

## Dos décadas de investigación educativa en Suecia, por TORSTEN HUSÉN

### LA DÉCADA DE LOS 50: UN PERIODO EN EL QUE SE IMPLANTAN INVESTIGACIONES EDUCATIVAS EN LAS UNIVERSIDADES Y ESCUELAS DE EDUCACION

La investigación educativa en Suecia fue espoleada vigorosamente por la creación del Instituto Estatal de Psicología de la Educación en 1944, y del Consejo Nacional de Investigación de Ciencias Sociales en 1948, así como por los estudios especiales creados por orden de diversas comisiones gubernamentales de investigación del sistema educativo. No obstante, estos hechos no bastaron para proporcionar a la investigación educativa, especialmente la que trata de la educación escolar, su propio perfil. Para conseguir este objetivo, el tema tenía que ser tratado por disciplinas universitarias separadas. Por consiguiente, quizá convenga delinear su marco institucional como aparecía a comienzos de la década de los 60. Un inventario de los acontecimientos revelará que los más importantes ocurrieron durante la década que comienza en 1948.

Como se creía que la psicología experimental era demasiado dominante, se comenzó separando las cátedras combinadas de psicología y educación que existían hasta entonces en las Universidades. Así, Uppsala creó una cátedra de educación en

1948, Estocolmo en 1953, Lund en 1955 y Göteborg en 1956. En su informe político la Comisión Escolar propuso en 1948 que se dotara a la primera escuela de educación —la de Estocolmo— con una cátedra de investigación de la educación, propuesta que fue aprobada más tarde por el *Riksdag* de 1954. Se suponía que tendría una estrecha vinculación con el programa de prueba para la nueva *escuela comprensiva* autorizada por el *Riksdag* en 1950. En otras palabras, se enfocaría los problemas prácticos de la educación que fueran planteados por la reforma escolar. Debía establecerse una cooperación con los profesores de metodología, inspectores de enseñanza y estudiantes, con el fin de que su trabajo pudiera adoptar una actitud menos dogmática y más experimental ante la capacitación de los profesores. La nueva institución en la Escuela de Educación de Estocolmo, que empezó a funcionar en otoño de 1956, emprendió casi inmediatamente una serie de proyectos de investigación a gran escala que fueron iniciados por el Comité Escolar Gubernamental de 1957 o por la misma institución.

Aparte de la decisión en principio de establecer escuelas de educación con sus respectivas cátedras, la legislación escolar de 1950 tuvo otras consecuencias. Se creó un departamento especial de experimen-

tación escolar en la Junta Nacional de Educación (Norinder, 1957). Como los estatutos recomendaban comparaciones «incesantes» entre escuela «antigua» y «nueva», la Junta se sintió obligada a efectuar estudios comparativos frecuentes sobre la puesta en práctica de la escuela comprensiva en antigua escuela secundaria (*realskola*). En consecuencia, se empleó una parte considerable de los recursos del Departamento en la realización de encuestas, lo que supuso efectuar pruebas de aprovechamiento y aptitud con alumnos escogidos al azar en ambos tipos de escuelas. Puede formarse alguna idea de la amplitud de este programa leyendo el informe completo (*Försöklverksamhet med nioarig*, 1959), que la Junta entregó al Comité Escolar Gubernamental en 1959. Este tipo de investigación provocó un debate, en gran parte polémico, que duró toda la década de los 50. El principal logro científico puede decirse que consistió en hacer a los investigadores más conscientes de los problemas metodológicos y de los problemas de evaluación en la educación. Incluso mediada la década de los 50, el auténtico concepto (y aún más el término) de «evaluación» era todavía poco familiar para la mayor parte de los investigadores de ciencias de la educación del país. Realmente hasta 1957 no se discutía el tema en una conferencia organizada por el comité escandinavo de expertos en investigación educativa y experimentación escolar.

Se prestó una pronta consideración a la cuestión de establecer escuelas o laboratorios experimentales, que proporcionarían no sólo «condiciones óptimas» (por ejemplo, por medio de un grupo especialmente seleccionado de profesores), sino también instalaciones para mantener la enseñanza bajo un mejor control a través de métodos científicos. El *Riksdag* defendió en 1950 la implantación de escuelas de este tipo. La Junta de Educación llevó a cabo una investigación especial, recomendando seis escuelas para fines experimentales. Pero solamente se formó una Escuela experimental estatal, en Linköping, en 1958. Como Linköping no tenía entonces ninguna institución superior para capacitación de profesores, la Escuela de Educa-

ción de Estocolmo supliría esta ausencia. Durante los diez años de su existencia la escuela de Linköping fue un centro piloto en el sentido de ofrecer un campo de prueba para metodología y contribuir a que las innovaciones educativas se propagaran por el país. Esta escuela realizó una tarea de pionera en favor de los estudios didácticos que exigen un contacto continuo entre los profesores y los investigadores que proyectan y evalúan los estudios. Las experiencias obtenidas por la Escuela Experimental Estatal han servido de base a los centros experimentales establecidos en 1968 y a las escuelas de educación que fueron resultado de la legislación de 1967 sobre formación de profesores.

La necesidad de psicólogos profesionales y la creación de centros para su capacitación fueron los dos puntos principales encomendados a una comisión gubernamental nombrada en 1953. En su informe, presentado en 1955, la comisión propuso también establecer un consejo especial de investigación en el campo de la educación y de la psicología. Esa recomendación se cumplió parcialmente en 1957, cuando el Instituto Estatal de Psicología de la Educación se disolvió y su personal pasó al Instituto de Investigación de la Educación en la Escuela de Educación de Estocolmo. No obstante, la función de concesión de becas pasó al Instituto Estatal para la Investigación Psicológica y Educativa. Esta última operación se fusionó en 1959 con el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales y Derecho en el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales, y con ello se convirtió en una sección de dicho organismo.

Hasta finales de 1940 los grupos económicos suecos no mostraron más que un interés pasajero en las cuestiones educativas en general. Pero a partir de este hecho la situación empezó a cambiar rápidamente con la fundación del Consejo Industrial de Estudios Sociales y Económicos (SNS), que no tardó en dedicarse a los problemas escolares que se relacionaban principalmente con la industria y los negocios. Esta dedicación fue un síntoma de la creciente conciencia dentro del mundo de los negocios de la importancia de la educación para el desarrollo económico.

En relación con la preparación de una declaración de posiciones en el informe final de la comisión escolar de 1946, el SNS se comprometió a efectuar ciertos estudios, uno de los cuales se relacionaba con la reserva de talentos (Studieförbundet Näringsliv och Samhälle, 1950). El SNS más tarde se dedicó, como socio fundador, a un proyecto muy amplio, que fue llevado a cabo conjuntamente con el Comité Escolar Gubernamental en 1957, en relación con los programas de los tres grados superiores de la escuela básica. Este proyecto exigía más recursos que cualquier otro proyecto de investigación educativa anterior (Husén & Dahllöf, 1965).

