 72% en Francia, 87% en Italia, 71% en el Reino Unido, 80% en Nueva Zelanda, y en el caso de España asciende al 73%.

Como resultado de estas diferencias tan significativas, se podría hablar de estudios masculinos, como aquellos a los que mayoritariamente optan los jóvenes y rehúsan las mujeres, y viceversa, de estudios femeninos,

como los rechazados por los hombres y en los que se inscriben las mujeres. Pérez Tucho (1993) resalta, a su vez, que estas categorizaciones varían a lo largo de los años, y afirma, desde un análisis más detallado, que algunas de las carreras que fueron ayer masculinas hoy son femeninas (ej. Medicina y Derecho) y otras actualmente están en *proceso de feminización* (Alemany, 1992).

Esta tendencia que ilustra el fenómeno de la "feminización" ocurre en el conjunto de los países de la OCDE y en los niveles en los que interviene la especialización, acentuándose el crecimiento del número de mujeres con respecto al de hombres en ciertas materias, como las de letras, de lenguas y de formación pedagógica.

¿Cómo se puede entender el *proceso de feminización* como generador de desequilibrios y desarmonías entre el número de efectivos masculinos y femeninos en algunas facultades? Los estudios característicos de las facultades "feminizadas" tienden a ser las salidas profesionales más vulnerables y afectadas por la desactivación recesiva del mercado de trabajo (OCDE, 1987) así como el hecho de que los jóvenes tengan mejores y más tempranas y favorables oportunidades de trabajo (UNESCO, 1995), aspecto que preludia una incorporación menos conflictiva en los hombres que en las mujeres.

Como muestran los datos descritos, y las distintas consideraciones vertidas sobre ellos, la mujer, en relación a un pasado reciente, está mucho más integrada que antes en las estructuras del sistema educativo, participando progresivamente en espacios que hasta ahora estaban exclusivamente reservados para el hombre.

Esta somera aproximación ha pretendido esbozar las diferencias que se producen en los tipos de elecciones de ramas y sectores de estudio. En los apartados subsiguientes se elucidará cuáles son los factores incidentes en las representaciones que se hacen los alumnos y alumnas acerca de las diferentes carreras y profesiones según las trayectorias académicas e itinerarios formativos recorridos, y cuáles las dinámicas sociales que favorecen que la condición de género se constituya como factor diferenciador de intereses profesionales.

1.2. MARCO LEGAL Y ACCIONES INSTITUCIONALES

En España dos son los organismos que se vinculan muy directamente al tema de la igualdad de oportunidades entre los sexos en la educación, el MEC y el Instituto de la Mujer, organismo dependiente del

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Ambos tienen acciones particulares, pero en 1990 firmaron el *Acuerdo Marco de Colaboración* en el que se enmarcan acciones conjuntas, entre ellas el desarrollo del *I Plan para la Igualdad de Oportunidades (1987)* de las mujeres en materia de educación.

Es importante resaltar esta colaboración interministerial por dos razones. Por un lado, porque es un indicador de la trascendencia social del tema, situando la igualdad de oportunidades entre los sexos como objetivo de políticas con distintos fines. Por otro, muchas de las acciones que se realizan dentro del ámbito de la educación y de la escuela responden a iniciativas surgidas en dicha colaboración, abarcando competencias que van más allá de las propiamente educativas.

Como se ha mencionado anteriormente, el MEC, dentro del proceso de reforma educativa puesto en marcha con la LOGSE, estableció en el preámbulo de dicha Ley que es objetivo primero y fundamental de la educación el *"proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma"*. En su Título Preliminar la LOGSE formula explícitamente que la actividad educativa se desarrollará atendiendo al principio de la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, al rechazo a todo tipo de discriminación y al respeto a todas las culturas.

Así, la educación se convierte en instrumento para avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.

Entre los objetivos que la LOGSE establece para la educación primaria, se determina el *"adquirir, por parte del alumnado, las destrezas básicas y desarrollar las actitudes que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos con los que se relacionan"*.

Como objetivo de Secundaria, *"comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de no discriminación de las personas"*.

Estos principios legislativos relativos a la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, se desarrollan posteriormente en los RR.DD. por los que se establecen las enseñanzas mínimas y los currículos de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria para el territorio gestionado por el MEC.

Para la educación infantil se establece como objetivo *“tener una actitud de respeto hacia las características y cualidades de las otras personas y empezar a valorarlas, sin actitudes de discriminación en relación con el sexo o con cualquier otro rasgo diferenciador”*.

Para la educación primaria y secundaria obligatoria, *“el rechazo a cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales”* forma parte de los objetivos educativos. Además, se determina que la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos estará presente a través de todas las áreas a lo largo de las dos etapas.

En cuanto al Instituto de la Mujer, éste desarrolla en sus programas una estrategia horizontal que contribuye a que, desde los organismos de la administración con recursos y competencias en las distintas materias, se integre y dé tratamiento a la problemática de las mujeres desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades. Por esta razón ha centrado su trabajo en el impulso y apoyo de ópticas específicas dentro de las políticas generales y no en la mera gestión de programas cuyo impacto sería necesariamente limitado. Como acción fundamental, elabora el Plan para la Igualdad de Oportunidades de las mujeres, guiado siempre, en sus aspectos educativos, por la implantación de la reforma en curso.

En 1995 finalizó el *II Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres*, iniciado en 1993 y constituido por un conjunto de actuaciones con el objetivo de ir alcanzando la igualdad de oportunidades en todos y cada uno de los ámbitos de la vida política, económica, social y cultural. En él la educación se consideró como elemento inicial y determinante en la construcción de un modelo de sociedad en la que la pertenencia a uno u otro sexo no determina relaciones de jerarquía. En este sentido, se formulaban, entre otros, dos grandes objetivos, aplicar y desarrollar la legislación igualitaria, y promover la participación equitativa de las mujeres en los procesos de elaboración y transmisión del conocimiento.

Dentro de estos objetivos se señalaban acciones relacionadas con:

- la sensibilización y formación del profesorado para, una vez identificados los estereotipos y prejuicios sexistas, trabajar en la realización efectiva de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la educación;
- el refuerzo de los servicios de apoyo a los centros educativos (inspección, orientación, evaluación) para promover la igualdad de oportunidades y la diversificación de opciones profesionales;
- la promoción de estudios e investigaciones en relación con la igualdad de oportunidades entre los sexos y favorecer la difusión de los mismos;

- el desarrollo de programas formativos para las mujeres adultas que se adecúen a sus necesidades e intereses, de modo que reduzcan el analfabetismo, permitan su incorporación a la cultura y faciliten su inserción o reinserción laboral;
- el desarrollo de acciones positivas que favorezcan la participación equilibrada de mujeres y hombres en el ámbito de la educación;
- el mantenimiento de los mecanismos de coordinación interinstitucionales y con ONGs para promover la coeducación;

En el Convenio Marco de colaboración entre el MEC y el Ministerio de Asuntos Sociales para 1995², un punto relevante fue la formación continua del profesorado en materia de igualdad de oportunidades, a través de los planes de formación en centros y los Centros de Profesores y Recursos. Además, dentro del Plan de Educación Permanente de Adultas, se elaboraron materiales de apoyo para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria; en la educación primaria se revisaron los materiales didácticos, aportando orientaciones para las ediciones posteriores en las que se propicia la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos, y se elaboraron otros para la Educación Secundaria, relacionados con la Conferencia Mundial de la Mujer celebrada en Beijing en 1995.

Dentro de este convenio, aparecían también colaboraciones, por un lado con la Universidad Autónoma de Barcelona, para desarrollar 20 proyectos de coeducación dentro del territorio de gestión directa del MEC, relativos a la sensibilización y formación del profesorado y utilización de materiales coeducativos en Primaria. Por otro lado, con la Organización de Estados Iberoamericanos y con los Ministerios de Educación y Organismos de Igualdad de países latinoamericanos, se anunciaba el desarrollo de la segunda fase del Proyecto "Mujer y Educación".

Tal es la trascendencia del tema que la Comisión de las Comunidades Europeas ha elaborado dos *"Programas de Acción Comunitarios a medio plazo"* (1982-1985 y 1986- 1990), dentro del ámbito de aplicación del Principio de Igualdad reconocido en el artículo 119 del Tratado. También, desde el ámbito de los derechos sociales fundamentales de los trabajadores, recogidos en la Carta Comunitaria adoptada en 1989 en el Consejo Europeo de Estrasburgo, se apuntaba en su apartado 16 que *"debe desarrollarse la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. A tal fin,*

² Addenda al Acuerdo Marco de colaboración suscrito entre el M.E.C. y el Ministerio de Asuntos Sociales de 8 de Marzo de 1990 para actividades correspondientes a 1995 (Madrid, 5 de julio de 1995).

conviene intensificar, dondequiera que ello sea necesario, las acciones destinadas a garantizar la realización de la igualdad entre hombres y mujeres, en particular para el acceso al empleo, la retribución, las condiciones de trabajo, la protección social, la educación, la formación profesional y la evolución de la carrera profesional. Conviene, asimismo, desarrollar medidas que permitan a hombres y mujeres compaginar más fácilmente sus obligaciones profesionales y familiares''.

En la Resolución del Consejo de 21 de mayo de 1991 de la Comunidad Europea se desarrolló el *Tercer Programa de Acción Comunitaria a Medio Plazo Para la Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres (1991-1995)*³, enmarcado en los resultados de los dos anteriores y en la Carta Comunitaria mencionada. Como objetivo se señalaba, entre otros, el desarrollo de nuevas iniciativas en beneficio de las mujeres en el ámbito de la formación profesional y del empleo (iniciativa NOW). A partir de aquí, el Consejo de las Comunidades Europeas invita a adoptar planes nacionales, regionales y locales de igualdad u otras políticas pertinentes al respecto.

Este interés institucional por la coeducación da idea de la actualidad del tema. Se deduce, por tanto, que la intervención en el tratamiento de las diferencias ocasionadas por razón del género tiene una significativa trascendencia en el ámbito social y educativo, y como tal, se constituye con entidad propia en el ámbito de la igualdad de oportunidades.

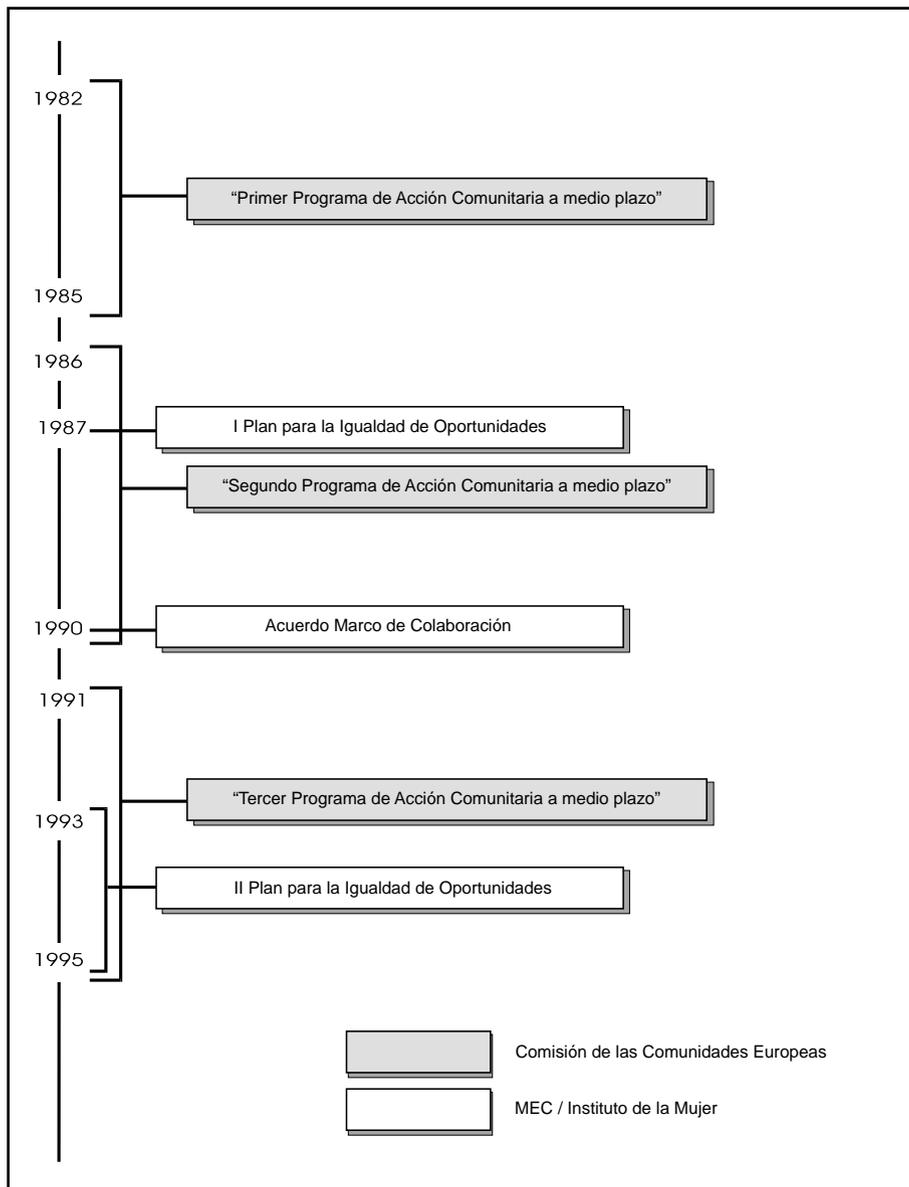
1.3. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ENTRE LOS SEXOS

La "coeducación" no ha designado exactamente el mismo modelo educativo en todas las etapas históricas, aunque todas ellas tienen en común una búsqueda mayor de igualdad, frente a otras opciones que propugnan el mantenimiento de las diferencias entre los sexos (Brullet y Subirats, 1990).

En la trayectoria histórica descrita podrían señalarse dos momentos, que definen los distintos planteamientos de la coeducación dentro del hacer educativo. En el primero, la igualdad de oportunidades entre los sexos se reduce a conseguir, cada vez en mayor medida, el acceso de la mujer al sistema educativo. El objetivo alcanzado es la escolarización de las niñas en las mismas condiciones que la de los niños, integrándose en todos los niveles, tanto en los obligatorios como en los postobligatorios. Este primer

³ Diario Oficial de las Comunidades Europeas N° C 142/1 (31-5-1991).

Gráfico V.4. Evolución de la normativa legal para la igualdad de oportunidades entre los sexos



momento englobaría todo el proceso histórico, hasta alcanzar la escolarización mixta con la Ley General de Educación. Se reduce la coeducación, entonces, al aumento de la tasa de escolarización entre las mujeres, y por tanto, no es del todo correcto utilizar este término.

La coeducación, tal como se describe actualmente en numerosos estudios y como subyace en muchos de los programas desarrollados tanto dentro de la escuela como en ámbitos educativos extraescolares, tiene relativa novedad en los movimientos de renovación pedagógica, considerados como impulsores de la misma.

Tras la constatación de que la escolarización normalizada de las niñas sólo era el primer paso de un proceso, y a partir de la relevancia que progresivamente fue cobrando el tema de la calidad de la enseñanza, la coeducación adquiere una dimensión más cualitativa que cuantitativa, aspecto dominante hasta ese momento. Lo que se pretende es introducir el análisis de las diferencias que se producen por razón de sexo en el sistema educativo y establecer los mecanismos correctores de los aspectos discriminatorios, favoreciendo la interrelación entre ambos sexos y la formación de las personas en igualdad de oportunidades (Romero en Brullet y Subirats, 1990). La escuela debe partir de un concepto integral de persona como ser autónomo y proponer una variedad de modelos que permitan a cada niño o niña desarrollar su personalidad de acuerdo con sus capacidades y aptitudes, por encima de las limitaciones que su adscripción al género femenino o masculino impone a unas y otros (Blat Gimeno, 1994). De esta forma se diferencia la escuela coeducativa de la escuela mixta, como podría definirse el primer momento.

