

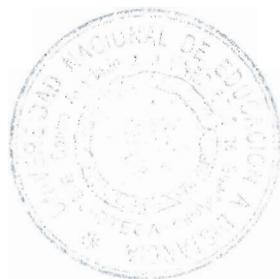
CARMEN JIMÉNEZ FERNÁNDEZ

Catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (UNED)

M^ª ÁNGELES GONZÁLEZ GALÁN

Profesora titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (UNED)

PEDAGOGÍA DIFERENCIAL Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD



R.8648

Índice

PRESENTACIÓN	XIII
CAPÍTULO 1. DE LA PEDAGOGÍA DIFERENCIAL A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	1
Introducción	2
1. Pedagogía diferencial y atención a la diversidad	2
1.1. Clasificación de las diferencias humanas	3
1.2. Distribución de las diferencias humanas	5
1.3. Intervención educativa y distribución del rendimiento	9
1.3.1. Tiempo de aprendizaje activo y oportunidad de aprender...	9
1.3.2. El enfoque ATI.....	12
2. Evolución histórica de la Pedagogía diferencial y la atención a la diversidad.....	17
2.1. Educación de los deficientes sensoriales y psíquicos.....	17
2.2. La educación especial y la atención a las necesidades educativas especiales	18
2.3. La educación preescolar.....	20
2.4. Los trabajos sobre rendimiento y graduación escolar	21
2.4.1. De la escuela graduada a la escuela inclusiva a través de la individualización	23
2.4.2. Alumnos con alta capacidad e inclusión escolar	25
2.5. Los estudios sobre el medio y su influencia en la educación...	26
2.5.1. La educación compensatoria como compensación de desigualdades sociales	27
2.5.2. Educación multicultural e inclusión social	28
3. Situación actual	32
3.1. Educación para todos y sociedad global	33
3.1.1. Conferencia de Jomtien (1990) sobre Educación para Todos	33
3.1.2. Conferencia de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (1994)	35
3.1.3. Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995)	36
3.1.4. Objetivos de desarrollo del Milenio (2000). Conferencia de Dakar	37

3.1.5. Evaluación de la educación para todos	38
3.2. La escuela inclusiva como exigencia ética y social	40
4. A modo de síntesis	42
Bibliografía	43

CAPÍTULO 2. DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN..... 47

Introducción	48
1. Delimitaciones conceptuales	48
2. Definición de la Educación Multicultural	55
3. Desarrollo histórico	58
4. Paradigmas educativos	61
5. Modelos y programas educativos derivados de los diversos enfoques.	63
5.1. Enfoque monocultural	63
5.2. Enfoque multicultural o de reconocimiento de la pluralidad de las culturas	65
5.3. Enfoque hacia la integración de culturas	66
5.4. Enfoque hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural	67
5.4.1. Críticas a la educación centrada en las diferencias culturales	67
5.4.2. Modelo de educación antirracista	68
5.4.3. Modelo holístico	69
5.4.4. Modelo de educación intercultural	70
Bibliografía	72

CAPÍTULO 3. FACTORES SOCIALES Y EDUCACIÓN 75

Introducción	76
1. Las diferencias de clase social: El aprendizaje de clase social	77
1.1. La estratificación social: Los indicadores de clase social	77
1.2. Diferencias según el origen social en inteligencia, personalidad, lugar de residencia y lenguaje	80
1.3. Diferencias según el origen social en variables del entorno familiar: estilo de crianza y educación de los hijos, actitud hacia la educación	82
1.4. Conclusión: El perfil escolar del sujeto socialmente desfavorecido	86
2. La educación compensatoria	87
2.1. Concepto de educación compensatoria	87
2.2. Características de la educación compensatoria	90
2.2.1. Destinatarios	90

2.2.2. Origen ambiental	90
2.2.3. Contenido de los programas	91
2.2.4. Finalidad	91
2.3. El marco legal español de la educación compensatoria	92
2.4. Modelos en los que se inspiran los programas de educación compensatoria	96
2.4.1. En la primera infancia: El modelo cognitivo interaccionista de Piaget. El modelo de Estímulo-Respuesta según la teoría ambientalista conductual de Skinner. El modelo maduracionista del desarrollo de Gesell	96
2.4.2. En la educación primaria y posteriormente: Programas de enseñanza individualizada, en especial el Learning for Mastery	98
2.5. Clasificación y descripción de los programas	100
2.5.1. Clasificación.....	100
2.5.2. Descripción.....	102
2.6. Conclusión: Elementos esenciales de un buen programa de educación compensatoria	106
Bibliografía	114

CAPÍTULO 4. LA EDUCACIÓN ESPECIAL: ANÁLISIS Y DESARROLLOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INCLUSIÓN.....

Introducción	120
1. De la educación especial a las Necesidades Educativas Especiales ...	120
1.1. Sobre el origen de la educación especial	123
1.2. Modelos de intervención	124
1.3. ¿Por qué es controvertida la educación especial?.....	125
2. La educación especial en el marco de una escuela democrática e inclusiva: La inclusión, su origen y significado educativo	127
2.1. Concepto de educación inclusiva.....	128
2.2. Rasgos y características de las escuelas y aulas inclusivas	129
2.3. El estado de la cuestión sobre la inclusión	131
2.3.1. Datos sobre la escolarización del alumnado con NEE..	131
2.3.2. Distribución del alumnado con NEE escolarizado en aulas inclusivas por discapacidad y comunidad autónoma	134
3. Igualdad de oportunidades y transición a la vida adulta	136
3.1. Alternativas de formación al término de la escolaridad obligatoria	137
3.2. Los programas individualizados de transición a la vida adulta ..	138
3.3. La conducta discriminatoria como obstáculo a la aplicación y desarrollo del principio de igualdad de oportunidades	141

4. La integración profesional y social de las personas con discapacidad.	143
4.1. Alternativas para la consecución de empleo en el contexto de la inclusión	144
4.2. Apoyo a la vida adulta y mejora de su calidad de vida	148
Bibliografía	149

CAPÍTULO 5. DIVERSIDAD, ALTA CAPACIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

155

Introducción	156
1. Conceptualización de la alta capacidad	156
1.1. Enfoques y modelos	157
1.1.1. El enfoque psicométrico	157
1.1.2. De la inteligencia psicométrica a la inteligencia contextualizada	158
2. Cómo son y cómo aprenden los superdotados	165
2.1. Características cognitivas	165
2.2. Características motivacionales y de personalidad	165
2.3. Características relacionadas con la creatividad.....	166
2.4. Disincronía o desarrollo típico de los más capaces	167
2.5. Características de la alta capacidad y reacciones concomitantes .	168
3. Diagnóstico de las necesidades educativas de los más capaces	170
3.1. Instrumentos diagnósticos	171
4. Modelos de intervención en educación.....	174
4.1. Modelos organizativos y programas	175
4.1.1. La aceleración	175
4.1.2. Enriquecimiento curricular	176
4.1.3. El agrupamiento por capacidad	178
5. Grupos específicos	178
5.1. Alumnos extremadamente superdotados.....	178
5.2. Alta capacidad y género	181
5.2.1. Desarrollo evolutivo de los chicos y chicas más capaces.	182
5.2.2. Educación, género y características de personalidad	184
5.2.3. Prevalencia de chicos y chicas con alta capacidad	187
6. A modo de síntesis	192
Bibliografía	193

CAPÍTULO 6. SEXO, GÉNERO Y EQUIDAD EDUCATIVA Y SOCIAL

197

Introducción	198
1. Delimitación conceptual	198

2. Situación de la mujer en el mundo	201
2.1. Evaluación de los Objetivos del Milenio y género	204
2.2. Evaluación de los logros de la Conferencia de Beijing	205
3. Educación y género en los países desarrollados.....	208
3.1. Mujeres y Ciencia en la Unión Europea.....	209
3.2. Mujeres y Ciencia en España.....	213
4. Situación de la mujer en el sistema educativo español	214
4.1. Perspectiva general	215
4.2. La mujer en los estudios universitarios	216
4.3. La mujer como profesora en el sistema educativo	217
5. Investigación dentro de nuestras fronteras y género	218
5.1. Catedráticas de universidad	218
5.2. Alumnos y alumnas con Premio Extraordinario de Bachillerato ..	219
5.3. Alumnos y alumnas con Beca de Excelencia	222
5.4. Mujeres ingenieras	225
5.5. Educación, liderazgo y género.....	226
6. A modo de síntesis	230
Bibliografía	231

CAPÍTULO 7. MADURACIÓN PERSONAL, EDAD Y EDUCACIÓN..... 235

Introducción	236
1. Las diferencias según el desarrollo.....	236
2. Niveles de desarrollo y educación	240
3. La educación a lo largo de la vida.....	243
3.1. La educación preescolar.....	243
3.1.1. El desarrollo prenatal	243
3.1.2. La educación prenatal	247
3.1.3. Resultados de la intervención prenatal	250
3.2. La educación infantil.....	259
3.2.1. La educación infantil en la legislación española actual (LOE)	260
3.3. La educación primaria.....	261
3.3.1. La educación primaria en la legislación española actual (LOE)	262
3.4. La educación secundaria	263
3.4.1. La educación secundaria en la legislación española actual (LOE)	264
3.4.1.1. La ESO	264
3.4.1.2. El Bachillerato	266
3.4.1.3. La Formación Profesional	266

3.5. La educación universataria	267
3.5.1. La educación universitaria en la legislación española	270
4. La educación de personas adultas	272
Bibliografía	277

CAPÍTULO 8. CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y EDUCACIÓN INDIVIDUALIZADA..... 281

Introducción	282
1. Diferencias individuales significativas desde el punto de vista educativo	283
1.1. Variables de entrada	286
1.2. Variables del proceso de enseñanza-aprendizaje	288
2. Individualización de la enseñanza.....	290
2.1. Descripción de programas.....	290
2.1.1. Sistema Audio-Tutorial	291
2.1.2. Sistemas vinculados al ordenador	292
2.1.3. Contratos de Aprendizaje	293
2.1.4. Escuela Elemental Departamentalizada	293
2.1.5. Enseñanza individualizada	294
2.1.5.1. El Proyecto PLAN	294
2.1.5.2. El Proyecto IPI.....	296
2.1.6. Mastery Learning	298
2.1.7. Enseñanza basada en los Media	298
2.1.8. Sistema Personalizado de Enseñanza (PSI o Plan Keller)	299
2.1.9. Enseñanza Programada	299
2.1.10. Estudio Autodirigido	300
2.1.11. Documentos-Fuente	300
2.1.12. Enseñanza en Grupo (Team Teaching)	300
2.2. Métodos de individualización más destacables.....	301
2.2.1. La Enseñanza Programada (EP)	301
2.2.2. El Plan Keller (PSI)	304
2.2.3. El Learning for Mastery (LFM)	309
2.3. Elementos comunes a la mayoría de los métodos de individualización	313
3. La Educación Adaptativa	313
3.1. Las diferencias individuales relevantes en la Educación Adaptativa	315
3.2. Niveles de adaptación	316
3.3. Formas de adaptación	317
3.4. Principios de la Adaptación Educativa.....	318
Bibliografía	319

CAPÍTULO 1

De la Pedagogía diferencial a la atención a la diversidad

Carmen Jiménez Fernández

Objetivos

- Exponer los criterios de diversidad estudiados en la reflexión pedagógica y qué aportan para decidir sobre la intervención educativa.
- Mostrar cómo se ha contemplado la atención a la diversidad a lo largo de la historia de la educación y cómo se contempla en la actualidad.
- Presentar la equidad y la gestión de la diversidad como la cara y cruz de la educación de calidad, básicas para una sociedad cohesiva y cognitivamente competitiva.

Esquema de contenidos

Introducción.

1. Pedagogía diferencial y atención a la diversidad.
2. Evolución histórica de la Pedagogía diferencial y la atención a la diversidad.
3. Situación actual.
4. A modo de síntesis.

Lectura recomendada

Jiménez Fernández, C. (Coord.) (2004): *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid: Pearson Educación.

Introducción

Este capítulo presenta la evolución y campos de estudio de la Pedagogía diferencial. El estudio diferencial de la educación es ante todo una perspectiva, un enfoque. Es un modo de observar la realidad educativa que aparece siempre envuelta en la diversidad. La Pedagogía diferencial como disciplina científica reflexiona sobre cómo actuar desde el sistema educativo, en sentido amplio, para lograr una educación de calidad para todos que conjugue la excelencia y la equidad desde la diversidad. A tal fin, se interesa por el origen y la evolución de las diferencias humanas con significado para la educación y, particularmente, sobre las configuraciones que adoptan y deben adoptar en los diferentes grupos y contextos educativos.

Las personas nacen con diferencias individuales tanto físicas como en el funcionamiento mental y emocional, diferencias que tienden a pronunciarse con el desarrollo y la maduración. La exposición a diferentes condiciones ambientales, tanto físicas como sociales y culturales, aumenta el rango de las diferencias entre individuos y grupos. Sin embargo, los ideales humanistas, las presiones sociales, las condiciones de vida similares y otros factores contribuyen a resaltar las semejanzas sobre las diferencias, si bien en distintos momentos históricos ha variado el énfasis entre ambos polos. Nos apoyamos en dos obras anteriores (Jiménez Fernández, 1990, 1997)

1. Pedagogía diferencial y atención a la diversidad

El estudio del origen de las diferencias humanas, su evolución y grado de variabilidad ha pasado por distintas etapas. En la cultura occidental, las diferencias interesaron desde el comienzo a filósofos, políticos, artistas, religiosos y científicos, si bien la explicación sobre sus causas ha ido variando conforme ha avanzado el desarrollo científico y social. Estas concepciones diferenciales han tenido y tienen su reflejo en la educación, visible especialmente en el caso de la educación de las personas con algún tipo de discapacidad. La evolución histórica de la reflexión pedagógica diferencial arroja datos de interés.

Por otra parte, la diversidad como rasgo definitorio de las sociedades contemporáneas, fruto principalmente de los movimientos migratorios de la sociedad global, es un fenómeno social reciente y ha hecho tomar una nueva conciencia sobre el origen de esta diversidad, sus causas y sus consecuencias (Jiménez Fernández, 2010a; Wang, 1995). En los países desarrollados existe la creencia de que la migración más o menos incontrolada crea problemas de exclusión social, inseguridad ciudadana y fracaso escolar, al tiempo que ha llevado

a las ciencias sociales a reanalizar sus supuestos (Green, Preston y Sabates, 2003). La contemplación de la desigualdad en el mundo global; las hambrunas, pandemias, injusticias de etnia, género y clase social; las desigualdades a veces extremas entre países, entre grupos y dentro de los propios países, ha llevado a los Organismos Internacionales y a distintos estudiosos a afrontar el hecho de la diversidad desde otras perspectivas, revisando su causas y el papel jugado por la educación en este estado de cosas. La educación para todos y la educación inclusiva son las alternativas actuales a la desigualdad y exclusión social.

1.1. Clasificación de las diferencias humanas

Desde su emergencia, la psicología diferencial ha procedido a clasificar las diferencias humanas según que se refieran a los *sujetos* como individuos o a los *grupos* a los que pertenecen. El cuadro 1 recoge las características que se incluyen bajo los criterios de diferencias individuales y de grupo. Ambos criterios son recursos analíticos de interés y considerados aisladamente resultan parciales, por lo que la reflexión pedagógica diferencial los estudia integradamente tratando de conocer las modulaciones que sufre la conducta desde la perspectiva sincrónica y diacrónica, individual y social.

Tabla 1. Clasificación de las diferencias humanas

Autor	Individuales	Grupales
ANASTASI (1958)	Tipologías, aptitudes, personalidad, creatividad.	Sexo, edad, clase social, raza, supradotado, infradotado.
TYLER (1965)	Inteligencia, rendimiento escolar, aptitudes y talentos especiales, personalidad, intereses y valores, intereses cognitivos.	Sexo, edad, clase social, raza, supradotado, infradotado.
BUSS y POLEY (1976)	Aptitudes mentales (incluye estilos cognitivos), temperamento, motivación.	Sexo, clase social, raza.
KIRBY y RADFORD (1976)	Aptitudes mentales, personalidad, creatividad, intereses y valores.	Sexo, edad, raza, etnia.

Autor	Individuales	Grupales
WILLERMAN (1979)	Inteligencia, rendimiento escolar, personalidad, retraso mental, superdotado y talentos especiales.	Sexo, edad, raza, etnia.
BACHS (1980)	Tipologías, deficiencia mental.	Sexo, edad, raza, cultura, comportamiento religioso.
MINTON y SCHNEIDER (1980)	Inteligencia, rendimiento escolar, aptitudes y habilidades especiales, personalidad, intereses y valores.	Sexo, edad, clase social, raza, etnia.
HENNING-STOUT y BROWN-CHEATHAM (1999)	Inteligencia, rendimiento escolar, aptitudes y habilidades especiales, personalidad, intereses y valores.	Cultura, lenguaje, género, comportamiento sexual, territorio geográfico, orientación religiosa, política o cualquier otra dimensión.

Las diferencias *interindividuales* hacen referencia a la variabilidad transversal dentro de una misma especie. Por ejemplo, las diferencias en inteligencia, en estilos de aprendizaje, en rendimiento, en motivación de logro. Se trata de diferencias en los sistemas cognitivos, motivacionales y afectivos que aparecen desde el momento del nacimiento y se hacen más o menos pronunciadas a lo largo del desarrollo como consecuencia de la maduración y del aprendizaje. Afectan tanto a los rasgos morfológicos como a las funciones psicológicas que desempeñan dichos rasgos y esta variabilidad es fruto de la herencia, del ambiente y de su interacción, sin que sea fácil determinar qué proporción de debe a la herencia o *nature*, qué proporción al ambiente o *nurture* y qué proporción a la interacción.

La variabilidad *intergrupala* se refiere al estudio de la variabilidad del comportamiento entre grupos y aunque se basan en las diferencias interindividuales, se da la paradoja de que no son producidas por los mismos procesos que originan las diferencias interindividuales. Así, cuando se dan diferencias significativas en el cociente intelectual de dos grupos étnicos distintos, es frecuente acudir a la determinación genética o ambiental para explicar las diferencias. Sin embargo, aunque estos factores explican la variabilidad interindividual en dicha característica no la explica del mismo modo cuando se refiere a los valores de grupo. Estas cuestiones pueden profundizarse en los manuales de psicología diferencial tipo Vernon (1993).

Además de la variabilidad interindividual, la persona muestra *variabilidad intraindividual* resultado de la comparación consigo misma. Las diferencias

intraindividuales se analizan desde dos perspectivas: a) Diacrónica o cambios que se producen en los rasgos y características individuales a lo largo del tiempo o en la infancia, la adolescencia, la juventud, la edad adulta, la vejez; b) Sincrónica, que se corresponde con la estabilidad, consistencia o coherencia de los rasgos en una etapa o momento dado, características que pueden considerarse como manifestaciones particulares de una ley general en el individuo. La variabilidad intraindividual puede ser reversible como ocurre con ciertos ritmos biológicos, parcialmente irreversible como ocurre con el aprendizaje o irreversible como en el caso del envejecimiento.

Siguiendo a Cardona (2006), las distintas disciplinas o perspectivas analíticas interpretan de modo distinto la variabilidad intraindividual. Para la Psicología Experimental, la variabilidad intraindividual aparece como un problema en la estabilidad de las respuestas del sujeto a los fenómenos del tiempo y en las distintas situaciones. La Psicología Evolutiva entiende las diferencias intraindividuales como resultado de los procesos que determinan el desarrollo individual del organismo. Para el Psicodiagnóstico y la Evaluación psicológica, es un problema de acople en el individuo de los diferentes rasgos o dimensiones. En Psicopatología y Psicología Clínica, la variabilidad intraindividual está asociada a la manifestación diferencial de la sintomatología de cada paciente con respecto a un síndrome. La Psicología Diferencial y de la Personalidad la considera un fenómeno producido por el funcionamiento integrado de los procesos cognitivos y emocionales y sus efectos diferenciales en el comportamiento.

Sea como fuere, la Pedagogía diferencial encuentra que la realidad a educar presenta estos tipos de variabilidad y que tiene manifestaciones peculiares en el caso de los grupos extremos, por ejemplo. Un alumno con alta capacidad no es superdotado o no lo es en el mismo grado en todas las facetas cognitivas sino que, habitualmente, en las pruebas de diagnóstico presenta picos y valles, es decir, destaca en alguna o algunas de las capacidades medidas y destaca menos o no destaca en otras. Igual ocurre con las personas situadas en el polo opuesto de la capacidad cognitiva pues el grado de deterioro mental puede variar.

1.2. Distribución de las diferencias humanas

La mayor parte de las diferencias humanas con significado para la educación se distribuyen según el modelo de la curva de distribución normal o campana de Gauss. Este modelo, debido al científico alemán Carl Friedrich Gauss (1777-1855), ayuda a visualizar y entender la curva de distribución normal de una muestra o población. En matemáticas, la campana de Gauss es la representación gráfica de una distribución normal, donde un grupo aleatorio de da-

tos se distribuye entre valores bajos, medios y altos predominando los valores medios. Está muy presente en las Ciencias Sociales en las que buena parte de las características medidas se distribuyen según este modelo. Algunas características son más visibles que otras. Por ejemplo, la talla, el peso o la riqueza son características explícitas que se perciben en las personas con más facilidad que la voluntad, la fortaleza de ánimo o el esfuerzo, y en ellas no todos están igualmente dotados. Lo natural es que predominen los valores medios o las personas ni muy altas ni muy bajas, ni muy gruesas ni muy delgadas y ni muy ricas o muy pobres, y que un menor número de casos ocupe los valores extremos. Es decir, muy altos o muy bajos, muy delgados o muy obesos y muy pobres o ricos, respectivamente.

La representación gráfica de la curva de distribución normal se recoge en la Figura 1. Respecto del eje de simetría, esta curva es mesocúrtica y simétrica y en dicho eje coinciden en un mismo punto los valores de la media (promedio de una serie de datos), la mediana (valor que deja por encima y por debajo de sí el 50% de los casos) y la moda o modo (valor que más se repite en una serie). La distribución normal juega además con otro estadístico, la desviación típica (σ) o dispersión de los datos. Entre valores fijos de dicha desviación típica por encima y por debajo de la media aritmética, hay siempre el mismo porcentaje de casos. Es lo que refleja la Figura 1. En ella vemos que si a la media aritmética se le suma y se le resta el valor de la desviación típica, entre los dos valores resultantes estará siempre el 68% de los casos; estará el 95% si se le suman y restan 2 desviaciones típicas, y el 99,999% de los casos si se le suman y restan 4,5 desviaciones típicas.

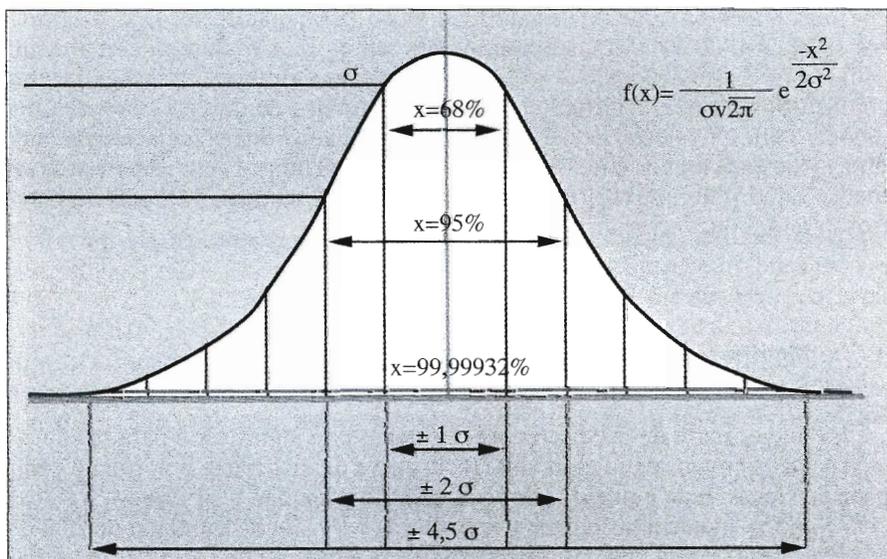


Figura 1. Representación gráfica de la curva de distribución normal o campana de Gauss

Igual ocurre con características estrechamente ligadas a la educación. Si medimos la capacidad intelectual, la motivación de logro, la competencia lectora, el rendimiento matemático u otra característica similar en una muestra representativa de alumnos, lo normal es que unos pocos se sitúen en los valores extremos o altos y bajos respectivamente, mientras la mayor parte de ellos tienden a situarse alrededor de los valores próximos a la media aritmética.

En las aulas conviven alumnos con diferentes capacidades, actitudes y valores, características que se retroalimentan entre sí. La situación más dramática quizá sea la de aquellos estudiantes que tienden a ocupar el extremo inferior de la curva, la cola, a lo largo y ancho del recorrido escolar, ya por partir de inferiores condiciones personales, ya por vivir en situación de desventaja social y cultural, ya por una serie de episodios azarosos, ya por todo ello al mismo tiempo. Esta situación es la que trata de evitar, y de corregir llegado el caso, la educación para todos y la escuela inclusiva, escuela que admite la diversidad como lo natural en los hombres y en el devenir humano y que trata de impedir que las diferencias se conviertan en deficiencias permanentes que obstruyan, a los más necesitados, la participación y disfrute de los bienes asociados a la educación.

Por otra parte, hay distintas campanas de Gauss en cualquier medición que hagamos y la posición de todo educando puede oscilar entre ser cabeza de ratón o cola de león, dependiendo del grupo con el que se compare y de la característica que se mida o evalúe. Y hay ocasiones en que los datos obtenidos de algunas muestras no obedecen al modelo de la campana de Gauss cuando cabía esperar que se distribuyeran así. En estos casos puede haber explicaciones de distinto tipo:

- a) *El efecto techo de la prueba.* Una prueba o test tiene un techo muy alto cuando la mayor parte de los elementos que la componen son de un grado de dificultad elevado para la población a la que va dirigida. En consecuencia, solo algunos de los sujetos obtendrán en ella puntuaciones medias y altas, predominando los valores bajos. Los resultados se distribuirán según una curva asimétrica positiva (Figura 2). Por otra parte, si el nivel de dificultad de la prueba es demasiado bajo, la mayoría obtendrá puntuaciones elevadas y la distribución resultante será asimétrica negativa (Figura 2).
- b) *Problemas de muestreo.* Ocurre cuando la característica se mide en dos poblaciones distintas y se asume que pertenecen a una misma población, en cuyo caso daría una distribución bimodal o con dos tipos de valores predominantes. Si se midiera, por ejemplo, la habilidad para cazar pájaros seleccionando una muestra de escolares del medio rural y otra del medio urbano asumiendo que ambos grupos son homogéneos en dicha característica, probablemente tendríamos una distribución bimodal, a favor de los alumnos rurales.

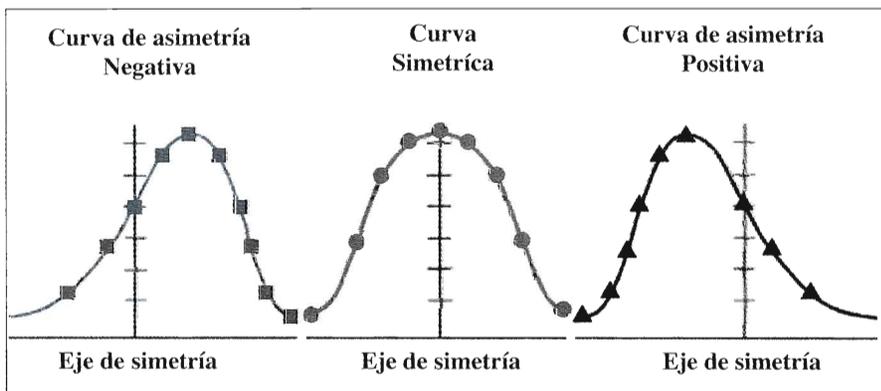


Figura 2. Modelos de curvas de distribución según el eje de simetría

Otras veces se selecciona sesgadamente a la muestra y se considera que representa a la población. Por ejemplo, si se mide la inteligencia espacial de la población juvenil española seleccionando una muestra de alumnos de quinto curso de ingeniería de caminos, canales y puertos, previsiblemente los resultados darán una distribución leptocúrtica (Figura 3). Es decir, con valores medios altos y con escasa dispersión de los datos. Esta muestra no sería representativa de la inteligencia espacial de la población juvenil española. Que la distribución de los resultados se aleje de la normalidad no significa que la naturaleza subyacente a dicha característica o variable no obedezca necesariamente al modelo de la campana de Gauss.

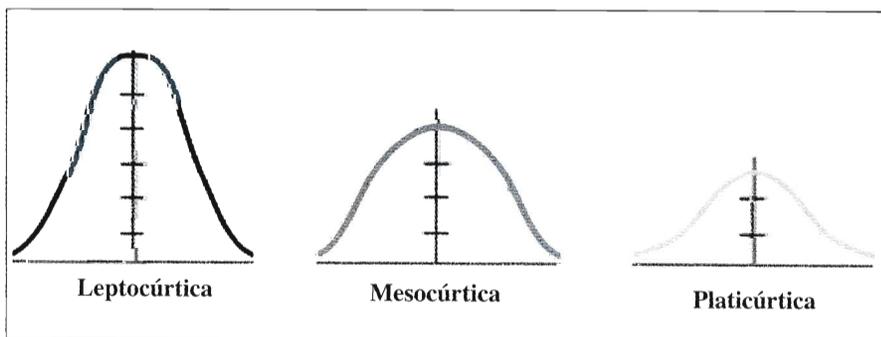


Figura 3. Modelos de curvas de distribución leptocúrtica, mesocúrtica y platicúrtica

- c) *La naturaleza del rasgo obedece a otro tipo de distribución.* En la medida de rasgos o características con un fuerte componente de deseabilidad social no es raro encontrar curvas que tienden a semejarse a una J.

En la evaluación de este tipo de características la mayoría del grupo se adhiere a las cuestiones socialmente deseables por miedo a sentirse rechazados, y son esos valores positivos los que predominan. Pensemos, por ejemplo, si se preguntara sobre el rechazo a la población emigrante. Hay que analizar críticamente las distribuciones no normales antes de concluir simplistamente que reflejan la naturaleza del rasgo medido.

1.3. Intervención educativa y distribución del rendimiento

Un fenómeno de enorme interés pedagógico es cómo cabe esperar que se distribuyan los resultados del aprendizaje, el rendimiento escolar, bajo diferentes modelos de intervención docente teniendo en cuenta las diferencias individuales y grupales, núcleo de la reflexión pedagógica diferencial.

Esbozamos dos líneas de investigación importantes para nuestra disciplina que consideran las diferencias individuales desde la perspectiva de adaptar a ellas el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nos referimos a la oportunidad de aprender (OTL o *Opportunity To Learn*) o tiempo de aprendizaje activo y al enfoque ATI (Interacción de Aptitud x Tratamiento), enfoques que han sido y siguen siendo objeto de distintos desarrollos teóricos y de plasmaciones en la práctica. Ambos enfoques cuestionan que tras una intervención educativa de calidad el rendimiento académico de los alumnos, en los criterios previamente fijados, tenga que distribuirse según el modelo de la curva normal. Entienden que la intervención educativa está concebida para modificar, intencionalmente, los resultados que cabrían esperar si la muestra elegida no hubiera sido sometida al modelamiento y entrenamiento sistemático en que consiste la educación y que dicha intervención contempla, de partida, las diferencias individuales.

1.3.1. *Tiempo de aprendizaje activo y oportunidad de aprender*

Se trata de un modelo formalizado inicialmente en los años sesenta del pasado siglo y que ha sido desarrollado por distintos estudiosos, entre ellos B. Bloom (1976) en su *mastering learnig*, que señala que aunque las aptitudes de los alumnos se distribuyen según el modelo de la curva normal, los resultados académicos lo harán así solo si a todos los alumnos se les concede el mismo tiempo de aprendizaje. Es decir, si a todos los alumnos se les da el mismo tipo de enseñanza y en las mismas condiciones (Figura 4a). Sin embargo, si cada alumno recibe el tiempo de aprendizaje que necesita y una en-

señanza de calidad adaptada a sus necesidades, el rendimiento se distribuirá como se muestra en la Figura 4b, en la que la curva resultante es asimétrica positiva. Es decir, un número mayor de alumnos de los esperados por azar ha logrado los resultados deseados. Este modelo reconceptualiza la inteligencia que, en su planteamiento, predice no tanto el rendimiento que puede obtener el alumno, cuanto el tiempo que requerirá para lograr el nivel de ejecución fijado por el criterio.

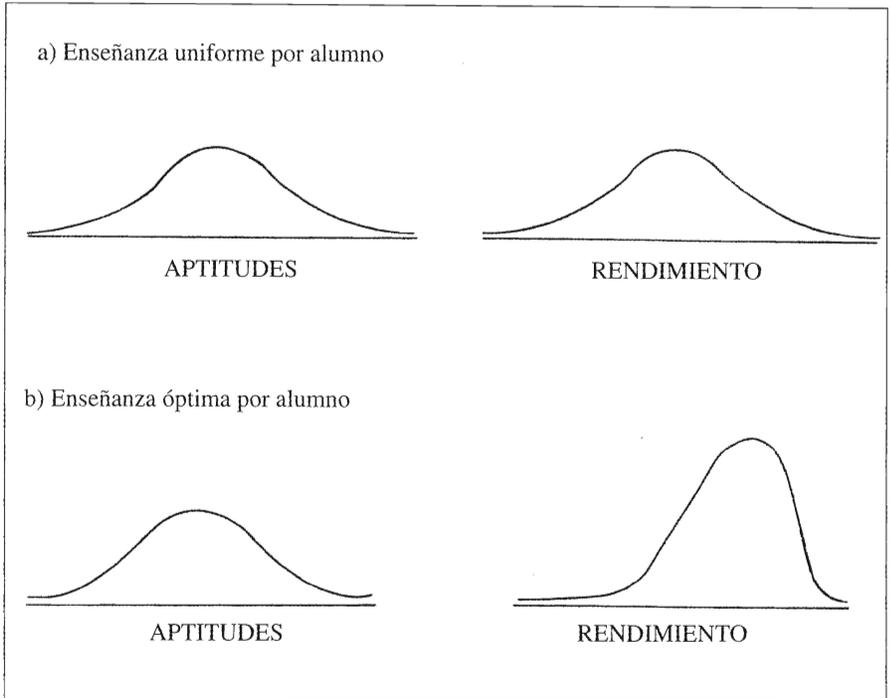


Figura 4. Distribución del rendimiento en la enseñanza convencional (a) y en el *mastery learning* (b) (Anderson y Block, 1985, 3221)

Entra en juego el concepto de aprendizaje significativo, de tiempo real en la tarea, de implicación del alumno en el aprendizaje, de oportunidad de aprender un contenido dado, de enseñanza de calidad para todos, de igualdad de oportunidades y equidad, en último término, ligado a la eficacia y calidad de la enseñanza, a las denominadas buenas prácticas docentes capaces de promover el aprendizaje de *todos* los alumnos. Todos deben ganar con una enseñanza de calidad. Bajo el concepto de oportunidad de aprender subyace la idea de que los estudiantes no deben ser evaluados de aquellos conocimientos que no han tenido oportunidad de aprender.

El tiempo de aprendizaje activo, la oportunidad de aprender es un planteamiento conceptualmente rico para atender a la diversidad mediante una educación de calidad (McDonnell, 1995). La idea inicial se atribuye a Carroll que, en 1963, propuso un modelo de aprendizaje escolar compuesto de cinco elementos, tres de ellos relacionados con el factor tiempo. Viene a decir que el grado de aprendizaje de un estudiante es una función del tiempo realmente empleado en aprender y del tiempo necesitado. Puede esquematizarse como sigue:

$$\text{Grado de aprendizaje} = \frac{\text{Tiempo realmente empleado}}{\text{Tiempo necesitado}}$$

El tiempo realmente empleado depende de: a) El tiempo asignado para aprender u oportunidad de aprendizaje. En el aula lo asigna el profesor. b) El tiempo de aprendizaje activo o perseverancia que depende de la motivación de cada estudiante y obedece, en cierto grado, a las experiencias anteriores y al tipo de recompensa obtenido. Puede aumentarse con una enseñanza de calidad. c) La calidad de la enseñanza o grado en el que la presentación, ordenación y explicación de los contenidos a aprender son óptimos para cada estudiante. Implica que el alumno comprende la naturaleza de la tarea, los objetivos a alcanzar y los procedimientos de aprendizaje y se comprueba periódicamente su dominio destacando los aciertos, dando retroalimentación sobre los fallos y acudiendo a enseñanza correctiva si no se logra el criterio.

El tiempo necesitado para aprender depende de: a) La capacidad para comprender la enseñanza o habilidad para entender la naturaleza de la tarea y los procedimientos para ejecutarla. b) La aptitud, entendida como tiempo necesitado para aprender determinados conocimientos y adquirir determinadas destrezas bajo unas condiciones dadas.

Este modelo ha sido reelaborado y matizado pues el tiempo de aprendizaje activo u oportunidad de aprender, entendido como el tiempo que un alumno está comprometido con materiales de enseñanza y actividades que son de un nivel adecuado de dificultad para cada estudiante, es un concepto complejo y lábil y de gran utilidad para asegurar la validez de los estudios comparativos. Se han investigado distintos aspectos del “tiempo educativo” como:

1. *Estudios sobre cantidad nominal de escolaridad.* Parten del supuesto de que a mayor tiempo de permanencia en la escuela mayor nivel de rendimiento.
 - a) *El tiempo de escolaridad por alumno.* Se ha investigado el absentismo escolar y sus efectos y el tiempo “perdido” en clase, entre otros. Los más perjudicados con el absentismo son los alumnos y grupos menos favorecidos social y culturalmente. Por otra parte, en los cen-

tros escolares con alto rendimiento se “pierde” al menos el 25 por ciento del tiempo escolar; se pierde sobre el 50 por ciento o más en los centros de bajo rendimiento.

- b) *Tiempo asignado al contenido del currículo*. Su interés radica en que centros y profesores tienen un poder discrecional sobre él y sobre la forma de desarrollar los contenidos. Los estudios concluyen que algunos centros y profesores asignan el doble de tiempo que otros a la misma actividad, y que en algunos centros los alumnos de los primeros cursos de educación primaria podrían estar recibiendo poco tiempo anual de enseñanza-aprendizaje en lectura y matemáticas.
- c) *Tiempo real dedicado a la enseñanza-aprendizaje y tiempo real de aprendizaje activo del alumno*. Los estudios ponen de manifiesto que existe un tiempo muerto, un tiempo vacío para la calidad de la educación, que impide percibir que el grado de aprendizaje depende de la calidad de la enseñanza, de la capacidad del alumno y del ajuste entre ambos factores. El tiempo muerto se produce, entre otros, porque las instrucciones del profesor son poco claras, porque la tarea es demasiado difícil, porque el contenido es presentado demasiado lentamente, porque el estudiante es de baja aptitud, etc. Además, entre el tiempo nominal asignado al currículo y el tiempo real de aprendizaje se producen pérdidas de tiempo por absentismo de profesores y alumnos, conversaciones, huelgas, interrupciones no docentes, falta de atención del estudiante, tiempo dedicado a la conducción y control del aula.

La investigación sobre oportunidad de aprender OTL (*Opportunity To Learn*) se reflejó en algunos modelos y adquirió mayor notoriedad a raíz de que la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo comenzara a desarrollar, en el último cuarto del siglo XX, indicadores de proceso de aula. Es decir, qué se hace en los centros y aulas con resultados buenos y menos buenos, qué oportunidades de aprendizaje ofrecen y con qué grado de eficacia (Fernández Fernández, 2004).

1.3.2. *El enfoque ATI*

Formulado inicialmente por Cronbach en 1967 (Cronbach, 1980) viene a señalar que la capacidad de aprendizaje de los estudiantes es fija solo si son fijos los tratamientos o métodos de enseñanza. Pero si estos se *adaptan* a las características de los estudiantes que son significativas para la educación y se toma la intersección de las rectas de regresión de los resultados para decidir sobre las intervenciones, entonces el perfil de rendimiento de los alumnos puede cambiar sustancialmente. ATI (*Aptitud Treatment Interaction*), significa

Interacción de Aptitud por Tratamiento y concibe la aptitud como *toda* característica personal significativa para el aprendizaje y la educación.

Es fácil comprender intuitivamente los efectos de ATI y las decisiones que pueden derivarse de hipotéticos resultados, como se muestra en la Figura 5. En la variante a), la pendiente T_1 , corresponde a un coeficiente de correlación de 0,5 con variaciones en dicho coeficiente que van de 0,30 a 0,70. Es la encontrada a menudo en las escuelas públicas norteamericanas utilizando tests de aptitudes y rendimiento previo como predictores y rendimiento académico final como criterio. A los estudiantes con baja aptitud (Y o próximos a Y), se les predicen resultados inferiores a la media con los métodos docentes en ellas empleados. En b) no hay ATI, no hay interacción; todos los alumnos mejoran más con el método T_2 . Advierte Snow de que a veces se supone que las pendientes de regresión son paralelas mirando solo las diferencias medias en el tratamiento.

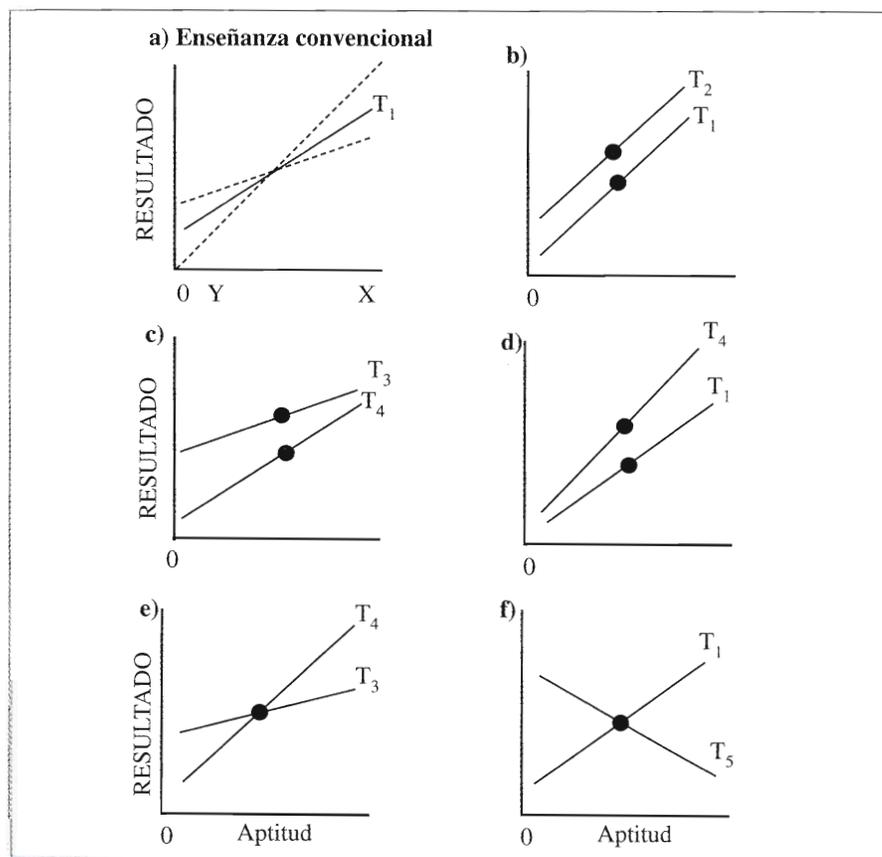


Figura 5. Efectos hipotéticos de tratamientos docentes alternativos (T) en resultados medios y regresión de los resultados sobre la aptitud (SNOW, 1985, 303)

La variante c) esquematiza los fines de la educación especial y de muchas investigaciones sobre la enseñanza individualizada. Se espera que un tratamiento T pueda ser encontrado para mejorar el rendimiento de los estudiantes de baja aptitud (Y) mientras se mantiene el alto rendimiento de los estudiantes de alta aptitud (X). El T₄ beneficia más a los estudiantes menos capaces mientras desciende notablemente el de los más capaces. Resultados T₃ han sido obtenidos a veces con programas de enseñanza programada en comparación con los programas tradicionales, y resultados T₄ en estudios con enseñanza por descubrimiento o inductiva. En la Figura d) los más beneficiados mediante T₄ son los estudiantes más capaces. Si se combinan ambos resultados, se obtiene la Figura e), donde los tratamientos alternativos producen mejoras en diferentes tipos de alumnos. En el extremo, si tratamientos educativos óptimos pueden ser encontrados o ideados para estudiantes con X o Y, podría esperarse un resultado como el descrito en f). En el caso de la Figura f), es evidente que una metodología como la de T₅, sería óptima para los menos capaces, y una metodología como la de T₄ lo sería para los más capaces.

ATI busca pendientes de regresión no paralelas, como la mayoría de las mostradas en la figura anterior, y comprender cómo pueden diseñarse los tratamientos o intervenciones educativas de modo que produzcan efectos óptimos para los diferentes tipos de aptitud. Si se establecieran interacciones como las de las figuras e) y f), el lugar donde se cruzan las pendientes de regresión, podría tomarse como el punto de corte en el *continuum aptitudinal* para decidir sobre los tipos de intervención óptimamente diferentes a aplicar.

La educación adaptativa (EA) parte de las premisas de que el aprendizaje de cualquier alumno mejora cuando se le proporcionan experiencias que se ajustan a su capacidad y que responden a sus necesidades significativas, y que los logros de la educación dependen, en último término, del éxito de la adaptación de la enseñanza a las diferencias existentes entre los estudiantes. Por ejemplo, la integración escolar de los alumnos con discapacidad ha aumentado el rango de la diversidad y la EA debe verse, primariamente, como un intento por desafiarla y afrontarla pues no es sino un proceso de ajuste dinámico entre las dimensiones diferenciales del estudiante y las dimensiones diferenciales de la enseñanza dentro de contextos escolares determinados (Corno y Snow, 1986; Wang, 1995).

Los componentes de la EA se refieren a las *aptitudes* de los alumnos, las *metas* de la educación, la *adaptación* de la enseñanza y la *estructura dinámica* del conjunto de los componentes como se refleja en la Figura 6. Las aptitudes hacen referencia a *toda* característica personal significativa para el aprendizaje y la educación debe ser vista como un esfuerzo sistemático de desarrollo de la aptitud a medio y largo plazo y, en segundo lugar, como un intento por soslayar o minimizar la ineptitud. Las metas de la educación son de *dos* tipos o comunes e individuales; las primeras persiguen que todos los individuos puedan desarrollar aptitudes generales necesitadas por la persona y por la sociedad para

conservar y avanzar en el bien común; tiene también sentido que las metas individuales suministren una meta común pues el desarrollo de la diversidad de talentos en un grupo, es una necesidad común en la mayoría de las sociedades modernas.

FORMAS DE ADAPTAR LA ENSEÑANZA									
Educación Aptitudes	Circunvalando la "ineptitud"				Desarrollando la aptitud				
	Mediación de la Enseñanza				Mediación de la Enseñanza				
	Baja		Alta		Baja		Alta		
	Activa- ción	Modela- miento	Modela- miento participante	Corto- circuito	Activa- ción	Mo- dela- mien- to	Modela- miento parti- cipante	Corto- circuitado	
Capacidades intelectuales y conocimiento previo	A P R E S C U B R I Z A M I E N T O P O R A B I E R T A / E D U C A C I O N A L E D U C A C I O N A L				E D U C A C I O N E S P E C I A L		Estrategias de entrenamiento ← Cognitivo →		
Estilos cogniti- vos y de apren- dizaje					F O R M A L / E N S E Ñ A N Z A	L O G O			
Motivación académica y características relacionadas con personali- dad								Formas Cognitivo-Con- ductuales de autocontrol	
		Muestras de economía/ intervenciones para manejo de contingencias							

Figura 6. Taxonomía de la enseñanza adaptativa (CORNO y SNOW, 1986, 619)

El logro de las metas requiere siempre una forma más o menos directiva de adaptación del sistema educativo que afecta a los centros como instituciones y a los profesores como responsables de un grupo de alumnos. La EA habla de *macroadaptación* y de *microadaptación* de la enseñanza y la educación. Desde la macroadaptación se deben tomar decisiones sobre métodos, estrategias, formas de agrupamiento, tipos de actividades, materiales, refuerzos, procedimientos de evaluación, etc, obedeciendo al principio de la mediación instructiva. Es decir, se pensarán alternativas que oscilen entre más alta y más baja mediación docente para poder elegir en función de las aptitudes de los estudiantes, decisiones que se apoyarán en los supuestos y resultados de la investigación sobre adaptación de la educación. Pueden ir dirigidas al grupo pero, al mismo tiempo, añaden adaptaciones centradas en las diferencias individuales análogas a las propuestas empleadas en los sistemas de individualización de la enseñanza que florecieron en la segunda mitad del siglo XX, que contemplamos en otro apartado, y dándoles un formato más dinámico.

Las microadaptaciones se conciben para dar respuesta adecuada a las decisiones propias del proceso de enseñanza-aprendizaje en el día a día del aula y van dirigidas al alumno individual o a un grupo pequeño. Aunque globalmente son previsibles, en su aplicación práctica son más o menos improvisadas y asistemáticas por lo que, en principio, es difícil su transferencia a otras situaciones y hace difícil valorar su eficacia, aunque hay que intentarlo y la investigación se esfuerza por avanzar en esta dirección. Las macroadaptaciones se deciden *antes* de su aplicación en el aula; las microadaptaciones ocurren *dentro* del aula.

Ambos modelos teóricos, es decir, ATI y OTL, han sido objeto de revisiones y ampliaciones al tiempo que han dado lugar a diversas concreciones prácticas que tratan de proyectar en la escuela sus postulados y logros a través de distintos modelos. Nos excede una mayor consideración de los mismos. Sí conviene señalar dos aspectos. Que los diversos modelos prácticos que han ido emergiendo de los modelos teóricos actúan sobre los parámetros propios de la escuela para diferenciar la educación. Es decir, cuentan con la organización escolar, con diversas formas de agrupamiento de alumnos y profesores, con la implicación del claustro y la formación del profesorado, con implicación de la familia y de la comunidad, por una parte; por otra se trata de aplicar en el aula los mejores principios y programas de la enseñanza individualizada en cuanto a diagnóstico prescriptivo, disposición y uso de espacios y recursos, planes de trabajo individualizados junto al aprendizaje cooperativo, evaluación formativa periódica, entre otros. Un centro de calidad tiene que contar a priori con la diversidad y disponer de recursos, servicios auxiliares, competencia del profesorado, tiempos adecuados, medio y clima escolar acogedor y estimulante, acceso al currículo de todo el alumnado, contenidos básicos, calidad de la enseñanza en suma.

2. Evolución histórica de la Pedagogía diferencial y la atención a la diversidad

Cuando la educación era privilegio de los hombres libres como en la antigua Grecia, pensadores como Platón (427-347 a.C.) propugnaban una educación diferenciada que tuviera en cuenta las capacidades innatas de los sujetos, de modo que pasasen a formar parte del estamento de los filósofos, los militares o los artesanos. En la antigua Roma, Quintiliano (39-95 d.C.) aconsejaba al profesor adaptarse a los talentos de cada alumno, dando especiales orientaciones para la educación de los que serían los regidores de la *res pública*. En ambos casos se trataba de la educación de la élite social e intelectual. Los esclavos no eran considerados personas con derechos. A su vez, los individuos menos dotados eran marginados y en algunas culturas como en Esparta, las personas con determinado tipo de deficiencias eran eliminados. Esta situación fue evolucionando favorablemente si bien los distintos tipos de minusvalías han gozado de desigual consideración social.

2.1. Educación de los deficientes sensoriales y psíquicos

Las personas con *deficiencias sensoriales* fueron las primeras en beneficiarse de una educación diferenciada. En el siglo XVI los españoles Pedro Ponce de León (1508-1584) y Juan Pablo Bonet (1573-1633) consagraron sus esfuerzos a la educación de los *sordomudos*. El fraile benedictino Ponce de León fue responsable de la educación de varios niños sordos en el monasterio burgalés de San Salvador de Oña y a él se atribuye la invención de esta arte si bien, en Castilla existían antecedentes en la misma dirección. No está documentado que enseñara a los alumnos a hablar. Les enseñaba a escribir mientras les señalaba con el dedo índice de la mano derecha las letras figuradas en su mano izquierda, alfabeto bimanual, y luego los objetos identificados o rotulados con su respectivo nombre, haciéndoles repetir manualmente y por escrito, por este orden, las palabras que correspondían a los objetos. Por su parte, el estudioso y militar Juan Pablo Bonet fue responsable de la educación de un joven noble, sordomudo de nacimiento, hijo del Condestable de Castilla, a cuyo servicio estaba. Estudió los secretos de los sonidos, de las letras y de las estructuras gramaticales y fonéticas, para conseguir que los niños, sobre todo los niños mudos, consiguiesen leer y hablar con facilidad. Es autor del tratado *Reduction de las letras y Arte de enseñar á hablar a los Mudos*.

En Francia destacan, a finales del siglo XVII, el abate L'Espée (1712-1789) y el abate Sicard (1742-1822). La educación de *ciegos* conocería un fuerte impulso con la creación, en 1785, a cargo de Valentín Haüy (1745-1822), del Instituto Patrisino de *Jeunes Aveugles* que posteriormente se convertiría en Instituto Nacio-

nal de Ciegos, y con la publicación, en 1789, de su tratado *Essai sur l'éducation des aveugles*. Luis Braille fue alumno en este centro y, posteriormente, profesor e inventor del alfabeto que lleva su nombre, cuya primera versión apareció en 1929. Haüy diseñó un método de escritura para ser descifrado con el tacto y lo experimentó con los alumnos del instituto que aprendieron a leer, a escribir y a manejarse con las cuatro operaciones aritméticas. Presentó los resultados de su trabajo ante el rey Luis XVI (1754-1793) que le nombró profesor y más tarde su secretario particular.

Aunque existen antecedentes tempranos, la atención a los *deficientes psíquicos* llegaría más tarde y serían pioneros los trabajos de los médicos franceses Juan Itard (1774-1836) y Eduardo Séguin (1812-1836).

Cuando el “salvaje de Aveyron” o niño feral fue llevado a París, en septiembre de 1800, Itard se interesó por el caso pues percibió la posibilidad de contrastar empíricamente las ideas filosóficas y antropológicas de su tiempo respecto a las relaciones entre naturaleza y cultura. Propuso un plan para la rehabilitación e incorporación a la sociedad de Víctor, nombre que dio al niño salvaje, y, subvencionado por el gobierno francés, dedicó los cinco años siguientes a su reeducación. Consecuencia de ello, en 1801 y 1806 publicó dos memorias, modélicas por el rigor metodológico y la claridad expositiva, en las que describe el estado en que encontró al niño salvaje y el método seguido en su fallida reeducación. Insatisfecho con los resultados obtenidos con Víctor, dedicó el resto de su vida a la educación de sordomudos y de ciegos en la *Institution impériale des Sourds-Muets*, de la que fue médico jefe, promoviendo la creación de centros especializados para la atención de los afectados por estas y otras minusvalías y estableciendo las bases del método de lectura Braille. En 1821 publicó el *Traité des maladies de l'oreille et de l'audition*. Por su parte, Séguin se dedicó al estudio de las causas y al entrenamiento de los retrasados mentales, persuadido en buena medida por su colega Itard. En 1839 crea en Francia la primera escuela dedicada a la educación de estas personas, y en 1846 publica *The Moral Treatment, Hygiene, and Education of Idiots and Other Backward Children*, un tratado pionero sobre la atención a los niños con discapacidades mentales. En 1849 se traslada a América, siendo nombrado profesor de la Escuela para niños anormales de Boston, país en el que abre varias escuelas para deficientes mentales. En 1866 publica *Idiocy: and its Treatment by the Physiological Method* donde describe los métodos que usa en la Escuela de Fisiología Séguin, en la ciudad de Nueva York.

2.2. La educación especial y la atención a las necesidades educativas especiales

Como se ha expuesto, la educación especial se fue abriendo camino constituyendo un sistema paralelo al de la educación general creando sus propios centros.

Tras los precedentes citados, en España sería la *Ley de Instrucción Pública*, la conocida como Ley Moyano promulgada en 1857, la que dispondría la creación de una escuela para ciegos y sordos en cada distrito universitario. Los deficientes psíquicos habrían de esperar hasta la creación, en 1910, del *Patronato Nacional de Ciegos, Sordomudos y Anormales*, subdividido posteriormente en institutos para cada tipo de deficiencia. En 1941 la Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE) se hace cargo del Instituto Nacional de Ciegos. En 1945 la *Ley de Enseñanza Primaria* establece la creación de escuelas de educación especial. En 1970 se promulga la *Ley General de Educación* que entiende la educación especial como una modalidad específica, un sistema educativo paralelo al de la educación ordinaria regido por sus propias normas y su propio currículo, si bien contemplaba la creación de aulas de educación especial en centros ordinarios para deficientes ligeros. En 1975 se crea el *Instituto Nacional de Educación Especial*, organismo autónomo dependiente del Ministerio de Educación. En 1978 la *Constitución Española* establece que:

Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos (Art. 49).

Posteriores leyes orgánicas de la educación, entre ellas la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (1990), la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (2002) y la *Ley Orgánica de Educación* (2006), en vigor, refrendan y amplían la consideración de la educación especial como *parte integral* del sistema educativo general, que se regirá por los ideales y principios de la educación para todos y la educación inclusiva.

A nivel mundial, en las dos últimas décadas del siglo xx distintos foros nacionales e internacionales propusieron sustituir el término educación especial por el de necesidades educativas especiales. En 1975, la ONU fórmula la *Declaración de derechos de las personas con discapacidad*, en la que se cita como derecho fundamental la dignidad de la persona, del que se derivarán el resto de los derechos. El Informe Warnock, publicado en 1978 por la Secretaría de Educación del Reino Unido, popularizaría el término *necesidades educativas especiales* (NEE) y distingue tres tipos de integración de las personas con NEE: a) *Integración social* o compartir actividades extracurriculares o espacios como el patio de recreo sin que exista currículo común. b) *Integración física*. La que existe en los centros ordinarios con aulas de educación especial o cuando alumnos ordinarios y alumnos con discapacidad comparten algunos servicios del centro. No existe currículo común. c) *Integración funcional*. Consiste en que *todos* los alumnos compartan total o parcialmente el currículo.

Con posterioridad al Informe Warnock se celebraron otras conferencias bajo el lema de *Una escuela para todos*, en las que se hacía hincapié en la individualización de los servicios educativos como base para el éxito de la integra-

ción escolar de las personas con NEE y con dificultades de aprendizaje. Dichas conferencias sostienen que tanto las personas con discapacidad como las personas normales no son iguales entre sí, sino que tienen necesidades distintas que deberán ser evaluadas y compensadas por el centro educativo. Es decir, presentan un *continuum* de necesidades educativas que generará diferentes tipos de respuesta y modalidades de escolarización. Se pasa del concepto de *normalización* de las diferencias en los centros ordinarios al concepto de *escuela inclusiva* que acepta a todos los alumnos como básicamente diferentes sean cuales sean sus circunstancias personales y sociales. La Conferencia de la UNESCO sobre *Necesidades Educativas Especiales*, celebrada en Salamanca en 1994, apoya la escuela inclusiva en el marco de la educación para todos.

Finalmente, la *Constitución Europea* (2004), en los artículos II-81.1 y II.86, sienta las bases sobre la actuación de los poderes públicos en la promoción de la no discriminación y de la acción positiva como base para asegurar la inclusión social de todos los individuos. Los países europeos están adaptando la educación especial de acuerdo con los principios de normalización, integración e inclusión, y con la concepción de la educación como un servicio prestado a la ciudadanía. Diferencias de matiz dan lugar a tres modelos básicos:

- a) *Sistemas integrados* que procuran la integración en la escuela ordinaria de las personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales. Es el modelo de España, Italia, Reino Unido, Suecia y Dinamarca, entre otros.
- b) *Sistemas separados que consideran* la educación especial un subsistema específico, adaptándose al máximo a las características de los distintos tipos de déficit. Es el modelo de Alemania, Bélgica, Holanda o Luxemburgo.
- c) *Sistemas mixtos*: se pretende la integración en el marco de la escuela ordinaria y de la educación especial a tiempo parcial. Es el modelo de Francia, Portugal e Irlanda, entre otros.

2.3. La educación preescolar

F. Fröebel (1782-1852) fue el primero en crear un *kindergarten* o escuela infantil en Blaukenburg (Turingia, Alemania), basado en dos ideas de distinta naturaleza. En el principio de que esta edad tiene características y necesidades especiales que la educación debe considerar; y en el juego estructurado como instrumento educativo, con actividades como juegos gimnásticos, cultivo de jardines, manualidades y desarrollo del lenguaje. Sería cerrado en 1951 por el Gobierno prusiano ante las críticas recibidas al modelo educativo que en él se desarrollaba.

Influyó en las hermanas Agazzi (1860-1951; 1870-1945) que fundaron en Monpiano (Brescia, Italia) un jardín de infancia para niños pobres. En el desarrollaban una educación activa promoviendo la autoactividad, creatividad, libertad y singularidad de sus numerosos alumnos acudiendo a materiales y objetos del entorno. Cajitas, semillas, clavos y similar servían de base para el juego educativo, el desarrollo sensorial, del lenguaje y de la capacidad de observación.

Maria Montessori (1870-1952), médica, psiquiatra, pedagoga, psicóloga y filósofa, desarrolló una conciencia social importante pese a ser hija de un militar estricto y de crecer en una época en la que a lo más que podía aspirar una mujer era a ser maestra. Impulsó distintos ámbitos siendo dos de ellos los de la educación especial y la educación preescolar. Tras la unificación e independencia de Italia comienza a interesarse por las condiciones sociales, especialmente de las mujeres y de los niños. Participa en varios congresos internacionales dejando en ellos un halo de autoridad y saber. Entre 1898 y 1900 trabajó con niños mentalmente perturbados e intuyó que tenían potencialidades que, aunque disminuidas, podían ser desarrolladas lo que elevaría su dignidad e independencia. Descubre los trabajos de J. Itard y de E. Seguin y, más tarde, los de J. Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suizo preocupado por la preparación de los maestros y por la relación afectuosa que debe existir entre discípulo y maestro. En enero de 1907 inaugura en Roma la primera *Casa dei Bambini*, que comenzó acogiendo a sesenta niños de 3 a 6 años de edad, hijos de familias emigrantes que merodeaban por la calle sin rumbo, y que se normalizarían y volverían respetuosos y motivados tras experimentar el método educativo ideado por Montessori. En 1909 escribe su primer libro: *El método de la pedagogía científica*.

En España, Pablo Montesinos (1781-1849) publica en 1840 el primer tratado de este tipo de educación, el *Manual del maestro de párvulos*, y creó en Madrid y Barcelona las primeras escuelas infantiles. Andrés Manjón (1846-1923) las fortalecería a través de su escuela al aire libre en el Albaicín de Granada. La *edad* como criterio para diferenciar la educación se fue abriendo paso dentro y fuera de España más allá de la educación primaria.

2.4. Los trabajos sobre rendimiento y graduación escolar

La *escuela graduada* nació en el siglo XIX al institucionalizarse la escuela pública y tener que hacer frente a clases numerosas y heterogéneas. La Escuela lancasteriana o monitorial es considerada como el primer ensayo de escuela graduada. Creada por Joseph Lancaster (1778-1838), cuáquero inglés reformista de la educación pública, en 1798 fundó una escuela primaria en South-

wark utilizando una variante del sistema de enseñanza mutua fundado por el sacerdote y educador anglicano Andrew Bell (1753-1832). El método de instrucción es recursivo y recompensa a los estudiantes que aprenden un material escolar determinado y que pasan exitosamente dicha información a otro alumno mediante la *tutoría entre iguales*. En 1803 escribió *Improvements in Education*. Posteriormente viajó a los Estados Unidos para promover sus ideas.

Horace Mann (1796-1859), político y reformista de la educación interesado por la educación pública y la pedagogía comparada, en 1843 visitó varios países de Europa y al volver a su país, Estados Unidos, elaboró un informe para el Consejo Superior de Educación en el que defendía la necesidad de reorganizar la escuela pública en torno al principio de la graduación escolar, modelo que había conocido en el sistema escolar de Prusia (Alemania). En 1838 fundó *The Common School Journal*, revista que analizaba los problemas y alternativas de la escuela pública y de la cultura popular, y escribió que la educación, más que cualquier otro recurso de origen humano, es el gran igualador de las condiciones del hombre, el volante de la maquinaria social. En 1848 nació en Estados Unidos la *Quince Grammar School*, la primera escuela del país formalmente graduada.

La escuela graduada se fue extendiendo por Europa. Bajo la Tercera República (1876-1877), Francia estableció la graduación escolar en la educación primaria. En España, en 1898, un Decreto Ley de 23 de septiembre, reorganizó en forma graduada las escuelas anejas a las Escuelas Normales dedicadas a la formación de los maestros, y por Real Decreto de 6 de mayo de 1910, se extendió a otras escuelas públicas. Sin embargo, en 1923, la proporción de escuelas graduadas (641 o el 2,4 por ciento) frente al de escuelas unitarias (26.439 o el 97,6 por ciento) era aún baja.

A comienzos del siglo xx el modelo fue objeto de abundante crítica, sobre todo en Estados Unidos. Distintos estudios apuntaban que la escuela graduada no consideraba en profundidad las diferencias individuales al presuponer en todos los alumnos del mismo grado o edad una igualdad cognitiva, de motivación y de aptitud, que los estudios y la experiencia ponían en entredicho. Al tiempo que se consolidaba el modelo, se buscaban alternativas que, respetando la estructura graduada, mitigaran o eliminaran los efectos negativos que derivan de su aplicación rígida. Surgen distintos planes o modelos que acuden a la *promoción acelerada* de los alumnos de modo que en ellos pueden promocionar trimestralmente; a *dos o tres líneas de promoción* en función de las capacidades personales con posibilidad de paso entre ellas; o incluso a la *flexibilización cuantitativa* del programa, si bien los modelos alternativos sólo excepcionalmente modificaban el contenido de los programas.

Estos ensayos cuajaron en el movimiento de la *Escuela Nueva* europea y la *Escuela Nueva* o *Escuela Progresiva* americana, en el segundo caso bajo el liderazgo intelectual de John Dewey (1859-1952), que abrió en 1896 la *Escuela Laboratorio* dependiente de la Cátedra de Pedagogía de la Universidad de Chi-

cago, que detentaba. En ella se suprimieron los grados y los textos graduados. Asimismo contribuyeron a renovar la escuela americana Kilpatrick (1871-1965) con su *método de proyectos* que acudiría a las agrupaciones intraclase y a otras innovaciones superadoras de la rigidez de la escuela graduada; la maestra rural H. Parkhurst (1887-1959) que con su *Plan Dalton* apuesta decididamente por las diferencias interindividuales y la educación individualizada; C. Wasburne (1989- 1995) pedagogo creador del *Sistema Winneka* que conjuga lo mejor de la enseñanza individualizada y del trabajo colectivo y que introduce los “programas mínimos” que forman parte de las materias instrumentales y sociales, y los “programas de desarrollo” concebidos para atender a la singularidad de cada alumno, etc.

En la Escuela Nueva europea, además de María Montessori, ya citada, sobresalen el alemán Kerchensteiner (1854-1932) y su *escuela de trabajo*; Peter Petersen (1884-1952) y su *Plan Jena*; Profit y las *cooperativas escolares* surgidas entre 1920 y 1930; los franceses Robert Cousinet (1881-1973) y la *enseñanza en equipo* y Celestín Freinet (1886-1966) propulsor de la revista escolar, la *impresión escolar* y la intercorrespondencia entre escuelas, entre otras técnicas. En Bélgica, el médico Ovidio Decroly (1871-1932) daría un notable impulso a la educación especial y a la renovación pedagógica en general. Inspirado en los trabajos del americano J. Dewey e imbuido por el espíritu positivista de principios del siglo xx, creía que la ciencia biológica era el método más eficaz para conocer de qué manera los procesos de aprendizaje están determinados por las características filogenéticas del niño. La educación debía diseñar sus métodos en función de la evolución física y mental del niño. Fundó L'Ermitage, escuela en la experimentó sus ideas y propuestas pedagógicas, y se interesó por la medida de la inteligencia a través de tests. Entre sus obras destacan *La medida de la inteligencia* (1907), *El tratamiento y la educación de los niños irregulares* (1915) y *La evolución de la afectividad* (1927).

2.4.1. *De la escuela graduada a la escuela inclusiva a través de la individualización*

La escuela graduada sigue vigente como modelo de organización escolar pues la edad cronológica contemplada con flexibilidad, sigue siendo un criterio razonable para agrupar a los alumnos, máxime durante la escolaridad obligatoria. Obviando los matices, hay un hilo conductor entre los viejos y nuevos modelos preocupados por atender desde la escuela la diversidad de los seres humanos. Escuela graduada, educación individualizada, educación adaptativa, escuela integradora, escuela inclusiva, forman parte de un continuo, no siempre lineal y superador de los conceptos precedentes, pero sí en la misma dirección: adaptarse a las diferencias humanas ya reduciendo su cuantía a efectos prácti-

cos (agrupamiento homogéneo), ya contemplándola en toda su amplitud (agrupamiento heterogéneo), ya acudiendo a otras variantes como la individualización y socialización educativas persiguiendo en todos los casos objetivos valiosos desde la perspectiva personal y social.

En la segunda mitad del siglo XIX, la *escuela graduada* significó un *nuevo concepto* de escuela que vertebró en torno a la edad, la institucionalización de la enseñanza pública. La organización de la escuela en grados o cursos en función de la edad fue la respuesta general adoptada por los Estados Unidos de América para hacer frente a clases numerosas y heterogéneas surgidas con la popularización de la escuela pública. Hemos visto que se tomará prontamente conciencia de la existencia de amplias diferencias individuales en el interior de cada grado o grupo de edad cronológica, y desde la propia escuela graduada se arbitran medidas como la *promoción continua* del alumno a lo largo del curso o la existencia de *dos o tres líneas de promoción*, con la posibilidad de paso entre ellas. El alumno era adscrito a la línea de promoción más acorde con sus capacidades personales, decisión que contenía en sí misma el germen de la educación individualizada y que impulsó la investigación sobre *criterios de agrupamiento* escolar.