Ninguna revisión histórica de la naciente investigación educativa en Suecia sería completa sin mencionar la unidad de selección de personal que se montó en la Oficina de Reclutamiento de las Fuerzas Armadas Suecas; esta unidad, entre otras cosas, hizo posible recoger datos educativos de virtualmente todos los varones de veinte años. Estos datos permitieron estudios tipo encuesta como el de la magnitud de la reserva de talentos o las relaciones entre el aprovechamiento escolar y la clase social. En 1948, llegó el momento de identificar y recoger los datos completos de la mitad de los 1.500 niños de diez años con los que se habían hecho pruebas en 1938, y cuya clase social se había registrado entonces (Husén, 1969).

## ORIENTACION DE LA INVESTIGACION

Dada la rápida expansión de la investigación educativa en Suecia durante las últimas dos décadas, los intentos por señalar las tendencias dominantes o las características especiales plantean dificultades mucho mayores que las de exponer los marcos institucionales. Hasta mediados los años 50, la mayor parte de esta investigación estaba en conexión con las tesis escritas para la obtención de títulos universitarios, y como tal reflejaban los intereses especiales de los investigadores individuales o los departamentos de graduados. Como quiera que la rama psicológica de la disciplina (y también debido

a la existencia de institutos o laboratorios totalmente psicológicos) era el tema dominante de las tesis de educación, la mayor parte de la investigación realizada se relacionaba con proyectos en psicología educativa. Una descripción detallada de la investigación llevada a cabo en las instituciones y por los profesores que intervinieron puede obtenerse en la revista quinquenal *School and Society* (Redogörelser, 1950, 1955, 1960). Los estudios enumerados cubren un amplio campo, pero hay un número muy limitado de estudios relacionados estrictamente con problemas educativos. Al comienzo de los 50 dominaban los proyectos interesados por los métodos de psicología diferencial y psicometría. En Göteborg, la escuela Jaederholm, de pensamiento, dejó un legado que resaltaba la aplicación de análisis de factores a problemas de psicología diferencial (Elmgren, 1952). En Uppsala, Rudolf Anderberg y sus discípulos desarrollaron un «test» de aptitud psicológica para la industria y las fuerzas armadas. En Lund, se hacía hincapié en las diferencias psicológicas de sexo y en el estudio de los mellizos (Siegwald, 1944; Smith, 1949). El Instituto de Psicología de Lund fue llamado al comienzo de los años 40 para ayudar a la preparación de un «test» de aptitud para las fuerzas armadas (Husén, 1949). En la Universidad de Estocolmo, cuyo Instituto de Psicología estaba dirigido por el profesor David Katz (Sandström, 1969), la atención se centraba en los estudios de las leyes de la psicología de la forma que regían el trabajo intelectual, estudios de procesos mentales, y experimentos para estudiar la capacidad motora en la escritura—todo ello relacionado con las aulas y llevado a cabo según la tradición de la psicología experimental fijada por Katz. Cuando Gösta Ekman pasó a formar parte del Instituto de Estocolmo, se introdujo incluso allí una investigación vital en la psicología diferencial.

Si se compara con el Continente, la investigación educativa en Suecia ha tenido menos inclinación filosófica, humanística e histórica. Aún así, no ha dejado de tener exponentes importantes, especialmente Wilhelm Sjöstrand, en Uppsala, y Sven Edlund, en Lund. Ambos consiguieron sus

doctorados en historia de educación, campo que ha sido también el tema de disertaciones de varios jóvenes investigadores de Uppsala. Sjöstrand (1954-65) ha compilado un manual completo de la historia de la educación para estudios superiores. Una parte considerable de esta investigación se ha llevado a cabo fuera de las Universidades. La Sociedad Sueca de Historia de la Educación llevó a cabo realizaciones en las que intervino de algún modo Albert Wiberg, secretario ejecutivo de la Sociedad. En virtud del predominio que había tenido la psicología de la educación, y debido a la falta de profesores competentes, los aspectos histórico y comparativo de la disciplina han sido abandonados en algunos sectores no solamente como campos de consulta, sino también como zonas de enseñanza. Una explicación de ello, me parece que puede encontrarse en la Comisión de Universidades de 1939, que, cuando propuso la separación de las «antiguas» cátedras de educación en cátedras de psicología, por una parte, y cátedras de educación y psicología educacional, por otra, pensó que el contenido humanístico de la materia más su aspecto psicológico importante, serían tratados con capacidad por los futuros ocupantes de las «nuevas» cátedras. Pero excepto en Uppsala y Lund, no sucedió así. En vista de la profunda especialización que había tomado la materia, y sin ser lo menos importante su aspecto de ciencia de la conducta, no puede suponerse, ya que una sola persona pueda representar ambas ramas, empírico-experimental y humanística de la disciplina, y sus posibilidades de asimilar toda la investigación relacionada son aún menores.

El período posterior a 1948, examinado retrospectivamente, se nos aparece como invadido por el espíritu de reforma general en la educación y por la escolaridad obligatoria. La Comisión Escolar de 1946, en un informe de 1952 (Statens Offentliga Utredningar, 1952), propuso la primera escuela de educación, a la que se agregaría una cátedra denominada explícitamente «investigación escolar». Por razones desconocidas, la cátedra se llamó después «pedagogía práctica», un título que se dio también a las cátedras siguientes: En Malmö, 1961; en Göteborg, 1964; en Umea,

1968; en Uppsala y en Linköping, en 1969. La cátedra de Göteborg subraya la educación especial. Los proyectos de investigación fueron encargados por los diferentes comités de la educación al mismo tiempo que se formaban instituciones de investigación en las escuelas de educación, que estaban bajo la autoridad de la Junta Nacional de Educación. Como resultado, empezó a aparecer una investigación centrada en los problemas actuales escolares, como subdisciplina importante dentro del campo de la investigación educacional.

Otro estímulo a la investigación de la educación vino de la Comisión Escolar de 1946, que exigió que el Instituto de Psicología de Gothenburg hiciera ciertos estudios sobre el proceso de maduración en cuanto que se creía que aportaría una solución al llamado problema de la diferenciación (Elmgren, 1952). Tan pronto como la investigación educativa se dedica a problemas «socialmente orientados» tiende a sentirse atraída, quíeralo o no, por controversias políticas. No obstante, la misma dedicación tiende a generar una investigación posterior en algunos problemas típicos. Y no sólo porque los investigadores creen más fácil obtener fondos para grandes estudios. Cuando observamos la investigación escolar que se ha efectuado en Gran Bretaña, vemos que una preocupación primordial desde 1945 ha sido el problema de fijar los criterios que deben regir la admisión a la escuela secundaria (Vernon, 1957). La mayor parte de esta investigación, considerada con referencia a los datos de los psicólogos, ha partido de una premisa más o menos tácitamente aceptada, a saber, que debe efectuarse una selección competitiva de los alumnos en una edad determinada. En contraposición, los sociólogos británicos han efectuado estudios que ponen en tela de juicio los presupuestos fundamentales del sistema (Halsey, 1961).