Subirats y Tomé (1992, págs 16-17) señalan dos objetivos que la escuela coeducativa debe plantearse para superar el modelo de escuela mixta. En primer lugar, *"hay que completar los cambios que han conducido a la igualdad formal: igualdad en los niveles de escolarización de hombres y mujeres, igualdad en el acceso de las mujeres a los estudios más prestigiosos y valorados, eliminación de todas las asignaturas y prácticas que todavía se plantean como específicas de uno u otro sexo, etc..."*. En segundo lugar, *"hay que realizar una crítica de las actuales formas de cultura, que sitúan a los hombres como único modelo humano y rehacer el sistema cultural introduciendo en él las referencias a las mujeres, a los valores tradicionalmente considerados femeninos y a las áreas de actividad que han constituido nuestro bagaje cultural. [...] Ahora bien, la revaloración de las actitudes y comportamientos femeninos ha de implicar su extensión también a los niños y hombres, es decir, su consideración como universales, única forma de conseguir la autonomía de los individuos, tanto en el plano productivo -incorporación*

de las mujeres a las tareas de producción para el mercado- como en el plano reproductivo -incorporación de los hombres a las tareas domésticas, de cuidado afectivo y de atención a los demás''.

Dentro de este planteamiento, Blat Gimeno (1994) señala que la investigación ha contribuido, y contribuye actualmente, a centrar el debate en la superación de la escuela mixta, pretendiendo ir más allá y comprometiéndose firmemente con la acción.

2. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN Y GÉNERO

2.1. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS DIFERENCIAS EN LA ELECCIÓN DE ESTUDIOS

En los apartados referentes a la evolución histórica y a la delimitación conceptual, aspectos íntimamente ligados y que contribuyen a la comprensión del planteamiento coeducativo actual, existen dos referencias que justifican que se consolide un ámbito de estudio centrado en las diferencias de género en la elección de estudios.

En primer lugar, se señalaba el escaso acceso de la mujer a estudios de tipo técnico como un indicador de que la escuela no atiende a la igualdad entre los sexos. Asimismo, se indicaba la relevancia de la investigación, que contribuiría a centrar este indicador y a profundizar en los aspectos que se vinculan a él y lo favorecen.

Desde hace tiempo, muchos son los trabajos que se han desarrollado con el fin de constatar que el proceso educativo de la mujer no se desarrolla en las mismas condiciones que el del hombre, poniendo además de manifiesto el tipo de elecciones académicas y vocacionales que realizan. Pérez Tucho (1993) , en su trabajo aporta una exhaustiva clasificación que describe la situación de la investigación educativa en este ámbito.

Un ámbito de investigación considerado como preferente es el que determina los rasgos de personalidad que pueden dar cuenta de una pauta diferencial en la elección de carreras de ciencias y de carreras de letras. Aquí se aborda, por sexo, la influencia de los rasgos diferenciales en estilos de aprendizaje, el control emocional de la mujer ante asignaturas científicas, la valoración de las dimensiones humanas y las dimensiones técnicas como representativas de las carreras de ciencias y letras, respectivamente. Además, se estudia la dicotomía entre elecciones que se ajustan a la racionalidad económica (importancia del rendimiento económico en el ejercicio de una profesión) y elecciones que se realizan por el interés en

un área de conocimiento específica, y la influencia de la percepción de las habilidades propias y de los rasgos de personalidad en las elecciones tempranas, considerándolas condicionantes de elecciones posteriores.

López Sáez (1995) añade, dentro de este apartado, el estudio de los estilos atributivos en función del sexo. Los hombres atribuyen sus fracasos a causas externas e inestables y sus éxitos a causas internas y estables, mientras que las mujeres tienen el patrón inverso, es decir, se consideran más responsables de sus fracasos que de sus éxitos. Es importante este punto porque en el contexto de la realización de una carrera académica se acentúan estas diferencias.

En relación con este enfoque se analizan también las diferencias en la actitud de los hombres y mujeres ante el fracaso. Si se atribuye a causas externas estables o a la falta de habilidad (mujeres) aumentan las conductas de indefensión, y si se atribuyen a causas externas inestables, suerte, o a falta de esfuerzo (hombres) se produce un aumento en el afán de superación.

Pérez Tucho señala que existe otro ámbito de investigación que matiza el bloque anterior, la influencia de la socialización diferencial por sexo, analizando los rasgos de personalidad adquiridos durante el proceso de socialización. En ella se resalta la importancia de las experiencias tempranas y se estudian aspectos como el tratamiento diferencial que reciben los chicos y chicas de sus padres, en concreto, la permisividad de los padres hacia la movilidad de los hijos e hijas, la percepción de las aptitudes de sus hijos respecto a las de sus hijas y la transmisión de los modelos de rol sexual.

Este mismo autor, refiriéndose al ámbito escolar, señala otro tipo de investigaciones, en las que uno de los temas preferentes ha sido la influencia de la opinión de los profesores sobre el rendimiento diferencial de los alumnos por sexo, analizando la atribución de ese rendimiento a factores personales (esfuerzo, habilidad o inteligencia) o a factores ambientales. Un aspecto central de estas investigaciones ha sido la diferente realización de las tareas de resolución de problemas.

En tercer lugar menciona otro aspecto, referente a la importancia de las elecciones tempranas en la elección de carrera. Se estudian las diferencias sexuales en la elección de estudios de Bachillerato, como antesala de la elección de carrera que se realizará posteriormente. En este momento educativo de especial importancia, se estudia la influencia de la motivación de logro y del concepto que uno mismo tiene de las propias habilidades para esos estudios. Además, los estudios de Ciencias permiten inclinarse a carreras con una buena proyección laboral, por lo que muchas investiga-

ciones se han centrado en ellas, analizando rendimientos diferenciales, la diferente realización en las tareas de resolución de problemas, o la confianza en el manejo de materiales.

El ámbito más estudiado en este campo ha sido la tipificación sexual de asignaturas, que parte del presupuesto de que ciertas asignaturas y áreas de conocimientos tienen una marca de género masculino que condiciona la percepción que las mujeres tienen de ellas. Se argumenta que dentro de la escuela el género se recontextualiza de manera que las nociones de comportamiento apropiado para cada sexo se proyectan sobre las asignaturas.

Como prolongación de este tema se estudia la tipificación sexual de las profesiones, donde ciertas carreras se consideran como un dominio masculino cuando se dirigen a ocupaciones que se perciben como masculinas. Aunque las alumnas opten por cursos de ciencias tanto como los alumnos en la educación secundaria, todavía hay una gran diferencia en la elección de carrera. Son objeto de estudio las razones que llevan a ello y que originan la persistencia de la mujer en la elección de carreras devaluadas.

2.1.1. Presentación de la línea de investigación del CIDE

Como se verá, el conjunto de investigaciones del CIDE vinculadas a este ámbito recoge y profundiza algunos de los aspectos mencionados por Pérez Tucho en su revisión de la línea de investigación que se constituye en torno a las diferencias en la elección de estudios.

Para empezar, en una primera aproximación a los diferentes trabajos, pueden señalarse dos objetos de estudio, el sujeto, hombre o mujer que realiza las elecciones, y el ámbito escolar en el que se sitúan. Respecto al primero, *López Sáez* (1995) estudia la distribución de distintas variables psicosociales en los sujetos que eligen carreras “masculinas” o “femeninas”, poniendo el énfasis en la posibilidad de considerarlas como predictoras de los distintos tipos de elección. Pretende analizar si son realmente influyentes las variables de género en la elección de determinadas carreras.

López González (1995), *Gaviria Soto* (1993) y *Vázquez Alonso* (1995) intentan explicar la diferencia de matrículas en estudios científicos desde el estudio de las percepciones, de las aptitudes y actitudes que hacia ellos y hacia la tecnología tienen hombres y mujeres. También *Pérez Tucho* (1993) tiene este objetivo, pero se sitúa en los procesos de toma de decisión y en las motivaciones que llevan a elegirlos o a rechazarlos. Este autor recoge además un análisis de la percepción de otros condicionantes, de

carácter social y familiar, que inciden en la decisión, sobre todo, cuando ésta no se ajusta al patrón considerado como adecuado para cada sexo.

En este mismo ámbito, el trabajo desarrollado por *Elejabeitia Tavera* (1993) estudia también los elementos concurrentes en la elección, resaltando aquellos que, de una manera u otra, referencian al género y acusan la presencia de la variable sexual. El análisis se establece en los tres subsistemas donde transcurre la vida de los estudiantes, la familia, la enseñanza común y obligatoria, y la organización del ocio y el consumo. Además, añade un cuarto subsistema, la vida activa, como espacio en el que se definen sus expectativas de futuro y en el que se sitúan condicionantes sociales de distintos tipos.

¿Qué sucede con las mujeres que deciden, a pesar de todo, cursar carreras "masculinas"? Es un punto interesante en el análisis, porque permite comprender si el hecho de que sean muy pocas las mujeres que cursan dichas carreras, y los procesos que pueden generarse en los grupos en que se integran, condiciona su situación. *Morales Domínguez* (1995) se ha centrado en este tema, desde el punto de vista de "la psicología de y hacia las minorías". Si estas mujeres pueden ser consideradas como minorías psicológicas, y como tales sufren conductas de discriminación y rechazo por parte de la mayoría, en esto puede estar la clave para explicar porqué las mujeres se muestran remisas a elegir el estudio de dichas carreras.

El segundo objeto de análisis señalado se sitúa en el ámbito escolar, y se recoge en las investigaciones dirigidas por *Bonal Sarró* (1995), que establece dos ámbitos de investigación, el currículo explícito y el currículo oculto, y por *Jiménez Aleixandre* (1991), que estudia los factores escolares relevantes en la elección de ramas realizada por las alumnas y alumnos en FP I contemplando de alguna forma la distinción de Bonal. Este equipo analiza si la escuela aborda o no la intención de suministrar un marco lo menos discriminatorio posible. Además, se encuentra el trabajo de *Alberdi Alonso* (1986), centrado en el estudio de las actitudes del profesorado de Secundaria hacia el problema del sexismo.

Gracias a la introducción de la coeducación en la escuela se han puesto de manifiesto muchos aspectos y muchas situaciones que generan diferencias entre chicos y chicas, siendo en las áreas científicas y técnicas donde se establecen las más manifiestas (contenidos, trato del profesor con los alumnos, uso de materiales, interacciones entre los alumnos, materiales didácticos, etc.). De todas formas, mientras que el análisis del currículo explícito es más sencillo, y por tanto es más fácil de controlar para que no se produzca discriminación, el currículo oculto es más sutil, y por tanto

los procesos de desigualdad que genera son más difíciles de detectar y controlar. Muchos investigadores lo constituyen como el centro de futuras investigaciones e intervenciones para alcanzar la igualdad entre los alumnos.

Esbozada esta presentación de los trabajos realizados, señalar que sólo uno de ellos se dedica a plantear una posible intervención dentro del campo de la Toma de Decisiones, el coordinado por *Ferrer Ripollés* (1995).

2.1.2. Descripción de los términos que utilizan los investigadores

Todos los investigadores que han realizado trabajos sobre la influencia del sexo y el género utilizan distintos términos para referirse a una "variable" cuya presencia genera procesos determinados que hacen que las elecciones de los alumnos y alumnas sean diferentes entre sí.

Brullet y Subirats (1990) sitúan como marco la teoría sexo/género, en la que se recoge que los hombres y las mujeres son diferentes biológicamente, aunque puntualizan que esta diferencia no ha de implicar necesariamente una valoración distinta de sus capacidades, aptitudes o actitudes. El responsable de que ésto se produzca es el género, entendido como normas diferenciadas para cada sexo que la sociedad elabora según sus necesidades e impone a los individuos desde el nacimiento, con el fin de regir sus comportamientos, deseos y acciones. Como prueba de ello hacen referencia a los estudios de M. Mead, en los que se señala que en todas las culturas las actividades de los hombres se distinguen de las de las mujeres, variando de una sociedad a otra y de una época a otra. Esto significa que la concreción del género depende del momento y del lugar, siendo continuamente redefinido por las sociedades.

Como consecuencia del planteamiento anterior, Rubio y Mañeru (1989, p.19) establecen el género como unidad de análisis de la situación de la mujer en la sociedad, y en concreto en el sistema educativo. La elección de estudios postobligatorios sería una situación en donde se pone de manifiesto significativamente su influencia.

Dentro de este planteamiento, López Sáez (1995) delimita otro concepto, el estereotipo de género, con el que hace referencia, exclusivamente, a las características psicosociales que se consideran prototípicas de cada categoría sexual. Esta autora se basa en la definición de Rosenkrantz y cols. (1968), "creencias consensuadas sobre las diferentes características

de hombres y mujeres en nuestra sociedad", que recoge las ideas fundamentales de otros autores al respecto.

Los estereotipos de género son un subtipo de los estereotipos sociales, definidos por Tajfel (1981) como imágenes mentales muy simplificadas sobre personas o grupos que son compartidas en sus características fundamentales por un gran número de personas. Son un proceso cognoscitivo de categorización, cuya función es simplificar y organizar la abundante información estimular del ambiente para hacer más adaptativa la conducta. Para su comprensión es muy importante el consenso social y cultural en los que se basa su funcionamiento.

Otra autora que presenta una conceptualización precisa en el desarrollo de su trabajo es Elejabeitia Tavera (1993). En los procesos que subyacen a la motivación de los alumnos y alumnas a la hora de elegir una carrera determinada, sitúa fuerzas inconscientes y de origen sistémico que encaminan a los sujetos, a las que denomina "pulsiones sociales". Entre ellas y la elección propiamente dicha se encuentra la "variable sexual", que canaliza la incidencia del sexo biológico como factor diferenciador de comportamientos. Esta "variable sexual" es responsable de buena parte de la organización social y de su reproducción, convirtiendo al sexo biológico en legitimador y referente de los "sexos sociales".

El "sexo social" hace referencia al sexo de las actividades y las cosas, potenciando la variable sexual que homogeneiza los comportamientos sociales, diferenciándolos sobre los términos hombre-mujer. Respecto a la elección de carrera, las diferentes opciones que se presentan participan de estos "sexos sociales". La variable sexual, a través de ellas, homogeneiza las decisiones, eligiendo las chicas carreras y profesiones "femeninas" y los chicos las "masculinas".

Como conclusión, señalar que tanto Elejabeitia Tavera (1993) como López Sáez (1995) se refieren a procesos similares, es decir, las dos señalan una primera identificación de lo "femenino" y lo "masculino", atribuyendo características diferenciales a cada categoría y extendiéndolas a muchos aspectos sociales y comportamientos (características de género e influencia de la variable sexual), y la posterior clasificación de los sujetos, comportamientos, objetos, etc. como pertenecientes a una u otra categoría (los estereotipos de género y el sexo social). El primero sería un proceso de identificación y el segundo de clasificación, y es este último el que determina las posibles elecciones académicas y profesionales, en los términos y con las consecuencias que se verán a lo largo de esta revisión de investigaciones.

2.1.3. Variables que influyen en la elección de estudios vinculadas al sujeto

Cuando se presentaba la línea de investigación sobre las diferencias sexuales en la elección de estudios, se mencionaba como primer objeto de análisis el sujeto, hombre o mujer, que realiza las elecciones.

En este apartado se hace referencia a ocho trabajos de investigación, en los que se contemplan diferentes aspectos vinculados al sujeto que realiza la elección. En general, se puede organizar la exposición en los siguientes puntos: los rasgos que caracterizan a los alumnos y alumnas que estudian carreras tipificadas como masculinas y femeninas, la percepción que la mujer tiene de los estudios científico-técnicos, los aspectos ligados al rol de género que condicionan las elecciones que se producen, y la percepción social de las mujeres que cursan carreras científico-técnicas propias de hombres.