Los estudios sobre diferencias individuales y sociales y su incidencia en el rendimiento escolar, han sido un apoyo para revisar decisiones de organización escolar rígida. En educación primaria hay diferencias significativas en el rendimiento escolar de los alumnos de un mismo curso o edad cronológica pero que han nacido en meses extremos o en enero y febrero y noviembre y diciembre, respectivamente, diferencias intraedad que desaparecen con la *maduración* a lo largo de la escolaridad obligatoria. Así, el rendimiento medio obtenido por los alumnos de seis a catorce años de edad o de primero a octavo cursos, nacidos en los meses de enero y febrero es significativamente superior al obtenido por los alumnos de la misma edad y curso pero nacidos en los meses de noviembre y diciembre. Esta diferencia media es mayor en los primeros cursos y va decreciendo conforme se avanza hacia los cursos superiores y se ha constatado dentro y fuera de nuestro país (Rivas Navarro, 1989). Son diferencias *reales* en el rendimiento que desaparecen con el crecimiento y la maduración.

Sin embargo, permanecen las diferencias en capacidad a lo largo de dicha escolaridad, hasta el punto de que en un grupo de alumnos de educación primaria, la edad mental oscila en torno a un medio de la edad cronológica. Es decir, que un grupo de alumnos de 10 años de edad cronológica cuyos cocientes intelectuales (CI) oscilen entre 85 y 140, equivaldrán, en términos prácticos, a una edad mental propia de alumnos cuyas edades cronológicas oscilen entre 7,5 y 12,5 años de edad. Dicha variabilidad hace imprescindible el recurso a modelos para adaptar la enseñanza y gestionar la diversidad desde el inicio de la escolaridad, máxime en la escolaridad obligatoria.

La *educación individualizada* es un nuevo avance. Más que un modelo *es un enfoque* surgido en torno al movimiento de la individualización del último tercio del siglo XX con distintos desarrollos (González Galán, 1997; Jiménez Fernández,

1990) y su finalidad es adaptar la enseñanza a las diferencias existentes entre los educandos. El enfoque ha cristalizado en distintos modelos y, tanto en América como en Europa, tuvo precursores entre los impulsores de la denominada escuela nueva. Sigue siendo un tema central para atender a la diversidad (Wang y Lindvall, 1984; Corno y Snow, 1986). Por ello esbozamos los componentes *comunes* de los sistemas de individualización desarrollados en el siglo XX pues sus ideas nucleares tienen y tendrán vigencia para atender a la diversidad. Son los siguientes:

- a) *Reorganización del centro y del aula* para que exista flexibilidad en el agrupamiento de profesores y alumnos y en la distribución del espacio y del tiempo.
- b) *Redefinición del tiempo escolar* para proveer a los alumnos oportunidades diferenciadas para completar las tareas y lograr los objetivos pre-fijados.
- c) *Currícula bien definidos y estructurados* que provean la necesaria secuencialidad y opciones múltiples de aprendizaje.
- d) *Diagnóstico pedagógico* o procedimientos para evaluar las habilidades, necesidades y características de los alumnos, básico para la toma de decisiones curriculares.
- e) *Disponibilidad de materiales y recursos* accesibles a los alumnos y que puedan proveer una variedad de medios para lograr el aprendizaje deseado a veces por caminos distintos.
- f) *Planes de trabajo individualizados* para comunicarse profesor y estudiante y para planificar la dirección general de la clase.
- g) *Estrategias de retroalimentación* que permitan el control periódico del aprendizaje de cada alumno y, llegado el caso, la revisión del proceso.

2.4.2. Alumnos con alta capacidad e inclusión escolar

El movimiento hacia la inclusión e integración en un único sistema escolar del conjunto de la población afecta frontalmente a los más capaces por las siguientes razones: a) Es un grupo que existe como grupo natural en todas las sociedades aunque se pueda ignorar su existencia; b) Es un grupo con necesidades educativas específicas o especiales que deben ser atendidas tempranamente desde la escuela ordinaria. c) Es un grupo sin conciencia inicial de su identidad, recursos y obligaciones dado que la escuela no contempla sus necesidades específicas. Al dejar en manos del contexto familiar y social la satisfacción de las mismas, da un poder notable a las condiciones sociales de partida. d) Existen superdotados en todos los grupos sociales pero no tienen igualdad de oportunidades para flo-

recer. De ahí la importancia de que la escuela los apoye, especialmente la sostenida con fondos públicos, pues aunque exista, la capacidad no florece en cualesquiera condiciones. e) Alta capacidad y éxito escolar no guardan necesariamente una relación de causalidad. Hay fracasados escolares entre los más capaces y alumnos muy capaces condenados a la mediocridad. f) Toda sociedad precisa cultivar la diversidad de talentos para mantener y conquistar cuotas de bienestar y de libertad. g) Con las reservas que se quiera hay que tener valor para asumir la condición de superdotado, como indica el título de una obra (Landau, 2003); h) Los superdotados que fracasan pueden capitanear movimientos antieducativos y aquellos que obtienen un rendimiento entre mediocre y malo tras sufrir de niños un inadecuado sometimiento a la media, de adultos suelen ir por la vida “como si estuvieran de luto”. Remitimos a la obra *Diagnóstico y educación de los más capaces* (Jiménez Fernández, 2010b).

Desde el punto de vista del aprendizaje, son alumnos que *aprenden a mayor ritmo, con mayor profundidad y mayor amplitud* que sus iguales, sobre todo si trabajan en temas que atraen su interés y si encuentran en familia y profesores el estímulo y la guía adecuados. Su estilo de aprendizaje puede caracterizarse de autónomo, centrado en la tarea, crítico, motivado, persistente y creativo y se benefician notablemente con las observaciones del profesor a su trabajo. Existe discrepancia entre sus necesidades educativas y el currículo ordinario de la escuela. A su vez, es un grupo internamente heterogéneo por lo que no hay un modelo de emplazamiento escolar y un método de enseñanza ideal para este grupo; hay un gradiente de necesidades educativas que precisan ser satisfechas con modelos de agrupamiento y metodologías flexibles.

La Conferencia de la UNESCO (1994) sobre *Necesidades Educativas Especiales* celebrada en Salamanca los contempla y lo hace asimismo la *Ley General de Educación* (2006). Hay que desarrollar en la práctica su educación para evitar que ocurra lo que hace un cuarto de siglo evidenció un estudio pionero de ámbito nacional (García Yagüe y otros, 1986): que en primer curso de la educación general básica, los chicos superdotados tenían un nivel de conocimientos similar al de los alumnos de tercer curso. Sin embargo, la escuela hacía poco por mejorar su aprendizaje dado que en tercer curso, descendía el número de alumnos superdotados con respecto a primer curso, afectando más el descenso a los medios menos privilegiados o a la escuela rural y los extrarradios urbanos. Se desarrolla el tema en el capítulo 5.

2.5. Los estudios sobre el medio y su influencia en la educación

El medio ambiente es un marco significativo definido por factores naturales, sociales y culturales. Es todo lo que rodea al hombre pero no solo en una

dimensión espacial sino también el legado natural, histórico y cultural en la convivencia y coexistencia humana en un hábitat determinado o universal. El medio no es sólo ni ante todo un mundo de objetos sino un mundo de *valores*. En cierta medida somos réplicas de nuestro medio pues los hábitos, competencias, actitudes y valores que en él aprendemos impulsan o frenan nuestra educación formal, extremo que se manifiesta claramente al ingresar en la escuela.

Los estudios diferenciales de los años sesenta pusieron de manifiesto que los niveles económicos y sociales más altos van asociados con puntuaciones más altas en la medida de la inteligencia (CI o cociente intelectual), uso de estructuras del lenguaje más complejas y diferenciadas y posesión de los prerrequisitos conductuales, afectivos y cognitivos que permiten la movilidad personal, la adaptación eficiente a nuevas situaciones y la capacidad para organizar la propia conducta con visión de futuro, prerrequisitos importantes para un buen recorrido escolar. Estas diferencias persisten y la escuela va ensayando respuestas para mejorar o erradicar sus efectos negativos. Analizamos dos modelos.

2.5.1. *La educación compensatoria como compensación de desigualdades sociales*

Los estudios diferenciales sobre la educación vienen mostrando que las capacidades de los alumnos y los resultados que obtienen del aprendizaje escolar covarían con la clase social y el entorno cultural. Es decir, en las pruebas y exámenes escolares los resultados de los alumnos varían en función de la clase social de procedencia. Entre los años sesenta y setenta las teorías críticas pusieron sobre la mesa algunas de las contradicciones de las sociedades democráticas al señalar que predicaban la igualdad y, sin embargo, no la cultivaban en sus sistemas escolares pues la propia escuela parecía actuar como reproductora de las desigualdades sociales (Coleman, 1966; Coleman y otros, 1982; Lautrey, 1985) siendo escasamente eficaz con los alumnos más desfavorecidos. Ser diferente venía a equivaler a ser deficiente pues bastantes alumnos pertenecientes a grupos socialmente no privilegiados terminaban engrosando las clases de los alumnos deficientes y con dificultades de aprendizaje.

Salvando las distancias, este fenómeno se repite en los Informes PISA (*Programme for International Student Assessment*) o evaluaciones trianuales realizadas por la OCDE desde comienzos de siglo, que pretenden mostrar indicadores, competencias, que evidencien el grado en el que los sistemas educativos de los países evaluados preparan a los estudiantes de quince años para defenderse como ciudadanos. Han puesto nuevamente sobre la mesa la cuestión de cómo lograr que la escuela conjugue equidad y excelencia.

Los programas de educación compensatoria han sido una respuesta pionera destinada a erradicar o paliar las desigualdades para el aprendizaje de los alumnos procedentes de las clases sociales más débiles. Nacieron en los años sesenta del pasado siglo en los Estados Unidos de América y se extendieron por Europa y los países desarrollados.

En las últimas décadas del pasado siglo, la educación compensatoria se entendía fundamentalmente como un conjunto de intervenciones o programas concebidos básicamente para alumnos en edad preescolar, procedentes de medios socialmente deprivados, ejecutados fundamentalmente desde la institución escolar y que tenían por finalidad corregir desigualdades de partida y crear en estos niños los *prerrequisitos* necesarios para iniciar la escolaridad obligatoria con posibilidades de éxito similares a las de los alumnos de la clase social dominante. Una conclusión bien establecida en la evaluación de este tipo de programas es que los que han tenido efectos más significativos y duraderos son aquellos que han partido de modelos teóricos previos; han explicitado los objetivos a esperar y el diseño a emplear; se han iniciado tempranamente o en preescolar; han tenido una duración de al menos uno o dos años, y han ofrecido a los alumnos actividades variadas y estructuradas cuidando el desarrollo del programa (Espín, 1991). Se extendió, en cierto grado, a todos los niveles escolares y la evaluación de sus efectos se ha seguido, en algunos casos, a lo largo de varios años (López, 2006).

Este esbozo no ignora el revisionismo producido en torno al constructo de handicap sociocultural, ni cómo se extendió este tipo de educación en algunos países, entre ellos el nuestro, ni que en la actualidad la práctica totalidad de los niños españoles están preescolarizados cuando ingresan en la educación primaria pero nos excede su consideración. La *Ley Orgánica de Educación*, con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad, establece que las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos y apoyos precisos para ello.

2.5.2. Educación multicultural e inclusión social

La educación multicultural o intercultural cabe definirla como los programas y prácticas diseñados para ayudar a mejorar el rendimiento y la inclusión escolar y social de las poblaciones étnicas y emigrantes y para enseñar a los estudiantes del grupo mayoritario acerca de las culturas y experiencias de los grupos étnicos minoritarios existentes dentro de sus países. Nació en las últimas décadas del siglo XX y su discurso gira fundamentalmente en torno a los alumnos procedentes de la inmigración. Este planteamiento olvida que la multiculturalidad afecta a todos, a los grupos dominantes

y a los dominados, y que la diversidad e interpenetración cultural es consustancial al devenir humano aunque en el mundo global se viva a mayor escala y con cierta preocupación social.

Existe preocupación por el rendimiento de los alumnos hijos de inmigrantes pues abandonan la escolaridad obligatoria en mayor proporción que los alumnos nativos y continúan en menor proporción que éstos en la escolaridad no obligatoria. Paralelamente, el sistema educativo español no mejora en las evaluaciones internacionales tipo PISA, y algunos piensan que estos escolares son una causa importante de los bajos resultados. Dada su actualidad, esbozo el estado de la cuestión sobre la educación de los *alumnos inmigrantes*, campo en el que se aprecia de forma relativamente clara la relación entre investigación, equidad y cohesión social.

Hace veinticinco años un estudio analizó la situación personal, lingüística y el rendimiento escolar de los niños inmigrantes españoles de la segunda generación, es decir, hijos de padres inmigrantes, residentes en países de Europa, Canadá, Estados Unidos y Australia. Algunas de sus conclusiones eran (Soler Fierre, 1986):

- *Falta de identidad personal.* ¿Soy español o alemán? se preguntaban estos alumnos pues no se sentían integrados en ninguno de los dos países.
- *Semilingües* o insuficiente dominio de la lengua materna y de la lengua dominante en el país de acogida.
- *Actitudes opuestas hacia la lengua materna.* Algunos la percibían como obstáculo para la integración y su apego y uso era superficial.
- *Pocos llegaban a la educación secundaria*, menos la superaban y los que lo lograban lo hacían en las ramas menos prestigiosas.
- *Si presentaban problemas escolares*, debidos a carencias del medio y a desconocimiento del idioma, los desviaban hacia las aulas o centros de educación especial.

Un cuadro similar parece desprenderse de la situación que viven actualmente los alumnos extranjeros matriculados en los centros docentes de nuestro país. Y parece pertinente preguntarse si los alumnos inmigrantes tienen igualdad de oportunidades, si se atiende su diversidad y si a medio plazo están en riesgo de exclusión social. Tema que en la Unión Europea, y no solo en nuestro país, tiene importancia cuantitativa y cualitativa con dinámicas sociales difíciles y no siempre en la dirección de la educación para todos y la inclusión social. Al mismo tiempo, fenómenos transnacionales como los informes PISA añaden matices complejos. Por ello hay que ayudar a los centros a descubrir, reconocer y orientar la diversidad cultural para que se de una educación intercultural, y, al mismo tiempo, se trata de crear conciencia acerca de qué significa dicha educación, que se va aproximando a un modelo emergente de educación global, de educación para la ciudadanía.

En España, en diez años o desde el curso 1990-1991 al curso 2000-2001 el crecimiento de los alumnos extranjeros se había multiplicado por cinco; en el decenio comprendido entre 1998-1999 a 2008-2009 casi se ha multiplicado por diez (Tabla 2).

Tabla 2. Evolución del alumnado extranjero matriculado en España
(Web del Ministerio de Educación. Consultada el 7/6/2010)

Curso	1998-1999	2003-2004	2007-2008	2008-2009
Total	80.587	402.117	702.392	743.696
Educación Infantil	12.387	78.986	119.980	124.211
Educación Primaria	34.017	174.348	295.477	305.520
Educación Especial	178	1.331	2.838	3.454
E. S. O.	22.558	107.907	199.548	213.530
Bachillerato	6.295	15.520	28.294	32.085
Formación Profesional	2.64	14.682	35.218	40.197
E. de Régimen Especial	–	9.343	21.037	20.183
Otras enseñanzas	2.504	–	–	4.516

Durante el curso 2008-2009, 748.696 alumnos extranjeros se matricularon en España en la educación no universitaria distribuyéndose como sigue: 17% en Educación Infantil, 41% en Educación Primaria, 0,50% en Educación Especial, 29% en Educación Secundaria Obligatoria, 4% en Bachillerato, 4% en Formación Profesional y el resto en otro tipo de enseñanzas. Equivale al 10% del total de alumnos matriculado en dichos niveles. Por Comunidades Autónomas: La Rioja (16%), Baleares (15%), Madrid (14%), Murcia (13%), Aragón (13%) y Cataluña (13%) ocupan los valores más altos; en el extremo más bajo están Ceuta (2%), Extremadura (3%) y Galicia (4%).

A riesgo de hipersimplificar el tema, cabe señalar que la investigación sobre el éxito-fracaso escolar de los alumnos inmigrantes ha explorado los siguientes temas (OCDE, 2001, 2003; Schleicher, 2005; Carabaña, 2008):

- a) *La cuantificación del fenómeno.* Sorprendidos por la aparición y crecimiento de este alumnado, se empezó a pensar en cuántos alumnos eran, su distribución por comunidades autónomas y centros, cuántos más podría acoger el sistema escolar y similar.
- b) *Su acogida.* Las administraciones han diferido en la celeridad para tratar el tema y han generado su propio modelo, si bien los tipos de acogida han terminado por parecerse en los diferentes países y regiones, explicable por la concepción similar de la escuela. Es decir, escuelas monoculturales que no admiten con facilidad la diversidad cultural ni saben como gestionarla. La primera acogida fue adscribirlos al grupo de los que precisaban algún tipo de compensación educativa pues son modelos basados en las teorías del déficit. Tienen otra lengua, otra cultura, otra nacionalidad, otras aspiraciones que les impide beneficiarse, se dice, del currículo escolar. La creación de aulas de acogida (que pueden resultar ser estrategias claramente segregadoras) hasta que dominan la lengua vehicular de la escuela, a modelos menos segregadores en los que comparten unas horas con todos los escolares y otra parte de la jornada con aquellos que provienen de otros países.
- c) *Investigación sobre los factores responsables del éxito/fracaso escolar.* Con distintos enfoques o: 1) *Explicación cultural de las diferencias étnicas* como origen del éxito y del bienestar de la escuela. Han aparecido especie de listas de éxito escolar en relación con la procedencia geográfica de los padres y del alumno, ignorando que el éxito y el fracaso escolar están relacionados no (o no fundamentalmente) con la nacionalidad paterna sino con las estrategias educativas familiares y sociales, el tipo de escuela y las expectativas de los propios sujetos, entre otros. 2) *Falta de cualificación del profesorado para atender la diversidad cultural* y se han propuesto modelos como reclutar a profesores de las minorías étnicas, formar al profesorado en otras lenguas y otras culturas, aprender a gestionar los conflictos derivados de la convivencia en el aula, etc. 3) *Modificación de los currículos escolares y revisión de los libros de texto* para que no contengan contenidos xenófobos, racistas o simplemente etnocéntricos y para que incorporen referencias a otras culturas, etc. 4) *El binomio familia versus escuela* o papel de la familia en el éxito académico de estos alumnos tratando de identificar las prácticas educativas familiares que contribuyen a ello y fomentando la colaboración familia-centro educativo y con otras redes sociales, estudiando las relaciones entre las familias y el entorno étnico minoritario y las relaciones con las instituciones que pueden prestarle servicio público (sanidad, asistencia social, servicios recreativos). 5) *Amenazas a la propia identidad*, el conflicto de identidades en los adolescentes atrapados entre los valores familiares, tradicionales para algunos, y los valores de la escuela con los que no se suelen identificar pues perciben rechazo y distanciamiento. 6) *Trayectorias escolares, contexto socioeconómico y*

lugar de origen. Se analizan las trayectorias de continuidad y discontinuidad o abandono escolar y los aspectos que parecen relacionados con ellas como los contextos socioeconómicos de los escolares, los factores etnoculturales, los relacionados con la lengua, y las condiciones de escolarización en los lugares de origen de los alumnos procedentes de la migración. 7) *La lengua como explicación del fracaso escolar* o estudios encaminados a mostrar la relación entre conocimiento de la lengua vehicular y el fracaso escolar de los alumnos inmigrantes. Bastantes profesores consideran el dominio de la lengua condición determinante para el éxito escolar. Las dificultades de comunicación serían el factor más evidente para explicar el elevado índice de fracaso escolar del alumnado inmigrante, premisa que casa mal con los resultados obtenidos por la población inmigrante hispanoparlante que, pese a hablar el español como lengua materna, participa altamente del fracaso escolar en los resultados de PISA España. También casa mal con los bajos resultados obtenidos por los escolares de origen magrebí, la mayoría con nacionalidad española, educados en las escuelas de Ceuta y Melilla. Hay que buscar explicaciones alternativas multicausales que apunten, primordialmente, a las posibilidades de innovación pedagógica en los centros escolares.

En el análisis de los informes PISA (2000, 2003, 2006; Scheicher, 2005) la conclusión oficial es que la desventaja del alumnado inmigrante extranjero es general, aunque desigual en los distintos países, y que se debe en parte a la lengua, en parte al momento de llegada al país de acogida y en parte a factores sociales y económicos. Y destaca la diversidad de resultados de los alumnos inmigrantes en los países estudiados. En Australia no parece influir ni la lengua ni el tiempo de llegada, aprendiendo de modo similar inmigrantes que nativos. En los países centroeuropeos poseen una gran influencia la lengua, el tiempo de llegada y la propia condición de inmigrante. El caso de España es singular pues parece que los inmigrantes cuya lengua materna es el castellano aprenden menos que aquellos cuya lengua materna no es el castellano, con independencia del nivel cultural de los padres, si bien no son generalizables las explicaciones enfocadas a la lengua y al tiempo de permanencia. Buena parte de las explicaciones de las diferencias hay que buscarlas en los países de destino, en las políticas de acogida, en los sistemas comprensivos y diferenciados y en las creencias y expectativas de los profesores, entre otros.

3. Situación actual

El panorama actual de la educación está dominado por los planteamientos creados al contemplar el mundo, la sociedad global y percibir los marcados dese-

quilibrios creados por la distribución desigual de la riqueza y la inadecuada valoración de la diversidad humana. A nivel mundial, el nuevo paradigma es la *Educación Para Todos* (EPT) promovida por la UNESCO con el respaldo de la práctica totalidad de los países; en el mundo desarrollado la EPT se concreta en la *educación inclusiva* que trata de mejorar la participación y logros escolares de los grupos tradicionalmente discriminados, como medio para impulsar la equidad y la cohesión social básicos para liderar la sociedad del conocimiento.

3.1. Educación para todos y sociedad global

En 1947 la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* afirmaba que “Toda persona tiene derecho a la educación”; en 2010 este derecho no es satisfecho por cientos de millones de personas. La *Declaración Mundial de Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, promovida por la UNESCO en 1990, marca un *inciso* en el planteamiento teórico y práctico de la educación. Los 1.500 delegados de 155 países asistentes a la conferencia, celebrada en Jomtien (Tailandia) en marzo de 1990, acordaron que en el decenio 1990-2000 se lograría el propósito de la educación para todos. Diez años más tarde, en abril de 2000, la UNESCO celebró en Dakar (Senegal) una nueva conferencia para revisar los compromisos adquiridos en Jomtien y plantear nuevos plazos dado su grado de incumplimiento. En Dakar se reafirman dichos compromisos que se conocen como los Objetivos del Milenio.

3.1.1. Conferencia de Jomtien (1990) sobre Educación para Todos

En el preámbulo la Conferencia señala que persisten las siguientes realidades a nivel mundial:

- Más de 100 millones de niños, de los cuales más de 60 millones son niñas, no tiene acceso a la escolaridad primaria.
- Más de 900 millones de adultos, de los cuales 600 millones son mujeres, son analfabetos.
- Más de la tercera parte de los adultos carecen de acceso al conocimiento letrado y a las nuevas habilidades y tecnologías.
- Más de 100 millones de niños e innumerables adultos fracasan en completar la educación básica.

- Más de 600 millones de personas sufren discapacidades. De ellos, 150 millones son niños.

Dicha Conferencia plantea un nuevo concepto de educación básica, una *visión ampliada* de ésta que se resume como sigue:

- a) *Propósito de la Educación Para Todos (EPT)*: Satisfacer las necesidades básicas de *aprendizaje significativo* de *todo* ser humano. La educación básica es más que un fin en sí misma; es el cimiento para un aprendizaje permanente y para el desarrollo humano.
- b) *Una visión ampliada de la educación*. La EPT exige más que una renovación con el compromiso de la educación básica en su estado actual y requiere sobrepasar los recursos vigentes, las estructuras institucionales, los programas de estudios y los sistemas convencionales de servicio, y que se vaya construyendo paralelamente sobre lo mejor de las prácticas educativas en uso. Una visión ampliada comprende:
 - Universalizar el acceso a la educación y promover la equidad.
 - Concentrar la atención en el aprendizaje. Enseñar a aprender.
 - Ampliar los medios y la perspectiva de la educación básica.
 - Valorizar el ambiente para el aprendizaje. El entorno lo lastra o lo impulsa.
 - Fortalecer la concertación de acciones.
- c) *Los requerimientos de la EPT*: Generar un contexto de políticas de apoyo, movilizar recursos financieros y fortalecer la solidaridad nacional e internacional. Esta Conferencia marca dos hitos de distinta naturaleza. En la *conciencia mundial* marca un antes y un después sobre el derecho a la educación. Deja de ser sólo un derecho más o menos formal para pasar a ser una cuestión de justicia social, de equidad. Es preciso cambiar el rumbo para promover una sociedad global menos excluyente y más justa. En el terreno educativo, *redefine* el concepto de necesidades básicas de aprendizaje y expone el giro que deben tomar los sistemas educativos y sociales para promover su satisfacción en cada contexto geográfico, cultural y social. Entiende por *equidad* en educación aquella educación que debe:
 - Darse a *todos*, es decir, a niños, jóvenes y adultos para que puedan satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.
 - Mejora sus servicios en beneficio de todos.
 - Toma medidas coherentes y sinérgicas para *reducir* las desigualdades.
 - Da a todos la oportunidad de lograr y *mantener* un nivel aceptable de aprendizaje.

- *Prioriza* las oportunidades de aprendizaje para los más desamparados; *las mujeres* en primer lugar o media humanidad.
- Prioriza también a otros grupos como los niños de la calle y los niños que trabajan, las poblaciones remotas y rurales y las minorías étnicas, raciales y lingüísticas.
- Facilita la igualdad de acceso a la educación de las personas con necesidades educativas especiales.
- Trabaja la eliminación de discriminaciones, prejuicios y estereotipos.

La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje facilita la inclusión social, dota de autoridad a los individuos en una sociedad y les compromete a trabajar por su entorno y por un mundo cada vez más interdependiente. Dichas necesidades dependen del nivel de desarrollo de cada país. Pueden equivaler a la educación primaria de niños, jóvenes y adultos en los países menos desarrollados y a la secundaria obligatoria en los países desarrollados; son algo más y algo distinto a la alfabetización escolar de niños, jóvenes y adultos y se deben cubrir en la escuela y en otros escenarios sociales interdependientes.

3.1.2. *Conferencia de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (1994)*

Celebrada en Salamanca (España), impulsó el movimiento de la inclusión escolar (UNESCO, 1994), reafirmó su compromiso con la EPT, reconociendo la necesidad de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación. Señala que antes se definía la educación especial en función de los niños con problemas físicos, sensoriales, intelectuales o emocionales, y que durante los últimos veinte años ha quedado claro que el concepto debía *ampliarse* a fin de incluir a todos los niños que, sea cual sea el motivo, no se benefician de la enseñanza escolar. Además de los niños con discapacidades que no pueden asistir a clase en su escuela local, hay millones de niños que:

- Tienen problemas en clase, de modo temporal o permanente.
- No tienen interés ni móviles para aprender.
- Sólo son capaces de terminar uno o dos cursos de la enseñanza primaria.
- Se ven obligados a repetir.
- Se ven obligados a trabajar.

- Viven en las calles.
- Viven demasiado lejos de una escuela.
- Viven en condiciones de pobreza extrema o padecen desnutrición crónica.
- Son víctimas de la guerra o de conflictos armados; son sometidos constantemente a malos tratos físicos o emocionales y abusos sexuales.
- O sencillamente no van a la escuela sea cual sea el motivo.

Plantea la equidad, el acceso y la permanencia en la escuela y la transición al mundo laboral, como requisitos para una escuela más eficaz con *todas* las personas, particularmente con las que tienen riesgo de exclusión social. Los trabajos giraron en torno al concepto de necesidades educativas especiales (NEE) emergente en los países desarrollados con dos ejes fundamentales: a) Recordar que más de 600 millones de personas sufren discapacidades de los que 150 millones son niños. De ellos, menos del 2 por ciento recibe algún tipo de educación o capacitación. b) Centrarse en los alumnos con NEE exponiendo nuevas ideas y revisando conceptos como el de igualdad de oportunidades y el de NEE por capacidad-discapacidad. Señala que las escuelas deben extender al máximo el principio de integración de los discapacitados en los centros y aulas ordinarios; la reducción y reconversión de los centros de educación especial apostando por un *único* sistema escolar con modelos de rehabilitación apoyados en la comunidad; la constatación de que existen diferencias entre países en la práctica de la integración escolar; que los niños y adultos con NEE son personas especialmente discriminadas que apenas si se benefician del acceso y la alfabetización escolar; que las niñas están en situación de doble desventaja dada su condición de mujeres y de discapacitadas. La siguiente cita es expresiva (ONU/MEC, 1995, 59):

El principio rector... es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a los niños discapacitados y a los niños bien dotados,... El término "necesidades educativas especiales" se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje.

3.1.3. Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995)

Celebrada en Beijing (China), retomó los objetivos de la educación para todos que venían reclamando las anteriores conferencias sobre la mujer y aporta evidencias abrumadoras de discriminación hacia las mujeres y las niñas. Por ejemplo, de los más de 1.000 millones de personas en el mundo que viven en

situaciones inaceptables de pobreza, el 70% son mujeres; de los 1.000 millones de analfabetos adultos más del 70% son mujeres; son niñas más del 60% de la población infantil que *no* tiene acceso a la educación primaria; la mortalidad infantil femenina es superior debido al infanticidio femenino, a la selección de sexo antes del nacimiento, a la discriminación alimentaria de las niñas, etc. Al mismo tiempo ofrece alternativas y muestra la importancia de lograr la igualdad de género como el medio más eficaz para luchar contra la pobreza, la violencia, la discriminación y la exclusión social, entre otros. Se retoma el tema en el capítulo 6.

3.1.4. Objetivos de desarrollo del Milenio (2000). *Conferencia de Dakar*

Constituyen un plan convenido por las naciones y pretenden ayudar a los más pobres del mundo en y desde sus respectivos contextos y son los siguientes: 1) Erradicar la pobreza extrema y el hambre; 2) Lograr la enseñanza primaria universal; 3) Promover la igualdad de género y la autonomía (empoderamiento) de las mujeres; 4) Reducir la mortalidad infantil; 5) Mejorar la salud materna; 6) Combatir el SIDA, el paludismo y otras enfermedades; 7) Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente; 8) Fomentar una alianza mundial para el desarrollo. Para el año 2015 deben ser alcanzados (ONU, 2000).

Se reafirma en los compromisos sobre EPT o generalización del acceso a la educación; insistencia en la igualdad; ampliación de los medios y del alcance de la educación básica; mejoramiento del entorno educativo y consolidación de alianzas. En el año 2000 existen 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y 800 millones de adultos analfabetos; la discriminación entre géneros sigue impregnando los sistemas educativos y reitera que sin EPT no se reduce la pobreza ni se avanza hacia la paz.

A nivel mundial resultados específicos en el decenio 1990-2000 han sido:

- La matrícula en primaria ha aumentado en unos 82 millones.
- Ha aumentado en 44 millones el número de niñas matriculadas.
- Se han reducido débilmente los índices de abandono y repetición escolar.
- Ha aumentado la alfabetización de jóvenes y adultos (85% en hombres, 74% en mujeres).

El análisis por regiones mundiales muestra que los principios de la EPT no han sido incorporados con precisión en Europa y América del Norte, si bien la educación de básica es prácticamente universal. Aunque sus resultados son los

más próximos a “la visión ampliada”, el decenio ha estado marcado por la regresión y los riesgos ligados al recrudecimiento de las desigualdades sociales, de la violencia y, en algunos países de la guerra (de los Balcanes). Al mismo tiempo, la enseñanza básica ya universal ha sido la base de una dinámica de desarrollo en las otras esferas. Sin embargo, en la Unión Europea lo que inquieta es el porvenir de la calidad y de la no discriminación. Signos preocupantes aparecen día a día como aumento de las tasas de abandono escolar ligadas a un absentismo endémico; resultados escolares más malos en los alumnos más desfavorecidos que no alcanzan el nivel requerido para su integración satisfactoria en el mundo del trabajo, y desarrollo del fenómeno de la exclusión social, de la desafiliación, la toxicomanía y la violencia, todo ello en alumnos cada vez más jóvenes. Esta brecha social y cultural existe igualmente en el caso de los adultos y margina a los que no tienen capacitación profesional y a los analfabetos. (UNESCO, 2000).

3.1.5. *Evaluación de la educación para todos*

En Dakar se acordó priorizar los objetivos del milenio y realizar informes periódicos sobre avances y dificultades de la EPT. Nos ceñimos a la educación de base y en el horizonte del año 2015 y remitimos a los interesados al Forum de Educación para Todos.

a) Informe 2002: *Balance de los compromisos de la Conferencia de Dakar*

Datos obtenidos de 154 países referidos a: 1) Tasas brutas de escolarización en la educación primaria; 2) Niveles de alfabetización; 3) Índice de paridad entre los sexos. Señala que 83 países han alcanzado los tres objetivos o los alcanzarán razonablemente; 43 países no podrán alcanzar alguno de los tres objetivos; 28 países o el 25% de la población mundial no podrán alcanzar ninguno de los tres. Otra conclusión es que los resultados del aprendizaje en la enseñanza primaria son mejores cuando ha estado precedida de un aprendizaje durante los primeros años de la vida o preescolar y que las consecuencias financieras del SIDA y otras enfermedades se convierten en el mejor medio para demostrar la urgencia de emplear el potencial de la educación para proteger a la sociedad de pandemias, catástrofes y conflictos. ¿Ha aportado Jomtien algún cambio? En algunos países ha contribuido a (UNESCO, 2002, 65):

- Mejoras significativas en los objetivos de la escolarización y de participación en todos los niveles de la educación.
- Reducir las injusticias, en particular respecto de las mujeres, las personas con discapacidad y las minorías étnicas.

- Reducir el volumen y las tasas de analfabetismo de los adultos.
- Nuevas políticas, legislaciones y recursos adoptados para adecuarse a la EPT.
- Aumentar la participación de grupos comunitarios y de los padres en la toma de decisiones y en la asunción de responsabilidades.
- Mejorar la información sobre la educación y sobre la capacidad de análisis y de evaluación, la base del conocimiento.
- Que se vean como más accesibles los objetivos de la EPT.

b) El Informe 2005 sobre *Objetivos de desarrollo del Milenio*

Por razones de espacio tomamos un botón de muestra, el avance hacia la igualdad de género. En diversos países *las mujeres* siguen siendo *las desheredadas* pues son las más pobres entre los pobres, y en *todos* los países viven en situaciones de pobreza en mayor proporción que los hombres. A comienzos de siglo se estimaba en 115 millones los niños sin escolarizar en los países en desarrollo, países en los que las niñas quedan rezagadas respecto a los niños en la matriculación escolar y las disparidades de género aumentan en los niveles educativos más altos. De unos sesenta y cinco países en vías desarrollo, el 50% han logrado la paridad de género en la educación primaria, el 20% lo han logrado en la educación secundaria y menos del 20% en la educación superior. Pero la igualdad de género es mucho más que la paridad en el acceso a la educación, extremo que ni se contempla en algunos países donde la disparidad entre los sexos sigue tan arraigada que se cuentan por millones las niñas que ingresan tardíamente en la escuela y que la abandonan sin terminar la enseñanza primaria. Por otra parte, en los países desarrollados la discriminación por género persiste de forma sutil y generalizada en las diversas esferas sociales (ONU, 2005).

c) Informe de 2010: *Educación para Todos en el Mundo. Llegar a los marginados*

Señala que son innegables los avances conseguidos desde que se adoptaron las metas de la *Educación para Todos* y los *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Desde 1999 ha disminuido en 33 millones el número de niños sin escolarizar y en un plano más general, se han registrado progresos en la lucha contra el hambre, la pobreza y la mortalidad materna e infantil (UNESCO, 2010).

Sin embargo, la crisis financiera mundial amenaza la EPT. La disminución de los ingresos de los gobiernos, el aumento del desempleo y la mayor pobreza de los padres suponen una grave amenaza para el progreso en todos los ámbitos del desarrollo humano. La escuela no sólo enseña a leer y escribir sentando las bases para la vida activa, sino que

promueve la tolerancia, la paz y el entendimiento entre las personas, luchando contra las discriminaciones. De ahí su importancia.

Queda un largo camino. Hay 72 millones de niños privados de su derecho a recibir educación por el hecho de haber nacido en una región o una familia desfavorecidas; son millones los jóvenes que salen de la escuela sin haber adquirido la capacitación necesaria para integrarse con éxito en la población activa; a uno de cada seis adultos del mundo se le niega el derecho a aprender a leer y escribir. El Informe 2010 es un llamamiento para llegar a los marginados. Solamente los sistemas de educación integradores poseen el potencial requerido para utilizar las competencias que exige la edificación de las sociedades del conocimiento del siglo XXI.

3.2. La escuela inclusiva como exigencia ética y social

La educación inclusiva sería la concreción práctica de la educación para todos cuyos ideales persigue. Su fin es reducir la exclusión y aumentar la participación de todos; su lema sería educación de calidad para todos; su prioridad los más perjudicados y su mandato es aprendamos a ser también eficaces con los más excluidos y asumamos la diversidad. La educación debe adaptarse a las necesidades de aprendizaje de los alumnos diversos de modo que al aumentar la calidad de la educación, todos (o casi todos) puedan beneficiarse del mensaje escolar. Este modelo de escuela es el que persiguen la Unión Europea y los países desarrollados que aspiran a aumentar la inclusión social de todas las personas y grupos residentes en sus respectivos países. Remitimos a la obra de Cardona Moltó (2005). Rasgos esenciales de la educación inclusiva son:

- Situar la *equidad* como valor social por excelencia.
- Ser un *conjunto de principios* y valores que deben reflejarse en las prácticas escolares en términos de calidad y eficacia.
- Ser un *proceso* a lo largo y ancho del sistema educativo y social.
- Ser el *eje vertebrador* de todo tipo de educación.
- Situar la *calidad* de la educación como requisito de equidad.

En último término, la educación inclusiva es la nueva utopía de la educación, el nuevo paradigma. Es un nuevo paso en línea con el pensamiento de la educación para todos (EPT) que trata de acoger en la escuela ordinaria a todos los niños en edad escolar, de educarlos compartiendo y conviviendo, y de fomentar en cada uno el nivel y tipo de aprendizaje que mejor se adapta a sus posibilidades y entorno, como medio para facilitar su inclusión escolar, labo-

ral y social. En las escuelas y aulas inclusivas *todos* los alumnos deben resultar beneficiados al evaluar los aprendizajes porque todos han debido recibir la educación adecuada a sus necesidades de aprendizaje. Supone un desafío para la escuela pues implica revisar la concepción y gestión de la diversidad, de modo que sea cual sea su origen, hay que evitar que tenga como consecuencia el abandono escolar y la exclusión social.

En sentido restringido, la educación inclusiva es un nuevo avance hacia la integración escolar y social de los alumnos con necesidades educativas especiales surgido en los años setenta, pretende superar las reticencias y limitaciones surgidas en su aplicación y extenderlo a *toda la comunidad*. Es fruto de un nuevo humanismo y es uno de los avances sociales más importantes de la escuela democrática. Es asimismo un alegato para acoger y dar participación a los alumnos procedentes de la emigración y para una mayor inclusión de los grupos tradicionalmente marginados como los gitanos, los socialmente más débiles, los más capaces y las mujeres y las niñas y avanzar en la no discriminación en línea con los postulados de la educación para todos.

Por todo ello se ha procedido a revisar el concepto de educación inclusiva que pasa a ser un *eje transversal* de la educación y a referirse al conjunto de la población escolar. La escuela debe fomentar la inclusión activa de todos los alumnos y profesores sean niños o niñas, muy capaces o con discapacidad, europeos o africanos, del medio rural o de las grandes urbes, y aceptar y aún destacar la diversidad general de las personas y grupos más que lo especial y la separación. Debe revisar la organización, valores y prácticas en beneficio de *todos*, más que centrándose en los grupos hegemónicos o en los que tienen necesidades educativas especiales (Booth, Ainscow y otros, 2000). Se estudia en el capítulo 4. Elementos esenciales de la escuela inclusiva son:

- a) *Percepción positiva de las diferencias humanas y de la diversidad que la acompaña*. Revisa la concepción tradicional de las diferencias humanas como deficiencia, amenaza y límite. La diversidad es lo natural; la homogeneización es un recurso intelectual que se ha vuelto contra los más excluidos. No es fingir que tenemos las mismas capacidades y recursos sino asumir la diversidad y asumir que la diferencia no significa amenaza para los grupos dominantes. Implica la reconversión de los sistemas educativos duales y paralelos ya sean estos aplicados a la educación especial del discapacitado, del superdotado o a los guetos sociales culturalmente diferentes.
- b) *Diversidad, igualdad de oportunidades y equidad*. Dos dimensiones a destacar: ética o reducir la exclusión y aumentar la participación, y de eficacia o modelos de organización escolar, normas de convivencia y prácticas escolares que promuevan la convivencia y mejora en *todos*. La igualdad de oportunidades pasa a definirse como proceso mediante

el cual los diversos sistemas de la escuela, el entorno físico, los servicios, las actividades, la información y la documentación se ponen a disposición de todos.

- c) *Importancia del contexto y de la organización escolar que sustenta el aprendizaje.* El contexto es físico, social y ético y el ideario de la escuela, perceptible en el clima del centro, forma parte del paisaje en el que se sitúa el currículo. Sin un cierto sentido de comunidad el currículo es un constructo sin fundamento. Ainscow (2001) señala seis dimensiones a contemplar en la enseñanza y aprendizaje inclusivos: dirección, participación, planificación colaborativa, coordinación, investigación y reflexión y desarrollo profesional.
- d) *Evaluación, actitudes y expectativas del profesor.* La investigación muestra sesgos en el profesorado al evaluar a los alumnos resultando perjudicados los poco convencionales y los pertenecientes a grupos marginados. Así, en el caso de la capacidad y el género el profesorado suele inclinarse más por los chicos muy capaces que por las chicas de capacidad similar (Daignault y col., 1999) y mantiene creencias y comportamientos sexistas respecto de determinados tipos de formación profesional (González y Sánchez, 1999). Los alumnos de grupos étnicamente marginados son diagnosticados con dificultades de aprendizaje y trastornos emocionales en proporciones superiores a los demás alumnos y superiores a las que reciben dichos alumnos si asisten a centros donde la población de su “raza” o etnia son mayoría (Daniels y col., 1996).

4. A modo de síntesis

Se ha pretendido mostrar qué se entiende por Pedagogía diferencial y atención a la diversidad, cómo se ha ido abriendo camino la reflexión pedagógica diferencial y cual es la situación actual. Es el primer capítulo de las “Unidades Didácticas” o texto básico de la disciplina Pedagogía diferencial.

Es importante partir de un concepto amplio y matizado de la disciplina que permita ir comprendiendo e integrando en sus planteamientos los capítulos sucesivos. A fin de facilitararlo, se han esbozado, junto a distintas perspectivas analíticas, los campos de estudio que interesan a la Pedagogía diferencial mostrando avances, matices, planteamientos innovadores y los desafíos que entraña adaptar la educación a la diversidad imperante en la escuela, en la sociedad y en el mundo global.

CAPÍTULO 2

Diversidad cultural y educación

M.^a Ángeles González Galán

Objetivos

Conocer y diferenciar las múltiples definiciones y matizaciones de los términos utilizados en los discursos sobre diversidad cultural.

Llegar a elaborar una definición personal de los mismos basándose en el conocimiento de los diferentes enfoques teóricos.

Ser capaces de proponer acciones educativas concretas para contribuir a la interculturalidad en el aula.

Desarrollar la capacidad de análisis.

Esquema de contenidos

Introducción.

1. Delimitaciones conceptuales.
2. Definición de la Educación Multicultural.
3. Desarrollo histórico.
4. Paradigmas educativas.
5. Modelos y programas educativos derivados de los diversos enfoques.

Lectura recomendada

- AGUADO ODINA, TERESA: *Pedagogía Intercultural*. Editorial McGraw-Hill, 2003.
- VARIOS AUTORES: Ponencias del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia 13-16 de septiembre de 2004. Sociedad Española de Pedagogía. Es una amplia muestra del estado de la cuestión sobre este tema. Son tres voluminosos tomos de los cuales el primero me parece especialmente interesante.

Los centros educativos españoles están acogiendo a un número creciente de inmigrantes cada año. En una década, la presencia de extranjeros en las aulas se ha multiplicado por ocho en los diferentes niveles educativos. En varias comunidades autónomas, la proporción de inmigrantes ya ha superado el 15% del número total de alumnos. También aumenta el número de alumnado de nacionalidades diferentes que llegan a los centros educativos. En Almería, en el curso 2002-2003 en una de las aulas de primaria de las que se recogieron datos para una investigación, se constató la existencia de alumnos de ¡14 países diferentes! (Soriano, 2004). No es difícil encontrarse conviviendo en un mismo centro educativo, en algunas provincias de España, chicos y chicas de origen subsahariano, magrebí, sudamericano, asiático, europeo del este, de la unión europea y españoles.

Es natural que la convivencia de alumnado de diversas culturas en el mismo espacio educativo despierte el interés del profesorado por cómo atender educativamente a los estudiantes. En estos momentos ayudar a la construcción de la identidad individual y colectiva del alumnado en un contexto multicultural, supone un gran reto para la educación.

Para el desarrollo de este capítulo seguiremos fundamentalmente las ideas expresadas en las obras de referencia de los autores Aguado Odina, T., Jiménez Fernández, C., López López, E., Muñoz Sedano, A., y Vázquez Gómez, G. Para no cansar al lector se omitirán en muchas ocasiones las citas textuales.

Antes de avanzar en las implicaciones educativas de esta compleja realidad, se hace preciso definir y delimitar el alcance de algunos términos.

1. Delimitaciones conceptuales

Tanto en el ámbito educativo como en el de la sociología y la política se ha venido utilizando de forma indiscriminada términos que incorporan a la raíz "cultural" los prefijos "multi", "inter", "pluri" y "trans". A finales de los años 70, expertos del Consejo de Europa plantearon una definición precisa de cada uno de ellos para superar la ambigüedad semántica derivada de esta variedad de términos, utilizados una vez como sinónimos y otras no.

Con el término *multicultural* se define la situación de sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, cualquiera que sea el estilo de vida elegido.

Pluricultural, es casi un sinónimo, indica simplemente la existencia de una situación particular. Se utiliza en las mismas circunstancias que multicultural,

pero en lugar de subrayar la existencia de un gran número de culturas en contacto, se resalta únicamente su pluralidad.

Transcultural implica movimiento, paso de una situación cultural a otra.

Por último, *intercultural* no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, un proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia y es, también, una filosofía, política y pensamiento que sistematiza tal enfoque. (Leurin, 1987, tomado de Aguado, 1997).

Otra precisión conceptual que nos parece importante es distinguir entre diversidad y diferencia.

Tanto *diferencia* como *diversidad* llevan un prefijo “di” o “dis” que, en latín, tiene varios significados, como separación, oposición, origen o procedencia, extensión o propagación.

El diccionario de uso del español de María Moliner, en su edición del año 2000, define *diferencia* como *cualidad o circunstancia por la que una cosa difiere de otra*, otra acepción menos usual es desacuerdo o discrepancia, cuando se emplea como “*tener diferencias*” o “*resolver nuestras diferencias*”. El término *diversidad* es definido como “*circunstancia de ser distintos o múltiples*”.

Diferente por tanto es distinto, no el mismo, otro. Y se puede considerar sinónimo de distinto, diverso y varios.

Diverso según la misma fuente, es un adjetivo cuyo significado es No igual ≈ Distinto; No el mismo ≈ Diferente, distinto de otro; más de uno ≈ diferentes, distintos, varios.

Como podemos observar, en el uso de la lengua española estos términos se consideran sinónimos.

Sin embargo, el lenguaje nunca es inocuo, y aunque en el uso popular ambos términos se emplean como sinónimos, la etimología de dichas palabras nos aporta unos matices que nos llevan a pensar que lo que subyace bajo el empleo de una u otra, cuando con ellas estamos conceptualizando la realidad, no es lo es.

Diferencia viene de latín *dif-fero*. *Fero* significa llevar, mostrar, entre las acepciones más relevantes. Diversidad viene del latín *di-versus* que propiamente significa oponerse, volverse en dirección opuesta, en contra.

Veamos cómo dos catedráticos de Pedagogía Diferencial explican que diferencia y diversidad no son dos términos equivalentes y, cómo partiendo de esta premisa, hacen una lectura e interpretación muy diferente de lo que cada uno de estos términos implica al utilizarlo en contextos educativos multiculturales.

Para Aguado (2010), *es decisivo distinguir entre diversidad y diferencia cuando nos planteamos estudiar la diversidad cultural de los estudiantes, es de-*

ci, describirla y analizar cómo se relaciona con los logros escolares. Debemos ser conscientes de que las visiones habitualmente ofrecidas desde el sistema social y escolar se refieren a la idea de diferencias culturales y contribuyen a hipertrofiar las diferencias, de forma condescendiente y con fines, más o menos intencionales, de clasificación y jerarquización social. (...)

El peligro más grave derivado de describir a las personas, estudiantes, grupos, en función de diferencias, es que implica una apreciación moral (Abdallah-Preteuille, 2006). Inmediatamente surgen valoraciones de mejor o peor, bueno o malo. La consecuencia es adoptar un modelo de déficit desde el que se justifican modelos compensatorios y remediales. Al reificar la diferencia marcamos a veces barreras insalvables, definimos un problema sin solución posible ya que la única sería “dejar de ser la persona que uno es”.

Para López (2005), diferencia implica distinción, mientras que diversidad implica oposición. *Estas significaciones distintas darían lugar a dos enfoques educativos, a contenidos educativos distintos. Dado que no son equiparables, diferencia y diversidad, la distinción básicamente reside en que **diferencia**, aparte de ser la expresión clásica, es más pertinente por ser mucho más amplia en su significado y contenido. En ella se engloban dimensiones tanto subjetivas o personales de los alumnos como condiciones ambientales. Sin embargo por **diversidad**, referida a estudiante (Cfr. ERIC, 2008) se entiende la variación dentro de una población de estudiantes de características tales como raza, religión, género, procedencia cultural, orientación sexual y clase socioeconómica. Por tanto, mientras una educación basada en las diferencias cultivaría o tendría como campo de acción todo el ser humano, en su dimensión personal y social, la que se basara en la diversidad, cultivaría solamente aspectos sociales y ambientales y, probablemente en una determinada dirección por excluyente.*

Para Aguado hablar de culturas diferentes es considerar éstas como entes estancos, territorios fijos y cerrados, establecer como punto de partida estructuras o rasgos aislados (lengua, religión, nacionalidad, tradiciones, etc.), cuando las culturas son conceptos dinámicos y no se definen tanto a partir de rasgos como a partir de sus condiciones de producción y emergencia.

Para López, sin embargo, el término que acrecienta las diferencias y las enfrenta es el término diversidad. Considera que hay dos fuentes básicas de diferenciación humana: la herencia y el medio, y su interacción. Ambas fuentes configuran una serie de factores de diferenciación. Dichos factores tienen una especial vinculación o dependencia de la herencia o del medio. De ellos han surgido distintas formas de educación de grupos según la variable que les define y así hablamos de educación infantil, primaria, secundaria; de educación de un solo sexo o mixta, de educación compensatoria, educación rural o urbana, de educación especial o educación de sujetos con alta capacidad. Según este enfoque de las diferencias, características tales como la raza, religión, género, procedencia cultural, orientación sexual y clase socioeco-

nómica –variables asociadas a la diversidad (Cfr. ERIC, 2008)– se convierten en perspectivas desde las que enfocar el influjo que tales factores pueden tener sobre el desarrollo de los rasgos propios del individuo o los grupos. Sin embargo, este autor opina que “*el problema desde el punto de vista educativo se plantea cuando estos factores se quieren convertir en objetivo de desarrollo en sí mismo, es decir, para potenciar la identidad de tales grupos hasta el grado de ser excluyentes de los demás y valorarlos negativamente desde el punto de vista de su contribución al enriquecimiento propio*” (López, 2004).

Volveremos más tarde sobre estos conceptos cuando hablemos de los modelos de desarrollo de la identidad cultural.

Definamos, por último, los términos de raza, etnia, nación y cultura.

En antropología física o antropología clásica, el término *raza* aplicado a la especie humana, se ha empleado históricamente en la diferenciación de los seres humanos por sus características físicas. Este intento de clasificación ha variado según la época, la cultura, el contexto y los prejuicios de cada época. Sin embargo, a partir de los años 1950 y 1960 el término ha ido cayendo en desuso con el advenimiento de la genética humana y de las nuevas corrientes antropológicas.

El término raza es aún utilizado en un contexto coloquial, pero en el lenguaje científico está cada vez más desaconsejado.

Racismo es la creencia de que algunas razas son *intrínsecamente* superiores a otras, perspectiva a veces adoptada en el pasado a la hora de estudiar las diferencias raciales y que encontró instrumentación adecuada en los llamados test libres de influjo cultural. El pecado no estaba en los test sino en los *supuestos* de que partían y en las *conclusiones* que de sus resultados se derivaban (Jiménez, 2000).

La IV Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales de la UNESCO (París, 1967) que reunió a una serie de expertos internacionales antropólogos, zoólogos, médicos, anatomistas enfatizaba los tres puntos siguientes en su rechazo del racismo:

- “Todos los hombres que viven hoy día pertenecen a la misma especie y descienden del mismo tronco.”
- “La división de la especie humana en ‘razas’ es en parte convencional y en parte arbitraria, y no implica ninguna jerarquía en absoluto. [...]”
- “El conocimiento biológico actual no nos permite imputar los logros culturales a las diferencias en el potencial genético, sino que solo deberían atribuirse a la historia cultural de los diferentes pueblos. Los pueblos del mundo actual parecen poseer igual potencial biológico para alcanzar cualquier nivel de civilización.”

Las investigaciones realizadas, sobre todo en EE.UU., en un pasado no muy lejano, en grupos raciales diferentes, sobre diferencias en capacidad, aptitudes, rendimiento y variables de personalidad, perseguían integrar los hallazgos en teorías educativas que condujeran a mejorar la práctica docente y elevar los resultados de aquellos grupos que estaban en desventaja.

Resultados de investigaciones de estudios clásicos de la psicología diferencial y referidas al contexto escolar y social norteamericano (Eysenck y Kain, 1983; Minton y Schneider, 1980; Willerman, 1979) concluyen, con las debidas reservas que:

1. Los resultados en los *test de inteligencia general* no aparecen hasta los tres años y son una desviación típica más bajos en los negros que en los blancos, como promedio.
2. En pruebas de *aptitudes diferenciales* existe un perfil distinto para los diversos grupos étnicos o raciales: los judíos sobresalen en el factor verbal, seguidos de los negros, y los puertorriqueños son los que puntúan más bajo.
3. Los negros alcanzan peor rendimiento académico que los blancos, aunque las diferencias se atenúan cuando se controla la clase social. Existen evidencias de que los profesores tienen unas expectativas menores hacia los alumnos negros y otros grupos marginales, que hacia los blancos de clase media, y ello colaboraría al autocumplimiento de la profesión (Cfr. Jiménez, 2000).

Estos y otros resultados recogidos en el mismo texto al que venimos aludiendo ¿podemos realmente atribuirlos a diferencias raciales?

Nos inclinamos más a pensar, de acuerdo con la declaración de la UNESCO de 1967, apuntada más arriba, que dichas diferencias no son atribuibles a la raza como causa o elemento determinante, sino a la historia, circunstancias, modos de vida, a que algunos grupos de personas se han visto sometidos como pobreza, falta de acceso la cultura, discriminación o marginación, etc. La diferencias entre grupos pertenecientes a distintas “razas” (características físicas) como hispanos, negros, sudamericanos y blancos en situaciones de privación económica y sociocultural, son menores que las encontradas entre sujetos de la misma “raza” pero pertenecientes a clases sociales distanciadas por el nivel de ingresos y de acceso a la cultura.

Una cosa es que, una vez formados los grupos para la investigación, en función de la procedencia geográfica, nacional o de “raza” se encuentren diferencias entre ellos y otra muy distinta que ella sea la causa de estas diferencias.

Los instrumentos de medida aplicados están contruidos para los individuos (niños, en su caso) de la cultura mayoritaria; el lenguaje empleado es el inglés, en el que muchos de los inmigrantes no se desenvuelven con un suficiente grado de comprensión; los referentes culturales, normas de realización,

explicaciones e interpretaciones de los ejemplos son situaciones, en ocasiones, alejados de su realidad y por lo tanto no muy ilustrativos; etc.

Podríamos concluir diciendo que “*las razas no existen, ni biológicamente ni científicamente. Los hombres por su origen común, pertenecen al mismo repertorio genético. Las variaciones que podemos constatar no son el resultado de genes diferentes. Si de “razas” se tratara, hay una sola “raza”: la humana*” (Marín Gonzáles, 2003, 109).

Otro término que aparece asociado a la diversidad cultural es el de *etnia* o *grupo étnico*. Generalmente, aunque a veces de forma errónea, el término “etnia” se usa como un eufemismo para raza, o como un sinónimo para grupo minoritario. La diferencia entre estos términos radica en que mientras el término etnia comprende los factores culturales (nacionalidad, afiliación tribal, religiosa, fe, lengua, o tradiciones) y biológicos de un grupo humano, la raza, como explicábamos más arriba, alude específicamente a los factores morfológicos distintivos de esos grupos humanos (color de piel, textura corporal, estatura, rasgos faciales, etc.) desarrollados en su proceso de adaptación a determinado espacio geográfico y ecosistema (clima, altitud, flora, fauna, etc.) a lo largo de varias generaciones.

El Thesaurus ERIC (2005) entiende por grupos étnicos, los subgrupos dentro de un orden cultural o social más amplio, que se distinguen de la mayoría, o de cualquier otro grupo, por su procedencia nacional, religiosa, lingüística, cultural y, a veces, racial. Distingue entre *grupos étnicos* y *grupos de minorías* a los cuales añade la connotación de ser objeto de prejuicio o discriminación.

Vázquez Gómez (1990) advierte que hay que desenmascarar el concepto de minoría. Coincide con Verne (1987) en que se trata de un concepto débil o pseudoconcepto, ya que al caracterizar un grupo como minoría se utilizan criterios tan distintos como lo cuantitativo, lo localizado contra lo disperso, ser indígena o alienígena, la dominación o la sumisión, la antigüedad o la modernidad en la radicación; o bien criterios biogenéticos, territoriales, lingüísticos, culturales, religiosos, económicos, políticos, etc.

Pero, pese a estas distinciones que relativizan la cuestión, reconoce que al concepto de minoría se le aparece una connotación negativa. Lo que ocurre es que como en la mayoría de los países occidentales los grupos étnicos suelen provenir de la emigración, pertenecen a su vez a minorías desfavorecidas en el país de acogida y por lo tanto, suelen ser marginados y discriminados. Así ocurre en una sociedad multicultural como los EE.UU., donde se suele identificar como minorías desfavorecidas las constituidas por negros, hispanos o latinoamericanos; los inmigrantes, los refugiados y también los individuos con bajos niveles de ingresos económicos. Jimenez apunta que el término *minoría* es a veces un eufemismo con el que se trata de “maquillar” una dura realidad: el que un grupo numeroso viva en situación de desventaja permanente, a veces durante siglos, como ocurre con los negros en EE.UU. o con los gitanos en España.

A este respecto, nos parece oportuno citar a Bartolomé (1997) cuando alude a que en el campo de las minorías étnicas el círculo de la pobreza se presenta estrechamente ligado a las posibilidades reales de esos grupos. Existe una tendencia casi permanente a asociar el concepto de inmigración con el de muchos colectivos étnicos, lo que les proporciona una sensación de transitoriedad que “justifica” ciertas prácticas discriminatorias. Sin embargo muchos jóvenes asiáticos o afrocaribeños nacidos en Gran Bretaña, son británicos y no parece adecuado describirlos como “inmigrantes”. También puede resultar ofensivo, porque se asume implícitamente que las personas son “foráneas” solo en virtud de su etnicidad. La comunidad india, por ejemplo, es muy numerosa en el Reino Unido y muchos de sus miembros ocupan puestos laborales de responsabilidad. De todos es conocida la fama que precede a los indios sobre su inteligencia y excelente capacidad matemática. Resultan, por lo tanto, absolutamente diferenciales los movimientos reivindicativos de grupos étnicos, sólidamente asentados en un territorio y en cuya población tiene un peso relevante la burguesía, de aquéllos en los que la población étnica se compone de personas pertenecientes a los estratos inferiores de la sociedad.

Es el factor económico y no meramente la identidad étnica lo que proporciona la realidad de la marginación, junto a rasgos específicos de una calidad de vida empobrecida.

Por último un pequeño comentario sobre las *diferencias nacionales*.

El concepto cultural de nación es uno de los que más problemas ha planteado y plantea a las ciencias sociales, pues no hay un acuerdo básico a la hora de definirla. En cierto sentido hay acuerdo en que los miembros de una nación cultural comparten ciertos rasgos identificativos como lengua, religión, tradición o historia comunes, lo cual puede estar asumido como una cultura distintiva, formada históricamente. Sin embargo una nación cultural no tiene por qué ser un Estado independiente y no todos los Estados independientes son naciones culturales. Muchos son simplemente uniones administrativas de diferentes naciones culturales o pueblos, en ocasiones parte de naciones geográficamente más grandes.

Algunos añaden a estas características, el estar asentados en un territorio común.

Este concepto tiene también un fuerte sentido político y, en ese sentido, se utiliza prácticamente como sinónimo de país, tierra y Estado.

Si nos atenemos a la definición político-administrativa de nación, apreciamos la influencia nacional sobre aspectos de la política educativa y su desarrollo legislativo o sobre otras variables como, por ejemplo, el rendimiento escolar o la presencia de la mujer en diversos tipos de estudios universitarios que, aunque reflejen en parte la idiosincrasia nacional son de indudable interés, siempre que se interpreten dentro de sus propios límites (Jiménez, 2000).

No vamos a profundizar en el concepto de nación, porque entendemos que no es el que más influencia tiene sobre los grupos objeto de educación, pero, creemos que queda reflejado que, cuanto más se matiza, menos claras son las distinciones con los otros conceptos afines.

Finalmente *cultura* puede definirse como una totalidad compleja de experiencias y representaciones que presta coherencia y significación al vivir y, sobre todo, al convivir, humano (Vázquez Gómez, 1990). El problema de la cultura se agudiza cuando dos o más culturas coexisten. Ello da lugar al multiculturalismo, fenómeno que, a juicio de Thomas (1985) “consiste en el encuentro de dos o más complejos [culturas] y su coexistencia en la misma sociedad”.

El problema se plantea en cuál sea la relación que reestablezca entre las culturas que coexisten y que son constitutivas de “una misma sociedad”.

El movimiento multicultural es ante todo un fenómeno político y social de reivindicación de derechos humanos y civiles por parte de todos aquellos grupos que se sienten discriminados o marginados de la participación democrática ciudadana. Una lucha por la igualdad de oportunidades frente a los grupos culturales y sociales que ostentan el poder político y económico. Desde que los grupos marginados materializaron estas reivindicaciones en demandas específicas, las reacciones desde el ámbito político y social se han ido sucediendo a lo largo de las últimas décadas. La neutralidad ante este fenómeno es prácticamente imposible, puesto que hasta la postura de indiferencia política denota una determinada tendencia ideológica frente a la multiculturalidad (Muñoz Sedano, 2001).

2. Definición de la Educación Multicultural

En nuestro entorno científico las definiciones de “Multicultural Education” ofrecidas por los Thesaurus y Enciclopedias más consultados son prácticamente coincidentes.

Thesaurus de APA	Thesaurus de ERIC
<p>“Programa educativo que implica a dos o más grupos étnicos o culturales diseñado para ayudar a lo participantes a definir su propia identidad cultural y para apreciar la de otros. Sus propósitos principales son reducir prejuicios y estereotipos y promover el pluralismo cultural.”</p>	<p>“Educación que implica a dos o más grupos étnicos y que se diseña para ayudar a los participantes a clarificar su propia identidad cultural y para apreciar la de otros, reducir los prejuicios y estereotipos y promover el pluralismo cultural y la participación por igual.”</p>

El Thesaurus psicológico (APA) precisa más la entrada (“programa educativo”) mientras que el pedagógico (ERIC) añade la finalidad de la educación multicultural: lograr la participación por igual de los grupos (señalados en este caso como grupos meramente étnicos).

La educación multicultural y la educación intercultural son dos términos que se han difundido rápidamente. El primero aparece a finales de los años sesenta, el segundo en los setenta. En un cuarto de siglo pasaron de ser un tema naciente a convertirse en un campo de investigación, en disciplinas universitarias y preocupación de los profesores, directivos, técnicos y políticos de la educación. Pero no han nacido como construcciones propias de una teoría determinada ni se han traducido en un modelo teórico-práctico único, específico de intervención educativa. Se trata más bien de la revisión del viejo problema de relaciones entre pueblos y grupos sociales, desde la visión de la antropología cultural, que va cobrando auge durante el siglo xx.

Ambos términos son utilizados indiscriminadamente aunque algunos autores han diferenciado los conceptos y sus implicaciones.

Como indicábamos al inicio del capítulo, la multiculturalidad, así como la pluralidad, sólo designa el hecho de la presencia de varias culturas que coexisten en una misma sociedad. La interculturalidad añade el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia, a mantener la propia identidad y a respetar y enriquecerse con las aportaciones del otro (Aguado, 1997).

Nos parece esclarecedor el siguiente cuadro de López (2005) que presentó en una conferencia pronunciada en la Fundación Universitaria Española el 28 de Febrero de 2005. Una versión del mismo puede consultarse en *Cuadernos de Pensamiento* nº 17, pero a nuestro juicio esta es más completa y refleja mejor lo que allí expuso.

Tabla 1. Encuentros entre culturas en una misma sociedad

Criterios de análisis	TIPO DE SOCIEDAD BUSCADA		
	Monocultural	Multicultural	Intercultural
Concepto de persona	Inferior	Diversa	Diferente
Objetivo perseguido	Absorción-adaptación	Yuxtaposición	Integración
Actitud del que acoge	Imposición	Tolerancia	Respeto
Axiología	Absolutismo	Relativismo	Valores comunes

Criterios de análisis	TIPO DE SOCIEDAD BUSCADA		
	Monocultural	Multicultural	Intercultural
Contexto	Totalitario-impositivo	Excluyente	Integrador-enriquecedor
Finalidad	Hegemonía	Yuxtaposición	Convivencia
Proceso	Indiferencia/ Segregación/ Asimilación	Imposición de identidades	Diferencias con principios comunes
Resultado	Sociedad sojuzgada Sumisión	Sociedades cerradas: Conflicto	Sociedad abierta: Integración

Otros autores también distinguen:

- *Se utiliza el término educación intercultural con carácter normativo, para designar la naturaleza del proceso educativo deseable (Galino y Escribano, 1990).*
- *Podemos delimitarla como la referida a programas y prácticas educativos diseñados e implementados para mejorar el rendimiento educativo de las poblaciones étnicas y culturales minoritarias y, a la vez, preparar a los alumnos del grupo mayoritario para aceptar y aprender las culturas y experiencias de los grupos minoritarios (Banks, 1989).*

Pues, a pesar de todos estos intentos de definir con claridad los términos, para poder avanzar en el conocimiento, vemos que multiculturalidad e interculturalidad se vienen utilizando indistintamente con mucha frecuencia, sobre todo cuando van unidos al término de educación.

En una reciente consulta hecha en la web del Ministerio de Educación, www.mec.es/sgci/usa/es/File/sfl/multic..pdf encontramos varias definiciones en un trabajo de Begoña Aguado cuyo propósito es aclarar este concepto y mostrar como todavía, en Estados Unidos, la educación multicultural está en proceso de encontrar su definición:

1. *“La educación multicultural puede definirse como un campo de estudio o una disciplina cuyo objetivo es crear igualdad de oportunidades para alumnos/as de diferentes grupos raciales, étnicos, socioeconómicos o culturales” (Banks, J. A., 1995).*

2. *La educación multicultural es una forma de enseñar y aprender que se basa en valores y creencias democráticas y que promueve el pluralismo cultural dentro de sociedades culturalmente diversas en un mundo interdependiente* (Bennet, 1990).
3. *Un currículum multicultural debe enseñar los principios de los valores democráticos que nos permitan trabajar unidos para alcanzar decisiones y para vivir pacíficamente como ciudadanos de una misma sociedad. Valores tales como la tolerancia, respeto por las opiniones contrarias, sentido de responsabilidad por el bien común y preparación para la participación en la vida cívica. Debe enseñar la historia de los Estados Unidos y de las instituciones que han hecho posible la forja de una nación formada por personas de diferentes procedencias. Por lo que también debe enseñar acerca del mundo más allá de nuestras fronteras. Finalmente, debe demostrar que la diversidad racial y étnica puede ser fuente de fortaleza de un país como los Estados Unidos o la causa de conflictos y guerras civiles como ocurre en numerosas naciones* (Ravitch, 1991).
4. *La educación multicultural no es solamente lo que se enseña a los/las alumnos/as sino también cómo se enseña* (ASCD Curriculum Update Sept., 1992”).

Finalmente, también encontramos explícitamente ambos términos como intercambiables en una única definición: “Se ha denominado *educación multicultural y/o intercultural* a una tendencia reformadora en la práctica educativa que trata de responder a la diversidad cultural de las sociedades actuales” (Aguado, 1997, pág. 90).

Con estas definiciones que proponemos a la consideración del lector, creemos que puede ya formarse una idea de las connotaciones de los términos a pesar del uso, a veces impreciso, que se hace de los mismos.

3. Desarrollo histórico

La entrada de los Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial produjo un movimiento masivo de población hacia las grandes ciudades donde podía encontrarse empleo alrededor de la industria armamentística. En 1943 tuvieron lugar, en algunas de estas ciudades, una serie de disturbios raciales motivados por la escasez de empleo y vivienda. Tras esos disturbios, un grupo de educadores creó un movimiento educativo que tuvo como objetivo reducir los prejuicios raciales promocionando el conocimiento de los distintos grupos e intentando mejorar sus relaciones. Este movimiento, la AFS (American Field Service) nació en 1914 y su misión era llevar a cabo labores humanitarias durante la primera y segunda Guerras Mundiales. En el periodo de entre guerras se crearon grupos de Amigos de

AFS en las universidades francesas, los cuales enviaron 222 estudiantes pre-universitarios a/de los Estados Unidos, entre 1919 y 1952. Al término del último gran conflicto, AFS decidió recaudar fondos para facilitar programas de intercambio educativos entre jóvenes de diferentes nacionalidades con el fin de lograr una mejor comprensión y respeto entre diferentes culturas.

Estos programas recibieron el nombre de educación intergrupala o intercultural. La actividad de AFS Intercultural Programs comenzó en 1947, con 52 estudiantes de 10 países europeos que fueron acogidos en familias de los Estados Unidos de América. Desde ese momento, el objetivo principal de AFS ha sido el fomento de la paz y el entendimiento a través de los programas de intercambio educativos.