En Suecia, los psicólogos de la educación han emprendido también un estudio sociológico similar sobre el problema de la diferenciación. La encuesta efectuada por Nils-Eric Svensson (1962), con alumnos de Estocolmo, que terminó en diferentes medios pedagógicos y prácticas de agrupación, así como el estudio Sixten

Marklund (1962) sobre la relación entre homogeneidad de clase escolar y nivel de los resultados logrados, apuntó a las suposiciones aceptadas en un cierto momento con pruebas de una superioridad educativa en el ambiente de la *realskola* y en la homogeneización *como tal*. Estos estudios provocaron una discusión sobre los méritos respectivos de los planes de encuesta en relación con los planes experimentales, partiendo de Uppsala la crítica más abierta (Agrel, 1953; Sjöstrand, 1961). Dahllöf (1967) proyectó todavía más luz sobre problemas metodológicos, sometiendo los estudios de Estocolmo y de Växjö a análisis más detallado.

En nombre del Comité Escolar Gubernamental, en 1957, Ingvar Johannesson y David Magnusson (1960) estudiaron la relación de los diversos alumnos de una clase y las aptitudes para trabajar en diferentes tipos y clases de escuela. En el estudio de Växjö (Sjöstrand, 1966) se hicieron valoraciones semejantes. Estas y otras investigaciones han servido para profundizar nuestro conocimiento del proceso de evaluación. Los proyectos de encuesta relacionados con los programas experimentales que fueron llevados a cabo durante los años 1950, bajo los auspicios de la Junta de Educación, junto con los estudios que se originaron en el trabajo del Comité Escolar Gubernamental, probablemente se encuentran entre los estudios masivos emprendidos en un país europeo en relación con una reforma educativa, y por esa razón han despertado una atención considerable en el extranjero (Husén & Boalt, 1968).

En estas circunstancias fue natural que una institución sueca de investigación educativa formara parte del proyecto internacional para evaluación de logros educativos (IEA), que comenzó en 1959. Otra razón de la participación fue la experiencia que se había conseguido en Suecia en la aplicación de *tests* de realización como parte de investigaciones de encuesta a gran escala. Con el fin de igualar todas las puntuaciones escolares, estas pruebas se han hecho con todos los alumnos virtualmente en ciertos grados, desde 1945. Al principio estas pruebas se dirigían exclusivamente a una estandariza-

ción de las clasificaciones, pero este objetivo tiene ahora importancia secundaria en los ciclos inferior y medio de la escuela básica. Los *tests* se utilizan ahora cada vez más por el profesor para evaluar su propia instrucción. El acceso a los datos de los *tests* standard administrados en todos los grados ha permitido la realización de una gran cantidad de investigación que posiblemente no se hubiera podido realizar de otro modo. En 1960, un subcomité del Consejo de Investigación de Ciencias Sociales propuso que la Oficina Central de Estadística recogiera, a intervalos de cinco años, una serie de estadísticas individuales que cubrirían los datos de los *tests* standard, datos de los *tests* de inteligencia, datos sociales, y así sucesivamente, para una muestra nacional escogida al azar de un grado escolar. Se adoptó la propuesta, y eventualmente se estableció un banco de datos que dio lugar a amplios estudios de grupos nacionalmente representativos. Puede mencionarse aquí que Kjell Härnqvist (1966, 1968), que se encargó de establecer las estadísticas individuales, ha aprovechado la ayuda de los alumnos para calibrar el impacto de las reformas educativas. Indudablemente, los datos amplios permiten investigaciones (por ejemplo, el efecto de la escolaridad) que de otra forma no son practicables o que dejan mucho que desear si se efectúan con datos de sección cruzada. Además, Suecia tiene un sistema para la inscripción de la población, en el que el investigador no tiene que correr el riesgo de perder los datos incluso en casos en los que su estudio se prolonga durante un período largo. Los 1.500 niños de diez años de edad estudiados en 1938 han sido seguidos por mí y mis colaboradores hasta 1964 (Husén, 1969); nuestro objetivo principal aquí era apreciar el valor de previsión de los datos de 1938 para las carreras de carácter educacional y vocacional, así como para el ajuste social en general.

El proyecto de investigación sobre los programas mencionados anteriormente se inició en 1957 por el Comité Escolar Gubernamental y el SNS a final de la década de los 50, empezando por las cinco materias que se enseñaban en la escuela

primaria: matemáticas, lengua materna, educación cívica, física y química. La comisión de encuesta de 1960 patrocinó un proyecto similar en la escuela preuniversitaria (*gymnasium*), e influyó fuertemente en el desarrollo de su programa (Dahllöf, 1963). Esta zona de investigación se ha desarrollado a partir de entonces, por ejemplo, por Dahllöf (1967), que diseñó un modelo para «análisis comparativo de objetivos y procesos». La principal preocupación reside en aquellas variables de procesos que actúan en el aula real, tales como los métodos y el tiempo de instrucción, y su relación con los resultados de la enseñanza. Junto con esta investigación se ha llegado también a una tecnología de la educación, de la que trataremos más adelante.

Se ha podido ver, por lo expuesto, que la investigación educativa en Suecia está estrechamente relacionada con las ciencias del comportamiento. La vinculación con la psicología ha sido especialmente íntima por razones históricas. La mayor parte de los principales investigadores aprendieron su metodología bajo la égida de la psicología. Un ejemplo es el de Karl Gustad Stukát (1966), quien ha publicado el primer manual sueco sobre metodología de la investigación educativa. No obstante, las mismas razones abonan, al menos en parte, el estrecho contacto con la sociología. La primera cátedra de sociología se instituyó en la Universidad de Uppsala en 1948. Su ocupante, Torgny Segersstedt, ha dedicado gran parte de su trabajo a crear el marco teórico para la investigación de la sociología educativa. Muchos de los investigadores jóvenes que más tarde se convirtieron en profesores o se unieron a las nuevas instituciones sociológicas recibieron su capacitación en las ciencias fundamentales del comportamiento en los días en que la educación no se había separado formalmente de la psicología. Veo este hecho como la explicación esencial no sólo del hecho de que los científicos del comportamiento suecos hablan todos más o menos el mismo lenguaje, sino también de que se hayan dedicado a problemas semejantes en tan gran medida. La consecuencia ha sido que la sociología de la educación se ha convertido en un cam-

po común de encuentro para muchos de ellos. Es notable ver cuántos investigadores, que están clasificados formalmente como psicólogos, pedagogos y sociólogos, han llevado a cabo o han tomado parte en estudios importantes para aclarar importantes problemas de la educación. Más abajo se dan varios ejemplos.