López Sáez (1995) en su investigación establece el análisis de determinados rasgos con el fin de llegar a definir los que caracterizan a los alumnos y alumnas que estudian carreras tipificadas como masculinas y femeninas. Entre otros, estudia la valoración instrumental o terminal de la carrera, los razones que argumentan la elección, los rasgos instrumentales-agentes o expresivos-comunales de personalidad, etc. Estos factores son analizados desde una perspectiva psicosocial, siguiendo el planteamiento de Williams y Best (1990): *“Ciertas diferencias biológicas de partida explican la asunción de roles diferentes que, a su vez, ponen en marcha estereotipos”*.

La elección de estudios postobligatorios es el campo en el que la autora analiza las diferencias en las variables descritas. En el curso de su estudio se verifica que los alumnos y alumnas que cursan una carrera femenina son más afines en las variables psicosociales que se estudian que las alumnas, o alumnos, independientemente de que cursen una carrera masculina o femenina. Esto es posible por el propio diseño del trabajo, en el que se establecen dos unidades de análisis: las categorías sexuales, hombre y mujer, y la marca de género que tienen las distintas ocupaciones, diferenciando los sujetos por los estudios masculinos o femeninos que cursan.

Por tanto, el tipo de carrera elegida diferencia, a nivel general, el sistema de valores, la actitud hacia la misma, los rasgos de personalidad y el estilo de atribución más que la variable sexual, siguiendo el patrón de la influencia de la variable género.

Además de estos aspectos, López Sáez señala que existen otros en que la variable sexual se vuelve significativa: feminidad y masculinidad, orien-

tación individualista o colectivista de la personalidad y autoestima. De todas formas, la variable sexo interviene más en términos de frecuencia que como variable diferenciadora, es decir, dentro de los alumnos que cursan carreras típicamente masculinas, ellos tienen más características masculinas que las chicas, mientras que entre los que cursan carreras típicamente femeninas, ellas tienen más rasgos femeninos que ellos.

Del trabajo de López Sáez (1995) se deduce que el género aporta más información sobre las variables estudiadas en los sujetos que la variable sexo, y así se podrían considerar como predictoras de una elección.

El segundo punto de este apartado hace referencia a la percepción que tiene la mujer de los estudios científicos-técnicos. López González (1995) toma la percepción de los diferentes estudios relacionados con la ciencia y la tecnología como objeto de la investigación, pues la concibe como el elemento que mediatiza la influencia de la variable sexo en la valoración que hace el propio sujeto de las aptitudes requeridas para realizarlos, e influye, como consecuencia, en las actitudes que el individuo tiene hacia ellos y en la posibilidad de elegirlos.

La percepción se operativiza para el estudio considerándola como un conjunto de atributos que asignan los sujetos a los elementos que definen el área científico-técnica, y se analiza diferencialmente por sexos.

Los resultados de la investigación son un poco sorprendentes. En las pruebas que la autora y su grupo de trabajo han realizado, las significaciones producidas por la variable sexo han sido poco numerosas, por lo que concluye que la percepción de las carreras científico-técnicas de los chicos es básicamente igual a la de las chicas. Ambos resaltan como características la autoridad, la independencia en el trabajo, el poder, la responsabilidad, el sentido del deber, el prestigio, la buena preparación, la utilidad social, la remuneración económica ventajosa, etc. Todos los sujetos participantes en el estudio tienen claro que se trata de trabajos que requieren compromiso, esfuerzo, capacidad de superación, seriedad y dedicación.

López González puntualiza tres aspectos en los que las diferencias son significativas entre los sexos. Las chicas puntúan más alto en la consideración de que estas carreras son adecuadas para la mujer, en la valoración de los beneficios que la sociedad puede obtener de estos trabajos y en las satisfacciones personales que se obtienen al realizarlos, aspectos íntimamente ligados. Los chicos lo hacen en el reconocimiento de la autoridad y dirección que conllevan.

Lo más importante a señalar al respecto es que las chicas no encuentran rasgos negativos asociados a los estudios científico-técnicos que les impi-

dan decidirse por estas opciones, o que los hagan inadecuados para ellas. Respecto a las aptitudes, tampoco se perciben diferencias en perjuicio de la mujer, lo que a juicio de la investigadora es esperanzador. En este sentido, el trabajo que Gaviria Soto realizó en 1993 viene a corroborar esta afirmación. Tras pasar escalas aptitudinales, actitudinales y de rendimiento escolar a alumnos y alumnas del último curso de secundaria, afirma rotundamente que hay que buscar las causas de la distinta inclinación de éstos ante las profesiones relacionadas con las ciencias, la técnica y las matemáticas en las asociaciones estereotípicas de ciertas profesiones con cada uno de los sexos. Las carreras y sus requerimientos no aportan explicaciones válidas acerca de la desigualdad de acceso que muestran los datos recogidos sobre las matrículas universitarias. También Vázquez Alonso (1995), que estudia en su trabajo las actitudes hacia la ciencia y sus relaciones con la tecnología y la sociedad en alumnos de todos los niveles educativos, señala que los titulados, universitarios y preuniversitarios encuestados consideran en su mayoría que las mujeres y los hombres son igualmente capaces de ser buenos científicos y que, por lo tanto, no hay razón justificable para que haya más hombres que mujeres en cursos y asignaturas de ciencias.

El trabajo de Pérez Tucho (1993) va en la línea apuntada por los tres investigadores anteriores, es decir, la causa de las elecciones diferentes de chicos y chicas hay que buscarla en las asociaciones estereotípicas de ciertas profesiones con cada uno de los sexos. Para ello, utiliza grupos de discusión con estudiantes universitarios de ambos sexos y constituye tres puntos de análisis: motivaciones para realizar las elecciones, las influencias externas (familiares y estructurales), y el género y la imagen de las ciencias y las letras.

Sobre la motivación, la autora señala que los estudiantes dividen en dos los argumentos que subyacen a sus elecciones. Por un lado hacen alusión a la preferencia por el estudio a realizar, y por otro, a los condicionamientos externos que rodean el proceso de decisión. En las elecciones realizadas por gusto hay un referente importante para realizar la valoración, los rasgos de personalidad, lo que convierte la elección en una cuestión de coherencia consigo mismo. La proyección laboral es una cuestión secundaria, y rechazan la competitividad y la especialización, que asocian fundamentalmente con las Ingenierías. Valoran sobretudo la relación con las personas, la dimensión humana del trabajo, etc., características asociadas históricamente a las mujeres.

En las elecciones contingentes se priman los condicionamientos externos sobre las preferencias del sujeto, como son la dificultad percibida en

las materias, las percepciones de los padres sobre el mercado de trabajo y sobre las capacidades de sus hijos, los rasgos socialmente deseados en una carrera, el desenvolvimiento óptimo en el mercado laboral, el rendimiento económico a alcanzar en una profesión, etc., estas últimas consideradas como características propias del hombre.

El segundo punto de análisis en este trabajo se establece en los condicionantes estructurales, con mucho peso en las elecciones contingentes. Su influencia lleva a establecer sesgadamente capacidades distintas en función del sexo, y como consecuencia se produce una jerarquización de los rasgos y habilidades de unos y otras. Uno de estos condicionantes, considerado por la investigadora como de los más importantes, es la percepción que de los distintos estudios tienen los padres de los alumnos: las oportunidades laborales que éstos ofrecen, la valoración de las capacidades de sus hijos para superarlos satisfactoriamente, y las representaciones sociales sobre el género de cada carrera. Esto conduce, señala, a que los alumnos y alumnas perciban claramente la distinción entre espacios masculinos (definidos como espacios con rasgos masculinos y ocupados mayormente por hombres), considerados modélicos, y espacios femeninos. Esta distinción se pone de manifiesto cuando se valoran las elecciones no típicas, es decir, cuando las alumnas entran en los espacios masculinos las familias les atribuyen mayor nivel de inteligencia, mientras que cuando los alumnos lo hacen en espacios femeninos, deducen que se produce un relajamiento de las exigencias que esperan de ellos.

Elejabeitia Tavera (1993), cuando analiza el subsistema familiar, afirma que la familia en sí es una estructura que sirve de asentamiento al orden social tradicional, al mismo tiempo que empieza a generar un discurso más igualitario. En la misma línea de argumentación que Pérez Tucho, Elejabeitia señala que en ella se interiorizan las normas sociales vinculadas al sexo biológico y que condicionan la elección de carrera. Como consecuencia de este hecho, los padres atribuyen a sus hijas una condición diferenciada de debilidad, lo que las sitúa en condición de desigualdad al acceder a estudios superiores y les obliga a esforzarse más.

Respecto al tipo de elecciones en concreto, Elejabeitia realiza el estudio refiriéndose a carreras de ciclo corto, en donde se incluye la formación profesional, y a carreras de ciclo largo. Igual que señalaba Pérez Tucho en relación a las carreras femeninas y masculinas, las familias vinculan la elección de una carrera corta a la posibilidad de movilidad, ascenso y liberación si la realiza una mujer, y al resultado del fracaso académico si la elección la realiza un hombre.

Otro de los condicionantes señalados como relevantes por Pérez Tucho, es el fuerte mecanismo de control que existe en los espacios masculinos, llevando a la mujer que los elige a aceptar sus reglas a costa de un gran esfuerzo personal. De hecho, le supone entrar en un espacio construido a partir del universo cultural masculino, y los hombres consideran su acceso como un elemento distorsionador de sus normas de relación formales e informales.

En relación con el género y la imagen de las carreras de ciencias y letras, el tercer punto de análisis de Pérez Tucho, se pone de relieve que los alumnos y alumnas tienen una clara conciencia de que las estructuras familiar, educativa y económica condicionan la libertad de la mujer para decidir. Así, el patrón de elección de la mujer se ha dirigido tradicionalmente a carreras de letras y biosanitarias, por los rasgos femeninos que ambas tienen asignados: relación con las personas, valoración de la dimensión humana del trabajo, rechazo de la competitividad y la especialización, etc. Debajo de este patrón existen unos hábitos de comportamiento socialmente asignados a la mujer.

En relación a otro aspecto, conviene retomar un tema que introducía Pérez Tucho como relevante en su revisión de investigaciones, la tipificación sexual de las asignaturas se prolonga en la tipificación sexual de las profesiones. Es interesante recoger en este punto el conocimiento que los alumnos y alumnas tienen de la "vida activa", referida al mercado de trabajo y a la dinámica de la actividad productiva, que se constituye como elemento a tener en cuenta a la hora de realizar una elección profesional.

Elejabeitia Tavera (1993) puntualiza que la discriminación en el mercado laboral de la mujer es sutil y se sitúa en los mecanismos de selección de personal, en las características de los puestos concretos que se ofertan y en lo que ella llama "cultura de la empresa". En ellos se filtran significados sociales cargados de masculinidad y feminidad, al requerir cualidades y capacidades socialmente atribuidas al hombre (construcción) o a la mujer (secretariado). Todos los sujetos que se encuentran en un proceso de inserción laboral conocen este hecho, que se produce tanto en el momento de acceso al empleo como en la promoción laboral, y las mujeres saben que al optar a determinados puestos han de demostrar su aptitud y valía, mientras que al hombre se le da por supuesta.

A colación de lo que señala esta autora, Bonal Sarró (1995) reitera en su trabajo que, como consecuencia de estos procesos, las alumnas perciben desde muy pronto que algunas de ellas les están vetadas. Estas percepciones influyen en la valoración de la propia capacidad para afrontarlas, viéndose más capacitadas para desempeñar trabajos relacionados con el

ámbito de la reproducción, de la atención y el cuidado de los demás. En cambio, los chicos se sienten más seguros con oficios técnicos, igualándose las capacidades en profesiones como las de Maestro/a o Matemático/a.

Estos tres trabajos vienen a confirmar los resultados que López González obtuvo en el suyo, en el que no se percibían diferencias en las actitudes hacia la realización de estudios de tipo científico-técnico que pudiesen limitar el acceso de la mujer. Se demuestra, entonces, que en este terreno las razones explicativas de la diferencia de acceso están más vinculadas a significados sociales y a atribuciones de roles en función del género que a las capacidades de los individuos para cursarlos.

Además de esta perspectiva está la complementaria, es decir, es tan importante analizar los aspectos que condicionan las elecciones de estudios, como las percepciones que los sujetos de investigación tienen acerca de su situación cuando realizan una elección distinta a la esperada.

Morales Domínguez (1995) enfoca el análisis de los datos de las elecciones de carreras hechas por hombres y mujeres desde el punto de vista de las minorías. Se cuestiona si a las mujeres que se matriculan en facultades politécnicas y que cursan carreras científico-tecnológicas se las puede considerar como tal.

Este trabajo se vincula a un aspecto enunciado por Pérez Tucho, en lo que se refiere al esfuerzo importante y al coste que le supone a la mujer entrar en las profesiones consideradas como masculinas. El porcentaje pequeño de mujeres que cursan estudios conducentes a dichas profesiones se ve implicado en un proceso de adaptación para acatar las normas y las relaciones que se producen en dichos espacios, provenientes de una cultura esencialmente masculina. Pero, ¿esta situación es suficiente para considerarlas como minoría psicológica?

El término minoría es definido por Morales Domínguez desde dos perspectivas. Desde sí misma, por tener un estilo de comportamiento y discursos consistentes, tener una entidad propia en el tiempo y entre sus miembros, y por estar en un proceso de elaboración de identidad; y desde el exterior, caracterizada en la mayoría de los casos por el no reconocimiento, la rebaja de su status social, e incluso, por la discriminación desde el grupo mayoritario. A su vez, señala que su reconocimiento dependerá tanto del grupo social mayoritario como de sí misma, entrando ambas en un conflicto positivo que lleve a una construcción en común de la realidad, o persistiendo en el rechazo.

Lo que se confirma en los estudios sobre otro tipo de minorías, como son las culturales, es que el mero hecho de pertenecer a una conlleva, generalmente, valoraciones negativas por parte de los demás miembros de la

sociedad. Por ello, si socialmente se considera a las mujeres que cursan carreras que permiten acceder a profesiones masculinas como minoría, se producirán esas evaluaciones, y el evitarlas puede ser una explicación del poco acceso a dichos estudios.

Lo primero que se constata en la investigación es, al igual que afirmaba Pérez Tucho, que las mujeres que no cumplen con el patrón tradicional de elección rompen la regla mayoritaria, y esto lleva a diferenciarlas de las demás mujeres que acceden a estudios superiores. Como consecuencia, a esta diferencia se le atribuyen distintas valoraciones, tendentes en su mayoría a la descalificación. Estas valoraciones son realizadas tanto por los hombres como por las mujeres que permanecen en el patrón tradicional de elección.

A la mujer en general se le atribuyen mayores responsabilidades familiares, sentimiento maternal y sensibilidad. Por ello, las mujeres que no priorizan la atención familiar frente a los valores de eficacia, seguridad en sí mismo, ambición, independencia económica, prestigio social y competitividad, rasgos asociados generalmente a una carrera profesional masculina, son valoradas de dos maneras. Por un lado, esta transgresión se considera fruto de su mayor creatividad, originalidad, y confianza en sí misma, lo que se valora positivamente, pero por otro, a estas mujeres se les reducen cualidades positivas atribuidas a mujeres con elecciones tradicionales femeninas.

Desde estas descripciones, y a partir del análisis que hacen de su situación las propias alumnas de carreras tipificadas como masculinas (ingenierías), el autor concluye que ellas perciben menos discriminación de lo que cabría esperar, no considerándose juzgadas como “bichos raros” por el resto de la sociedad. Sin embargo perciben que tienen más difícil el éxito profesional y que siguen teniendo atribuidas las responsabilidades familiares en mayor medida que sus compañeros.