Imperaba en la sociedad una *visión liberal y asimilacionista*. Esta ideología considera que todos los grupo étnicos, culturales y raciales pueden participar plenamente en el entramado social; sin embargo, los individuos deben liberarse de las ataduras étnicas y culturales puesto que las culturas tradicionales promueven prejuicios históricos y conflictos culturales. Los derechos individuales se priorizan ante los derechos de los grupos. Como solución se plantea una cultura nacional común en la que todos los individuos puedan ser asimilados y políticas públicas neutrales en cuestiones de raza y etnia. En el ámbito educativo se promueven programas compensatorios y de enseñanza de la lengua oficial con objeto de facilitar la integración y el éxito escolar de los niños de grupos minoritarios.

Resumiendo, la ideología asimilacionista daría como fruto una sociedad monocultural. Esta se caracteriza porque tiende a una asimilación uniformista e induce a suprimir u olvidar la propia identidad cultural.

Como respuesta a las limitaciones de las soluciones asimilacionistas surgen con fuerza, alrededor de los años 1960 y 1970 los movimientos de revitalización étnica.

En ese momento las naciones occidentales ya se caracterizaban por una enorme diversidad étnica, cultural y racial. En los Estados Unidos se produce un movimiento de defensa de los derechos civiles de las minorías étnicas. Los líderes afroamericanos pedían que las escuelas contrataran más maestros pertenecientes a su grupo étnico y que las universidades y casas editoriales implementaran un grupo de reformas para responder a las demandas de la comunidad afroamericana. Durante unos años se produjeron una serie de reformas superficiales que pretendían contentar y acallar a las diferentes minorías. Pero, finalmente, muchas de las reformas promovidas por los líderes negros se institucionalizaron, provocando que muchas universidades establecieran estudios étnicos en sus programas. A la vista del éxito conseguido, otros grupos étnicos exigieron el mismo tipo de programas para sus comunidades: los franceses en Canadá, los indios del Oeste americano, los asiáticos en Gran Bretaña, indonesios en Holanda y aborígenes en Australia. Durante los años sesenta y setenta, los movimientos de protesta crecieron en amplitud e intensidad. La ideología liberal se

mostraba incapaz de explicar adecuadamente la evolución del fenómeno étnico y el desarrollo de las reivindicaciones de los grupos minoritarios. Hasta los años sesenta la mayor parte de los grupos en estas naciones, trabajaron para alcanzar la asimilación cultural y la integración en sus sociedades. A partir de esta fecha se desarrollaron los movimientos de revitalización étnica.

Un *movimiento de revitalización étnica* consiste en la acción colectiva de un grupo racial, étnico o cultural marginado para lograr la inclusión e igualdad estructural en su sociedad o nación. Tienen fines políticos, sociales, culturales y económicos. Los que se han desarrollado en las naciones occidentales desde los años sesenta del siglo xx, se proponen el cambio de las instituciones educativas con objeto de que reflejen las culturas, lenguas y ethos de los grupos marginados.

Los fuertes componentes culturales y simbólicos de estos movimientos de protesta indicaban que emergían, en gran medida, para ayudar a los individuos a adquirir el sentido de de comunidad, de autoridad moral y sentido de la vida que las sociedades altamente modernizadas dejan, a menudo, sin cubrir.

En algunos aspectos, la ideología liberal asimilacionista que imperó en las naciones occidentales (EE.UU., Canadá, Australia) tuvo éxito, entonces ¿por qué todavía tienen problemas con el pluralismo étnico y cultural? Hay varias respuestas posibles:

1. Se creaban expectativas de conseguir los atributos y conductas que se necesitaban para la plena integración, y después se demostraban imposibles de alcanzar por los grupos minoritarios.
2. Se generaba la creencia de que los ideales de igualdad y democracia podían ser realizados en todos los grupos con independencia de su origen.
3. No se satisficieron las demandas de empleo, de participación política, justicia retributiva e incorporación de sus culturas y lenguajes en la cultura general y en el sistema escolar estatal.
4. Las naciones occidentales fracasaron en el intento de disminuir distancias entre sus ideales democráticos y las realidades existentes en su entramado socioeconómico.

En este clima surgen los movimientos de revitalización cultural que experimentan cuatro fases y dan lugar a dos tipos de relaciones entre la sociedad mayoritaria y el grupo étnico o minoría:

Fases:

1. En primer lugar surgen en grupos con una historia previa de colonialismo, imperialismo, racismo, en sociedades con una ideología democrática institucionalizada y en las que se aprecia un esfuerzo por reducir los desajustes entre los ideales democráticos y las realidades sociales.
2. Posteriormente pasan por una fase de polarización étnica, búsqueda de identidad y recurso al racismo legitimizado como explicación de sus problemas y marginación.

3. La tercera fase es la de diálogo significativo entre los grupos dominantes y minoritarios, formación de coaliciones multiétnicas, reducción de la polarización étnica y búsqueda de explicaciones multicausales a los problemas de los grupos étnicos marginados.
4. Por último se consigue la institucionalización de algunos de los elementos de las reformas formuladas de las fases anteriores. Otros grupos marginales se unen a las reivindicaciones, expandiendo y dispersando el foco del movimiento de reforma étnica y cultural. Las ideologías y políticas conservadoras institucionalizadas durante esta fase preparan el camino para el desarrollo de un nuevo movimiento de revitalización étnica.

Las dos primeras fases dieron como consecuencia, un mosaico de culturas separadas, una simple yuxtaposición de grupos de inmigrantes y de autóctonos que lleva a una recíproca cerrazón de las culturas, a la sociedad multicultural en el sentido de coexistencia de identidades irreconciliables, a la mera tolerancia para la convivencia.

Durante las dos últimas fases de este proceso, se inicia la búsqueda de soluciones alternativas que respondan a las exigencias de justicia e igualdad de oportunidades acordes con los ideales democráticos. En el ámbito educativo surge el *enfoque intercultural caracterizado por subrayar la interdependencia entre los diferentes grupos étnicos y culturales que conviven en la sociedad y promover su conocimiento y aceptación mutuos.*

4. Paradigmas educativos

La respuesta que la educación ha dado a los problemas derivados del multiculturalismo puede analizarse en función de varios paradigmas relacionados, en general, con las fases de los movimientos de revitalización étnica que se acaban de exponer. Se reconocen diez grandes paradigmas educativos, que recogen numerosos autores españoles siguiendo a Banks y Lynch, (1986) y que pueden conceptualizarse como sigue:

1. *Adición étnica.* Supone la inclusión de contenidos étnicos en el currículum escolar sin reconceptualizaciones o reestructuraciones del mismo. Su objetivo es disponer de un currículum integrado mediante la inclusión de unidades, lecciones y tradiciones de diferentes culturas.
2. *Desarrollo del autoconcepto.* Deriva de la creencia de que los contenidos étnicos pueden ayudar a incrementar el autoconcepto de los estudiantes de las minorías culturales. Supone la inclusión en el currículum de unidades y temas que destaquen la importancia de las contribuciones de los diferentes grupos.

3. *Deprivación cultural.* Considera que muchos jóvenes pertenecientes a minorías étnicas se han socializado en familias o comunidades en las que no les ha sido factible la adquisición de las habilidades cognitivas y características culturales necesarias para el éxito en la escuela. Plantea experiencias de educación compensatoria de tipo conductual e intensivo.
4. *Lenguaje.* Atribuye los deficientes resultados escolares de los alumnos de minorías culturales al hecho de recibir la instrucción en una lengua diferente a la materna. Defiende la utilización de la lengua materna y la aplicación de programas específicos para el aprendizaje de la segunda lengua.
5. *Racismo.* Se considera el racismo como la principal causa de los problemas educativos de los grupos pertenecientes a minorías étnicas. La escuela puede desempeñar un papel fundamental al eliminar el racismo institucional. Su objetivo es reducir el racismo personal e institucional dentro de la escuela y en la sociedad en su conjunto. Las prácticas y actividades escolares incluyen cursos específicos para profesores, elaboración de materiales curriculares no racistas, modificación de actitudes de los profesores y de las normas de funcionamiento del centro.
6. *Radical.* Considera que la meta de la escuela es educar a los estudiantes para que acepten voluntariamente su estatus social. La escuela no puede ayudar a los grupos minoritarios en su proceso de liberación pues desempeña un papel clave en la perpetuación de la estratificación social. El objetivo sería, pues, aumentar el nivel de concienciación de profesores y estudiantes respecto a las exigencias del sistema capitalista y las sociedades estratificadas en clases, con el fin de exigir reformas radicales en el sistema social y económico.
7. *Genético.* Asume que los pobres resultados escolares de los jóvenes de minorías culturales se deben a sus características biológicas. Los programas de intervención educativa no pueden eliminar las diferencias entre estos estudiantes y los de los grupos mayoritarios debido a sus características genéticas. El objetivo sería crear una meritocracia basada en la habilidad intelectual medida mediante tests de aptitud. El programa escolar incluiría grupos establecidos en función de la habilidad general, CI y diferentes opciones para estudiantes en función de sus puntuaciones en tests estandarizados.
8. *Pluralismo cultural.* Considera que las escuelas deberían promover la identificación étnica y que los programas educativos deberían reflejar las características de los estudiantes pertenecientes a diferentes grupos culturales. Así, su objetivo prioritario sería promover el mantenimiento de los grupos y la educación como la forma de evitar la alienación cultural.
9. *Diferenciación cultural.* Los jóvenes de los grupos minoritarios son depositarios de culturas ricas y diversas con valores, lenguas y estilos de vida que son funcionales para ellos y valiosos para la nación como tal. El objetivo educativo a alcanzar sería que la escuela respetara di-

chas culturas introduciendo programas que reflejen los estilos de aprendizaje de los diferentes grupos.

10. *Asimilacionismo*. Asume la conveniencia de que los jóvenes se liberen de las identificaciones étnicas que les impiden participar plenamente en la cultura nacional. Si las escuelas favorecen la identificación cultural, se retrasa el crecimiento académico de los estudiantes y se contribuye al desarrollo de las tensiones étnicas. La meta de la educación debe ser, según esta perspectiva, el liberar a los estudiantes de sus características étnicas para permitirles adquirir los valores y conductas de la cultura dominante. Los currícula de las naciones occidentales aún están dominados por las metas de esta ideología asimilacionista (ONU, 1985).

Frente a estos paradigmas o respuestas educativas al reto planteado por el fenómeno multicultural en las sociedades actuales, se propone un paradigma holístico que conceptualiza la escuela como un todo interrelacionado. El medio escolar como totalidad, es un sistema integrado por un número de factores identificables, tales como las actitudes y valores del personal, los procedimientos y estrategias de la evaluación, el currículum y los materiales de enseñanza.

Tanto los profesores como los estudiantes se verán enriquecidos por el proceso, y la ejecución académica de los alumnos de diversas culturas se verá mejorada al verse reflejados y legitimados en la escuela. El paradigma holístico supone la necesidad de que los procesos de aculturación y acomodación se den simultáneamente en el medio escolar. Cuando hay acomodación, los grupos con diversas culturas mantienen sus identidades separadas, pero viven en pacífica interacción. La escuela debe ayudar a los alumnos a desarrollar el conocimiento, habilidades y actitudes necesarias para funcionar efectivamente en la cultura comunitaria, en la cultura nacional predominante y con/entre otras culturas y subsociedades.

5. Modelos y Programas educativos derivados de los diversos enfoques¹

5.1. Enfoque monocultural

Los modelos y programas educativos agrupados en torno a políticas asimilacionistas defienden la afirmación hegemónica de la cultura del país de aco-

¹ Para el desarrollo y exposición de este epígrafe vamos a seguir la clasificación y explicaciones del profesor Muñoz Sedano, expuestas en el artículo reseñado que, a su vez, recoge la de los autores más relevantes.

gida, la absorción de diversos grupos étnicos en una sociedad que se supone relativamente homogénea, imponiendo la cultura del grupo dominante.

- *Modelo asimilacionista*: Para poder participar de la cultura nacional, los alumnos de minorías étnicas deben liberarse de la identidad étnica pues de lo contrario sufrirán retraso académico.

Se trata de una idea tradicional, que pervive entre nosotros. En abril de 1886, A. Sutherland, Secretario General de la Iglesia Metodista de Canadá, escribe una carta en la que deja explícito uno de los objetivos que tenían las escuelas-misión en Estados Unidos y Canadá para estudiantes indios, en la que señala:

“La experiencia nos demuestra que el único camino en el que los indios pueden superarse y civilizarse, es arrancándolos de sus ambientes familiares y manteniéndolos alejados de sus hogares un tiempo suficientemente largo de manera que puedan adquirir aquellos hábitos de orden, trabajo y esfuerzo sistemático, que nunca aprenderán en sus casas... El regreso a sus hogares, aunque sea temporal, tiene efectos nocivos, incluso después de uno o dos años de alejamiento, y puede dar como resultado la pérdida de todos los valores adquiridos...”

- *Modelo segregacionista* para minorías étnicas o grupos raciales determinados. Forman grupos separados a quienes se da una educación específica y distinta del grupo mayoritario (por ejemplo, las reservas indias). Se pueden incluir bajo esta denominación también, los programas de *diferencias genéticas*: se reagrupa a los alumnos de grupos étnicos minoritarios según su cociente intelectual o nivel, basándose en que tienen peores resultados escolares a causa de sus características biológicas.
- *Modelo compensatorio*: Estima que los alumnos de minorías étnicas se desarrollan en unos contextos familiares y sociales en los que la adquisición de las habilidades cognitivas y culturales se ve seriamente dificultada para funcionar con éxito en la escuela. Por tanto, precisan de programas compensatorios del déficit sociocultural. Esta forma de ver las cosas, en la que se identifica al niño de un grupo minoritario como “culturalmente desvalido” tiene dos consecuencias. Por un lado lo conduce a programas de educación únicamente compensatoria. Por otro, induce al alumno a optar bien por un rechazo a sus raíces culturales (para asimilarse al grupo mayoritario), bien por resistir conflictivamente a la cultura vehiculada a través de la institución escolar.

Etiquetar al alumno de medio socioeconómico deprimido como alumno deficiente, atribuyendo así su bajo rendimiento escolar a una incapacidad debida a su ambiente familiar y social, hace bajar las expectativas del profesor sobre su posible rendimiento. La comunicación consciente o inconsciente de esas bajas expectativas ejerce sobre el sujeto el efecto Pigmalión o profecía que se cumple.

5.2. Enfoque multicultural o de reconocimiento de la pluralidad de las culturas

Los modelos y programas educativos que a partir de los movimientos sociales de los años setenta, se agrupan en torno a políticas de no segregación y de reconocimiento de la pluralidad de culturas:

- *Modelo de curriculum multicultural*: se introducen algunas modificaciones en el currículo escolar que tienen en cuenta elementos culturales de los diferentes grupos étnicos presentes en esa sociedad. Entre los programas agrupados bajo este modelo podemos distinguir:
 - Los programas de aditividad étnica, que añaden los contenidos étnicos sin ninguna reestructuración ni revisión del resto del programa de estudios.
 - Los programas biculturales y bilingües: estos programas afirman que los malos resultados escolares de los niños pertenecientes a minorías étnicas son debidos en gran parte a que reciben la enseñanza en una lengua que no es la materna. Para elevar el rendimiento escolar de estos niños se desarrollan programas que atienden la lengua materna y la lengua oficial del país.
 - Los programas de transición en los que la lengua materna se considera un paso previo para la adquisición de la lengua oficial del país de acogida. Se basan en los principios constructivistas que defienden la tesis de que todo conocimiento se adquiere y se fija mejor si está relacionado con experiencias previas. Por ello, el preescolar y los primeros años de primaria se imparten en la lengua materna.
 - Los programas de mantenimiento de la lengua materna. En estos programas la lengua materna convive con la del país de acogida durante toda la escolaridad obligatoria. Defienden que el aprendizaje y desarrollo de la lengua originaria aporta seguridad y autoconfianza y contribuye positivamente a la generación de su identidad personal. Además influye significativamente en la adquisición de una segunda lengua.
- *Modelo de orientación multicultural*: Se trata de vincular la identidad personal con el desarrollo de la identidad cultural de los sujetos.
 - Los programas de desarrollo del autoconcepto o de la identidad étnica y cultural contribuyen al fortalecimiento del autoconcepto de los alumnos de las minorías y simultáneamente ayudan a preservar las cultura de estos grupos.
- *Modelo de pluralismo cultural*: Como ideología y política aboga por la defensa de todas y cada una de las culturas, su preservación y desarrollo,

y la afirmación de que son todas igualmente valiosas. Esta igualdad sólo podrías asegurarse ratificando sus diferencias y particularidades respecto de las demás.

- *Modelo de competencias multiculturales*: Es el proceso por el que una persona desarrolla un cierto número de competencias en múltiples sistemas de normas de percibir, evaluar, crear y hacer. Los individuos aprenden a movilizar, según las situaciones, competencias culturales diversas.

Uno de los objetivos de la educación multicultural es preparar a todos los alumnos para poder comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria. Adquirir “competencia multicultural” implica desarrollar en los alumnos conocimiento de las culturas en contacto, habilidades como el dominio de varios idiomas y actitudes positivas respecto a la diversidad cultural.

5.3. Enfoque hacia la integración de culturas

- *Modelo de relaciones humanas y de educación no racista*: La integración cultural se identifica con la interdependencia entre grupos de diversas culturas, con capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores, modelos de comportamientos, en postura de igualdad y de participación. Hay autores que expresamente añaden el término *pluralista*, para resaltar que una integración así respeta y potencia la existencia de grupos culturales distintos dentro de la sociedad.

La *política integracionista* se suele entender como una postura de amalgamación, que trata de crear una cultura común que recoja las aportaciones de todos los grupos étnicos y culturales. Esta idea de aglutinamiento generó en los Estados Unidos el modelo de *melting pot* (crisol), sacado de una obra teatral estrenada en Nueva York en 1908, en la cual se concibe América como una nación en la que todas las diferencias étnicas se funden en una sola entidad nacional que es superior a todas ellas por separado. El mito del “melting pot” ha resultado ser una falacia que camufla la ideología asimilacionista, puesto que la cultura anglosajona sigue siendo la dominante y el resto de grupos culturales tienen que renunciar a sus características étnicas para poder participar plenamente en las instituciones sociales, económicas y políticas de la nación.

Los programas de *educación no racista y de relaciones humanas en la escuela* están cercanos al modelo intercultural, si bien se centran sólo en uno de los aspectos importantes de éste. Dado que el racismo es causa de muchos problemas educativos de las minorías, se articulan programas que intentan reducir el racismo de los enseñantes de la mayoría y del ma-

material didáctico y de la convivencia escolar. El centro de interés prioritario de la acción educativa consiste en la promoción del respeto y la aceptación intergrupos. Los instrumentos de intervención más utilizados son las técnicas de cambio de actitudes y las estrategias del aprendizaje cooperativo.

Este modelo aporta un aspecto positivo importante: la búsqueda del cambio de prejuicios, estereotipos y actitudes, que es esencial en todo programa que pretenda educación multicultural e intercultural. Pero tiene una grave limitación ya que no plantea el problema de fondo: el análisis de las estructuras sociales, económicas y políticas que crean y mantienen las discriminaciones clasistas, étnicas y sexistas.

5.4. Enfoque hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural

5.4.1. *Críticas a la educación centrada en las diferencias culturales*

La acepción generalizada del término *interculturalismo* hace referencia a la interrelación entre culturas. Los términos *multiculturalismo* y *pluriculturalismo* denotan simplemente la yuxtaposición o presencia de varias culturas en una misma sociedad. Cuando estos términos se utilizan aisladamente comparten el mismo campo semántico. Así es más frecuente el término “multicultural” en la bibliografía anglosajona y el “intercultural” en la europea continental. Cuando ambos términos se contraponen, se hace notar especialmente el carácter normativo e intencional del término *educación intercultural*, significando con éste la especial relevancia de establecer comunicación y vínculos afectivos y efectivos entre las personas de diversas culturas. Es más importante analizar cuáles son los valores y fines que hay en los modelos y programas que se presentan, que el mero uso de rótulos o términos polisémicos o análogos.

Diversos autores, *defensores de la educación intercultural*, han señalado los “efectos perversos” engendrados por los programas que subrayan en exceso los particularismos etnoculturales y las diferencias:

- a) Encerrar a los individuos en una identidad cultural fija e inmutable que les priva de la libertad de elegir su propia “fórmula cultural”.
- b) Reforzar las fronteras entre los grupos y acentuar los riesgos de intolerancia y rechazo del otro.
- c) Acentuar las dificultades de acceso a la igualdad de oportunidades para los inmigrantes y miembros de grupos minoritarios.

- d) La perplejidad paralizante que se adueña del maestro relativista que no sabe qué es lo que debe enseñar, si quiere ser respetuoso con las culturas de los alumnos de las minorías.
- e) La estigmatización y marginalización de los alumnos de las minorías a quienes se asigna una identidad socialmente desvalorizada.
- f) La cosificación y folclorización de la cultura, que deja de ser una realidad viva.
- g) La fragmentación del curriculum bajo el impacto de reivindicaciones particularistas.
- h) La ruptura del equilibrio educativo entre desarrollo personal y socialización. Acerca de este último “efecto perverso”, hemos insistido en cómo el riesgo de despersonalización inherente en esta moda homogeneizante oculta la gran diversidad existente en los diferentes estereotipos o etiquetas. El valor de las personas humanas individuales queda diluido implícita o explícitamente en el grupo estereotipo. Así, bajo la homogeneización de “inmigrantes”, “gitanos”, “ancianos”, “jóvenes inadaptados”, etc., se solapa o evita una plural, rica y polimorfa heterogeneidad personal. Es cierto que los diferentes grupos étnicos, culturales o sociales, inmigrantes o no, poseen entidad como tales en la sociedad actual. Pero no es menos cierto que las personas integrantes de esos grupos siguen siendo personas y conservando su identidad personal como individuos. Omitir esta doble realidad o inclinarse hacia uno de los dos polos en detrimento u olvido del otro, en los planteamientos y desarrollo de análisis o acciones al respecto, entraña un reduccionismo similar al de la vieja antinomia de “nativismo-ambientalismo”; antinomia ya superada científicamente. Por lo tanto, plantear y desarrollar el tema en el cauce antinómico de individualismo o ambientalismo implica una regresión científica. “Identidad personal” e “identidad grupal” forman parte de la sociedad multicultural y multiétnica de nuestra realidad social actual. Descubrir y potenciar vías y cauces de armonización y no de separación o enfrentamiento es la clave que ha de guiar los análisis y acciones.

5.4.2. Modelo de educación antirracista

En el modelo de *educación intercultural antirracista*, el racismo no es un mero conjunto de prejuicios hacia otros seres humanos, que se puede superar fácilmente por una educación no racista centrada en la modificación de actitudes y creencias. El racismo es una ideología que justifica la defensa de un sistema según el cual ciertos individuos gozan de unas ventajas sociales que de-

rivan directamente de su pertenencia a un grupo determinado. El racismo es un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores: económicos, políticos, históricos, culturales, sociales, psicológicos, etc.

Los defensores de una *Educación No-racista* (neoliberal) parten del presupuesto de que la sociedad no es racista en sí y sostienen que la escuela no debe jugar un rol activo en la lucha contra el racismo, ya que este tipo de lucha sale del ámbito escolar al ser de tipo político, ideológico... debe procurar evitar la transmisión de valores y conductas... Por otro lado, los defensores de una *Educación Antirracista* (sociocrítica) parten de una premisa diferente: nuestras sociedades sí que son racistas y nuestro sistema educativo es uno de los elementos reproductores de esta ideología.

Consecuentes con su punto de partida, los seguidores de la Educación Antirracista afirman que la tarea principal del sistema educativo debe ser la de combatir esta ideología que subliminal y subrepticamente sigue transmitiéndose a través del proceso educativo.

5.4.3. *Modelo holístico*

Banks incorpora en este modelo la implicación de toda institución escolar en la educación intercultural, pero subraya, además, la necesaria aportación de la escuela a la construcción social implicando a su alumnado en un análisis crítico de la realidad social y en proyectos de acción que supongan una lucha contra las desigualdades. Integra así el enfoque intercultural y el sociocrítico.

El modelo holístico de Banks supone la creación de un ambiente escolar definido por los siguientes rasgos: el personal de la escuela tiene valores y actitudes democráticas (no racistas); la escuela tiene normas y valores que reflejan y legitiman la diversidad cultural y étnica; los procedimientos de valoración y evaluación promueven la igualdad étnica y de clase social; el curriculum y los materiales de enseñanza presentan perspectivas diversas étnicas y culturales en concepto, aplicaciones y problemas; el pluralismo lingüístico y la diversidad son valorados y formulados en la escuela; se utilizan maneras de enseñar y estilos de motivación que son efectivos con grupos de estudiantes de diferente clase social, raza o etnia; profesores y estudiantes adquieren las habilidades y perspectivas necesarias para reconocer las diversas formas de racismo y desarrollar acciones para eliminarlo.

Banks, en textos posteriores, ha insistido en la dimensión crítica del curriculum que “debe ayudar a los estudiantes a desarrollar el conocimiento y habilidades necesarias para examinar críticamente la estructura política y económica actuales, así como los mitos e ideologías usados para justificarlas. También un curriculum debe enseñar a los estudiantes las habilidades de pen-

samiento crítico, los modos de construcción del conocimiento, las asunciones básicas y los valores que subyacen a los sistemas de conocimiento y cómo construyen el conocimiento ellos mismos”.

5.4.4. *Modelo de educación intercultural*

Las discusiones sobre educación multicultural, antirracista, construcción crítica de la realidad social han ayudado a perfilar y mejorar un modelo que va recibiendo diversos nombres, bajo los que subyace un contenido similar: multiculturalismo verde, proyecto educativo global, educar para la ciudadanía en una sociedad multicultural.

Muñoz Sedano se decanta, con otros autores, por seguir denominando a este modelo con el nombre de *educación intercultural*.

En este modelo, la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial; la ve como un triunfo y no como rémora. El tema del pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover los particularismos culturales, sino para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideren una riqueza común y no un factor de división. Su aplicación se lleva a cabo con todo el alumnado y no sólo con el alumnado inmigrante.

Los fines de una educación intercultural son: reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social; contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad; contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas.

Podemos sintetizar los *principios pedagógicos de la educación intercultural* en los siguientes:

- Formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad.
- Respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.
- Reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal.
- Reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela.

- Atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas.
- No segregación en grupos aparte.
- Lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación.
- Intento de superación de los prejuicios y estereotipos.
- Mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minoría étnicas.
- Comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos.
- Gestión democrática y participación activa de los alumnos en las aulas y en el centro.
- Participación activa de los padres en la escuela e incremento de las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos; inserción activa de la escuela en la comunidad local.

Como resumen, cabe afirmar que la *educación intercultural* pretende desarrollar la formación sistemática de todo educando:

- En la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual.
- En el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas.
- En creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas.
- En incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos.

Con esta concepción plena, la educación intercultural podrá dejar de ser percibida como una necesidad marginal de las escuelas que atienden inmigrantes y minorías, y adquirirá la relevancia de ser considerada una de las dimensiones básicas de la educación general de los individuos, los grupos y las comunidades.

Hago más las palabras del profesor Muñoz Sedano con las que me identifico plenamente:

“Considero que proponer y practicar la educación intercultural es participar en la construcción activa de un mundo más solidario.

La humanidad, cada grupo humano y cada hombre, va eligiendo a lo largo de la historia y de su vida entre la cooperación y la lucha, entre la aceptación y el rechazo, entre la guerra y la paz. Hemos ido aprendiendo modos pacíficos de superar los conflictos propios de la convivencia social y creando nuevos instrumentos para edificar una vida más humana y más solidaria.

La paz no se puede construir de modo eficaz y duradero sobre un campo minado de muertos, opresiones, injusticias, esclavitud. La paz exige y requiere la justicia.

el respeto, la igualdad y la cooperación. La paz no es ausencia de guerra; es convivencia, colaboración y competición, solución negociada y acordada de los conflictos. Hay que edificarla día a día. No hay caminos para la paz. La paz es el camino.

La historia muestra más ejemplos de dominio y avasallamiento que de cooperación entre los pueblos.

Actualmente apostamos a favor de una mayor igualdad y respeto, a favor de unos valores consensuados en la Declaración Universal de Derechos Humanos.

La construcción solidaria de nuestro mundo actual y del próximo siglo requiere buscar nuevos modos de relación entre los diversos grupos humanos y entre sus culturas.

La educación intercultural pretende este nuevo modo de relación. Es cierto que la educación sola no puede conseguirlo. Ha de ser un empeño de toda la sociedad y de sus instituciones y miembros. Pero la educación es un factor importante de cohesión y de renovación social.

Tengo fe en el hombre. Tengo fe en la educación. Espero que la educación intercultural contribuya eficazmente a un mundo más humano, más justo, más solidario”.

Bibliografía

- ABADÍA PRETCEILLE, M. (1989): *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique. Publications de la Sorbonne.
- AGUADO ODINA, M. T. (1997): La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid: Dykinson.
- AGUADO ODINA, M. T. (Coord.) (2010): *Diversidad cultural y logro de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas*. Informe de investigación. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación.
- BANKS, J. A. (1989): Multicultural Education. En T. Husen y T. N. Postlethwaite (eds.) *The Internacional Encyclopedia of Education*, Vol. 6, Oxford: Pergamon.
- BANKS, J. A. (Editor) (1996): *Multicultural Education, Transformative Knowledge and Action*. New York: Teachers College Press.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (1997): Marginación y diferencia sociocultural: aproximación educativa al problema. En *Lecturas de Pedagogía Diferencial*, Madrid: Dykinson.

CAPÍTULO 3

Factores sociales y educación

M.^a Ángeles González Galán

Objetivos

- Conocimiento de las deficiencias de los alumnos socialmente desfavorecidos en diversas áreas significativas desde el punto de vista del aprendizaje.
- Conocimiento y comprensión del concepto de educación compensatoria.
- Conocimiento y evaluación de los programas de educación compensatoria.
- Identificación de los elementos significativos de un buen programa de educación compensatoria.

Esquema de contenidos

Introducción.

1. Las diferencias de clase social: El aprendizaje de clase social.
2. La educación compensatoria.

Lectura recomendada

- BOLIVAR, ANTONIO (2005): *Equidad Educativa y Teorías de la Justicia*. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 3, n° 2. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf>.

Introducción

Los estudios sobre clase social y educación se centraron, en un principio en constatar *diferencias* en resultados, es decir, en *rendimiento escolar* como resultado de aprendizaje, y posteriormente se han preocupado por los *procesos responsables de ello*.

Existe abundante investigación que sustenta consistentemente la relación entre el rendimiento académico y la clase social de los alumnos.

Estos términos necesitan una matización o aclaración terminológica.

Genéricamente el término *alumno* significa criado, educado; es decir, todo ser humano que es alimentado (el verbo latino *alo* –alimentar– tiene mucho que ver en todo esto) y... ¡quién no necesita alimentación! Eso significaría que habría que considerar como objeto del aprendizaje a toda persona mientras viva. Pero la acepción habitual del término no es ésta; se considera alumno al ser humano especialmente sensible a las influencias tanto del entorno como de la acción educativa intencional.

Y ¿qué entendemos por *entorno de aprendizaje*?

Si “entorno” es el ambiente, lo que rodea, lo que envuelve, lo que está alrededor de una persona... ¿qué es lo que circunda a la persona, al alumno en este caso, y que condiciona su rendimiento? Siendo conscientes de la complejidad de esta pregunta y de las múltiples propuestas que pretenden responderla, podríamos decir de un modo amplio y muy general, que cualquier individuo se desarrolla o está expuesto a dos tipos de ambientes:

- A un entorno prenatal (incluso preconcepcional, es decir, anterior a la misma concepción del sujeto) que le va a influir y a condicionar sus experiencias previamente a su nacimiento. Viene a ilustrar esta afirmación una anécdota que se atribuye a Samuel Johnson (1709-1784) poeta, crítico y ensayista inglés, célebre por sus frases y sabias sentencias. Dicen que le preguntaron cuál era la edad idónea para que los niños empezaran a ser educados. La respuesta después de pensarla unos instantes, fue: “¿Cuándo debe comenzar la educación de los niños?... Pues... unos cien años antes de nacer”. En efecto, la educación de los niños viene de muy atrás, y es la acción no sólo de una sino de muchas generaciones, que se acumula y se expresa en los modos de educar y de relacionarnos socialmente que transmitimos a nuestros hijos.

Y, una vez nacidos,

- A un entorno social que le influye por el mero hecho de estar y vivir en él. Los factores sociales a lo que está expuesto de forma más continuada son, en primer lugar, la familia –incluyendo en ella las características psicológicas familiares, la estructura familiar y su estatus so-

cial— y posteriormente, los compañeros y los *mass media*. Pero existen también otros factores contextuales, aunque intencionales: los factores escolares.

¿Cuáles son entonces, los *factores sociales* a que vamos a referirnos y qué relación guardan con el rendimiento?

Evidentemente, no es fácil hacer una clasificación, y menos aún disponer de evidencias sobre el peso o relación que los distintos factores sociales tienen con el rendimiento. Fraser et al. (1987) en su excelente trabajo de síntesis de productividad educativa, ofrecen datos sobre la relación del rendimiento con “los amigos”, “los *mass media*”, “el estatus socioeconómico de la familia” y “el entorno del hogar o vida familiar”. Dichos autores recogen cuatro estudios de síntesis, uno para cada variable relacionada con el rendimiento, los cuales a su vez recogen los datos de 153 estudios o investigaciones individuales y se estudian en conjunto 1.124 relaciones entre los aquí llamados factores sociales y el rendimiento. La correlación promedio¹ es de $r = 0,19$ ($z = 0,39$). Es decir, estamos ante unos factores que se relacionan con el rendimiento de modo significativo, y no son mero producto del azar.

1. Las diferencias de clase social: El aprendizaje de clase social

1.1. La estratificación social: Los indicadores de clase social

Es saber común que en todas las sociedades se presentan diferencias más o menos acusadas de riqueza material, poder y prestigio entre sus miembros. La desigualdad social está presente tanto en las sociedades simples como en las más complejas.

¿Cómo pueden explicarse las desigualdades sociales que todos somos capaces de observar? ¿Son debidas a los diferentes méritos de los que ocupan posiciones distintas en la escala social o dependen de factores puramente aleatorios? ¿Las desigualdades reflejan diferencias de capacidad o forma-

¹ Una r es un índice que expresa el grado de relación o asociación entre dos variables. Según el método de investigación del que proceda, una r puede convertirse en ME (magnitud del efecto), interpretable como una z , la cual indica la posición de un sujeto o grupo dentro de una distribución normal.

ción? O, por el contrario, ¿son sólo la consecuencia de haber heredado de los padres una posición social ventajosa? El análisis de la estratificación social se ocupa de responder a ese tipo de preguntas.

De todos los tipos de estratificación que se han presentado a lo largo de la historia (esclavitud, castas, estamentos feudales y clases sociales), nos centraremos en la última que es la actualmente vigente en nuestra sociedad. En este sentido la entendemos como un “continuum multidimensional en el que se establecen cortes funcionales para estudiar sistemáticamente una realidad social compleja” (Jiménez, 2000, 135).

Históricamente, el concepto de “clase” nos remite al término latino “*classis*” que los censores romanos utilizaban para referirse a los distintos grupos de población en función de los ingresos que pagaban. Es decir, las “*classis*” eran grupos de referencia económica, en los que los individuos aparecían ordenados de acuerdo a su riqueza.

Sin embargo el término clase social ha adquirido un desarrollo conceptual muy amplio, en el que la aportación marxista tuvo una influencia decisiva, con unas connotaciones teóricas y políticas muy importantes. Para muchos autores –en especial para los marxistas– las clases sociales son los principales grupos a partir de los cuales se estructura la desigualdad en las modernas sociedades capitalistas. Sin embargo, existen otras formas de desigualdad que son originalmente no económicas y que demuestran tener su propio peso en las modernas sociedades capitalistas occidentales. Entre ellas se deben incluir las desigualdades relacionadas con el género y la edad así como las que se derivan de pertenecer a grupos o minorías étnicas.

Podemos definir las clases como grandes agrupamientos de personas que comparten los mismos recursos económicos, los cuales influyen poderosamente en su estilo de vida (Giddens, 2007). La ocupación o el tipo de empleo es el indicador más utilizado para determinar a qué clase se pertenece. Otros indicadores objetivos de clase social frecuentemente utilizados son el nivel de ingresos o rentas (renta familiar), el estatus socio-profesional y los gastos, aunque es posible añadir infinidad más, como por ejemplo: la calidad de la vivienda, el lugar de residencia, el coche, el número de televisores en la vivienda, la cantidad de libros en el hogar, etc.

Todos los autores coinciden en aplicar divisiones tripartitas a las modernas sociedades occidentales: la clase alta, constituida por aquellos que disfrutan de las mayores ventajas materiales; la clase media, heterogéneo conglomerado, integrado por los profesionales y los empleados; y la clase obrera, compuesta por quienes realizan trabajos manuales y tienen poca o ninguna cualificación laboral.

¿Cómo se puede medir el estatus social, el estatus socioeconómico, la clase social? Para hacerse una idea tanto de los indicadores que se suelen utilizar para realizar medidas de nivel social como de su poder de discrimina-

ción de diferencias de rendimiento entre alumnos de diferente nivel social, me ha parecido conveniente la cita sobre los resultados en Ciencias en el resumen del *Third International Mathematics and Science Study-Timss* (INCE, 1997). Se dice textualmente:

“el rendimiento está asociado a factores muy relacionados con el entorno familiar, como son la disponibilidad de recursos educativos en el hogar, el número de libros que el alumno tiene en casa y el nivel educativo de los padres”.

Son variables dinámicas, no solamente materiales.

¿En qué áreas o variables los hijos de padres de niveles sociales bajos se encuentran en inferioridad –esto es, presentan déficits– respecto a los de niveles sociales superiores?

Existen evidencias respecto a:

- La insuficiente o inadecuada preparación de la madre de clase social baja durante la gestación de los hijos y la escasa información que poseen sobre su desarrollo y la atención que necesitan mientras se encuentran en el seno materno (prenatal).
- Al cuidado poco satisfactorio del bebé, o incluso deficiente, una vez nacido (postnatal).
- Pautas de crianza y socialización que sitúan a sus hijos en desventaja social.
- Una mayor frecuencia e intensidad de rasgos de personalidad que dificultan su aprendizaje y aprovechamiento del entorno.
- Una actitud negativa hacia la educación.
- Un deficiente desarrollo de la inteligencia.
- Un deficiente nivel de aprovechamiento escolar, expresado en bajo rendimiento.
- Formas de lenguaje que no favorecen el aprovechamiento de los bienes de la cultura en igualdad de condiciones respecto de otros que tienen un lenguaje adecuado para el aprendizaje.
- Muchas otras variables, porque la lista es muy extensa.

Naturalmente, todos estos rasgos y variables, en la medida en que condicionan el aprendizaje en el futuro, deben ser objeto de remoción, so pena de condenar a estos niños y chicos de un modo crónico a la marginación. Esto ordinariamente se ha venido operando mediante el recurso a la educación compensatoria, la cual se apoya en el supuesto de que el ambiente social condiciona pero no determina el desarrollo cognitivo.

1.2. Diferencias según el origen social en inteligencia, personalidad, lugar de residencia y lenguaje

Uno de los campos más investigados ha sido el de las diferencias de clase social en *inteligencia* y se ha llegado a la siguiente conclusión: Existe una relación significativa entre cualquier indicador de clase social y la inteligencia. Y las diferencias se dan tanto en aspectos verbales como no verbales.

Sin embargo esta afirmación debe matizarse. Teniendo en cuenta la diferenciación que hace Jensen (1973) entre inteligencia asociativa y cognitiva, las diferencias de clase social se presentan en la capacidad conceptual (inteligencia cognitiva, parecida a la que se mide con los test), en la que el grupo social superior puntúa significativamente por encima, mientras que en la asociativa las diferencias son inexistentes o muy ligeras.

Algo similar opina Vasgird (1983). En un trabajo titulado El estilo cognitivo desafía al CI, define dos estilos cognitivos, el analítico y el integrativo –la inteligencia que miden los test es de tipo analítico–, y afirma “los niños de clase media muestran generalmente un enfoque analítico, mientras que los de clase baja o los que proceden de la clase superior muestran un enfoque integrativo” (pág. 271).

También existen diferencias en una vasta gama de rasgos de *personalidad*, vistos desde la perspectiva de la clase social. Las desventajas parecen acumularse en los sujetos de clases modestas y privadas culturalmente. Es más alto el porcentaje de psicóticos y esquizofrénicos en las clases más bajas. A pesar de ello se detectan aspectos positivos: existen menos neuróticos y, en general, se sienten más atraídos por valores altamente estimados.

En el *aspecto físico y biológico* también existen diferencias. La malnutrición de las madres pobres es causa de bajo desarrollo del niño durante la vida intrauterina y está relacionada con factores intelectuales. La malnutrición causa destrozos en el desarrollo intelectual de niños negros; la tasa de mortalidad es doble en los negros que en los blancos; en niños pobres y negros en EE.UU. se dan en mayor grado enfermedades crónicas e infecciosas, con nacimientos de bajo peso y prematuros y los supervivientes crecerán con un incremento de riesgo en su salud. Hay correlación entre peso al nacer y resultados de los test de inteligencia. Los prematuros tienen dificultades para integrarse en la rutina escolar y trabajan a la mitad de sus posibilidades; las complicaciones en el embarazo y el parto son más frecuentes entre los pobres.

Se han estudiado también las relaciones entre inteligencia y *medio geográfico*, constatando que existe igualdad de resultados entre chicos de ambientes urbanos y suburbanos mientras que difieren de los del medio rural, teniendo estos últimos peores resultados en los test. Otro hallazgo interesante ha sido que mientras el CI se eleva con la edad en los niños que habitan en

medios urbanos y suburbanos, desciende en niños y adolescentes del medio rural.

Con más detenimiento se ha estudiado el condicionamiento social del *lenguaje*. Ya en el siglo XIX, Lombroso comparó el vocabulario de niños delincuentes con el de niños de familias acomodadas, y encontró notables diferencias. Los niños de clases acomodadas empiezan a usar palabras significativas antes que los de clases desfavorecidas; son capaces de formar frases más largas y complejas; usan narraciones de dos o tres frases; utilizan descripciones más objetivas y con más detalles, son más lógicas y tienen más preguntas; distinguen mejor entre el que habla (emisor) y de lo que se habla (mensaje), y organizan mejor sus experiencias. El estilo de los niños de clase social baja, por el contrario, es más concreto y se expresa con formas y contenidos fundamentalmente no verbales.

Tal vez cuando se habla de lenguaje y clase social, el autor que primeramente viene a la mente es Basil Bernstein (1924-2000), el sociólogo inglés que descubrió el lenguaje de los jóvenes trabajadores en una escuela nocturna de un barrio londinense. El pensamiento de Bernstein puede resumirse del siguiente modo: Existen dos tipos de lenguaje o códigos, el público² y el formal³. Mientras el alumno de clase social baja solamente habla el público, el de clase media, además, habla el formal. Son previsible las formas de lenguaje, no los contenidos.

Las tesis de Bernstein han tenido sus críticas. En cualquier caso, la desigualdad lingüística de origen social tiene una repercusión decisiva la escolarización básica. Bereiter y Engelmann (1977) afirman que los niños al llegar a la escuela se encuentran pertrechados con un lenguaje con insuficiencias para explicarse, para describir, para enseñar, para deducir y para realizar los test. Estos, dicen, son precisamente los usos del lenguaje necesarios para alcanzar el éxito escolar.

En resumen, los niños de clase social baja están en clara desventaja educativa debido a su lenguaje. Esta desventaja se manifiesta en cuatro rasgos generales:

² El idioma público se caracteriza fundamentalmente por los siguientes elementos: frases cortas, gramaticalmente sencillas, frecuentemente sin terminar, con una construcción sintáctica pobre; contenido informativo desordenado; uso rígido y elevado de adverbios y adjetivos; tendencia acusada a confundir en las frases las razones y conclusiones expresadas en afirmaciones apremiantes y categóricas; uso de lugares comunes y tópicos.

³ Las características fundamentales del lenguaje formal son: las expresiones son reguladas mediante un orden gramatical y sintáctico preciso; utilizan complejas construcciones gramaticales, especialmente a través de encadenados de conjunciones y oraciones subordinadas; uso frecuente de preposiciones que indican relaciones lógicas; uso frecuente del pronombre personal "yo", a través del cual se focaliza críticamente toda situación; alto grado de discriminación en los adjetivos y adverbios; posibilidad de jerarquizar y de organizar experiencias.

1. Tienen dificultades para asimilar y comunicar ideas.
2. Están rígidamente marcados por el tipo de lenguaje.
3. Sufren un *shock* psicológico al acceder a la escuela y encontrarse con un idioma dominante que no dominan.
4. Este lenguaje influirá negativamente en su rendimiento escolar y social más amplio.

Vamos a finalizar este apartado sobre las diferencias en lenguaje resumiendo algunas de las repercusiones que un lenguaje pobre, cuantitativa y cualitativamente hablando, tiene sobre el aprendizaje y rendimiento escolares.

Los niños que tienen un lenguaje cultural y comunicativamente restringido:

1. Tendrán dificultades para leer y atender rápidamente.
2. Adquirirán un lenguaje corto y poco significativo.
3. Aprenderán escasas opciones formales para la organización verbal y su adecuada comprensión lógico-simbólica.
4. Lograrán una lectura y escritura pobre, así como muy ceñida a actividades concretas y poco ampliables.
5. La gramática, la sintaxis y las proposiciones habituales se regirán con escaso poder regulativo y conceptual, tan importante para el estudio y cualquiera de sus índices de rendimiento.
6. El tipo de pensamiento que les caracterizará tenderá a ser rígido y el número de nuevas relaciones capaces de desarrollar con él será muy limitado.

1.3. Diferencias según el origen social en variables del entorno familiar: estilo de crianza y educación de los hijos, actitud hacia la educación

Es diferente *el estilo de crianza y de educación de los hijos* según la clase social. Los padres reaccionan de modo diferente ante los deseos de los hijos: los de clase baja, si pueden, satisfacen inmediatamente sus deseos, mientras que los de clase media, los difieren. Estadísticamente y como grupo, los niños de clase social baja carecen de una cálida y positiva atmósfera familiar o patrón de relaciones con adultos. Los padres de chicos de clase media son más rigurosos en las prácticas de formación y conjugan mejor rigor con libertad. Las madres de clase social media están más informadas en cuidados y métodos de educación de sus hijos.

También es diferente su *actitud hacia la educación*. Existe una preocupación mayor por la educación en los padres de nivel social alto, siendo el elemento definitorio el apoyo paterno sostenido, el cual crecía a medida que era mayor el nivel instructivo de los padres. La capacidad intelectual está relacionada con un factor que se ha denominado “cuidado materno” (a través de un procedimiento estadístico de análisis factorial), mientras que el retraso mental, específico de la clase baja, está relacionado con un factor denominado “desorganización social”.

En el *Third International Mathematics and Science Study-Timss* (INCE, 1997), al que ya hemos aludido, se dice textualmente: “*el rendimiento está asociado a factores muy relacionados con el entorno familiar, como son la disponibilidad de recursos educativos en el hogar, el número de libros que el alumno tiene en casa y el nivel educativo de los padres*”.

El conocido Informe Pisa 2000 (Programme for International Student Assessment-PISA: evaluación internacional estandarizada de las competencias de los escolares de alrededor de 15 años de los países de la OCDE, como mínimo) (OCDE-MECD, 2001), alude también a las variables del entorno familiar, entre otras, cuando explica los resultados del rendimiento de los alumnos. Entresaquemos algunas conclusiones interesantes:

- El nivel de educación de los padres y un mayor nivel de comunicación social y cultural entre padres e hijos están asociados con un mejor rendimiento de los estudiantes.
- No todos los estudiantes que provienen de entornos familiares desfavorables obtienen bajos rendimientos.

Los estudiantes que interactuaban con sus padres en diversos aspectos que cubrían desde el comentar libros hasta el hecho de comer juntos, obtuvieron, como promedio, puntuaciones superiores en lectura, jugando la comunicación cultural (p.e., el comentario de libros) un papel mayor.

Los estudiantes que provenían de familias con más recursos económicos obtuvieron normalmente mejores rendimientos que los alumnos que provenían de familias con menos recursos. El predictor más poderoso del rendimiento fue el poseer en su casa *cosas* asociadas con la «cultura en sentido clásico», tales como libros de literatura y obras de arte, poniendo de manifiesto que el beneficio educativo aumenta al tener acceso a la literatura y a otros bienes culturales en el hogar.

El nivel social ¿condiciona o determina el desarrollo de las capacidades humanas? Si lo determina, la educación no tiene campo de acción, pero la literatura está llena de evidencias que apoyan esta afirmación: el origen social es un gran condicionante pero nunca determinante del desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes.

Veamos algún ejemplo:

Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001, 177), en una investigación sobre la familia española ante la educación de sus hijos, estudian el grado en que el nivel de estudios de los padres se relaciona con el fracaso escolar, medido por el porcentaje de hijos que repiten algún curso y constatan que cuanto más alto es el nivel de estudios de los padres más baja es la probabilidad de repetir algún curso, como puede observarse en la Tabla 1.

Sin embargo, los mismos autores (Pérez-Díaz et al., 2001) introdujeron otra variable moderadora: preguntaron a los padres de cualquier estatus social si “ayudaban a sus hijos en la realización de los deberes” en diverso grado (muchas/algunas veces y pocas/ninguna veces). De nuevo el panorama de repetición de curso cambió drásticamente, tal como puede verse a continuación.

Tabla 1. Nivel de estudios de los padres, ayuda a hijos en los deberes y repetición de curso

Nivel de estudios del entrevistado	¿Ayudan a hacer los deberes?	Estudiantes repetidores de algún curso (%)	
Primarios incompletos	Muchas-algunas: Sí	8	-14
	Pocas o ninguna: No	22	
Primarios completos	Muchas-algunas: Sí	5	-12
	Pocas o ninguna: No	17	
Secundarios completos	Muchas-algunas: Sí	4	-13
	Pocas o ninguna: No	11	
Universitarios	Muchas-algunas: Sí	2	-11
	Pocas o ninguna: No	13	

Fuente: Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001, 176).

Estos datos ponen en evidencia el hecho de que ayudar a los hijos en la realización de los deberes parece ser un elemento educativamente significativo, al menos como indicador del nivel de aspiraciones de los padres hacia los estudios de los hijos, aparte de la ayuda efectiva que tenga en el aprendizaje. En cada una de las categorías de nivel de estudios de los padres la diferencia es sustancial: 14 pun-

tos en los primarios incompletos, 12 en los primarios, 13 en los secundarios y 11 en los universitarios. Son datos suficientemente elocuentes de la importancia que tiene el seguimiento del estudio de los hijos por parte de sus padres. Tanto es así que entre los padres sin estudios primarios que ayudan (8% de repetidores) y padres con estudios universitarios que no ayudan (13% de repetidores) la diferencia a favor de los primeros es de 5 puntos. La diferencia de aquéllos respecto de los padres con estudios secundarios completos que no ayudan es de 3 y respecto de los de estudios primarios completos que tampoco ayudan es de 9, en todos los casos a favor de los primeros –estudios primarios incompletos que ayudan.

Ni que decir tiene que la diferencia de ¡20 puntos! entre los padres universitarios que ayudan y los de estudios primarios incompletos que no ayudan es de por sí elocuente: La extracción social –sea económica, cultural, instructiva, de estatus o de otro tipo– es un condicionante pero nunca un determinante. Las decisiones de los padres hacia determinados comportamientos de los hijos orientados al estudio, al cumplimiento del deber, a la obediencia hacia los profesores, a la disciplina, ... evidencian una actitud positiva hacia el aprendizaje de sus hijos, que tiene un alto valor predictivo de su rendimiento.

Algo similar podemos apreciar en la Tabla 2 al examinar el porcentaje de hijos repetidores según el estatus familiar. Si se analizan las dos columnas de los extremos (porcentaje de repetidores total por estatus), los datos nos indican que cuanto más alto es el estatus social de los padres, más baja es la probabili-

Tabla 2. Estatus social y fracaso escolar (repetición) según la existencia de TV en el cuarto

Estatus	¿Tiene el hijo TV en su habitación?	Repetidores de algún curso (%)		
		Según tengan TV		Total por estatus
Alto	Sí	12	+8	6
	No	4		
Medio alto	Sí	11	+3	9
	No	8		
Medio	Sí	14	+7	9
	No	7		
Medio bajo-bajo	Sí	18	+6	14
	No	12		

Fuente: Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001, 177).

dad de repetir algún curso en la escolaridad básica, aspecto éste que es coherente con la doctrina precedente: El hecho de repetir curso viene condicionada por el nivel o estatus de los padres.

Ahora bien, los autores introducen un matiz al poner en relación el estatus social de los padres con el fracaso escolar (repetición de algún curso) de los hijos: el hecho de dejar a sus hijos tener TV en su propia habitación o no. El que los padres permitan que sus hijos tengan TV en su habitación evidencia un cierto grado de desorganización del ambiente de trabajo intelectual, de desinterés por sus estudios y desconocimiento de lo que es estudiar y sus condicionamientos.

¿Qué ocurre con la repetición de curso cuando los padres dejan a sus hijos tener TV en su habitación, sea cual sea su estatus social?

El panorama cambia sustancialmente respecto a los resultados anteriores. En los cuatro niveles de estatus el porcentaje de repetición de curso es mayor cuando los niños tienen TV en su habitación. Que los niños tengan TV en su habitación parece ser un elemento que va asociado a una probabilidad más alta de repetir curso, sea cual sea el nivel social de sus padres.

Pero comparemos los resultados de los distintos grupos. Los hijos de padres de estatus medio bajo y bajo, que no dejan que sus hijos tengan TV en sus habitaciones, alcanzan un porcentaje de repetición idéntico al de los hijos de padres de nivel social alto que sí les dejan tenerla, el 12%. Es decir, *el estatus social sólo no es determinante del éxito escolar*; es preciso acudir a otras variables de tipo cultural, de acciones familiares en una determinada dirección, de expectativas de los padres. Y, lo más interesante, ésta –y otras muchas que se pueden mencionar– son acciones al alcance de cualquiera que se lo proponga, ya que no vienen asociadas necesariamente al nivel social.

Las actitudes paternas hacia la educación de sus hijos, los mismos niveles de aspiraciones de los hijos, su nivel lector... marcan más la diferencia que el desahogo económico a la hora de disfrutar de unos estudios considerados selectivos pero deseables por unos padres con alto nivel de aspiraciones.

1.4. Conclusión: El perfil escolar del sujeto socialmente desfavorecido

Los sujetos socialmente desfavorecidos:

- Tienen unos rasgos de personalidad que les dificultan el aprendizaje y aprovechamiento del entorno.
- Han desarrollado una actitud negativa hacia la educación.

- Presentan un deficiente desarrollo de la inteligencia.
- Manifiestan un insuficiente nivel de aprovechamiento escolar, expresado en bajo rendimiento.
- Utilizan una forma de lenguaje que no favorece el aprovechamiento de los bienes de la cultura, y de muchas otras variables, en igualdad de condiciones que otros que sí tienen un lenguaje adecuado para el aprendizaje.

Estos rasgos condicionan su desarrollo cognitivo y, en ocasiones afectivo, pero como venimos repitiendo, no son determinantes del mismo. La investigación aporta datos que ponen de manifiesto que las actitudes paternas hacia la educación de sus hijos y sus pautas educativas marcan más la diferencia que el origen social, y, por lo tanto, que la educación tiene un importante papel en la modificación de los pronósticos.

2. La Educación Compensatoria

2.1. Concepto de Educación Compensatoria

El punto de arranque lógicamente es preguntarse e intentar responder a la pregunta de qué es exactamente la *educación compensatoria*. En el Tesauro de la Base de Datos ERIC (*Educational Resources Information Center*) (ERIC, 2010) la expresión *compensatory education* es definida como “la educación que pretende compensar déficits ambientales y de experiencia en relación a áreas tales como escolarización, vivienda, empleo, pobreza, racismo y otros factores sociales y culturales”. Good, en su *Dictionary of Education* (Good, 1973, voz: *compensatory education*), al igual que ERIC, insiste en el origen ambiental de las deficiencias y la define como un *programa de educación* que busca corregir igualando déficits ambientales y de experiencia en relación con áreas tales como escolarización, ambiente hogareño, empleo, pobreza, derechos civiles y modelos culturales y estilos de vida de los grupos minoritarios.

Por igualdad de oportunidades se ha entendido históricamente, en un primer momento, igualdad de acceso a la educación, posteriormente igualdad de tratamiento y finalmente igualdad de resultados. En esta última acepción se enmarca la educación compensatoria. Es decir, la educación compensatoria pretende que, al final del proceso educativo compensador, los alumnos socialmente en desventaja rindan igual que los no desfavorecidos. Entonces y sólo entonces, habrá igualdad.

¿Es éste el único significado de la educación compensatoria? En algunos ámbitos la educación compensatoria ha sido subsumida, a veces equiparada y en ocasiones sustituida por la educación inclusiva. Por ella se entiende (Cfr. ERIC, 2010, voz: *Inclusive education*):

“los programas/instituciones educativas en las cuales los estudiantes con discapacidades y otras especiales características son integrados totalmente a las actividades regulares tanto curriculares como no curriculares –inclusión significa educar satisfactoriamente a todos los estudiantes (con o sin discapacidades, desventajas, etc.) juntos en las mismas escuelas y aulas, mientras se disfruta de la diversidad resultante en la que se incluyen varias discapacidades y culturas”.

La educación inclusiva engloba a la educación compensatoria, pero no es lo mismo. Mientras la educación compensatoria siempre se ha entendido como la educación dirigida a los desfavorecidos sociales, la educación inclusiva abarca campos más amplios, tanto clásicamente adscritos a la educación especial como incluso a la educación intercultural.

Pero, además de la inserción por algunos de la educación compensatoria en la educación inclusiva, varios autores desde posiciones multiculturales la vinculan a la educación multicultural. Por citar un ejemplo, Sales y García (1997) al hablar de los programas de educación intercultural, ubican los programas de compensación dentro de las políticas asimilacionistas de la educación intercultural. En efecto, sostienen que:

“El concepto de educación compensatoria, en su origen, tiene como objetivo facilitar la igualdad de oportunidades educativas en las escuelas para todos los alumnos, respetando sus diferencias y, por tanto, diversificando los tratamientos para una adaptación social óptima de aquellos sujetos o grupos que proceden de ambientes deprivados socioeconómicamente” (pág. 53).

No es exacto que la educación compensatoria surja para facilitar la igualdad de oportunidades educativas para todos los alumnos, sino para los desfavorecidos sociales. El que se respeten las diferencias debe ser compatible con el hecho de que desde el punto de vista educativo, al presentar carencias, es preciso subsanarlas. Ahí radica la educación compensatoria.

Sin embargo, la mayor crítica a los programas de educación compensatoria, deriva de entornos más radicales que sostienen que la educación compensatoria significa una colonización de los más pobres y desfavorecidos –entre los que se incluyen, según las latitudes, inmigrantes, indios, negros, portorriqueños, gitanos, etc.– según un modelo ajeno a ellos, con lo que eso significa de hacerles perder su identidad cultural.

Esta interpretación, en nuestra opinión, es discutible por tres razones: La primera tiene que ver con la naturaleza de la desventaja social. Es decir, la desventaja social no se identifica con la cultura. Es verdad que hay culturas, y etnias, más o menos favorecidas socialmente hablando; por tanto en este sentido

se puede decir que entre ellas existe interacción. Pero, aun siendo esto verdad, es del todo cierto que *en cualquier cultura o nación existen grupos sociales diferentes*. Es decir, hay desfavorecidos sociales en cualquier cultura, nación, etnia, etc. Por ello, desventaja social y multiculturalismo no son sinónimos; y por lo mismo en cualquier cultura existen desfavorecidos sociales y por tanto se justificaría la educación compensatoria, es decir, igualatoria. Y se podría hablar de deficientes, esto es, carentes, con déficit.

Una segunda razón deriva de la anterior: Los programas de educación compensatoria pretenden que los estudiantes desfavorecidos sociales consigan destrezas cognitivas y mejoren su afectividad en forma de actitudes positivas hacia el aprendizaje, más alto autoconcepto académico, etc. Los objetivos de estos programas⁴ suelen ser la elevación del Cociente Intelectual, la mejora del rendimiento en diversas materias, el perfeccionamiento del autoconcepto general y académico, la reducción en el tiempo necesario para aprender, el progreso en la comprensión lectora, etc. Es decir, todo menos colonización cultural, como dicen los críticos de los programas.

Finalmente, la tercera razón puede expresarse del modo siguiente: no acogerse a los programas de educación compensatoria significa quedar expuesto a la marginación; negar el derecho de los alumnos a la mejora. Es preciso no olvidar que la educación busca expresamente la mejora o perfeccionamiento de las potencias específicamente humanas, esto es, el crecimiento cognitivo y motivacional.

La educación multicultural, en la definición de ERIC (2010, voz: *multicultural education*) es:

“la educación que implica a dos o más grupos étnicos y está diseñada para ayudar a los participantes a clarificar su propia identidad étnica y apreciar la de los otros, para reducir el prejuicio y los estereotipos, y promover el pluralismo cultural y la participación en condiciones de igualdad”.

Consiste, pues, en ayudar a los distintos grupos étnicos a conocer e identificarse con su propias raíces y tolerar/respetar las de los demás.

La educación multicultural, así entendida, condena a los distintos grupos desfavorecidos a la perpetuación de la marginalidad. Por tanto, *educación compensatoria y educación multicultural no son sinónimos*, ni conceptualmente ni aún menos en la práctica.

⁴ Fijémonos en un programa de mejora del rendimiento en Lengua, se pretende que mejoren la comprensión lectora, el vocabulario, la gramática, la ortografía, la expresión escrita y la ortografía al hacer un dictado. Y si nos centramos en las Matemáticas, se pretende en los niveles primarios aprender la numeración, las operaciones, la medida, la geometría, resolver problemas,... en principio son metas cognitivas, deseables para todos. Enseñar a leer y tener más alta comprensión verbal no es colonización cultural; lo sería si, además, se dijera qué libros leer. En este caso probablemente se asistiría a un intento de colonización y adoctrinamiento, dependiendo de los contenidos y orientación de los libros. Este es un principio que en los programas de educación compensatoria se respeta.

2.2. Características de la educación compensatoria

2.2.1. *Destinatarios*

La primera nota característica de la educación compensatoria es, precisamente, a quién va dirigida: ¿Quiénes son sujetos de educación compensatoria?

El sujeto de educación compensatoria es aquel que ha tenido deficiencias ambientales y de experiencias del entorno que les limitan para unos determinados aprendizajes e impiden que al final del proceso educativo alcancen unos resultados iguales a aquéllos que no tuvieron tales limitaciones. Estos sujetos se ven imposibilitados en la práctica para acceder a unos bienes a los cuales se llega a través de un adecuado aprovechamiento académico.

De Miguel Díaz (1986) distingue tres tipos de situaciones que tienden a colocar a los sujetos en desventaja:

- Sujetos *privados* del desarrollo normal (*deprived*) por desigualdades de origen; se pueden constatar las huellas de las influencias negativas del entorno originadas por experiencias tempranas restrictivas.
- Sujetos *desaventajados* (*disadvantaged*), en los cuales la marginación comienza cuando se incorporan a la escuela, que es donde se da un desajuste entre las características personales y las normas vigentes en ella. Tienen una desigualdad de acceso a los recursos.
- Y, en tercer lugar, los sujetos *fracasados escolares*, para quienes las condiciones del medio escolar constituyen el origen de su fracaso. Son fracasados escolares en el sentido de que sufren las desigualdades en el tratamiento educativo.

2.2.2. *Origen ambiental*

Una segunda característica es la *causa* de esa desventaja: *el origen ambiental*. No cualquier sujeto con *handicap* es sujeto de educación compensatoria. No lo son aquellas personas cuyas limitaciones provengan, por ejemplo, de una causa genética. El origen de las desigualdades hay que encontrarlo en factores del entorno, en deficiencias iniciales en escolarización, ambiente hogareño, empleo, medios materiales, derechos civiles, modelos culturales y estilos de vida de los grupos minoritarios desfavorecidos. Es precisamente por su origen ambiental, y no biológico-genético, por lo que tales deficiencias se pretende que sean ampliamente corregidas, eliminadas o compensadas y no simplemente paliadas.

2.2.3. Contenido de los Programas

Una tercera característica podemos extraerla de la definición de Good, anotada más arriba. Se refiere a que la educación compensatoria consiste en un *programa educativo*. Decir que un programa, como el *Head Start* es un programa encuadrable dentro de lo que se denomina *educación compensatoria* significa extender el concepto de programa educativo, ya que este programa, además de prestar servicios *educativos*, presta servicios de salud, nutritivos, sociales y de salud mental. Sin embargo, la educación compensatoria es básicamente *educación*. Un programa de educación compensatoria consiste, pues, en la vivencia de experiencias, en la realización de actividades y trabajo con materiales específicamente diseñados para un enriquecimiento cultural e instructivo, en la rehabilitación educativa y en la ampliación de oportunidades.

2.2.4. Finalidad

Finalmente, la cuarta característica fundamental consiste en la *finalidad* que se pretende: la disminución de las diferencias de origen social.

¿Cómo se disminuyen estas *diferencias* de clase? La educación compensatoria, además de admitir diferencias, asume que los desfavorecidos sociales tienen déficits en una serie de variables. Mediante el descubrimiento y desarrollo del potencial latente del alumno, se pretenden corregir las desigualdades de origen e *igualarlas* hacia arriba (véase la Figura 1).



Figura 1. Finalidad de la educación compensatoria

Es decir, personas situadas en la escala social –aquí lo importante es lo cultural– en puntos no solamente diferentes sino de superioridad/inferioridad –Nivel Social Bajo (NSB), Nivel Social Medio-Bajo (NSMB), Medio-Alto (NSMA), y Alto (NSA)– manifiestan diferencias en una serie de variables que tienen que ver con el aprendizaje y las oportunidades de beneficiarse de los bienes de la cultura; estas diferencias tienen un origen social y por tanto hechas por los hombres y sus circunstancias; en consecuencia, han de ser contrarrestadas mediante acciones compensatorias, (del latín **compensare**: igualar) durante un lapso temporal más bien largo.

Pretende descubrir y desarrollar el potencial latente de los alumnos para que puedan incorporarse con normalidad a los cursos escolares corrientes. Así, pues, al decir que los programas de educación compensatoria buscan *igualar resultados*, queremos decir que al final del proceso compensador los alumnos deberán haber alcanzado un “crecimiento cognitivo y motivacional” similar al nivel que tienen los alumnos de referencia, es decir, de nivel sociocultural superior.

Además de igualdad de resultados, se persigue una igualdad de *acceso o entrada* –mediante políticas de escolarización gratuita y obligatoria– así *como de tratamiento* durante el proceso mediante la no discriminación en cuanto a medios de todo tipo en los centros de entornos desfavorecidos.

2.3. El marco legal español de la educación compensatoria

La Educación General Básica, vigente desde la Ley General de Educación de 1970, abarcaba 8 cursos de enseñanza obligatoria, de los 6 a los 14 años. La edad laboral se iniciaba a los 16 años. Este lapso de 2 años produjo un vacío una de cuyas consecuencias fue el aumento de la delincuencia entre los adolescentes –generalmente de procedencia sociocultural desfavorecida– que no deseaban o no podían continuar los estudios. En este contexto aparece por primera vez en la legislación española el término de “educación compensatoria” en el RD 1174/1983 de 27 de abril. Hasta entonces las medidas existentes de educación compensatoria tenían una regulación dispersa.

Este Real Decreto reguló la atención a sectores especialmente desfavorecidos, a través de un programa que se inició en 1983 y cuyos objetivos iban desde la creación de servicios de apoyo escolar y centros de recursos, hasta la realización de inversiones en obras y equipamientos. La educación compensatoria tenía como objetivo la desaparición de las desigualdades escolares y sociales e iba fundamentalmente dirigida a los residentes en zonas rurales deprimidas, los niños no preescolarizados de zonas desfavorecidas, los analfabetos, los gitanos y los niños de 14 a 16 años de edad que no asisten a la escuela. Las zonas de actuación educativa preferente fueron aquellas que mostraban tasas su-

periores a la media nacional en analfabetismo, no asistencia a Educación Preescolar, desfase entre curso académico y edad en Educación General Básica, abandonos en este mismo nivel, no escolarización en Enseñanzas Medias y, en particular, abandonos en Formación Profesional de primer grado.

El Real Decreto al que aludimos entró en vigor el 13 de mayo de 1983 fue desarrollado a través de diferentes Órdenes ministeriales y finalmente derogado por el RD 299/1996, de 28 de Febrero.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), establece como principio básico del sistema educativo la educación permanente y le atribuye un papel esencial en el desarrollo de los individuos y de la sociedad en la medida que la educación permite avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad. La LOGSE introdujo cambios que pretendían actuar como mecanismos de prevención y de compensación social y educativa. Baste con mencionar a este respecto la ampliación de la oferta de educación infantil y la extensión del periodo de escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años, así como la opción por un marco curricular flexible y una enseñanza comprensiva como marco más idóneo para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos en situación de desventaja por factores de origen social, económico o cultural.

Para no entrar en un comentario excesivamente prolijo sobre las progresivas ampliaciones del concepto de “educación compensatoria” en la legislación, ofrecemos a continuación una tabla (Tabla 3) en la cual, el lector interesado, puede consultar el desarrollo legislativo referente a la educación compensatoria a partir de la LOGSE y hasta la implantación de la actual Ley Orgánica de Educación (LOE).

Las actuaciones de compensación educativa, como puede apreciarse, se amplían y se definen como aquellas acciones dirigidas a garantizar la escolarización en condiciones de *igualdad de oportunidades* y a favorecer la acogida y la inserción socioeducativa de alumnado que, por su pertenencia a *minorías étnicas o culturales en situación de desventaja socioeducativa, o a otros colectivos socialmente desfavorecidos*, presenten *desfase escolar significativo*, con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el nivel en que efectivamente esté escolarizado, así como dificultades de inserción educativa y *necesidades de apoyo* derivadas de incorporación tardía al sistema educativo, de escolarización irregular y, en el caso de alumnado inmigrante y refugiado, del desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza.