En la última parte de los años 40 se utilizaron los datos de reclutamiento militar para efectuar las primeras investigaciones, a gran escala sobre la llamada «reserva de talentos». Estas investigaciones dieron origen a un debate metodológico, en el que tomaron parte científicos sociales de disciplinas diferentes. Una metodología considerablemente mejorada y desarrollada por Ekman (1951) se dedicó al estudio de la reserva de talentos, que fue patrocinado por la comisión de universidades de 1955 (Härnqvist, 1961), y que también dio origen a un animado debate. Es conveniente que nos refiramos aquí a un estudio semejante hecho por Dael Wolfe (1945), que empleó métodos más directos que los que se suelen utilizar en Suecia. La amplitud de la investigación y el debate correspondiente puede medirse por la bibliografía que se adjuntaba como apéndice a un estudio del tema en el Anuario de Educación de 1962 (Husén, 1962a).

Los datos del primer proyecto fundamental sueco en sociología de la educación fueron presentados por Gunner Boalt (1947), que había ido siguiendo durante diez años toda una clase de cuarto grado en Estocolmo. Su objeto era analizar el significado del origen social en relación con las carreras escolares y los logros escolásticos. Algunos años más tarde vino la presentación de un estudio hecho a lo largo de diez años con alumnos varones del tercer grado en Malmö, que habían sido probados cuando se inscribieron para el servicio militar (Husén, 1951). Este estudio dio la posibilidad de nuevos enfoques para calibrar el peso relativo de la clase social para el éxito de la escuela. En relación con el estudio de corriente en Estocolmo emprendido por el Comité Escolar Gubernamental en 1957, donde se siguió a una muestra de alumnos tomada al azar del cuarto grado hasta el noveno, se pudo valorar también el papel de los antecedentes

sociales para admisión en la *realskola*, y para los rechazos, así como para las no-promociones y fracasos en dicha escuela. Los datos, tal vez, determinaron en gran medida la posición tomada por el Comité sobre corriente en los tres grados superiores de la escuela básica (Svensson, 1962).

En este punto también pueden mencionarse algunos proyectos de investigación relativamente nuevos, especialmente del tipo de encuesta, sobre todo el proyecto sobre la juventud de Göteborg (Andersson, 1969) y el proyecto de Orebro (Magnusson, 1965). Ambos proyectos son del tipo que exige un trabajo de equipo a gran escala. El proyecto de la juventud tiende generalmente a estudiar los valores de los jóvenes y a sondear las aptitudes ante la educación y la elección vocacional de alumnos de los grados octavo y noveno de la escuela básica, mientras que el proyecto Orebro se preocupa principalmente de los mecanismos de ajuste y de la juventud escolar. En 1960 el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales estableció una beca de investigación separada de la Escuela de Educación de Estocolmo para estudiar los problemas especiales de ajuste que se esperaba surgieran cuando se aplicara la escolaridad obligatoria a todos los jóvenes, prácticamente hasta la edad de dieciséis años. Ingvar Johanneson (1966) obtuvo la beca en 1966, y se especializó en el estudio de las aptitudes ante la educación y ante los compañeros de escuela de alumnos de los grados séptimo y noveno.

En el área fronteriza entre la psicología social y la psicología de la personalidad, se ha desarrollado una considerable cantidad de investigación sociométrica en la Universidad de Lund, y después en la Escuela de Educación de Malmö (Pjerstedt, 1956 a, 1956 b). Entre los estudios fundamentales de método, debe mencionarse el realizado por Bjerstedt (1958), que ha realizado también un estudio sociopsicológico de las ciudades internacionales de muchachos en Suecia.

El importante trabajo de investigación llevado a cabo durante la primera mitad de la presente década por el Comité Gubernamental de 1960 sobre capacita-

ción de profesores, representó algunas importantes realizaciones en la investigación (Marklund, 1969). Por ejemplo, el Comité ha trazado el plan de la instrucción que se da en un número de asignaturas universitarias (Elgqvist, 1965), y ha presentado monografías que tratan del estudio de la educación como disciplina en la capacitación de los profesores (*Specialundersökningar om lärautbildning*, 1965). También aquí el trabajo de los comités oficiales ha proporcionado un incentivo significativo para la investigación educacional.

Otras características importantes en el panorama investigador sueco son los extensos proyectos relacionados con la lectura y el deletreado (Edfeldt, 1959; Husén, 1950 a; Malmquist, 1958; Norinder, 1946; Wallin, 1968). Los estudios sobre la lectura han desempeñado un papel importante en el programa de investigación lanzado por Eve Malmuist (1958), jefe de investigación en la primera escuela experimental del Estado.

Ultimamente se han llevado a cabo varios estudios con importantes implicaciones educacionales por organismos, tales como el Consejo Sueco para Administración de Personal (la investigación de Ejnar Neymark [1961] sobre la migración selectiva) y el Instituto de Psicología Aplicada de la Universidad de Estocolmo (estudios del valor de predicción de «tests» y clasificaciones para la entrada en Facultades de matrícula limitada de Universidades y escuelas especiales).

## LA SITUACION AL TERMINAR LA DECADA DE LOS 60

Para enfocar la investigación educacional en Suecia, dedicada ahora a un proceso dinámico de crecimiento alentado por un rápido aumento de fondos no tenemos suficiente perspectiva que permita una descripción del estado actual de la ciencia. No obstante, debe hacer un intento por definir las tendencias que han prevalecido desde comienzos de los años 1960.

Para empezar, deberán agregarse algunos ingredientes más importantes al cuadro institucional, ya que han llegado a

pesar crucialmente en los recursos disponibles para investigación escolar al final de la década. Los fondos que el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales puede conceder a la investigación sociológico-pedagógica han aumentado sustancialmente. Han aparecido en escena dos nuevas fuentes de subvenciones, a saber, el Fondo Tri-centenario del Banco de Suecia y la oficina especial (L4) para investigación y desarrollo de la educación en el sector escolar, montada por la Junta Nacional de Educación en 1962. En 1969 se estableció una oficina semejante en la Junta Nacional de Universidades. El Fondo Tri-centenario ha concedido subvenciones muy importantes a amplios proyectos sociológico-educacionales del tipo COMPASS (análisis comparativo de procesos y metas) (Dahllöf, 1967), Metropolit (un estudio de los jóvenes en las capitales escandinavas) e IEA (Proyecto Internacional para la Valoración de Realizaciones Educativas, ambos constituyen la parte internacional y nacional del proyecto) (Husén, 1967). El curso de los acontecimientos refleja las expectativas que las autoridades del gobierno ponen en la investigación educativa en relación con las innovaciones deseables o necesarias dentro del sistema educativo. La legislación sobre la escuela básica (1962) y sobre la escuela secundaria superior (1964) implicaba que las cuestiones de estructura escolar no se encontraban ya en primera línea. En vez de ello, así nos dijeron, la tarea principal sería la de renovar el trabajo interior de las escuelas, los métodos de instrucción y las ayudas a la enseñanza, siendo la investigación uno de los puntos claves. No obstante, las reformas escolares han obligado a plantear enormes demandas al tesoro nacional. En un plazo de algo más de una década los gastos por alumno —permaneciendo invariables los precios— casi se han duplicado. Esto, más la carencia de profesores, que ha detenido el programa de reforma durante los años 60, ha engendrado demandas de racionalizaciones o métodos de operación más eficientes. La petición de presupuesto sometido por la Junta de Educación para el año fiscal 1968-69 solicitaba criterios de eficiencia en casi todas sus páginas. Por lo