En referencia al concepto de minoría, y a partir de las afirmaciones de estas alumnas, Morales Domínguez considera que la mujer que cursa estos estudios es percibida como minoría psicológica y tratada como tal, pero también puntualiza que carecen de un comportamiento explícito consistente y de un mensaje común que pretenda influir en la mayoría sobre su situación.

2.1.4. Variables que influyen en la elección de estudios vinculadas al ámbito escolar

En la presentación de la línea de investigación desarrollada por el CIDE en torno al desigual acceso de hombres y mujeres a los estudios postobli-

gatorios, se constituía como segundo objeto de análisis el ámbito escolar en que se sitúan las elecciones. Dentro de este apartado se hace referencia a cinco trabajos de investigación, aunque destacan dos de ellos, el de Bonal Sarró (1995) y el de Jiménez Aleixandre (1991), pues entran en un análisis más detallado de determinadas dinámicas escolares que configuran las decisiones de los alumnos y alumnas.

La escuela es el contexto en el que se producen las primeras elecciones decisivas sobre el futuro académico y profesional de los alumnos. En dichas decisiones confluyen factores como los que se han descrito hasta ahora, la percepción por parte de los protagonistas de sus consecuencias, y la valoración social de dichas elecciones. Pero la escuela no es un microespacio aséptico, es decir, en ella se generan dinámicas y relaciones que llegan a constituir la como un factor influyente más.

Numerosos trabajos de investigación se han centrado en el análisis de aspectos como la imagen masculina de la ciencia que se transmite en el aula (Koulaidis, 1989), las interacciones del profesor con los alumnos y alumnas en las áreas científico-tecnológicas (Margaret, 1987) y sus consecuencias a nivel de expectativas sobre los alumnos (Mirandes, 1991), la imagen que transmiten los libros de texto acerca de la función social de la mujer y el hombre, el rendimiento diferente de chicos y chicas en materias científico-técnicas, etc.

El estudio desarrollado por Elejabeitia Tavera (1993) sirve para describir cuál es la influencia de la variable género en el contexto educativo. La autora pone de manifiesto cómo se ha ido generalizando el objetivo de la no discriminación, desarrollando la igualdad de oportunidades y compensando las desigualdades. De todas formas, puntualiza que los niveles educativos superiores descargan esta responsabilidad en los niveles iniciales y en sus profesores.

Aunque la tendencia a un discurso más progresista es una realidad en el sistema educativo, y ello da lugar a que las alumnas interioricen otro tipo de discursos diferentes a los tradicionales, también señala que ésta no alcanza a que se neutralice la identificación sexual de las diferentes actividades y profesiones, como se recogía anteriormente en su trabajo y en el de Bonal Sarró (1995). Al realizar un análisis más detallado del ámbito escolar, considerado a nivel general como un espacio más igualitario que el familiar, se verá porqué.

Se pueden definir dos puntos de análisis, uno centrado en el currículo explícito, donde se valoran las intencionalidades educativas, y otro centrado en el currículo oculto, en donde la influencia de la variable sexo cobra más fuerza.

Bonal Sarró (1995) articuló el estudio de estos dos aspectos en un centro público de Barcelona, dividiéndolos en: análisis de textos, rendimiento, ámbitos de interés de la ciencia y actitudes ante las matemáticas (currículo explícito) y análisis de la labor orientadora, de la interacción entre el profesorado y el alumnado, de la participación y de las actitudes del profesor (currículo oculto). Además, recoge las expectativas del alumnado y de las familias, como agentes decisivos de la elección de estudios.

Referente al currículo explícito, en el ámbito de los libros de texto se constata lo que afirman Jiménez Aleixandre (1991) en su estudio, y Bonal en la revisión de investigaciones previa que presenta en el suyo. La mujer aparece reflejada en menor medida que el hombre, y nunca lo hace en relación a una actividad intelectual, sino en los apartados de "tareas domésticas". En general, lo que se transmite a través de los materiales didácticos es que "la norma" es masculina, y sólo es necesario hacer referencia a la mujer cuando se constituye como excepción.

En cuanto al rendimiento de alumnos y alumnas, en relación a la hipótesis que generalmente se trabaja en investigaciones de este tipo acerca de las asociaciones entre el género masculino y la mayor capacidad para las matemáticas, y el género femenino y la mayor capacidad para el lenguaje, Bonal señala la controversia y contradicción que presentan los resultados. De hecho, en el análisis que él realiza sobre los resultados académicos de los alumnos y alumnas de 7º y 8º de EGB aparece una variable intermedia que parece ser la responsable de las tendencias de los resultados, las dinámicas específicas que se desarrollan en cada clase. Se indica una tendencia general a la baja en los resultados de matemáticas y de lengua, tanto en los niños como en las niñas. La explicación puede buscarse, entonces, en la propia dificultad de la materia impartida o en el nivel de exigencia del profesorado, y no en la diferencia de capacidades por sexo.

Si este hecho se constata en posteriores investigaciones, podría centrarse el tema en la influencia de variables como las que han descrito los investigadores en los trabajos mencionados hasta ahora, es decir, en cuestiones relacionadas con las expectativas sociales, familiares, del profesor y de sí mismo, y en consecuencia, en los intereses de cada sexo en relación a las materias impartidas, en el análisis de los mensajes transmitidos por los materiales curriculares o en los estímulos inconscientes del profesorado hacia uno u otro sexo (Bonal, 1995).

Sobre los ámbitos de interés en el estudio de las ciencias y las matemáticas, Bonal parte de una división básica, el carácter expresivo o instrumental de la ciencia, y el tipo y grado de aplicabilidad de la misma. Investigaciones realizadas en Gran Bretaña y en Estados Unidos señalan que las

mujeres rechazan la visión instrumentalista y que prefieren una ciencia aplicada a la mejora de la calidad de vida y vinculada a las necesidades reales de las personas, mientras que los chicos toleran mejor el carácter abstracto y su aplicación técnica. Este autor analiza en su centro que, efectivamente, existen estas diferencias, aunque también señala que las preferencias científicas de las mujeres están suficientemente recogidas en el currículo, por lo que su no elección no se debe a la falta de representatividad. De fondo, y así también lo constata Jiménez Aleixandre, se denuncia la progresiva masculinización de la ciencia.

Este punto no contempla la afirmación que recogía López Sáez (1995) en sus grupos de discusión con universitarios, en los que se descubría el gusto de las alumnas por ámbitos científico-tecnológicos considerados tradicionalmente como masculinos. Puede contemplarse quizá la influencia de un factor evolutivo, es decir, el trabajo de Bonal está centrado en alumnos de EGB, en el que la imitación de patrones socialmente reconocidos es más fuerte, mientras que los alumnos de los primeros cursos de universidad que participaron en el trabajo de López Sáez tienen una visión más personal, elaborada y crítica respecto a sus gustos y a las posibilidades de elección que se les presentan.

Respecto a las matemáticas, y tras haber señalado la falta de diferencias significativas en el rendimiento entre niños y niñas, Bonal se centra en la interpretación personal que los alumnos hacen de la asignatura que les llevará a la aceptación o al rechazo de estudios superiores científico-técnicos. Concluye que aparecen diferencias significativas por sexo en la percepción de la utilidad de este conocimiento, siendo muy pocas las chicas que elegirán estudios que requieran una elevada preparación matemática, mientras que los chicos tienen muy interiorizada su relevancia para su futuro profesional.

Tras analizar todos los aspectos relacionados con el currículo explícito, Bonal Sarró concluye que será el currículo oculto el que aporte mayor información sobre el problema relativo a la elección: *“los mensajes que estructuran las decisiones postobligatorias tienen más de implícitos que de explícitos. Es decir, los factores que más influyen sobre la aceptación o el rechazo de carreras científicas guarda mayor relación con aspectos como la formación de expectativas de cada género, las expectativas de las familias, o los estereotipos profesionales asociados a cada tipo de estudio”*.

Sobre las diferencias en las expectativas de futuro sobre los hijos e hijas, (Bonal Sarró 1995) analiza la labor orientadora desarrollada en el centro de estudio y señala que ésta se manifiesta en términos de mayor

preocupación por las opciones de los chicos que de las chicas, ya que se supone que han de reproducir socialmente el papel de responsables económicos de la unidad familiar. A las chicas se les reserva un rol complementario en cuanto a la responsabilidad económica en su futura familia. Quizá por este motivo, las chicas perciben cierta incompatibilidad entre su vida familiar y profesional, viendo así limitadas sus aspiraciones.

El trabajo que Alberdi Alonso realizó en 1986 sobre la persistencia del sexismo en la Enseñanza Media también contempla este punto. En su análisis diferencia la labor orientadora realizada en centros públicos y privados, y considera que se realiza de una forma más intencional en los segundos y en los públicos de cierto prestigio. De todas formas hay que señalar que su trabajo es previo a la reforma educativa, con la que la orientación académica y profesional cobra significatividad.

Sobre la actitud del profesorado al realizarla, la autora menciona que muchos profesores cuestionan que las alumnas se dediquen a ciertas profesiones, y lo manifiestan anticipándoles todas las dificultades futuras que van a encontrar al acceder a ciertos puestos. Muchas veces siguen recomendando la eterna dicotomía de alumnas/letras, alumnos/técnicas. También señala que la familia es la principal orientadora, quedando la escuela en un segundo plano.

Jiménez Aleixandre (1991), al preguntar a los profesores por su parecer acerca de las diferentes elecciones que se producen en la formación profesional, afirma que ellos comprenden la necesidad de una mayor incorporación de la mujer en ciertas ramas, y argumentan que ésto no se produce por las razones que señalaban Bonal y Alberdi, por la deficiente información de las alumnas sobre las distintas alternativas, y por "*la propia mentalidad femenina*".

El aspecto más importante en el estudio del currículo oculto es la actitud del profesorado hacia la igualdad de oportunidades ante la educación de niños y niñas. La investigación sobre género y ciencia puso de relieve la importancia de las actitudes y expectativas del profesorado en la transmisión de mensajes culturales que posicionan a cada género de forma diferente ante las ciencias y las matemáticas. La investigación realizada en Gran Bretaña ha sido contrastada por la española (Bonal, 1995; Jiménez, 1991 y Alberdi, 1986), demostrándose en ambas que el profesorado tiende a evaluar de forma diferente a chicos y chicas en las asignaturas de ciencias. Aunque ellas obtengan calificaciones superiores el profesorado proyecta expectativas negativas sobre el futuro profesional, es decir, las interpretan en términos de capacidad de trabajo y tenacidad, no en

expectativas profesionales prestigiosas y con buena remuneración. En los chicos los buenos resultados demuestran inteligencia y capacidad para afrontar retos profesionales que requieran mucha cualificación técnica. Estas evaluaciones no se realizan de forma manifiesta, se hacen bajo una aparente neutralidad que esconde la existencia de mensajes culturales discriminatorios.

En cuanto a la interacción entre el profesorado de las materias científicas y los niños y niñas en el aula, Bonal señala que los niños reciben mayor atención, centrada en los conocimientos y la corrección del comportamiento. Dentro de este ámbito de relaciones, el trabajo dirigido por Jiménez Aleixandre (1991) confirma otro aspecto importante estudiado en numerosas investigaciones, el manejo del material y aparatos científicos. Los chicos lo utilizan en mayor medida, y las chicas interactúan con ellos cuando se trata de materiales con los que están familiarizadas por su uso en tareas domésticas, como es la cinta métrica, la balanza y el termómetro. Se puede afirmar entonces, que la experiencia previa es un elemento importante a tener en cuenta para la introducción de las alumnas en el uso normalizado de los aparatos de laboratorio.

En referencia a esto es curioso señalar el discurso manifiesto de las alumnas. Ellas no reconocen esta situación de desinterés hacia los aparatos de laboratorio, aunque en estudios y observaciones realizadas así se recoge (Jiménez, 1991, y White, 1986)

Sobre la responsabilidad de la escuela en este hecho, afirma que los profesores se muestran esquivos, desplazándola a la sociedad y a las familias. Alberdi Alonso (1986) también hace referencia a esto, señalando que consideran el sexismo ajeno al ámbito de la enseñanza. Al valorar el currículo, los docentes no advierten elementos de discriminación y lo consideran igualador, pero en ningún momento entran en valoraciones de aspectos como el proceso evaluador de los aprendizajes, la mayor atención a los alumnos, la división de tareas en el aula, o el uso reiterado en el aula de ejemplos masculinos. Se produce una identificación entre educación e instrucción, sin contemplar la educación de actitudes, valores y normas.

Bonal concluye en este sentido que el profesorado, por tanto, rechaza propuestas de discriminación positiva, como mucho están dispuestos a intervenir sobre la imagen de las profesiones o los tipos de estudio, con el objetivo de modificar los estereotipos de género. También rechazan el reconocimiento e incorporación de elementos femeninos, como por ejemplo, formas de resolución diferentes a los problemas. Como consecuencia,

la evaluación sigue teniendo como referencia un patrón de racionalidad masculino⁴ que omite cualquier otro criterio de indagación y de acercamiento al estudio. Jiménez Aleixandre confirma esta postura, al afirmar los profesores participantes en su trabajo que la escuela es el espacio de socialización más igualitario en el que se desenvuelven los alumnos. Si no se reconoce la discriminación tampoco hay necesidad de cambio.

Para finalizar, señalar que los estudiantes tampoco consideran la escuela como un elemento efectivo de cambio. Cuando Vázquez Alonso (1995) les da la opción a los estudiantes universitarios y preuniversitarios encuestados de afirmar que la escuela debería de hacer más para animar a las mujeres a que elijan cursos y asignaturas de ciencias, ésta pasa prácticamente desapercibida.

2.1.5. Propuestas de intervención

Es necesario señalar que en la investigación sobre la igualdad de oportunidades entre los sexos ante la educación sucede lo mismo que en otros ámbitos de investigación sobre las desigualdades en la educación: el grueso de los trabajos desarrollados se centran en la descripción e interpretación de la situación, en este caso, de la mujer en el sistema educativo y en el acceso a estudios postobligatorios. Desde distintas perspectivas de análisis se ofrecen datos, se buscan las causas incidentes, etc., sin plantear o experimentar nuevos cauces de intervención.

Del conjunto de investigaciones que se acogen a la línea de investigación definida, es sólo una la que ofrece una alternativa práctica para mejorar la situación que la comunidad científica tiene más que definida, y que se ha expuesto con detalle anteriormente. De esta forma se hace realidad, en una pequeña medida, la necesidad que recogía Blat Gimeno de comprometer firmemente la investigación con la acción.

Este trabajo se centra en el diseño y elaboración de materiales para la intervención psicopedagógica en la toma de decisiones, compensando así la utilización de otros materiales en los que se utiliza el género masculino para representar a ambos sexos (Ferrer Ripollés, 1995). Es interesante

⁴ Dale Spencer habla de lo "masculino como norma" que rige en la escuela (Spencer, D. (1982): "Invisible women, the schooling scandal". *Writers and readers*. P.C.S.L. Londres.). También Subirats denuncia que en la escuela no se generaliza un modelo andrógino, sino que se universaliza el modelo masculino (Subirats, M. (1985): "Niños y niñas en la escuela. Una exploración de los códigos de género actuales". *Educación y sociedad*, 4, pp. 91-112.)

resaltar la continuidad de este trabajo y un aspecto vinculado al ámbito escolar que aparece como elemento incidente en el poco acceso de la mujer a ámbitos científico-tecnológicos: la orientación escolar.

La autora señala como objetivos del trabajo la prevención en el medio escolar de inadaptaciones y desajustes en el alumnado; el asesoramiento y apoyo técnico a los centros desde la sensibilización a las desigualdades; la orientación personal, escolar y vocacional-profesional al alumnado, dotándoles de recursos para la toma de decisiones y propiciando la auto-orientación; y la orientación y asesoramiento a familias, promoviendo la formación en temas igualitarios.