Con el fin de facilitar la determinación de necesidades de compensación educativa, se elaboraron una serie de criterios para servir de guía a tutores y profesores. El principal criterio académico era el desfase escolar de dos o más cursos. Para determinarlo se proporcionaba a los tutores un protocolo orientativo de competencia curricular fundamentalmente en Lengua y Matemáticas. En cuanto a la aplicación de los criterios sociales y culturales, dada

Tabla 3. La educación compensatoria a partir de la LOGSE

<p>Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).</p>	<p>Título V: Compensación de las desigualdades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Medidas de discriminación positiva: Hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación.
<p>Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEGC).</p>	<p>Disposición Adicional 2ª. ACNEEs son aquellos que necesitan determinados apoyos y atenciones educativas específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por padecer discapacidades. • Por hallarse en situación de desventaja socioeducativa.
<p>Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación (BOE 12/03/96).</p>	<p>Marco general: Ordenación de la respuesta educativa para los alumnos en situación de desventaja.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para alumnos escolarizados en centros. • Para alumnos no escolarizados en centros (itinerantes, hospitalizados...)
<p>Orden de 22 de julio de 1999. (M.E.C.) (BOE 28/07/99).</p>	<p>Regulación de las actuaciones de compensación educativa en centros sostenidos con fondos públicos.</p>
<p>Orden 2316/1999, de 15 de Octubre (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid). (BOCM 25/10/99).</p>	<p>Actuaciones de compensación educativa que se desarrollarán en el ámbito de la Comunidad de Madrid.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actuaciones en centros docentes (Orden MEC). • Actuaciones con alumnos hospitalizados y convalécientes.
<p>Resolución de 4 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa. (BOCM 12/09/00).</p>	<p>Organización de las actuaciones de compensación educativa en la ESO.</p>
<p>Otros programas específicos.</p>	<p>UFILS: Unidades específicas de formación e inserción laboral. Orden 5/07/00 (BOCM 17/07/00). SAI: Servicio de apoyo itinerante a alumnado inmigrante. SAED: Servicio de apoyo educativo domiciliario. AULAS DE INMERSIÓN: puestas en marcha en enero de 2003.</p>

la dificultad de valorar, en algunos casos, *situaciones de desventaja sociofamiliar y cultural*, los centros escolares utilizaban algunos indicadores muy generales que se pudieran constatar a través de las relaciones personales en el aula con los alumnos así como a través de las entrevistas llevadas a cabo con las familias y los informes obtenidos de los Equipos de Orientación de los centros de Educación Primaria de referencia de donde provienen los alumnos.

Es por esta ampliación del término educación compensatoria a toda intervención educativa encaminada a atender las necesidades específicas de la diversidad del alumnado por lo que, en gran medida, se produce la confusión terminológica y se identifican, inadecuadamente desde el punto de vista de su fundamentación teórica, conceptos como “educación multicultural”, “educación compensatoria”, “educación inclusiva” o “atención a la diversidad”.

a) La educación compensatoria en la LOE

Finalmente, analizando la educación compensatoria en la legislación educativa actual: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE Núm. 106, jueves, 4 de mayo de 2006), no observamos cambios sustanciales.

La LOE dedica íntegramente el Título II a la *Equidad en la Educación* y el Capítulo II de este Título a la *Compensación de las desigualdades en educación*.

Los principios por los que se rige no han variado: El principio rector es hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Corresponde a las Administraciones públicas desarrollar las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveer los recursos económicos y los apoyos precisos para ello.

Estas acciones se concretan en garantizar las condiciones más favorables para la escolarización en la etapa infantil de todos los niños cuyas condiciones personales supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación básica y para progresar en los niveles posteriores. También se contempla la adopción de medidas singulares en centros escolares o zonas geográficas necesitadas de una intervención educativa compensatoria, así como un puesto escolar gratuito en su municipio o zona escolar establecida y los recursos humanos y materiales necesarios para compensar la situación de los alumnos que tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos de la educación obligatoria, debido a sus condiciones sociales. Los estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables tendrán derecho a obtener becas y ayudas al estudio. En la enseñanza postobligatoria las becas y ayudas al estudio tendrán en cuenta además el rendimiento escolar de los alumnos.

Se sigue contemplando el carácter particular de la escuela rural a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades, dentro de este capítulo.

El Capítulo III sobre la Admisión de alumnos comienza con la siguiente afirmación: En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. A continuación, en el artículo 87 regula la escolarización equilibrada del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, para asegurar la calidad educativa para todos, la cohesión social y la igualdad de oportunidades. Las Administraciones establecerán la proporción de alumnos de estas características que deben ser escolarizados en cada centro público o concertado y los recursos personales y materiales necesarios para ofrecer dicho apoyo.

Como podemos ver tras el análisis de la legislación española, el Programa de Educación Compensatoria ha venido a convertirse, en opinión de muchos, en un “cajón de sastre” donde cabe una amplia diversidad del alumnado con necesidades educativas muy diferentes y difícilmente abordables en un aula común y con profesorado muchas veces insuficiente en número y formación.

2.4. Modelos en los que se inspiran los programas de Educación Compensatoria

No es este el lugar apropiado para detenernos en la explicación de los modelos de referencia que han servido para desarrollar los programas de educación compensatoria, pero sí me ha parecido conveniente recordar las líneas generales de los programas de atención temprana que han inspirado la educación preescolar: El modelo cognitivo interaccionista de Piaget, el modelo de Estímulo-Respuesta según la teoría ambientalista conductual de Skinner y el modelo maduracionista del desarrollo de Gesell.

2.4.1. *En la primera infancia: El modelo cognitivo interaccionista de Piaget. El modelo de Estímulo-Respuesta según la teoría ambientalista conductual de Skinner. El modelo maduracionista del desarrollo de Gesell*

El modelo cognitivo-interaccionista de Jean Piaget (Neuchâtel, Suiza, 1896-Ginebra, 1980), consideraba al individuo como un organismo orientado

hacia la acción, la investigación, la exploración y en continua adaptación. Hace hincapié en la consideración del niño como estudiante activo.

Los partidarios de la orientación cognitivo-interaccionista –como D. Weikart (1977), C.S. Lavatelli (1970) o C. Kamii (1981)– destacan un aula de clase centrado en el niño, diseñado para la autoenseñanza y el aprendizaje por descubrimiento.

El maestro estructura el ambiente mediante el establecimiento de centros de aprendizaje que estimulen el interés y propicien la curiosidad y el deseo de aprender. Adopta al mismo tiempo una función directiva –puede decidir hacer un diagnóstico por medio de la evaluación y asignar actividades particulares al niño– y otra menos directiva –gran parte del tiempo lo pasa observando y cuestionando al niño.

El modelo de Estímulo-Respuesta según la teoría ambientalista conductual de Burrhus Skinner (Susquehanna, Pensilvania, 1904-Cambridge, Massachusetts, 1990), sostiene que el individuo es un organismo pasivo, receptivo, y cuya conducta está condicionada por el ambiente.

El niño aprende que cuando se comporta de cierta manera, en determinadas circunstancias ambientales, se producen determinados efectos o consecuencias. Si de modo inmediato a esa conducta, el niño recibe un premio, una recompensa o una consecuencia positiva cualquiera que sea ésta, probablemente el niño repita esa conducta en situaciones análogas. Si por el contrario la consecuencia es adversa, el niño tenderá a no repetir esa conducta.

La orientación estímulo-respuesta está fuertemente arraigada en una concepción ambientalista del aprendizaje. Los educadores que basan en ella sus programas han afirmado que el centro de atención de los programas educativos de atención temprana debieran ser aquellas destrezas y actitudes necesarias para la competencia en nuestra cultura. Aprender a leer, realizar operaciones matemáticas y ser capaz de comprender conceptos científicos, serían habilidades básicas en tales programas ya que se piensa que el éxito escolar determina en gran medida el éxito en la vida profesional.

La estructura de la clase en este tipo de programas está fuertemente centrada en el maestro y dirigida por él. El alumno suele ser pasivo e imita la conducta modelada por el maestro.

Los críticos de esta orientación se preguntan acerca de la capacidad del niño para aplicar a nuevas situaciones y problemas las destrezas adquiridas de esta manera, dirigida por el maestro. Algunos también han cuestionado si tales procedimientos tendrían igual eficacia en el aprendizaje de conceptos más complejos.

El modelo maduracionista del desarrollo normalmente se asocia a Arnold Gesell (Alma, Wisconsin, 1880-Cambridge, Massachusetts, 1961). Influyó en el currículo tradicional de las guarderías, jardines de infancia e ins-

tuciones preescolares de Estados Unidos durante las décadas que precedieron a la Segunda Guerra Mundial y durante el transcurso de ésta.

En este enfoque se concibe al hombre como producto de su herencia genética, y sólo secundariamente como el producto de su experiencia con el ambiente. El niño nace con un conjunto de genes que guiarán su desarrollo. Si el ambiente psicológico, físico y nutricional al que está expuesto es el apropiado, el niño alcanzará cada etapa del crecimiento y del desarrollo conforme a un programa determinado.

Desde este punto de vista se permite que cada niño desarrolle sus capacidades innatas. El proceso se concibe como el “desarrollo global” del niño. La institución preescolar debe proporcionar un entorno estimulante rico, relativamente no restrictivo, en el que cada niño desarrollará sus propias capacidades y facultades exclusivas con las que ha sido dotado por la herencia genética.

El maestro en esta orientación maduracionista ha de ser capaz de reconocer estos periodos madurativos y proporcionar las actividades y los materiales apropiados para activar el aprendizaje. Ha de crear un ambiente cálido, positivo y organizado, y esperar a que el niño muestre los signos de disposición y maduración para leer, escribir o desear la posesión de conocimientos matemáticos. El papel del maestro consiste en guiar el comportamiento y el crecimiento de los niños y en permitirles que desarrollen su potencial a su propio ritmo.

Los tres modelos comentados son modelos de educación preescolar o, como otros los denominan, de educación temprana.

2.4.2. *En la educación primaria y posteriormente: Programas de enseñanza individualizada, en especial el Learning for Mastery*

Cuando el niño entra los primeros cursos de la educación obligatoria, el contexto de aprendizaje cambia y empieza a apreciarse un retraso escolar en los contenidos curriculares. El modelo que más consistentemente se ha manifestado eficaz para elevar el rendimiento de los niños con dificultades de aprendizaje asociadas a variables ambientales ha sido la enseñanza individualizada. En concreto para Primaria el *Learning for Mastery*: modelo de enseñanza y aprendizaje centrado en el dominio.

Los sistemas o métodos individualizados de enseñanza son aquellos que diseñan una serie de elementos instructivos adaptables o susceptibles de aco-

modarse a las características individuales de los alumnos, con el fin de conseguir un conjunto de objetivos de aprendizaje determinados previamente.

El *Learning for Mastery* (*Aprendizaje para el Dominio*), cuyo autor es B. Bloom, es una filosofía antigua. La idea fue periódicamente introducida en las escuelas durante siglos y constantemente se desvanecía debido a la ausencia de un práctico sustrato tecnológico. Fue Bloom el primero que proporcionó las bases teóricas y prácticas para dicha tecnología.

Como más adelante dedicaremos un capítulo de este libro a la enseñanza individualizada, no nos detendremos ahora en la descripción de este programa. Baste con recalcar que si los estudiantes se distribuyesen normalmente con respecto a su capacidad para una materia y se les diera una enseñanza uniforme en calidad y en tiempo, el rendimiento al final de la materia se distribuiría normalmente. La correlación entre capacidad y rendimiento sería alta. Pero, si siendo igual la primera premisa, cada uno recibiese la óptima calidad de enseñanza y un tiempo de aprendizaje adecuado a sus necesidades, sería lógico esperar que la gran mayoría de los estudiantes alcanzase el dominio requerido. Sería muy pequeña o nula la correlación entre capacidad y rendimiento.

La contribución de Bloom fue destacar una estrategia de enseñanza en el aula, que variara, sistemáticamente si fuera necesario, el cómo y cuánto ha de ser enseñado cada estudiante.

Su programa se basa en cuatro premisas que exponemos brevemente:

1. Definir el dominio: Comunicar las expectativas de aprendizaje del estudiante a ellos mismos, a los profesores, a los administradores y a los padres.
2. Planificar el dominio: Permitir a los profesores el ser previsores, anticipar problemas y buscar soluciones a situaciones antes de que surjan.
3. Enseñar lo que hay que dominar: El profesor especifica lo que va a aprenderse, motiva a los alumnos para aprenderlo, ofrece los materiales instructivos, los administra en una porción deseable para cada alumno, controla el proceso de cada uno, diagnostica dificultades, aplica correctivos, alaba y alienta las buenas actuaciones y hace ejercicios para fijar el aprendizaje.
4. Evaluar el dominio de lo aprendido: Recompensar a los estudiantes por la consecución de los objetivos más relevantes del curso. Se ha de buscar que el alumno compita consigo mismo y no con los demás.

Los modelos y sistemas orientados al dominio son los que promueven un rendimiento más alto. El *Learning for Mastery* ha mostrado consistentemente una mejora en el rendimiento sobre todo en alumnos de Primaria y, especialmente, con aquellos que tienen dificultades de aprendizaje.

2.5. Clasificación y descripción de los programas

2.5.1. Clasificación

Son muy variadas las fuentes a las que se puede acudir para presentar los programas. Mencionaré los diversos *criterios* de clasificación por los que se puede optar y, dado que vamos tras la identificación de los programas y elementos más *eficaces*, habrá sin duda que hacer referencia a la investigación y los diseños de *evaluación* de los programas.

En la tabla de Karoli et al. (2005, 33) (Tabla 4) de su excelente libro *Early Childhood Interventions. Proven results, future promise* se clasifican los programas atendiendo a varias dimensiones o criterios. Así, un programa podría clasificarse atendiendo a los **resultados de mejora** que se pretenden, que pueden producirse en distintas instancias, ya sea en los niños –madurez escolar: cognitivos, socioemocionales, de conductas y salud, incluso económicos– o sus padres en diversos campos –en el embarazo, económicos, en destrezas para ejercer de padres, etc.–. Este criterio conceptualmente es distinto de las personas *destinatarias* del programa, esto es, el niño, sus padres, las relaciones padres-niño y la unidad familiar.

Otro criterio, que tiene relevancia en la clasificación de los programas es el que se refiere al **problema que se pretende atajar**: Características del niño o de la familia, problemas de salud (algún programa deriva p.e. del bajo peso al nacer: *Infant Health and Development Program-IHDP*), nivel de ingresos (indicador de la máxima frecuencia), problemas cognitivos (p.e. bajo CI) o de conducta, problemas de los padres o problemas de relación o, finalmente, un problema universal o global.

Un criterio frecuentemente utilizado en la clasificación de los programas es el de la **edad de los niños** destinatarios de los programas, que van desde la edad prenatal hasta los cinco o más años, durante más o menos largos espacios de tiempo. En conjunto, son pocos los programas prenatales, que no son sólo prenatales sino que se extienden, unos, hasta los tres años y otros hasta los seis años. En la parte prenatal de tales programas se pretende mejorar la salud prenatal y un buen nacimiento; un feliz comienzo de la vida; en general, un desarrollo prenatal saludable. En algún caso (Programa *Nurse-Family Partnership-NFP*) las destinatarias o la causa que provoca el programa son las madres primerizas no casadas pertenecientes a un nivel bajo de ingresos; programa típicamente compensatorio. La entrada a este programa no es más tarde de la semana 30 de gestación. En otros varía el momento de la entrada que puede ir desde prenatal o con una edad del niño menor de un año, como en el *Early Head Start* o en el *Comprehensive Child Development Program (CCDP)*, o desde prenatal hasta no más tarde de los 8 meses –*Parents as Teachers*.

Tabla 4. Dimensiones clave de los programas en la temprana edad

Dimensión	Ejemplos
Resultados perseguidos de mejora	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados del embarazo (padres). • De madurez escolar: Cognitivos, socioemocionales, de conducta y salud. • Económicos (padres e hijos); educación de padres (p.e. alfabetización); destrezas de ser padres.
Destinatarios	<ul style="list-style-type: none"> • El niño; los padres; la díada niño-padres; la unidad familiar.
Criterios de focalización	<ul style="list-style-type: none"> • Características del niño o de la familia (estatus de minorías o inmigrantes; familias de un solo padre; la edad de la madre; padres primerizos). • Problemas de salud del niño (p.e. bajo peso al nacer). • Problemas cognitivos del niño (p.e. bajo C.I.). • Problemas de conducta del niño. • Niños evaluados como de alto riesgo (p.e. con retraso en el desarrollo). • Problemas de los padres (p.e. toma de drogas, baja instrucción, psicológicos, divorcio, maltrato o abandono del niño). • Problemas sociales o de relación (entre padres-hijos, niño-compañeros, adultos-niño, entre los padres). • Generales.
Localización de los servicios	<ul style="list-style-type: none"> • El hogar. • No el hogar (centro, escuela, entorno médico).
Servicios ofrecidos	<ul style="list-style-type: none"> • Educativos (p.e. preescolares, de educación de padres). • De apoyos a la familia (p.e. vinculados a los servicios sociales). • Relacionados con la salud o la nutrición. • Relacionados con el trabajo. • Terapéuticos.
Intensidad de la intervención	<ul style="list-style-type: none"> • De una edad de comienzo a una edad de fin. • Horas por semana. • Semanas por año.
Atención individualizada	<ul style="list-style-type: none"> • Individuos. • Grupo pequeño o grande.
Alcance del programa	<ul style="list-style-type: none"> • Nacional; del estado; de la ciudad; de un entorno particular.

Fuente: Karoli et al. (2005, 24: tabla 2.1).

Estos programas finalizan a los dos o tres años, excepto el CCDDP que finaliza a los seis.

La carga mayor del tiempo de intervención la llevan los programas que van de los uno a los tres años y, en mayor cantidad, los que van desde los 3 hasta los 5/6 años. Dentro de estos últimos se encuentran muchos programas con un alto grado de eficacia. No obstante, a partir de las primeras evaluaciones del programa *Head Start*, se vio la doble necesidad, por una parte, de prolongarlo a los tres primeros cursos de la escolaridad obligatoria y, por otra, bajarlo a las primeras edades y partiendo de la familia. De hecho los programas en conjunto más eficaces son los que combinan la educación de padres y visitas al hogar con una educación en la temprana edad proporcionada por el centro (Cfr. Karoli et al., 2005).

Pero sigamos con los criterios de clasificación de los programas. Otro es la **localización de los servicios**. En efecto, más adelante veremos programas según su ubicación: El hogar, la escuela o ambos combinados. Otros atienden a los **servicios ofrecidos**, sean educativos, de salud, nutritivos, de apoyo a la familia, relacionados con el trabajo o terapéuticos. La **intensidad de la intervención** es otro de los criterios; esto es, pueden clasificarse desde la edad de comienzo hasta la del final, según las horas por semana o semanas por año. Dependen también del **grado de atención individualizada**, ya sea atención individual, en pequeño grupo o en gran grupo. Y, finalmente, por el **alcance del programa**, esto es, si es de ámbito nacional, de cada estado o región dentro de cada país, de la ciudad o de un entorno concreto.

2.5.2. Descripción

Iniciamos este apartado con la descripción breve de los *Head Start Child Development Centers* (Centros de Beneficio Inicial para el Desarrollo Infantil), siguiendo a Stevens y King (2000) en su conocida obra *Administración de programas de educación temprana y preescolar*.

El reconocimiento de la importancia de las experiencias en la primera infancia, junto con los nacientes sentimientos de responsabilidad social respecto de las poblaciones económicamente marginadas de Estados Unidos, provocó que el gobierno federal americano desarrollara en la década de los 60 el proyecto más ambicioso y extenso para la primera infancia jamás concebido hasta entonces: los *Head Start Child Development Centers* (Centros de Beneficio Inicial para el Desarrollo Infantil). Esta iniciativa de la Administración acogía variados programas de beneficio inicial que tenían como objetivo proporcionar experiencias educativas a los niños de escasos recursos para que mejoraran óptimamente su desarrollo intelectual, de modo que pudiesen aprovechar al máximo sus experiencias escolares ulteriores. Al principio, estos programas fueron creados para los meses del verano únicamente, con la esperanza de que

sólo en unos cuantos meses se pudiera alcanzar esa meta. Cuando, después de las primeras evaluaciones, se vio que los meses estivales eran insuficientes, “*too little*”, –porque los beneficios se iban perdiendo hasta no tener diferencias con el grupo de control que no había sido expuesto al programa– los centros de beneficio inicial ampliaron los cursos a periodos semestrales y anuales para niños de 4 y 5 años de edad.

Varios años más tarde, como consecuencia de las evaluaciones mencionadas, el Proyecto Follow Through (Proyecto de ejecución continua) fue creado con el objeto de continuar en los primeros grados de la educación primaria con la programación especial empezada por el programa de beneficio inicial. La otra consecuencia que se extrajo fue que los programas *Head Start* se iniciaban demasiado tarde –“*too late*”– y se pusieron en marcha programas en el hogar, desde los primeros meses del niño.

Los educadores comenzaron a darse cuenta de lo que los científicos sociales habían señalado durante años: que las amplias variaciones en las prácticas de educación de los niños –no sólo dentro y entre las clases socioeconómicas, sino también dentro de los grupos étnicos y raciales– afectaban profundamente a la capacidad del niño para aprender, incluso a los 5 años de edad. También concluían, como ya hemos venido comentando a lo largo del capítulo, que si el ambiente de aprendizaje del hogar, en conjunción con el aprendizaje escolar, podía ser organizado de forma más eficaz para apoyar el desarrollo del niño, éste podría beneficiarse al máximo de tales programas.

A partir de estas iniciativas surgieron multitud de programas de distinto alcance, calidad, y relevancia. Naturalmente, no describiremos todos los programas existentes, sino que seleccionaremos los tres que, a nuestro juicio, son los más relevantes. Los *criterios* que nos han llevado a seleccionarlos han sido los siguientes:

1. El *seguimiento* de la muestra del estudio. Aquellos programas que, una vez finalizada la exposición a los tratamientos, siguen midiendo a la muestra de investigación, experimental y control, a lo largo de varios años. El caso más destacable es el estudio Perry, como se verá, que llega a medir a la muestra cuando los entonces niños preescolares del estudio tenían en 2005 una edad media de 40 años. Por el seguimiento precisamente será digno de atención un programa no incluido en la Tabla 5) que se presenta más abajo, como es el *High Scope Preschool Curriculum Comparison Study* (Curricular). Este programa es seguido hasta que los chicos ya han cumplido más de 20 años.
2. La *evidencia de un alto grado de eficacia*. Esta evidencia la arroja la investigación experimental.
3. La *proyección práctica* de los tratamientos o programas. Estudios que se pueden replicar y aplicar con cierta facilidad. En este sentido la mayor parte de los programas seleccionados son programas en los que existe *combinación* de tratamientos escolares con familiares.

Los tres programas aludidos son el Programa Perry –nombre tomado de la calle de la escuela donde se desarrolló en Ypsilanti–, al Programa ABC –dado que se centraba en el lenguaje– y al *Child Parent Centers* (CPC), centros o aulas de padres e hijos anejos a 24 escuelas públicas de Chicago catalogadas como especialmente desfavorecidas por estar en zonas particularmente en alto riesgo. A continuación presentamos la tabla de Temple y Reynolds (2007, 130) en la que se ofrece un estudio comparativo, el más relevante de entre los varios publicados, sobre diversos aspectos o características de sus planteamientos.

Pueden consultarse las páginas oficiales de algunos programas:

- Carolina Abecedarian Project-ABC: <http://www.fpg.unc.edu/~abc/>.
- Chicago CPC: <http://www.waisman.wisc.edu/cls/Program.htm>.
- High/Scope Perry Preschool Project: <http://www.highscope.org>.
- Early Head Start: <http://www.acf.hhs.gov/programs/hsb/programs/> y <http://www.ehs/ehs2.htm>. I - Head Start: <http://www2.acf.dhhs.gov/programs/hsb/>.

De la tabla se pueden extraer algunos comentarios y conclusiones. Excepto el CPC, los otros dos programas se remontan a los años alrededor del nacimiento del *Head Start*, dado que en aquella época en USA había una especial sensibilidad hacia la igualdad de oportunidades. Es curioso, por otra parte, que se circunscriben a tres entornos geográficos distintos: Uno es rural, otro urbano y otro, aunque urbano, prácticamente en guetos. En su mayoría los alumnos destinatarios de los programas son negros, todos de nivel social bajo y de algunos se sabe hasta su CI (Perry).

Por otra parte, dos son preescolares y, por tanto, recuperadores, y otro (ABC) es preventivo, dado que comienza a poco de nacer los niños. Llama enormemente la atención la duración de los programas, los cuales, excepto en el ABC con 5 años y hasta 8, no llegan a los dos años y sin embargo son altamente eficaces, en especial el Perry. Este dato habrá que tenerlo en mente, cuando se hable de una de características de los programas, el que sean duraderos. Porque existe algún autor que viene a decir que para que un programa sea eficaz se requiere que haya durado al menos cuatro años.

La relación de los alumnos con el profesor es un tanto diversa. No es éste un tema de menor importancia. Mientras en el Perry el alumno tiene iniciativas que se hacen compatibles con la iniciativa del profesor, en el ABC se dice que el énfasis del curriculum es “tradicional”, aspecto éste que no se define, al menos ahora y carece de significado. En el CPC está dirigido por el profesor. Se volverá a este aspecto más adelante, al tratar del Programa Curricular en el que se ponen enfrente dos enfoques de enseñanza, uno sumamente dirigido por el profesor y otro donde la iniciativa del alumno se hace compatible con la del profesor.

Tabla 5. Información de origen acerca de tres programas preescolares

Características	Perry	ABC	Child-Parent Centers
Años funcionando	1962/1967	1972/1977	1983/1985
Ciudad	Ypsilanti-Michigan	Carolina del Norte-CH	Chicago-Illinois
Contexto	Urbano	Rural	Centro de ciudad
Localización	Escuela Elemental	Centro universitario	Esc. elem. o adyacente
Núm. de lugares	1	1	24
Atributos de niños	Bajo NSE/CI: 70-85	Bajo NSE/Alto riesgo	Bajo NSE/Area: Tit. I
Raza/etnia (%)	100: negros	96: negros	94: negros/6: hispanos
Edad de entrada	3 años	1-4 meses	3 años
Duración media	1,8 años	5 años	1,6 años
Duración del día	Parte del día	Todo el día	Parte del día
Otros componentes	Visitas semanales al hogar	Servicios médicos Nutrición	Programa de padres Servicios de salud
Tamaño de clase	22	12: infancia/12: preesc.	17
Ratio niño/staff	5,7 a 1	3 a 1: inf/6 a 1: preesc.	8,5 a 1
Curriculum: énfasis	Cognición	Lenguaje Tradicional	Lenguaje Dirigido por profesor
Compensación del staff	Escuela pública	Competitiva	Escuela pública
Servicios en edad escolar	Ninguno	De K-grado 2	K-grados 1 a 3

Fuente: Temple, J. A. y Reynolds, A. J. (2007, 130: tabla 1).

2.6. Conclusión: Elementos esenciales de un buen programa de educación compensatoria

¿Cuándo un programa de educación compensatoria es eficaz? Hay autores que hablan de condiciones materiales y del entorno físico de las familias y de los alumnos, como Berliner (2005) que afirma que la política más poderosa para mejorar el rendimiento escolar consiste en la reducción de la pobreza en la familia y en la juventud. Este autor defiende la tesis, digna de toda consideración, según la cual pequeñas reducciones en la pobreza de la familia conducen a incrementos en las conductas escolares positivas y a un mejor rendimiento académico.

Sin embargo nosotros vamos a centrarnos a continuación en aspectos esenciales relacionados con los programas educativos.

De los programas estudiados que han tenido evaluaciones a lo largo del tiempo, podemos extraer los elementos que se han demostrado eficaces. Es decir, aquellos elementos que estaban presentes en los programas cuyas mejoras en los individuos se han mantenido a lo largo del tiempo.

Hemos identificado los siguientes:

1. La precocidad de los programas: El “*too late*” de los programas.

Cuando se habla de *precocidad* se está aludiendo a los programas prenatales, a los correspondientes a los tres primeros años, en general a los preescolares y, según ERIC (2010), a las actividades y/o experiencias que se pretende que afecten a los cambios en el desarrollo en los niños desde el nacimiento hasta los primeros grados o unidades de la escuela elemental (cursos kinder-3º) (voz: *early childhood education*).

Es importante no solamente el cuidado prenatal sino el preconcepcional. Este, en una preparación próxima, comienza a operar cuando la madre tiene planeado quedarse embarazada; pero en preparación remota va asociado a un estilo de vida sano, ya que no siempre los embarazos se preparan sino que ocurren. Otro aspecto a resaltar se refiere a que los efectos no solamente se operan en el hijo sino que ocurren en la madre. Y, además, que tanto en la madre como en el hijo se prolongan hasta edades adultas.

Igualmente, muchos programas entre los 3/4 y 5/6 años son igualmente eficaces, en especial el programa Perry, promovido por la *High Scope Foundation*. Así, pues, los programas que son tempranos, son programas eficaces, como de un modo reiterado la investigación experimental se encarga de mostrarnos.

2. La intensidad de los programas: El “*too little*” de los programas.

Otro de los motivos a los que se achacaba la ineficacia de ciertos programas era su corta duración. La *intensidad* puede entenderse de dos maneras. Una conlleva un significado cuantitativo:

“Los programas que son más intensivos (expresados por variables como número de visitas por semana, número de horas por día, días por semana y semanas por año) producen efectos positivos más amplios que las intervenciones menos intensivas. Más aún, los niños y padres que participan más activa y regularmente son aquéllos que muestran los más amplios progresos de desarrollo” (Ramey y Ramey, 1998, 115).

Otro conlleva una significación más cualitativa. Es el que mencionan Karoli et al. (2005, 86) al sostener que *más es mejor*. Lo explican así:

“Los programas con personal docente mejor entrenado y con más alto nivel de instrucción y aquéllos que proporcionan más servicios y servicios de más alta intensidad producen mejores resultados, al menos hasta un punto”.

Pero, eso no implica que *solamente* se hayan de aplicar los programas óptimos ya que si los beneficios adicionales que proporcionan estos programas están necesitados de costes adicionales podrían no llegar a ponerse en marcha en lugares de limitados recursos, cuando, sin embargo, algunos beneficios podrían alcanzarse a través de una intervención más modesta. Por tanto, el “más es mejor” no siempre es del todo exacto y requiere matizaciones.

3. La continuidad de los programas.

La ausencia de enseñanza durante el tiempo de vacaciones o durante épocas prolongadas de absentismo escolar produce un “parón”, en el desarrollo de los niños desfavorecidos socialmente. Los investigadores constataron que tras una interrupción de la enseñanza de pocos meses, se diluían las ganancias tan arduamente conseguidas en el tiempo anterior.

Ramey y Ramey (2004) dibujan en la Figura 2 el distanciamiento en la edad de desarrollo que se produce entre los niños de ambientes de alto riesgo y de ambiente típico no en desventaja: si al comienzo del Kinder el desfase era de dos años y medio (3 a 5,5), durante la transición y primeros cursos de la escolaridad obligatoria por efecto del verano esa falla se va incrementando, llegando a un desfase de tres años y medio (5 a 8,5). Y esto en una hipótesis optimista, puesto que varios autores no solamente indican que se da “parón” en el aprendizaje sino incluso retroceso. Con lo cual el desfase en tan corto espacio de tiempo podría ser aún mayor.

Esto conduce a destacar la *importancia de la escuela*, en especial para los desfavorecidos sociales. J. S. Coleman (1982), Barbara Heyns (1978) y otros muchos autores destacan que sin ella las diferencias entre estudiantes de distintos niveles sociales se incrementarán progresivamente.

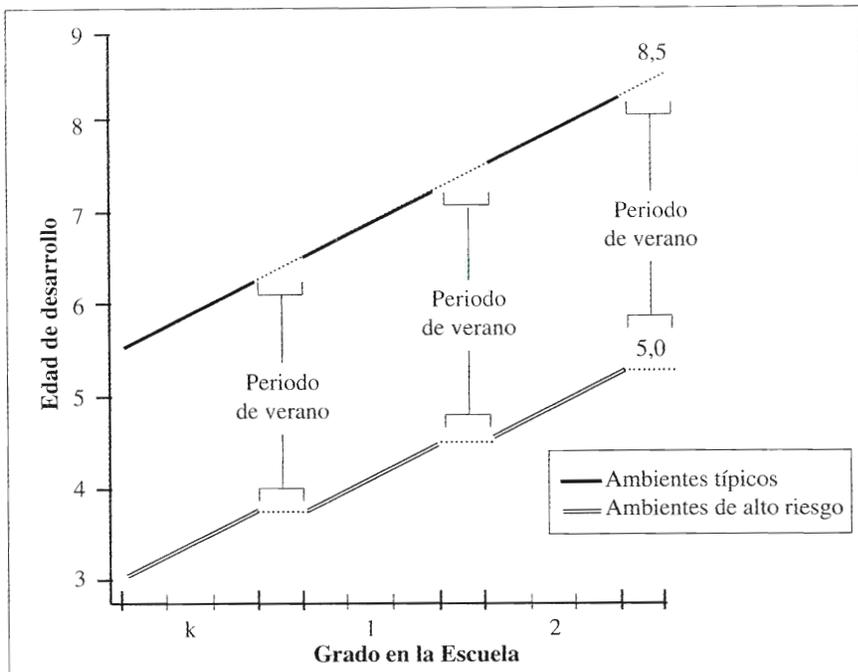


Figura 2. Distanciamiento del desarrollo de los sujetos de ambientes desfavorecidos por efecto de la discontinuidad de la enseñanza

De este modo la escolarización continuada juega parece que juega un papel compensador. Algunos autores hablan de un mínimo de cuatro años para que los programas sean eficaces. Esto aboca a la ampliación y modificación de los calendarios escolares y a la extensión de la escolarización en forma de cursos o actividades de verano.

4. Intervenciones combinadas familia-centro

Ya se ha aludido a los programas prenatales como esenciales para el desarrollo de los niños; pero también se ha hecho mención a lo perjudicial que para dicho desarrollo es el entorno poco estimulante de la familia de un niño socialmente desfavorecido, cuando la escuela ha cerrado sus puertas.

Se precisa una escuela con una enseñanza que promueva eficazmente el aprendizaje. Y es precisa también la acción de la familia pues no en vano un niño pasa como mínimo alrededor del 82 por ciento del tiempo fuera de la escuela. Dadas las debilidades de la familia de un entorno desfavorecido, son precisas acciones que provienen básicamente de visitas al hogar y de educación de padres.

Volvemos a considerar una manifestación más de la intensidad de los programas, pero, dada la relevancia del tema, se ha considerado aparte. Schweinhardt (2005) –Cfr. *The HighScope Perry Preschool Study and the man who began it*– señala como esencial que los maestros trabajen estrechamente con las familias, visitándolas al menos cada mes para discutir el desarrollo de los niños; y obtienen mejores resultados ambos, los niños y sus padres. No en vano Karoli et al (2005: *Conclusions*) señalan cómo la investigación científica rigurosa ha demostrado que las intervenciones en la temprana edad pueden mejorar las vidas de los niños que participan y de las familias tanto a corto como a largo plazo.

5. La iniciativa del niño en las actividades de aprendizaje

Fue la Fundación *High Scope* quien impulsó el programa Perry, en el que a la Enseñanza Convencional (tipo Guardería) se contrapuso un programa preescolar cognitivo inspirado en Piaget. Se ha aludido a sus excelentes resultados. Sin embargo, cuando finalizó el estudio, la misma Fundación impulsó otro proyecto preescolar compensatorio –el Estudio Preescolar de Comparación Curricular–, en el que se quisieron poner a prueba todos los modelos curriculares entonces existentes con un cierto carácter innovador. Para ello se ampliaron los grupos de tratamientos. En efecto, además de uno de tipo convencional –Guardería, que no se evaluó– y otro que seguía el modelo de Piaget (los niños aprendían activamente a través de actividades consistentes en planificar-hacer-revisar, teniendo sesiones de grupo), se incluyeron otros dos grupos, uno, inspirado en un modelo preacadémico altamente estructurado según el cual el maestro dirigía el guión y el alumno se centraba en lo académico –la Enseñanza Directa– y, otro, que seguía el modelo de Jardín de Infancia, según el cual los niños aprendían mediante el juego.

Hemos querido hacer esta introducción para hacer hincapié en el contenido de la Figura 3, en la que se clasifican los cuatro programas según el grado de control del maestro y del niño. Así, el maestro en dos programas puede dirigir o tomar la iniciativa –Enseñanza Directa y Modelo de Piaget– o ser el niño quien la tome –Modelo de Piaget y Jardín de Infancia, mientras el niño simplemente responde en la Enseñanza Directa y la Guardería. Fíjese en que la Enseñanza Directa es un modelo sumamente directivo asumiendo el niño un papel pasivo donde su rol básico consiste en secundar las iniciativas del profesor. Por otro lado, el modelo de Piaget conjuga dos aspectos necesarios, la dirección y toma de iniciativa por el profesor, aspecto éste que es básico en los programas de educación compensatoria, como se dirá a continuación, y la iniciativa del alumno.

Pues bien, la investigación realizada sobre la eficacia de estos tres modelos –Piaget, Enseñanza Directa y Jardín de Infancia– se ha hecho en dos momentos, en un corto y en un largo plazo, aspecto éste de vital importancia para el tema que nos ocupa. Los estudios de evaluación de la Enseñanza Directa a *corto plazo* son muchos. Es tan eficaz en relación con el rendimiento que

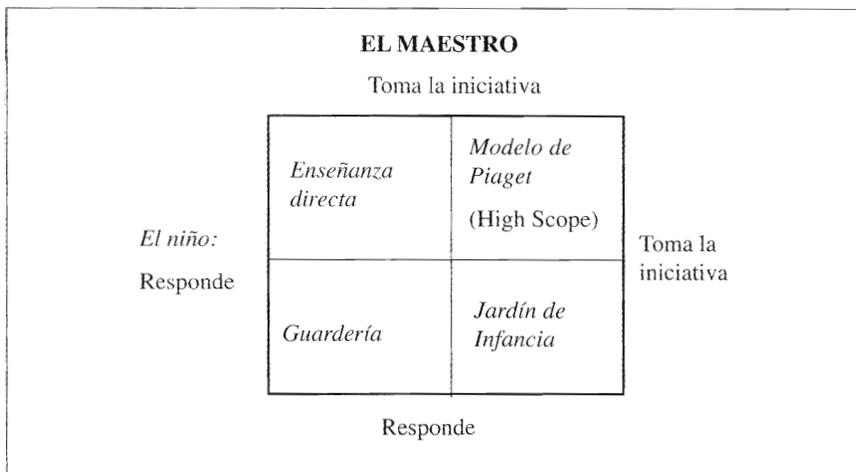


Figura 3. Clasificación de los programas según el grado de control del maestro y de iniciativa del niño. (Fuente: <http://highscope.org/Research/>).

Adams y Carnine (2003, 413) en el *Resumen* de su capítulo sobre la Enseñanza Directa incluyen un párrafo en el que se dice:

“La consistencia de los hallazgos lleva a la idea de que los programas de Enseñanza Directa deberán ser un standard de comparación para otros programas”.

Ahora bien, ¿cuáles son los resultados de la Enseñanza Directa a largo plazo? Aunque no nos detendremos en analizar en detalle las consecuencias de los deficientes resultados de la Enseñanza Directa, comparativamente hablando con los otros dos procedimientos (véase López López, 2006, en el apartado de *Discusión*—Transferencia de aprendizajes a conductas), queremos aludir a un problema que se descubrió en la evaluación de los chicos cuando tenían 15 años y que se evidenciaron posteriormente. Schweinhart, Weikart y Larner en la primavera de 1986 (Schweinhart, Weikart y Larner, 1986) publicaron el trabajo *Consequences of three preschool curriculum models through age 15*. En él se informaba que, según autoinformes, a la edad de 15 años, el grupo que recibió la Enseñanza Directa cometió como mínimo el doble de actos violentos que los de los otros dos grupos, incluyendo cinco veces más actos violentos contra la propiedad. También dieron información de unas relaciones con sus familias relativamente más pobres, menos participación en los deportes, menos interacción en juegos de la escuela y menos disposición a ayudar a quienes tienen problemas personales. La solución la ven en uno de los modelos de enseñanza —el High Scope, inspirado en Piaget— en el que el alumno tiene iniciativa en sus actividades de aprendizaje, a la vez que el profesor dirige el proceso de enseñanza.

De las afirmaciones de estos autores, muchos extrajeron la conclusión, o estaba flotando en el ambiente, que la Enseñanza Directa era causa de la delincuencia. Inmediatamente surgieron réplicas de algunos autores.

Sea como fuere, es sospechoso que de un modo *sistemático* las conclusiones sean negativas hacia la Enseñanza Directa y en beneficio de dos modelos –*High Scope* y Jardín de Infancia–, cuya característica común es que dejan que la iniciativa en el proceso de aprendizaje la tomen los alumnos. Por eso, nos inclinamos a pensar que las *iniciativas promovidas por el niño en los programas en la temprana edad pueden ayudar a prevenir la delincuencia*.

6. Una enseñanza individualizada altamente estructurada

Varios son los momentos en que la enseñanza se tiene que plantear de un modo formal la individualización. En un intento de simplificación puede afirmarse que la atención a las características individuales han de ser consideradas en dos momentos del proceso, a la entrada y cuando proceda aplicar el feedback y la enseñanza correctiva, si fuera necesaria.

a) Individualización de la entrada

Cuando un alumno entra con deficiencias o lagunas al proceso de aprendizaje, encontrará dificultades para proseguir y, si no se remedian al inicio o durante él, muy probablemente irán a más y al final el alumno fracasará; y así sucesivamente en los siguientes procesos. La *investigación* educativa nos ofrece dos datos contrastados: 1) que el mejor predictor del rendimiento posterior es el rendimiento previo y 2) que los alumnos desfavorecidos sociales ordinariamente entran al proceso de aprendizaje en un aula convencional con deficiencias o desfase respecto de los alumnos no desfavorecidos.

Así, pues, fruto de la experiencia y de la investigación puede afirmarse que cuando un alumno entra al proceso de aprendizaje, si tiene los *adecuados conocimientos previos, el éxito potencial posterior será muy alto; de lo contrario, muy bajo*. La afirmación anterior se ilustra en la figura 3.4, en la que se evidencia la necesaria continuidad en los saberes.

En efecto, los contenidos de aprendizaje han de estar secuenciados según un orden que ha de ser respetado, de tal modo que los saberes posteriores han de apoyarse en los anteriores. Para que durante el tiempo de aprender fijado por el sistema u otra instancia (*distancia temporal desde A hasta D*) exista un aprendizaje adecuado (*cantidad de aprender, desde D hasta C*), es preciso que el alumno haya dominado los aprendizajes anteriores, es decir, se encuentre en el nivel adecuado (*nivel A adecuado de entrada*), para que pueda ir ascendiendo progresivamente (*rampa desde A hasta C*). Si se encuentra en un punto de desfase significativo (*nivel B*) tendría que superar un escalón que, cuanto más alto sea, incrementaría las probabilidades de fracaso.

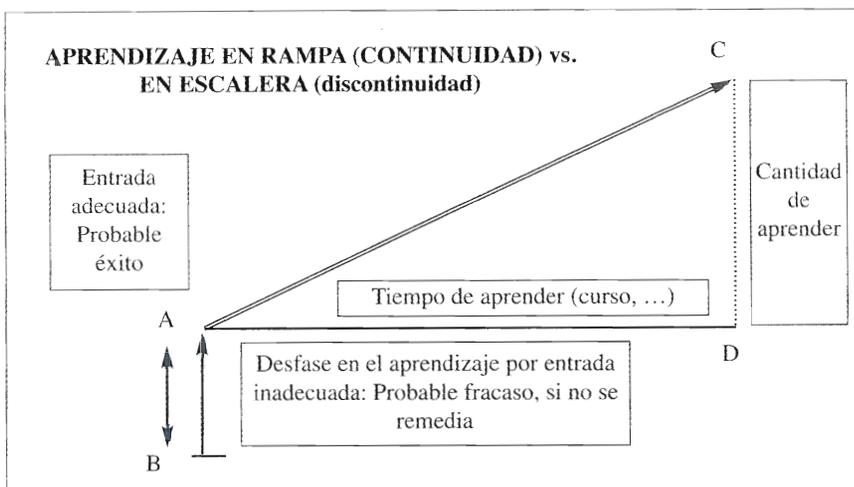


Figura 4. Ilustración de la necesaria continuidad en el aprendizaje

Esta información se agrava cuando se trata de estudiantes *desfavorecidos*. Ya se ha visto en el gráfico de Ramey y Ramey (2004) que alrededor de los 5 años los alumnos desfavorecidos se encuentran a dos años y medio de desfase respecto de los no desfavorecidos.

Por todo ello, en cualquiera de los casos pero en especial con alumnos socialmente desfavorecidos, a la entrada al proceso de aprendizaje se pondrán en práctica estas dos estrategias:

- Tener previsto un medio o preparada una *prueba* que mida el grado de dominio de los *contenidos previos* por parte de los alumnos a la entrada al proceso de aprendizaje de una asignatura.
- Tener previstas **acciones** que *compensen* (recuperación) una *posible entrada deficiente* al proceso de aprendizaje.

b) Individualización de la recuperación.

Si para los alumnos no desfavorecidos el feedback y la enseñanza correctiva son elementos esenciales de una enseñanza altamente eficaz (Cfr. Guskey, 1987, 1996), cuánto más para los desfavorecidos sociales en los cuales el fracaso en el paso de un bloque o unidad de aprendizaje a otra es más que probable. Se ha dicho que una de las estrategias de enseñanza explicativas de un bajo rendimiento es la práctica por los profesores de una evaluación en la que la norma la fija el grupo y no el logro de los objetivos o el dominio de la materia de aprendizaje. La primera práctica –evaluación normativa– conduciría a una entrada deficiente al proceso.

A continuación de la enseñanza de una unidad de aprendizaje, seguirá la aplicación de una prueba, que tiene carácter de ayuda. La ayuda reside en mostrar al alumno mediante el feedback cuáles han sido los aciertos y errores en la prueba, aprender de ello y, si no se hubieran dominado los objetivos de dicha unidad, se habrían de recuperar (Figura 5). Las orientaciones de la recuperación –prescripción– derivarían del diagnóstico de las deficiencias detectadas en la realización de la prueba. En esto reside parte de la esencia de la mejora. Y es precisamente, como afirma Guskey (2005, 6), mediante el feedback y la enseñanza correctiva como “se diferencia e individualiza la enseñanza”.

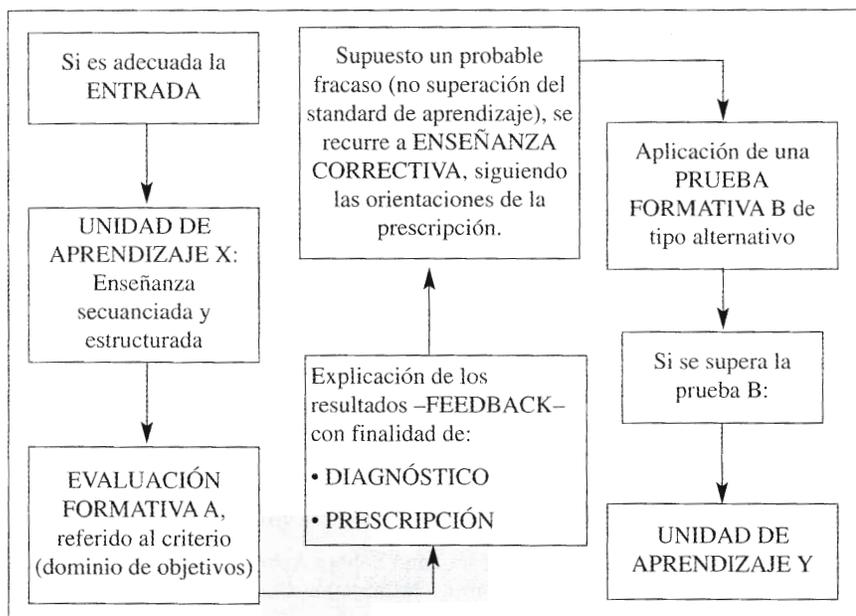


Figura 5. Individualización del feedback

Finalmente podemos preguntarnos: ¿Compensa la educación compensatoria?

Si por compensar se entiende la igualación de resultados, la educación compensatoria no compensa, tal como atestigua la investigación de un modo reiterado; ahora bien, si por compensar se entiende el “merecer la pena”, desde luego que la educación compensatoria, compensa.

Cuando los programas que se ponen en práctica reúnen las condiciones que se han demostrado eficaces y que acabamos de analizar, el incremento de la permanencia en el sistema escolar, el incremento del éxito en los estudios,

de estabilidad en el puesto de trabajo, de estabilidad familiar, el descenso de conductas delictivas, de entradas en la cárcel, y otras muchas variables que han sido medidas en numerosas investigaciones han sido resultados visibles de la eficacia de estos programas.

Bien es cierto que hay muchas más experiencias que evidencias experimentales y que, si bien la experiencia y el sentido común nos animan a seguir por este camino, sería deseable que hubiera más investigaciones que cumplieran los requisitos de validez interna y externa que nos permitieran hacer afirmaciones más rotundas, ya que muchas veces las críticas se basan en los defectos del diseño de investigación o en un deficiente muestreo.

Bibliografía

- ADAMS, G. y CARNINE, D. (2003): Direct Instruction. En H. L. SWANSON, K. R. HARRIS y S. GRAHAM (eds.) *Handbook of learning disabilities*. New York: The Guilford Press.
- BEREITER, C. y ENGELMANN, S. (1977): *Enseñanza especial preescolar*. Barcelona: Fontanella.
- BERNSTEIN, B. (1975): *Langage et classe sociale*. Paris: Minuit.
- BLOOM, B. S. (1968): Learning for Mastery. UCLA. CSEIP Evaluation Comment, 1 (2), 1-5. Existe una traducción al español: Mastery Learning. En J. H. Block et al. (1979): *Cómo aprender para lograr el dominio de lo aprendido (Mastery Learning)* (2ª edición). Buenos Aires: El Ateneo, 46-63.
- COLEMAN, J. S. (1982): Summer Learning and School Achievement, *Public Interest*, 66, 140-144. Educational Resources Information Center.
- FRASER, B. J., WALBERG, H. J., WELCH, W. W. y HATTIE, J. A. (1987): Syntheses of Educational productivity research, *International Journal of Educational Research*, 11 (2), 145-252.
- GIDDENS, A. (2007): *Sociología* (5ª edición). Madrid: Alianza editorial.
- GOOD, C. V. (1973): *Dictionary of education*. New York: McGraw-Hill.
- GUSKEY, T. R. (1987): The essential elements of mastery learning, *Journal of Classroom Interaction*, 22 (2), 19-22.
- GUSKEY, T. R. (2005): Formative Classroom Assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, Research, and Implications. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, Canada. April, 2005.

CAPÍTULO 4

La educación especial: Análisis y desarrollos desde la perspectiva de la inclusión

Carmen Jiménez Fernández

Objetivos

- Conocer, analizar y reflexionar acerca de los cambios y transformaciones a los que el sistema educativo ha de hacer frente con la adopción de una política educativa democrática e inclusiva.
- Comprender los fundamentos y principios de la inclusión y sus implicaciones pedagógicas para la educación de los alumnos y jóvenes con NEE en su etapa escolar, postescolar (transición de la escuela al trabajo) y de adaptación a la vida adulta independiente.
- Analizar críticamente los retos y desafíos que plantea su integración personal, social y profesional teniendo en cuenta el estado de la situación en España.

Esquema de contenidos

Introducción.

1. De la educación especial a las Necesidades Educativas Especiales (NEE).
2. La educación especial en el marco de una escuela democrática e inclusiva:
La inclusión, su origen y significado educativo.
3. Igualdad de oportunidades y transición a la vida adulta.
4. La integración profesional y social de las personas con discapacidad.

Lectura recomendada

- CARDONA MOLTÓ, M. C. (2005): *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson Educación.

Introducción

El campo de la educación especial ha sufrido en las últimas décadas cambios y transformaciones importantes al adherirse a las declaraciones de principios que rigen actualmente la política internacional en materia de educación de las personas con discapacidad que promueven una educación para estas personas mucho más justa que lo fuera antaño. En estos momentos, el principio que capitaliza todos los esfuerzos es la inclusión; sin embargo, llevar este principio a la práctica no está exento de problemas y constituye un reto de grandes dimensiones para el sistema educativo, pues la institución escolar es lenta en la introducción de cambios y transformaciones de calado en relativamente poco tiempo. Cambiar no sólo las actitudes, sino la forma de hacer del profesorado exige tiempo y grandes dosis de compromiso y responsabilidad, además de ajustes y transformaciones en las condiciones en las que los profesionales de la educación trabajan actualmente.

Este capítulo se asoma al análisis y la descripción de la situación actual de la educación especial en España desde el nuevo orden impuesto a nivel internacional. Su contenido se organiza en cuatro secciones: 1) De la educación especial a las necesidades educativas especiales; 2) La educación especial en el marco de una escuela democrática e inclusiva: La inclusión, su origen y significado educativo; 3) Igualdad de oportunidades y transición a la vida adulta; y 4) La integración profesional y social de las personas con discapacidad. A lo largo del capítulo, se realiza un breve repaso sobre la teoría y la práctica de la educación especial, sus aciertos y errores, y se reflexiona sobre cómo ha de ser la educación y transición a la vida adulta de las personas con discapacidad en el marco de una sociedad democrática e inclusiva. Invitamos al lector a que lea, examine de cerca, reflexione e incorpore, si procede, estas ideas a su acervo cultural y profesional, a la vez que analice el significado e implicaciones de este movimiento para la educación.

1. De la educación especial a las Necesidades Educativas Especiales (NEE)

La discapacidad es un concepto relativo que tiene diferentes definiciones y connotaciones dependiendo de la cultura, creencias y actitudes acerca de la misma, y de la perspectiva o prisma desde la que se la considere. Aunque la discapacidad ha sido desde siempre parte de la condición humana, a lo largo de la historia, las personas con alguna discapacidad han recibido un trato discriminatorio.

Hay conceptos de discapacidad que parten de un punto de vista sociológico. Los defensores de esta perspectiva entienden que las diferencias (en este

caso en capacidad) se construyen socialmente y dependen más del sistema social que del propio individuo; es decir, de la herencia biológica (Danforth y Rhodes, 1997). El supuesto implícito en este punto de vista es que la discapacidad desaparecería, si la sociedad se organizara de otra forma.

Otros no aceptan la idea de que la discapacidad sea resultado de una sociedad estratificada y rechazan que todas las personas hayan de ser tratadas por igual (Kauffman, 1995). Quienes defienden esta posición argumentan que una extrema necesidad por las 'semejanzas' lleva a minimizar la discapacidad e, incluso, a negar su existencia. En vez de aferrarse a las 'semejanzas', resaltan el concepto de las 'diferencias' y la necesidad de hacer juicios de valor situándonos en la perspectiva del otro (Minow, 1990). Para estos expertos es la *relación* que se establece entre el individuo y la sociedad la que sienta las bases de la discapacidad y/o la diferencia (Artiles, 1998). Tanto Minow como Artiles analizan, lo que denominan el 'dilema de la diferencia' y entienden que el modo en que se ha tratado la diferencia en psicología y educación es problemático. El dilema de la diferencia existe, señala Minow, porque se parte del supuesto de que la semejanza es el *sine qua non* para la igualdad y se asume que "ser igual significa ser semejante, de lo contrario, se es un ser desviado" (Minow, 1990, 50).

Sea como fuere, la sociedad ha venido empleando unos criterios para definir al individuo excepcional que se aparta de lo convencional, de la norma y, en el mejor de los casos, proporcionarle la ayuda necesaria a través de la denominada 'educación especial'. El criterio más utilizado para definirlo ha sido el *estadístico* o *psicométrico*. Según este criterio, serían alumnos excepcionales aquellos que en las pruebas estandarizadas, fundamentalmente de inteligencia, rendimiento y personalidad, se sitúa en los extremos de la distribución normal. Hoy en día, se encuentra ampliamente aceptada la premisa de que tres desviaciones estándar describen un rango de variación normal (Leonard, 1991). La definición estadística (Jiménez Fernández, 1989) abarca tanto a los superdotados como a los infradotados y está siendo ampliamente cuestionada porque ignora otras dimensiones de la persona que pueden no estar por encima o por debajo de la norma aceptada y, que pueden verse influidas negativamente por ese rasgo atípico. El criterio estadístico o psicométrico congruente con la visión o perspectiva de la psicología educativa fue ampliamente empleado en el ámbito escolar y dio lugar a las típicas clasificaciones o categorías de alumnos como retraso mental, superdotación y talento especial, dificultades de aprendizaje, trastornos emocionales y de la conducta, trastornos de la comunicación, sordera y dureza de oído, baja visión y ceguera, trastornos físicos y de la salud, trastornos profundos del desarrollo y condiciones personales de alto riesgo por desventaja socio-cultural (Hallahan y Kauffman, 2000; Smith, 2001). Para atender mejor a estos chicos, se crearon las aulas de educación especial, a cuyo frente debían estar profesionales especialmente preparados, profesores de pedagogía terapéutica.

Las prácticas de la educación especial de homogeneizar para manejarse con mayor facilidad se extendieron rápidamente con la idea de que los alumnos con discapacidad aprenderían más y mejor en programas especiales segregados de los ordinarios y adaptados para ellos. Sin embargo, existen razones éticas y sociales para no anteponer los argumentos de mejor funcionamiento al significado e impacto que tiene toda segregación. Pronto, al intentar evaluar al sistema de la educación especial con criterios de eficacia (Dunn, 1968), se comprobó que salvo para los alumnos situados en los niveles extremos de capacidad, no había pruebas concluyentes de que esta educación supuestamente especial repercutiera en mejores resultados.

Hoy, la educación especial se describe, define y explica de múltiples formas. Y esto para un campo en el que se ha generado tanto debate se convierte en un problema. En la LOCE (2002), por ejemplo, se define como:

... atención especializada diseñada para satisfacer las necesidades únicas de los alumnos con necesidades educativas especiales y específicas, con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa, que tiene como finalidad conseguir su integración (art. 44).

Como se puede apreciar en la Figura 1, el significado de la educación especial puede ser distinto según el énfasis que se ponga en la palabra *especial*. La primera expresión de la figura, "Educación ESPECIAL", hace referencia al concepto clásico de la misma. La palabra ESPECIAL se refiere al carácter específico de una disciplina que hace uso de métodos que le son únicos y exclusivos; en tanto que la segunda expresión "EDUCACIÓN especial" pone el énfasis en la *educación*. Desde esta perspectiva más moderna de la educación especial, se entiende que esta disciplina más que desarrollar métodos propios lo que hace es *modificar* o *adaptar* los métodos propios de la educación ordinaria.

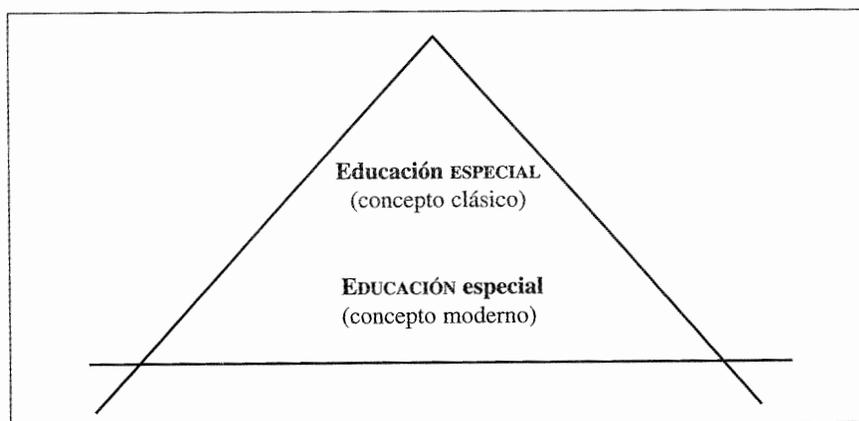


Figura 1. Significado de educación especial (Kavale y Forness, 1999)

Para distinguirse de la educación ordinaria, la educación especial apostó por el adjetivo *especial*. Así, hubo un tiempo en que este tipo de educación fue definida esencialmente por sus métodos y técnicas especiales y aunque consiguió distinguirse de la educación ordinaria, los procedimientos especiales que empleaba la llevaron a distanciarse y a identificarse como un sistema paralelo complementario de la educación general. Pero la dificultad principal a la hora de justificar la separación entre la educación ordinaria y especial estaba en el *currículum* que debía ser el mismo para ambas con las pertinentes adaptaciones y/o modificaciones.

1.1. Sobre el origen de la educación especial

Las raíces de la educación especial se encuentran en los comienzos de 1800. Antes de esa fecha, poca o ninguna atención se prestó al desarrollo de las capacidades de las personas con deficiencias o minusvalía como se les denominaba. Entre los primeros en proporcionarles un tratamiento humano figuran los médicos franceses Pinel, Esquirol, Itard y Séguin, quienes se dedicaron al estudio de la deficiencia mental con el objetivo de encontrar métodos terapéuticos objetivos para contribuir a su educación. Sus aportaciones revolucionaron las ideas mantenidas hasta ese momento y establecieron una serie de principios que conformaron las bases de la educación especial de hoy (Cardona, 2006):

- Enseñanza individualizada.
- Tareas graduadas, de más simple a más complejas, y segmentadas.
- Énfasis en la estimulación sensorial.
- Ambiente estructurado.
- Refuerzo inmediato de las conductas deseadas.
- Ayuda en habilidades funcionales.
- Creencia de que todos podían beneficiarse de la educación.

Los primeros años de la educación especial fueron entusiasmo puro. Según comentan Hallahan y Kauffman, (2000), “resulta imposible leer las palabras de Itard, Séguin, Howe y de sus contemporáneos sin quedar cautivados por el romance, el idealismo y el entusiasmo de sus expresiones” (Cardona, 2006, 27). Los resultados que consiguieron estos pioneros europeos y americanos en su época fueron espectaculares, pues demostraron que, con las ayudas necesarias, las personas con discapacidad sensorial (ceguera y sordera) e incluso intelectual (retraso mental) podían aprender. Sin embargo, hay cronistas, como Lazerson (1975), que no comparten que el nacimiento de la educación

especial fuera resultado del triunfo del humanismo y de la ilustración, sino más bien del egoísmo y la ignorancia. Para Lazerson, el relato histórico que se encuentra en los libros de cómo se desarrolló la educación especial es “una historia defectuosa e incompleta que ignora los inicios en falso, los fracasos directos, los innumerables compromisos y los propósitos contradictorios que han caracterizado su historia” (cit. en Franklin, 1996, 7). Para este historiador, con el tiempo, la preocupación humanitaria se convirtió en un aspecto secundario y llegó un momento en que lo que interesaba era segregar del sistema educativo a todos aquellos alumnos que se percibían como problemáticos o difíciles de enseñar. El humanismo y el control, continúa diciendo, siempre se mantuvieron en tensión. Y en último término, el conflicto se resolvió en favor del control. En su ensayo, escrito en 1983, Lazerson sugiere que la historia de la educación especial tendría que prestar más atención a los propósitos contradictorios que guiaron su causa. Los administradores educativos accedieron a la creación de las aulas especiales para proporcionar ayuda individualizada a los niños y jóvenes con algún tipo de discapacidad, limitación o retraso escolar, pero también defendieron la creación de estas aulas porque estaban convencidos de que, al eliminar de las aulas ordinarias a los alumnos difíciles de enseñar, lograrían contener la desorganización que su presencia imponía al trabajo de los maestros y que dificultaban el progreso de los otros alumnos (1983, 15-47).

1.2. Modelos de intervención

Junto con el modelo *médico*, los modelos centrados en el *déficit* han sido los modelos predominantes a lo largo de toda la centuria pasada (Reynolds y Hickman, 2000). Estos modelos (Tabla 1) parten de la identificación de los puntos débiles, que se supone están en el aprendiz, para subsiguientemente dirigir la intervención hacia las áreas detectadas como deficitarias. El supuesto que está en la base de este enfoque es que una vez se haya corregido o subsanado la deficiencia, el aprendizaje se producirá de forma más fácil. El modelo centrado en el *déficit* ha adoptado dos vías para solucionar el problema: 1) *Recuperar los procesos* alterados (ejemplo, la percepción, la memoria, la atención) o 2) *Desarrollar la habilidad* (ejemplo, visual, auditiva, etc.). Esta última vía parte del razonamiento de que el mejor enfoque para la intervención con un alumno que no lee es enseñarle a leer. Se enseña aprovechando las habilidades que el alumno tiene bien desarrolladas y no los *déficit* o disfunciones (Reynolds, 1981). Estas dos formas de orientar la intervención han dividido a los profesionales de la educación especial durante algún tiempo.

Hoy, los profesionales de la educación parten de una *perspectiva ecológica* más amplia y adoptan enfoques integrados que ponen los ojos en muchos más aspectos del funcionamiento de la persona (ejemplo, la motivación, el

Tabla 1. Modelos de intervención en educación especial (Cardona, 2006)

MODELO	ENFÁSIS	PREDOMINIO
MÉDICO	En las causas.	Primera mitad de siglo XX.
REMEDIAL	Déficit en la capacidad o en los procesos.	Décadas de los sesenta-ochoenta.
ECOLÓGICO/ CONTEXTUAL	Interacción persona-ambiente.	Actualidad.

desarrollo neurológico, el desarrollo cognitivo, etc.) así como en los múltiples ambientes en los que ésta se desarrolla y crece, todo ello con el objetivo de comprender mejor la naturaleza de las necesidades educativas e intervenir de una forma más apropiada. El enfoque ecológico refleja la existencia de una interacción sinérgica entre la persona y el ambiente. Ambos, persona y ambiente, están en un estado constante de negociación y es difícil comprender una parte separándola de la otra (Meyers y Nastasi, 1999). La noción de sinergia implica que la interacción persona-ambiente es cualitativamente diferente de la persona más el ambiente. Para entender a la persona, se la ha de considerar en su contexto; de forma similar, para comprender el contexto, se ha de considerar al individuo en él. Por lo tanto, tanto el diagnóstico como la intervención exigen atención a la dinámica cualitativa de la interacción persona-ambiente.

El enfoque ecológico ha desplazado el punto de mira de la persona y los déficit inherentes a la misma a las *necesidades educativas especiales*, necesidades que han de entenderse en interacción con el ambiente. Una necesidad educativa especial encierra la idea de que esta necesidad puede tener su origen no solamente en la persona, sino también en el ambiente en el que ésta se desenvuelve o en la interacción de ambos. La importancia de esto reside en que el énfasis en la educación especial dirigida a la persona se desplaza al énfasis en sus necesidades que siempre vienen determinadas en mayor o menor grado por el ambiente o contexto.

1.3. ¿Por qué es controvertida la educación especial?

A comienzos de siglo XXI, el campo de la educación especial, aún con todos sus avances, se encuentra inmerso en un sinfín de entresijos, incertidumbres y contradicciones. Las críticas proceden de todos los frentes. A la

educación especial tradicional, entendida como educación destinada a las personas con discapacidad, se le acusa de ser inefectiva, discriminatoria, segregadora, excesivamente costosa y protectora. Los debates sobre la eficacia, allí donde los hubo, fracasaron y en el corazón de la misma sigue el eterno problema de dilucidar cuál es el *mejor lugar* para la educación de los alumnos que no aprenden como la mayoría.

Skrtic (1996), en *La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva*, examina el papel dominante que ha desempeñado el positivismo en el desarrollo de la educación especial y culpa a éste de todos los males. Históricamente, dice, ha habido dos tipos de críticas sobre la educación especial: la práctica y la teórica. La crítica *práctica* se refiere al conocimiento aplicado de la educación especial; es decir, tanto a las habilidades y actitudes de sus profesionales, como a los modelos y procedimientos de intervención que estos utilizan. La crítica *teórica* se aplica tanto al conocimiento teórico como al práctico; es decir, a los modelos y procedimientos de intervención en este campo como a las teorías sobre los que éstos se fundamentan (pág. 36).

De los dos tipos de crítica, continúa diciendo Skrtic, la crítica práctica ha sido más visible y ha tenido mayor impacto sobre los servicios. De tal manera que, los cambios que se produjeron en el campo de la educación especial en la segunda mitad del siglo xx, como consecuencia fundamentalmente de la promulgación de los principios de normalización e integración, fueron producto de la crítica práctica, de los argumentos morales, éticos, legales y políticos empleados contra las prácticas de la educación especial y no contra el conocimiento teórico sobre el que ésta se sustenta. Mientras que la crítica práctica ha sido obra principalmente de los afectados, la crítica teórica ha procedido en buena parte de los científicos sociales, quienes acusan a la educación especial de ser *ateórica, confusa y equívoca*. Según estos científicos (Bogdan y Kugelmass (1984), la educación especial, en lugar de fundamentarse en las teorías de una ciencia básica, se halla guiada por un conjunto de supuestos erróneos: 1) Que la discapacidad es un estado que padecen los individuos, 2) Que ese estado es objetivo y 3) Que la educación especial lo alivia o mejora.

Para Skrtic (1996), el verdadero progreso de la educación especial exigirá que ésta se tome en serio las críticas planteadas a su conocimiento teórico más que al aplicado y, en consecuencia, a los supuestos que da por sentados. Skrtic habla de tres crisis en la historia de la educación especial que resume en *desinstitucionalización, integración e inclusión*. Según este autor, excepto la primera, las dos últimas reformas han reproducido los mismos problemas que intentaban resolver, dado que sus argumentos contra el modelo se han basado en la crítica práctica, en lugar de en la crítica teórica.

En resumen, si la educación especial quiere remediar sus males debería verse a sí misma desde *perspectivas alternativas*. Una vez que se acepta la

postura de que la educación especial puede verse desde perspectivas disciplinares distintas a la predominante hasta ahora y que cada una de esas perspectivas tienen implicaciones diferentes para el alumnado con necesidades educativas especiales y para sus familias, ya no existe argumento moral o éticamente defendible para que la educación especial siga teniendo que basarse en una interpretación exclusivamente biológica o psicológica de la discapacidad.