tanto el problema central ha llegado a ser: ¿Cómo se puede conseguir una renovación del trabajo de la escuela que se adapte al nuevo programa, *al mismo tiempo* que las «formas de producción» de la escuela se racionalizan para conseguir más de lo que se consigue ahora de cada alumno por cada corona invertida? Como el mayor capítulo de gastos está constituido por los sueldos de los profesores, naturalmente el interés principal se centra en encontrar nuevos métodos que permitan una mejor dirección económica de la energía educacional de la nación.

La oficina L4 funciona en su mayor parte como agencia de «control» para la investigación escolar que se ha efectuado en los institutos pedagógicos del país desde el comienzo de la década de los 60. Estos institutos están subordinados a la Junta de Educación, ya que están incorporados a las escuelas de educación. La oficina puede, o bien recibir propuestas de proyectos de antiguos investigadores que actúan individualmente interesados por una determinada institución, o bien que desean ponerse en contacto con una institución donde puede contarse con una acogida favorable y a la que se pedirá que someta propuestas de proyectos.

Los proyectos patrocinados por la oficina L4 pueden agruparse esquemáticamente en tres categorías: 1) los proyectos de materiales y métodos comprensivos; 2) proyectos para formar a investigadores de la educación; 3) proyectos para evaluar la capacitación del profesorado. Los proyectos de materiales y métodos comprensivos tratan de producir prototipos para un sistema de ayuda a la enseñanza, tanto con referencia a un departamento escolar específico, como a un grado determinado dentro de un tema dado. Entre los proyectos más o menos terminados ya en esta categoría, podemos mencionar los de enseñanza individualizada en matemática (IMU), métodos de enseñanza de inglés (UME), y métodos de autodidactismo de la enseñanza de los sordos (SMID) (Ahlström, 1967). La finalidad de estos proyectos es la de crear oportunidades de cambio en la situación de trabajo de las escuelas que no pueden alcanzarse solamente con las normas escolares o las re-



comendaciones de los programas. El factor clave en este terreno consiste en centralizar la preparación de métodos, materiales y organización, que son requisitos previos necesarios para la instrucción individualizada. Se plantea este punto porque podría dudarse si los proyectos de este tipo tienen algún lugar en las instituciones de investigación de la educación, considerando que éstas, por definición, tienen que interesarse principalmente en los problemas básicos de investigación o a la investigación orientada hacia conclusiones, y como tal no deberían dedicarse abiertamente a la producción o preparación de materiales (Husén, 1968 a). Se ha planteado una cuestión semejante con relación a los centros de investigación y desarrollo situados en unas diez universidades americanas. Podría contestarse diciendo que la investigación básica y la investigación aplicada se estimulan recíprocamente cuando se llevan a cabo en la misma institución, a condición de que se mantenga un equilibrio apropiado entre ellas. Además, el trabajo sobre proyectos aplicados puede dar urgencia a los problemas de investigación básica, que de no ser así no habrían sido considerados. El problema más urgente de estas instituciones desde 1965, aproximadamente, ha sido la escasez de investigadores cualificados. La reforma de la formación del profesorado, por no mencionar la enorme cantidad de matrícula de las escuelas de educación, ha planteado una necesidad cada vez mayor de profesores de educación. Por esta razón, la Junta de educación ha concedido diferentes tipos de apoyo a los proyectos que tratan de formar investigadores de las ciencias de la educación.

Además de la investigación sobre sistemas de ayuda a la enseñanza, se ha preparado una metodología más sistemática para abordar el problema de la formación del profesorado. Con este fin, han comenzado proyectos que emplean circuitos cerrados de TV en Estocolmo, Göteborg y Malmö. La escuela de educación de Göteborg ha desarrollado un método especial para observar el comportamiento de los profesores por medio de circuitos cerrados de TV (Stukat & Engström, 1966). La necesidad de valorar los efectos a largo

plazo del nuevo programa de capacitación del profesorado puso en marcha el proyecto KUL (Valoración cualitativa de la formación del profesorado).

Pensando en términos de tecnología de la educación, su correspondiente investigación ha comenzado en la Universidad de Göteborg la preparación de tecnólogos de la educación. Este programa debe verse como un intento para responder a la necesidad de educadores acostumbrados a pensar en términos de «material-método» sobre la base de la escolaridad fundamental en las ciencias del comportamiento. Uno de los mayores problemas—todavía sin resolver en gran parte—para la investigación dependiente de las escuelas de educación es la dificultad de conseguir instructores didácticos y supervisores de enseñanza entre los estudiantes para combinar la investigación con la enseñanza. Cuando la Comisión Escolar de 1946 realizó una encuesta sobre este punto en su informe sobre preparación del profesorado, estableció que los profesores-estudiantes deberían poder proseguir estudios de graduación en metodología en las escuelas de educación. Aparte de que las universidades rechazaron una propuesta al efecto, y de que tampoco fue recogida en el decreto gubernamental que establecía la primera escuela de educación, los esfuerzos por establecer investigación de métodos fallaron en gran medida debido a las dificultades para aplicar el pensamiento de la ciencia del comportamiento al campo didáctico, lo que a menudo toma el carácter de fórmulas que no están siempre fundadas o apoyadas racionalmente por datos de la investigación. Los grupos de proyectos que combinan la capacidad investigadora de un científico del comportamiento con la de un maestro cualificado en didáctica y uno o más ayudantes, se ha demostrado, hasta el momento, que es la solución más útil. Con este arreglo, se ha proseguido la investigación didáctica en los institutos de educación.

La investigación sueca del comportamiento al terminar los años 50, aparte de su mayor o menor inclinación hacia el aspecto educacional o el psicológico, estaba concebida como una especie de ingeniería social, que más o menos suponía

el decir a la gente lo que era bueno. Podría ser útil predecir quién iba a poder hacer frente a una educación superior o demostraba aptitud para ciertos puestos. Las expectativas de este tipo, por ejemplo, fueron planteadas por la Junta de Educación Nacional durante los años 40 en el proyectado Instituto estatal de investigación educacional, que se suponía iba a tratar de los problemas relacionados con el sistema escolar. Se iban a preparar unos *tests* psicológicos que «diferenciarían» a los alumnos y comprobarían sus «aptitudes y rasgos» en relación con su aptitud vocacional. A medida que pasó el tiempo, estas tareas, en cuanto se relacionaban con los alumnos de la escuela obligatoria, se fueron relegando a un plano de menor interés en la misma medida en que la diferenciación se difería hasta terminar la escolaridad básica (Husén & Boalt, 1968). En este punto, no obstante, el problema se presenta de nuevo con mayor fuerza, aunque no con la misma finalidad para el individuo como cuando se decidía qué niños de once años deberían entrar o no en la escuela secundaria estatal.