En su desarrollo, Ferrer utiliza una muestra con chicos y chicas de 2º de BUP. entre los 15 y 18 años, explorando en un primer momento su conducta vocacional, su trayectoria académica y la necesidad de asesoramiento en la elección de optativas, en los problemas personales y en el conocimiento de su trabajo futuro y de los estudios que lo facilitan. Como conclusión, afirma que un índice muy alto de alumnos y alumnas está seriamente preocupado por el acierto en la decisión tomada, pero que la escasez de recursos ante la toma de decisiones en que se encuentran lo hace difícil. También señala que desconocen las consecuencias a largo alcance de las distintas posibilidades, y que acerca de las opciones que ellos y ellas desearían suelen encontrar resistencias en el entorno próximo.

Respecto al análisis de la familia, merece destacar el análisis que se realiza de los estereotipos familiares, en concreto, de los roles de género. La autora concluye que en cuanto a principios generales, los padres tienen discursos igualitarios, pero en determinados aspectos puntuales, aparecen los estereotipos de género.

A partir de toda la información recogida, Ferrer desarrolla en este trabajo el asesoramiento vocacional al alumnado a través de la metodología denominada Sistema de Autoayuda Vocacional (SAV), basada en el enfoque conductual-cognitivo, que favorece el autoconocimiento, el análisis de la situación problemática y el tratamiento de cuantas informaciones sean necesarias. Al final de la etapa, el alumnado será capaz, individualmente, de sistematizar la información procesada respecto a sí mismo y al mundo académico, y en consecuencia, de situarse en su Grupo Vocacional, de identificarse con determinados estudios o profesiones y de elaborar optativas adecuadas para su itinerario académico.

En cuanto a la intervención psicopedagógica para la toma de decisión vocacional no sesgada por razón de género que completa la aplicación del SAV, en ella se amplían los niveles de intervención, además de al alumnado, a las familias y a los centros escolares. Para cada uno de ellos, Ferrer

establece un programa con los aspectos a tratar en cada ámbito, además de un diseño de Proyecto de Transición a la Vida Activa, en que se señalan objetivos, metodología y evaluación, así como los bloques de contenido.

2.2. OTRAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

2.2.1. La situación escolar de las mujeres pertenecientes a minorías étnicas y culturales

De todas las investigaciones que tienen por objeto de estudio la situación de la mujer en el sistema educativo, hay algunas que han sido incluidas dentro de la línea de investigación "Educación Intercultural", centrada en el estudio de las poblaciones inmigrantes y de las minorías culturales en nuestro país, porque se dedican al análisis minucioso de la escolarización de los niños y niñas pertenecientes a estos grupos.

Aunque en esta revisión hay un capítulo específicamente dedicado a la educación intercultural, conviene recoger aquí dos de estos trabajos. La razón es que dentro del estudio de la escolarización de los niños y niñas pertenecientes a grupos culturales minoritarios en España, reflejan cuál es la situación de estas niñas en su proceso de escolarización.

Los dos trabajos que se exponen son interesantes porque permiten analizar este proceso en una niña inmigrante, perteneciente a un grupo étnico con una estancia relativamente corta en nuestro país, y en una niña gitana, cultura que lleva alrededor de 500 años conviviendo con la nuestra.

El primero, realizado por el *Colectivo loé* (1994), analiza la escolarización de niños marroquíes en España. En él, la variable sexo sólo aparece en algunos puntos del estudio, describiendo el proceso de escolarización en general. En principio hacen referencia a estadísticas del año 1991-92 que muestran la escolaridad en la Comunidad de Madrid y en Cataluña. Respecto a la primera, se señala que en ningún nivel de educación obligatoria la escolaridad de las niñas llega al 50% del total, mientras que en el BUP se llega al 50,7%. En la mitad de los centros estudiados hay tres veces más niños que niñas, y en la otra mitad hay alguna niña más, pero en ningún caso se igualan.

Sobre Cataluña se apunta una perspectiva más longitudinal, indicando que tanto en los centros públicos como privados se ha incrementado la matrícula femenina sobre el crecimiento total, aumentando por tanto el porcentaje de alumnas. Pero también puntualizan que aún así hay más chicos que chicas. En cuanto a los centros donde se ha desarrollado el

estudio, en cinco de ellos hay más niños que niñas, invirtiéndose la tendencia tan sólo en dos de ellos. Sobre este hecho los investigadores apuntan que esta desigualdad no se debe a la oposición familiar a la escolarización, sino a la composición demográfica de las colonias.

Un dato con más significación es que entre los no escolarizados (12-16 años) hay más chicas que chicos. En este sentido, las mujeres son preservadas para el matrimonio o para ayudar en las tareas domésticas, sobre todo si tienen hermanos pequeños, mientras que los chicos se ponen a trabajar para mantener a la familia. Este es un tema que se vincula directamente con la dinámica interna familiar. Muchas familias son descritas como tradicionales y patriarcales, en las que se da un trato significativamente diferencial a las niñas, y otras son familias definidas por el Colectivo como "occidentalizadas", en las que el reparto de tareas domésticas es más equitativo.

El otro aspecto en el que se tiene en cuenta la variable sexo es el estudio de la relación entre la familia y la escuela. También se describe según los dos tipos de familia señalados anteriormente. En el modelo tradicional es el padre o el hijo mayor el que acude al colegio para cualquier cuestión sobre los hijos o hermanos pequeños, mientras que la madre se limita a acompañarle en algunas ocasiones. Esto se debe a que muchas mujeres no dominan el castellano, ya que generalmente llevan poco tiempo en España. De todas formas, el contacto es muy puntual. En el modelo occidentalizado las familias tienen más contacto con el centro educativo y con las familias autóctonas, y la mujer tiene mayor participación y está más pendiente del proceso escolar de sus hijos.

Sobre la escolarización de las niñas gitanas, *Fresno García* (1994), con la Asociación Secretariado General Gitano, realiza un trabajo en una línea bastante diferente al anterior. No se centra tanto en dar datos de escolarización como en realizar un diagnóstico de la incorporación de los niños y niñas gitanos al sistema educativo básico a través de distintos indicadores. En todos los apartados hace una distinción por sexo, lo que permite aportar una información bastante precisa.

Para comenzar describe la situación general de la escolarización de los gitanos señalando el alto nivel de absentismo, abandono y retraso escolar que tienen estos alumnos y alumnas. Entre otras razones que llevan a la comprensión de este hecho, Fresno señala la incidencia de los estereotipos sexuales y culturales, ausentándose la mujer de la escuela con más frecuencia que el varón. Esto es más frecuente, como sucedía con las alumnas magrebíes, en familias de estructura rígida y autocrática, de bajo status y con una definición de roles muy estricta. A pesar de este hecho, en gene-

ral, se llega a la conclusión de que la escolarización de la mujer es, en comparación con la de los varones, más satisfactoria. En función de cada uno de los indicadores señalados en la investigación, a continuación se detalla cómo se produce.

Sobre el acceso a la escuela, se indica que las niñas gitanas acuden en mayor medida que los niños a preescolar o guarderías, pero se puntualiza que esta escolarización es decidida mayormente por servicios de apoyo externos a la familia, no por ésta.

Ya dentro de la escuela, se presentan otros cuatro indicadores. En cuanto a la adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares, las alumnas muestran una mayor competencia en la petición de la palabra para intervenir, en la capacidad de escuchar a los demás, en el interés por llevar al aula el material de trabajo necesario y en el cuidado del mismo. Lo más significativo es que los profesores las consideran en este sentido que se adaptan mejor al "rol de alumno ideal": son menos disruptivas, más obedientes, cuidadosas y ordenadas.

En el análisis de la interacción social en el aula, Fresno muestra cómo las mujeres reciben más elecciones de sus compañeros no gitanos para jugar, ayudar y trabajar, siendo también las menos rechazadas. Pero también se descubre que ellas eligen en mayor medida a miembros de su grupo étnico. Mientras que los chicos establecen más relaciones interpersonales en juegos y deportes en los que no se interacciona mucho personalmente, ellas prefieren los grupos pequeños en los que se puedan construir relaciones cercanas de amistad. En general, están mejor integradas en el grupo mayoritario que sus compañeros gitanos.

Respecto a la relación con el profesor, destaca que ellas están situadas en el aula en espacios que la favorecen. Esto refleja que el profesor tiene mejores expectativas sobre ellas que sobre sus compañeros, y las convierte en objeto de un trato diferencial.

Sobre el estudio del rendimiento, las alumnas gitanas obtienen mejores resultados académicos en áreas de matemáticas, lengua castellana, sociales, experiencia y religión/ética. También, entre los que aprueban todas las asignaturas hay más chicas que chicos, y son éstos los que tienen en mayor medida resultados inferiores a la media del grupo. Como ya se apuntaba antes, ellas tienen hábitos de trabajo que inciden en el rendimiento: realizan las tareas escolares en casa, se centran en las actividades, acaban las tareas y atienden a las explicaciones.

Para finalizar, al estudiar la relación entre la familia y el centro educativo, se puntualiza que las familias de las alumnas acuden más a las llamadas del profesorado que las de los alumnos, lo que puede ser debido a que los

resultados señalados a lo largo de este trabajo invitan a una relación más relajada y satisfactoria entre ambos.

Como conclusión indicar que es necesario que, además de trabajos en los que se recojan los datos de escolarización, se realicen investigaciones que muestren cómo se produce este proceso, del estilo a la realizada por Fresno. Sólo así se podrá dar el paso de la descripción a la intervención en la realidad recogida, según la idea apuntada por Blat Gimeno.

2.2.2. Elaboración de materiales y propuestas de intervención dentro del planteamiento coeducativo

Dentro del campo de la intervención, y amparada en un aspecto señalado como prioritario dentro del Convenio Marco de colaboración entre el MEC y el Ministerio de Asuntos Sociales para 1995, como es la elaboración de materiales didácticos no sexistas, *Ayuso López* (1992) y su equipo de investigación elaboraron una unidad didáctica con la que pretenden llevar al aula de una forma no androcéntrica el trabajo de las mujeres en la Edad Media. De esta forma, tratan de demostrar el papel ejercido por las mujeres en la producción de bienes y servicios durante este período histórico.

Entre los objetivos generales, la autora incluye algunos con un explícito carácter coeducativo, como son el asimilar que las sociedades humanas están formadas por varones y mujeres; manifestar actitudes críticas ante la discriminación por razones de sexo; manifestar actitudes de solidaridad, asumiendo una actitud crítica ante los valores y actitudes androcéntricas de nuestra cultura; valorar y respetar el patrimonio cultural legado por las mujeres en la misma medida que el de los varones; ser capaz de realizar investigaciones que eviten explicaciones discriminatorias y sexistas de las sociedades humanas; e identificar el androcentrismo implícito y explícito en el lenguaje usado en las fuentes históricas. En función de ellos se plantean los consiguientes objetivos didácticos, que los desarrollan.

La estructura del trabajo se divide en seis fases. En la primera, se desarrollan los conocimientos previos para progresar en el tema: el concepto de trabajo y la percepción como trabajo de la actividad doméstica. En la segunda y tercera, se analizan los ámbitos en que se ha desarrollado ese trabajo durante la Edad Media. En la cuarta se muestran las condiciones económico-sociales en las que se realizó el trabajo de las mujeres, dela-

tando su consideración de incapaz, las discriminaciones salariales y la imposibilidad de acceder a posiciones sociales importantes. En la quinta fase se enseña la producción social e intelectual de las mujeres, y en la sexta, en relación con el mundo actual, se aprende a descubrir claves de interpretación históricas del mundo contemporáneo.

Cada una de las partes de este trabajo engloba contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como materiales y actividades a desarrollar. En cuanto a la metodología, la autora la define como activa-participativa, siendo el alumno el protagonista del proceso de aprendizaje.

Sobre la evaluación, señala que se realizará a través de todas las actividades que se realicen en el proceso educativo. Ésta se centra en dos componentes: el producto final y el proceso de aprendizaje. Además, el alumnado participará en la evaluación, lo que implica el conocimiento de los criterios y la recepción de las valoraciones periódicas.

En otro orden de cosas, *Fernández Enguita* (1989) con su trabajo acerca del planteamiento del trabajo doméstico en la enseñanza obligatoria, preescolar, FP I y los dos primeros cursos de BUP, trata de hacer una propuesta de intervención desde distintas áreas de la programación general de un centro. Comienza enunciando una serie de actividades domésticas a trabajar, como son la limpieza, alimentación, vestido, instalación y mantenimiento de la vivienda, comunicaciones y transportes, gestión de los gastos corrientes, cuidado de la salud, cuidado de niños y ancianos, ocio y tiempo libre, y relaciones intra y extradomésticas, y las acompaña de un propuesta que recoge objetivos, contenidos, actividades didácticas, recursos, posibilidades interdisciplinares (con las materias tradicionales del currículo) y conexiones con otras tareas o actividades domésticas.

Dentro de un análisis general del sistema educativo en que se encuadraría una intervención de este tipo, parte de la consideración de que el anterior sistema no contemplaba los procesos de trabajo y adopción de decisiones propios de la esfera doméstica. También *Alberdi Alonso* (1986), en su análisis de las asignaturas obligatorias y optativas que se ofertan en los centros, llega a la misma conclusión. Ambos autores señalan que en los primeros niveles educativos se encontraban numerosos elementos directamente vinculados a la esfera doméstica y otros muchos que lo estaban de forma indirecta, pero a medida que se asciende en los distintos niveles éstos iban desapareciendo, incorporando tan sólo aplicaciones instrumentales relacionadas con el trabajo remunerado, pero no con el doméstico. Así, las enseñanzas dedicadas directamente al hogar aparecían en sólo en dos ocasiones: como EATP (BUP) y como especialidad de la FP I, ambas con una cierta imagen de "marías".

En el contexto de la reforma educativa, dentro de los objetivos generales planteados para cada etapa educativa, Fernández Enguita señala determinadas consonancias entre su proyecto y las propuestas ministeriales. Además de reconocer que entre los objetivos generales señalados para cada nivel educativo hay algunos que entran de lleno en la vida cotidiana y doméstica de los alumnos y alumnas, habla también de determinadas áreas curriculares que se relacionan directamente con este ámbito: área de conocimiento del medio y área de educación física (ed. primaria), área de ciencias de la naturaleza, de educación física, de expresión visual y plástica y de música, área de geografía, historia y cc. sociales, y área de tecnología (ed. secundaria). También las áreas transversales son descritas como espacios interdisciplinares adecuados para desarrollar un programa de este tipo: educación del consumidor, educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, educación para la salud y educación sexual.

No sólo los contenidos y objetivos curriculares han de estar vinculados con este proyecto, si se quiere plantear con cierta profundidad. En él se ve implicada también la organización y el método de enseñanza. En definitiva se trata de dónde situar la intervención, analizándose la viabilidad de cinco opciones: repartirla entre las áreas del currículo, introducirla en forma de optativa, constituirla como materia específica, confinarla a actividades extracurriculares, o reconocerla con el estatus de cualquier asignatura.

La importancia de un trabajo como el de Fernández Enguita es que hace realidad uno de los objetivos que Subirats y Tomé atribuían a la escuela coeducativa: *“la revaloración de las actitudes y comportamientos femeninos ha de implicar su extensión también a los niños y hombres, es decir, su consideración como universales, única forma de conseguir la autonomía de los individuos, tanto en el plano productivo -incorporación de las mujeres a las tareas de producción para el mercado- como en el plano reproductivo -incorporación de los hombres a las tareas domésticas, de cuidado afectivo y de atención a los demás-”*.