2. La educación especial en el marco de una escuela democrática e inclusiva: La inclusión, su origen y significado educativo

Hoy, la educación especial ha de situarse en el marco de una escuela democrática e inclusiva (Gartner y Lipski, 1987; Kesson, Koliba y Paxton, 2002; Peterson, 2002), de una escuela igual para todos, independientemente de las características individuales y de grupo, es decir, de la capacidad, la etnia/raza, la cultura, el género, el lenguaje, etc. Las ideas iniciales sobre el movimiento de la inclusión empiezan a dejarse oír en países como los Estados Unidos y Canadá a mediados de los ochenta (Aefsky, 1995) y surgen como reacción a una visión obsoleta de la educación especial, junto a una defectuosa interpretación de los principios de normalización e integración. La segregación de las personas con discapacidad de los entornos ordinarios llevó a plantearse la necesidad de un principio más comprensivo que hiciera extensiva la educación a todos en igualdad de condiciones (Danielson y Bellamy, 1989). Durante muchos años, los defensores de la normalización creyeron que ésta podía alcanzarse mediante la integración; sin embargo, el problema de fondo fue que la integración partía de una historia de negación de la diferencia que daba por aceptable la exclusión de un sector de personas de la vida normal, de aquellas que no se ajustaban a los estándares. Diez años después de su lanzamiento, los principios de la inclusión habían ganado *momentum*. El término se introdujo en el Reino Unido y otros países de Europa occidental con ocasión de la organización de una serie de conferencias anuales que tenían como finalidad precisar y desarrollar las ideas iniciales sobre la integración (Hall, 1996). La inclusión alcanzó pronto repercusión y alcance mundial al ser incorporadas sus bases y fundamentos a la legislación de numerosos organismos internacionales, especialmente Naciones Unidas. Los estándares legislativos propuestos por este organismo, recogidos en la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989), la reglamentación sobre el Principio de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 1993), así como el Informe de la UNESCO (1994) elaborado para promover el objetivo de la *educación para*

todos (Declaración de Salamanca), todos ellos, contribuyeron a subrayar el derecho que asiste a todos los niños y jóvenes a una educación basada en el principio de igualdad de oportunidades, sin ningún tipo de discriminación, dentro del sistema educativo ordinario.

2.1. Concepto de educación inclusiva

El término inclusión ha sido definido de diferentes formas (véase Tabla 4.2). Así, mientras hay definiciones que entienden la inclusión como “una extensión del área, alcance y responsabilidad de los centros ordinarios para atender las necesidades diversas de todos los estudiantes” (Clark, Dyson y Milword, 1995, v), es decir, por sus consecuencias; en cambio, hay otras que la consideran como “un conjunto de principios para garantizar la igualdad y la equidad en los centros educativos” (Uditsky, 1993, 88); es decir, como nueva filosofía educativa. Otras definiciones ponen el énfasis en la interacción humana, como por ejemplo Forest y Pearpoint (1992), quienes la definen como una forma de tratar con la diferencia, mientras que Uditsky acentúa el “valor igual” de todos los miembros de la comunidad escolar. E incluso otros como Ballard (1995), Clark *et al.* (1995) y Rouse y Florian (1996) adoptan una perspectiva institucional e insisten en los cambios organizativos y mejoras que la escuela ha de introducir para hacer frente adecuadamente a la diversidad del alumnado.

Una de las definiciones más completas y aceptadas es la que la define como “el proceso por el que se *aumenta la participación y se reduce la exclusión* de los ambientes ordinarios comunes” (Booth, Ainscow y Dyson, 1997; Potts, 1997, 4). Este concepto es congruente con la definición más específica propuesta por *Inclusion International* (1996), Liga Internacional de Sociedades para Personas con Discapacidad Intelectual:

“La inclusión se refiere a la oportunidad que se ofrece a las personas diferentes a participar plenamente en todas las actividades educativas, de empleo, consumo, recreativas, comunitarias y domésticas que tipifican a la sociedad del día a día.”

Como vemos, las bases y fundamentos de la inclusión se encuentran en el concepto de *democracia* y en una visión o perspectiva más justa del mundo y de la sociedad que, para Oliver y Barnes (1998, 102), es “una sociedad en la que *todos* los seres humanos, con independencia de su capacidad, edad, género, o estatus racial, étnico o cultural conviven como miembros de pleno derecho, con la convicción de que sus necesidades serán satisfechas y de que sus puntos de vista serán tenidos en cuenta, respetados y valorados”.

Tabla 2. Definiciones de inclusión.
(Adaptación parcial de Tilstone, Florian y Rose, 2003)

- Conjunto de prácticas no discriminatorias ni excluyentes (Meyer, Harry y Sapon-Shevin, 1997).
- Forma de tratar con la diversidad y la diferencia (Forest y Perapoint, 1992).
- Las escuelas inclusivas son organizaciones para la resolución de problemas sobre la diversidad que ponen el énfasis en el aprendizaje de todos (Rouse y Florian, 1996).
- Conjunto de principios que garantizan que el estudiante con NEE, independientemente de sus características, pertenezca y sea uno más (valor igual) en la comunidad escolar (Uditsky, 1993).
- Paso adelante hacia la ampliación de la responsabilidad de los centros ordinarios dando cabida a una mayor diversidad (Clark *et al.*, 1995).
- Aumento de la participación y disminución de la exclusión de los contextos escolares y sociales comunes (Potts, 1997).
- Proceso por el que una escuela intenta responder a todos los alumnos como individualidades reconsiderando la organización de su currículum (Sebba, 1996).
- Una escuela inclusiva es aquella que acepta a todos los alumnos (Thomas, 1997).

En el campo educativo, la inclusión se define como el *derecho a una educación en igualdad de condiciones, no discriminatoria ni excluyente*, cuya puesta en práctica exige 1) La adopción de nuevos valores, de una nueva forma de entender la diferencia, y 2) La necesidad de transformar y/o cambiar la organización y didáctica escolar.

2.2. Rasgos y características de las escuelas y aulas inclusivas

La escuela que se organiza y trabaja para el logro de una democracia inclusiva se define por una serie de rasgos (Tabla 3). En las aulas inclusivas, todos los alumnos pertenecen, tienen igual valor y el mismo derecho que sus compañeros sin discapacidad a hacer progresos de forma continua. Para que esto suceda, las experiencias de aprendizaje han de diferenciarse y el techo o tope de los aprendizajes ha de eliminarse permitiendo así aprender según las posibilidades de cada cual.

Tabla 3. Rasgos de las escuelas inclusivas (Peterson, 2002)

- *Fomenta la participación.* El objetivo de la educación es ayudar a los alumnos a aprender a desenvolverse como ciudadanos en una democracia.
- *Incluye a todos.* Todos los alumnos aprenden juntos, sin importar la cultura, la etnia, el lenguaje, la capacidad o el género.
- *Diferencia la enseñanza y el currículum.* Los alumnos comparten las mismas experiencias educativas, pero los objetivos de aprendizaje son individuales. La enseñanza tiene lugar a distinto nivel de profundidad en respuesta a las capacidades diversas de los aprendices. Las unidades didácticas incluyen actividades de distinto nivel de dominio.
- *Promueve la enseñanza y el trabajo colaborativo.* Co-enseñanza y trabajo en equipo del profesorado.
- *Imparte un currículum inclusivo.* Un currículum que aspira a conseguir un equilibrio entre el funcionamiento académico y los aspectos personales y sociales del desarrollo, que no prima ni se centra exclusivamente en lo académico.
- *Aprovecha los recursos de la comunidad.* La comunidad es fuente de recursos y apoyo para los alumnos, los padres y los profesores.
- *Establece fuertes vínculos con la familia y la comunidad.* Los profesores construyen estos vínculos y, junto con los alumnos, padres y orientadores, toman decisiones para dirigir las actividades escolares.

En el contexto de la inclusión, la deseada equidad e igualdad hay que construirla y promoverla a través de (1) La descentralización de la enseñanza (re-agrupar al alumnado en función de los objetivos, tareas y actividades) y (2) La diferenciación del currículum (individualizar). Individualizar es sinónimo de ajuste a las necesidades para lo cual el profesorado ha de (Cardona, 2006):

- Evaluar las habilidades previas o situar a todos sus alumnos en el continuo de los aprendizajes.
- Adaptar la enseñanza y el currículum a las necesidades y estilos de aprender: objetivos y tareas de distinto nivel de dominio.
- Dar opción de elegir modos de aprender y de demostrar lo que los alumnos han aprendido.
- Crear ambientes en los que todos puedan aprender, se sientan aceptados.
- Evaluar fijando estándares individuales basados en la capacidad y el esfuerzo.

Por lo tanto, uno de los mayores retos de la inclusión es lograr una *enseñanza de calidad en una atmósfera de igualdad* a partir de: 1) El reconocimiento de las necesidades individuales y de grupo de todo el alumnado y 2) El compromiso en su educación diferencial en un ambiente inclusivo. En otras palabras, la inclusión no será una realidad hasta que: a) Los profesores abandonen la idea de que no son capaces de enseñar a determinados alumnos y se conviertan en activistas de sus derechos, y b) Los centros educativos cambien su filosofía o modo de entender la educación y de responder a la diferencia, aspectos ambos que llevan a la necesidad de cambiar los programas de formación inicial y continua del profesorado.

2.3. El estado de la cuestión sobre la inclusión

¿Reflejan los datos disponibles los mandatos derivados del principio de inclusión? Esta pregunta trataremos de responderla mediante el análisis de: a) El número de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) escolarizados en centros y aulas específicas de educación especial, y b) La distribución del alumnado escolarizado en entornos ordinarios *versus* segregados por discapacidad, datos que han sido obtenidos de los informes anuales del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 2009).

2.3.1. *Datos sobre la escolarización del alumnado con NEE*

En nuestro país la LISMI (1982) y la LOGSE (1990) constituyen el marco de referencia legal de la integración e inclusión. Sin los preceptos derivados de estas leyes, hubiese resultado difícil llegar a alcanzar las cuotas o niveles de integración a los que se ha llegado en tan sólo unas décadas. Para hacernos una idea del alcance del fenómeno, basta observar el descenso de alumnos con NEE escolarizados en centros y aulas específicas de educación especial en la década 1990-2000. Según se observa en la Figura 2, en el curso 1999-2000, diez años después de la publicación de la LOGSE, sólo unos veintisiete mil estudiantes (27,321) recibían los servicios de educación especial en centros o aulas específicas de educación especial, comparados con los más de cuarenta mil estudiantes (42,329) que lo hacían diez años antes. Estos resultados reflejan que la segregación del alumnado con NEE sufrió un retroceso importante tras la publicación de la ley 13/1982 (LISMI, 1982) que evolucionó asociada a una clara tendencia hacia la integración del alumnado con NEE en entornos educativos mucho más inclusivos.

Tabla 4. Escolarización del alumnado con NEE (3-21 años) por tipo de centro y etapa (Cardona, 2009, 7)

	2001-2002	2003-2004	2005-2006
Porcentaje de alumnos con NEE (del total de la población escolar)	2,5	2,4	2,2
Centro específico de educación especial	0,4	0,5	0,5
Escuela ordinaria	2,1	1,9	1,7
Etapa/Programa			
Infantil	9,8	12,5	13,6
Primaria	54,1	52,2	49,6
Secundaria	31,2	30,4	31,1
Bachiller	0,6	0,5	0,7
Programas de transición	4,3	4,4	5

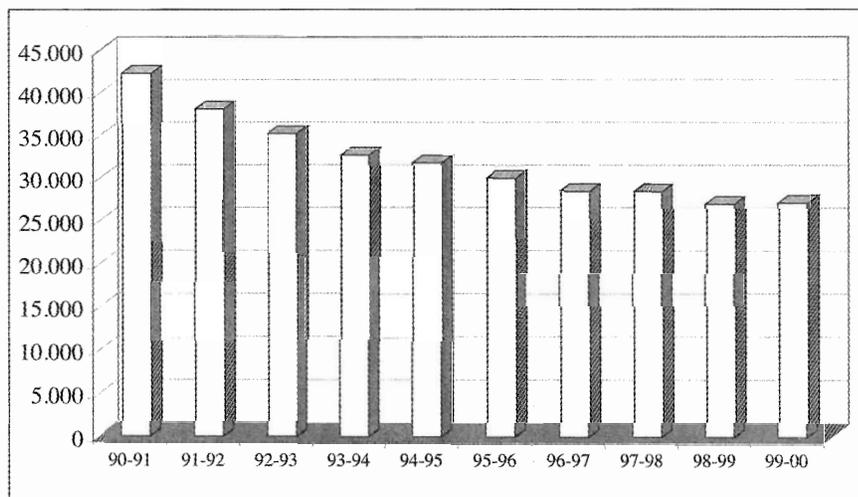


Figura 2. Número de alumnos (edades 3-16 años) escolarizados en centros y aulas específicas de educación especial (1990-1991 vs. 1999-2000) (Cardona, 2009, 6)

Los datos relativos a los periodos comprendidos entre los cursos 2001-2002 y 2005-2006 (Tabla 4) indican, asimismo, que el porcentaje de alumnos con NEE escolarizado en centros específicos de educación especial se mantuvo uniforme en el quinquenio siguiente (0,4 vs. 0,5 vs. 0,5 por ciento del total de la población de educación especial), mientras que el porcentaje de alumnos con NEE escolarizados en aulas ordinarias se redujo del 2,1% (curso 2001-2002) al 1,7% (curso 2005-2006), al tiempo que se mantenía la misma proporción de alumnos con NEE escolarizados en centros/aulas específicos, dato que sugiere que el número de alumnos identificados con NEE durante este periodo descendió.

La proporción mayor de alumnos integrados correspondía a la etapa de educación primaria (Tabla 4) con un porcentaje medio a través del quinquenio del 53,4%, seguida por la etapa secundaria (30,2%), y la etapa infantil (11,3%). El bachillerato es la etapa educativa con índices de inclusión más bajos. Los centros públicos atendían al 73% del alumnado con NEE y la ratio de alumnos integrados era de 8/10 (8 de cada 10 alumnos con NEE estaban escolarizados en centros ordinarios). Por consiguiente, el aula ordinaria era el emplazamiento más frecuente para casi el 80% del alumnado con NEE.

La Tabla 5 muestra, además, que parece existir una consistente desproporción o desequilibrio de género en la identificación del alumnado con NEE. Una ratio aproximada de 3:2 chicos a chicas aparece en los porcentajes proporcionados por las diversas comunidades autónomas, dato que refleja una sistemática diferencia en la percepción del grado en que los chicos y las chicas presentan necesidades educativas especiales.

Tabla 5. Porcentaje de alumnos con NEE por género y comunidad autónoma. Curso 2005-2006 (Cardona, 2009, 7)

	Total (%)	Chicos (%)	Chicas (%)
Andalucía	2,3	2,8	1,8
Aragón	2,1	2,5	1,7
Asturias	2,3	2,8	1,8
Baleares	3,5	4,2	2,7
Canarias	1,2	1,4	1,0
Cantabria	4,1	5,0	3,2
Castilla y León	2,2	2,4	1,9

	Total (%)	Chicos (%)	Chicas (%)
Castilla-La Mancha	3,0	3,5	2,4
Cataluña	1,6	2,0	1,2
Valencia	2,3	2,9	1,7
Extremadura	3,1	3,8	2,4
Galicia	1,6	1,9	1,3
Madrid	2,1	2,6	1,7
Murcia	3,5	4,2	2,7
Navarra	3,0	3,9	2,1
País Vasco	1,9	2,4	1,4
Rioja (La)	2,3	2,7	1,8
Ceuta	4,0	4,6	3,3
Melilla	3,2	3,7	2,6
TOTAL	2,2	2,7	1,7

2.3.2. Distribución del alumnado con NEE escolarizado en aulas inclusivas por discapacidad y comunidad autónoma

En general, el grupo de alumnos con necesidades educativas especiales *más presente* en las aulas inclusivas es el colectivo de alumnos con discapacidad intelectual o cognitiva. Más de una mitad del alumnado con NEE (61% aproximadamente) presenta necesidades educativas derivadas de esta discapacidad, mientras que el alumnado con discapacidad visual constituye el grupo menos representado debido fundamentalmente a su baja incidencia (2,3% aproximadamente del total de la población de educación especial). Si bien la integración escolar del alumnado con NEE en las últimas décadas ha ido en aumento, también es cierto que algunos grupos han sido integrados con mayor facilidad o dificultad que otros. Por ejemplo, la población de alumnos con rasgos autistas y otros trastornos de la personalidad emocionales y/o conductuales ha crecido considerablemente (el porcentaje de esta categoría se

Tabla 6. Porcentaje de alumnos con NEE en aulas inclusivas por discapacidad y comunidad autónoma. Curso 2005-2006. (Cardona, 2009, 9)

	Total(%)	Auditiva	Visual	Motora	Intelec.	Autismo	Discap. múltiple
Andalucía	83,1	81,1	85,4	71,1	85,9	81,7	NA
Aragón	77,2	65,2	96,9	99,1	88,4	39,0	35,6
Asturias	80,3	100	96,7	97,2	84,0	75,4	38,1
Baleares	89,7	94,7	100	100	95,7	71,7	56,7
Canarias	63,8	94,4	82,9	86,8	67,5	59,3	18,9
Cantabria	89,3	100	100	96,7	94,0	81,9	68,6
Castilla y León	82,6	96,8	99,1	99,4	88,9	76,4	36,6
Castilla-La Mancha	86,8	97,9	100	94,5	92,1	79,3	46,8
Cataluña	55,2	86,2	92,7	70,3	54,2	49,3	NA
Valencia	79,4	100	100	100	82,4	83,7	0,5
Extremadura	87,1	99,3	98,3	100	91,5	65,7	60,4
Galicia	78,0	80,9	92,0	100	70,5	93,4	60,3
Madrid	77,2	87,8	98,3	97,0	81,2	74,1	40,8
Murcia	88,8	99,3	100	99,3	93,6	57,7	57,2
Navarra	84,6	100	100	95,7	81,9	98,4	55,1
País Vasco	80,9	91,1	96,9	80,6	78,1	89,8	50,7
Rioja (La)	84,2	100	100	100	93,2	45,3	44,0
Ceuta	82,9	100	100	100	89,6	15,8	17,9
Melilla	89,6	100	100	100	93,4	66,7	46,4
TOTAL	78,9	90,7	93,5	85,4	82,4	77,6	43,3

elevó de un 12,5% en 2001-2002 a un 18,3% en 2005-2006). Por el contrario, otros grupos como el alumnado con discapacidad múltiple disminuyeron en el periodo de tiempo considerado.

Cuando se analiza la distribución del alumnado con NEE escolarizado en aulas inclusivas por comunidad autónoma, se observan diferencias importantes (Tabla 6). La proporción de alumnos escolarizados en entornos inclusivos varía tremendamente de una comunidad a otra. Por ejemplo, la ratio de inclusión en Cataluña es más o menos la mitad (55,2%) que la de las islas Baleares (89,7%). La inclusión varía también ampliamente según el origen de la discapacidad; de manera que, en la Comunidad Valenciana y en La Rioja, el cien por cien del alumnado con NEE originadas en una discapacidad visual, auditiva y motora se encuentra escolarizado en aulas ordinarias, mientras que en Aragón y en Cataluña sólo lo están el 65,2% de los alumnos con discapacidad auditiva y el 70,3% con discapacidad motórica. Tomados en su conjunto, los datos de la Tabla 6 vienen a indicar que los grupos de alumnado con NEE que más fácilmente se integran en aulas ordinarias son los alumnos con NEE derivadas de discapacidades sensoriales (visual y auditiva) y los que con más dificultad lo hacen son los estudiantes con discapacidades múltiples y con trastornos de la personalidad.

3. Igualdad de oportunidades y transición a la vida adulta

En apartados anteriores, nos hemos referido al principio de normalización como la posibilidad de que la persona con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad lleve una vida tan normal y cercana a las normas y costumbres de la sociedad como le sea posible (Nirje, 1969, 181). La filosofía que está en la base de este principio es que todo joven de estas características ha de participar en todos los aspectos que vivir una vida ordinaria exige, ya sean relativos al empleo, a las actividades recreativas o a la vida independiente. Aplicar el principio de igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad significa proporcionarles *iguales oportunidades* para continuar su formación después del periodo de escolarización obligatoria, ofrecerles la posibilidad de acceder a un empleo y de recibir formación para mantenerlo, disfrutar del tiempo de ocio y tiempo libre, así como ayudarles a que puedan llevar una vida de adulto independiente disfrutando de las alternativas residenciales sin tener que depender de otros adultos. Todo ello es un proceso largo y complejo que requiere tiempo, planificación y la colaboración de todas las partes implicadas en el proceso (profesionales, familias y joven con discapacidad).

3.1. Alternativas de formación al término de la escolaridad obligatoria

A pesar de los avances en la legislación, el alumnado con NEE que acaba la escolaridad obligatoria o cumple los 16/18 (excepcionalmente los 21) años de edad y, por consiguiente, abandona el sistema educativo, no encuentra fácilmente en su comunidad o entorno más cercano los servicios necesarios para continuar formándose y tener un proceso de transición a la vida adulta normalizado. Baste considerar la dificultad que tienen estos chicos para encontrar un empleo competitivo o vivir de forma independiente en una vivienda aparte de la de sus padres. Para ayudar al joven con discapacidad a que pueda llevar una vida adulta independiente, ha de planificarse un proceso de transición gradual de la escuela a la vida laboral y en comunidad. Este proceso es una responsabilidad compartida de educadores y otros profesionales de la educación, de la familia y de la propia persona con discapacidad. Para Thoma, Rogan y Baker (2001), un proceso de transición adecuado requiere que el equipo de adultos que apoya a la persona le escuche y respete sus deseos y preferencias.

Actualmente, en la mayor parte de los países con sistemas educativos desarrollados, los procesos de transición están regulados por ley y deben empezar mucho antes de que el alumnado con NEE termine el periodo de escolaridad obligatoria. En España, aunque la preocupación por la formación y preparación laboral de las personas con NEE derivadas de una discapacidad, se recoge en la Constitución de 1978 (art. 49) que establece que “los poderes públicos realizarán una política de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de las personas con discapacidad física, sensorial y psíquica, a los que prestará la atención especializada que requieran”, es con la LISMI (1982) cuando la formación profesional de estos jóvenes empieza a considerarse como una etapa más del sistema educativo. Las alternativas que ofrecía la ley y el decreto 336/1985 que la desarrollaba consistían en una formación profesional (FP) con dos modalidades: 1) La *Formación Profesional Adaptada* para aquellos alumnos que hubieran estado escolarizados en centros ordinarios, y 2) El *Aprendizaje de Tareas* para aquellos otros que hubieran cursado estudios en un centro específico de educación especial. Posteriormente, la LOGSE (1990), en su art. 23.2, completa la reforma de la formación profesional incorporando los *Programas de Garantía Social* diseñados para aquellos alumnos que culminaran la educación secundaria obligatoria sin conseguir el título de graduado, título que les habilita para continuar la formación profesional reglada. Estos programas se entendieron como una etapa de transición a la formación profesional de nivel medio y el objetivo era que los alumnos completasen los aprendizajes de la educación secundaria obligatoria (ESO), a la vez que se les preparase para un oficio. Más recientemente, la *Ley Orgánica 10/2002*, de 23 de diciembre, de *Calidad de la Educación* (BOE, 24/12/2002),

en su Capítulo VII “De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas”, art. 48, sobre la *Integración social y laboral* de estos chicos, dice textualmente: “Con la finalidad de facilitar la integración social y laboral de los alumnos que no puedan conseguir los objetivos previstos en la enseñanza básica, las Administraciones públicas promoverán ofertas formativas adaptadas a las necesidades específicas de los alumnos”. En este artículo, se sientan las bases de la nueva FP adaptada para los chicos con NEE que viene a sustituir a los programas de garantía social.

Por lo tanto, las alternativas de formación para el alumnado con NEE, una vez terminada la escolaridad obligatoria son: a) Seguir los *estudios de bachillerato* o los ciclos formativos (formación profesional) de grado medio que sería la vía ordinaria; b) Escolarizarse en los programas de *Cualificación Profesional Especial* (programas que han venido a sustituir a los programas de garantía social), o c) Inscribirse en un programa de *formación ocupacional* en un centro ocupacional. De estas alternativas, las dos últimas irían dirigidas a aquellos alumnos con NEE de entre 16 y 21 años que, aún sin haber superado los objetivos de la ESO, han de continuar su formación al objeto de acceder a la vida laboral e integrarse en el sistema ordinario del mundo de la empresa, siempre que les sea posible.

3.2. Los programas individualizados de transición a la vida adulta

La transición se ha definido como un puente entre la adolescencia y la juventud del alumnado con necesidades educativas especiales (Hudson, 2006), cuyo propósito es su integración en la vida laboral y comunitaria. Este constructo ganó popularidad con la incorporación del concepto a la legislación en la década de los ochenta, si bien la idea que encierra el proceso de la transición se aplicó inicialmente sólo a la preparación, búsqueda y acceso al empleo. Es en años recientes cuando la transición adquiere una definición y sentido más amplios abarcando objetivos más allá del empleo.

La literatura de investigación (Thoma et al., 2001) describe como componentes más importantes del proceso de transición los elementos siguientes: 1) El acceso y mantenimiento del empleo, 2) La formación terciaria y a lo largo de la vida, 3) La formación para las actividades de ocio y tiempo libre, y 4) El desarrollo de habilidades para el desempeño de la actividad doméstica y la vida independiente. Sin embargo, hay que tener en cuenta que los servicios que necesitan las personas con NEE derivadas de una discapacidad para realizar una transición exitosa desde la escuela a la vida laboral pueden ser diferentes dependiendo de sus necesidades específicas. Así, en un primer nivel,

se encontrarían aquellos jóvenes que no requieren servicios de transición especiales o alumnos con NEE de grado ligero y que al término de la educación secundaria acuden a los servicios generales de empleo existentes para cualquier otra persona. En un segundo nivel, se encontrarían los jóvenes con NEE de grado moderado que necesitan los servicios de transición con límite de tiempo; estos jóvenes necesitan la ayuda de las entidades de rehabilitación laboral o de servicios organizados para obtener empleos adecuados a sus posibilidades. Por último, en un tercer nivel, se hallan aquellos jóvenes con NEE asociadas a discapacidades graves que necesitan el apoyo de los servicios permanentes de empleo para poder encontrar y disfrutar de empleos remunerados adecuados.

Esta visión más amplia, según la cual la transición debe abarcar todas las áreas del funcionamiento adulto es la que prevalece actualmente y en ella se basan el diseño, la aplicación y la evaluación de la educación secundaria y profesional adaptada. Las modificaciones introducidas en las leyes y decretos para su desarrollo desde la LISMI en 1982, han ido perfilando cómo deben entenderse los servicios de transición y aclarando que: a) Su objetivo no se limita al empleo; b) Deben incorporarse los servicios de transición al PDI (programa de desarrollo individualizado) de los alumnos; y c) La responsabilidad de los servicios de transición corresponde a la escuela.

En España, aunque hasta la fecha ha hecho poco énfasis en los procesos de transición, pues las oportunidades de trabajo para las personas con NEE derivadas de una discapacidad son muy reducidas, con los años, la idea ha ganado aceptación y poco a poco la obligatoriedad de diseñar un plan de transición para cada alumno con discapacidad al finalizar la etapa de escolaridad obligatoria se ha ido extendiendo. La legislación española (LISMI, 1982) define los servicios de transición como un conjunto de actividades coordinadas destinadas al alumnado con NEE y diseñadas para lograr resultados específicos que faciliten el paso de las actividades escolares a las postescolares y que abarcan la educación terciaria, la capacitación profesional, el empleo (protegido y con apoyo), la educación posterior del adulto, la vida independiente y la participación en la comunidad. De acuerdo con esta normativa, cuando un alumno con NEE llega a los 16 años, se debe elaborar un *plan de transición individualizado*, desarrollado como parte de su adaptación curricular que ha de detallar las clases de apoyos y de adaptaciones necesarias para hacer posible una transición adecuada a los entornos posteducativos sociales, laborales y residenciales. En el plan han de venir especificados los objetivos anuales y a corto plazo a conseguir, así como las competencias necesarias a adquirir para funcionar en el trabajo, el hogar y la sociedad; los servicios de transición necesarios (instituciones a las que acudir) y el seguimiento del proceso. En la Figura 3, se incluye un ejemplo de formulario para la elaboración de un plan de transición individualizado atendiendo a sus múltiples elementos o componentes.

Un plan de transición bien elaborado permite familiarizar tanto a los alumnos con NEE como a sus padres con los servicios y opciones laborales a su alcance al término de la escolarización obligatoria, y aumenta las posibilidades de recibir estos servicios en las instituciones apropiadas.

Nombre del alumno/a:					
Edad:					
Fecha:					
Participantes:					
Objetivos de la transición	Situación actual	Objetivo/s inmediatos y apoyos necesarios	Institución/s involucrada/s	Responsable	Fecha: Inicio Seguimiento Fin
¿Necesitará el alumno ayuda para...?					
Ocio/Tiempo libre					
Economía e ingresos					
Asistencia legal y personal					
Sanidad					
Asesoramiento					
Empleo/Educación permanente					
Transporte					
Vivienda/Autonomía personal					

Figura 3. Ejemplo de formulario para la elaboración de un plan de transición individualizado (Moon, M. S. e Inge, K., 1993. Tomada de Heward, 1998, 586)

3.3. La conducta discriminatoria como obstáculo a la aplicación y desarrollo del principio de igualdad de oportunidades

La discriminación por razón de discapacidad ocurre cuando una persona por el hecho de padecer una discapacidad recibe un trato menos justo que otra que no la tiene o cuando cualquier otra persona relacionada con la persona con discapacidad recibe un trato menos favorable por el hecho de ser familiar, amigo o compañero de trabajo de ésta (Chin, 2004). El trato discriminatorio puede adoptar múltiples formas y producirse en contextos muy diversos (en el acceso y/o la calidad de la educación, en el acceso y mantenimiento del puesto de trabajo, en el uso y disfrute de bienes y servicios como el transporte, la sanidad, etc.), pero independientemente de la forma que adopte las instituciones sociales han de velar por impedir y combatir esta forma inaceptable de trato.

A pesar de los avances observados en las últimas décadas derivados de la introducción de las políticas normalizadoras e inclusivas (Barton y Armstrong, 2007; Comisión Europea, 2007), el trato discriminatorio por razón de discapacidad continúa ocurriendo en nuestra sociedad. Todas las sociedades, desde las más antiguas hasta las más modernas, han tenido en su seno personas con limitaciones y discapacidades. El trato que han recibido ha ido cambiando conforme las condiciones socio-políticas y económicas iban avanzando y, aunque dichas actitudes han evolucionado, desde la ignorancia y el desprecio hasta el reconocimiento de sus plenos derechos, aún así estas personas y sus familiares han de hacer frente todavía hoy a una dura batalla para vencer los mitos y falacias sobre sus posibilidades de desarrollo y participación en igualdad de condiciones que el resto.

Hoy día la legislación de la mayoría de los países desarrollados ampara y protege a la persona que padece una discapacidad hasta el punto que constituye un delito no respetar sus derechos o impedir que reciban las atenciones adecuadas (Comisión Europea, 2007). España ha emprendido las reformas necesarias para ponerse a la altura de la comunidad internacional en materia de los derechos que asisten a estas personas (LISMI, 1982; LOGSE, 1990; LOCE, 2002; LIO, 2003); sin embargo, el cambio esperado como resultado de la implantación de estas políticas ocurre a pasos muy lentos. Por citar algún ejemplo, cabe mencionar que el acceso al empleo de los jóvenes con discapacidad intelectual es muy reducido. Los puestos ofrecidos generalmente no se adaptan a las necesidades de esta población y el empleo con apoyo sólo está disponible en proporciones insignificantes que no alcanzan a todos los jóvenes que se podrían beneficiar de esta medida inclusiva (Gómez y Cardona, 2010).

Según el INE (2008), en España existen en torno a 3,8 millones de personas con discapacidad (9% de la población española) que precisan de garantías

para vivir con plenitud sus derechos y participar en las actividades del día a día en iguales condiciones que el resto de los ciudadanos. De ellos, un 58% son mujeres. Sus derechos constituyen hoy día uno de los ejes esenciales en la actuación sobre discapacidad reconocidos en la Constitución española (art. 14) y es necesario ejercerlos para hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades. España cuenta desde el año 2003 con la *Ley 51 de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad* (LIO, 2003), ley que se inspira en los principios de vida independiente, normalización, accesibilidad universal, diseño para todos, diálogo civil y transversalidad de las políticas en materia de discapacidad (LIO, 2003, art. 2). La ley contempla asimismo, en su art. 12, medidas de sensibilización y acciones formativas para la promoción y desarrollo de la igualdad de oportunidades y la no discriminación y prevé la participación de las propias personas con discapacidad y sus familias en la preparación, elaboración y adopción de las decisiones que les conciernen para asegurar que esta participación sea real y efectiva (art. 15).

Desafortunadamente, aunque los derechos de acceso a los bienes como la educación están garantizados y pueden considerarse en algunos aspectos logrados, el trato de igualdad entendida como prestación de calidad y no discriminación ofrece un panorama más bien desalentador (CERMI, 2009; Jiménez Lara, 1998). Para hacernos una idea del estado de la cuestión, baste considerar los resultados del estudio llevado a cabo por Jiménez Lara y Huete García (2002), auspiciado por el IMSERSO. Este estudio refleja que buena parte de la discriminación que sufren las personas con discapacidad tiene más que ver con fronteras psicológicas que con impedimentos físicos o legales. Según se desprende de este trabajo, las personas con discapacidad intelectual no disponen de las mismas oportunidades que el resto en áreas como la educación, el empleo, la vivienda, o el ocio y sufren discriminación en los contextos en los que habitualmente se mueven. De hecho, un 64 por ciento de los respondientes indicaron que se habían sentido discriminados alguna vez y un 59 por ciento consideraba que esta discriminación se debía a su condición de persona con discapacidad. Otro dato de interés fue que la discriminación laboral era un hándicap para la mayoría y que ésta era más acentuada a la hora de acceder al empleo que a la hora de mantenerlo. Los ámbitos o contextos en los que los respondientes percibieron una mayor discriminación fueron, por orden de importancia, obtener un empleo, integrarse, emplear los medios de transporte. Este estudio junto con otros realizados en Europa (Comisión Europea, 2007) y más allá del contexto europeo (Croot, Grant, Cooper y Mathers, 2008; Flynn, 1997; Mason, Pratt, Patel, Greydanus y Yahya, 2004; Thomas, 2001) revelan que las personas con discapacidad, cualquiera que sea la discapacidad, siguen viendo limitados sus derechos. Su lucha y la de sus familiares para hacer frente a la privación de sus derechos, al estigma y el prejuicio, es una constante (Hahn, 1999); de ahí que proporcionar el trato que merecen contribuirá de entrada a reducir su exclusión. La negación o el impedimento de estos

y otros bienes y servicios llevan a su dependencia y exclusión social y, por extensión, al incremento del estigma asociado a la discapacidad (Gómez y Cardona, 2010).

4. La integración profesional y social de las personas con discapacidad

Para la mayoría de las personas, con o sin discapacidad, el trabajo es una faceta importante de su vida diaria. El trabajo, además de constituir una vía para el desarrollo personal y social, es un vehículo que crea oportunidades de participación activa en la comunidad. Según Berg (1981), el trabajo cumple una triple finalidad: 1) Satisface el derecho a la consecución de un empleo; 2) Facilita la integración y posibilita el aprendizaje social y la mejora de la calidad de vida de la persona con discapacidad; y 3) Hace posible la contribución al producto social en un doble sentido: a) Mediante la propia producción, y b) Mediante la ayuda que la ocupación de la persona con discapacidad proporciona a los otros miembros de la familia al liberarles de su custodia.

Hasta hace poco, muchos creían que las personas con discapacidad eran incapaces de obtener y mantener un empleo; sin embargo, esta idea con el tiempo ha ido cambiando. Con una formación adecuada, estas personas, incluso las que tienen una discapacidad intelectual, son capaces de mantener y disfrutar de un empleo u ocupación. La literatura incluso hace referencia a que generalmente estas personas son buenos profesionales y cuando fracasan en el puesto de trabajo no es por falta de competencia o capacidad, sino más bien por una falta de desarrollo de la conducta social e interpersonal (Butterworth y Strauch, 1994). Por ello, la formación profesional y ocupacional es clave para su integración laboral.

Históricamente, los programas de formación inicial para el empleo han seguido el modelo de los *sheltered workshops*, centros de formación ocupacional destinados básicamente a personas con discapacidades moderadas y graves que requerían apoyo intensivo durante un largo periodo de tiempo. Este modelo, aunque proporcionaba oportunidades de formación y empleo, con el tiempo ha sido criticado por el tipo de actividad que en ellos se realizaba (trabajos muy repetitivos en cuanto a su naturaleza que requerían niveles de habilidad muy bajos) y por el ambiente segregador en que se desarrollaban (entornos no normalizados). Otras fuentes de críticas han sido los bajos salarios, la ausencia de una formación apropiada y el fracaso en derivar clientes a la modalidad de empleo competitivo. Este estado de insatisfacción, junto con los movimientos y tendencias recientes de carácter inclusivo, ha llevado a un interés creciente por el modelo de *empleo competitivo con apoyo*.

4.1. Alternativas para la consecución de empleo en el contexto de la inclusión

Los adultos con discapacidades, especialmente los que padecen trastornos intelectuales y/o físicos, así como sensoriales graves, apenas han tenido oportunidades de ganar un sueldo por un trabajo real. Esta situación continúa existiendo a pesar de las abundantes pruebas de que estas personas pueden desarrollar las competencias necesarias, si se les proporciona formación y prácticas laborales que les permitan adquirirlas (Rusch, 1990). El *empleo protegido* y el *empleo competitivo*, con apoyo o sin él, son las alternativas que existen actualmente para que las personas con discapacidad moderada y grave puedan desarrollar un trabajo en entornos laborales integrados.

La alternativa de *empleo protegido* consiste en la obtención de un empleo reservado a personas que padecen una discapacidad, puesto de trabajo que está libre de la concurrencia competitiva de los demás trabajadores. Para desempeñar este puesto, la persona necesita servicios intensivos de apoyo que suelen ser proporcionados por agentes sociales diversos como asociaciones, fundaciones o por la propia administración pública. Según Wehman y Kregel (1985), el empleo protegido ha de tener los siguientes componentes y/o características: 1) Primar la inserción laboral abordándola desde un enfoque amplio, 2) Proporcionar entrenamiento intensivo en el lugar del trabajo, 3) Realizar un seguimiento continuo del rendimiento laboral, y 4) Conseguir la permanencia en el puesto de trabajo. El factor clave de la eficacia de estos programas es el profesional que está a cargo de la persona con discapacidad empleada, cuyas principales responsabilidades (tareas y actividades) se describen en la Tabla 7. Aunque todos los participantes en los programas de empleo protegido reciben apoyos y servicios cuando los necesitan, las intervenciones de los especialistas se reducen gradualmente a medida que los empleados van adquiriendo competencia en el cumplimiento independiente de sus funciones.

En España, se contemplan dos modalidades de empleo protegido. Estas modalidades se hallan reguladas por los RD 2273/85 y 2274/85 (BOE, 09/10/1985) y reciben la denominación de Centros Especiales de Empleo y Centros Ocupacionales. Los *centros ocupacionales* son centros no laborales que tienen como finalidad asegurar los servicios de terapia ocupacional y ajuste personal y social de la persona con discapacidad temporal o permanente (LISMI, art. 53). Para acceder a los mismos, la persona con discapacidad ha de: a) Estar en edad laboral, b) Poseer el certificado de minusvalía, y c) Cumplir con unos requisitos mínimos de capacidad productiva que permitan tener unas expectativas razonables de que la persona podrá promocionar a un centro especial de empleo o a una empresa ordinaria. La persona con discapacidad puede permanecer en estos centros hasta los 65

Tabla 7. Funciones del especialista en empleo protegido (Wehman y Kregel, 1985, 5)

Componentes	Actividades
Inserción laboral	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar iniciativas estructuradas para encontrar empleos acordes con las capacidades y necesidades laborales personales. • Planificar el transporte de y al sitio de trabajo y/o el entrenamiento para realizarlo. • Recabar la participación activa de los padres en la búsqueda del trabajo más adecuado para su hijo/a. • Comunicarse con la seguridad social.
Entrenamiento y asistencia en el puesto de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar formación y entrenamiento al individuo para mejorar su desempeño. • Proporcionar entrenamiento en habilidades sociales. • Trabajar con los empleadores y el personal de la empresa para ayudar a la persona con discapacidad.
Seguimiento permanente	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener información con carácter periódico del empleador acerca del desempeño de la persona empleada. • Obtener y utilizar datos relacionados con el desempeño del trabajador, de su eficacia y acerca de la necesidad de ser ayudado por los compañeros.
Permanencia en el puesto de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Administrar frecuentemente cuestionarios sobre el nivel de satisfacción del trabajador y de su familia. • Aplicar medidas para reducir las intervenciones educativas en el lugar de trabajo. • Proporcionar <i>feedback</i> al empleador en forma de llamadas telefónicas y visitas al sitio de trabajo cuando es necesario. • Comunicar al empleador la disponibilidad del personal educativo.

años. Para cada uno de los trabajadores, se elabora un *programa individual* en el que se fijan los objetivos a conseguir en las áreas laboral, social y personal, así como los métodos y procedimientos a seguir para la evaluación y seguimiento del programa. Estos centros permiten atender a aquellas personas cuyo potencial no les permite acceder a un empleo, ya sea protegido u ordinario, y se concibieron como “cantera o centros de preparación” de trabajadores para los centros especiales de empleo, cuya transición se produce cuando la persona ha adquirido las competencias suficientes para acceder al empleo protegido. La legislación contempla la existencia de una modalidad alternativa a los centros ocupacionales denominada Centros de Día, que ofrecen servicios de terapia ocupacional y de ajuste personal/social a aquellas personas que por su alto grado de minusvalía tienen dificultades para integrarse plenamente en un centro ocupacional.

Por el contrario, los *centros especiales de empleo* son empresas que participan de la economía de mercado y adoptan cualquiera de las formas jurídicas existentes en la legislación. Las formas más frecuentes son las cooperativas, sociedades anónimas laborales o limitadas y otras no tan claramente laborales como asociaciones y fundaciones. El objetivo fundamental de los centros especiales de empleo es ofrecer a la persona con discapacidad la oportunidad de realizar un trabajo productivo, remunerado, participando de la economía de mercado, así como recibir los servicios que requiera para su ajuste personal y social en un ambiente de trabajo normalizado. El funcionamiento de estos centros es similar al de una empresa ordinaria, pero los trabajadores son todas personas con discapacidad, aunque la plantilla puede estar formada por otro personal no discapacitado, en la medida en que éstos sean necesarios para el desarrollo de las tareas y actividades del centro. Los centros especiales de empleo son un primer paso en el empleo competitivo, pero siguen siendo una propuesta segregada de acceso al trabajo. Aún así se diseñaron como una iniciativa cercana al mundo de la empresa ordinaria con mayores niveles de apoyo para el trabajador. Para cada trabajador, se diseña un *programa individual de promoción de empleo* al objeto de que éste pueda promocionar o progresar dentro de la propia empresa y/o facilitar así el tránsito hacia una situación de trabajo menos restrictiva.

En la práctica, la modalidad de empleo protegido no está exenta de problemas. Así, por ejemplo: 1) Los centros ocupacionales tienden a solicitar de sus usuarios tareas más simples de las que podrían realizar generando un bajo rendimiento y, en ocasiones, frustración; 2) Las transiciones entre centros ocupacionales y centros especiales de empleo encuentran dificultades importantes (saturación, deterioro por envejecimiento de la persona, limitación de la disponibilidad de plazas, etc.) (Pallisera Díaz, 2003), y 3) Los centros especiales de empleo, contrariamente a lo legislado, no suelen promocionar a sus trabajadores con discapacidad al empleo ordinario, pues hacerlo supone para ellos la pérdida de un trabajador cua-

lificado, formado en el centro tras un largo periodo de formación y ajuste personal y social.

El *empleo competitivo* o *empleo con apoyo* es la alternativa a la opción de empleo protegido. Este modelo de integración laboral fue pensado para que pudieran acceder a las empresas ordinarias las personas con discapacidad en condiciones de empleo lo más similares posible en trabajo y sueldo a las de otro trabajador sin discapacidad en un puesto equiparable dentro de la misma empresa (Verdugo, Jordán de Urríes y Bellver, 1998). Con esta modalidad de empleo, se hace realidad el principio de igualdad de oportunidades, pues la persona con discapacidad es un trabajador más de la plantilla. El empleo con apoyo hace necesario el conocimiento previo del puesto de trabajo, así como las características o perfil del trabajador que se necesita. La formación de la persona, una vez contratada, se completa en el puesto de trabajo proporcionándole al trabajador el apoyo que necesita tanto tiempo como sea necesario, apoyo que se va retirando conforme éste va adquiriendo competencia y autonomía. La modalidad de empleo con apoyo se organiza atendiendo a una serie de fases y/o programas: 1) Fase de *orientación* que se compone de un conjunto de programas de orientación profesional y vocacional para ayudar a la persona a elegir; 2) Fase de *formación* a través de un programa individual, la persona va desarrollando las habilidades y destrezas necesarias para el desempeño del puesto de trabajo, y 3) Fase de *inserción*. En esta etapa el trabajador formaliza su relación laboral con la empresa.

El empleo con apoyo presenta una serie de ventajas respecto a la modalidad del empleo protegido (Verdugo y Jenaro, 1993):

1. Las personas con discapacidad tienen la oportunidad de tener un empleo remunerado, establecer relaciones sociales, participar en la comunidad, desarrollar habilidades específicas, mejorar su autoimagen, etc.
2. Los padres observan cómo sus hijos entran a formar parte de la sociedad como miembros activos y productivos y las preocupaciones respecto su futuro se aminoran.
3. Los empleadores contribuyen al bienestar de una parte de la sociedad sin incurrir en costes excesivos.

Ferguson, McDonnell y Drew (1993), sin embargo, han identificado algunos problemas potenciales. Por un lado, la persona con discapacidad puede llegar a ser demasiado dependiente del apoyo, por eso es fundamental que ésta vaya adquiriendo tanta independencia como sea posible; por otro, se ha observado que cuando los preparadores laborales están presentes, la persona con discapacidad tiende a interactuar más con ellos que con sus compañeros de trabajo. Por lo tanto, fomentar la interacción personal y social en el puesto de trabajo es una prioridad.

4.2. Apoyo a la vida adulta y mejora de su calidad de vida

Como venimos diciendo, las personas con discapacidad necesitan diferentes grados de ayuda y asistencia de los demás para salvaguardar la independencia y autonomía que les otorga el hecho de ser adulto. Tener plena responsabilidad sobre uno mismo, manejar los propios asuntos, tomar decisiones y ser consecuentes con el resultado de las acciones propias son indicadores comúnmente aceptados del estatus de adulto. Para los jóvenes con discapacidades graves, estos indicadores de madurez pueden ser difíciles y, a veces, imposibles de lograr debido al alto nivel de apoyo requerido (Wertheimer, 1981).

En los últimos veinticinco años, se ha ido reconociendo que existen otras perspectivas acerca del cuidado y de lo que constituye el apoyo a las personas con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad. Towell (1997, 91) entiende que las personas con discapacidad necesitan apoyo y oportunidades para:

- Crecer en una familia.
- Aprender con otros chicos y chicas.
- Disfrutar los beneficios de una buena salud.
- Vivir en apartamentos o casas, dentro de la vecindad.
- Tener acceso a una educación continua.
- Tener un verdadero trabajo y un sueldo.
- Disfrutar de la vida con los amigos.
- Elegir por uno mismo.
- Ser aceptado como un ciudadano más.

En pocas palabras, vivir una “vida normal”. La frase “tener una vida normal” ha venido a simbolizar la filosofía que ha de guiar la provisión de los servicios para las personas con discapacidad. Las antiguas creencias sobre sus limitaciones dejaron el terreno abonado para su exclusión de muchas de las experiencias y oportunidades que los demás dan por obvias. A las personas con NEE derivadas de una discapacidad, se les ha privado con demasiada frecuencia de oportunidades para el acceso a una educación de calidad en igualdad de condiciones, de oportunidades para elegir un trabajo, alquilar una vivienda o disfrutar de las actividades de ocio y tiempo libre, así como se les han limitado las oportunidades para hacer amigos y establecer relaciones. Existen ejemplos suficientes que demuestran que los esfuerzos de las familias, la existencia de servicios de apoyo bien diseñados y la voluntad de las comunidades de acogerles e incluirles brindándoles oportunidades para su partici-

pación contribuyen a que estas personas pueden lograr mejoras sustanciales en su calidad de vida. Uno de estos ejemplos lo constituyen los planes de vivienda individualizados con apoyo que se están llevando a cabo en los Estados Unidos de América desde hace más de veinte años. El plan "Opciones para la Vida Comunitaria" en Madison, Wisconsin, fue uno de los primeros de estas características. Este plan posibilita a las personas con NEE vivir con otras personas sin discapacidad en casas habituales y corrientes. Las experiencias han resultado positivas y algunas de ellas han sido documentadas por O'Brien y Lyle O'Brien (1992), así como por Kinsella (1993) en el Reino Unido. El éxito de tales planes y programas ha contribuido, asimismo, a hacer más evidente la cantidad de personas que se encuentran todavía solas y aisladas, no integradas en su comunidad local o barrio, y en tiempos de crisis crece la preocupación de que las relaciones interpersonales y sociales que muchas de ellas disfrutaban se pierdan por falta de apoyos y servicios, si no se consigue mantener unas condiciones mínimas.

El creciente interés por la inclusión ha ayudado a percibir y apreciar que la exclusión es un problema y no un estado natural. Pero a pesar de los planes innovadores y de los ejemplos de buena práctica, parece que las mejoras se encuentran sólo disponibles para una pequeña minoría. Muchas personas con discapacidad todavía viven en lugares congregados e inhóspitos. Dependen de sus padres. Hacen a diario actividades sin sentido y tienen poco control sobre sus vidas. Si, de acuerdo con las políticas actuales, han de hacerse valer los enfoques educativos inclusivos, será necesario funcionar de otra manera de forma que se tome la máxima consideración posible de sus necesidades y de los contextos sociales y relacionales en los que sus necesidades han de ser atendidas. Sin la necesaria sensibilidad hacia sus necesidades, será difícil mejorar su calidad de vida, objetivo que ha de ser prioritario en el pensamiento de los profesionales y familiares en contacto con ellas.

Bibliografía

- AEFSKY, F. (1995): *Inclusion confusion*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- ARTILES, A. J. (1998): The dilemma of difference: Enriching the disproportionality discourse with theory and context. *The Journal of Special Education*, 32(1), 32-36.
- BALLARD, K. (1995): Inclusion, paradigms, power and participation. En C. Clark, A. Dyson y A. Milward (Eds.), *Towards inclusive schools?* Londres: David Fulton.
- BARTON, L. Y ARMSTRONG, F. (Eds.) (2007): *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education*. Dordrecht: Springer.

CAPÍTULO 5

Diversidad, alta capacidad y educación inclusiva

Carmen Jiménez Fernández

Objetivos

- Concienciar sobre las necesidades educativas de los más capaces y sobre las características diferenciales que concurren en este grupo.
- Situar su educación en el marco de la atención a la diversidad y de la escuela inclusiva.
- Ofrecer datos generales y específicos que permitan apoyar su educación parcialmente diferenciada en el centro ordinario.

Esquema de contenidos

Introducción.

1. Conceptualización de la alta capacidad.
2. Cómo son y cómo aprenden los superdotados.
3. Diagnóstico de las necesidades educativas de los más capaces.
4. Modelos de intervención educativa.
5. Grupos específicos.
6. A modo de síntesis.

Lectura recomendada

- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2010): *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: Pearson/UNED. Segunda edición.

Introducción

El presente capítulo contempla la educación de los más capaces desde el marco de la equidad y la igualdad de oportunidades. En la sociedad del conocimiento y de la educación inclusiva para todos, su educación adquiere un relieve especial pues se trata de potenciar en estos alumnos (y en todos los alumnos) la excelencia personal y el compromiso social materializando el derecho a ser educados en su diversidad específica. La alta capacidad es un constructo complejo en el que convergen características personales y contextuales que armonizadas de determinadas maneras, permiten llevar a término el desarrollo de la alta capacidad. Desde la perspectiva del aprendizaje, los más capaces pueden definirse como alumnos que *aprenden a mayor ritmo*, con *mayor profundidad* y *mayor amplitud* que sus iguales, sobre todo *si* trabajan en temas que atraen su interés y *si* encuentran en padres y profesores el apoyo y la guía adecuados.

Se emplearán indistintamente términos como superdotado, capaz, con alta capacidad y otros análogos, y se pretende esbozar una visión global del tema que contemple las principales teorías sobre la alta capacidad, las características que parecen definirlos, el diagnóstico y las propuestas de intervención educativa. Para ejemplificar la heterogeneidad que subyace en los superdotados como grupo, se analizan dos de los criterios que la ponen de relieve: la capacidad extrema y la alta capacidad según el género.

1. Conceptualización de la alta capacidad

El concepto de alta capacidad es un constructo que en las últimas décadas se ha enriquecido de forma notoria respecto de sus primeras formulaciones. Es al mismo tiempo un concepto lábil, complejo y objeto de críticas debido en cierta medida a que las prácticas educativas en que han cristalizado determinados programas para educar a los más capaces, han terminado por ser lugares en los que se cobijaban de forma predominante o exclusiva a alumnos varones de la clase media y media alta, y se marginaban a los procedentes de los medios sociales más débiles y a las mujeres (Ritchert, 1991; Maker, 1989; UNESCO, 1995).

Sin embargo, este hecho no es debido al constructo en sí ni incluso a los programas en que han cristalizado las diversas teorías, sino que en más de un caso tales programas han terminado por convertirse en una práctica más del sistema escolar que, como sistema, encuentra dificultades para integrar a los alumnos más desfavorecidos y a los más singulares y productivos en el marco de una escuela y una sociedad inclusivas. Es decir, le cuesta gestionar equita-

tivamente la diversidad porque la formación del profesorado, las expectativas sociales y culturales, los recursos educativos y las habilidades y estrategias pedagógicas que dominan se enmarcan en un modelo monocultural. Y en él la escuela viene mostrando una eficacia relativa, que debe ampliar desde los parámetros de la educación inclusiva.

Las teorías y modelos explicativos de la alta capacidad parten de los modelos generales y, como éstos, huyen de las concepciones simplistas y acabadas del desarrollo intelectual. Entienden que con la capacidad se nace y que la capacidad se hace, capacidad que es algo bien distinto a una puntuación en determinada prueba pues se refiere al conjunto de condiciones personales, instrumentales y contextuales que armonizadas de determinadas maneras, pueden dar lugar a productos innovadores, de calidad, con valor social y que han requerido a la persona esfuerzo, proyección y creación. Para ese tipo de logros la educación es fundamental, educación recibida desde la cuna hasta la edad adulta y a lo largo de la vida.

1.1. Enfoques y modelos

El concepto de alta capacidad ha evolucionado ligado al concepto de inteligencia. Han sido las teorías psicométricas del desarrollo intelectual y las teorías pedagógicas y prácticas educativas más responsables, las que han rescatado el estudio de las diferencias humanas, particularmente el estudio de las personas con capacidades extremas, del ámbito de la divinidad y la locura. Recordemos que el capítulo cuatro se centra en el estudio de las personas con discapacidad y en él se esboza la evolución teórica, escolar y social que ha sufrido el constructo de discapacidad a lo largo del siglo xx y en los albores del siglo xxi. En este capítulo se expone la evolución habida en la conceptualización de la alta capacidad intelectual estableciendo dos etapas. La primera, se corresponde con el nacimiento de los modelos psicométricos de la inteligencia desarrollados en la primera mitad del siglo xx; la segunda, con los modelos surgidos en la segunda mitad de dicho siglo y que incorporan el proceso, el contexto y su intervención como elementos conformadores de la capacidad intelectual.

1.1.1. El enfoque psicométrico

Puede esquematizarse en dos tipos de concepciones, la inteligencia *monolítica* o general que concebían la inteligencia como un ente general y unitario, y los modelos *factoriales* que sin negar una capacidad general, entienden que esta no

es algo unívoco y unitario sino que está compuesta o convergen en ella varios factores cognitivos. Común a ambos modelos es elaborar sus supuestos observando *a posteriori* los datos obtenidos por los sujetos en las pruebas de capacidad.

El *modelo monolítico* tiene su origen en el concepto de edad mental (EM) acuñado por Binet a comienzos del siglo XX y empleado en su *Escala Métrica de la Inteligencia*, instrumento concebido inicialmente para discriminar entre la población escolar normal y la de aquellos que, debido a distintos tipos de limitaciones, deberían ser objeto de educación especial. Terman, profesor de la Universidad de Stanford, en el primer cuarto del siglo XX adaptó dicha escala a la población escolar de su país, Estados Unidos, y desde los años veinte del pasado siglo y a lo largo de medio siglo lideró un equipo de investigación que acometió el estudio longitudinal de 1.528 alumnos, seleccionados por su alta capacidad intelectual cuando tenían 12-14 años de edad, y estudiaron sus características individuales y grupales y la evolución de sus logros escolares, sociales, personales y profesionales. Los alumnos fueron previamente preseleccionados por sus profesores y, posteriormente, se les aplicó el test de Stanford-Binet. La obtención de 140 o más puntos en dicha escala fue el criterio decisivo para ser seleccionado (Terman y Oden, 1947).

En cuanto a los *modelos factoriales* de la inteligencia citar los de Spearman, Thurstone, Vernon y Catell, entre otros, que ampliaron el espectro de las capacidades al tiempo que elaboraron instrumentos de medida que, en mayor o menor medida, siguen teniendo vigencia. Un modelo con singular incidencia en nuestro campo sería el de la estructura del intelecto de Guilford, que nacería años más tarde y que concibe el funcionamiento intelectual como el resultante de tres tipos de parámetros o contenidos, operaciones y productos, parámetros constituidos a su vez por diversos elementos que combinados de determinadas maneras, pueden definir hasta 150 componentes o factores de la inteligencia. Algunos de estos factores como la *inteligencia social* y el pensamiento *divergente*, son de especial interés en el estudio de la superdotación (Guilford, 1980).

1.1.2. *De la inteligencia psicométrica a la inteligencia contextualizada*

Se esboza una muestra de las formalizaciones que ha suscitado el análisis de la capacidad elevada. Muestra una concepción multifactorial y dinámica de la alta capacidad alejada por igual del misterio y del elitismo, y en la que junto a la capacidad innata, los factores contextuales y procesuales juegan un papel destacado en su desarrollo o inhibición. Son las siguientes:

1. *La propuesta de Marland* (1972). Desarrollada en su informe para la Oficina de Educación de los Estados Unidos, señala que los niños

superdotados y con talento son aquellos identificados por profesionales cualificados y que, en virtud de sus altas capacidades, son capaces de alta ejecución. Son niños que requieren programas educativos diferenciados y servicios más allá de las provisiones normalmente contenidas en el programa escolar regular, en orden a realizar su contribución a sí mismos y a la sociedad. Esta definición incluye a todos los sujetos con demostrado o potencial rendimiento en alguna de las áreas siguientes, sola o en combinación:

- a) *Inteligencia general*, sería la categoría más próxima a la definición dada por Terman. Los que la poseen manifiestan elevada capacidad de aprendizaje tanto en general como en áreas específicas.
 - b) *Aptitud académica específica*. Desde cierta perspectiva es una concreción de la anterior; son alumnos con elevado rendimiento y no suelen presentar problemas sociales.
 - c) *Pensamiento creativo o productivo*. Son personas que manifiestan alta creatividad relativamente independiente de la capacidad intelectual; su rendimiento académico puede ser errático.
 - d) *Capacidad de liderazgo*. Sujetos con habilidad para las relaciones sociales e interpersonales; la capacidad intelectual no suele ser extremadamente alta.
 - e) *Habilidad en las artes visuales o representativas*. Destacan en destrezas relacionadas con la percepción, representación y ejecución artística y su rendimiento escolar no es necesariamente elevado.
 - f) *Capacidad psicomotora*. Destacan en destrezas motrices relacionadas con el mundo del deporte y del arte; la capacidad intelectual y el rendimiento escolar varían.
2. *Modelo de los tres anillos*. Se debe a Renzulli (Renzulli y Delisle, 1982; Renzulli y Reis, 1991) y ofrece una teoría implícita de la alta ejecución, empleando la terminología de Sternberg. Es decir, una teoría no propiamente científica sino nacida y enfocada al trabajo práctico. Entiende Renzulli que en las personas con capacidad convergen tres tipos de parámetros: *alta inteligencia*, *alta motivación de logro* y *creatividad* que simboliza en un diagrama de tres anillos. Las personas capaces de ejecuciones brillantes se sitúan en la intersección de los tres anillos pues poseen dichos componentes en grado relativamente elevado, si bien no necesariamente con la misma intensidad en cada uno de ellos. La inteligencia no ha de ser extremadamente alta; las personas que se sitúan por encima del percentil 75 en las pruebas de capacidad intelectual pueden ser consideradas bien capaces si además conjugan niveles adecuados de compromiso con la tarea y de creatividad. Es una definición orientada al rendimiento que entiende la dotación como pro-

ducción creativa. Mönks amplia el modelo e introduce los factores contextuales, evolutivos y relacionales en cuanto que modulan, potenciando o inhibiendo, el desarrollo de la superdotación. Se representa en la Figura 1.

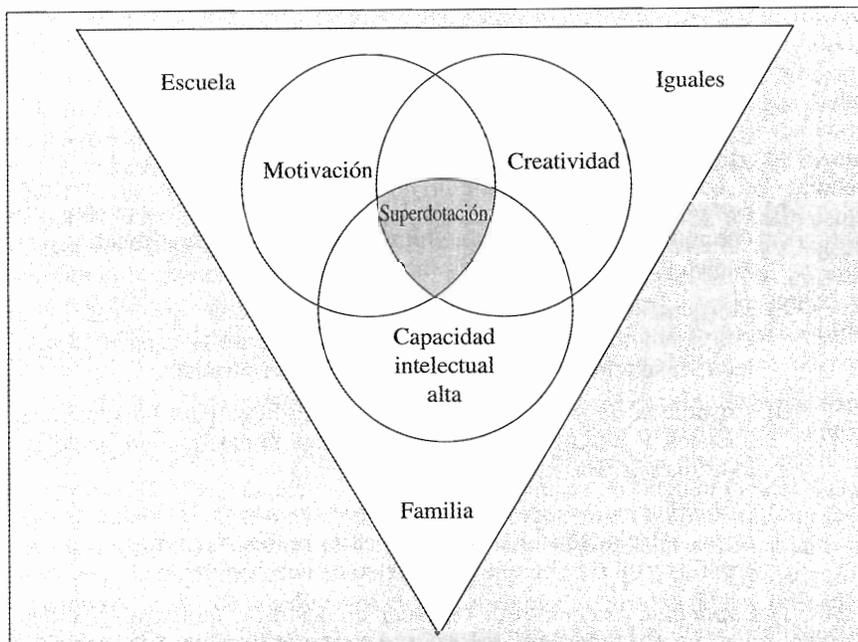


Figura 1. Modelo de superdotación de Renzulli-Mönks (Mönks y van Boxtel, 1988)

3. *La alta capacidad desde la perspectiva de la psicología social.* Tannebaum (1991) señala que junto a la inteligencia, los factores de personalidad y los sociales y culturales juegan un destacado papel en la realización de la alta capacidad. Se diferencia de Renzulli cuando señala que los niños son potencialmente superdotados pues la productividad creativa es, a su juicio, un logro adulto. Para realizar el potencial se precisan unos mínimos en todas y cada una de las cinco dimensiones siguientes:
 - a) *Alta capacidad intelectual*, condición necesaria pero no suficiente.
 - b) *Aptitud o aptitudes específicas notables*, que particularicen el área de competencia y el grado de éxito de una persona en dicha área.
 - c) *Rasgos o características no intelectivas como motivación*, autoconcepto y adaptación cognitiva.

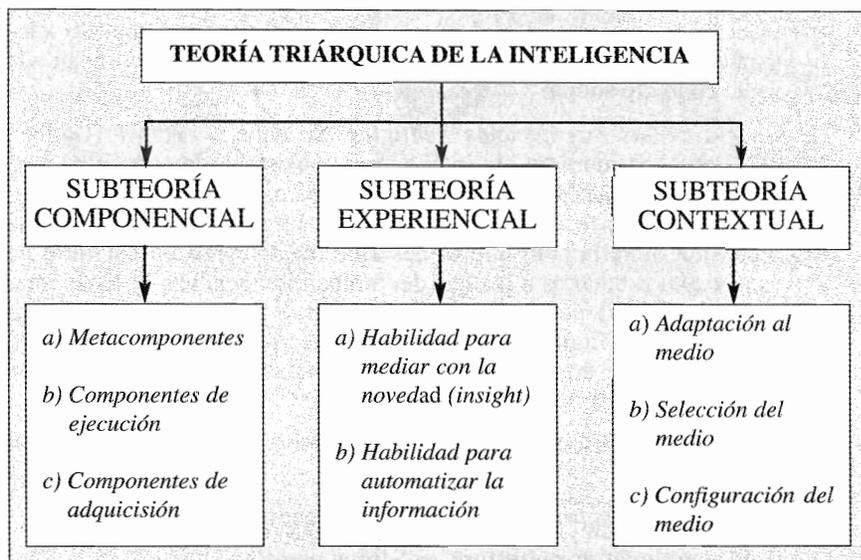
- d) *Condiciones ambientales* que estimulen el talento, señalando la importancia del lenguaje, las expectativas, los valores, las prácticas educativas y el rendimiento escolar de las distintas clases sociales.
- e) *Buena suerte en determinados periodos de la vida*, entendida según la expresión de Pasteur de que la suerte favorece a las personas preparadas.

Acontecimientos imprevisibles como guerras o epidemias, frenan o elevan el valor social de determinados logros y cierran o abren oportunidades a los que poseen capacidad para obtenerlos. Por ello no basta concebir la superdotación desde una perspectiva meramente psicologista o academicista; es de naturaleza multifacética y está modulada por el contexto social.

4. *Modelo de las inteligencias múltiples*. Se debe a Gardner (Gardner, 1983) que considera que la inteligencia consiste en la capacidad para resolver problemas y está organizada en elementos discretos de funcionamiento. Parte de tres principios: a) La inteligencia no es una dimensión unitaria sino que se describe mejor como un conjunto de capacidades o talentos a los que denomina inteligencias; b) Estas inteligencias son independientes unas de otras, y c) Dichas inteligencias interactúan. Distingue siete tipos y, con las oportunidades adecuadas, se manifestarían en diferentes ámbitos vitales, culturales y sociales. Son las siguientes:
 - a) *Lingüística*: Escuchar, lectura comprensiva y expresiva, expresión oral y escrita.
 - b) *Lógico-matemática*: Cálculo, razonamiento, lógica.
 - c) *Viso-espacial*: Arquitectura, escultura, pintura.
 - d) *Musical*: Oído, ritmo, tono.
 - e) *Físico-kinestésica*: Dramatización, coordinación, movimiento.
 - f) *Interpersonal*: Capacidad para predecir la conducta del otro, comprender sus móviles y prever sus consecuencias.
 - g) *Intrapersonal*: Conocimiento y aceptación de sí mismo. Es un modelo con cierto predicamento científico y social.
5. *Teoría triárquica de la inteligencia*. Formulada por Sternberg (1991), se fija en los recursos del sujeto para procesar la información y la experiencia, siendo fundamental en este modelo el concepto de *componente*. El funcionamiento cognitivo y la autorregulación de la conducta ocurre en los intercambios del sujeto con el mundo real y formaliza tres ámbitos en los que tienen lugar tales interacciones: a) Inteligencia y

mundo interno del sujeto o subteoría componencial; b) Inteligencia y experiencia o subteoría experiencial; c) Inteligencia y mundo circundante o subteoría contextual. La teoría se esquematiza en el Tabla 1. Los superdotados destacarían muy especialmente en los componentes de adquisición del conocimiento procediendo a la codificación, combinación y comparación *selectiva* de la información. Asimismo muestran una habilidad inusual para mediar con la novedad y para automatizar selectivamente la información.

Tabla 1. Teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg

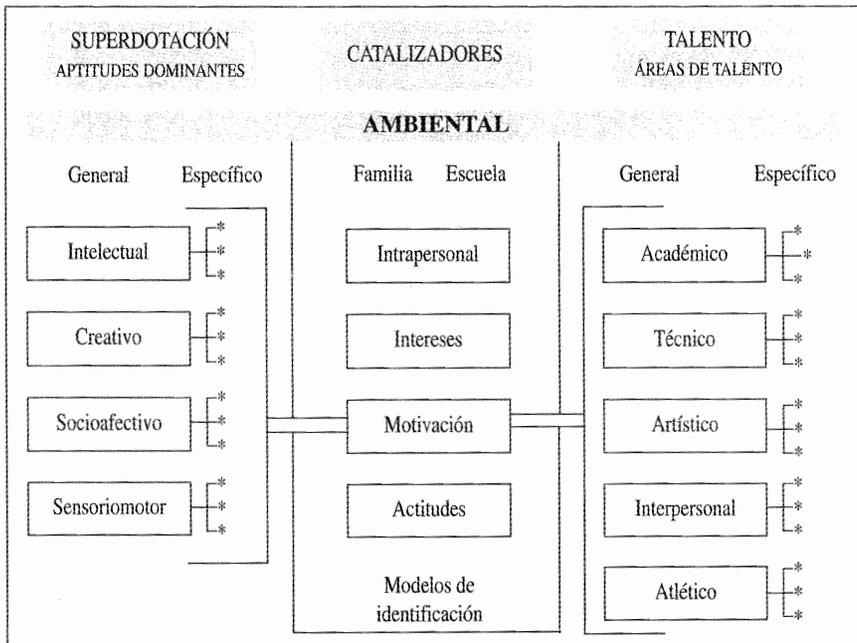


Señala que los responsables sociales o personas que trabajan habitualmente con alumnos y jóvenes, consideran *cinco criterios* a la hora de definir a una persona como superdotada: a) Criterio de *excelencia* por el que destaca claramente respecto de sus iguales en una dimensión o conjunto de dimensiones consideradas valiosas; b) Criterio de *rareza* o poseer un alto nivel, respecto de sus compañeros, en un atributo considerado excepcional o inusual; c) Criterio de *productividad* según el cual el sujeto altamente evaluado en una dimensión, debe mostrar productividad real y potencial. Es decir, sorprende por su capacidad productiva en dicho ámbito; d) Criterio de *demostrabilidad*, es decir, la dimensión en la que destaca el sujeto debe poder mostrarse mediante pruebas válidas y fiables. Hablamos de realidades y no de promesas y milagros; e) Criterio de *valor* o que aquello en lo que se destaca sea

estimado por la persona y la sociedad. El delincuente excelente sería un contravalor.

6. *Teoría de la superdotación y el talento.* Se debe a Gagné (1991) y distingue entre superdotación y talento si bien son conceptos que ocuparían los extremos de un *continuum*. La *superdotación* está asociada al *desarrollo natural* o no sistemático de las capacidades y se corresponde con la capacidad claramente superior a la media; el *talento* se asocia al *desarrollo sistemático* de las capacidades y habilidades que constituyen la pericia en un campo particular de la actividad humana y se corresponde con un rendimiento netamente superior a la media en dicho campo. La manifestación de un talento determinado resulta de la proyección de una o más capacidades a un campo de trabajo, modulado por los catalizadores intrapersonales (motivación, iniciativa, confianza, control interno) y ambientales (personas, ambientes físicos y sociales e intervenciones significativas para el sujeto). Aptitudes y talentos guardan una relación compleja pues cada talento es el resultado de un perfil de aptitudes propio; por otra parte, una misma aptitud puede contribuir al desarrollo de distintos tipos de talentos (Tabla 2).