La cuestión de diferenciar o separar a los alumnos en el nivel secundario superior, donde el *Riksdag* tiene un porcentaje limitado de admisiones en el *gymnasium*, en la escuela de continuación y en la escuela vocacional, ha impuesto como una necesidad el proporcionar las personas que determinen los datos para sus decisiones. Se ha acudido a los especialistas en psicometría, cuya principal contribución investigadora a la educación en Suecia ha consistido hasta el momento en preparar *tests* de aptitud y *tests* de realización tipo standard, para explorar en valor de predicción para los estudios secundarios superiores con datos referentes a alumnos de los últimos cursos de la escuela básica. A partir de 1965 Sten Henrysson (Henrysson & Jansson, 1967), un importante experto en este campo, ha llevado a cabo un examen continuado a gran escala de todos los alumnos de la provincia de Västmanland, que pasan desde la escuela básica a cierto tipo de educación secundaria. Los estudios como éste tienen también importancia para la comprobación de las cualificaciones que deben hacerse en una sociedad que,

por una parte, intenta modificar e incluso eliminar los requisitos normales para la admisión a la educación pos-secundaria y que, por otra parte, al tener tantas solicitudes de ingreso en la mayor parte de facultades debe establecer algún tipo de selección. Las cuestiones que deben plantearse entonces son: ¿qué requisitos formales debe pedirse a los solicitantes? Y ¿qué métodos para comprobar la capacidad escolar pueden considerarse los más adecuados técnicamente?

Un empuje importante, pensando estrictamente en términos de tecnología educacional, ha sido la aparición de las ayudas programadas de instrucción. La tecnología de la educación no está ligada en absoluto a dispositivos mecánicos o a aparatos de ninguna clase. Su objetivo central es analizar cuidadosamente y expresar en términos de comportamiento los objetivos del aprendizaje. En diferentes lugares de Suecia se ha proseguido la investigación en ayudas programadas. En Göteborg, un equipo se dedicó durante los primeros años de la década de 1960 a esta tarea. En Malmö, la Escuela de Educación ha hecho un trabajo importante en problemas de programación (Bjerstedt, 1965). En Uppsala, Karl Georg Ahlström (1967), en relación con el proyecto SMID, ha estudiado diferentes formas de presentar el material programado. Estos estudios no solamente han tenido un gran impacto en la investigación básica del aprendizaje, sino que Ahlström en general ha representado un factor muy importante para la investigación moderna de este tipo, que ha tenido aplicaciones pedagógicas más directas.

## PERSPECTIVAS PARA EL FUTURO

Como conclusión, quizá convenga tratar de exponer la dirección a que apuntan las tendencias actuales en investigación de la educación. Esta exposición ha sido hecha ya por un Subcomité del Consejo de Investigación de Ciencias Sociales. Teniendo presente las partes fundamentales de ese informe, me limitaré a resaltar los siguientes puntos.

Después de la legislación parlamentaria del año 1967, todos los cursos sobre edu-

cación que se relacionan con la capacitación de los profesores se han situado en las escuelas de educación. Actualmente se ha abolido el curso de psicología con teoría e historia de la pedagogía, que en un tiempo justificaba la existencia de cátedras de pedagogía en las universidades. ¿Qué sería más natural, en efecto, que permitir a las escuelas de investigación que tomaran esa parte de la investigación educacional llamada educación escolar bajo su patrocinio? Esto ha creado problemas de coordinación como es obvio, ya que nuestro país no está tan perfectamente dotado de talentos para la enseñanza y la investigación educacional como para que podamos permitirnos tener dos organizaciones paralelas de investigación, cada una con su propio patrocinador, en la mayor parte de nuestras ciudades universitarias. Estos problemas de coordinación, junto con la cuestión de los cursos escolares en general estaban bajo estudio de la Comisión gubernamental sobre Investigación y Enseñanza en la Educación en el momento de escribir el presente trabajo (noviembre 1969).

En el informe entregado a la Junta Consultora de Investigación del Gobierno sueco, leemos que «la investigación pedagógica ha asumido actualmente tareas importantes fuera de lo que llamamos normalmente el campo de la instrucción» (Samhällsforsking, 1968, p. 28). Aprender se ha convertido en un proceso que dura toda la vida, y debe considerarse a la enseñanza sólo como un sector dentro del sistema que influye constantemente en el individuo para que aprenda una cosa u otra. En este contexto deberá hacerse particular referencia a la filosofía que se ha desarrollado en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Estocolmo, donde se define la educación como «... un sistema de métodos para ejercer influencias que deben adaptarse a los determinantes específicos en cada sector de la sociedad, que exigirá cambiar las normas, ideas, habilidades, etc., de los individuos que actúan en el sistema» (Stukieplan, 1968, p. 1). Concebida así, la disciplina de la educación se considera como una ciencia general de los cambios del comportamiento. En términos concretos, significa que la in-

vestigación de problemas de bienestar social, atención a los ancianos, penología, y otras terapias sociales se consideran como una parte de la investigación educacional.

El programa tecnológico de investigación y capacitación iniciado en la Universidad de Göteborg deberá considerarse como un intento por especificar nuevos objetivos para la investigación pedagógica interesada en la educación y escolaridad. La aparición de un sistema institucional de educación del adulto ha dado gran ímpetu a la investigación en el campo de la pedagogía de los adultos. Por recomendación del Comité de Educación de Adultos, se estableció un cursillo de educación de adultos en la escuela de educación de Estocolmo, haciéndose hincapié en la iniciación de investigaciones en este campo. La Junta Nacional de Educación apoya no sólo esto, sino también un proyecto de pedagogía de adultos que se puso en práctica en la Universidad de Uppsala, a mediados de los años 60.

Al escribir estas líneas, no es difícil prever importantes misiones para las universidades en el campo de la pedagogía académica. A partir de un análisis de las necesidades, se ha propuesto que el canciller de cada una de las universidades suecas colabore en ese tipo de investigación, y ya se han iniciado gran número de proyectos que tratan de los «programas», y exámenes, etc.

Es quizá sintomático que la Junta Nacional de Educación decidiera en 1968 respaldar un proyecto que trata del desarrollo del sistema escolar hasta el año 2000 (Husén, 1968 b). Las autoridades deben establecer sus planes a largo plazo, incluso para varias décadas. Los juicios más intuitivos del tipo «futurológico» se basan en análisis sistemáticos y previsiones suficientemente imaginativas. Los proyectos para hacer frente a la explosión de la matrícula y de los conocimientos en el sector escolar dependerán en buena parte de las medidas que se tomen para enfocar las finalidades de la nueva educación en una sociedad que tendrá que emanciparse de formas institucionales inadecuadas y en la que el individuo tendrá que ser más flexible que nunca.