2.2.3. Las mujeres en la educación de adultos

Del conjunto de los trabajos desarrollados, sólo uno se enmarca en la educación de personas adultas, el dirigido por Ramírez (1993). En él se pretende estudiar su impacto en el cambio de valores, actitudes y modos de pensamiento de la mujer, detallando los mecanismos que conducen a las posibles transformaciones.

Su autor pretende abarcar dos de los aspectos que considera estrechamente vinculados a la discriminación en el trabajo. Por un lado, la falta de formación adecuada se constituye como factor incidente, y por eso la Educación de Adultos se perfila como un ámbito educativo adecuado para compensar el déficit formativo que a menudo presentan las personas adultas. Por otro lado, la pervivencia de los conceptos de los papeles tradicionales del hombre y la mujer en la sociedad requiere una modificación de valores y actitudes que permita la plena igualdad.

La importancia de la educación de las personas adultas entre las mujeres de 40 y 50 años radica en que se configura como la única oportunidad de acceder a la formación académica básica (lectura, escritura, cálculo) y, sobre todo, a unos modos de realización personal. Se convierte, de esta manera, en un auténtico factor de conflicto y cambio cultural, promoviendo transformaciones en las personas que acuden a los centros, y por extensión, en el círculo familiar y de relaciones de éstas.

La metodología empleada está en consonancia con el objetivo de la investigación. A través de la etnografía se pueden reconstruir los contextos culturales, actividades y creencias de los individuos en los propios escenarios educativos, permitiendo la observación de las estructuras de significado que pueden explicar la conducta de los individuos. De esta forma se pueden identificar las variables relevantes, pero no se muestra el sentido en el que influyen. Por eso, el investigador ha considerado necesario completar el análisis con un diseño de situaciones más controladas, que posibiliten la manipulación sobre la base de la observación previa.

En las conclusiones, Ramírez Garrido muestra cómo el nivel educativo en el que participan las alumnas de educación de adultos influye en la organización y en el uso de las habilidades conversacionales, así como en el contenido.

En relación a las actitudes, añade que en los discursos se manifiesta que una mayor participación en el programa de adultos lleva a argumentaciones más igualitarias entre el hombre y la mujer, mientras que las mujeres del nivel de alfabetización oscilan entre las actitudes igualitarias y no igualitarias, en función del contenido.

Así mismo, el autor muestra que otros aspectos también se desarrollan en esta modalidad educativa, como son la racionalidad y la generalidad en el discurso; la autovaloración de sus afirmaciones, sin buscar referentes externos como autoridad; y la mayor diferenciación de sus puntos de vista respecto a los de los demás.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Los sistemas educativos han ido relajando sus resistencias sexistas en favor de emprender transformaciones estructurales que permitan y favorezcan una progresiva e ininterrumpida incorporación de niñas y mujeres a la educación. Las mujeres se han convertido en agentes dinamizadores y articuladores de este proceso de cambio, para lograr que el concepto de igualdad pueda permear tanto en la comunidad educativa como en la sociedad actual en general.

Después de constatar la mejora en la accesibilidad y permanencia de la mujer en los distintos niveles de la enseñanza, restaría responder al interrogante que convoca la atención de las investigaciones presentadas: ¿cómo se acomoda e instala la mujer en la institución de la enseñanza, y cómo se hace efectiva y operativa, en caso de conseguirse, la igualdad en la educación de alumnas y alumnos?

El grueso de investigaciones reseñadas sobre las diferencias en la elección de estudios revelan, en sus diversos análisis, que en esta carrera por la igualdad de oportunidades persisten mecanismos que todavía discriminan a la mujer en lo relativo a los estudios que elige y en la vigencia de roles y estereotipos de género en los ámbitos escolares. Esta discriminación refuerza en las alumnas la elección de opciones de estudio que secularmente han sido actividades asignadas a las mujeres.

Materias relacionadas tradicionalmente con la mujer, a saber, la educación, la salud, la higiene, la fertilidad, la demografía... estándares familiares por excelencia (Correa y otros, 1994), han abonado el terreno en la elección de estudios, declinando las "preferencias" femeninas en favor de carreras de letras y biosanitarias. La mujer se inserta en la enseñanza superior tomando el eje de la familia y las atenciones que ésta lleva aparejada como modelo de socialización en las estructuras educativas. Así, la integración de la mujer en las enseñanzas postobligatorias supone una prolongación más o menos refinada y perfeccionada de las aptitudes y cualidades consustanciales a la socialización de género.

La inscripción de género colocaba históricamente a hombres y mujeres en diferentes posiciones o encuadramientos sociales: mientras a aquéllos les correspondía la esfera pública del trabajo y la productividad, a éstas se les asignaba la esfera privada, doméstica, asociada a la familia, a la sexualidad y a la afectividad. La producción de diferencias entre hombres y mujeres se asienta y convalida en los ámbitos de la representación social. Así, los individuos-varones se aceptan e incorporan a procesos de signifi-

cación inscritos en el molde de "lo masculino" y, viceversa, las mujeres se representan bajo el rótulo de su "condición femenina".

De los resultados de las investigaciones sobre educación y género se infiere la disolución de estas esferas nítidamente trazadas, por la inclusión creciente de la mujer en las instancias y niveles superiores del sistema educativo. Su participación en la enseñanza, ámbito integrante de la esfera pública, va a implicar no obstante, una creciente "feminización" de lo social, en la medida en que las mujeres ya no aparecen excluidas, sino incluidas, eso sí, de manera extraordinariamente asimétrica. Su vía de acceso a la educación está mediatizada por las "profesiones de asistencia", especialmente enfermería, enseñanza y asistencia social. Asimismo, la medicina, a pesar de su prestigio y reconocimiento social, no es una disciplina típicamente "masculina" dado que está estrechamente asociada a la idea de *maternage*⁵. Esta explicitación de estereotipos de género asociada a la medicina explica la notable escalada de matrículas femeninas en esta carrera.

Como así se reconoce en el Informe Mundial de la Educación de la UNESCO (1995), la especialización por estudios, en sí misma, no supone forzosamente exclusión o discriminación entre hombres y mujeres en los distintos tipos de enseñanza. Sin embargo, es indicio de algún tipo de limitación y restricción de las posibilidades de acceso a determinados sectores o ramas de estudio. Las investigaciones del CIDE verifican que la elección de las materias de estudio diverge claramente entre hombres y mujeres. Las jóvenes diversifican menos sus opciones profesionales y se concentran en carreras catalogadas como femeninas, desviando sus preferencias fuera del entorno de asignaturas y estudios científico-técnicos.

Los estudios revelan que la tipificación sexual de las asignaturas y materias de estudio encuentra su correlato en el terreno de las profesiones (Pérez Tucho, 1993), confirmando que la especialización por sexo, íntimamente ligada a la socialización de género, está estrechamente relacionada y conexonada con las perspectivas de empleo. Sin embargo, esta inclinación favorable a un prototipo de estudios no está relacionada tanto con la variable sexo como con el género (López Sáez, 1995). La diferencia sexual no conduce irremisiblemente a un desequilibrio en las preferencias de estudio entre chicos y chicas, sino que, por el contrario, es la desigual atribución social de género a los estudios la que tipifica las carreras dentro del dominio masculino o femenino.

⁵ *Maternage*: término francés que aquí significa la acción de tratar maternalmente (OCDE, 1987, Op. cit. p.1.).

La elección de estudios está sujeta a condicionantes estructurales (Pérez Tucho, 1993, y Elejabeitia Tavera, 1993) que dirimen, resuelven y pautan la adopción de decisiones en las opciones de estudio. Se ingresa en el sistema de género no sólo asumiendo la condición de varón o mujer, sino también percibiendo los modos de participación en las enseñanzas postobligatorias y en la desigual elección de estudios.

Cuando el tipo de carrera elegida diferencia más en lo que respecta al sistema de valores y actitudes inherentes a ella que la variable sexual (López Sáez, 1995), se está reconociendo que los espacios sociales que trazan las diversas opciones de estudio están sujetos a un régimen de representaciones sociales diferentes. Estas representaciones sociales confieren titularidad masculina o femenina no sólo a los hombres o mujeres, sino a las carreras que se acopian de valores y estereotipos de género.

Los resultados arrojados por los investigadores acentúan la no existencia de diferencias en las actitudes (López González, 1995) y capacidades (Vázquez Alonso, 1995) entre hombres y mujeres en la realización de estudios de tipo científico-técnico. A pesar de las supuestas condiciones de estricta igualdad, las alumnas, al percibir y vislumbrar que algunas ocupaciones les están vetadas (Bonald Sarró, 1995), rehúsan elegir determinadas opciones de estudio.

El concepto de género en el conjunto de las investigaciones está estrechamente ligado a otros ámbitos de la vida social, estableciendo a su vez relación conceptual con las teorías reproductivistas. Estos enfoques conciben la escuela como una de las agencias o mediaciones encargadas de la reproducción e instauración de un orden social de naturaleza injusta (Bonder, 1994). En las investigaciones se articulan:

- *relaciones transitivas* entre el sistema educativo y otras instituciones sociales, en particular la familia (Pérez Tucho, 1993, y Elejabeitia Tavera, 1993), donde se reproducen con cierta sistematicidad rasgos propios de órdenes sociales tradicionales, que apuntalan y refuerzan un modelo pedagógico teñido de un marcado carácter androcéntrico.

Otra de las instituciones sociales en las que se engrana el sistema educativo es el mundo del trabajo, aspecto éste recalcado prácticamente por la globalidad de las investigaciones. Se reconoce la existencia de mecanismos de discriminación y segregación de la mujer -segregación ocupacional, discriminación salarial, cronificación del empleo precario por las modalidades contractuales más vulnerables, afectación por desempleo,...- que devalúan y enquistan la aspiración a una plena e integrada igualdad de oportunidades.

— *relaciones reflexivas o autorreferenciales* en el mismo seno del sistema educativo. La investigación de Alberdi Alonso (1986) constata la existencia de prácticas educativas sexistas en los mismos enseñantes. Éstos, al mismo tiempo que cuestionan las capacidades y aptitudes de las alumnas que pretenden dedicarse a ciertas profesiones, las conminan a la realización de ciertos estudios que aseguren la eterna dicotomía de alumnas/letras, alumnos/técnicas.

Por consiguiente, se parte de que la escuela reproduce por sí misma estereotipos sexuales dicotómicos y asimétricos que deslucen esas otras prácticas orientadas al aprovechamiento de la igualdad de oportunidades; no en vano, el análisis de Elejabeitia Tavera (1993) considera que el discurso inherente al ámbito educativo es más progresista e igualitario que el familiar.

En las otras líneas de investigación deslindadas a lo largo del capítulo, en las que se diseñan y elaboran materiales y propuestas de intervención, se hace presente que la categoría género, al tratarse de una construcción cultural y depender de un momento específico y un lugar determinado para su adecuada comprensión, adquiere una doble dimensión histórica y socio-estructural.

La constitución del género se instala en este doble enfoque. Por un lado el histórico: así, Ayuso López (1992), en su investigación, se retrotrae a la Edad Media para elaborar un material didáctico sobre el trabajo desarrollado por la mujer durante este período histórico, invisibilizado y silenciado por modos pedagógicos androcéntricos en el aula.

Por otra parte, dentro del enfoque socio-estructural, la investigación de Fernández Enguita (1989) pretende desterritorializar las actividades domésticas del espacio social que secularmente ha correspondido a las mujeres; las tareas domésticas, el cuidado y atención a los niños, la gestión de los gastos corrientes,... han de regularse ya no por una estructura social prescriptora de roles sociales estáticos, sino por un marco de actuación sensible a planteamientos coeducativos.

Esta situación se trasladaría al plano educativo fomentando y revalorizando las prácticas sociales y las áreas de conocimiento tradicionalmente femeninas, esto es, entre otros aspectos los concernientes a la maternidad, al ámbito doméstico, a la esfera de la reproducción. Estos aspectos deberían impregnar el currículo y alentar e incentivar el interés de los varones en ellos. Se trata en última instancia de *"cuestionar la jerarquización de saberes y destrezas que imparte la escuela, entendiendo que la misma reproduce o espeja diferencias jerárquicas entre los géneros"* (Bonder, 1994, p.35).

Otras investigaciones inciden en la capacidad explicativa de la variable género en la escolarización de niñas y niños marroquíes (Colectivo Ioé, 1994) y en la valoración de la integración escolar de muchachos y muchachas gitanos (Fresno García, 1994).

En última instancia se recoge el trabajo de Ramírez Garrido (1993), que acomete la educación de mujeres adultas en disposición de acceder a oportunidades educativas básicas.

Estas últimas investigaciones revelan que las relaciones de género no se pueden subsumir ni constreñir a las diferencias de carácter sexual, sino que encuentran su lugar en las intersecciones de un campo social heterogéneo: relaciones de etnia (Colectivo Ioé, 1994 y Fresno García, 1994), relaciones de diferentes posiciones en la estructura social (Fernández Enguita, 1989), relaciones de edad (Ramírez Garrido, 1993) y relaciones de sexo/género (Ayuso López, 1992). Desde tales perspectivas, se vislumbra una ampliación del objeto de mira en los estudios de educación y género, en la medida en que la identidad "Mujer" no existe como ente global y abstracto, cuyo efecto sería homogeneizar discursivamente las experiencias de las mujeres, sino que se piensa la categoría "Mujer" en función de la interacción e intersección multívoca de conceptos como etnia, clase, edad y sexo/género.

Es de mencionar la idoneidad de emprender un acercamiento a la categoría de género que no se remita directamente a la diferencia sexual hombre/mujer, sino que haga posible articular las diferencias en el interior del conjunto de las mujeres. Los estudios sobre la identidad de género en materia de educación han gravitado históricamente alrededor del binomio hombre/mujer, anclándose más en esta dicotomía y en las diferencias intergéneros que en las diferencias intragéneros entre las mujeres mismas y las diferencias en el interior del conjunto de hombres. La transformación de la "Mujer" en mujeres permite concebir una constelación de diferencias según las mujeres pertenezcan a una u otra etnia, extracción social, edad, trabajo, nación,...

La acción de la investigación en educación y género ha de profundizar en el análisis de las relaciones intersubjetivas, desmereciendo la absolutización de categorías fijas y homogéneas como los significantes "masculino" y "femenino" que, a su vez, habrían de comprenderse no desde su segmentación y parcelación, sino desde su inserción y articulación en una realidad comunitaria más compleja (Pérez de Lara, 1996).

Las investigaciones sumariadas han evidenciado la insuficiencia de la igualdad de oportunidades formales si éstas no se operativizan en la práctica social y educativa. Asimismo reconocen la relevancia de la perspecti-

va de la igualdad de oportunidades en la medida en la que filtre y traspase los poros de todas las disciplinas y áreas temáticas.

En el aspecto metodológico, y desde el enfoque cualitativo, se han utilizado a lo largo de las investigaciones una amplia gama de instrumentos y herramientas que en algunos casos han favorecido el desarrollo y entrenamiento en las técnicas de dinámica de grupos: interacciones de grupo, contrastes de opinión, grupos de discusión, exploraciones y observaciones directas de campo,... a fin de captar las representaciones colectivas y las orientaciones pautadas por la decisión en la elección de estudios de los estudiantes.

Por otra parte, y dentro de la metodología cuantitativa, las investigaciones se han servido de la explotación de fuentes estadísticas, cuestionarios, escalas aptitudinales, actitudinales y de rendimiento escolar, que, en consonancia a su utilización, han aportado una valiosa información para conformar un cuadro descriptivo sobre las percepciones, opiniones y actitudes de los alumnos y alumnas.

Por último, destacar que una de las líneas de investigación más enriquecedora, esbozada en algunas investigaciones que integran este capítulo, insiste en la necesidad de organizar los estudios de educación e igualdad de oportunidades por razón de sexo en torno a tres ejes fundamentales de articulación, el género, la etnia y la clase social. Este enfoque aporta una comprensión holística en materia de educación y género, y permite al mismo tiempo, desenmascarar y superar las experiencias de discriminación *"tanto en el plano teórico como en las estrategias de intervención concretas"* (Bonder, 1994, pág.38).