Tabla 2. Modelo de superdotación y talento de Gagné (Gagné, 1991)



7. *El talento matemático precoz.* Cerramos este punto con el modelo de Stanley (Stanley, 1973; Benbow, 1991) conocido como SMPY (*Study of Mathematically Precocious Youth*), que estudia, entre otras, la alta capacidad matemática y se interesa por los que la poseen en grado extremo. Desde los años setenta del pasado siglo ha desarrollado un modelo diagnóstico funcional y válido, la aplicación de *tests de nivel superior*, y una opción curricular, la *aceleración* a la medida entendida con matices distintos al salto de curso puro y duro. Para llevar a término su trabajo trabaja con un diseño longitudinal de varias cohortes e identifica a los sujetos mediante una estrategia de dos pasos. En el primero, se invita a participar en el programa a los alumnos que a la edad de 13 años, puntúan en el percentil 97 o superior en los tests de *rendimiento* matemático propios de su edad. En el segundo paso, los preseleccionados deben responder al SAT-M (*Scholastic Aptitude Test*) o prueba similar, test de *capacidad* matemática en la versión concebida para alumnos de 16-17 años de edad (“test de nivel superior”). Los preseleccionados obtienen en dicho test de capacidad todas las puntuaciones posibles lo que muestra la variabilidad del grupo y da una idea clara de la heterogeneidad de la capacidad, incluso en el selecto grupo del tres por ciento superior. Todos los preseleccionados son alumnos muy brillantes en rendimiento matemático que precisan desafíos escolares adecuados. Considera altamente capaces sobre el quinto superior de dichos alumnos. Se representa en la Figura 2.

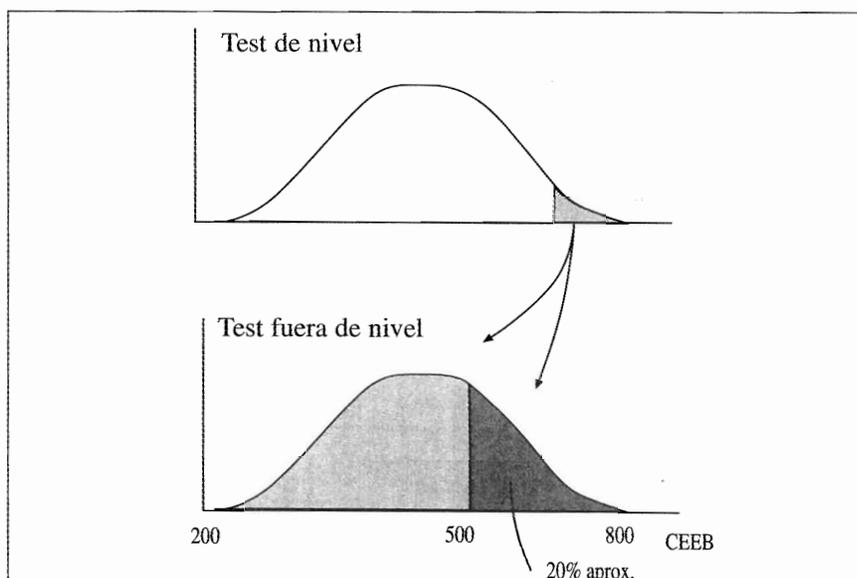


Figura 2. Distribución de resultados en el test de nivel superior (CEEB) de los alumnos situados por encima del percentil 97 en el test de su nivel

2. Cómo son y cómo aprenden los superdotados

Como grupo, se diferencian de los alumnos medios y de lo menos dotados en diversas características con significado para la educación si bien se trata de un grupo internamente heterogéneo. Sin embargo, las diferencias empíricas observadas en distintas características no siempre tienen significación estadísticas, en relación con los grupos ordinarios. La caracterización general que se presenta gira en torno a tres ejes o cognición, creatividad y personalidad (Jiménez Fernández, 2010; Pendarvis, Howley y Howley, 1990).

2.1. Características cognitivas

O recursos intelectuales que poseen y uso que tienden a hacer de ellos y que describen la singularidad de su modo de aprendizaje. Son las siguientes:

- *Alta capacidad para manipular símbolos.* Aprende a leer temprana y rápidamente, tiene un amplio vocabulario y un buen dominio de conceptos y símbolos numéricos.
- *Lenguaje oral amplio, avanzado y estructurado,* siempre modulado por el medio de procedencia. Gran capacidad para comprender ideas abstractas.
- *Buena memoria y amplia y rápida capacidad para archivar información.* Recuerda con facilidad personas, datos, hechos e información diversa, y puede tener buen conocimiento sobre algún tópico de su interés.
- *Altos niveles de comprensión y de generalización,* viendo rápidamente relaciones más allá de los hechos observados. Aprende a niveles de profundidad muy por encima de los propios de su edad.
- *Capacidad de concentración y de atención,* sobre todo cuando le interesa el tema, llegando a ser preciosista y profundo en ese caso. Disfruta jugando o trabajando sólo durante periodos largos.
- *Buen observador, curioso y con variedad de intereses.* Suele plantear preguntas sobre su entorno interesándose por juegos y noticias atípicas para su edad y deja de plantearlas si no son satisfechas.

2.2. Características motivacionales y de personalidad

Se refieren a sentimientos, actitudes y otros rasgos de personalidad que suelen darse en este grupo con más fuerza y frecuencia que en los alumnos medios de su misma edad. Entre ellas cabe citar:

- *Buen autoconcepto y atribución causal interna.* Como grupo tiene buen autoconcepto, tiende a atribuir los buenos resultados a la capacidad y al esfuerzo y los malos a una combinación de factores como esfuerzo insuficiente, mala suerte y dificultad de la tarea.
- *Alta motivación, perseverancia y perfeccionismo.* Cuando trabaja en algo que atrae su interés, es capaz de quedar absorto en la tarea y aspira al trabajo bien hecho.
- *Sentido del humor,* que suele ser sofisticado y que puede ser corrosivo si se desarrolla en caminos inadecuados. Bromistas, con facilidad para los mensajes de doble sentido.
- *Líder natural, sensible consigo mismo y con los otros,* excepto en el caso de que posea una inteligencia muy alta. Son populares entre sus compañeros y saben hacerse querer y respetar.
- *Preferencia por estar con adultos o con niños mayores* para discutir ideas y trabajar en temas estimulantes por su complejidad. También le gusta y necesita jugar y estar con sus iguales en edad.
- *Ingenioso, agudo, con recursos para solucionar un problema* por más de un procedimiento o por un método poco convencional lo que no siempre juega a su favor.
- *Sentido ético,* distinguiendo entre lo bueno y lo malo no siempre con los matices necesarios. La lucha entre lo que hace y lo que cree debería hacer puede ocasionarle conflictos o quedar atrapado en los ajenos.

2.3. Características relacionadas con la creatividad

Dimensión difícil de evaluar pero importante pues la médula de la superdotación es la producción creativa, el ir más allá de lo dado. Entre sus manifestaciones se señalan:

- *Habilidad para pensar en las cosas holísticamente* para pasar después a comprender sus partes. Este modo de aprender suele entrar en conflicto con el sistema de enseñanza que procede por pequeños pasos para integrarlos al final.
- *Impulso natural a explorar ideas,* que suele ir acompañado de entusiasmo y tenacidad pero que puede polarizarse o dar como resultado ideas radicales o fuera de lugar.
- *Desafío o reto ante lo convencional.* Tiene ideas, interpretaciones, preguntas, propuestas poco corrientes que pueden acarrearle problemas de

convivencia dependiendo del grado de tolerancia del entorno y de las restantes características de su personalidad.

- *Independencia de pensamiento.* Rechaza parcialmente el criterio de autoridad e intentan dar sus propias respuestas a las situaciones. Tolera la ambigüedad y no busca prioritariamente la solución aparentemente más conveniente para un problema, sino la más lógica y original.
- *Juguetero, revoltoso, inconsciente.* Tiende a ser juguetero con sus acciones, pensamientos y productos, ve humor en las cosas y puede provocarlo. Manifiesta atracción por las actividades con riesgo y a veces hace cosas sólo para ver el resultado o las reacciones de los otros.

2. 4. Disincronía o desarrollo típico de los más capaces

Este concepto hace referencia a desequilibrios entre los diferentes planos del desarrollo humano y tiene su principal campo de aplicación en la educación especial. Las pautas de desarrollo de los deficientes mentales son parcialmente distintas a las del resto de la población y también cobran matices propios en el caso de los estudiantes con alta capacidad. Terrasier (1989) ha estudiado este síndrome que en sí mismo no es problemático. Se refiere a los específicos *ritmos heterogéneos* del desarrollo en el interior del propio sujeto o disincronía interna, y en su relación con el mundo circundante o disincronía social. En ambos casos, la disincronía se manifiesta fundamentalmente en tres aspectos siendo en todos ellos más precoz el desarrollo del primer polo que el del segundo, y puede dar lugar a problemas en la conducta y evolución del niño intelectualmente capaz al no encontrar en el medio el ajuste o respuesta adecuada a sus necesidades. La *disincronía interna* aparece entre:

- *Inteligencia y psicomotricidad.* Más frecuente en los niños que en las niñas, suelen ser capaces de leer antes de dominar el uso del lapicero, por ejemplo.
- *Razonamiento y lenguaje.* Su razonamiento suele ser más avanzado y ágil que su capacidad de expresión verbal.
- *Inteligencia y afectividad.* La riqueza de su capacidad cognitiva no suele llevar un desarrollo y madurez similar del mundo de los afectos.

La *disincronía social* o externa también puede presentar varias manifestaciones o entre:

- *El estudiante y la escuela* por el ritmo homogéneo impuesto a todos los alumnos. Tiene que adaptarse al ritmo medio de la clase aunque violente sus necesidades específicas.

- *El niño y sus padres* que aunque suelen ser pronto conscientes de la inteligencia del hijo, no significa que le otorguen la atención adecuada.
- *El niño y sus compañeros* al tener que trabajar sistemáticamente con niños de su edad cronológica y con pocas oportunidades de trabajar con compañeros de similar capacidad intelectual.

2.5. Características de la alta capacidad y reacciones concomitantes

Siguiendo a Webb (1993), un enfoque útil para comprender las necesidades y potenciales problemas de estos estudiantes, es proceder al examen de las características que los definen y le dan su fuerza y que, no obstante, pueden tener problemas asociados. Se resumen en el Tabla 3.

Tabla 3. Problemas asociados a las características propias de los niños superdotados (Webb, 1993, 528)

Características	Problemas concomitantes
Rapidez en la adquisición y retención de la información.	Impaciente con la lentitud de los otros, antipatía por lo rutinario y el entrenamiento repetitivo.
Actitud investigadora, curiosidad intelectual, motivación intrínseca, búsqueda del significado.	Hace preguntas desconcertantes, fuerza de voluntad, se resiste a la dirección, excesivos intereses, espera lo mismo de los demás.
Habilidad para conceptuar, abstraer y sintetizar, disfruta resolviendo problemas y con la actividad intelectual.	Rechaza u omite detalles, se resiste a prácticas y ensayos, cuestiona los procedimientos de enseñanza.
Ve relaciones causa-efecto.	Dificultad en aceptar lo ilógico como sentimientos, tradiciones, actos de fe.
Amor por la verdad, la equidad y el juego limpio.	Dificultad en ser práctico, preocupación por aspectos humanitarios.
Disfruta organizando y estructurando cosas y personas, busca sistematizar.	Constuye sistemas y reglas complicadas, puede ser percibido como mandón, mal educado o dominante.

Características	Problemas concomitantes
Gran vocabulario y facilidad verbal, amplia información en áreas avanzadas.	Puede emplear las palabras para evadir situaciones, se suele aburrir en el colegio y con compañeros de su edad, percibido por otros como sabelotodo.
Pensamiento crítico, altas expectativas, autocrítico, evalúa a terceros.	Crítico e intolerante frente a otros, puede descorazonarse o deprimirse, perfeccionista.
Observador persistente, dispuesto a considerar lo inusual, abierto a nuevas experiencias.	Enfoque o percepción muy intensos, ingenuidad ocasional.
Creativo e inventivo, le gustan las formas nuevas de hacer las cosas.	Puede distorsionar planes o rechazar lo ya conocido, percibido por otros como distinto y desacompasado.
Intensa concentración, atención amplia y sostenida en áreas de interés, comportamiento dirigido hacia objetivos, persistencia.	Se resiste a la interrupción, descuida obligaciones o personas durante el trabajo que le absorbe, tozudez.
Sensibilidad, empatía hacia otros, deseo de ser aceptado por otros.	Sensible a la crítica y al rechazo de los compañeros, espera de los demás valores similares a los suyos, necesidad de éxito y reconocimiento, puede sentirse diferente y alienado.
Gran energía, presteza, afán, periodos de intensos esfuerzos.	Frustración con la inactividad, su afán puede distorsionar a otros, necesidad de estimulación continua, puede ser percibido como hiperactivo.
Independiente, prefiere trabajo individualizado, confía en su capacidad.	Puede rechazar las aportaciones de padres y compañeros, inconformista, puede ser poco convencional.
Diversos intereses y habilidades, versatilidad.	Puede parecer disperso y poco organizado, frustraciones por falta de tiempo, los otros pueden esperar de él logros continuos.
Gran sentido del humor.	Ve lo absurdo de las situaciones, su humor puede no ser entendido por los compañeros, puede convertirse en el "payaso" para atraer la atención.

3. Diagnóstico de las necesidades educativas de los más capaces

Se sitúa en el marco general del diagnóstico pedagógico y en las rutinas sistemáticas establecidas para el común de los alumnos. Su finalidad es conocer las necesidades educativas especiales de cada alumno para tener un patrón objetivo de referencia para planificar la enseñanza, dirigir el proceso de aprendizaje y prever los resultados. El diagnóstico de la capacidad, especialmente el de los alumnos poco convencionales y en situaciones de riesgo, produce cambios positivos en su motivación y comportamiento y da al profesor información rigurosa para individualizar parcialmente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los principales problemas del diagnóstico son (Ritchert, 1991):

- a) *Definiciones elitistas y distorsionadas* que suelen incluir sólo las capacidades valoradas en la cultura dominante. En una realidad escolar cada vez más multicultural, este aspecto está necesitado de revisión en el fondo y en la forma.
- b) *Confusión acerca de su finalidad*. El diagnóstico se suele utilizar para legitimar determinadas expectativas y prácticas etnográficas y personales, y se distorsiona así el proceso diagnóstico y su finalidad.
- c) *Mal uso y abuso de los tests*. Ya porque se emplean indebidamente o porque se sacan de ellos conclusiones indebidas, entre otros. No hay tests libres de influencia cultural si bien no todos los tests están igualmente saturados por la cultura dominante.
- d) *Violación de la equidad educativa*, dado que las distintas clases sociales están desproporcionadamente representadas en los programas para los más capaces. Los alumnos procedentes de medios culturalmente deprivados tienen escasas posibilidades de ser diagnosticados como de alta capacidad y los instrumentos usados en el diagnóstico y la concepción de la misma están en la base de estos resultados.
- e) *Distorsión y uso aparente de criterios múltiples* ya porque se emplean instrumentos no válidos; ya porque es decisivo un solo criterio aunque se midan otros, ya porque se combinan indebidamente medidas de distinta naturaleza.
- f) *Programas excluyentes y exclusivos*. Ocurre cuando son muy restrictivos los criterios de admisión a un programa dado, en cuyo caso los admitidos proceden con alta probabilidad de la típica clase media. Este tipo de programas dan aparente legitimidad a la representación desproporcionada de un grupo sobre otros. El caso de las niñas, minoritariamente representadas, es harto elocuente.

Las limitaciones apuntadas no han sido resueltas satisfactoriamente si bien se aprecian nuevas tendencias como las siguientes:

- a) *Partir de concepciones amplias, multipotenciales de la superdotación*, iniciando tempranamente la identificación sin esperar expresiones y ritmos homogéneos en los alumnos y grupos.
- b) *Estudiar las modulaciones que sufre la alta capacidad en grupos específicos* atendiendo a la cultura étnica, el género, la edad y las dificultades de aprendizaje, por ejemplo.
- c) *Empleo de instrumentos formales e informales de recogida de datos e involucrar en el proceso a padres, profesores, compañeros y al propio alumno*. Estar atentos a las informaciones discordantes y no sólo a las concordantes.
- d) *Evaluar sistemáticamente el propio proceso y los instrumentos utilizados*. La experiencia crítica es una excelente compañera; la experiencia rutinaria puede nublar el juicio y los actos de las personas y de los grupos. Los instrumentos son seleccionados, aplicados e interpretados por personas a las que se supone expertas.
- e) La evidencia aportada por el proceso diagnóstico será la base para *proveer a los alumnos oportunidades de aprendizaje adecuadas a sus necesidades* específicas, dentro y fuera del aula ordinaria.

3.1. Instrumentos diagnósticos

Se denomina instrumento a todo medio que pueda aportar información rigurosa sobre las características del alumno y el grado y calidad en que las posee. Algunas observaciones sobre los instrumentos básicos o tests y estimaciones de profesores y padres (Teare, 1987).

- a) *Los tests*. Hipervalorados y vituperados a partes casi iguales, siguen teniendo un lugar en el diagnóstico de la alta capacidad, si bien su uso queda limitado a los profesionales preparados y no deben sustituir a otro tipo de instrumentos. Una alta puntuación en un test sólido de capacidad intelectual es un indicador sólido de capacidad; la ausencia de alta calificación no necesariamente indica baja capacidad, pues el alumno ha podido adoptar una actitud de rechazo hacia el test, cometer errores tontos o perder el tiempo sacando punta al lapicero. Algunas observaciones a tener en cuenta serían:

1. Los tests de aplicación *individual* se emplearán para propósitos determinados y tras poseer otras informaciones acerca del alumno

en cuestión. Con carácter general se emplearán las pruebas de aplicación colectiva.

2. Existen dudas fundadas sobre la posibilidad de diagnosticar el conjunto de las capacidades humanas mediante tests de fiabilidad y validez equivalentes. Por ejemplo, los tests de creatividad, de aptitudes y de personalidad tienen tras sí un historial científico distinto.
 3. Es peligroso confiar demasiado en una puntuación obtenida en un test en un momento determinado. Por otra parte, su validez predictiva suele ser débil en general.
 4. Todos los tests tienen un margen de error aunque la cuantificación de los resultados tiende a dar una desmesurada apariencia de precisión a la medida.
 5. En general, los tests de capacidad tienen un techo muy bajo para diagnosticar a los alumnos con alta capacidad. Si se puede, en estos casos se recomienda acudir a tests de nivel superior.
- b) *Valoraciones de los expertos.* Léase profesores y otros expertos de la comunidad y, desde cierta perspectiva, padres y compañeros. Es preciso contar con las valoraciones del profesorado pues son los responsables de la educación, precisan objetivar su labor y tiene oportunidades para observar distintos comportamientos y características de sus alumnos. Las principales limitaciones del profesorado proceden de la carencia de formación en este campo y de los prejuicios y estereotipos existentes hacia estos alumnos. La precisión de los juicios del profesorado ha sido objeto de evaluaciones que han llegado a conclusiones desiguales. Pergnato y Birch (1959) y García Yagüe (1986) concluyeron negativamente acerca de su precisión; Guskin, Peng y Simon (1992) y Gagné (1994) informan de resultados más alentadores. En general todos concluyen que la precisión de los juicios del profesor aumenta significativamente tras un adecuado entrenamiento.

De este tipo de estudios y de otros datos se desprenden una actitud positiva hacia las valoraciones docentes, que se conciben como una fuente de información complementaria pero necesaria. Su defensa se apoya en las razones siguientes: a) Hay aptitudes y actitudes para cuyo diagnóstico no existen instrumentos más adecuados; b) Los profesores pueden dar información sistemática sobre una amplia muestra de tareas; c) Combinados sus juicios con otros datos aumentan la precisión del diagnóstico; d) Institucionalmente es importante incluir al profesorado en el modelo diagnóstico adoptado.

El recurso a los cuestionarios, escalas de observación, anecdóticos y valoraciones de trabajos específicos, forman parte de la colaboración que puede prestar el profesorado, y otros expertos, sin olvidar que la

forma de obtener observaciones fiables es ofreciendo al alumno oportunidades sistemáticas para manifestar la capacidad a través de las tareas curriculares. En cualquier caso, es importante aclarar con el profesor qué tipo de colaboración se espera de él, qué ventajas y limitaciones tienen los instrumentos que va a emplear y pedirle que ilustre con algún ejemplo el tipo de observaciones que apoyan sus juicios. Hay que evitar que los instrumentos se conviertan en un fin en sí mismos o en una especie de lastre, en lugar de ser un medio para conocer al alumno.

Los padres y los propios compañeros también pueden aportar datos específicos, válidos y fiables, si se les pregunta sobre conductas que han tenido oportunidad de observar y si se les formulan las preguntas en términos adecuados. Los padres normalmente son los primeros en reconocer la singularidad del hijo aunque dudan en manifestarlo por temor a despertar celos y porque no suelen encontrar apoyo en la escuela (Silverman, 1991); son el principal modelo educativo del hijo y el apoyo más probable para el desarrollo de su potencial; las relaciones entre los padres y el hijo capaz puede ser un motor que arrastra positivamente a toda la familia o al contrario; el sistema educativo familiar y la actitud específica del padre y de la madre ante el hijo superdotado, es una característica que diferencia significativamente entre las familias cuyos hijos obtienen alto rendimiento y aquellas otras cuyos hijos no lo obtienen a pesar de la alta capacidad (Jiménez Fernández, 2006; Rimm, 1991). Por otra parte, los padres inmaduros y con excesivas presiones hacia los hijos, provocan en estos inhibición del potencial y pobre desarrollo personal e intelectual (Weyand, 1999). Entrevistas y cuestionarios son los instrumentos más empleados.

- c) *El rendimiento escolar.* En general, el rendimiento escolar es un indicador fiable de los resultados que cabe esperar del alumno. Inteligencia y rendimiento correlacionan positivamente, tanto si el rendimiento se mide a través de las calificaciones que otorga el profesorado cuanto si se mide a través de pruebas tipificadas de rendimiento académico. Entre los indicadores de rendimiento deben considerarse también las calificaciones que obtienen los alumnos en pruebas menos convencionales como pruebas de selectividad universitaria, concursos escolares, certámenes científicos extraescolares, premios, bachillerato internacional y similar. Son muestras de decisiones y logros. Además, los exámenes y otras actividades realizadas por el alumno permiten al profesor observar la riqueza, originalidad, precisión, calidad y cantidad de ideas, relación entre estas, valoraciones y fantasías del alumno, etc. Sin embargo, hay alumnos capaces que obtienen mal rendimiento por lo que este criterio no debe tener un valor absoluto sino relativo, y ser considerado junto a otros criterios tratando de encontrar patrones explicativos de la capacidad y del comportamiento del alumno en su contexto.

4. Modelos de intervención en educación

Cualquier modelo de intervención educativa para ser eficaz debe actuar sobre *cuatro dimensiones interdependientes* o sobre el contenido del currículo, el proceso, el producto y el ambiente de la enseñanza-aprendizaje, combinando equilibradamente estos factores para potenciar el aprendizaje de todos los alumnos y de estos alumnos.

- a) *El contenido*. Se refiere a las ideas, conceptos, información descriptiva y hechos que se presentarán al alumno en una variedad de formas. Debe ser más complejo, con mayor nivel de abstracción, con un ritmo más rápido y menos repetitivo, más centrado en las ideas que en los hechos, con materiales más avanzados. El estudio de personajes reales caracterizados por su creatividad productiva les ayuda a modelar su potencial de aprendizaje al enfrentarse con su propio talento y posible éxito.
- b) *El proceso*. Se refiere a la forma en que se presenta el material, actividades en las que participa el alumno, preguntas que se plantean, métodos de enseñanza del profesor y procesos de pensamiento que desarrollan. Los métodos más apropiados son los que hacen hincapié en el trabajo autónomo, en el dominio de habilidades para aprender a pensar, en el empleo de los niveles superiores de pensamiento como aplicación, proyección y evaluación de la información, en actividades y situaciones para la interacción en grupo en situaciones reales y en simulaciones, con reglas que den lugar a la heteroevaluación y a la autocrítica.
- c) *El producto*. Resultados de la interacción educativa que deberán estar relacionados con problemas reales significativos para estos alumnos, con públicos reales o simulados, representarán trabajos originales o transformaciones de datos antes que resúmenes de conclusiones ajenas y serán evaluados por profesionales adecuados tratando de fomentar una sana autocrítica. Los alumnos serán estimulados a presentar sus trabajos en formatos divergentes como construcciones, demostraciones, programas, entrevistas, grabaciones, vídeos, artículos, sin más limitación que la de presentar un producto con calidad, originalidad y que ha requerido esfuerzo.
- d) *El ambiente de aprendizaje*. Se refiere a la distribución física del espacio y al clima psicológico en el que el aprendizaje tiene lugar. Estará centrado en el interés e ideas del estudiante antes que en las pláticas del profesor; será abierto antes que cerrado como una invitación a que entren materiales, libros y equipos y a que surja la exploración de materiales, la valoración de ideas y la libertad para cambiar de rumbo ante nuevas situaciones; será de aceptación antes que de juicio; permitirá la movilidad dentro y fuera del aula y diferentes formas de agrupar a los alumnos.

4.1. Modelos organizativos y programas

Los tres modelos clásicos en la organización escolar son la aceleración, el enriquecimiento y el agrupamiento por capacidad, modelos que se superponen y que presentan internamente variantes de interés. Desde sus propios planteamientos cada uno de estos modelos significa una de las formas posibles de aproximarnos a una educación más individualizada para el conjunto de la población escolar.

4.1.1. La aceleración

Reviste formas como admisión precoz del alumno, salto de curso o estudio acelerado del programa oficial de modo que se cursen tres cursos en el periodo correspondiente a dos, etc. Entendida estrechamente hace referencia al modelo organizativo y al salto de curso y, en este caso, el currículo no suele sufrir modificación alguna. Desde esta perspectiva se le hace una seria objeción racional, que no modifica el currículo ni en amplitud ni en profundidad sino que se limita a dar lo mismo que al resto de los alumnos solo que lo estudian antes y de modo más rápido.

Dada la heterogeneidad existente dentro del grupo de los más capaces, la aceleración puede ser plenamente válida en los casos en que a un elevado desarrollo intelectual se une una madurez social y afectiva igualmente superior o al menos suficiente para desenvolverse en el nuevo entorno. Las formas más comunes de aceleración son (Benbow, 1991; Winebrenner, 1992):

1. *Aceleración dentro de la clase ordinaria.* El estudiante trabaja los materiales de enseñanza a un ritmo prácticamente doble que la media de la clase. Suele emplearse en la escuela primaria, requiere alumnos motivados pues el profesor apenas si dispone de tiempo para supervisar su progreso y se emplea cuando no se disponen de fórmulas más adecuadas. En este tipo de aceleración es difícil documentar los logros y el progreso del estudiante a lo largo de los cursos.
2. *Aceleración en clase especial.* Determinados aspectos del currículo se diseñarán a un ritmo más rápido. Las clases aceleradas, en comparación con las clases ordinarias, mantienen altas expectativas respecto al progreso de los estudiantes y esta diferencia parece ser un factor crítico que influye en los resultados que obtienen. A estas clases pueden asistir alumnos de alta capacidad y alumnos ordinarios que tengan un alto rendimiento en el tema estudiado a ritmo acelerado.
3. *Admisión precoz.* El alumno comienza la educación preescolar, primaria, secundaria o superior uno o más años antes de lo que le correspon-

de por su edad cronológica. Es una forma de salto de curso que se apoya en los pasos de nivel del sistema y es la recomendada cuando se opta por el modelo de aceleración puro y duro.

4. *Asistencia dual.* El estudiante asiste a dos instituciones al mismo tiempo, una de ellas puede ser a distancia. De hecho, con la etiqueta o no de superdotados bastantes alumnos asisten paralelamente a otra institución formativa para aprender idiomas, informática o danza, por ejemplo. En el caso de los alumnos más capaces les resulta más fácil compaginar ambos tipos de exigencias.
5. *Otras formas de aceleración* pueden ser asistir a una escuela de promoción flexible o que permite a los alumnos promocionar al curso siguiente a lo largo del curso escolar si cumple determinados requisitos. El mentorado o aprendizaje paralelo del alumno, normalmente fuera del horario escolar, asesorado por un experto de la comunidad o del propio centro escolar. O la escolarización en el propio domicilio, opción cada vez más empleada por algunos padres que no acaban de encontrar en los centros una respuesta adecuada a las necesidades educativas del hijo.

En todas las formas de aceleración es preciso consultar a las personas que se verán afectadas por la decisión o profesores, padres y alumnos pues tienen que colaborar dando apoyo al estudiante. Si el plan de aceleración no concita los apoyos necesarios puede resultar inútil o terminar siendo nefasto.

4.1.2. *Enriquecimiento curricular*

Su finalidad es ofrecer aprendizajes más ricos y variados modificando en profundidad y extensión el contenido así como la metodología a emplear en la enseñanza y el aprendizaje. Dichas modificaciones deben estar basadas en las necesidades educativas especiales de los alumnos para los que son diseñadas, siendo el elemento clave que se trate de un plan sistemático. Experiencias aisladas no pueden considerarse un plan o programa. Este modelo no ha despertado mayores controversias. La mentalidad popular asume que los más capaces deben recibir una enseñanza que amplíe sus horizontes, y entiende que tal tipo de enseñanza es propia del denominado enriquecimiento. Encierra diferentes formas, algunas de ellas equivalentes a tipos de aceleración y de agrupamiento por capacidad.

Puede plantearse dentro del aula ordinaria o en el aula especial a tiempo parcial, siendo esta última la opción del modelo de Renzulli. En la enseñanza primaria es el modelo por antonomasia, siendo también empleado en la enseñanza secundaria ya sólo, ya combinado con otros modelos. Quizá pueda entenderse mejor si se adopta la triple dimensión de enriquecimiento orienta-

do al contenido, al proceso y al producto, respectivamente (Pendarvis, Howley y Howley, 1990; Renzulli y Reis, 1991).

1. *El enriquecimiento orientado al contenido* toma una o más áreas del currículo y las desarrolla con mayor extensión y profundidad. Suele darse en forma de cursos o programas que requieren acudir a fuentes externas, informáticas y no informáticas, como museos, expertos y bibliotecas, y contienen aspectos apenas contemplados en el currículo ordinario. En ocasiones se ofrecen fuera del horario regular acudiendo a los sábados, a alargar la permanencia del alumno en el centro y a los cursos intensivos de verano. En ellos se enseña a los estudiantes informática, astronomía, microbiología, arte, etc., y otras veces se dirigen a enseñar intensivamente una habilidad como manejar el teclado o cómo usar la biblioteca e Internet. Su principal desventaja es que el enriquecimiento suele darse separado del currículo de la clase regular y cuando tiene lugar fuera del aula ordinaria, no siempre es fácil lograr la colaboración del profesor ordinario del estudiante.
2. *El enriquecimiento orientado al proceso* tiene como finalidad desarrollar habilidades de pensamiento de alto nivel del tipo de técnicas de resolución de problemas, habilidades de pensamiento divergente o estrategias metacognitivas que, previsiblemente, les llevarán a realizar productos creativos. Se suele acudir a enseñar siguiendo los pasos de uno o más modelos del tipo de los modelos para la solución creativa de problemas; y se les pide y anima a que apliquen los pasos y procesos del modelo en el estudio independiente y en las discusiones del aula. La principal objeción es que las habilidades son enseñadas desligadas del contenido de las materias de estudio, y esta fragmentación probablemente dificulta su transferencia a otros contenidos y a problemas de la vida diaria.
3. *El enriquecimiento orientado al producto* pretende capacitar a los estudiantes para elaborar productos reales y con impacto en las audiencias adecuadas. Son programas que confían en el estudio independiente y de investigación y que esperan trabajos con la calidad de un adulto, pues a través del ejemplo y por modelamiento, los estudiantes pueden aprender constelaciones de conductas científicas y profesionales propias de las personas de más edad. Se interesa por lograr altos niveles de pensamiento si bien, en la práctica, el proceso de enseñanza se dirige a demostrar que se dominan tales procesos. Esta situación puede tener como resultado una fuerte presión en profesores y alumnos para que den pruebas de que el aprendizaje está teniendo lugar y es de calidad diferente al de las actividades de la clase regular, y desembocar en un sistema en el que los alumnos mezclan y producen productos sin establecer las bases del conocimiento y sin esforzarse por su excelencia.

4.1.3. *El agrupamiento por capacidad*

Este modelo también admite variantes. Durante la escolaridad obligatoria, el agrupamiento por capacidad en centros segregados prácticamente no existe en la actualidad pues va contra los ideales de una sociedad y una escuela inclusiva con todos los alumnos. El agrupamiento por capacidad se plantea bien en clase especial dentro del centro ordinario o bien dentro del aula ordinaria. En ambos casos puede ser a tiempo parcial o con carácter fijo.

Puede combinar el enriquecimiento y la aceleración y ha sido la forma de agrupamiento por antonomasia hasta la década de los sesenta, en que comenzó a ser atacada de segregacionista pues, en Estados Unidos, las aulas especiales cobijaban principalmente estudiantes blancos de clase media. Lo cierto es que las investigaciones de Terman y Hollingworth habían alentado su expansión pues, en sus diversas variantes, este modelo beneficia el desarrollo cognitivo de los más capaces. Este modelo y la aceleración han despertado controversias en distintos momentos, que no siempre han gozado de fundamento científico.

En todo caso, la evaluación de los tres tipos de programas concluye que, en relación al agrupamiento heterogéneo, con cualquiera de ellos mejora el rendimiento de los más capaces y no perjudica el desarrollo de su personalidad, cuando se toman como grupos de comparación a los alumnos de capacidades similares que permanecen en los centros ordinarios sin ningún tipo de diferenciación curricular. Hay otras conclusiones importantes cuya consideración nos excede (Kulick y Kulick, 1991; Rogers y Span, 1993; Jiménez Fernández, 2010).

5. Grupos específicos

Los superdotados son un grupo heterogéneo y la alta capacidad es analizada desde criterios distintos como el género, el rendimiento escolar (hay alumnos con alta capacidad y mal rendimiento escolar), la cultura étnica y social de procedencia, etc. Se esbozan dos de estos grupos o subgrupos.

5.1. Alumnos extremadamente superdotados

Son la expresión más nítida del desarrollo disincrónico y desde el punto de vista psicométrico tendrían su polo opuesto en el deficiente mental profundo. Pueden definirse como aquellos alumnos cuya puntuación en los tests

de Cociente Intelectual (CI) se sitúa tres o cuatro desviaciones típicas por encima de la media o aquellos otros que son niños prodigio en un campo determinado.

Una definición fenomenológica sería ver la precocidad extrema como el desarrollo asincrónico en el que se combina la capacidad cognitiva precoz con su alto desarrollo para dar lugar a experiencias internas y a conocimientos que son cuantitativamente y cualitativamente diferentes de la norma. La disincronía aumenta a medida que es más extrema la capacidad intelectual y hace que estos alumnos sean particularmente vulnerables si no se modifica adecuadamente la conducta de padres y profesores para colaborar a su óptimo desarrollo (Kearney, 1996). Silverman (1989) señala que en la escala de Wechsler (WISC-R) se puede hablar de la equivalencia siguiente (Tabla 3):

Tabla 3. Categorización de los superdotados según el CI en la escala Wechsler-R

Categoría	Cociente Intelectual (CI) equivalente	Desviaciones Típicas (DT) sobre la media
Moderadamente dotado	115-129	1 DS
Medianamente dotado	130-140	2 DT
Altamente dotado	145 o superior	3 o más DT

Debido a sus características suelen encontrarse segregados académica y socialmente; están en desventaja a la hora de ser seleccionados para participar en programas para los más capaces; se saben rechazados por sus compañeros a los que en cierto modo minusvaloran y como señala Coriat (1990), los niños con un CI de 170 o superior tienen más dificultades que cualquier ser humano para vivir satisfactoriamente en este mundo pensado para la persona media. Cabe caracterizarlos como sigue (Gross, 1993, Kearney, 1996):

a) Características cognitivas

- *Cociente intelectual muy alto*, superior a la media de los chicos tres o cuatro años mayores que ellos.
- *Fuerte desarrollo asincrónico* en la infancia y en la adolescencia. Su capacidad intelectual es impresionante pero no tienen un desarrollo emotivo y social similar ni mantienen el mismo nivel en todas las dimensiones cognitivas.
- *Extrema rapidez en el procesamiento de la información*. Aprenden rápidamente, aparentemente se saltan pasos en el proceso de aprendizaje y llegan a conclusiones sobresalientes de manera intuitiva, frecuentemente sin saber describir los pasos que han seguido.

- *Estilo peculiar de aprendizaje.* Aparentemente no reflexionan antes de responder, parece que se saltan trozos de información porque intuyen lo que viene después; dan la respuesta antes de que el profesor haya terminado de formular la pregunta o señalan al profesor la idea o palabra que busca en su interior antes de que este sea consciente de la búsqueda.
- *Memoria extraordinaria, comprensión rápida de los conceptos, conocimiento amplio,* preciso y muy superior al de los alumnos brillantes y al de los simplemente superdotados. Su conocimiento puede distanciarse de la media como si se tratara ya de un profesional y su manifestación suele ser problemática para convivir con profesores, compañeros y adultos que ordenan el saber según lo que corresponde a cada edad cronológica.
- *Lenguaje hablado y aprendizaje lector muy precoz, elevado flujo verbal,* lenguaje correcto y complejo, expresión escrita algo más tardía.

b) Características no intelectivas

- *Suelen fracasar en el desarrollo de hábitos de trabajo adecuados* en los contextos escolares organizados para los alumnos de capacidad media. Ante los profesores no aparecen como buenos alumnos y, en consecuencia, se dedican a soñar despiertos, a aburrirse y pueden llegar a aborrecer la escuela.
- *Dificultades para encontrar compañeros que le satisfagan.* Las personas tienden a unirse con sus iguales pero en este caso cabe preguntarse ¿sus iguales en inteligencia, en edad cronológica, en sentido ético? Tienen riesgo de aislamiento social.
- *Saben que son rechazados por sus compañeros, a los que en cierto modo soportan mal* porque existe un abismo entre su propia capacidad y la de los otros y porque son bastante conscientes de su marginación.
- *Elevado desarrollo intelectual y moral* debido a su capacidad de comprensión acerca de los temas límite de la existencia humana; sin embargo, su capacidad emocional es inferior y, desde este ángulo, son más vulnerables que otros niños.
- *Aire de ausentes, distantes, ajenos a la realidad,* por una parte; por otra, establecen escasa relación entre la pura teoría, que dominan ágilmente, y la realidad próxima. Coriat (1990) señala estas dos características como singulares de estos chicos respecto de los simplemente superdotados.

El retrato de este subgrupo quizá haya dado pie a la idea falsa de que los superdotados como grupo tienen problemas en el desarrollo social y emocio-

nal. Tienen problemas algunos de ellos como los tienen los alumnos con discapacidad y los alumnos medios.

c) Cómo educarlos

Dada su extrema capacidad, en su educación conviene jugar con varios modelos:

- *Combinar la aceleración del currículo con experiencias de enriquecimiento* que les permita desarrollar su pensamiento creativo, y *con el agrupamiento por capacidad* o agrupamiento multicurso, de modo que mejoren su autoconcepto y habilidades sociales al interactuar con alumnos de similares recursos cognitivos.
- *Necesidad de un programa individualizado*, que combine el trabajo independiente en el centro, en su casa y en un centro paralelo si se cree conveniente.
- *Educarlos para la diversión, el ocio, el tiempo libre, en juegos aptos para todas las edades*. Son poco aceptados por sus compañeros y tienen escasas probabilidades de ser populares. Hay que darles oportunidades de desarrollar ciertas destrezas de liderazgo y de relación social, siendo el agrupamiento por capacidad un medio óptimo al plantearle desafíos y logros adecuados. También es interesante que colaboren en actividades sociales dentro de la comunidad.
- Debido a la intensidad de sus emociones y a sus dificultades para las relaciones entre iguales, *precisan apoyo psicológico* y padres y profesores deben dialogar con ellos y ser comprensivos y pacientes.
- *Tutoría entre iguales*. En algunos periodos del horario escolar pueden ser monitores de algún alumno o pequeño grupo de alumnos, sin que tenga carácter permanente a lo largo del curso.

En clases con alumnos moderadamente dotados a menudo desarrollan habilidades de liderazgo, mientras que en las clases regulares son normalmente alumnos aislados.

5.2. Alta capacidad y género

En las últimas décadas en los países desarrollados ha tenido lugar un importante avance hacia la igualdad de los hombres y las mujeres en los ámbitos educativos y sociales. Los cambios en la educación de las mujeres están siendo tan rápidos, que su evolución real va por delante de la reflexión científica si bien la interpretación dada a las diferencias de género es esencial para el avance hacia la equidad y para decidir sobre los modelos de intervención educativa.

5.2.1. Desarrollo evolutivo de los chicos y chicas más capaces

Como grupo, chicos y chicas presentan buen desarrollo físico, escolar y social y dan satisfacciones personales y profesionales a padres y profesores.

En la *infancia*, las chicas evidencian la capacidad más precozmente que los chicos. Las moderadamente superiores en CI y rendimiento, es decir las situadas entre los percentiles 90 y 95, gozan de buena salud física y mental y muestran buena adaptación social. Por su parte, respecto a los chicos normales, los más inteligentes también presentan un buen desarrollo personal, escolar, familiar y social. Ambos géneros establecen en la infancia los estereotipos del papel sexual; sin embargo, es probable que las más inteligentes tengan aspiraciones profesionales más altas que las niñas de su edad, fantasías profesionales más intensas e intereses balanceados por género o masculinos y femeninos. Es decir, los intereses, actitudes y aspiraciones de las chicas dotadas son más similares a los de los chicos dotados que a la media de las chicas en general y se divierten con una amplia variedad de aficiones y juegos tradicionalmente asociados a los chicos. Al mismo tiempo mantienen intereses y juegos típicamente femeninos.

En la *adolescencia*, en las chicas respecto de los chicos, se producen cambios diferenciales en las actitudes, intereses, aspiraciones y rendimiento pero son más sutiles que los que ocurrían hace veinte o diez años. Ambos sexos obtienen buen rendimiento, gozan del apoyo de sus profesores si bien pueden tener los problemas propios de esta etapa. Sin embargo, modelos y opciones curriculares como la aceleración parcial de curso o los programas de enriquecimiento fuera del aula ordinaria, son más valorados por los chicos (Daignault y otros, 1999). Las chicas prefieren permanecer con sus iguales en edad, tendencia que va declinando conforme aumenta la visibilidad social y profesional de las mujeres. A partir de la adolescencia cambia el retrato femenino y las chicas brillantes temen destacar más que sus iguales de uno y otro sexo. Hacia los catorce años pasan del deseo de autoestima y éxito al de amor y pertenencia, decrece el autoconcepto y la confianza en sí mismas y de algún modo empiezan a padecer el *síndrome de cenicienta* (alguien, un príncipe vendrá a salvarla). Como señala Kerr (1997), en la infancia se les premiaba por su éxito académico; en la adolescencia se les pide éxito social y conformismo y aunque mantienen rendimientos iguales o mejores que los de los alumnos superdotados, el descenso de la propia autoestima junto a la bajada de la guardia intelectual, produce su efecto aunque con menos fuerza que hace dos décadas (Delisle, 1997). Se mantiene atenuado el *miedo al éxito* o temor a verse rechazada por destacar y por hacerlo en un campo reservado tradicionalmente a los hombres (Jiménez, Álvarez, Gil, Murga y Téllez, 2006).

En la *juventud* ambos géneros mantienen altos rendimientos en la universidad; hay un preponderancia de hombres en las carreras típicamente masculinas si bien cada vez más atenuada; es superior la presencia femenina en carreras como medicina y económicas y empresariales y aumenta día a día la presencia de las chicas en las típicamente masculinas como las técnicas, siendo su rendimiento similar o algo superior al de los varones. La sociedad apoya el alto rendimiento académico de ambos géneros. El mensaje sobre su rendimiento profesional es más ambiguo y las chicas se sienten perplejas o prefieren no pensar cómo compaginar planes profesionales de alto nivel con matrimonio y familia. Otras, incómodas con un compromiso profesional exigente que pueden tener que abandonar, optan por metas más bajas y cambian de planes académicos y profesionales. El síndrome de cenicienta y la falta de previsión del futuro es más típico entre los jóvenes. Los chicos planifican mejor su futuro desde la adolescencia, en buena medida porque los padres y el entorno ejercen sobre ellos mayor presión en este sentido (Jiménez, 2006).

Por último, en la *edad adulta* y comparadas con sus iguales de similar capacidad, decae el rendimiento profesional de las mujeres inteligentes, extremo que se observó en el estudio de Terman¹ y que se confirma en otros posteriores realizados por Kerr (1995), Noble (1987), Hollinger y Fleming (1992), Kitano y Perkins (1996), López Sáez (2003). La edad de casarse y de tener hijos parecen ser determinantes para el futuro profesional de las mujeres brillantes. Cortar el desarrollo profesional en los últimos años de la juventud, suele conducir a situaciones casi irreversibles en cuanto al grado y nivel de los logros posteriores. Porque se espera de las mujeres que asuman cargas familiares no asumidas por la mayoría de los hombres, y las más inteligentes se encuentran a menudo atrapadas entre sus vidas personales y profesionales (Weyand, 1999).

¹ Terman estudió a lo largo de cincuenta años a 1.528 superdotados siendo 671 del sexo femenino. Uno de los aspectos que se le ha criticados *a posteriori* ha sido la interpretación dada a las diferencias entre géneros, plenamente ligada al estereotipo social. Recordemos que consideró superdotados a los que obtenían 140 o más puntos en el test de CI de Stanford-Binet. En la edad adulta, la mitad de las mujeres estudiadas eran amas de casa y la otra mitad realizaba además tareas profesionales en puestos menos remunerados y en trabajos de inferior rango académico. A pesar de que algunas tenían una licenciatura equivalente a la de sus compañeros, sus salarios eran notablemente inferiores, bien porque trabajaran a tiempo parcial o porque ocupaban los puestos más bajos en sus respectivos campos. Sus contrapartes masculinos se habían doctorado o habían estudiado postgrados en proporciones importantes y sus salarios y posición social cuadraba con el estereotipo del hombre sobresaliente. Terman era hijo de su tiempo y aunque los datos de partida no apoyaban la hipótesis de una mayor variabilidad en el CI de los hombres, no avanzó nuevas hipótesis dejándose atrapar por las explicaciones simplistas fruto de los sesgos y estereotipos de su tiempo (Vialle, 1994).

5.2.2. Educación, género y características de personalidad

Como recogemos en otro trabajo (Jiménez, Murga, Gil, Téllez y Trillo, 2010), de un conjunto de estudios se desprende que a pesar de su capacidad objetiva, las chicas dotadas tienden a tener *menor confianza* en sí mismas y minusvaloran sus logros más que los chicos. Por ejemplo, no dan importancia mayor a aprobar bien los cursos, a ser admitidas en determinado tipo de estudios o a conseguir una beca o premio. En los estudios diferenciales clásicos las mujeres son descritas como más dependientes, con menor autoconcepto y con un control más externo que los hombres, características que aparecen también entre las más capaces cuando se comparan con sus iguales masculinos.

Jones y Smark (1995) señalan que en Reino Unido y a la edad de 16 años, la participación de chicas y chicos en programas de matemáticas era llamativamente desproporcionada. Sin embargo, ha habido un *reajuste en la interpretación* de este dato. En los años setenta y ochenta se decía que las chicas estaban fracasando en las matemáticas cuando la realidad era que elegían los estudios de ciencias en menor proporción que los de letras y en menor proporción que los chicos. En los años noventa se ha pasado a señalar que las chicas elegían prioritariamente fuera de las matemáticas porque eran campos que les atraían más (Lubinski, Benbow y Sander, 1993; Lubinski, Benbow y Morelock, 2000), aunque van avanzando en los diferentes tipos de estudios. El avance parece haber ido desde los estudios tradicionalmente femeninos o humanidades, a los más novedosos y menos marcados por ello por el estereotipo del género como económicas y empresariales, para llegar finalmente a los típicamente masculinos o ciencias de la salud, ciencias y estudios técnicos. Esta interpretación más ajustada apunta a los *intereses* y valores. Jones y Smark se centran en las actitudes y revisan varias investigaciones para concluir que la confianza es un *factor clave* que subyace a esta diferencia entre los géneros. Que se trata de una conducta compleja, una actitud que puede y debe ser modificada. Las chicas como grupo se muestran más inseguras, con más pobre autoconcepto, lo que exige una reflexión para dar una educación no sexista de la capacidad superior. Las mujeres con capacidad pagan un alto precio por el hecho de serlo pues, dado el peso de los estereotipos, a menudo se sienten atrapadas entre exigencias contradictorias.

Por ejemplo, el chico inquisitivo, la mente ávida, la argumentación a las explicaciones del profesor, pueden servir para catalogar al alumno como precoz y brillante; esa misma conducta en una niña puede resultar molesta y percibirse como agresiva y poco femenina. Los estereotipos penetran los muros sociales de forma sutil o descarada y saltarse ciertas normas como esperar el turno para preguntar o contestar, es una conducta muy probable en los chicos capaces y que se acepta mal en las chicas por capaces que sean (Landau, 2003).

Horner (1972) acuñó el concepto de *miedo al éxito*, factor que afecta a una parte de las niñas y mujeres brillantes, pues temen ser demasiado competentes en su trabajo y como consecuencia, merecer el rechazo de sus compañeros y no resultar atractivas para sus parejas. Puede llevar a una pérdida de confianza en la propia capacidad, con efectos devastadores si ocurre en los años de las opciones académicas que marcarán el futuro de su trayectoria académica y profesional. Este tipo de factores pueden ser controlables al estar relacionados con la expectativa de éxito, la confianza en la propia capacidad y el valor incentivo de la tarea, características ligadas al rendimiento de las mujeres brillantes. De hecho, en los ámbitos más evolucionados en donde la visibilidad de la mujer es mayor en los diferentes órdenes de la vida, el miedo al éxito y el temor a las matemáticas desaparece entre las jóvenes, para permanecer activo en los medios más cerrados y menos cultivados (Alfeld y Corine, 1999; Benbow, 1992; Jiménez, Álvarez, Gil, Murga y Téllez, 2005).

Otras características como el *perfeccionismo* y el *síndrome del impostor* parecen afectar particularmente a la población femenina más capaz. El perfeccionismo puede definirse como el establecimiento de metas muy altas en los diferentes campos de la vida, lo que a la larga resulta insostenible para cualquier ser humano. Los chicos capaces tienden a plantearse metas elevadas y exigentes, pero con distinta visión y en campos limitados. En cambio, las chicas brillantes tienen el riesgo de querer ser perfectas en todo lo que hacen e invierten una considerable energía en intentar destacar como estudiante, como amiga, como mujer, como hija, como investigadora, como atleta, en lugar de fijarse objetivos razonables para sí mismas. El sutil sistema de premios y castigos imperante en el entorno, las crisis de confianza que pueden sobrevenirle, la falta de experiencia y la necesidad de responder bien a las demandas, les lleva a esforzarse por tener éxito en niveles cada vez más altos, y cuando lo logran, puede sobrevenir el síndrome del impostor, concepto acuñado por Clance en 1985.

Este síndrome es relativamente frecuente en las mujeres profesionales que alcanzan éxitos elevados en campos tradicionalmente masculinos, y se refleja en la aparición de un sentimiento de autoestima extremadamente bajo que lleva a la mujer de éxito a minusvalorar sus merecidos logros atribuyéndolos a terceros, y a culpabilizarse de los problemas que puedan acaecer en su vida privada. Reacción al éxito que afecta en menor grado al grupo de los hombres brillantes, que tiende a atribuir sus logros a la capacidad y al esfuerzo y, secundariamente, a factores externos. Se trata de una conducta aprendida, alimentada por los otros significativos en sus vidas, y puede aparecer también entre las mujeres que han sido capaces de abrirse paso en profesiones no excesivamente cualificadas pero significativas en su medio por ser propias de los hombres y significar un logro social (Elejabeita Tavera, 2003). En el capítulo 6 se expone como acceden y viven el éxito los hombres y las mujeres, respectivamente.

Finalmente señalar que se apunta a que en la adolescencia y juventud la población femenina, debido a su socialización diferencial, tiende a planificar y *prever menos su futuro*, pues incluso las chicas brillantes podrían adolecer de una visión realista de lo que es el futuro de la mujer adulta, de las imposiciones que plantean las realidades económicas, familiares y sociales de la vida, e ignorar el hecho de que un buen número de ellas tendrán que autogobernarse y autofinanciarse o hacer lo propio con otros miembros de su familia. Quizá sea este un terreno en el que el revisionismo es mayor y en el que el peso de los estereotipos y mensajes ambivalentes están en plena ebullición. El hecho de que siempre haya sido el varón el responsable de la familia, es un dato que sigue vivo en determinados contextos, al tiempo que los cambios ocurridos sobre la igualdad de los sexos da pie a pensar y postular otro tipo de responsabilidad.

Debido a estos y otros factores, muchas chicas crecen confiadas en que llegará alguien que se ocupará de ellas, sin pararse a pensar en las implicaciones profesionales de sus opciones curriculares, por lo que algunos autores denominan esta característica como *síndrome de cenicienta*. Por su parte, los chicos brillantes crecen con mayor conciencia de que tienen que planificar una carrera profesional para toda la vida, y hacen elecciones más sólidas, de mayor alcance y más apropiadas, entre otras razones porque el contexto familiar les impele a ello desde edades tempranas. En el caso de los estudiantes con rendimiento elevado y buena capacidad, los padres parecen apoyar a la par las altas aspiraciones académicas de hijos e hijas (Jiménez Fernández, 2006), y ellas mismas parecen haber desarrollado una clara conciencia de la propia autonomía personal. Ambos géneros señalan que es discriminación no ser igualmente exigentes con el rendimiento y las opciones curriculares de hijos e hijas (Jiménez, Álvarez, Gil, Murga y Téllez, 2004, 2005).

Hay una característica que algunos han denominado *estilo de vida* (Lubinski, Benbow y Sanders, 1993) y que podría ser el pivote sobre el que se organiza la estructura personal, vocacional y social de los géneros. Lo hacen desde la reconceptualización del programa SMPY (*Study of Mathematically Precocious Youth*) por entender que las elecciones sobre el estilo de vida podrían ser el aspecto más crítico para comprender las diferencias de género, pese a que apenas si son típicamente evaluadas en los cuestionarios estandarizados de intereses y valores. Probablemente ejercen un fuerte efecto en las diferencias de género, aún en disciplinas en las cuales chicos y chicas son proporcionalmente comparables en términos de sus expedientes académicos. Se refieren a si proyectan trabajar a tiempo completo cuando sean adultos y a como conceptualizan éticamente el mundo cada uno de los géneros.

En las tres primeras cohortes del SMPY (nació en 1971) más del 95 por ciento de los chicos planificaba hacer una carrera superior y dedicarse a su trabajo a tiempo completo, mientras que menos de la cuarta parte de ellos espe-

raba que hiciera lo mismo su futura esposa, y más de la mitad esperaba que ésta dejase de trabajar cuando tuviera hijos. Por su parte, no todas las chicas con talento matemático planificaban realizar estudios superiores; aproximadamente la mitad de las que pensaban hacerlo esperaban dedicarse a su profesión ininterrumpidamente aunque veían en los hijos un problema, y el 50 por ciento restante se distribuía en partes casi iguales entre dedicarse al trabajo a tiempo parcial y abandonar este cuando tuvieran hijos, porcentaje que ha permanecido estable a lo largo de dos décadas. Son las alumnas que piensan dedicarse a tiempo completo a su profesión las más partidarias de la aceleración de los estudios y de cursar una carrera superior (Fox y Zimmerman, 1988; Webb, Lubinski y Benbow, 2003).

5.2.3. *Prevalencia de chicos y chicas con alta capacidad*

Una cuestión que suscita interés social es ¿cuántos superdotados hay? No cabe una respuesta única ni un número fijo. La respuesta es depende del modelo del que se parte y de los objetivos y recursos disponibles en un programa determinado. Terman utilizó el criterio de 140 puntos o más en el test de Stanford-Binet y con dicho criterio la prevalencia venía a ser entre el 1% y el 5% de la población. La cuestión es que los puntos de corte en variables de naturaleza continua son arbitrarios, y por ello discutible la decisión de marcar un punto por encima del cual se es superdotado y por debajo del cual no se sería. Las teorías sugieren topes y cada programa decide en función de varios criterios.

Gagné (1993) señala que el percentil 95 o superior en rendimiento académico y el CI igual o superior a 130 son valores entre los que se encontraría del 2% al 5% de la población, valores que se corresponden con el porcentaje señalado por Marland (1972) y que considera restrictivos. Una perspectiva distinta es la de Renzulli que entiende que en el programa del triple enriquecimiento debe participar sobre el 20% de la población. Un planteamiento restrictivo es el adoptado por Stanley en el SMPY. En este modelo menos del 1% de la población sería superdotada, si bien establece otras categorías pues es consciente de que todos los aspirantes al programa SMPY son alumnos brillantes en matemáticas.

Gagné (1993) entiende que en determinados campos se puede ser restrictivo pero que para el conjunto de la población y de las capacidades, se puede seguir manteniendo el criterio de Renzulli de considerar valores amplios o en torno al 15%-20% de la población escolar. La Tabla 4 refleja su clasificación de la alta capacidad.

Tabla 4. Categorías dentro de la población de superdotados (Gagné, 1993)

Categoría	Desviación Típica (DT)	Cociente Intelectual (CI)	%	Proporción
Básico	+1	± 112-115	15-20%	1 por 5 o 6
Moderado	+2	± 125-130	2-4%	1 por 35 (±10)
Alto	+3	± 140-145	0,001-0,003%	1 por 600 (±300)
Muy alto	+4	± 155-160	±0,00002%	1 por 500.000 (±10.000)

El resumen puede ser que hay más chicos que chicas diagnosticados como de alta capacidad y que aparecen en las chicas algunos conflictos típicos del género como preocupación por destacar o verse aislada. La matización a añadir es que en los años recientes se desdibuja la tendencia en los países y ámbitos dónde se avanza hacia la igualdad, y donde cada vez es mayor la visibilidad y reconocimiento social de las mujeres profesionales y de las mujeres que alcanzan altos logros.

En nuestro contexto, García Yagüe (1986) utilizó un modelo diagnóstico con varios instrumentos integrados y en una muestra nacional estratificada resultó seleccionado el 6,13% de la población; encontró chicos de alta capacidad en todas las clases sociales y en el medio rural y urbano aunque su prevalencia era menor en los medios más deprivados. Sánchez Manzano (1999), con alumnos de educación primaria de la Comunidad de Madrid, considera superdotada el 1,36% de la población, siendo la frecuencia mayor en Madrid capital (1,67%) que en las poblaciones rurales (0,98%). El 45% de los seleccionados eran chicas.

Si de las investigaciones académicas pasamos a la *práctica real* de la educación, la situación de los alumnos identificados como superdotados en los centros escolares de las Comunidades Autónomas se recoge en las Tablas 5 a 8².

² Los datos de las tablas han sido recopilados por el alumno de Doctorado Ramón García Perales.

Tabla 5. Alumnos diagnosticados con alta capacidad en España por Comunidades Autónomas. Curso 2003/2004

Comunidad Autónoma	Total	Públicos	Privados
Total	2.297	1.513	784
Andalucía	575	415	160
Aragón	45	33	12
Asturias	42	32	10
Baleares	33	14	19
Canarias	130	49	81
Cantabria	79	56	23
Castilla y León	186	121	65
Castilla-La Mancha	81	62	19
Cataluña	101	53	48
Comunidad Valenciana	174	122	52
Extremadura	74	58	16
Galicia	252	191	61
La Rioja	17	17	0
Madrid	316	183	133
Murcia	56	39	17
Navarra	82	46	36
País Vasco	53	21	32
Ceuta	1	1	0
Melilla	0	0	0

Fuente: MEC.

Datos de las Comunidades Autónomas de Castilla-La Mancha, Aragón y Andalucía muestran la evolución y paradojas del fenómeno cuando se analizan por sexo.

Tabla 6. Alumnos con alta capacidad en Castilla la Mancha por curso académico y sexo

Castilla-La Mancha	Total alta capacidad	Hombres	Mujeres
2004/2005	91 (100%)	74%	24%
2005/2006	106 (100%)	76%	26%
2006/2007	159 (100%)	72%	28%
2007/2008	168 (100%)	73%	27%
2008/2009	196 (100%)	5%	35%

Fuente: Gobierno de Castilla-La Mancha.

Tabla 7. Alumnos con alta capacidad por curso académico, titularidad del centro y sexo en Castilla-La Mancha

Castilla - La Mancha	Total alta capacidad	Centros Públicos		Centros privados	
		Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Curso					
2004-2005	91 (100%)	56%	21%	20%	3%
2005-2006	106 (100%)	59%	20%	17%	4%

Fuente: Gobierno de Castilla-La Mancha.

Tabla 8. Alumnos con alta capacidad en la Comunidad Autónoma de Aragón por curso académico y sexo

Aragón	Total alta capacidad	Hombres	Mujeres
2006-2007	58 (100%)	83%	17%
2007-2008	75 (100%)	80%	20%

Fuente: Gobierno de Aragón.

Tabla 9. Alumnos con alta capacidad en la Comunidad Autónoma de Andalucía por curso académico y sexo

Andalucía	Total alta capacidad	Hombres	Mujeres
2002-2003	355 (100%)	86%	14%
2003-2004	396 (100%)	79%	21%
2004-2005	448 (100%)	72%	28%
2005-2006	477 (100%)	70%	30%
2006-2007	490 (100%)	70%	30%
2008-2009	493 (100%)	70%	30%

Fuente: Gobierno de Andalucía.

Estos datos esbozan varios fenómenos. Primero, que más de dos tercios de los diagnosticados con alta capacidad son varones, lo que en el contexto español cuadra mal con el significativo rendimiento superior que alcanzan las chicas en todos los niveles del sistema educativo. Sí encajan en la trayectoria de secular desigualdad de oportunidades existente entre hombres y mujeres y en los estereotipos y estrategias que sostienen la invisibilidad social de las mujeres, incluso en los países desarrollados. Segundo, se aprecia que conforme se toma conciencia del fenómeno va aumentando el porcentaje de niñas diagnosticadas con alta capacidad, extremo que se aprecia mejor en los casos de Comunidades Autónomas que ofrecen datos sobre un mayor número de cursos académicos. En Andalucía, se ha duplicado en seis años el número de alumnas diagnosticadas con alta capacidad. Tercero, no existen datos suficientes para apreciar si a medida que aumenta la presencia de las chicas en el grupo de los intelectualmente más capaces, si dicha capacidad se mantiene o desciende en la adolescencia y juventud cuando viven con especial intensidad las contradicciones y estereotipos del género. Una hipótesis plausible es que la mayor presencia de mujeres que de hombres en la universidad y su paulatina y sistemática elección de todo tipo de estudios, hace pensar en una mayor igualdad de oportunidades en lo académico si bien no cabe postular lo mismo en lo profesional y social.

En España se viene constatando, desde los años noventa, un significativo avance de las mujeres en la escolaridad obligatoria y postobligatoria. Según *Cifras de la Educación en España* (MEPD, 2009), en el curso 2006-2007 una niña de seis años tenía 14,8 años de permanencia previsible en el sistema educativo, 12,8 años en educación no universitaria y 2 años en educación universitaria; un niño tenía 14,0 años de permanencia, 12,6 años en educación no

universitaria y 1,4 años en educación universitaria. La diferencia entre mujeres y hombres ha aumentado ligeramente en los últimos años pues fue de 0,6 años en 1995, 0,7 años en 2001 y ha sido de 0,8 años en los últimos cursos. El abandono escolar temprano o porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado la Educación Secundaria Obligatoria y no sigue ningún tipo de educación o formación, en el año 2007 afectó al 31,0%, siendo menor en las mujeres (25,6%) que en los varones (36,1%). En dicho año las mujeres representaron el 48,5% del alumnado matriculado en las enseñanzas obligatorias, porcentaje de participación menor que el del alumnado matriculado masculino debido a la estructura por sexo y edad de la población, es decir, a que nacen más hombres que mujeres y mueren más hombres que mujeres y más precozmente. Esta situación se invierte en las enseñanzas post-obligatorias, donde la presencia de la mujer aumenta representando el 51,5% del alumnado de Bachillerato y Formación Profesional, especialmente debido a su mayor peso en el Bachillerato (54,7%), y tiene una participación del 54,2% en el alumnado correspondiente a Enseñanza Universitaria. En la Universidad, en 2006-07 la participación femenina ha sido del 54,31%, representando el 61% de la población en las licenciaturas y el 31% en arquitectura e ingenierías, aspecto que se estudia en el capítulo siguiente.

6. A modo de síntesis

Se han expuestos las principales teorías sobre la alta capacidad; las características que comparten los más capaces con el común de los alumnos si bien en aquellos se dan con mayor intensidad y frecuencia; los problemas que pueden emerger en su educación cuando dichas características o necesidades específicas no encuentran respuesta en el centro escolar; las dimensiones y sesgos del diagnóstico de la alta capacidad y los modelos genéricos empleados para adaptar la educación en cada realidad. Finalmente, se han esbozado las peculiaridades y modulaciones que sufre la alta capacidad cuando se analiza desde dos criterios distintos, criterios que permiten comprender que el grupo de las personas con alta capacidad es un grupo internamente heterogéneo. En este caso se ha esbozado la situación de los extremadamente capaces y las modulaciones que aporta el género en la manifestación de la alta capacidad.

CAPÍTULO 6

Sexo, género y equidad educativa y social

Carmen Jiménez Fernández

Objetivos

- Concienciar sobre el significado de la perspectiva de género y sobre la situación real de los hombres y de las mujeres a nivel mundial y en el mundo desarrollado.
- Mostrar los avances y escollos hacia la igualdad y la equidad entre los géneros fundamentalmente desde el ámbito educativo.
- Ofrecer investigaciones sobre grupos específicos que muestran la pervivencia de la discriminación de género junto a algunos avances.

Esquema de contenidos

Introducción.

1. Delimitación conceptual.
2. Situación de la mujer en el mundo.
3. Educación y género en los países desarrollados.
4. Situación de la mujer en el sistema educativo español.
5. Investigación dentro de nuestras fronteras y género.
6. A modo de síntesis.

Lectura recomendada

- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. y PÉREZ SERRANO, C. (Coord.) (2008): *Educación y género. El conocimiento invisible*. Valencia: Tirant lo Blanc. Colaboran en él diecisiete de la treintena de Catedráticas de Universidad existentes en las Facultades de Pedagogía de la Universidad española y ofrece perspectivas y análisis complementarios.

Introducción

Las líneas que siguen pretenden esbozar la situación real de las mujeres y los hombres en parámetros significativos para el sistema educativo y para el ejercicio de la ciudadanía. Jugaremos con la perspectiva internacional y de la Unión Europea, por un lado, y la situación en nuestro país, por otro, pues la contemplación de lo ajeno y lo próximo permite apreciar las variantes e invariantes de la educación y el género y las propuestas de mejora que emergen. Planteamos el análisis desde la investigación y desde el paradigma de la educación para todos y la equidad, contenidos en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* de la UNESCO (1990), marco retomado por la *Conferencia Mundial sobre la Mujer* celebrada en Beijing (UNESCO, 1995) y que vuelve al escenario educativo y social en la *Declaración del Milenio* (ONU, 2000), entre otros.

En los informes de dichas conferencias mundiales, las mujeres aparecen como sujeto y objeto de sus objetivos, dado que la igualdad entre los géneros, además de ser un derecho de justicia, es requisito indispensable para superar el hambre, la pobreza y las enfermedades; para luchar contra la violencia y para el control equitativo de los recursos y la toma de decisiones en la vida pública y privada (ONU, 2005). La Unión Europea y los países desarrollados respaldan estos planteamientos y promueven la igualdad y equidad entre los géneros como requisito de la democracia, como condición necesaria para un desarrollo sostenible y para liderar la sociedad del conocimiento. Me detendré en la situación de los hombres y de las mujeres en España. Previamente se hace un sucinto avance conceptual.

1. Delimitación conceptual

Se analizan los conceptos de equidad, igualdad, sexo, género y perspectiva de género pues, cual telón de fondo, subyacen en los planteamientos de la atención a la diversidad.

El término *equidad* ha arraigado en la reflexión educativa desde el movimiento de la Educación Para Todos (EPT) y resulta imprescindible en nuestro discurso. De las acepciones del Diccionario Larousse, la primera define equidad como igualdad de ánimo y da como antónimos injusticia y parcialidad. La tercera habla de justicia natural, de aplicar la justicia e interpretar el derecho más allá del sentido estricto de la ley positiva y de unos ideales de justicia tradicionales. La sexta la define como forma de redistribución de la renta siendo su finalidad eliminar las injusticias sociales y elevar el nivel de bienestar social. No olvidemos que en España, hasta las décadas finales del siglo XX, el marido

tenía que autorizar a la mujer para disponer de su propio patrimonio o para desplazarse fuera del lugar de residencia, entre otros.

En el campo jurídico, la equidad es fundamentalmente una técnica de optimización de lo justo legal, y se toma como criterio para resolver los casos en los que no cabe la simple aplicación de una ley y procede alumbrar nuevas interpretaciones y nuevos desarrollos prácticos de la justicia. Lo equitativo, decía Aristóteles, es aquello que consideramos justo aún no estando comprendido en la ley escrita. El debate contemporáneo sobre la justicia distributiva se centra en el conflicto potencial entre equidad y eficiencia, y ha ampliado su significado desde la economía política y desde la filosofía política y moral. La justicia, como equidad, exige una distribución igual de determinados bienes primarios como las libertades públicas y la igualdad de oportunidades, y una distribución de los otros bienes que beneficie a los más desfavorecidos. En esta concepción tienen plena justificación las medidas de discriminación positiva y las destinadas a hacer visible lo que socialmente se ha considerado invisible, como ignorar el valor económico y social del cuidado del hogar y de los seres dependientes, el desigual salario por igual trabajo o el maltrato femenino, fenómenos en los que la mujer ha estado y está en el lado de los perdedores. Equidad es algo más que igualdad de oportunidades. Es igualdad real, justicia y respeto ante las decisiones, opciones, trayectorias, intereses y realizaciones de cada grupo sexual.