Como resulta evidente, por esta exposición de la investigación educativa sueca en el periodo de la posguerra, los profesores han abandonado sus torres de marfil académicas en número cada vez mayor, movidos en gran parte por la enorme cantidad de recursos (al menos si se comparan con los anteriores) que los comités gubernamentales y autoridades ponen a su disposición. Esta nueva situación plantea dos cuestiones importantes: ¿qué pueden hacer los profesores para ayudar a plantear —no me atrevo a decir «resolver»— mejor los problemas de los que tienen en sus manos la política? ¿Qué problemas de integridad surgirán para el profesor si su trabajo depende cada vez más del presupuesto que las autoridades le conceden para fines específicos? He estudiado e incluso he intentado contestar estas preguntas en una conferencia que di en Londres en el otoño de 1967, en una asamblea general de la Fundación Nacional para la Investigación Educativa en Inglaterra (Husén, 1968 a). Por consiguiente, en este contexto bastará con resumir las conclusiones. Tal como yo lo veo, los profesores tienen, pues, tareas esenciales cuando se contratan para dedicarse a la investigación: 1) Deben colaborar con los que toman las decisiones en muchos aspectos; por ejemplo, pueden decir que no tiene sentido preguntar cuál es la «mejor edad» para que los niños escolares empiecen el estudio de la primera lengua extranjera. 2) Pueden poner a su disposición los conocimientos técnicos, medios de investigación que han aprendido a utilizar adecuadamente. 3) Pueden ayudar a los que tienen que establecer la política a interpretar los resultados de estudios realizados, conscientes no sólo de que las decisiones de política no se toman simplemente sobre la base de los datos suministrados, sino también de que dichas decisiones en último término se regirán por juicios de valor político que —a veces— pueden estar influidos por las perspectivas que el profesor ayuda a descubrir.

Podría plantearse otra pregunta, pero responder concisamente es más difícil: ¿qué relación garantizará la integridad del profesor ante el cliente, y protegerá su actitud no dogmática y crítica de forma

que no se sienta tentado a convertirse en un evangelista por miedo a perder el maná económico que le viene del cliente? A mi entender, lo esencial es que el contrato de investigación en un instituto no abarque tales dimensiones que atrape al especialista en un proceso que le someta a la presión de entregar los «resultados» a toda costa. Debe haber campo para esa investigación «irresponsable» y alegre que constituye un elemento integrante de toda investigación digna de tal nombre, un juego con los datos que pueda proporcionar los resultados más inesperados. Es especialmente importante que el especialista evite el verse envuelto en un tipo de investigación que le convierta en un director ejecutivo de proyectos, con su jornada laboral totalmente absorbida por tareas administrativas y en cuyo caso sería víctima fácil del gran peligro de la burocracia, es decir: conceder excesiva prioridad a la seguridad de que la maquinaria funciona con perfección técnica, dejando de lado cualquier inquietud sobre lo que esta maquinaria realmente debería hacer.

## REFERENCIAS

- AGRELL, J.: (*La nueva escuela en prueba*). Uppsala: Lindblads, 1953.
- AHLSTRÖM, K. G.: «Funciones de alimentación de las máquinas de enseñanza». *Scandinavian Journal of Psychology*, 1957, 8, 243-249.
- ANDERSSON, B. E.: *Estudios sobre el comportamiento de los adolescentes*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1969.
- BJERSTEDT, Å.: *Interpretación del estado socio-métrico de elección*. Lund: Gleerup, 1956 (a).
- BJERSTEDT, Å.: *La metodología de la sociometría preferencial. Tendencias seleccionadas y algunas contribuciones*. New York: Beacon House, 1956 (b).
- BJERSTEDT, Å.: Reducción de las «tendencias de barrera» durante la experiencia de convivencia internacional». *Acta Psychologica*, 1958, 14, 329-346.
- BJERSTEDT, Å.: *Undervisningsprogrammering och utvärdering*. Stockholm: Scandinavian University Books, 1965.
- BJERSTEDT, Å.: *Doce años de investigación educativa y psicológica en Suecia*. Lund: Gleerups, 1968.
- BOALT, G.: (*Carrera escolar y logros escolásticos de niños de diferentes estratos sociales en Estocolmo*). Stockholm: Norstedts, 1947.
- DAHLÖF, U.: (*Requerimientos del gimnasio*). Stockholm: Statens offentliga utredningar, 1963.