Para terminar, mencionar que el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales que ha de estar basado en el respeto y consideración de las diferencias. Al tratarse de una forma primaria de las relaciones interpersonales, se hace imprescindible incentivar un trabajo de apoyo desde el ámbito educativo.

LISTADO DE INVESTIGACIONES REVISADAS

AGUADO ODINA, T. (en curso): *Diversidad cultural e igualdad escolar. Formulación y evaluación de un modelo de actuación educativa en contextos escolares multi-culturales.*

AGUILERA, M. J. (1990): *Evaluación del Programa de Integración Escolar de alumnos con dificultades.* Madrid, CIDE.

AGUIRRE MARTÍNEZ, C. (en curso): *Estudio comparativo entre la adquisición del español primera lengua y la adquisición del español segunda lengua para su aplicación metodológica a la enseñanza del español a inmigrantes.*

ALANÓN FLOX, T. (1992): *Mejora del rendimiento escolar a través de utilizar en el aula estrategias de tipo cognitivo.* CIDE (inédito).

ALBERDI ALONSO, I. (1986): *La persistencia del sexismo en la Enseñanza Media. Actitudes del profesorado.* CIDE (inédito).

ALONSO FERNÁNDEZ, E. (1986): *Análisis para un programa compensatorio de 5º de EGB.* Madrid, CIDE.

ALONSO TAPIA, J. (1987): *¿Enseñar a Pensar?. Perspectivas para la educación compensatoria.* Madrid, CIDE.

ARENAS VÁZQUEZ, C. (1993): *Análisis etnográfico del colectivo anti-escuela en el primer curso de Formación Profesional. Algunas reflexiones sobre la influencia de la clase social y el género en el rechazo a la escuela.* CIDE (inédito).

ARIAS MARTINEZ, B. (1995): *Evaluación de la Actividad Modelo Local de Valladolid (Programa Helios).* Madrid, CIDE.

- AYUSO LÓPEZ, T. (1992): *Proyecto de elaboración de materiales curriculares para unas Ciencias Sociales no sexistas*. CIDE (inédito).
- BARRIO DEL CAMPO, J. A. (1986): *Integración de deficientes: actitudes, determinantes y canales de actuación*. CIDE (inédito).
- BARRIO DEL CAMPO, J. A. (1984): *La modificación de conducta en la educación especial*. CIDE (inédito).
- BARTOLOMÉ PINA, M. (en curso): *Evaluación de un programa de Educación Intercultural: desarrollo de la identidad étnica en Secundaria a través de la acción tutorial*.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (1994): *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos educativos desarrollados en la Educación Primaria*. CIDE (inédito).
- BELINCHÓN CARMONA, M. (1995): *Las alteraciones en la comprensión del lenguaje de las personas con autismo y otros trastornos del desarrollo*. CIDE (inédito).
- BELLÉS GUITART, R. M. (1989): *Producción e interpretación de textos escritos por niños sordos pequeños integrados en escuelas ordinarias*. CIDE (inédito).
- BENVENUTY MORALES, J. (1983): *Incidencia de las variables extrasujeto en los trastornos del aprendizaje de la lengua escrita: una revisión del concepto de dislexia como síndrome*. CIDE (inédito).
- BERGERE DEZHAPI, J. (en curso): *Análisis de los problemas de integración escolar de los niños y niñas de los principales cinco grupos de inmigrantes de la Comunidad de Madrid*.
- BONAL SARRÓ, X. (1995): *Investigación-acción en educación no sexista. Una experiencia con especial referencia a la elección de estudios postobligatorios científico-técnicos en función del género*. CIDE (inédito).
- CABANILLAS RUBIO, A. (1988): *La evaluación de los deficientes auditivos de cara a sus perspectivas reeducativas y de integración escolar: métodos de elección de las características electroacústicas de las prótesis auditivas. Evaluación directa mediante medidas "in vivo"*. CIDE (inédito).
- CALLEJO DE LA VEGA, M. L. (1996): *Diseño y experimentación de un programa de apoyo para alumnos/as en contextos de marginación sociocultural*. CIDE (inédito).
- CALVO BUEZAS, T. (1993): *Igualdad de oportunidades respetando las diferencias. Integración de las minorías, tolerancia en las mayorías y educación intercultural para todos*. CIDE (inédito).

- CARBONELL I PARIS, F. (en curso): *Incidencia de la diversidad cultural en el primer ciclo de educación infantil: repercusiones educativas.*
- CARDONA MOLTÓ, C. (1992): *Educación especial integrada. Posibilidades de aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales según su potencial de aprendizaje y la condición de apoyo.* CIDE (inédito).
- CLEMENTE ESTEVAN, R.A. (1985): *Bases psicopedagógicas para la intervención temprana en sordos profundos.* CIDE (inédito).
- COLECTIVO IOÉ (1996): *Escolarización de niños y niñas marroquíes en España.* Granada, Laboratorio de Antrología. Universidad de Granada, CIDE.
- COLECTIVO IOÉ (1992): *La educación intercultural en España.* CIDE (inédito).
- CUADRADO GORDILLO, I. (en curso): *Las adaptaciones curriculares en alumnos con necesidades educativas especiales: guía para la adaptación de materiales didácticos y específicos.*
- COLECTIVO IOÉ, M. A. (en curso): *La pluralidad cultural en el sistema educativo. Posibilidades de una educación intercultural desde los valores y actitudes de los agentes del proceso educativo.*
- DE JUAN ESPINOSA, M. (1992): *Contexto y retraso mental: SEC-UAM. Sistema de evaluación de centros.* Madrid, CIDE.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (en curso): *Educación multicultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos.*
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1991): *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación intercultural en contextos inter-étnicos.* CIDE (inédito).
- DOMÉNECH ZORNOZA, J. L. (1984): *Niveles de aprendizaje en deficientes mentales.* CIDE (inédito).
- DOSIL MACEIRA, A. (1986): *Evaluación del potencial de aprendizaje de los deficientes mentales y mejora de su rendimiento.* Madrid CIDE
- ELEJABEITIA TAVERA, C. (1995): *Las pulsiones sociales de la variable sexo en la elección de las carreras.* Madrid, CIDE.
- FEITO ALONSO, R. (1990): *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares.* Madrid, CIDE.

- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1983): *El mercado educativo*. CIDE (inédito).
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1986): *Análisis de la actitud de rechazo de los alumnos al sistema educativo y de su incidencia en las enseñanzas medias: metodologías, resultados, análisis de resultados*. Madrid, CIDE.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1989): *La formación para el trabajo doméstico en la escuela*. CIDE (inédito).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995): *La escolarización del Pueblo gitano*. Granada, Laboratorio de Antropología de la Universidad de Granada, CIDE.
- FERRER RIPOLLÉS, M. P. (1995): *Toma de decisión vocacional no sesgada por razón de género*. Madrid, CIDE.
- FRESNO GARCÍA, J. M. (1994): *Evaluación de la incorporación de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica*. CIDE (inédito).
- GARCÍA CABERO, M. (1991): *Actitudes y modificación de actitudes de los estudiantes de Magisterio hacia la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales*. CIDE (inédito).
- GARCÍA CASTAÑO, J. (1995): *La escolarización de niñas y niños inmigrantes en el sistema educativo español. Estudio comparado entre diferentes provincias españolas de la situación en las escuelas de los hijos de inmigrantes extranjeros desde la perspectiva de la antropología de la educación*. CIDE (inédito).
- GARCÍA LORENTE, M. C. (1993): *Instrucción y progreso escolar en niños con parálisis cerebral, de Preescolar y Ciclo Inicial. Un estudio de seguimiento*. Madrid, CIDE.
- GARCÍA PAREJO, I. (en curso): *Enseñanza/aprendizaje de la lengua e integración: una propuesta educativa centrada en el inmigrante adulto sobre la base de datos relativos a la Comunidad Autónoma de Madrid*.
- GARCÍA-FERNÁNDEZ ABASCAL, E. (1989): *La reeducación de las habilidades motoras en deficientes físicos y psíquicos y su influencia en el desarrollo educativo. Diseño de instrumentación y programas de intervención*. CIDE (inédito).
- GAVIRIA SOTO, J. L. (1993): *El sexo y la clase social como determinantes de los intereses profesionales en el último curso de Secundaria*. CIDE (inédito).
- GIL ESCUDERO, G. (1987): *La modificabilidad de los procesos cognitivos básicos: analogía y transitividad. Un estudio de su aplicabilidad con sujetos con*

rendimiento académico deficiente y sujetos necesitados de educación especial y compensatoria. CIDE (inédito).

GIMÉNEZ ROMERO, C. (1997): *Variables claves en la integración sociocultural en la escuela: un análisis del contexto educativo desde la Antropología Social.* CIDE (inédito).

GÓMEZ MORENO, A. (1991): *Etiología histórica de la escolarización segregada del niño deficiente mental en España.* CIDE (inédito).

GÓMEZ FERNÁNDEZ, D. E. (1988): *Implantación de programas de lenguaje compensatorio en el contexto bilingüe de Galicia.* Madrid, CIDE.

GONZÁLEZ DIÁZ, F. (1993): *Capacitación profesional de alumnos con necesidades educativas especiales.* CIDE (inédito).

GONZÁLEZ AGUADO, P. (1991): *La adscripción escolar a la EGB.* CIDE (inédito).

GONZALO Y MISOL, I. (en curso): *Elaboración (diseño y aplicación) de un programa de formación del profesorado que trabaja en contextos de marginación socio-económica y programas de garantía social.*

ILLÁN ROMEU, N. (1995): *Tácticas y estrategias para la integración-dificultades de enseñanza- aprendizaje. En particular para los alumnos con síndrome de Down.* CIDE (inédito).

JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. P. (1991): *Elección de ramas por las alumnas de formación profesional: Factores escolares relevantes en la actual segregación y líneas de modificación.* CIDE (inédito).

JULIANO CORREGIDO, D. (en curso): *La etnicidad en la distribución del alumnado por centros escolares en el cinturón metropolitano de Barcelona: ¿hacia una segregación étnica?*

LILLO JOVER, J. (1996): *Alteraciones en la percepción del color e integración escolar.* CIDE (inédito).

LÓPEZ ANDRADA, B. (1991): *Detección de alumnos bien dotados de preescolar en una zona periférica de Madrid (móstoles) y diseño de un programa de actuación posterior.* CIDE (inédito).

LÓPEZ ANDRADA, B. (1995): *Primer seguimiento del estudio longitudinal de una muestra de 108 alumnos potenciales "superdotados" nacidos en 1985 y detectados en 1991 en una zona socialmente desfavorecida. Análisis comparativo con otro grupo control.* CIDE (inédito).

- LÓPEZ GONZÁLEZ, E. (1995): *Diferencias en la percepción de materias científico-técnicas en función del sexo. Consideraciones para la implantación de la LOGSE en la fase de secundaria postobligatoria*. CIDE (inédito).
- LÓPEZ MARTÍN, R. (1994): *Los jóvenes en la periferia de las grandes ciudades: problemática escolar e integración laboral*. CIDE (inédito).
- LÓPEZ SÁEZ, M. (1995): *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina desde una perspectiva psicosocial: una influencia de género*. CIDE (inédito).
- LUENGO GONZÁLEZ, R. (1991): *La informática y el uso del ordenador como motivación hacia el trabajo escolar en niños internos en una institución de acción social*. Madrid, CIDE.
- MARCHESI ULLASTRES, A. (1983): *Influencia del modo de comunicación temprano en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos profundos*. CIDE (inédito).
- MARCHESI ULLASTRES, A. (1995): *Desarrollo del lenguaje y del juego simbólico en niños sordos profundos*. Madrid, CIDE.
- MARTÍN DOMÍNGUEZ, A. (1993): *Diversidad cultural y conflictos nacionales en el mundo actual: diseño y experimentación de una propuesta didáctica para la etapa doce-dieciséis años*. CIDE (inédito).
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1988): *Establecimientos escolares en transformación: el centro educativo comunitario y su rol compensatorio*. Madrid, CIDE.
- MAYOR CINCA, M. A. (1995): *Evaluación del aprendizaje de estrategias metalingüísticas en un programa de incentivación del lenguaje oral infantil en el medio rural*. CIDE (inédito).
- MAYOR CINCA, M. A. (1995): *Déficit neuropsicológico y resistencia a la instrucción en un programa de entrenamiento de habilidades metalingüísticas en niños disléxicos*. CIDE (inédito).
- MAYOR CINCA, M. A. (1996): *Transferencia de las estrategias comunicativas a los contextos educativos y familiar en un programa de comunicación total en niños autistas*. CIDE (inédito).
- MERINO FERNÁNDEZ, J. V. (1994): *La educación de niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. CIDE (inédito).

- MESA FRANCO, C. (1996) y SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S.: *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Granada, Laboratorio de Antropología de la Universidad de Granada, CIDE.
- MOLINA GARCÍA, S. (1985): *Repertorio conductual cognitivo condicionante de los aprendizajes instrumentales en niños deficientes mentales ligeros y programa de entrenamiento*. CIDE (inédito).
- MONTES DEL CASTILLO, A. (en curso): *Evaluación del impacto de la incorporación al sistema educativo de poblaciones procedentes de la inmigración. Estudio de casos en la región de Murcia*.
- MORA ROCHE, J. (1989): *Actitudes del profesorado y desarrollo de habilidades docentes en Educación Compesatoria y Especial*. CIDE (inédito).
- MORA RUIZ, J. G. (1995): *El reparto de la educación*. CIDE (inédito).
- MORALES DOMÍNGUEZ, J. F. (1995): *Innovación y cambio en las elecciones femeninas de carreras técnicas*. CIDE (inédito).
- MUNTANER GUASP, J. J. (en curso): *Análisis de las estrategias organizativas y de adaptación curricular desarrolladas en un centro de primaria para atender las necesidades educativas de sus alumnos*.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1993): *La educación multicultural de los niños gitanos en Madrid*. CIDE (inédito).
- MUÑOZ-REPISO, M. y cols. (1992): *Las desigualdades en la educación en España*. Madrid, CIDE.
- NICOLÁS PRIETO, F. (1995): *Investigación operativa de los proyectos de formación del profesorado en centros de escuelas rurales para el desarrollo curricular en el marco de la reforma del sistema educativo*. CIDE (inédito).
- OCHAITA ALDERETE, E. (1988): *La influencia del medio escolar en el desarrollo cognitivo del niño ciego según la teoría piagetiana y del procesamiento de la información*. Madrid, CIDE.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (1996): *Problemática socio-educativa del inmigrante en Castilla y León: programa de intervención socioeducativa encaminado a lograr la igualdad de oportunidades en minorías étnicas o culturales*. CIDE (inédito).
- ORTEGA GUTIÉRREZ, F. (1989): *Estatus, integración y funciones del maestro rural (estudio sociológico)*. CIDE (inédito).