En la década de los setenta del pasado siglo se comenzó a distinguir entre los conceptos de sexo y género y, aunque no todos admiten la distinción, tiene utilidad en el análisis científico y en la deconstrucción del discurso social. El *sexo* se vincula a lo genético, lo hormonal, lo innato, la reproducción; el *género* a lo social, lo cultural, lo aprendido, lo tipificado y conformado por el grupo a lo largo de los años. *Sexo* se refiere a las características biológicas, es decir, genéticas, endocrinas y neurológicas que determinan dos formas de ser o la realidad hembra y macho, mujer y varón. *Género* se refiere a los papeles, estereotipos y expectativas que cada sociedad atribuye a cada uno de los grupos sexuales y que conforman dos formas de estar en el mundo o masculinidad y feminidad. Desde los ámbitos más reflexivos y responsables se señala que carece de sentido polemizar en torno a la distinción, dado que en la especie humana aún el sexo está socializado. El apareamiento humano se ha ido distanciando del mero ayuntamiento animal en la medida en que ha ido evolucionando la especie humana. La cultura ha ido creando ritos, mitos, valores y contravalores en torno al sexo. Sería la socialización cultural del sexo. El género es la socialización diferenciada de los sexos.

De las múltiples vertientes del tema de la igualdad, la igualdad como *igualdad de oportunidades* o igualdad efectiva es de plena actualidad. De hecho, es el objetivo al que somete la Constitución Española a los poderes públicos (Art. 9.2). Dentro de los enfoques sobre la igualdad efectiva, ha ido cobrando relevancia la igualdad de género, quizá porque, una vez superadas las discrimina-

ciones más flagrantes en otros ámbitos, el momento es propicio para avanzar hacia la eliminación de este tipo de discriminación en una sociedad democrática. Dado el carácter transversal de la discriminación y de los estereotipos de género y su profundo arraigo a lo largo de la historia, lentamente se va abriendo paso el “nuevo” planteamiento de aplicar sistemáticamente la perspectiva de género (“mainstreaming” o transversalidad) a lo largo y ancho de los sistemas sociales como forma de avanzar hacia la equidad y la excelencia con *todas* las personas.

Se entiende por *perspectiva de género* mostrar a la par los problemas, dudas, logros y anhelos de los hombres y las mujeres, es decir, de las personas, haciéndolos equitativamente visibles sin minusvalorar a unas sobre otros ni viceversa. Es dar igualdad de oportunidades en la cotidianidad de la vida y en el medio y largo plazo, permitiendo que emerjan con libertad los mejores proyectos humanos en los diversos órdenes de la vida. Es reequilibrar la balanza para que media humanidad no se vea obligada a hacer lo que impone la otra media, variando el eje de la educación, en su sentido más amplio, mediante el desarrollo de modelos alternativos y complementarios de relación entre las personas de uno y otro sexo. Aplicada a realidades concretas no significa dedicar programas, medios y partidas presupuestarias a “cosas de mujeres” (o de hombres), aunque pudiera hacerse. Significa concebir *cualquier* programa, medio y presupuesto de manera tal que se prevea y evalúe el impacto y las consecuencias que generará su desarrollo en los hombres y en las mujeres. Habría evitado que en el siglo xx el Consejo General de Instrucción Pública acordara proponer al Ministerio correspondiente que a las mujeres que insistían en obtener el título de licenciadas y de doctoras, se les expidieran dichos títulos pero otorgándoles solamente validez académica y retirándoles el carácter profesional, pues pensaban que no debían ejercer como profesionales. O se percibirían de otro modo las medidas contra el maltrato por violencia de género, dado que maltratados y víctimas se distribuirían aleatoriamente entre ambos géneros sin cebarse mayoritariamente en uno, en cada caso.

La perspectiva de género tiene alto interés, tanto desde la consideración de la equidad, como desde las leyes orgánicas aprobadas recientemente en el Parlamento Español, como desde los planteamientos de la Unión Europea de que el desarrollo y gestión del conocimiento es el instrumento por excelencia para permitir a la Unión seguir estando a la cabeza de los países desarrollados. Para este objetivo, señala, es un despilfarro, además de una falta de equidad, mantener relegadas a las mujeres en el ámbito de la investigación científica (Comisión Europea, 2004). Laporta (2008), catedrático de Filosofía del Derecho, señala que la marginación de la mujer ha sido tan larga, terca y constante, que no tiene parangón alguno en la escala de las discriminaciones. De hecho, añade, ha constituido la gran injusticia histórica de la especie humana. Pues aunque se pudiera decir que a las mujeres les va actualmente mejor que nunca, en demasiados aspectos y a demasiadas mujeres aún les va muy mal, en comparación con los hombres.

2. Situación de la mujer en el mundo

La igualdad y la equidad entre los géneros son parámetros casi ignorados en la mayor parte del planeta. En 1947 la ONU promulgó la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, código ético de enorme trascendencia social que se comprometieron a cumplir los países signatarios. En 1993, en la Conferencia de Viena, la propia ONU recordaría al mundo lo que tendría que haber sido una obviedad, que los derechos humanos son también derechos de las mujeres pues son derechos de *todas* las personas. Ni en los países más desarrollados se reconocía a las mujeres las libertades y derechos en igualdad que a los hombres. La corrección de esta injusticia y el despilfarro de recursos que significa marginar a la mitad de la humanidad no parece ser objetivo fácil de conseguir y la educación juega en ello un papel importante.

La Conferencia sobre *Educación Para Todos* (EPT) celebrada en Jomtien (Tailandia) en 1990, en su *Declaración Mundial* establecía como una prioridad urgente para los años noventa:

“...garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niñas y mujeres y suprimir todo obstáculo que impida su participación activa (UNESCO, 1990, Art. III.3).”

En los cinco años que median entre la Conferencia de Jomtien (Tailandia) y la *Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer* celebrada en Beijing (China) en 1995, las mujeres apenas si han avanzado pues siguen siendo las desheredadas de la fortuna pese a representar numéricamente el 50% de la humanidad. Los trabajos de esta Conferencia, dadas las abrumadoras evidencias presentadas, el respaldo político y social que logró movilizar y el importante número de países y de personas asistentes a ella, marcan un *inciso*, un antes y un después en la conciencia mundial sobre las desigualdad entre los géneros. De ella entresacamos los datos siguientes (UNESCO, 1996) que siguen siendo reales:

- a) *La indigencia y la pobreza mundial tienen cara de mujer.* De los más de 1.000 millones de personas que viven en el mundo en situaciones inaceptables de pobreza, el 70% son mujeres. Las mujeres realizan las dos terceras partes de los trabajos mundiales sin retribución alguna y desempeñan una función decisiva en la familia. La cuarta parte de los hogares del mundo están encabezados por mujeres, y muchos otros dependen de los ingresos de la mujer aun cuando el hombre esté presente en el hogar.
- b) *El analfabetismo mundial y la carencia de capacitación profesional tienen cara de mujer.* De los 1.000 millones de analfabetos adultos, más del 70% son mujeres. La alfabetización de la mujer es importante para mejorar la salud, nutrición y educación en la familia, así como para habilitarla para participar en la adopción de decisiones en la sociedad. Per-

siste la discriminación en el acceso de las niñas a la educación debido a actitudes arraigadas, a embarazos y matrimonios a edad temprana, al material didáctico obsoleto y al sesgo de género que contiene, al acoso sexual y a la falta de instalaciones adecuadas. Los países más pobres son aquellos que más marginan, discriminan e invisibilizan socialmente a las mujeres y al trabajo que desempeñan.

- c) *La carencia o deficiente salud tiene cara de mujer.* La salud no es sólo la ausencia de enfermedad o dolencia, sino un estado de bienestar físico, mental y social. Las carencias en los sistemas de salud afectan más a las mujeres que a los hombres debido a su función reproductora y a que dichas carencias les imponen unas obligaciones desproporcionadas en la familia y en la comunidad; están más expuestas al SIDA y a otras enfermedades de transmisión sexual y dado el desigual reparto del poder, son más vulnerables que los hombres en otros muchos aspectos sociales relacionados con la salud.
- d) *La violencia de género tiene cara de mujer.* La expresión “violencia contra la mujer” se refiere a todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o privación arbitraria de la libertad en la vida pública o en la privada. En mayor o menor medida, en todas las sociedades las mujeres y las niñas están sujetas a malos tratos de índole física, sexual y psicológica, sin distinción en cuanto a nivel de ingresos, clase social y cultura. La baja condición social y económica de la mujer es tanto una causa como una consecuencia de la violencia de que es víctima. Promover la autonomía de las mujeres es luchar contra la violencia de género.
- e) *El desequilibrio en el acceso y control de las estructuras económicas de las sociedades tiene cara de mujer.* En la mayor parte del mundo es escasa o nula la presencia de mujeres en los niveles de adopción de decisiones económicas, incluida la formulación de políticas financieras, monetarias o comerciales así como de los sistemas fiscales y regímenes salariales; políticas y sistemas que determinan las relaciones y condiciones en el acceso al trabajo, al ocio y al poder económico y, por ende, determinan la situación recíproca de hombres y mujeres en el plano individual, familiar y social. Como consecuencia, sufren explotación salarial, ocupan los trabajos más precarios, en las ramas menos prestigiosas y sin posibilidad de estabilidad y promoción. Por otro lado, los ingresos que aportan las mujeres son cada vez más necesarios en los hogares de todo tipo.
- f) *La marginación en el ejercicio del poder y en la adopción de decisiones tiene cara de mujer.* Las relaciones de poder que impiden que las mujeres puedan vivir plenamente funcionan a muchos niveles, desde el más privado al más público. Su participación equitativa en la vida política

desempeña un papel crucial en el proceso general de adelanto de las mujeres, es una exigencia básica de justicia democrática y una exigencia de la democracia. Sin embargo, a nivel mundial, sólo un 10% de los escaños en los órganos legislativos y apenas un 6% en los cargos ministeriales ejecutivos están en manos de mujeres, mujeres a las que las organizaciones políticas a las que pertenecen les renuevan menos el cargo, dificultándoles que formen grupos de opinión.

- g) *Los derechos humanos no han tenido ni tienen rostro de mujer.* Y, sin embargo, son también derechos de las mujeres porque son patrimonio inalienable de los seres humanos. Dado su incumplimiento, la *Cuarta Conferencia Mundial de Derechos Humanos* (Viena, 1993) hubo de recordar al mundo lo que debería haber sido una obviedad, que las mujeres y las niñas son parte integrante e indivisible de los derechos humanos universales, y que la promoción y reconocimiento de sus derechos y libertades fundamentales debe ser un objetivo prioritario nacional e internacionalmente. Ni en los países desarrollados se les reconoce, de hecho, la igualdad en términos similares a los hombres.
- h) *Los medios de comunicación social discriminan negativamente a la mujer.* Los avances en la revolución tecnológica han facilitado el establecimiento de una red mundial de comunicaciones que influye en las políticas estatales, las actitudes privadas y el comportamiento general. La proyección constante de imágenes negativas y degradantes de las mujeres en los distintos medios de comunicación, no ofrecen una imagen equilibrada de sus estilos de vida y de su aportación a la sociedad en un mundo en evolución. Los programas que insisten en presentarlas en sus papeles meramente tradicionales son igualmente limitativos. Las mujeres van conquistando con esfuerzo sus derechos en las diversas esferas sociales y los MCS deben reflejar esa realidad polifacética.
- i) *El desarrollo sostenible y el cuidado del medio ambiente debe tener cara de (hombre y de) mujer.* Aunque la pobreza crea ciertos tipos de tensiones ambientales, la principal causa del deterioro del medio ambiente mundial son las modalidades insostenibles de consumo y producción, especialmente en los países desarrollados, que agravan los desequilibrios. Como consumidora, cuidadora de su familia y educadora, la función de la mujer es fundamental para la promoción del desarrollo sostenible. Sin embargo, apenas si participa en el proceso de adopción de decisiones en materia de ordenación, conservación y rehabilitación del medio y de los recursos naturales.
- j) *La discriminación infantil tiene rostro de niña.* En muchos países se discrimina a las niñas desde las primeras fases de la vida a la edad adulta. En algunas partes del mundo hay un 5% más de hombres que de mujeres jóvenes, desproporción debida a actitudes y prácticas como la mutilación genital femenina, la preferencia por los hijos varones traducido en

infanticidio de las niñas y selección de sexo antes del nacimiento, el matrimonio precoz impuesto a las niñas, la violencia contra la mujer, la explotación sexual, la discriminación en las raciones alimenticias y otras prácticas que afectan a la salud de las niñas y de las mujeres, aumentando su tasa de mortalidad. En muchos casos, las niñas empiezan a realizar labores domésticas pesadas a edades tempranas, y atienden al mismo tiempo sus quehaceres educativos, lo que trae como resultado un bajo rendimiento en los estudios y el abandono precoz de la escuela.

Sobra cualquier comentario y sorprende constatar que se siga minusvalorando el trabajo privado y público que han desempeñado y desempeñan las mujeres a lo largo y ancho del planeta.

2.1. Evaluación de los Objetivos del Milenio y género

Como se ha señalado en el capítulo 1, los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ONU, 2000) constituyen un plan convenido por todas las naciones y por las instituciones de desarrollo más importantes a nivel mundial, y pretenden ayudar a los más pobres del mundo en y desde sus respectivos contextos. Empalman con el planteamiento de la educación para todos y son los siguientes: 1) Erradicar la pobreza extrema y el hambre; 2) Lograr la enseñanza primaria universal; 3) Promover la igualdad de género y la autonomía (empoderamiento) de las mujeres; 4) Reducir la mortalidad infantil; 5) Mejorar la salud materna; 6) Combatir el SIDA, el paludismo y otras enfermedades; 7) Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente; 8) Fomentar una alianza mundial para el desarrollo. Se propone que sean alcanzados para el año 2015.

El Informe de la ONU (2005) sobre el grado de cumplimiento de dichos objetivos muestra que *las mujeres y las niñas siguen siendo las más desheredadas*. Así, en diversos países las mujeres son las más pobres entre los pobres, y viven en mayor proporción que los hombres en situaciones de pobreza, tanto en los países desarrollados como en los no desarrollados. A comienzos de siglo se estimaba en 115 millones los niños sin escolarizar en los países en desarrollo, países en los que las niñas quedan rezagadas respecto a los niños en la matriculación escolar y las disparidades de género aumentan en los niveles educativos más altos. De unos sesenta y cinco países en vías desarrollo, el 50% han logrado la paridad de género en la educación primaria, el 20% lo han logrado en la educación secundaria y menos del 20% lo ha logrado en la educación superior. Pero la igualdad de género es mucho más que la paridad en la matrícula escolar.

Uno de los beneficios de una educación de calidad es la seguridad que entraña el disfrute de un empleo remunerado. Sin embargo, las mujeres son rele-

gadas a los puestos que no gozan de seguridad ni de prestigio. En muchas regiones del mundo las mujeres siguen siendo una pequeña minoría entre los trabajadores asalariados (20% en el año 2003), con una representación excesiva en los sectores más vulnerables y peor pagados, tienen menos probabilidades que los hombres de ocupar puestos de trabajo remunerados estables y trabajan más frecuentemente en la economía sumergida, con escasa seguridad financiera y sin recibir prestaciones sociales. A nivel mundial, hay bastantes menos mujeres que hombres que tengan su propia empresa y den trabajo a otros; sin embargo son mujeres más del 60% de las personas que trabajan en empresas familiares sin percibir remuneración alguna. En el hogar, las mujeres realizan la mayor parte de las tareas y cuidan de las personas dependientes, trabajo que tampoco es remunerado, está mal valorado y no se refleja en las estadísticas nacionales de producción, a pesar del importante ahorro que supone al erario público.

Respecto de la *salud materna* la víctima es la mujer. Anualmente mueren más de medio millón de mujeres a causa del embarazo y del parto, y más de diez millones sufren por esta causa lesiones e incapacidades graves que les causarán sufrimiento y humillación durante toda la vida. En los países con tendencia a tener muchos hijos, se enfrentan a este riesgo repetidas veces. Además, la muerte de la madre suele ser devastadora para los hijos que deja detrás, pues aumenta para ellos el riesgo de caer en la pobreza y en la explotación.

Los hombres dominan la adopción de decisiones en general y especialmente en los niveles más altos. Desde 1990 ha ido aumentando levemente la proporción de escaños parlamentarios ocupados por mujeres. Desde esa fecha a 2008 la proporción de parlamentarias a nivel mundial ha pasado del 12% al 17%, con variaciones amplias entre países.

2. 2. Evaluación de los logros de la Conferencia de Beijing

La *Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer* celebrada en Beijing (China) en 1995, marcó un hito en la conciencia mundial dada la calidad y cantidad de los asistentes y de los datos aportados sobre la discriminación de género. Aquí nos ceñimos al área crítica *Educación y capacitación de las mujeres*, tratando de evaluar, diez años después, los logros y lagunas habidos en los siguientes objetivos estratégicos: 1) Garantizar el acceso equitativo a la educación, 2) Erradicar el analfabetismo entre las mujeres, 3) Ampliar el acceso de las mujeres a la capacitación vocacional, a la ciencia y tecnología y a la educación continua; 4) Forjar la educación y la capacitación no discriminatoria; 5) Adjudicar recursos y supervisar la ejecución de las reformas educativas, 6) Promover la educación y capacitación para mujeres y niñas a lo largo del ciclo vital.

El informe del INSTRAW (2005) señala que la educación es un derecho habilitante, es decir, que facilita el cumplimiento de otros derechos. No está totalmente separada de otras áreas de interés crítico como las mujeres y la salud, las mujeres y la economía, las mujeres y los medios de comunicación y las mujeres en el poder y la toma de decisiones. *Igualdad* de género es en concepto mucho *más complejo que paridad* de género y no puede disociarse del análisis de la experiencia escolar efectiva de las niñas y de las mujeres ni del impacto de esta experiencia a medio y largo plazo, medido por indicadores como oportunidades laborales, grado de participación política, probabilidad de que ostente cargos en la comunidad, siempre en relación con los niños y varones de su entorno. La educación, siendo crucial, no resuelve por sí sola las complejas barreras que impiden el empoderamiento, la autonomía de las niñas y de las mujeres.

El avance en los objetivos ha sido desigual y varía según los países, siendo los más precarios los situados en el África Subsahariana, Asia del Sur y el Pacífico. No obstante, en todos los países existen disparidades por razón de género en el acceso a la educación. *Son niñas el 75%* de los 121 millones de niños que *no* asisten a la escuela.

Aunque se ha registrado una leve mejora en la tasa de alfabetización y se ha alfabetizado a más mujeres que varones, el analfabetismo sigue siendo femenino. *Dos tercios* de los 875 millones de *analfabetos* que hay en el mundo *son mujeres*, proporción asombrosamente similar en todas las regiones del mundo, excepto en Latinoamérica y el Caribe que desciende al 56%. En el mundo desarrollado está alfabetizada casi el 100% de la población.

El tercer objetivo pretende el acceso equitativo a la educación básica y para adultos y a los ámbitos de la ciencia y la tecnología. Por ejemplo, la educación y el trabajo están *desagregados* por género transversal y verticalmente siendo el referente el varón; hay estudios y trabajos típicamente masculinos y típicamente femeninos, siendo los segundos de segunda categoría. En este marco uno de los objetivos para la Unión Europea es aumentar, para el año 2015, el número de mujeres licenciadas en ciencias y tecnología y su inmersión equitativa en el mercado laboral. Pues pese a que las mujeres sobresalen globalmente en los estudios universitarios, las áreas de ingeniería, manufactura, construcción, ciencia y agricultura siguen estando copadas por los hombres. “No existen políticas que restrinjan el acceso de las niñas a las áreas “no tradicionales”, pero sí existe una presión sutil para atenerse a los estereotipos del género” (INSTRAW, 2005, 11). En la formación profesional, las cifras disponibles indican que globalmente la representación femenina es minoritaria y se concentra en áreas típicamente femeninas como secretariado, salud y economía del hogar, predominando un patrón de género similar tanto en los países desarrollados como en los no desarrollados, situación imperante en nuestro país (Jiménez Fernández, 2004, 2008).

Aunque los datos son fragmentarios y no fácilmente comparables, hay evidencia que señala que a las mujeres se las contrata menos y se les paga menos

que a los hombres, aunque tengan igual o superior nivel educativo. En el caso español, las mujeres ganan un 30% menos que los hombres trabajando en similar universo profesional. La elevación del nivel educativo de las mujeres no se traduce forzosamente en ganancias en la obtención de un empleo satisfactorio y estable. Cuando trabajan, siguen ocupando los empleos más bajos y precarios (INE, 2006). Por ello se propone una estrategia de transversalización de género, que promueva la igualdad y la equidad de género en los ámbitos formativos, laborales, familiares y sociales (Dossier Parité, 2005).

Es importante llegar a una estrategia transversal que forje la educación no discriminatoria y la *conciencia de género*. Se ha constatado que los ambientes educativos sensibles a las niñas y a las mujeres y libres de discriminaciones sexistas, tienen efectos positivos en la matrícula y en la retención escolar. Sin embargo, el estereotipo de género prevalece en los libros y en los materiales de enseñanza de todos los países y es difícil cambiarlos, sobre todo en los países pobres en los que los textos son mercancías raras ypreciadas que no pueden desecharse aunque su contenido esté sesgado. Por otra parte, promover la igualdad de género y la autonomía de las mujeres a través del currículo escolar es un proceso mucho más complejo que cambiar las ilustraciones de los libros para que aparezcan hombres y mujeres, niños y niñas. Requiere un análisis crítico de lo incluido y de lo excluido, de cómo se abordan los temas y de qué perspectivas predominan, algo de lo que no tienen conciencia muchos docentes que no se han planteado ni remotamente la perspectiva del género.

El informe INSTRAW (2005) señala que los profesores tienen *expectativas más bajas* hacia las niñas que hacia los niños, esperan que aquellas realicen tareas de aseo en el aula y en sus casas, y parte de los profesores no esperan que sus propias hijas terminen los estudios y sí lo esperan para los hijos. En varios países las niñas embarazadas deben abandonar la escuela y se prohíbe el ingreso en la universidad a las mujeres embarazadas y a las casadas que tienen probabilidad de quedar embarazadas. A veces basta la prohibición implícita y las condiciones reinantes en los centros docentes, para hacer desistir a estas mujeres. La *violencia de género* existe *dentro de la escuela* y en ocasiones es perpetrada por los propios profesores.

En el quinto objetivo los avances hacia la igualdad son muy parciales y avanza desigualmente la sensibilidad hacia la situación de las niñas y las mujeres. Escasean los recursos y se ralentiza el avance institucional. Por ejemplo, los ministerios que se crean para promover la igualdad, son los más débiles y menos dotados económica y políticamente, aunque hay algunos proyectos exitosos. Pensar en una formación permanente que de a niñas y mujeres la oportunidad de dirigir sus vidas, es difícil incluso en los países desarrollados. Los movimientos de mujeres están dando aliento a algunas iniciativas que tratan de apoyar el desarrollo sostenible desde la perspectiva del género. Remitimos a los informes de progreso del foro de Educación para Todos (ver capítulo 1) para conocer el avance hacia la igualdad en los últimos veinte años. Dichos in-

formes muestran con datos que, a nivel global, se avanza muy lentamente hacia la igualdad real de los hombres y las mujeres.

3. Educación y género en los países desarrollados

Un fino análisis de la sutil discriminación social en función del género en los países desarrollados es el realizado por Kincheloe y Steinberg. Ha tenido que transcurrir un siglo para que (algunos) hombres y mujeres perciban la esencia y magnitud del patriarcado denunciado por mentalidades preclaras. Patriarcado tomado en sentido amplio como hace el multiculturalismo teórico:

“Poder que los hombres adquieren por derecho propio para interpretar la realidad y para disfrutar de las ventajas que les reporta el dominio de personas subordinadas... En las sociedades patriarcales los hombres tienen más peso que las mujeres en (todos los órdenes de la vida y en) lo que se refiere al conocimiento, su producción y validación... La mujer, por el simple hecho de serlo, dispone de una clase inferior de conocimiento y, por consiguiente, no tiene la autoridad necesaria...” (Kincheloe y Steinberg, 1999, 173-175).

Aunque con algún resquebrajamiento, seguimos siendo socializados en una sociedad patriarcal que dicotomiza la humanidad en dos bloques. El masculino, de categoría superior pues ostenta el conocimiento racional, la producción, el trabajo público, la gestión social y el desarrollo económico; y el femenino, que queda definido por su reclusión al ámbito privado, al conocimiento afectivo, la reproducción y mantenimiento de los otros, las tareas domésticas y la dependencia económica y social del varón. Esta devaluación de lo femenino es interiorizada por cada género, lo que lleva a perpetuar el desequilibrio. Las propias mujeres devalúan su conocimiento y su trabajo y justifican, de este modo, su papel subalterno respecto de los hombres. La falsa dicotomía interacciona con parámetros como la clase social, la raza o etnia y el nivel educativo. El poder del hombre para interpretar la realidad es más pujante cuando va acompañado de los privilegios asociados a la clase social y al grupo étnico dominante. Y viceversa, las mujeres más perjudicadas por los estereotipos son aquellas en las que interactúan las condiciones más desfavorables, mujer o de clase social baja, analfabeta y de una cultura o etnia no dominante.

Excede el propósito de estas páginas extender el análisis a las diferentes esferas sociales, de la ciencia, la filosofía, la religión o la economía. Baste señalar que el poder patriarcal aúna sus esfuerzos para “disciplinar a las mujeres”, en gráfica expresión de Kincheloe y Steinberg, que, de este modo, ven limitada su capacidad para configurar su propia vida y para ofrecer a las nuevas generaciones modelos humanos más plenos para cada persona y para los dos géne-

ros. Equidad sería acabar con el “disciplinar a las mujeres” para pasar a promover una disciplina personal y social equitativa y necesaria para y entre los hombres y las mujeres. Un planteamiento plural y documentado sobre el tema se recoge en el libro *Educación y género. El conocimiento invisible* (2009).

Por otra parte, el ritmo del cambio es actualmente trepidante y las mujeres (y los hombres) jóvenes, más preparadas y concienciadas que generaciones anteriores y educadas en ambientes mixtos, están interiorizando una filosofía de la equidad como igualdad justa y razonable en los diversos ámbitos de la vida, igualdad que están legitimadas a reclamar tanto desde la perspectiva histórica cuanto desde las responsabilidades que asumen los hombres y las mujeres en el mundo real. Por su parte, la familia, y en mayor medida cuanto más ilustrada, roto el principio de “contigo hasta que la muerte nos separe”, respalda sin ambages la independencia económica de las hijas como forma de proteger su futuro de mujer desvalida, aunque puedan tener de hecho para ellas aspiraciones profesionales más bajas (Jiménez Fernández, C. y otros, 2006; López Sáez, 2003). Retomamos este tema al analizar la situación en España.

3.1. Mujeres y Ciencia en la Unión Europea

Esta línea de trabajo analiza la escasa presencia de las mujeres en la investigación científica y en el desarrollo tecnológico, pues aunque son mayoría en los estudios universitarios y están cada vez más presentes en la vida económica, social y científica, su presencia en el ámbito de la ciencia y la tecnología evoluciona lentamente. Situación a corregir tanto desde el punto de vista de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, exigencia de la democracia y prioridad política de la Unión Europea, como desde el despilfarro que supone desaprovechar el enriquecimiento que representa una mayor implicación de las mujeres en la investigación. *Enriquecimiento* que afecta a los *métodos*, a los *temas* y a los *objetivos* de la investigación.

El Parlamento Europeo ha manifestado creciente interés político por la promoción de las mujeres en la investigación. En abril de 1998 se celebró en Bruselas la *Conferencia Mujeres y Ciencia* (Comisión Europea, 1999) organizada por la Comisión y el Parlamento Europeo, y científicos y políticos coincidieron en la necesidad de intensificar los esfuerzos para aumentar la presencia de las mujeres en la investigación. La subrepresentación de las mujeres en la investigación es el resultado de múltiples factores de naturaleza diversa y no es defendible ni permisible para la competitividad del conocimiento. Se trata de fomentar el debate, compartir experiencias entre los Estados miembros y desarrollar un enfoque coherente e integrado que propicie un aumento significativo de su participación a lo largo y ancho de los Programas Marco comunitarios de investigación. Asimismo, se trata de impulsar en los países de la Unión

las políticas y prácticas más exitosas para la igualdad en este ámbito y en general.

A finales de los años noventa, la situación de la mujer en la investigación era muy nebulosa y apenas si había estadísticas de los Quince segregadas por sexo. A través de sus programas comunitarios de educación, formación profesional, redes temáticas, exposiciones ambulantes y otros, la Unión Europea ofrece la posibilidad de apoyar proyectos que promuevan la diversificación de la elección de estudios y den a la investigación científica un rostro más equitativo y menos convencional.

Los datos sobre la situación laboral de las mujeres científicas presentan una situación nada satisfactoria. El *World Science Report* de la UNESCO mostraba, en 1996, que el paso de las mujeres por la carrera científica puede compararse con un tubo perforado. No basta con que aumente el número de mujeres con titulaciones científicas para que se produzca su dispersión homogénea a lo largo de la carrera. Tras la obtención del título, encuentran diversos obstáculos en la carrera profesional que llevan a un importante porcentaje de ellas al subempleo y al abandono de la carrera científica.

Los *obstáculos* se sitúan a lo largo de la carrera y son específicos de la carrera en sí o son el resultado de la situación general de la mujer en el mercado de trabajo:

“Las mujeres que permanecen en la carrera científica sufren un trato discriminatorio y tienen contratos más precarios y becas de menor importancia que sus colegas masculinos. Son muy poco numerosas en las funciones más altas, incluso en las disciplinas en las que las tituladas son mayoría. Además, en el Reino Unido se ha observado que las tituladas de disciplinas científicas abandonan el mercado laboral más a menudo que sus colegas masculinos, y las que permanecen en él dejan la carrera científica más que los hombres, para dedicarse a la enseñanza o a actividades que no entran en el ámbito de la investigación” (Comisión Europea, 1999, 7).

Para definir políticas adecuadas y evaluar su avance, es esencial contar con indicadores de impacto, que permitan analizar con precisión y fiabilidad la situación de las mujeres y los hombres en la carrera científica. Por otra parte, la promoción femenina debe hacerse a varios niveles o promover la investigación *por, para y sobre* las mujeres. Promover la investigación realizada *por* mujeres equivale a promover a las mujeres como investigadoras. A fin de asegurarse de que la investigación se adecúa a las necesidades de las mujeres (y de los hombres), aspira a una participación mínima del 40% de mujeres (o de hombres), en su caso, en todas las etapas de consulta, gestión y aplicación de los Programas Marco y de los programas específicos de investigación.

La investigación *para* las mujeres introduce la dimensión de género en la elaboración y aplicación de los programas, de modo que las acciones clave de los programas específicos tengan en cuenta por igual las necesidades de los

hombres y de las mujeres, y no se dé un enfoque andrógino a la investigación. Mujeres y hombres no siempre coinciden en sus prioridades en la investigación aunque trabajen en marcos y proyectos compartidos y así se da oportunidad de balancear los temas y perspectivas que se abordarán en el medio y largo plazo. Por ejemplo, en el campo del derecho, la medicina, la economía u otros, mujeres y hombres sufren de forma distinta las consecuencias del avance o del olvido en cada uno de estos campos. Científicos y científicas tienden a interesarse mayoritariamente por los ámbitos que les afectan como grupo y que conocen mejor por su vivencia personal y proyección social. Si las mujeres siguen siendo minoría, las prioridades científicas femeninas seguirán siendo marginadas y la ciencia seguirá siendo andrógina.

La investigación *sobre* las mujeres consiste en apoyar la investigación en acciones clave que abarcan investigaciones sobre el género como construcción social, sobre la evolución de las condiciones respectivas de hombres y mujeres, sobre la situación de éstas en el mercado laboral, sobre las dinámicas de exclusión e inclusión social, sobre las perspectivas que abren a las mujeres los nuevos modelos de desarrollo, sobre el papel de las mujeres en los nuevos patrones de gestión de los asuntos públicos y ciudadanos, sobre los avances y retrocesos en la conciliación de la vida familiar y profesional, entre otros.

El estudio de Wenneras y Wold (1997), publicado en una prestigiosa revista científica, *Nature*, sobre el sexismo imperante en la estructura social de la ciencia en Suecia, pone de manifiesto que en la evaluación entre pares de la producción científica, los hombres tienen más del doble de probabilidades que las mujeres de acceder a puestos postdoctorales. Y viceversa. Para ser evaluadas a la par, las mujeres tienen que tener una producción científica al menos doblemente superior a la de sus homólogos. La Unión ha asumido este tipo de estudios y ha abierto líneas de acción para promover la igualdad de oportunidades, como la elaboración de estadísticas desagregadas por sexo que muestran las desigualdades y su evolución, la creación de redes de mujeres científicas y de grupos de expertos y expertas, la creación de la unidad mujer y ciencia, la difusión de las "buenas prácticas", la propuesta de una cierta paridad o 40% mínimo de mujeres u hombres en todo el proceso de gestión de la ciencia, o la inclusión del tema en los Programas Marco, entre otros.

A finales del pasado siglo los Estados miembros habían realizado esfuerzos desiguales para fomentar el papel de la mujer en la ciencia. Uno muy sugerente es el de Dinamarca conocido como "Plan de acción en 11 puntos de Hilden", debido a que su autora fue Jytte Hilden, Ministra de Investigación y Tecnología de la Información. En 1997, Hilden avanzó un documento para el debate titulado *¿Por qué decidirse por la investigación? Carrera o callejón sin salida*. Ese mismo año convocó cinco mesas redondas sobre el tema "Mujeres y excelencia en la investigación", seguidas de otras acciones políticas para aumentar la igualdad entre los géneros en la investigación. Las propuestas de su plan, que han inspirado las políticas de los Estados miembros, son:

1. *Igualdad de oportunidades en la investigación y en la responsabilidad de la gestión* a todos los niveles.
2. *Más catedráticas*. La cátedra ofrece una plataforma sólida en la investigación y en la sociedad. En Dinamarca, a finales de los años noventa, sólo el 6% de las cátedras universitarias estaban ocupadas por mujeres.
3. *Igualdad en los anuncios y convocatorias* de empleo de modo que no generen, *a priori*, mayores expectativas para los hombres (o las mujeres).
4. *Composición equilibrada por género de los comités* de selección para los investigadores dependientes del Estado; debería extenderse a la universidad.
5. *Tutoría y orientación*, fundamental en el doctorado para despertar nuevos talentos y nuevas expectativas.
6. *Informe anual* sobre el progreso en la igualdad de oportunidades en la investigación.
7. *Mayor prioridad a la investigación sobre el género*. Al parecer, las mujeres investigan en áreas que los hombres consideran menos interesantes y viceversa.
8. *Centro estatal de investigación sobre la igualdad* de oportunidades, que incluya explícitamente la igualdad de género.
9. *Permisos parentales*. Durante el periodo de embarazo y maternidad suelen decaer las publicaciones de las mujeres científicas. A estas y a los varones que se acogen a dichos permisos, habría que darles la oportunidad de recuperar "el tiempo perdido".
10. *Equilibrio entre familia y carrera profesional*. No hay estudios que prueben que las mujeres sin hijos son más competentes que las que los tienen. Los hijos deben dejar de ser un problema privado y de la mujer y no debe sancionarse la reproducción.
11. Igualdad de oportunidades en todos los niveles.

El informe de la Conferencia Internacional *Women in industrial research. Speeding up changes in Europe* (European Commission, 2004), celebrada en Berlín, muestra un panorama desigual aunque en la línea de promover la participación equitativa de las mujeres en la ciencia y en la tecnología, reconociendo y abriéndose a sus aportaciones sin cegueras y sin despilfarrar la visión complementaria que aportan.

La Unión Europea proclamó a 2007 como *Año Europeo de la Igualdad de Oportunidades para todos. Hacia un sociedad justa* (Comisión Europea, 2006) para sensibilizar sobre la importancia de una sociedad más cohesionada y justa. Promover la igualdad y combatir las discriminaciones de género es uno de los cuatro objetivos básicos.

3.2. Mujeres y Ciencia en España

España camina en la línea de la Unión Europea y del mundo desarrollado. Valgan como ejemplos:

- a) Aparte de la *Ley Orgánica 3/2007*, de 15 de marzo de 2007, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE, 23/03/07), la *Ley Orgánica 4/2007*, de 12 de abril, que modifica la *Ley Orgánica de Universidades* (BOE, 13 de abril de 2007) conocida coloquialmente como la LOMLOU, recoge la recomendación de la Unión Europea de avanzar hacia la *paridad* de género promoviendo una participación mínima del 40% de mujeres (u hombres, llegado el caso) en la gestión de la docencia e investigación universitarias.
- b) El registro de datos estadísticos *desagregados* por sexo, que puedan llegar a ser series temporales con la precisa información que suministran. El Instituto Nacional de Estadística, el Ministerio de Educación, el Instituto de la Mujer y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), entre otros, son organismos que han comenzado a desagregar los datos por género, datos que pueden consultarse en sus respectivas páginas webs.
- c) Realización de estudios sobre la *calidad* y *cantidad* de las producciones científicas de las mujeres y los hombres y los medios empleados para su difusión (FECYT, 2005).
- d) Puesta en marcha de *observatorios* sobre la igualdad en organismos oficiales, entre otros.

La importancia de desagregar los datos por género queda fuera de toda duda y puede contribuir a evitar los errores del pasado, que aún predominan, de estudiar sobre todo muestras o asuntos típicamente masculinos o desde la perspectiva de los hombres y extender las conclusiones a la población general, manteniendo el patriarcado en la investigación científica y dándole apoyo formal y real en la vida profesional y social. Las prioridades e intereses científicos de los hombres y de las mujeres no son necesariamente contrapuestos pero tampoco tienen que ser idénticos, y un grupo no puede erigirse en el modelo por antonomasia.

Por ejemplo, el CSIC en el apartado *Mujer y ciencia* ofrece documentación que recoge los informes de la Unión Europea sobre el tema; enlaces de interés desde la perspectiva internacional; estudios en la misma dirección realizados en España y en otros países, o el análisis del propio CSIC con la distribución del personal investigador (y no investigador) de plantilla por áreas, escalas y sexo, la participación de sus investigadores e investigadoras en comisiones y selección de personal y la producción científica de hombres y mujeres, entre otros (disponibles en http://www.csic.es/mujer_ciencia.do). Pueden verse los datos de varios años y aunque algo se ha avanzado en los últimos, se repite el fenómeno

de que la mujer es minoría en los puestos más altos. Un botón de muestra con datos de 2005 es la Tabla 6. La categoría superior es la de profesor de investigación equivalente a catedrático de universidad:

Tabla 6. Distribución del personal investigador de plantilla del CSIC por escala y sexo. Año 2005

Escala	Varones	Mujeres
Profesor de investigación	423 (83%)	89 (17%)
Investigador científico	425 (70%)	186 (30%)
Científico titular	771 (62%)	472 (38%)
Total	1619 (62%)	744 (38%)

La elaboración de indicadores desagregados por género es un punto de partida que es preciso rebasar. Según el INE, en 2006/2007 fueron mujeres el 54% del total de los matriculados en la Universidad, el 61% de los universitarios que se licenciaron y el 57% de los que terminaron los estudios con 24 años o menos. Por el contrario, representaban el 37% del profesorado universitario y el 14% de los Catedráticos de Universidad. En España en 2006 eran mujeres el 37% de los funcionarios del Estado pertenecientes al grupo A. Sin embargo, los puestos de responsabilidad en la Administración del Estado están ocupados mayoritariamente por hombres, a excepción del Consejo de Ministros en el que había paridad en la actual legislatura, y del Poder Judicial en el que son mujeres el 42%. En cambio en órganos como el Consejo de Estado (0%), Defensor del Pueblo (0%), Tribunal de Cuentas (7%), Junta Electoral Central (7%), Consejo General del Poder Judicial (10%), Consejo Económico y Social (15%) y Tribunal Constitucional (17%), son mujeres los porcentajes señalados que oscilan entre ninguna representación y el 17%. Incluso donde predomina la representación femenina como en el Poder Judicial en el que el 69% de los jueces son mujeres, resulta que el 99% de los magistrados del Tribunal Supremo son hombres.

4. Situación de la mujer en el sistema educativo español

El retrato siguiente puede considerarse el retrato típico de la mujer ilustrada, crecida en los países ricos de Europa Occidental, en América del Norte

y en algún otro lugar del mundo desarrollado. Con diferencias de matiz, son hijas de una época que ya no tiene como ideal de mujer la consagración exclusiva al hogar y aceptar la sumisión a su esposo; antes bien, desean vivir su vida con libertad, responsabilidad y sin demasiadas ambiciones, cada vez más conscientes de que tienen que aprender a velar por sí mismas y por los suyos.

Los cambios producidos en el acceso de la mujer a la educación se recogen en las sucesivas ediciones de la obra *Las mujeres en el Sistema Educativo* (CIDE/Instituto de la Mujer. www.mtas.es/mujer), en los datos del Instituto Nacional de Estadística (www.ine.es), en las elaboraciones propias del Instituto de la Mujer (www.inmujer.migualdad.es/MUJER/) y en las estadísticas del Ministerio de Educación (www.mec.es), fundamentalmente. Son datos que presentan la presencia de las mujeres y los hombres en el sistema educativo a finales del siglo XX y en el primer decenio del XXI. El resumen es que durante dicho periodo, se mantiene y refuerza la mayor presencia de las mujeres en todos los niveles educativos y con un rendimiento ligeramente superior al de los hombres. Presentamos algunos datos y, salvo que se indique lo contrario, en todos los apartados *el primer porcentaje se refiere al curso académico 1998-1999*, a él se añaden los porcentajes del curso 2007-2008 (o de otro curso reciente disponible que se indica), a fin de tener cierta perspectiva.

4.1. Perspectiva general

a) Hay *más mujeres* que hombres entre los matriculados en:

- Los estudios de bachillerato: 54% en 1998-1999 y 55% en 2006-2007.
- En la universidad: 53% en 1998-1999 y 55% en 2007-2008.
- Entre los que terminan los estudios de bachillerato y COU: 52% y 54% en 2005-2006.
- Entre los que terminan los estudios universitarios: 59% en el curso 2000-2001 y 61% en 2007-2008.

b) Hay *menos alumnas* que alumnos en:

- Los Programas de Garantía Social: 30% en 1998-1999 y 33% en 2006-2007.
- Entre los repetidores de curso: 42% de alumnas en los niveles no universitarios.

c) *Son mujeres* el:

- 65% de los que terminan una carrera universitaria de doble ciclo.

- 65% de los que obtienen el Graduado en Educación Secundaria. En 2007-2008 se graduaron el 76% de las mujeres y el 62% de los hombres.
- 47% de los alumnos de Formación Profesional.
- 64% de los matriculados en Educación de las Personas Adultas; 63% en 2006-2007.
- 57% de los alumnos matriculados en las Pruebas de Acceso a la Universidad y el 58% de los que la aprobaron en el curso 2007-2008.
- 70% de los 1.101 analfabetos contabilizados en el año 2000, emigrantes fundamentalmente. El 67% en 2006-2007.
- 70% de los matriculados en Enseñanzas de Idiomas. El 67% en 2006-2007.

4.2. La mujer en los estudios universitarios

1. Las mujeres son *mayoría entre los matriculados y graduados* en:
 - a) Ciencias de la Salud: 71% en 1998-1999. En 2007-2008 fueron el 74% de los matriculados y el 78% de los graduados universitarios.
 - b) Ciencias Sociales y Jurídicas: 61%. En 2007-2008 fueron el 63% de los matriculados y el 69% de los graduados.
 - c) Ciencias Experimentales: 54%, con la excepción de física (30%) y geología (48%). En 2007-2008 fueron el 59% de los matriculados y el 67% de los graduados.
2. *Son minoría en las titulaciones técnicas*:
 - 26% en 1998-1999. En 2007-2008 fueron el 27% de los matriculados (28% en las ingenierías superiores; 24% en las técnicas) y el 30% de los graduados.
3. Estudios de *tercer ciclo*:
 - Representan el 54% en los estudios de master y el 52% en doctorado, siendo mayoría en todas las titulaciones excepto en Ingeniería y Tecnología (26%). En doctorado se mantienen el 52% en 2006-2007.
 - Autoras del 42% de las tesis doctorales aprobadas en el curso en 1998-1999, del 45% de las aprobadas en 2001-2002 y del 51% de las aprobadas en 2007-2008.
4. *Son mayoría en los estudiantes Erasmus*:
 - En 2006-2007 las alumnas españolas Erasmus representaron el 52%

en el caso de las diplomaturas, el 58% en el caso de las licenciaturas y el 63% en el los estudios de doctorado.

4.3. La mujer como profesora en el sistema educativo

Durante el curso 1999-2000 el 59% del profesorado era femenino distribuido como sigue, y ha evolucionado del modo siguiente:

- 82% de los profesores de Educación infantil-preescolar; 78% en 2006-2007. Los hombres parecen ir interesándose paulatinamente por un ámbito tradicionalmente femenino.
- 56% de los de Educación primaria; 78% en 2006-2007.
- 77% de los profesores de Educación Especial; 81% en 2006-2007.
- 42% de los profesores de Educación secundaria (formación profesional 32%; bachillerato 43%); 56% en 2006-2007.
- 34% del profesorado universitario, pasando al 36% en 2006-2007, distribuido como sigue:
 - 13% de los Catedráticos de Universidad; 14% en 2006-2007.
 - 32% de los Catedráticos de Escuelas Universitarias; 33% en 2006-2007.
 - 35% de los Profesores Titulares de Universidad; 37% en 2006-2007.
 - 40% de los Profesores Titulares de Escuela Universitaria; 41% en 2006-2007.
 - 35% de los Profesores Asociados.
 - 49% de los Profesores Ayudantes.
 - 28% de los Profesores Visitantes. En 2006-2007, en las tres últimas categorías o Profesores Asociados, Ayudantes y Visitantes, las mujeres representaban conjuntamente el 38% de dichos profesores.

Algunas observaciones: a) Los hombres acceden con más facilidad al mercado de trabajo, lo que explica parcialmente su menor presencia en el sistema educativo no obligatorio. Explica en menor medida el mayor abandono precoz de la escuela, incluida la obligatoria. b) Cuanto más elevado es el nivel educativo, menor número de profesoras en dicho nivel aunque las mujeres sean mayoría entre las alumnas y entre el profesorado. c) La administración en general, aunque en este caso se trata de la administración educativa, es el ámbito más objetivo para la promoción equitativa de las mujeres y de

los hombres. En el acceso a la función pública en campos como la judicatura o la universidad, las mujeres están mostrando sus deseos de contribuir al bien común con un trabajo de la máxima excelencia. d) Los cargos de responsabilidad tienen predominantemente rostro masculino en todos los niveles y ámbitos sociales, independientemente de que los hombres sean mayoría o minoría en el campo profesional y en el desempeño general de dicha función (Martín Serrano y col., 2004).

5. Investigación dentro de nuestras fronteras y género

En este apartado se analizan investigaciones sobre grupos que han mostrado capacidad para obtener altos logros en campos escolar y profesionalmente valorados, tradicionalmente vetados a las mujeres. Es decir, estudios sobre mujeres que han abierto cauces en ámbitos tradicionalmente masculinos y con reconocimiento social debido a las exigencias curriculares que plantea el acceso y a las responsabilidades anexas para su desempeño profesional. Este tipo de aproximaciones permiten aventurar hipótesis más fundadas tendentes a explicar la situación educativa y profesional de los hombres y mujeres, respectivamente, y de las personas sin distinción de género. Esbozamos cuatro tipos de estudios referidos a las que acceden a la cátedra de universidad, a los alumnos y alumnas que obtienen Premio Extraordinario de Bachillerato o Beca de Excelencia para estudiar en universidades de la Comunidad de Madrid, a mujeres ingenieras y a mujeres que acceden a trabajos de liderazgo en ámbitos competitivos tradicionalmente ocupados por los hombres.

5.1. Catedráticas de universidad

García de Cortázar y García de León (1997) han estudiado a un prototipo de mujer con éxito, las catedráticas de universidad. Interesa el análisis de la trayectoria de estas mujeres y las características de tradición social y estatus que en ellas concurren.

De un total de 5.785 catedráticos de universidad en la fecha de recogida de los datos del estudio, el 9,5% eran mujeres; de ellas sólo 141 (5,8%) hacía diez o más años que habían obtenido la cátedra. Esta se obtiene en edades maduras o sobre los cincuenta años y, sin embargo, un 37,4 % no tenía hijos y el 26,8% se declaraba soltera. Es decir, el 64,2% de ellas no tenían hijos. Al describir su trayectoria profesional, señalan el gran trabajo que realizan y que pese a ser

Tabla 3. Estado civil y número de hijos entre las catedráticas de universidad

Estado civil	%	Número de hijos	%
Soltera	26.8	Ningún hijo	37.4
Casada	59.8	Uno	18.5
Divorciada	1.4	Dos o tres	41.3

minoría desempeñan en facultades y departamentos funciones poco reconocidas socialmente; tienen un amplio currículum científico y profesional que no valoran en demasía y el 95% no manifestaba aspiraciones por el desempeño de funciones públicas fuera de la Universidad.

Por otra parte, en este grupo hay lo que las autoras denominan *superpluses*. Es decir, en ellas concurren una serie de factores favorables en exceso respecto a las mujeres en general en cuanto a origen social, educación recibida, alianzas matrimoniales, contexto social en general, factores de *élite* en una palabra. Concurren, además, factores *anómalos* o singulares cataclismos biográficos como quiebras familiares, muerte del padre o de la madre, que las han enfrentado a situaciones atípicas en las que tuvieron que desplegar una energía que no hubiera sido posible o necesaria en circunstancias normales. En tercer lugar se aprecia en estas profesoras una vida de sacrificio, una especie de *vía crucis* que sería desmoralizador para el común de las mujeres. Factores cuyos efectos acumulativos les ha permitido alcanzar el extremo superior de la profesión, lo que si es muy loable desde cierta perspectiva, no resulta especialmente modélico para las mujeres en general que ni pueden, ni quieren ni deben someterse a un sobre esfuerzo para lograr cotas que obtienen los hombres con las alforjas más ligeras. El sobre esfuerzo exigido a las élites profesionales femeninas encuentra nueva evidencia en lo apuntado en los puntos 5.1 y 5.5. de este capítulo. Catorce años después o en el curso de 2009-2010, el 14% de las Cátedras de Universidad están regentadas por mujeres.

5. 2. Alumnos y alumnas con Premio Extraordinario de Bachillerato

Esta investigación analiza la situación personal, escolar, familiar y social de una muestra de alumnos que han obtenido Premio Extraordinario de Bachillerato (PEB) en los centros escolares de la Comunidad de Madrid durante los cursos académicos 1998-1999 y 1999-2000. Analiza dicha situa-

ción desde tres perspectivas complementarias o la de los propios alumnos, la de sus padres y la de una muestra de sus profesores. Con cada uno de estos tres grupos se han tenido separadamente sesiones de trabajo directo para reflexionar sobre las dimensiones siguientes; a) Características de los alumnos; b) Sistema educativo familiar; c) Educación, género y capacidad; d) Marco escolar, e) Otras cuestiones. A los tres grupos se les aplicó un cuestionario; a los alumnos se les pasaron además pruebas de capacidad, intereses y creatividad. Para aspirar al PEB es requisito tener en bachillerato una nota media de sobresaliente y superar una compleja prueba diseñada al respecto. Se concede un PEB por cada mil alumnos matriculados en el último curso del bachillerato; los que lo obtienen pueden aspirar al Premio Nacional de Bachillerato.

Son alumnos con alto rendimiento académico y por su trayectoria y edad, con cierta sensibilidad hacia el tema de la igualdad y la discriminación. Remitimos a las publicaciones realizadas (Jiménez, Álvarez, Gil, Murga y Téllez, 2005, 2006; Jiménez Fernández 2006) y destacamos los siguientes resultados referidos al género.

- a) *Pruebas psicométricas.* No aparecen diferencias significativas en capacidad (test de Raven nivel superior y test PMA) ni en creatividad (TAEC). Sí aparecen diferencias significativas en cinco de los diecisiete campos del *Inventario de Preferencias Profesionales*; los chicos destacan en los campos científico-experimental, científico-técnico y militar-seguridad y las chicas en los campos literario y económico-empresarial. Si los datos se analizan en función de la opción de letras, ciencias y mixto, sí aparecen diferencias significativas, a favor del grupo de ciencias, en el test de Raven y en el factor de razonamiento del PMA. Del conjunto de las pruebas psicométricas, lo que diferencia significativamente a los chicos frente a chicas son los mayores intereses científicos y técnicos de los primeros, dato que confluye con lo apuntado en estudios anteriores.
- b) *Datos del cuestionario.* A través del análisis de segmentación se han obtenido los intereses y comportamientos que marcan las máximas diferencias entre los grupos sexuales y son los siguientes. Los chicos son más partidarios de un círculo de amistades reducido, encuentran más difíciles las relaciones personales, le gustan menos las actividades tranquilas, tendrían menos apoyo de la madre, atribuyen a los padres con más determinación acierto en la aplicación de premios y castigos, no creen que las chicas muy inteligentes sean tratadas con recelo ni ponen como primera preocupación el aprobar los exámenes, estudian una carrera tradicionalmente masculina y se sienten más cómodos en las clases impartidas por profesoras. Por su parte, las chicas tienden al polo opuesto, es decir, prefieren círculos de amistades más amplios, se relacionan más fácilmente con las personas, les

gustan las actividades sedentarias y tienen preferencia por los espectáculos, se sienten más apoyadas por la madre, atribuyen a los padres cierta arbitrariedad en la administración de premios y castigos, perciben recelo en los chicos hacia las chicas muy capaces, sitúan el aprobar como prioridad principal, estudian carreras “de hombres y de mujeres” o de ciencias y letras y no se sienten especialmente cómodas o incómodas en las clases impartidas por mujeres.

- c) *Análisis cualitativo de los grupos de discusión.* Los tres grupos o padres, profesores y alumnos, coinciden en las respuestas aunque difieren en el grado; señalan que familia, escuela y sociedad reconocen en general la igualdad entre los géneros si bien perviven estereotipos que favorecen al género masculino. Las chicas ocultarían su capacidad más que sus homólogos masculinos; habría hacia ellas unas expectativas más bajas; se han educado en la igualdad entre los géneros aunque en clase apenas si han tenido oportunidad de conocer aportaciones de mujeres importantes en el campo de la ciencia, la historia o la literatura, a juicio de algunos chicos porque no han existido aspecto este que habría que matizar. En la elección de carrera suelen ser innovadores pues eligen en campos con y sin tradición en su familia o en su género. Las chicas son más innovadoras entre otras razones porque, en principio, pueden elegir cualquier carrera pues los padres son sesgadamente “machistas” y tempranamente presionan más a los hijos que a las hijas para que se adecuen al estereotipo masculino: carrera dura y de hombres que es sinónimo de ciencias, ingeniería o una buena oposición si eligen carreras como derecho. Los hijos encontrarían la mayor dificultad en la elección de carreras tipo danza, dramatización, música o educación infantil, carreras que los padres llegarían a admitir en el caso de las hijas. Algunos señalan que hay “machismo” sutil entre los profesores y entre los alumnos y que hay un pacto implícito para no darle importancia, pacto que suscriben, en primer lugar, las más afectadas.
- d) *Educación familiar recibida.* La educación familiar recibida ha sido una educación igualmente exigente con hijos e hijas (una forma de discriminación sexual apuntada en los grupos de discusión es exigir intelectualmente menos a la hija y tener hacia ella expectativas más bajas); respetuosa con la persona y exigente con su autonomía; abierta a la educación extraescolar y que les ha dotado de disciplina, hábitos, valores e instrumentos cognitivos valiosos para un recorrido escolar de fondo. Por ejemplo, el grupo PEB destaca en afición lectora, dominio de idiomas, otorgar un lugar prioritario a las obligaciones escolares, dedicar tiempo al estudio y valorar altamente la autonomía y responsabilidad personal. No han tenido profesores particulares ni han alternado estudio y trabajo, salvo excepción.

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

Padres y profesores coinciden al valorar la difícil situación de las chicas más capaces que sufren cierto rechazo de sus propios compañeros y compañeras. Estos las respetan y acuden a ellas para dudas y orientaciones pero no las buscan como amigas o novias. En expresión de una madre “es casi imposible que mi hija se de un morrito”; sí es bien visto como novio el alumno capaz. El director de un centro señala que sigue imperando lo de “a las muy listas no las quiere nadie”. Cerramos este apartado señalando que el alto rendimiento del grupo PEB se ha mantenido en los estudios universitarios, independientemente de que procedan de centros públicos o privados, sean hombres o mujeres, estudien ciencias, letras o carreras técnicas. En la universidad estudian el curso que les corresponde por su edad y casi la mitad estudia una ingeniería superior.

5.3. Alumnos y alumnas con Beca de Excelencia

La investigación anterior ha continuado estudiando una muestra más amplia de alumnos procedentes de toda España seleccionados por haber obtenido *Beca de Excelencia* (BE) para estudiar en una de las Universidades de la Comunidad de Madrid. En este caso la población la forman los alumnos que durante el curso académico 2004-2005 obtuvieron una de dichas becas. Estas becas pretenden atraer a la Comunidad de Madrid a los estudiantes españoles que han obtenido rendimiento excelente en bachillerato y en la universidad y promover la movilidad hacia Europa y América de los estudiantes universitarios que son capaces de mantener un rendimiento excelente en las universida-

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

Buena parte de los de 118 alumnos universitarios de la muestra había obtenido previamente Premio Extraordinario en Bachillerato. Se pretendía responder a las cuestiones: ¿Qué capacidades tienen chicos y chicas con alto rendimiento, cómo las utilizan y existen diferencias entre ambos grupos? ¿Cómo influye la escuela en el desarrollo del alto rendimiento y de la alta capacidad? Cabe avanzar que han elegido todo tipo de carreras, y predominantemente carreras duras como ingeniería, que obtienen buen rendimiento en la universidad, que no aparecen diferencias significativas en capacidad en función del género, que en la vida universitaria y extrauniversitaria siguen apreciando *sexismo* a diversos niveles. Por ejemplo, los alumnos señalaban que la mejor nota tiene que ser para un varón aunque merezca ser el segundo o el tercero. Transcribimos las principales conclusiones (Jiménez, Murga, Gil, Téllez, Trillo, 2010).

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

Pese a no existir diferencias significativas en la capacidad medida por los tests, chicos y chicas consideran que las chicas son más inteligentes si bien las capacidades relativas a pensamiento abstracto, matemático y espacial se siguen asociando a los chicos. Por el contrario, se relaciona con las chicas una mayor capacidad emocional e interpersonal. Asimismo consideran que chicos y chicas hacen un uso distinto de sus capacidades; ellas hacen un uso más estratégico de las mismas, son más ordenadas y se esfuerzan más, extremo convergente con los datos del cuestionario y matizado en los grupos de discusión respecto del estereotipo simplista de que salen adelante porque se esfuerzan más que los chicos. Este estereotipo asoma al valorar al profesora-

do y también lo exponían los alumnos PEB. Pese a ello, admiten un avance en el reconocimiento de la igualdad.

Tienen buena capacidad intelectual, obtienen alto rendimiento académico, muestran madurez y responsabilidad en el estudio y capacidad crítica matizada. Los resultados obtenidos en los tests confirman su capacidad pues tanto en el Raven superior como en el PMA, la distribución resultante es una distribución centrada en los valores superiores, en los que la mediana supera claramente a la media. No aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los géneros, excepto en el subtest de razonamiento abstracto del PMA y favorecen a las mujeres.

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

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

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

Chicos y chicas valoran los entornos diversos y la diversidad. La universidad es considerada un espacio diverso, caracterizado por muestras de respeto a la libertad personal y a la diversidad social. Asimismo señalan que es

necesario repensar la oferta educativa en relación a las personas que la universidad pretende formar y a la sociedad que se desea promover. Los utilitarismos, matizan, reducen materias y especialidades con tradición cultural y cierta proyección social; la limitación del número de plazas condena a la sequía a determinadas opciones estudiantiles aunque sean buenos alumnos.

5.4. Mujeres ingenieras

López Sáez (2003) ha estudiado a 56 ingenieras, algunas de ellas estudiantes de ingeniería de los últimos cursos. El 28% de la muestra son hijas de ingenieros (en un caso es la madre la que es ingeniera superior) y en cuanto a las madres, la mitad son amas de casa y la otra mitad concilia el trabajo profesional y el de ama de casa. El 50% está por debajo de los treinta años y el 50% por encima, en este segundo caso con edades muy variables. De las ya profesionales, el 46% son solteras y el resto casadas; el 64% del total no tiene hijos. Eligen la carrera por las mismas razones que los chicos, porque les gusta, son buenas estudiantes y saben que son carreras que proporcionan estatus y facilidades para conseguir un buen empleo.

Son mujeres asertivas, luchadoras, les gusta su trabajo, lo consideran importante y disfrutan haciéndolo bien, y aunque no hacen ascos a la promoción profesional, no ocupa el lugar prioritario. Consideran que valen igual que sus compañeros, conciencia que adquieren tempranamente pues están acostumbradas a trabajar duramente y con éxito y a despertar cierta admiración social por la opción elegida. Son moderadamente críticas con las discriminaciones que sufren las mujeres; no quieren trato de privilegio sino ser una profesional más que como tal debe ver reconocido y apoyado su trabajo. Son conscientes de que primero tienen que demostrar que valen, para seguir demostrando permanentemente que valen y hacen tanto como sus compañeros varones, con cuyas relaciones profesionales disfrutan. Al ser minoría, mujeres y en un ámbito masculinizado, están prácticamente fuera de las líneas de promoción y de los puestos de alta dirección.

Se sienten presionadas para rendir en la carrera porque no se acepta igual que una chica pueda tardar ocho años en la carrera que cuando el estudiante es varón. Señalan que cuando una chica suspende la reacción del entorno suele ser "que hubiera elegido una carrera más fácil"; cuando suspende el chico la reacción suele ser "estudia una carrera muy difícil". En la carrera tienen pocos referentes femeninos y creen que los demás las perciben como menos femeninas que la población general, extremo que rechazan. Aman su carrera y su trabajo, se consideran con capacidad y competencia y sienten que los demás se las valoran. Tienen buen ajuste entre intereses y expectativas. Sus intereses y valores profesionales son parcialmente diferentes de los de sus

compañeros que tienen como prioridad la promoción, mientras ellas disfrutan con el trabajo bien hecho realizado bajo su propia iniciativa, sin renunciar por ello a puestos de dirección.

El conflicto es con los largos horarios de permanencia en el lugar de trabajo, que chocan con sus responsabilidades e ideales. Para ellas los horarios interminables no son principalmente cuestión de obligaciones familiares, sino que conciben la vida con más horizontes y ámbitos que la sola profesión. No perciben desigualdades, salvo las sutilezas propias de la asimetría del poder a las que procuran no dar importancia. Viven la discriminación en relación con los ascensos pues se sienten excluidas de las redes de poder donde se cuecen dichos ascensos, es decir, de las redes informales que ocupan bastante tiempo del horario de los hombres. A veces los jefes discriminan su ascenso pensando en que los clientes no las aceptarían o en sus menores disponibilidades horarias y de movilidad, sean o no reales.

Entienden que ha habido cambios importantes protagonizados por las mujeres, que se ha revalorizado el trabajo femenino y observan cambios positivos en los hombres, sobre todo en los más jóvenes. No acaban de ver la utilidad de las políticas de acción positiva aunque puedan aumentar la paridad pues temen se vuelvan contra las mujeres. Sí piden control y vigilancia en el cumplimiento de la legalidad para evitar la discriminación de género. A pesar del duro trabajo que realizan, se saben socialmente privilegiadas y asumen con libertad los retos personales y profesionales. En las relaciones de pareja, muchos hombres consideran a estas mujeres como una amenaza, demasiado sabias y complejas, y quizá ello contribuya a la alta endogamia profesional en el matrimonio pues el 93% de las casadas lo está con otro ingeniero. Se sitúan ante sus compañeros y cónyuges en un plano de igualdad.

5.5. Educación, liderazgo y género

Otro ámbito investigado que refleja la falta de equidad se refiere a cómo acceden y viven el poder las mujeres que han alcanzado el éxito profesional en campos con especial relevancia profesional y social, campos tradicionalmente masculinos. Nos referimos fundamentalmente a mujeres que en el tránsito del siglo XX al siglo XXI rondan los sesenta años de edad, y que han alcanzado puestos importantes en los medios de comunicación social o han llegado pioneramente a la cátedra de universidad y a cargos significativos dentro de las instituciones en las que trabajan. Son pioneras y son minoría. Es decir, personas doblemente excepcionales dada su condición de élites y de mujeres. El resumen de los resultados sería que a las mujeres pioneras y líderes se les exige un sobre esfuerzo, se les vigila sin tregua desde los referentes patriarcales y se observan sus atributos externos de mujer tanto o más que la función

que desempeñan. Es decir, son noticia no por la calidad del trabajo que realizan sino por el hecho de ser mujeres, extremos que no se dan en el caso de los hombres directivos. García de León (2002) apunta una serie de factores singulares que han concurrido en la biografía de estas mujeres, y que han hecho posible romper el “techo de cristal” existente en las organizaciones donde trabajan. Dicho techo permite a las mujeres ver la cúspide de los trabajos en sus ámbitos profesionales respectivos pero no pueden acceder a ellos y palparlos con normalidad pues parecería que se les muestran a través de una pantalla, de un techo de cristal. Entre los factores que *en ellas* concurren García de León señala los siguientes:

- a) *Sobreabundancia curricular de partida*, pues: 1) Han nacido en familias cultivadas y con medios materiales que desde la infancia, han sembrado en ellas el deseo de superarse. Predominan las hijas primogénitas, o las hijas únicas en varios casos, y suelen tener antecedentes familiares directos en la profesión elegida, siendo este un factor decisivo en su despegue. Un varón era lo deseado. Cuando el padre asumía que la primogénita era la hija, la tomaba como depositaria de su continuidad llevándola a luchar contracorriente, pues el papel asignado a la mujer era casarse y tener hijos. 2) Han recibido un capital afectivo grande del padre y de la madre y han crecido en hogares psicológicamente seguros. 3) Se han casado con hombres que han impulsado inicialmente la carrera profesional de la esposa. En algunos casos el papel de mentor ejercido por el marido ha sido ejercido por instituciones de carácter religioso o político, que brindan una estructura social de apoyo. Sin embargo, con el paso del tiempo el apoyo del cónyuge está más sometido a quebrantos, pues el divorcio o la separación es más frecuente entre las élites femeninas que entre sus homólogos masculinos.

El análisis biográfico de las *élites* profesionales *masculinas* muestra diferencias significativas pues: 1) Ellos proceden de medios familiares más normalizados, menos exquisitos social y culturalmente. 2) En la elección de pareja muestran un perfil más próximo al matrimonio convencional, pues tienen mujeres educadas y que pueden ser profesionales pero no profesionales de élite. 3) Cuentan con el apoyo de sus esposas, que se encargan de la casa, de los hijos y de acompañarles en sus traslados profesionales, dejándoles total disponibilidad de su tiempo. En el caso de las élites femeninas, el control de la casa y de los hijos recae sobre la mujer, independientemente de su ascenso profesional. Se divorcian menos que ellas. “Se tienen datos del alto porcentaje de divorcios en mujeres profesionales, a veces debidos a un marido que no soporta la faceta profesional de su esposa” (García de León, 2002, 128).

La abundancia de capital de todo tipo que aparece en la élite profesional femenina y su carácter de pioneras, sugiere que las claves de su

éxito social apuntan al mismo tiempo a las claves del fracaso social casi generalizado de las mujeres. Un currículo excelente, un sobreesfuerzo, una dura disciplina, una cierta aureola social, un, un... para conseguir menos y con mayor coste que lo que consiguen sus homólogos masculinos con unas alforjas más ligeras. Además, su carácter de pioneras las sitúa involuntariamente en el punto de mira social convirtiéndolas en *objeto*. Medios de comunicación y las instituciones en las que trabajan, analizan su imagen y sus actos, que son sopesados por la balanza del género que las discrimina sutil y frontalmente y que tiene uno de sus reflejos en la desigual valoración del mismo hecho, extremo asimismo apuntado en las anteriores investigaciones.

- b) *Cómo acceden y viven el éxito*. Las mujeres que acceden a cargos importantes en la jerarquía social: 1) *Presentan trayectorias profesionales más quebradas y discontinuas que los hombres*. Socializadas en la ética del cuidado hacia los otros, solo las muy privilegiadas o sin familia propia siguen una trayectoria lineal similar en esto a la de los hombres, en el sentido de que terminan los estudios universitarios e inician la carrera profesional con dedicación prácticamente exclusiva. Las mujeres profesionales han encontrado mayores encrucijadas pues asumen las propias y las de la familia, y se sitúan ante ellas con un planteamiento más colectivo que el varón. Por ejemplo, carecen de la movilidad necesaria para hacer carrera, además de ser las perjudicadas con la discrecionalidad de muchos de los nombramientos pues no pueden mostrar su excelente currículo, entre otros. 2) *El logro es previamente negociado con los suyos*. Pocas mujeres dicen sí a una propuesta de ascenso importante sin compartir previamente con los suyos pros y contras. Más aún, dicha propuesta es presentada como un logro colectivo que, de coronarse, sería un logro de toda la familia y particularmente del esposo, pues lo han hecho posible y van a sufrir su menor disponibilidad de tiempo. Cuando llega la oportunidad del poder, la mujer la presenta a los otros como un conjunto de casualidades, aunque sean casualidades no tan casuales sino debidas a la propia valía. 3) *Tienen que hacerse visibles sin dejar de ser invisibles*, y vivir con esta paradoja y con la invisibilidad profesional de las mujeres en general. Las mujeres no pueden manifestar ambición pero deben tenerla si quieren acceder a puestos de responsabilidad; no pueden hablar en primera persona porque se supone no tienen capacidad para dirigir y gestionar personas y proyectos pues su reino es la vida privada (“la reina de la casa”) y, sin embargo, si acceden a cargos de responsabilidad es para gestionar e innovar; no pueden mostrar su fuerza emotiva porque equivaldría a que las domina el sentimiento.

En contrapartida, *los hombres* presentan trayectorias profesionales más continuas y no necesitan reprimir u ocultar que desean ascender y que disfrutan con el logro. Así: 1) *Sus trayectorias profesionales son*

más individualistas y unidireccionales, establecen sus prioridades profesionales con bastantes menos barreras que ellas y cuentan con el apoyo de las esposas que los siguen en sus periplos profesionales, periplos que pueden significar un quiebro en la vida profesional de éstas. 2) *Comunican a posteriori el ascenso*. Entienden que aceptar una propuesta importante es lo que procede, pues es un reconocimiento personal que implica un enriquecimiento para la familia. 3) *Su preocupación es hacerse más visibles*, que se reconozca su trabajo y su cargo. “Mientras que los agradecimientos están presentes en las mujeres que ocupan cargos en todas las categorías del sistema educativo, desde las directoras de centros (de educación infantil) a (las rectoras de) la universidad, en el caso de los varones no ocurre lo mismo” (Gómez, Callejo y Casado, 2004, 161).