- DAHLLÖF, U.: (*Diferenciaciones escolares y el proceso de enseñanza*). Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1967.
- EDFELDT, Å.: *Locución silenciosa y lectura silenciosa*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1959.
- Política educacional y planificaciones en Suecia*. París: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, 1967.
- ERMAN, G.: («Distribución de habilidad dentro de tipos de escuela»). *Pedagogisk Tidskrift*, números 1-2.
- ELGQVIST, I.: «Den ämnesteoritiska lärarutbildningen vid universiteten». En *Specialundersökningar om lärarutbildning*, núm. 31. Stockholm: Statens offentliga utredningar, 1965.
- ELMGREN, J.: *Escuela y psicología*. Stockholm: Statens offentliga utredningar, 1952.
- «Försöksverksamhet med 9-årig enhetsskola». *Skolöverstyrelsens skriftserie*, núm. 42. Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1959.
- HALSEY, A. H. (Ed.): *Habilidad y oportunidades educativas*. París: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, 1961.
- HENRYSSON, S., & JANSSON, S.: *Rekrytering till gymnastium och fackskola. Report*, núm. 25. Stockholm: Escuela de Educación, 1967.
- HUSÉN, T.: «Personalprüfungen bei schwedischen Armee während des zweiten Weltkrieges». En *Progrès de la psychotechnique 1939-1945*. Bern: A. Francke AG, 1949; pp. 280-291.
- HUSÉN, T.: (*La psicología de la locución: algunas contribuciones experimentales*). Stockholm: Svensk Lärartidnings förlag, 1950 (a).
- HUSÉN, T.: («Psicología militar en Suecia»). *Nordisk Psykologi*, 1950, 4, 163-171 (b).
- HUSÉN, T.: «La influencia de la escolaridad en el cociente de inteligencia». *Theoria*, 1951, 17, 61-88.
- HUSÉN, T.: «Detección de la capacidad y selección para fines educacionales». En *The yearbook of education*. London: Evans Brothers, 1962; pp. 295-314 (a).
- HUSÉN, T.: *Problemas de diferenciación en la escolaridad obligatoria sueca*. Stockholm: Scandinavian University Press, 1962 (b).
- HUSÉN, T.: «La investigación educacional y el estado». En *Educational research and policy-making*. London: National Foundation for Educational Research in England and Wales, 1968; pp. 13-22 (a).
- HUSÉN, T.: (*Escuelas para los años 1980*). Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1968 (b).
- HUSÉN, T.: *Talento, oportunidad y carrera*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1969.
- HUSÉN, T. & BOALT, G.: *Investigación educacional y cambio en la educación: el caso de Suecia*. New York: Wiley, 1968.
- HUSÉN, T. & DAHLLÖF, U.: «Investigación de programas en Suecia». *International Review of Education*, 1965, 11, 189-208.
- HÄRNQVIST, K.: «El cálculo de las reservas de capacidad». En A. H. HALSEY (Ed.): *Ability and educational opportunity*. París: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, 1961.
- HÄRNQVIST, K.: «Factores sociales y elección educacional». *International Journal of the Educational Sciences*, 1966, 1, pp. 87-102.
- HÄRNQVIST, K.: «Cambios relativos en inteligencia de 13 a 18». *Scandinavian Journal of Psychology*, 1968, 9, 50-82.
- JOHANNESON, I.: (*Los adolescentes en la escuela. Planificación general de las investigaciones, instrumentos y problemas*). Informe núm. 1. Stockholm: Institute of Education, School of Education, 1966.
- JOHANNESON, I. & MAGNUSSON, D.: *Social och personali ghetpsykologiska faktorer i relation till skolans differentiering*, núm. 42. Stockholm: Statens offentliga utredningar, 1960.
- MAGNUSSON, D.: (*Ajuste, comportamiento y realizaciones. El proyecto Örebro I. Planificación*). Stockholm: Psychology Laboratory, University of Stockholm, 1965.
- MALMQUIST, E.: *Capacidad para la lectura en los primeros grados de la escuela elemental*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1958.
- MARKLUND, S.: *Skolklassens storlek och struktur*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1962.
- MARKLUND, S.: (*Aptitud del maestro: problemas y sugerencias*). Stockholm: Liber, 1968.
- NEYMARK, E.: (*Migración selectiva*). Stockholm: Personaladministrativa rådet. 1961.
- NORINDER, Y.: *Diferencias paralelas en el rendimiento en la escritura: estudio de la heredad y la capacitación escolar*. Lund: Håkan Ohlsson, 1946.
- NORINDER, Y.: «La escuela comprehensiva envolvente en Suecia». *International Review of Education*, 1957, 3, 3-20.
- PASSOW, A.: *La oficina L4 y la investigación educacional y la planificación en Suecia. Algunos comentarios y observaciones*. School Research, 1968, 9. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Pedagogisk Forskning (Investigación educativa)*. Specialnummer i anledning av upprättandet av Psykologiskpedagogiska institutet. Skola och samhälle, 1944, 25, 189-230.
- «Pedagogisk Forskning». *Specialnummer*, 5-6. Skola och samhälle, 1955, 36, 145-185.
- «Pedagogisk Forskning». En *Samhällsforskning: rapporter från fem arbetsgrupper tillsatta av forskningsberedningen*. Lund: Studentlitteratur, 1968.
- (*Informe sobre proyectos de investigación en el instituto de psicología y educación*). Skola och samhälle, 1950, 31; 1955, 36; 1960, 41.
- Samhällsforskning: rapporter från fem arbetsgrupper tillsatta av forskningsberedningen*. Lund: Studentlitteratur, 1968.
- SANDSTRÖM, C. I.: (*Percepción y experiencia*). Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1969.
- SIEGVALD, H.: (*Estudios experimentales en las diferencias intelectuales de sexo*). Lund: Håkan Ohlsson, 1944.
- SJÖSTRAND, W.: (*Historia de la Educación*). Lund: Gleerups, 1954-65, 3 vols.
- SJÖSTRAND, W.: *Skolberedningen och differentieringsfrågan*. Stockholm: Natur & Kultur, 1961.

- SJÖSTRAND, W.: *(Escuela y democracia)*. Malmö: Codex, 1966.
- SJÖSTRAND, W.: «Realizaciones en la escuela y desarrollo de la personalidad». *Paedagogica Europaea*, 1967, 6, 189-212.
- Skola och Samhälle*, 1950, 31, 211-217; 1955, 36, 163-168; 1960, 41, 222-230.
- SMITH, G.: *Estudios psicológicos sobre diferencias de gemelos*. Llund: Gleerups, 1949.
- Specialundersökningar om lärarutbildning*, número 31. Stockholm: Statens offentliga utredningar,, 1965.
- «Statens offentliga utredningar». (*La primera escuela de educación*), núm. 33. Stockholm: SOU, 1952.
- «Studieförbundet näringsliv och samhälle». (*La reforma escolar y el mundo de los negocios*). Stockholm: SNS, 1950.
- Studieplan: Pedagogisk*. Lokal Studieplan vid Stockholms Universitet. Stockholm: University of Stockholm, 1969.
- STUKÁT, K. G.: (*Metodología de la investigación pedagógica*). Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1966.
- STUKÁT, K. G. & ENGSTRÖM, R.: *TV-observationer av läraraktiviteter i klassrummet*. Informes. Göteborg: School of Education, 1966.
- SVENSSON, N. E.: *Agrupación por capacidad y logros escolares*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1962.
- SVENSSON, N. E. & BJÖRKLUND, E.: «Investigación pedagógica y desarrollo en Suecia». *Educational Sociology*, 1966, 39.
- VERNON, P. E.: «Secondary school selection». London: Methuen, 1957.
- WALLIN, E.: *La locución: estudios factoriales y experimentales*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1968.
- WOLFLE, D.: *Recursos de América en talentos especializados*. New York: Harper & Brothers, 1954.
- WALLACE, W. L.: *Cultura estudiantil: Estructura social y continuidad en una escuela de artes liberales*. Chicago: Aldine, 1966.
- WALLER, C.: *Investigación relacionada con la continuidad en la escuela*. College and University, 1964, 39, 281-294.
- WEIGAND, G.: «La adaptación y el papel de los padres en los éxitos académicos.» *Personnel and Guidance Journal*, 1957, 35, 518-522.
- WHITMER, P.: *Causas no intelectuales de la eliminación en los programas de formación de profesores seleccionados de Montana*. (Tesis doctoral, Universidad de Denver.) Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1963, núm. 64-4867.
- WILLIAMS, V.: «La desaparición de las escuelas: cualidades de su entorno.» *Personnel and Guidance Journal*, 1967, 45, 878-882.
- WOLFORD, M. E.: *Comparación de los que se retiran y los que persisten en una escuela privada de artes liberales*. (Tesis doctoral, Universidad de Oregón.) Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1964, núm. 65-2489.
- YOSHINO, R. I.: «Retirada de las escuelas al terminar el primer año.» *Journal of Educational Sociology*, 1958, 32, 42-48.
- YOURGLICH, A.: «Un estudio de cuatro fases del valor de la homofilia, amistad, participación social y retirada de los colegios.» *Sociological Analysis*, 1966, 27, 19-26.