- ORTEGA PRIETO, M. A. (1995): *La parienta pobre (significante y significados de la escuela rural)*. Madrid, CIDE.
- PALOMARES AGUIRRE, M. C. (1995): *Evaluación del programa de colegios rurales agrupados en la provincia de Cuenca*. CIDE (inédito).
- PERAITA ADRADOS, H. (1991): *Representación de categorías naturales en niños ciegos*. CIDE (inédito).
- PÉREZ TUCHO, C. (1993): *La dicotomía ciencias/letras en la elección femenina de estudios universitarios*. CIDE (inédito).
- POLAINO LORENTE, A. (1984): *Alteraciones perceptivas y dificultades en el aprendizaje: alcance, validez y eficacia de un modelo de intervención psicopedagógica rehabilitadora mediante el empleo de feedback informativo*. CIDE (inédito).
- PRIETO SÁNCHEZ, M. D. (1996): *Identificación de alumnos/as con altas habilidades: evaluación y entrenamiento de la competencia cognitiva*. CIDE (inédito).
- RAMÍREZ GARRIDO, J. D. (1993): *Educación de Adultos y el cambio de valores, actitudes y modos de pensamiento en la mujer: un estudio etnográfico del curso*. CIDE (inédito).
- REDONDO ROJO, J. M. (1994): *Análisis de la situación social de los jóvenes desfavorecidos y propuesta de un programa integral de garantía social*. CIDE (inédito).
- REGIDOR, J. (1983): *La Formación Profesional para el medio rural*. CIDE (inédito).
- RIVIÉRE A. (1988): *Evaluación y alteraciones de las funciones psicológicas en autismo infantil*. Madrid, CIDE.
- RODRÍGUEZ ALONSO, R. A. (1993): *La integración en el Ciclo Superior y su continuación en el mundo laboral*. CIDE (inédito).
- RODRIGUEZ ALONSO, R. A. (1996): *La integración en el Ciclo Superior/ESO y su continuación en el mundo laboral: II parte*. CIDE (inédito).
- ROMÁN SÁNCHEZ, J. M. (1994): *Adaptación de un programa de desarrollo socio-cognitivo para niños con deprivaciones socioambientales*. CIDE (inédito).
- ROSA RIVERO, A. (1986): *El desarrollo cognitivo en ciegos según las teorías piagetianas y del procesamiento de la información*. CIDE (inédito).

- ROSELLÓ MARTINELLI, L. (1991): *Estudio diferencial entre niños hipoacúsicos integrados y niños hipoacúsicos escolarizados en centros específicos*. CIDE (inédito).
- RUÉ DOMINGO, J. y GINÉ, N. (1995): *Evaluación de las estrategias de apoyo a los alumnos en situación de déficit académico, en la nueva secundaria obligatoria, en dos centros de ESO que aplican la Reforma*. CIDE (inédito).
- SALAZAR GONZÁLEZ, J. (1997): *Los principios de comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la enseñanza obligatoria*. CIDE (inédito).
- SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. y MESA FRANCO, C. (en curso): *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación y propuestas de intervención educativa*.
- SÁNCHEZ Y SÁNCHEZ-HORCAJO, J. J. (1984): *El profesorado rural de EGB en Castilla y León*. CIDE (inédito).
- SCHRAGER KOMAR, O. (1996): *Comparación entre rendimientos comunicativos y motores en un grupo de sujetos con afectación motriz de grado diverso, antes y después de un abordaje de terapia psicomotriz con estimulación háptica y vestibular*. CIDE (inédito).
- SERRANO GONZÁLEZ-TEJERO, J. M. (1992): *WRITE/PC (El acceso a la escritura de los alumnos afectados de parálisis cerebral)*. CIDE (inédito).
- SUREDA GARCÍA, B. (1993): *Posibilidades de integración laboral del deficiente mental ligero en Mallorca y sus consecuencias educativas*. CIDE (inédito).
- TAMARIT CUADRADO, J. (1995): *La génesis de la comunicación y del símbolo: estudio comparado de tres poblaciones, niños normales, autistas y primates no humanos*. Madrid, CIDE.
- TORRA PÉREZ, N. (en curso): *Desarrollo de un entorno bilingüe para deficientes auditivos*.
- TORRES LANA, E. (1992): *Comunicación, socialización e integración escolar del niño sordo profundo: un modelo de intervención*. CIDE (inédito).
- VÁZQUEZ ALONSO, A. (1995): *Actitudes hacia la ciencia y sus relaciones con la tecnología y la sociedad en los alumnos de todos los niveles educativos*. CIDE (inédito).
- VÉLAZ DE MEDRANO URETA, C. (1993): *Elaboración y evaluación interna del proyecto educativo y curricular Norte Joven, en el marco de la evaluación global de los Centros-Taller*. CIDE (inédito).

VERDUGO ALONSO, M. A. (1992): *Intervención sobre la competencia social de los alumnos con nee (ACNEES) en Educación Infantil y Primaria*. CIDE (inédito).

ZABALEGUI RODRÍGUEZ, J. L. (1996): *Elaboración, aplicación y evaluación de materiales curriculares innovadores para la formación tecnológica en el Taller de Electricidad de centros que escolarizan alumnos desfavorecidos*. CIDE (inédito).

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (1991): "La optatividad y el sexismo en la Reforma". *Cuadernos de Pedagogía*, 189, pp. 56-58.

Addenda al Acuerdo Marco de colaboración suscrito entre el M.E.C. y el Ministerio de Asuntos Sociales de 8 de Marzo de 1990 para actividades correspondientes a 1995 (Madrid, 5 de julio de 1995).

ALEMANY, C. (1992): *Yo no he jugado nunca con Electro-L: alumnas en la Enseñanza Superior Técnica*. Madrid, Instituto de la mujer.

ÁLVARO PAGE, M. (1990): *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid, CIDE.

BANKS, J.A. (1981): *Multiethnic education: Theory and Practice*. Boston, Allyn and Bacon.

BARTOLOMÉ PINA, M. y otros (1994): "Modelos de investigación en la intervención educativa diferencial". *Revista de Investigación Educativa*, 23, pp. 15-92.

BELTRÁN, J. y otros (1987): *Psicología de la Educación*. Madrid, Eudema Universidad.

BERNSTEIN, B. (1971): *Class, codes and control*. Vol. I: *Theoretical studies towards a sociology of language*. Londres, Routledge and Kegan Paul.

BLAT GIMENO, A. (1994): "Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos". *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, pp. 123-145.

BONDER, G. (1994): "Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades". *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, pp. 9-48.

- BOUDON, R. (1973): *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, Armand Colin, cop, 1973.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1970): *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit.
- BRULLET, C. y SUBIRATS, M. (1990): *La Coeducación*. Madrid, MEC.
- CASANOVA, M.A. (1990): *Educación integral: hacia la integración*. Madrid, Escuela Española.
- CIDE e INSTITUTO DE LA MUJER (1988): *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- CIDE (1992): *Las desigualdades en la educación en España*. Madrid, CIDE.
- CIDE (1992): *El sistema educativo español 1991*. Madrid, CIDE.
- CIDE (1995): *Sistema Educativo Español 1995*. Madrid, CIDE.
- CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL (1990): *Guía de la Integración*. Madrid, MEC.
- CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL (1992): *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid, MEC.
- COLEMAN, J.S. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington, U.S. Government Printing Office.
- COMISIÓN EUROPEA (1994): *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN EUROPEA (1996): *HELIOS II. Guía europea de buena práctica. Hacia la igualdad de oportunidades de las personas discapacitadas*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN EUROPEA (1997): *Las cifras claves de la Unión Europea 95*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CONSEJO DE EUROPA (1993): *Por una sociedad intercultural*. Madrid, Fundación Encuentro.

- CORREA, N. y otros (1994): "Las mujeres son, son, son... Implosión y recomposición de la categoría". En H. FIGUEROA y otros (Eds.): *Más allá de la bella (in)diferencia: revisión post-feminista y otras escrituras posibles*. República Dominicana, Publicaciones Puertorriqueñas, pp. 33-50.
- DE MIGUEL, M. (1986): "Líneas de investigación en educación especial". En MOLINA, S. (Ed.): *Enciclopedia temática de educación especial*. Madrid, CEPE, 1, pp. 62-83
- DE PABLO, A. (1984): "Causalidad, estructura y acción social: consideraciones entorno a la sociología de la educación". *Revista de Educación*, 274, pp. 25-47.
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (1985): "Marginación socioeconómica y educación". En VVAA.: *Condicionamientos sociopolíticos de la educación*. Barcelona, Ediciones CEAC, pp. 109-126.
- FERRANDIS, A. (1988): *La escuela comprensiva: situación actual y problemática*. Madrid, CIDE.
- FERMOSO ESTÉBANEZ, P. (1992): *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid, Narcea.
- FOWLER, B.C. y RICHARDS, H.C. (1978): "Father absence, educational preparedness and academic achievement: a test of the confluence model", *Journal of Educational Psychology*, 70 (4), pp. 595-601.
- GARCÍA LÓPEZ, R., MARTÍNEZ MUT, B. y ORTEGA RUIZ, P. (1987): *Educación compensatoria. Fundamento y programas*. Madrid, Santillana, Aula XXI.
- GARCÍA PASTOR, C. (1993): *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona, Universitat.
- GARCÍA RODRÍGUEZ, R. (1992): "La Educación Compensatoria como pedagogía adecuada". *Puerta Nueva*, 6 (15), pp. 22-27.
- GINÉ GINÉ, C. (1994): "El estado de la cuestión". *Cuadernos de Pedagogía*, 228, pp. 64-65.
- GUTIEZ CUEVAS, P. y SAENZ-RICO, B. (1993): "Perspectivas de investigación en educación especial". *Revista Complutense de Educación*, 4 (2), pp. 45-52.
- HUNT, J. (1973): *Heredity, environment and class*. Princeton, Educational Testing Service.

- HUSEN, T. y OPPER, S. (Eds.) (1984): *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid, Narcea.
- JARQUE, J.M. (1984): "Perspectiva histórica y situación actual". *Cuadernos de Pedagogía*, 120, pp. 4-11.
- KOULAIDIS, V. (1989): "Philosophy of science: an empirical study of teachers' views". *International Journal of Science Education*, 11 (2), pp. 173-184.
- LERENA, C. (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Ariel.
- LÓPEZ TORRIJO, M. (1993): *La integración escolar. Análisis del desarrollo legislativo*. Valencia, Universitat de València.
- LOZANO GARCÍA, A. y SABIRÓN SIERRA, F. (1987): *Evaluación en educación compensatoria*. Zaragoza, Editorial Librería Central.
- MARJORIBANKS, K. (1976): "School attitudes, cognitive ability and academic achievement", *Journal of Educational Psychology*, 68, pp. 653-660.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1983): "La investigación ecológica en educación compensatoria: hacia la educación comunitaria". *Revista de Educación*, 272, pp. 29-47.
- MARTÍNEZ RIZO, F. (1993): "Las desigualdades de la oferta y la demanda educativa. Pasado, presente y futuro de las políticas compensatorias". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIII (2), pp. 55-70.
- MATEO ANDRÉS, J. (1992): "Nuevos horizontes de la investigación pedagógica desde la Educación Intercultural". *Bordón*, 44 (1), pp. 75-88.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994): *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid, MEC.
- MIRANDES, J. y TARÍN, R. (pendiente de publicación): *Diferents expectatives del professorat sobre les capacitats científiques dels nois i de les noies*.
- MORRIS J. y BLATT B. (1989): *Educación especial. Investigaciones y tendencias*. Buenos Aires, Editorial Médica Panamericana.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1988): "Panorama de la educación compensatoria". En VV.AA.: *La Escuela ante la inadaptación social*. Madrid, Fundación Banco Exterior, pp.177-194.

- MURILLO, F.J. y otros (1995): "La investigación española en educación intercultural". *Revista de Educación*, 307, pp. 199-216.
- MURILLO, F.J. y VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1995): "Las desigualdades en la educación: análisis, respuesta institucional y prospectiva". *Bordón*, 47 (4), pp.389-408.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (1987): *La educación de lo femenino. Estudio internacional sobre las desigualdades entre muchachas y muchachos en la educación*. Barcelona, OCDE.
- PÉREZ DE LARA, N. (1996): "Feminismo, multiculturalismo y educación especial". *Cuadernos de pedagogía*, 253, pp. 86-91.
- Resolución del Consejo de 21 de mayo de 1991 relativa al tercer programa de acción comunitaria a medio plazo para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (1991-1995). *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, N° C 142/1 (31-5-1991).
- RITUANNEN, R. (1971): *The relation of the pupils social background with school success in the grades VII and VIII of experimental comprehensive school during 1967-1969*. Publication from IERJ, 85.
- RODRIGUEZ ESPINAR, S.(1982): "Un modelo de predicción del rendimiento académico en la 2ª etapa de EGB". En M. Bartolomé y otros (Eds.): *Modelos de investigación educativa*. Barcelona, Edicions Universitat, pp 131-179.
- ROSENKRANTZ, P. y otros (1968): "Sex-roles stereotypes and self-concepts in college students". *Journal of consulting and clinical psychology*, 32, pp. 287-295.
- RUBIO HERRÁEZ, E. y MANERU MÉNDEZ, A. (1989): "El género como categoría de análisis de la Educación". *Revista de Educación*, 290, pp. 7-20.
- SARRAMONA LÓPEZ, J. (1985): "Igualdad de oportunidades". En VVAA.: *Condiciones socio-políticas de la educación*. Barcelona, Ediciones CEAC.
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA (1992): *X Congreso Nacional de Pedagogía. Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. 2 tomos. Salamanca, Imprenta provincial.
- SONG, I.S. y HATTIE, J. (1984): "Home environment, selfconcept and academic achievement: a causal modeling approach". *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), pp. 1.269- 1.281.

- SPEAR, M. (1987): "Science teacher's perceptions of the appeal of science subjects to boys and girls". *International Journal of Science Education*, 9 (3), pp. 287-296.
- SPENCER, D. (1982): "Invisible women, the schooling scandal". *Writers and readers*. P.C.S.L., London.
- SUBIRATS, M. (1985): "Niños y niñas en la escuela. Una exploración de los códigos de género actuales". *Educación y Sociedad*, 4, pp. 91-112.
- SUBIRATS, M. y TOMÉ, A. (1992): *La educación de niños y niñas: recomendaciones institucionales y marco legal*. Barcelona, ICE de la UAB, Cuadernos para la coeducación, 1.
- TAJFEL, H. (1981): *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona, Herder.
- THURÉN, B. (1982): "Del sexo al género. Un desarrollo teórico 1970-1990". *Antropología*, 2.
- UNESCO (1995): *Informe mundial sobre la educación, 1995*. Madrid, UNESCO.
- VERDUGO ALONSO, M. A. (1994): "El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR". *Siglo Cero*, 153, Vol. 25 (3), pp. 5-24.
- WARNOCK, M. (1981): *Meeting special education needs*. London, Her Majesty's Stationary Office.
- WHITE, J. (1986): *Girls into Science and Technology*. London, Routledge and Kegan Paul.
- WILLIAMS, J.E. y BEST, D.L. (1990): *Measuring sex stereotypes: A multinational study*. Newbury Park, Sage.
- ZAJONC, R.B. y MARKUS, G. (1975): "Birth order and intellectual development". *Psychological Review*, 82, pp. 74-88.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Constitución Española de 27 de diciembre de 1978 (BOE 19-12-78).

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE 6-8-70).

Ley 13/1982, de 7 de abril de 1982, sobre Integración Social de los Minusválidos (BOE 30-4-82).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Organización General del Sistema Educativo (BOE 4-10-90).

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (BOE 21-11-1995).

Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril de 1983, sobre Educación Compensatoria (BOE 11-5-83).

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo de 1985, de Ordenación de la Educación Especial (BOE 16-3-85).

Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de EGB (BOE 9-1-87).

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (BOE 2-6-95).

Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero de 1996, de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación (BOE 12-3-96).

Orden Ministerial de 23 de junio de 1989 sobre mantenimiento de Centros de EGB y Preescolar como centros permanentes de integración (BOE 17-8-89).

Resolución de 15 de julio de 1989, de la Dirección General de renovación Pedagógica, por la que se establecen orientaciones a seguir en el proceso de transformación de unidades de Educación especial en Centros Ordinarios de EGB (BOE 23-2-89).

Decreto 117/1984 de 17 abril de 1984, del Departament d'Ensenyament, sobre la Ordenación de la Educación Especial para su integración en el sistema educativo ordinario (DOGC 18-5-84).