- c) En el *desempeño del cargo* un problema femenino ya apuntado es la *exigencia de tiempo*, la disponibilidad que exige. Los hombres concilian escasamente y manifiestan falta de equidad en la asunción de las responsabilidades familiares. Otro problema que afecta a las mujeres directivas es la *falta de confianza*. Creen que los varones confían en las directivas menos que en los directivos, y esta falta de confianza termina por afectar a la propia confianza personal. El saberse observada hace que la mujer extreme la autoexigencia y termina por dedicar al cargo más tiempo que los hombres, lo que suele acarrearle problemas en la vida familiar. Un tercer problema es que la sociedad tiende a culpabilizar a la mujer profesional de las posibles desgracias que pueden sobrevenir en la vida familiar, atribución especialmente fácil cuando esta destaca por encima de la norma.

Gómez, Callejo y Casado (2004) matizan en su estudio que las mujeres que acceden a cargos en los niveles del sistema educativo *no* universitario, tienden a negociar y compartir el logro con sus compañeros y compañeras además de con la propia familia, hasta el punto de que parece que deben el cargo a otros al comienzo, en medio y al final de su desempeño. Estos subterfugios explicativos recuerdan el *síndrome del impostor* (Clance, 1985), una situación de dependencia de las protagonistas no sólo en los inicios del cargo sino en el desarrollo del mismo, motivada porque adolecen de estructura pública y privada en la que apoyarse con normalidad. En último término tienden a ser vistas y a percibirse como élites mediáticas, instrumentos del azar o resultado del dádívoso medio privado, nunca ellas mismas. Por ello los ámbitos y trabajos reglados, con estructura y transparencia pública como es el caso de las oposiciones, favorecen a las mujeres porque favorecen la igualdad al permitir a los aspirantes mostrar su saber y experiencia. En España, en 2006 eran mujeres el 37% de los funcionarios del Estado pertenecientes al grupo A.

Materializar la igualdad efectiva de las mujeres y los hombres requiere fomentar *transversalmente* el empoderamiento de las mujeres y el reconoci-

miento de sus derechos sociales, de manera particular en el ámbito de la igualdad de oportunidades, apareciendo el enfoque de género como la forma óptima de conseguir una sociedad sostenible que a corto, medio y largo plazo tenga en cuenta equitativamente las necesidades de los hombres y de las mujeres, es decir, de todos los seres humanos. Hay además otras razones. Primero, los países más subdesarrollados son aquellos en los que formalmente no se permite a las mujeres participar en el trabajo productivo y en la gestión de los asuntos públicos (INSTRAW, 2005). Segundo, las mujeres son las cuidadoras por excelencia de las personas dependientes, lo que en países como el nuestro significa para el Estado un cuantioso ahorro presupuestario invisible que debería imputárseles (Durán, 2007). Tercero, desde un liderazgo horizontal, las mujeres vienen asumiendo la gestión emocional y afectiva de la familia y de sus miembros, algo fundamental máxime en las sociedades modernas donde la red de afectos y de apoyos efectivos se reduce básicamente al ámbito de la familia nuclear. Cuarto, no se ha demostrado que profesionalmente las mujeres sean menos productivas e innovadoras que los hombres.

Sin embargo, lacras sociales como el infanticidio infantil, la violencia de género, el acoso laboral o el SIDA se ceban en las mujeres, lacras que perviven sustentadas en estereotipos y sinergias reales aunque velados. La igualdad de género requiere la implicación sistemática de los hombres y de las mujeres a lo largo y ancho de las instituciones sociales. Y la educación, en su sentido más amplio, debe comprometerse con tan noble objetivo.

6. A modo de síntesis

Este capítulo ha pretendido mostrar la complejidad del tema de la desigualdad de género y su problemática a nivel mundial y en nuestro entorno cultural, proponiendo como principal hipótesis explicativa de dicha desigualdad la situación ancestral de desequilibrio existente, a favor de los hombres, en los diferentes órdenes de la vida pública y privada. La situación de inferioridad educativa, profesional y social de las mujeres es tanto causa como consecuencia de dichas desigualdades. Introducir la perspectiva de género en los sistemas sociales parece la forma idónea de avanzar hacia la equidad entre los géneros, equidad necesaria para el desarrollo sostenible, el avance del conocimiento y el desarrollo democrático. Es, además, un imperativo de la Constitución Española, de los desarrollos legislativos de los países desarrollados y una meta prioritaria de los Objetivos del Milenio y de la Educación para Todos.

Se han presentado datos que muestran la situación relativa de los hombres y de las mujeres en ámbitos relacionados con el sistema educativo y en otros

ámbitos de especial relevancia profesional, y se ha pretendido mostrar el sobreesfuerzo que se les exige a las mujeres para acceder a los diferentes ámbitos profesionales, particularmente a los más cualificados.

Bibliografía

- CLANCE, P. R. (1985): The impostor phenomenon. *New Woman*. 15, 40-43.
- COMISIÓN EUROPEA (1999): *Mujeres y ciencia. Movilizar a las mujeres en beneficio de la investigación científica*. Comunicado de la Comisión Europea 17/2/1999.
- COMISIÓN EUROPEA (2004): *Women in industrial research. Speeding up changes in Europe*. Disponible en http://ec.europa.eu/research/science-society/women/wir/index_en.html.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2005): *Women and Science: Excellence and Innovation-Gender Equality in Science*, disponible en: http://www.amities.org/descarg/women&science_05.pdf.
- COMISIÓN EUROPEA (2006): *Año Europeo de la Igualdad de Oportunidades para todos (2007). Hacia una sociedad justa*. Disponible en <http://www.europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c10314.htm>.
- Dossier « Parité: où en est-on? » (2005): *Service Public*, nº III, marzo, págs. 16-25.
- DURÁN, M. A. (2007): *El valor del tiempo*. Madrid: Espasa.
- FUNDACIÓN ESPAÑOLA PARA LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA (2005). *Mujer y ciencia. La situación de las mujeres investigadoras en el sistema español de ciencia y tecnología*. Madrid: FECYT.
- GARCÍA DE CORTÁZAR, M. y GARCÍA DE LEÓN, M. A. (1997): Mujeres en minoría. Una investigación sociológica sobre las catedráticas de universidad en España. *Opiniones y actitudes* (16), CIS. 1-67.
- GARCÍA DE LEÓN, M. A. (2002): *Herederas y heridas. Sobre las élites profesionales femeninas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- GÓMEZ ESTEBAN, C.; CALLEJO GALLEGO, J.; y CASADO APARICIO, E. (2004): *El techo de cristal en el sistema educativo español*. Madrid: UNED Ediciones.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2006): *Mujeres y hombres en España 2006*. Madrid: INE.
- INSTITUTO DE LA MUJER (2008): *Las mujeres en cifras: 1993-2008*. Disponible en: http://www.inmujer.migualead.es/mujer/publicaciones/docs/Mujeres%20en%20cifras%201983_2008.pdf
- INSTRAW (2005): *Educación y capacitación de la mujer: Nuevos retos*. United Nations International Research and Training Institute for the Advancement of Women. Elaborado por Jackie Kirk. Centro UNESCO. Universidad de Ulster.

CAPÍTULO 7

Maduración personal, edad y educación

M.ª Ángeles González Galán

Objetivos

- Comprender y valorar el significado de la edad para una educación diferenciada.
- Profundizar en los avances de la educación prenatal: conocer el desarrollo prenatal y las variables que condicionarán el aprovechamiento escolar posterior.
- Conocer, comprender y analizar las grandes etapas del sistema educativo desde la perspectiva de la educación diferenciada.
- Conocer y analizar la aplicación de los principios de diferenciación educativa en la regulación del sistema educativo español actual.
- Adquirir el concepto de Aprendizaje a lo largo de la vida implícito en toda la educación pero más específicamente en la educación de adultos.
- Conocer las conclusiones más relevantes a las que se ha llegado en las diferentes conferencias internacionales sobre educación de adultos promovidas por la UNESCO.

Esquema de contenidos

Introducción.

1. Las diferencias según el desarrollo.
2. Niveles de desarrollo y educación.
3. La educación a lo largo de la vida.
4. La educación de personas adultas.

Lectura recomendada

- No es posible recomendar en este capítulo, un libro y ni siquiera un artículo de revista actual que trate específicamente el tema de las diferencias en educación según el criterio de edad. Nos parece lo más útil la lectura de la LOE y la LOU sus desarrollos posteriores que pueden consultarse en la web del Boletín oficial del Estado (www.boe.es).
- Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo de 2006, BOE 4 de mayo de 2006.
- Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Introducción

En este capítulo vamos a tratar de la variable diferenciadora más tradicionalmente considerada en la educación: la edad cronológica.

Ya García Hoz (1968) en su clásica obra “Principios de pedagogía sistemática” clasificaba la edad, que es una forma de operativizar el nivel de desarrollo y maduración, como una variable ligada al sujeto, que surge de él y es interior al mismo. Otra forma de expresarlo es la que nos ofrece De la Orden (1988) al afirmar que el nivel de desarrollo y maduración es un factor determinante de diferencias ligado a la herencia y no al ambiente. Pero lo principal es que determina, junto con otros factores, el grado en que se dan los rasgos comunes, los rasgos específicos y su peculiar interacción entre ellos.

El término básico que define esta variable es el de *desarrollo*. En la medida que el desarrollo vaya conformando distintos niveles, y en la medida en que esos niveles sean cualitativa y pedagógicamente distintos, tendremos diferentes niveles de educación y distintas formas de educar.

Por otra parte resulta difícil estudiar la evolución de la educación, sin una referencia a la edad y a las etapas por las que atraviesa el ser humano, aspectos que han atraído la atención de investigadores, políticos, profesionales e instituciones vinculadas a la educación y, sobre todo, a la enseñanza.

1. Las diferencias según el desarrollo

La concepción del desarrollo es la de un proceso relativamente unitario y continuo que procede irreversiblemente de lo indiferenciado a lo diferenciado. Tal continuidad viene interrumpida por detenciones y regresiones parciales.

Este término, desarrollo, puede tener varias acepciones:

1. Puede englobar todos los periodos que lo componen, siendo, en este caso, equivalente a ciclo vital o proceso evolutivo.
2. Puede designar un proceso o cambio progresivo o de variación hacia unos cánones o formas de conducta que se valoran como superiores dentro de una determinada concepción del mundo.
3. Puede significar las etapas de la niñez (o periodo de desarrollo).

El desarrollo no es un proceso lineal, continuo, uniforme. Un término unido al de desarrollo es el de *ritmo*. En efecto, hay diferencias de ritmo en el desarrollo humano, diferencias que dan lugar a etapas de la vida constituidas por periodos separados unos de otros. Es decir, cada ser humano atraviesa por *fases*

definidas las cuales cubren el ciclo vital, que es la forma de evolución de la existencia desde el nacimiento hasta la muerte.

La edad cronológica se presenta como un criterio objetivo y operativo del desarrollo esperado en el educando para diferenciar la educación. Es por ello el índice utilizado en la organización de los sistemas escolares, aunque no deja de ser un artificio. Y decimos esto porque las diferencias individuales en capacidad son amplias dentro de la misma edad. García Hoz señalaba hace ya 50 años que la variabilidad de la edad mental en la población española, era de la mitad de la edad cronológica. Es decir que en un grupo de alumnos de 12 años de edad cronológica (6° de Primaria), la edad mental oscilaba entre 9 y 15 años. El agrupamiento homogéneo por edad con la finalidad de llevar a cabo una intervención educativa adaptada al nivel de desarrollo, puede llevar a algunos alumnos al fracaso escolar, si no se toman otras medidas complementarias, y no sólo a los de edad mental más baja, sino con bastante probabilidad a los que tienen un mayor grado de desarrollo y madurez.

Esta explicación apoya la afirmación inicial de que “la *gradación escolar por edad* es una estratificación artificial que facilita el quehacer educativo, pero que no hay criterios objetivos que justifiquen con claridad la existencia de niveles y sobre todo, su separación cronológica” (Jiménez, 2000).

Existen diversos modelos que pretenden representar el desarrollo humano. Tradicionalmente, el curso de la vida humana se ha dividido en una serie de etapas, en las que se sitúan determinadas notas características como elementos de identificación. Los sistemas de clasificación de dichas etapas son muy variados y numerosos. Ya hace 50 años, Osterrieth había enumerado 18 etapas, con más de 60 estadios. Dado que son múltiples los sistemas, también son variadas las denominaciones que se vienen dando a los distintos momentos del desarrollo. Expresiones tales como estadios, periodos, ciclos, etapas, fases, son las más usuales.

En sentido genérico los *estadios* son momentos o partes del desarrollo que son distinguibles en función de ciertas características homogéneas. De un modo más preciso se puede decir que son estructuras comportamentales transitoriamente estabilizadas cuya iniciación y cuya finalización son detectables y que además se suceden unas a otras con un orden determinado.

Como características de los estadios se pueden citar las siguientes:

1. Relativa homogeneidad y estabilidad de un tipo de comportamiento, que tiene un comienzo y un final marcado en el discurso cronológico de la vida.
2. Existencia de un orden de sucesión de unos estadios respecto de otros.
3. Jerarquización de los modos de comportamiento predominantes en cada estadio: los nuevos modos de comportamiento descansan en los anteriores, los asumen a un nivel superior donde quedan potenciados en nuevas formas de conducta.

4. Especial receptividad y disposición dentro de cada estadio para aprendizajes y comportamientos definidos periodos críticos.

El *ciclo* se distingue por ser un patrón rítmico en el desarrollo, que se repite una y otra vez. Supone momentos iniciales de crecimiento seguidos de periodos progresivamente más pronunciados de equilibrio. Su representación sería la de un desarrollo en espiral inversa.

El periodo supone el logro de niveles más plenos de equilibrio, esto es, un progreso no sólo cuantitativo sino también cualitativo caracterizado por la aparición de una serie de estructuras originales, variables en el aspecto motor, intelectual y afectivo.

¿Cuáles son las dimensiones o aspectos en los cuales los autores se han detenido especialmente a la hora de establecer periodos o épocas en el desarrollo?

Freud ha resaltado la dimensión oréctica entendida psicosexualmente, denominando fases a sus periodos; Piaget se ha detenido especialmente en lo cognoscitivo, denominándolos periodos, divididos en subperiodos y estadios; Ericsson, ha resaltado la vertiente sociogénica, denominando a los periodos, estadios. Otros autores se han detenido en otros aspectos o dimensiones.

Puede ser de interés consultar un cuadro general de las clasificaciones más conocidas, en el cual se incluye el autor que propone cada una, el criterio seguido y los nombres que asigna estructurados por edad cronológica. De él se pueden extraer varias conclusiones:

- La mayoría de los autores se centran en la contemplación de los estadios correspondientes al “desarrollo”, dentro del ciclo vital.
- Estos oscilan en número entre 4 y 8.
- A medida que los individuos se desarrollan hay un proceso paralelo de diferenciación junto con otro de alargamiento de las etapas.

¿Pueden distinguirse unas etapas o fases claras?

Ya hemos aludido a lo complejo de esta clasificación, las diferencias individuales dentro de cada grupo de edad, los diversos criterios de clasificación seguidos y los periodos de transición de una a otra etapa. Pero, a pesar de ello, nos atreveríamos a destacar algunas etapas o fases, según grupos de edad, lógicamente no delimitadas con claridad, pero con base suficiente, a la vista del cuadro comentado.

1. Puede hablarse de una etapa o fase primera, que va desde los primeros momentos hasta el primer año, o en algunos autores hasta el segundo, que vendría a corresponder con la educación maternal y el primer ciclo de la educación infantil tal como está diseñada en nuestro sistema educativo.

2. Después asistimos a un periodo confuso. Pero a partir de los 4-5 años hasta los 7-8, contemplamos una etapa bastante clara, que vendría a coincidir con el segundo ciclo de la educación infantil (preescolar) y el primer ciclo de la educación primaria.
3. De los 8-9 a los 11-12 contemplamos otra bastante nítida, que vendría a coincidir con el segundo y tercer ciclo de la educación primaria.
4. A continuación hay una etapa de transición entre los 12 y los 14, que coincide con el inicio de la enseñanza secundaria, en otros casos la finalización de la escolaridad obligatoria o la elección del estudiante del itinerario formativo (intelectual o profesional-laboral) en la continuación de su formación.
5. De los 13-14 a los 17-18 encontramos otra etapa clara, que vendría a coincidir con la educación secundaria.
6. A la edad universitaria le corresponde un periodo claramente delimitado, en el que se aprecian las diferencias de sexo.
7. Finalmente, a partir de los 22-23 años se entra en una etapa de madurez, apenas interrumpida por ningún criterio.

En resumen, nos encontramos con unas etapas relativamente claras dentro de sí y otras de transición en las cuales hay confusión de fuerzas.

2. Niveles de desarrollo y educación

Podemos extraer como conclusión del apartado anterior que estas etapas van a conformar un tipo de intervención educativa diferenciada, comenzando por los objetivos, aunque es verdad que por debajo de estas etapas existen las diferencias individuales, las cuales requerirán un tratamiento individualizado más allá de los tratamientos grupales. Pero en la medida en que haya grupos homogéneos será justificable, en ese mismo grado, un tipo de agrupamiento en consonancia.

Ya hemos comentado que en los estadios de desarrollo se da una jerarquización de los comportamientos predominantes en cada uno. Pero, lo esencial es que los comportamientos nuevos descansan en los anteriores, los asumen a un nivel superior, donde quedan potenciados en nuevas formas de conducta; existe, además, especial receptividad y disposición dentro de cada estadio para aprendizajes y comportamientos definidos. Es más, quien no haya logrado un determinado estadio no está capacitado para los aprendizajes correspondientes ni para los subsiguientes.

Esta es la razón de porqué dijimos anteriormente que el nivel de desarrollo y maduración es un criterio de diferenciación educativa, no sólo condi-

cionante, sino determinante de modos diferentes de educación y de porqué esta variable era básica como referencia de diferenciación educativa en la teoría y en la práctica.

Del mismo modo que en el aspecto psicológico hemos constatado la existencia de unos criterios de diferenciación, ya sean los estadios, los periodos, los ciclos, las etapas o las fases, en el campo de la educación también existen unos criterios de diferenciación, ya sea el nivel, la etapa, el ciclo, el grado o el curso. Vamos a analizarlos brevemente.

El nivel, es un criterio de carácter general, aplicado a los grandes bloques de separación en el sistema educativo, como son: nivel de educación infantil, primaria, secundaria, universitaria, de adultos. Pero en un intento de acercamiento a las diferencias de individuales, se distinguen dentro de cada nivel, etapas, entendidas como subperiodos. Y yendo más adelante, una etapa se subdivide en ciclos, y un ciclo en grados o cursos.

¿Qué diferencias existen entre ellos? La denominación nivel parece clara. En este momento en nuestro sistema educativo tenemos un nivel de enseñanza básica que se subdivide en dos etapas: educación primaria y educación secundaria obligatoria. El primero comprende tres ciclos de dos grados (o cursos) cada uno. El segundo, dos ciclos de dos grados cada uno.

Aunque en el lenguaje popular utilizamos habitualmente la palabra curso, éste hace referencia a un lapso de tiempo (un año) en el cual se da instrucción y que normalmente está orientado a la certificación o graduación. Más adecuado es utilizar la palabra grado para referirnos a las subdivisiones de los objetivos del ciclo.

Según el profesor De la Orden (1982) la superioridad del ciclo sobre el grado radica en que “facilita la ruptura parcial de la rigidez del sistema graduado”: ofrece más posibilidades para “paliar los efectos uniformadores del sistema graduado, permitiendo un grado más alto de adecuación de la intervención didáctica a las características individuales de los alumnos” (p. 124). El autor indica a continuación, cómo la estructuración de la enseñanza en ciclos permite dos tipos de organización significativos para permitir un tratamiento educativo individualizado: la no graduación interna, que permite el progreso continuo al ritmo de cada individuo, y la enseñanza en equipo.

No todos los autores coinciden con estas definiciones. Vázquez Gómez (1982) analiza los conceptos de curso y nivel y entiende el nivel no con el carácter general que le otorga Orden, sino como sinónimo de grado.

Para finalizar, ¿Cuál es el valor de la edad como criterio de diferenciación educativa de grupo? ¿Hasta qué punto es justificable la actual estructura vertical del sistema educativo desde la perspectiva de la edad?

En nuestra opinión, el valor de la edad como criterio de agrupamiento es el siguiente:

- Permite delimitar niveles a que aspirar dentro de cada etapa, ciclo o grado, considerados éstos como momentos óptimos, si bien no como periodos críticos.
- Permite identificar ciertos campos idóneos para el ejercicio de los intereses característicos de tales etapas.
- Permite adecuar los tiempos de duración de la actividad, los trabajos de los grupos, etc.

A pesar de ello, aunque la edad sea un criterio de clasificación de agrupamiento o de tratamiento educativo diferenciado, no puede ser exclusivo. Como comentábamos al inicio del capítulo, existe una *edad personal*, que expresa el grado de desarrollo del individuo concreto y que viene expresado en cierto modo por la variabilidad dentro de la edad cronológica. Acabaremos citando el conocido trabajo de García Hoz (1966) “Lo que hay tras los grupos homogéneos”, en el que reflexiona: *“Es muy duro pensar que en un tercer curso de bachillerato hay muchachos cuya capacidad mental está por debajo de la media normal de quienes ingresan en la enseñanza media, mientras hay otros cuya capacidad les situaría entre los alumnos de preuniversitario”* y concluye *“esas diferencias son lo suficientemente amplias como para hacernos pensar si no deberíamos intentar un modo de agrupación más flexibles, de tal suerte que en ella encontraran aliciente y estímulo adecuado a sus diferencias los alumnos que tan diferentes son”*.

Han transcurrido 50 años desde esas palabras y el sistema aún permanece bastante rígido aunque se han dado algunos pasos en orden a atender las necesidades educativas específicas de algunos estudiantes. Por ejemplo la evaluación de los objetivos se hace por Ciclo, permitiéndose el paso de curso dentro de un mismo Ciclo aunque no se hayan conseguido todos los objetivos prescritos para dicho curso, porque el concepto de Ciclo permite considerar los dos cursos que lo forman globalmente y dar flexibilidad para conseguirlos respetando los distintos ritmos madurativos; se permite una repetición de curso en Primaria y otra en Secundaria si, a juicio del equipo educador y oídos los padres o tutores, se considera que el niño/a no ha conseguido los objetivos de la etapa. En Secundaria, de modo muy excepcional, se podría permitir una segunda repetición de curso con el fin de alargar el tiempo disponible para la consecución de los objetivos de etapa por parte del estudiante. Asimismo, se permite la aceleración de curso cuando, previo un diagnóstico oportuno de los Servicios Psicopedagógicos, el rápido ritmo de aprendizaje asociado a una alta capacidad intelectual, ve en esta medida un beneficio para el estudiante. En cualquier caso estas son medidas excepcionales.

Existen algunas experiencias de agrupamientos flexibles según el nivel de madurez lectora y de aptitud numérica, en los primeros cursos de primaria, sólo para las materias instrumentales básicas. En estas experiencias se mantienen los grupos en su aula según un criterio de agrupamiento aleatorio (heterogéneo

en todas las variables menos en la edad), pero al llegar las clases de lectura y aritmética se mezclan los grupos y se forman nuevos grupo en función del nivel de madurez lectora, para la clase de Lengua, y de razonamiento matemático y destreza en operaciones básicas para la de Aritmética.

3. La educación a lo largo de la vida

Si nos situamos en una perspectiva de educación a lo largo de la vida, tiene completa lógica que también nos situemos en una perspectiva de educación desde el comienzo de la vida. Y, desde el punto de vista educativo, la educación del ser humano comienza muy, pero que muy pronto.

3.1. La educación preescolar

Por educación preescolar se ha entendido habitualmente el conjunto de actividades y experiencias dirigidos a los niños antes del inicio de la escolaridad (a los 5 o 6 años de edad) con el objetivo de propiciar mejoras en su desarrollo. Normalmente eran programas que comenzaban 1 o 2 años antes de la entrada en la escuela, luego se adelantaron para comenzar a partir de los 2 años de vida y progresivamente se desplazaron hasta el mismo comienzo de la vida del niño.

En la legislación educativa española la educación preescolar viene a coincidir con lo que se denomina educación infantil, pero nos hemos permitido encuadrar bajo esta denominación de “preescolar” a un periodo anterior que, progresivamente va abriéndose camino porque sienta las bases o condiciona en gran medida las posibilidades educativas posteriores. Nos referimos a la educación prenatal, que comienza con el inicio mismo de la vida –e incluso para algunos autores antes de la concepción– y que, como veremos, es en muchos casos decisiva y condiciona el desarrollo de las etapas posteriores.

3.1.1. *El desarrollo prenatal*

El progresivo adelantamiento de la intervención educativa, aconsejado por las diferentes evaluaciones de los programas de intervención temprana, fundamentalmente aplicados en sujetos socioculturalmente desfavorecidos, ha focalizado la atención en las necesidades de los niños desde antes de su nacimiento

y más aún, algunos autores señalan incluso la necesidad de intervención educativa con los futuros padres antes, incluso, de la concepción. Veamos el porqué de esta necesidad y cuál es el fundamento científico en el que se apoyan los programas prenatales y preconceptionales.

Fruto de las nuevas y poderosas herramientas de investigación, incluyendo sofisticados scanner del cerebro, los científicos han estudiado el desarrollo del cerebro con mayor detalle de lo que antes se había hecho, llegando a apuntar unos hallazgos que son clave y deberían dar forma a los esfuerzos de las naciones para proporcionar a los niños más pequeños un saludable comienzo. En el Informe Starting Points (Carnegie Corporation of New York, 1994) se viene a concluir que:

1. El desarrollo del cerebro, que tiene lugar durante el periodo prenatal y en los primeros años de vida, es más rápido y amplio de lo que antes se había constatado.
2. El desarrollo del cerebro es mucho más vulnerable a la influencia ambiental de lo que antes se había sospechado.
3. La influencia del ambiente temprano sobre el desarrollo del cerebro es de larga duración.
4. El ambiente afecta no solamente al número de neuronas y al número de conexiones entre ellas, sino al modo como estas conexiones son dirigidas u orientadas.
5. Tenemos nueva evidencia científica acerca del negativo impacto del estrés temprano sobre el funcionamiento cerebral.

Lu y Halfon (2003), hablando de las desigualdades raciales –blancos vs. negros– en cuanto a nacimientos satisfactorios (*birth outcomes*), plasman unas ideas sumamente interesantes en cuanto a los tiempos de intervención. Sostienen que el nivel de satisfacción de los nacimientos viene condicionada por una serie de factores asociados a la madre no solamente durante el embarazo (*during pregnancy*), sino incluso antes de ese tiempo (*before pregnancy*) y hasta por el tipo de vida llevada previamente (*over the life course*). Y en otro lugar, hablando del cuidado integral continuo de las madres, incluyen dentro de él “el preconceptional, interconceptional, preventivo y los cuidados básicos para las mujeres”.

Merece la pena detenerse, aunque sea brevemente, en comentar la importancia del desarrollo neuronal en este momento prenatal.

Durante el segundo trimestre de la gestación todos los órganos *sensoriales* del feto han comenzado a funcionar, aunque su desarrollo no sea aún completo y sus capacidades funcionales tengan aún que mejorar. Recordemos que las capacidades sensoriales y la motricidad son los dos pilares fundamentales de nuestro desarrollo *cognitivo* temprano. Incluso se constata una

cognición incipiente, la cual viene posibilitada por el desarrollo de los circuitos neuronales entre las semanas 28 y 32 y por el grado de madurez de la corteza cerebral.

En la figura adjunta (Figura 1) se ilustra cómo evolucionan las sinapsis en tres regiones del cerebro en distintas edades. Concretamente se comentan el córtex auditivo, visual y prefrontal. En ella se indica el número de sinapsis o conexiones cerebrales por 100 micras cúbicas¹ en distintas edades de una persona. Pues bien, antes de nacer ya están constituidas las sinapsis neuronales tanto en la córtex visual como auditiva, al menos a partir aproximadamente de la semana 28 (unos 200 días), siendo considerablemente densa en el momento de nacer.

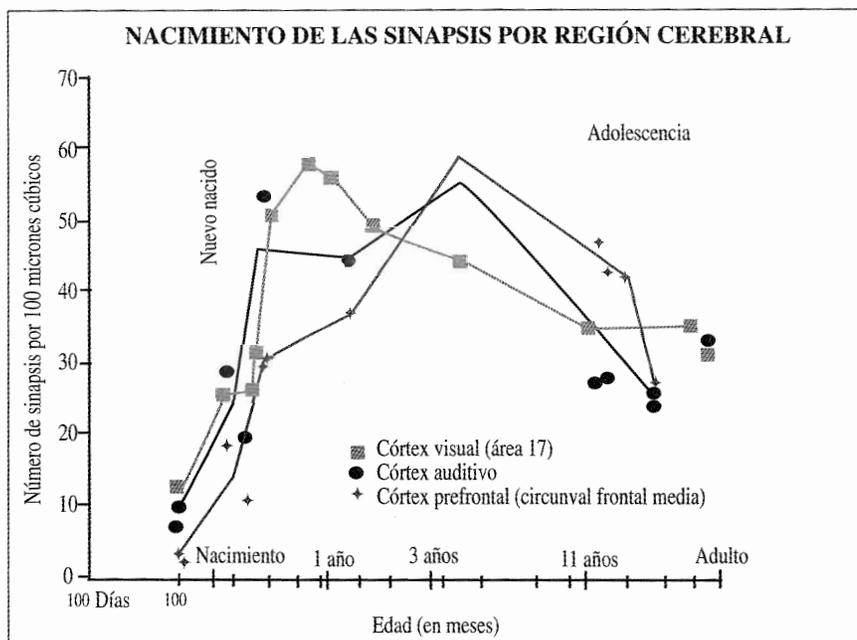


Figura 1. Sinapsis en tres regiones del cerebro en distintas edades

Fuente: <http://che.georgetown.edu/presentations/index.html>.

¹ El micrón o micra es una medida de longitud equivalente a la milésima parte de un milímetro; o, lo que es lo mismo, a la millonésima parte de un metro, si bien aquí está expresada en unidades de volumen. Se simboliza por la letra griega μ -mi.

¿Qué relevancia tiene esta información sobre el *córtex visual y auditivo*? La posibilidad de registrar sonidos con bastante precisión y de luminosidad en cierto grado, pone en evidencia la posibilidad de la existencia de comunicación del feto con el entorno exterior, en especial con la madre, y que haya programas de estimulación educativos, que busquen no sólo la comunicación con la madre, el padre, los allegados, y la captación de los sonidos del entorno más o menos inmediato (ruidos, música, conversaciones,...), sino que dicha comunicación esté orientada en una determinada dirección deseable de desarrollo.

Dentro de la *córtex prefrontal* se encuentran una serie de regiones (dorsolateral, ventromedial, medial y frontopolar) en cada una de las cuales se ubica el desarrollo de determinadas funciones cognitivas como la memoria de trabajo, la teorización sobre el pensamiento de otros, nuestro sentido de conciencia, el razonamiento, comprensión de situaciones, conductas sociales, inhibición de respuestas automatizadas, motivación y recompensa, control de la atención, planificación y planificación adaptativa.

Se piensa que esta área del cerebro se encuentra implicada en la planificación de conductas cognitivas complejas, y en la expresión de la personalidad y de una conducta social apropiada. Es el área en la que puede encontrarse, especialmente en los lóbulos frontales y particularmente en la *córtex prefrontal* derecha, aquello que hace a los humanos el ser tales. Comprender los procesos mentales de otros es la base de nuestra socialización y lo que nos hace humanos. Da origen a nuestra capacidad para sentir empatía, simpatía, comprender el humor y cuándo otros son irónicos, sarcásticos o incluso cuándo nos engañan. Todas las capacidades prefrontales se despliegan gradualmente en las dos primeras décadas de vida. La clave para hacer un humano reside en dejar al mundo ayudar a construir la *córtex prefrontal* a través de la experiencia. Si esto es así, la interacción entre cerebro y mundo es mucho más rica de lo que imaginábamos, y crucial para comprender quiénes somos.

Los recién nacidos presentan miles de millones de células cerebrales o neuronas, entre las cuales se establecen conexiones, llamadas sinapsis, que se multiplican rápidamente al entrar en contacto el neonato con la estimulación exterior, y que alcanzan el increíble número de mil billones. Estas sinapsis dan lugar a estructuras funcionales en el cerebro, que van a constituir la base fisiológica de las formaciones psicológicas que permiten configurar las condiciones para el aprendizaje. No sería posible la creación de estos miles de millones de conexiones nerviosas si el cerebro no tuviera *plasticidad*, que es un concepto básico en la concepción de la estimulación en las primeras edades

Ahora se comienza a comprender cómo *los programas tempranos*, incluidos por supuesto los prenatales, que estimulan al feto por diversas vías, precisamente porque van creando conexiones neuronales, *tienen a largo plazo una pervivencia de efectos de la que otros programas más tardíos no disfrutan*.

Tal como se ve en la figura, la creación de sinapsis en la corteza prefrontal ya se inicia antes de nacer y su incremento durante el primer año es espectacular. En este sentido, nada tiene de extraño que la estimulación cognitiva y emocional tempranas contribuyan a configurar la posterior personalidad de los niños, de los chicos y de los adultos. Porque, además de la estimulación cognitiva, el no nacido demuestra, a través de cambios en sus constantes fisiológicas o con ciertas conductas motrices, que es capaz de mostrar interés o desinterés, agrado o desagrado, relajación, excitación, miedo, etc. Es decir, es capaz de experimentar emociones inducidas por secreciones químicas que, procedentes del organismo materno, atraviesan la barrera placentaria.

Todo esto viene posibilitado por la capacidad de la estimulación de llegar hasta el receptor, que es el feto. El útero no es un lugar que está aislado, ni es hermético; recibe estimulación desde el exterior y la proporciona desde el interior. En efecto, a través de la piel materna llega cierta luminosidad y se perciben sonidos aunque algo amortiguados. La placenta, junto a su función protectora, tiene también una función comunicadora.

3.1.2. *La educación prenatal*

Cuando los autores hablan del proceso evolutivo de los niños, conceden la máxima importancia a los tres primeros años, como un lapso de tiempo que marca especialmente. Mas, dependiendo de entornos y personas, los tres primeros años pueden ser un tiempo demasiado tardío o demasiado escaso, por insuficiente. El tiempo en educación es desde muchos puntos de vista una de las variables básicas a tener en consideración. Toda intervención educativa está circunscrita a un momento de comienzo, a un tiempo de duración y a un punto de finalización. El cuándo debe comenzar la educación de una persona delimita implícitamente los entornos de intervención.

Si nos situamos en una perspectiva de educación a lo largo de la vida, tiene completa lógica que también nos situemos en una perspectiva de educación desde el comienzo de la vida. Y, desde el punto de vista educativo, la educación del ser humano comienza muy, pero que muy pronto. Algunos autores, como Samuel Johnson, afirman que comienza unos cien años antes de nacer. Sin tan lejos, nosotros nos hemos situado en el comienzo de la vida (la concepción), aunque algunos autores hablan incluso del cuidado preconcepcional (proceso de identificación de aquellas condiciones que pueden afectar un embarazo pero que pueden mejorarse mediante una intervención temprana anterior a la concepción y al comienzo del cuidado prenatal rutinario (Lu et al., 2001, 10).

El Informe de la Carnegie Foundation (1993) titulado *Starting Points Report*, subtítulo *The quiet crisis* —en nuestra opinión el más relevante sobre este tema—

viene a justificar que los tres primeros años de vida parecen ser un crucial punto de partida, esto es, un periodo particularmente sensible a los mecanismos protectores de apoyo parental y familiar. Y la importancia la vinculan al desarrollo del cerebro y a sus conexiones, fruto en gran medida de su estimulación.

Así, pues, ¿cuándo debe comenzar específicamente la intervención de mejora de los educandos? Se pueden mencionar tres hitos temporales básicos, comenzando por el final:

- No es suficiente que, una vez nacido, le eduquemos adecuadamente. Es decir, los programas de cero en adelante son recomendables, incluso necesarios, pero insuficientes.
- El tiempo de nueve meses que un niño, en este caso embrión y feto, pasa dentro del *seno materno* no es indiferente. Es tiempo de educación, y muy decisivo, como se tratará de confirmar.
- Existen evidencias de que el embarazo debe estar precedido de una preparación adecuada de la futura madre –*preconcepción*– en varios aspectos: psicológico, físico, sanitario, de costumbres y hábitos... Existen muchas circunstancias y factores que precisan de una intervención previa a la concepción, en forma de prevención, pues su desconsideración actúa negativa y en ocasiones irreversiblemente sobre el feto en las primeras semanas de embarazo.

Pueden darse interrupciones del embarazo, malformaciones o desarrollo defectuoso del embrión, parálisis, cráneo subdesarrollado, cerebro mal desarrollado, conexiones neuronales –sinapsis– muy limitadas y pobres, ... por una inadecuada nutrición preconcepcional, por ejemplo por alteraciones graves en la conducta alimentaria (anorexia nerviosa); es necesario revisar los hábitos y costumbres (drogas, alcohol, tabaco, medicamentos, vitaminas y vitamina A, ácido fólico, ...) y analizar situaciones especiales como enfermedades crónicas (diabetes, hipertensión, problemas de tiroides), embarazos después de los 40, epilepsia, cefalea premenstrual, etc. De estas situaciones los programas ordinarios al uso no se ocupan; comienzan a ocuparse a partir del momento de la confirmación del embarazo, esto es, a partir del segundo o tercer mes. Y entonces para ciertos aspectos del desarrollo del feto ya es tarde.

Sin embargo, además de considerar como destinatarios de los programas a los niños recién nacidos, durante el desarrollo intrauterino y a la madre antes de la concepción, algunos autores hablan de la *interconcepción* o de programas interconcepcionales, que consisten en aquellas condiciones que, después de un parto, pueden afectar a un embarazo futuro y mejorarse por el conocimiento y sensibilización derivados de un embarazo previo. Es decir, que, una vez tenido un hijo, es preciso seguir preparándose para el siguiente, aprovechándose además de la experiencia acumulada con el hijo anterior.

Otra cuestión importante es la referente al *ámbito* de aplicación de los programas y a través de qué *personas*. Puede afirmarse que existen dos ámbitos de

actuación de la educación: el propio hogar y/o un centro de formación. Las personas más adecuadas son, en primer término los padres —en especial la madre, por varias circunstancias—, mientras que a los allegados, los profesionales o paraprofesionales se acudiría por compensación o complemento.

Que sean los padres la primera instancia natural de la educación de sus hijos no tiene la menor duda; desde luego lo es la madre, pues es la persona a la que el hijo se vincula durante al menos los 9 primeros meses de existencia en esta vida, y la anatomía y fisiología maternas lo vinculan en los primeros hitos de su existencia extrauterina. Por tanto, en el centro de la actuación educativa de los niños se encuentran los padres, los cuales han de implicarse en la educación de sus hijos, dado que la educación, además de efectuarse por el *ambiente* familiar, requiere una actuación *intencional*, querida. Ahora bien, cuando aquéllos no pueden, no saben o no quieren hacerlo, se recurre a varias actuaciones y personas que suplen tal deficiencia. Una de las soluciones consiste en enviar al hogar personas que ayuden a los padres vicariamente no para sustituirlos sino para enseñarles a realizar las tareas asociadas a ser padres —*visitadores en el hogar*—. Otra solución consiste en atraer a los padres a los centros para que cooperen con ellos en la educación de los niños y en la formación de los mismos padres —*centros de padres/niños* (parent-child centers), mediante su implicación —*parent involvement*.

¿En qué medida estimular a ese ser en desarrollo le dejará indiferente o le beneficiará?

Se ha constatado que la estimulación produce cambios en la morfología y en el funcionamiento del cerebro; que, por el contrario, la privación sensorial produce una decadencia, a veces irreversible en la morfología funcional del cerebro y que durante los estadios tempranos del desarrollo una estimulación escasa puede iniciar un déficit en la organización neural y un retraso en el desarrollo global; y que durante la gestación, el desarrollo de las estructuras nerviosas y particularmente del cerebro es muy rápido, lo que conduce a un elevado grado de plasticidad (susceptibilidad para ser afectado por influencias externas). La prueba definitiva de la plasticidad reside en la obtención de resultados favorables sobre el desarrollo, fruto de la aplicación de programas de intervención educativa de tipo prenatal.

Sin embargo, no conviene la sobreestimulación, por cuanto el desarrollo cerebral requiere tanto excitación como inhibición de las sendas neurales, y la sobreestimulación neutraliza la inhibición.

Interesa destacar que a pesar de que algunos de los programas de estimulación prenatal se proponen como su objetivo más prioritario potenciar las capacidades *cognitivas* del futuro bebé, y no se ocupan o lo hacen sólo de forma secundaria de la consecución del *bienestar familiar*, éste es un efecto que a pesar de todo suelen conseguir, siempre que las actividades propuestas no se lleven a cabo de una forma meramente pasiva y exijan una cierta implicación per-

sonal por parte de los futuros padres. En otras palabras, el tiempo de dedicación requerido por los ejercicios de cualquier programa conduce a favorecer e intensificar de modo indiscutible la vinculación afectiva prenatal, siendo ésta la base más sólida para el desarrollo de unas buenas relaciones padres-hijos dentro de un clima de armonía familiar.

Por último debe añadirse que la gestación es un momento propicio para que profesionales como los obstetras, los asistentes sociales, las matronas o los psicólogos, *guíen a los futuros padres*, ya que éstos suelen mostrarse mucho más receptivos a consejos y orientaciones, que en momentos posteriores al nacimiento del niño.

¿Merece la pena, pues, la aplicación de programas de estimulación e intervención prenatal?

3.1.3. *Resultados de la intervención prenatal*

Se daría una visión reducida del campo si no se hiciera una evaluación de los resultados a que los diferentes programas y situaciones conducen. ¿Consiguen los programas, las estrategias, las condiciones, los ambientes,... lo que persiguen? ¿Con cuál de las vías de intervención quedarme a la hora de tomar decisiones en orden a conseguir mejoras en los niños y madres? Estas son algunas preguntas que, aunque brevemente, se van a intentar responder. Para ello se describirá la evaluación del programa de Estimulación Prenatal de B. Manrique con un poco más de detalle e ilustración gráfica, y a continuación se incluirán datos suficientes para tener una visión global sobre la bondad de las vías de intervención prenatal.

En el programa de Estimulación Prenatal de B. Manrique muchos de los datos incluidos desbordan el ámbito de la estricta intervención prenatal, por cuanto el programa que recibe el grupo experimental continúa su desarrollo hasta que los niños tienen un año. Esto significa que los efectos que se incluyen pueden estar influidos por el año de acción postnatal. A este respecto afirma con buena lógica Lafuente Benaches (2003, 95), al hablar de la evaluación de este programa:

“sólo pueden considerarse efectos de la intervención prenatal aquéllos que se registran nada más nacer, y los registrados más adelante deben ser considerados como efectos de la combinación conjunta de la estimulación prenatal y postnatal”.

Sin embargo, en gran medida, el peso del programa reside en la intervención de seis meses en el seno materno. Se midió el efecto diferencial del programa en las madres (del grupo experimental y de control) sólo en el momento del parto, y en los niños en varios momentos hasta que tuvieron seis años. Aun-

que se presentarán más datos y evidencias sobre sus efectos, en resumen, se dice en la página web² del programa:

“Los **beneficios** de este programa se extienden a padres y niños:

- **Los padres** ganan la confianza que necesitan. Las madres se sienten más seguras durante su embarazo y muestran conductas (de respiración y posturas) más adecuadas durante el parto. Después de nacer los niños, las madres sienten que conocen mejor a sus bebés y reconocen fácilmente lo que les gusta o disgusta.
- **Los bebés** que son estimulados muestran un mejor desarrollo visual, auditivo y motor. Tienen mayor capacidad de aprendizaje, atención y manejan mejor las situaciones de stress (por ejemplo: el exceso de ruido). Son dinámicos y relajados al mismo tiempo”.

Se distingue, pues, el efecto sobre la madre y sobre el niño. A partir de las evaluaciones de las *madres* al nacer sus hijos, se constató que las del programa prenatal (grupo experimental) presentaron conductas adecuadas durante las contracciones y entre contracciones, así como durante el parto; no necesitaron anestesia, un porcentaje mayor amamantó a sus bebés y mostraron una mayor autoestima (Figura 2).

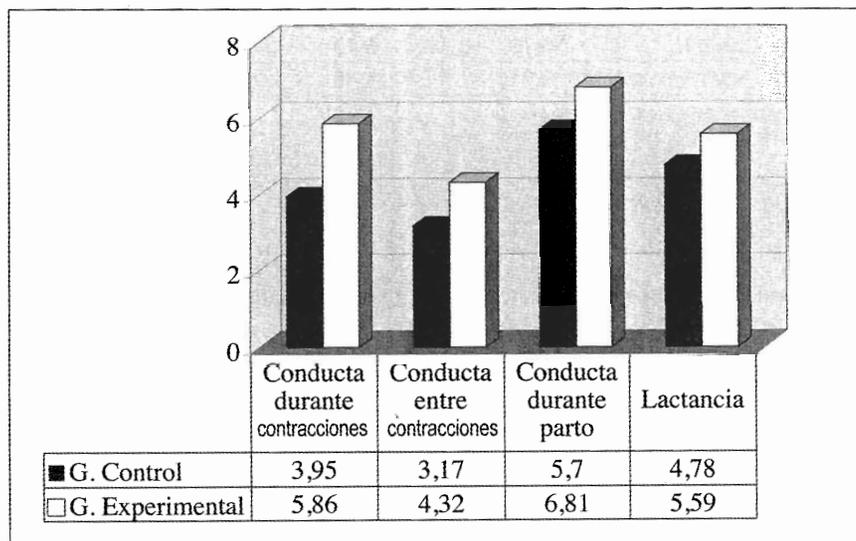


Figura 2. Efectos sobre la madre alrededor del parto

Cfr. <http://www.abranpasoalbebe.com/investigacion.htm>.

² Cfr. <http://www.abranpasoalbebe.com/investigacion.htm>.

Los *bebés* por su parte presentaron al nacer (Figura 3) un mejor control de la cabeza y de los movimientos en general; un excelente seguimiento visual y auditivo; pasaron de manera gradual de un estado de conciencia a otro (test de Brazelton³); y se observó una buena maduración del sistema nervioso central.

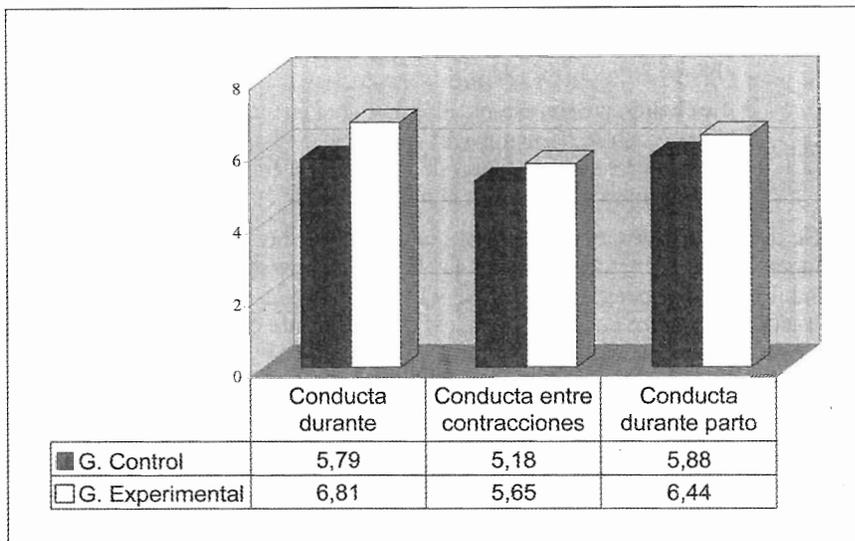


Figura 3. Efectos sobre los niños al nacer (2º día)

Cfr. <http://www.abranpasoalbebe.com/investigacion.htm>.

Se midió el desarrollo mental y motor -recurriendo a la Escala de Inteligencia de Stanford-Binet/McCarthy- de los *niños* a los 18 meses (figura 4) y a los 3 años (figura 5). De la comparación entre ambas figuras se constata que las diferencias se incrementan entre los grupos experimental (programa) y de control (no programa) a medida que pasa el tiempo.

³ La Escala para la Evaluación del Comportamiento Neonatal de Brazelton (y Nugent) se aplica a bebés desde la semana 37 a 44. Es el más completo método de examen disponible, se viene empleando en todo el mundo desde décadas, con fines clínicos y de investigación. Consta de 27 reactivos que el examinador aplica al bebé desde un estado de sueño y llanto hasta otro de tranquilidad y alerta. Combina reactivos neuroconductuales con un amplio repertorio conductual. Se ha utilizado para valorar los efectos de la privación intrauterina, el uso de drogas por parte de la madre, la intervención cesárea, la malnutrición, el parto prematuro y otras variables pre y perinatales, usándose igualmente en estudios sobre influencias culturales.

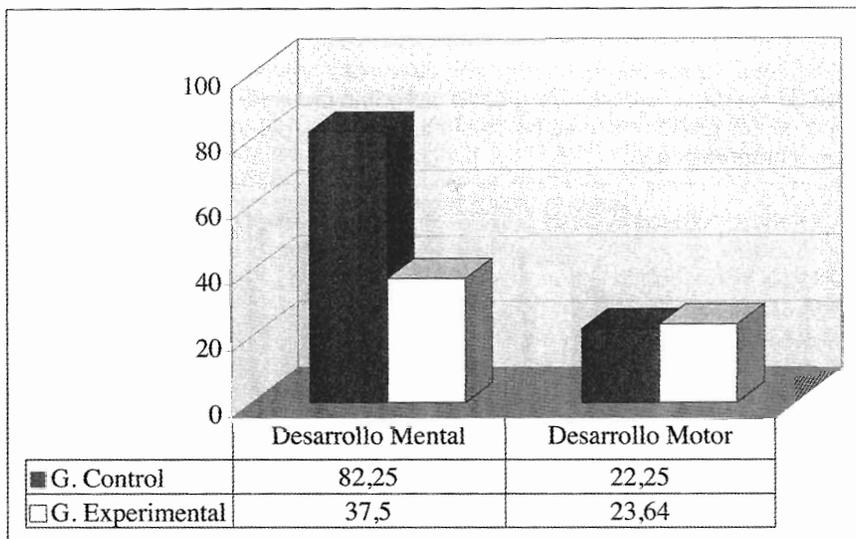


Figura 4. Desarrollo mental y motor (18 meses)

Cfr. <http://www.abranpasoalbebe.com/investigacion.htm>.

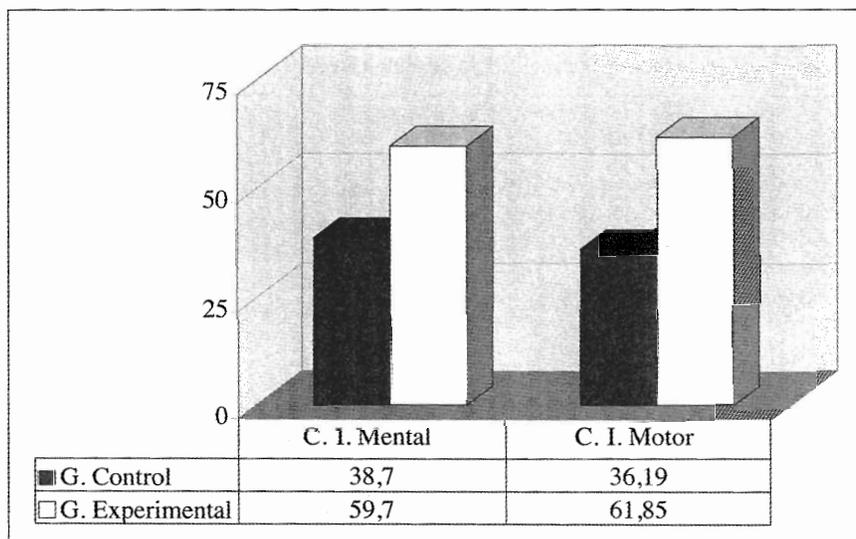


Figura 5. Desarrollo mental y motor (3 años)

Cfr. <http://www.abranpasoalbebe.com/investigacion.htm>.

Algunos efectos del Programa de Estimulación PreNatal

Se siguió midiendo la inteligencia de los dos grupos a los 4, 5 y 6 años de edad (la verbal, de ejecución y global), así como una serie de cuestiones en mayor o menor grado relacionadas con el aprendizaje, p.e. información, vocabulario, comprensión,...

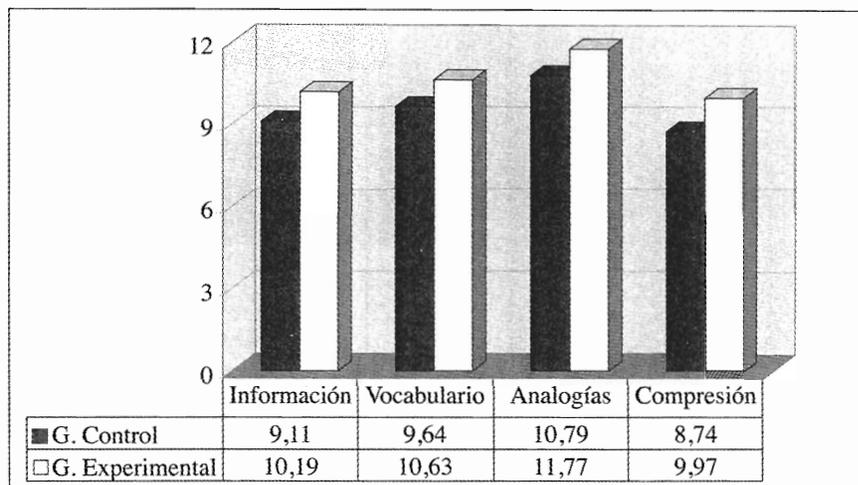


Figura 6. Variables relacionadas con el aprendizaje a los 4 años

Cfr. <http://www.abranpasoalbebe.com/investigacion.htm>.

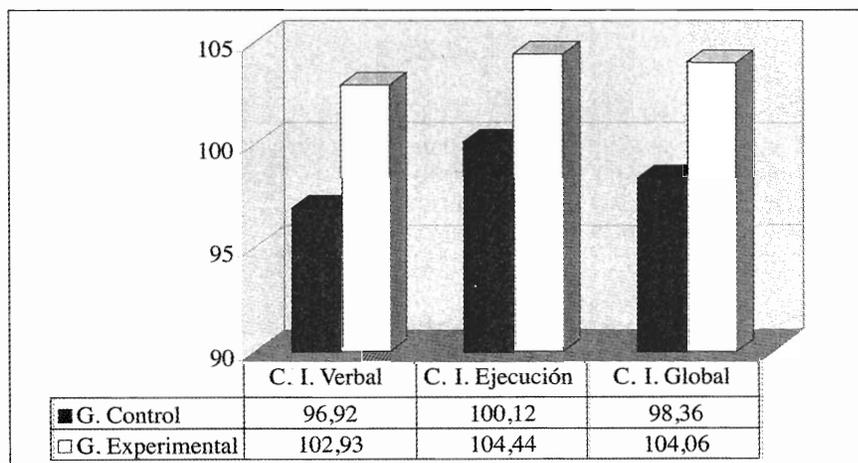


Figura 7. Escala de Inteligencia a los 4 años (Wechsler)WPPSI

Cfr. <http://www.abranpasoalbebe.com/investigacion.htm>.

A la vista de los resultados (véanse las figuras 6 a 11), las conclusiones que se derivan son varias y de interés. La primera digna de mencionarse, es la que se refiere a la misma inteligencia. Esta, ya se ha visto, se incrementa comparándola con el grupo de control desde el año y medio a los tres años; y estas diferencias no solamente no se reducen mucho tiempo después de haber finalizado el programa (véanse las figuras 7, 9 y 11) sino que se mantienen y en ocasiones se incrementan.

¿Qué explicación tiene este hecho? Los resultados anteriores pueden tener varias explicaciones. Ocurre que la inteligencia depende en su desarrollo de estructuras neuronales activadas mediante un entorno enriquecedor desde incluso antes de nacer, estructuras que no se modifican sino a largo plazo. Mientras tanto, los niños del grupo de control, que no han sido activados, en ocasiones no solamente no mantienen su desarrollo intelectual sino que frecuentemente –si el entorno es pobre– se deteriora. Con todo ello, las diferencias entre ambos grupos se pueden incrementar por varios razones, ya porque el grupo de control baje, en ocasiones drásticamente, o ya porque el experimental suba o al menos se mantenga o simplemente no baje tanto como el de control.

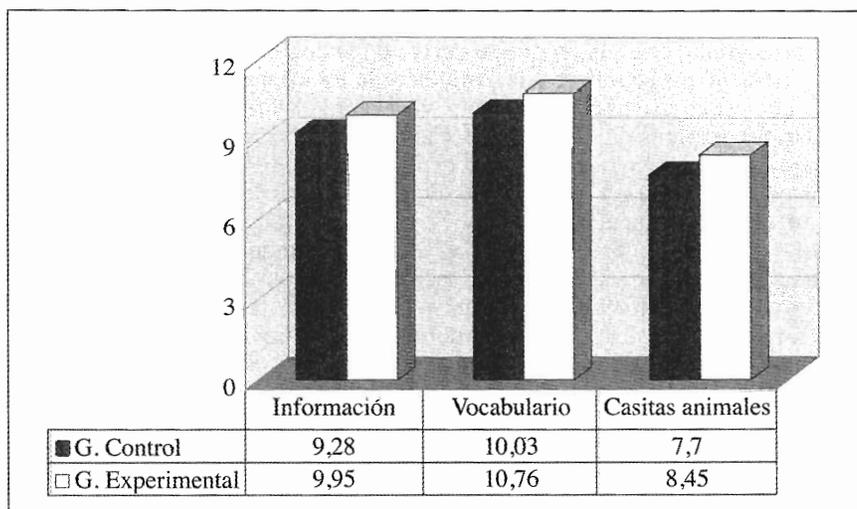


Figura 8. Variables relacionadas con el aprendizaje a los 5 años

Cfr. <http://www.abranpasoalbebe.com/investigacion.htm>.

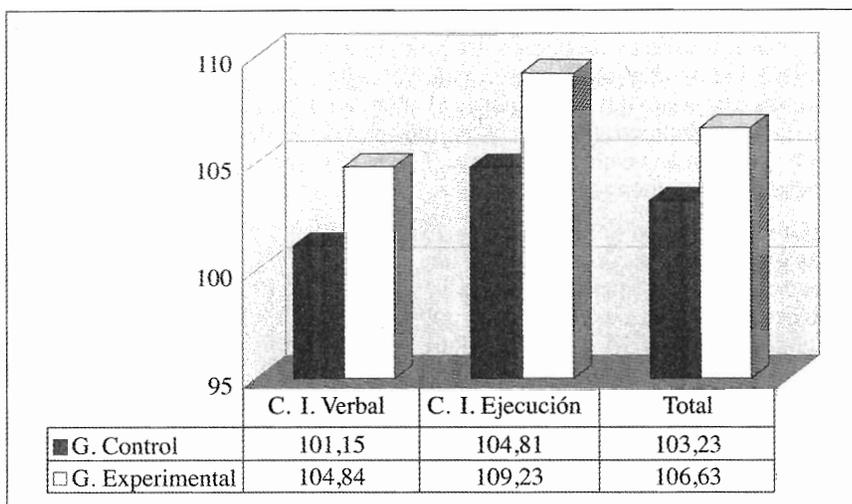


Figura 9. Escala de Inteligencia a los 5 años (Test de Weschler-WPSSI)

Cfr. <http://www.abranpasoalbebe.com/investigacion.htm>.

Una segunda conclusión que se deriva de la contemplación de las figuras 6, 8 y 10 es la que se refiere a la evolución de las diferencias en aspectos que tienen que ver en mayor o menor grado con el aprendizaje, p.e. información, vocabulario, comprensión,... A este respecto hay dos aspectos dignos de resaltar: primero, que en todos los casos el grupo experimental puntúa por encima del de control en todas las variables y en todas las edades; y, segundo, que las diferencias no son tan acusadas como lo son en la inteligencia. La explicación puede residir en que estas diferencias dependen fundamentalmente del ambiente de aprendizaje y de la escolarización y, por tanto, no se encuentran vinculadas a factores estructurales sino que pueden variar, del mismo modo que varía el ambiente en que uno se desenvuelve. Por eso, supuesta la escolarización de todos los alumnos, sobre todo si la enseñanza es de calidad, principalmente en el caso de los desfavorecidos sociales (Cfr. Coleman, 1966), las diferencias se pueden reducir (recuérdese lo ya estudiado sobre la educación compensatoria y lo que se verá en la individualización de la enseñanza).

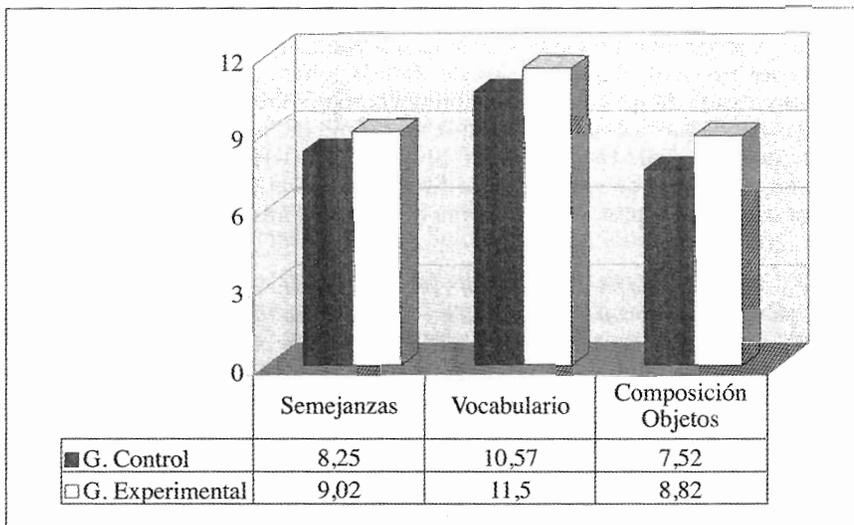


Figura 10. Variables relacionadas con el aprendizaje a los 6 años

Cfr. <http://www.abranpasoalbebe.com/investigacion.htm>.

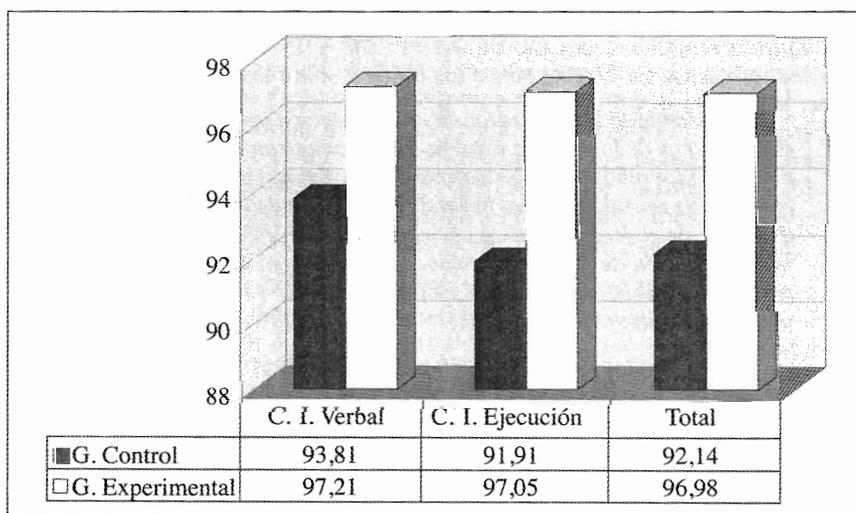


Figura 11. Escala de Inteligencia a los 6 años (Test de Weschler-WPSSI)

Cfr. <http://www.abranpasoalbebe.com/investigacion.htm>.

No es el lugar para detallar toda la investigación realizada sobre los efectos de los programas prenatales, e incluso preconceptionales, pero siguiendo con la pretensión de dar una visión de síntesis sobre la bondad de dichos programas, resulta de interés la inclusión del completo resumen de la investigación realizada hasta el año 2001 –que no difiere de la realizada hasta el momento presente– que Lu, Bragonier, Silver y Bemis-Heys (2001) incluyen al final de su trabajo de síntesis de la literatura sobre los efectos del cuidado preconceptional y prenatal. En forma de resumen afirman estos autores (Lu et al., 2001):

“El cuidado preconceptional y prenatal, cuando se integra con efectivos esfuerzos psicosociales, de nutrición y educación en los niveles de la familia, la comunidad y de política estatal, puede desempeñar un papel significativo en el desarrollo en la temprana edad previniendo considerable morbilidad y mortalidad materna e infantil. El cuidado preconceptional y prenatal puede prevenir defectos de nacimiento y reducir el riesgo de bajo peso y premadurez, que dan cuenta de la mayoría de las muertes infantiles y discapacidad de la infancia y niñez. Promueve conductas saludables y reduce las conductas que comportan riesgo. También proporciona una importante oportunidad para el apoyo y educación paterna. El impacto no se para al nacer; recientes evidencias sugieren que los beneficios del cuidado preconceptional y prenatal sobre la salud y el desarrollo se puede bien extender hasta la adultez. Esta es la edad en la que comienza el desarrollo en la temprana infancia -tiempo anterior a que cada niño sea concebido o nacido” (pág.16).

Por su parte, después de exponer, primero, y evaluar, después, una serie de programas prenatales Lafuente Benaches (2003, 95) concluye distinguiendo una vez más entre los efectos sobre los niños y sobre las madres:

“Examinando los resultados de la intervención (prenatal) (...) se constata que los niños de los grupos experimentales muestran adelantos significativos respecto a los niños de los grupos control en algunos aspectos del crecimiento (perímetro craneal, estatura, fecha de inicio de la dentición), en la capacidad de alerta, en el desarrollo de las capacidades perceptivas auditiva y visual, en la coordinación de dichas capacidades entre sí y en la coordinación perceptivo-motriz, en el desarrollo de la motricidad gruesa y fina, en el desarrollo lingüístico y en algunos aspectos del desarrollo cognitivo”.

“También es interesante comentar los beneficios obtenidos por las madres que han participado en los programas y entre los que cabe citar los siguientes: optan en proporción significativamente mayor por la alimentación a pecho que las madres del grupo control, muestran mayor habilidad en los primeros intentos de amamantamiento y el tiempo de lactancia es más prolongado, experimentan aumento de la autoestima y confianza en sí mismas, se comportan más adecuadamente durante el parto, dan muestras de mayor integración familiar y tanto ellas como sus parejas destacan en la comunicación temprana con sus hijos y en el proceso de vinculación hacia ellos”.

3.2. La educación infantil

Para referirse a este periodo educativo, tal vez la expresión más universalmente utilizada sea la de *educación preescolar*, que se refiere al conjunto de actividades y/o experiencias educativas anteriores a la entrada en el grado/curso primero (6 años) de la escolaridad. En este sentido, lo que en la legislación española se denomina *educación infantil* viene a ser similar, si no idéntico, a educación preescolar, tal como aquí se entiende.

Las denominaciones educación preescolar, kinder y educación infantil son, podría decirse, denominaciones legislativo-administrativas. Sin embargo, existe un término más pedagógico –*educación en la temprana infancia*– que se refiere, según ERIC (*early childhood education*), a las actividades y/o experiencias que se pretende que afecten a los cambios en el desarrollo de los niños desde el nacimiento hasta las primeras unidades o grados de la escuela elemental. Aquí reside el cambio: no finaliza con el inicio de la escolaridad sino que se extiende hasta los primeros cursos de la educación primaria. Por tanto, es una expresión, la “temprana edad”, que, contrariamente a lo que se entiende, no es específica de los primeros años –p.e. hasta los 3, 4 ó incluso 5 años– sino que “temprano” incluye hasta aproximadamente los 9 años.

Existen otras expresiones, como las *nursery schools*, que son escuelas para niños preescolares, ordinariamente desde los 2,5 hasta los 5,5 de edad, en las que los programas pueden ser de medio día o de parte de la semana y puede ser puesta en funcionamiento como un servicio por las escuelas públicas, o por otras agencias o individuos como negocio. No son equiparables a guarderías, por cuanto éstas ordinariamente se denominan *custodial care*, esto es, de tutela o guarda, las cuales se encuentran bajo los auspicios de agencias de salud o bienestar social, o funcionan sobre la base de la iniciativa privada. Proporcionan cuidado de los niños –a los infantes (no hablan), los que gatean (*toddlers*) y los preescolares– de padres trabajadores y están abiertas durante un largo día, al menos desde las 7 a.m. hasta las 6 p.m.

Tal vez esta concepción de la tempraneidad se haya tomado de los programas de educación compensatoria. Todavía siguen resonando aquellas conclusiones que traducían el fracaso de muchos programas clásicos de educación compensatoria –véase Head Start, a partir de mediados de los años 60– en USA, cuando decían que tales programas habían sido cortos –*too little*– y tardíos –*too late*–. Porque, en efecto, dos de las condiciones de los buenos programas de educación compensatoria eran el ser tempranos y el ser duraderos, prolongados, en este caso, hasta los primeros cursos de la escolaridad obligatoria (Cfr. López López, 2006, al hablar en la discusión de los programas de la Fundación High Scope).

3.2.1. *La educación infantil en la legislación española actual (LOE)*

La Ley Orgánica de Educación-LOE (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de 2006, BOE 4 de mayo de 2006), al hablar en el Cap. II de la *Organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida*, propone en el art. 3.2., dentro de las enseñanzas que ofrece el sistema educativo, la *Educación Infantil*, como la primera, desde el punto de vista cronológico, de las enseñanzas. Esta “etapa” educativa –en realidad es un “nivel”– comprende “desde el nacimiento hasta los seis años de edad”. En el art. 14.1 se afirma que “se ordena en dos ciclos. El primero comprende hasta los tres años, y el segundo, desde los tres a los seis años de edad”. Por tanto, en la concepción del legislador español a este nivel del sistema educativo se lo denomina como educación infantil, y cubre toda la edad pre-escolar.

Así, pues, globalmente la educación infantil es una expresión similar a educación preescolar, y ambas son distintas por restrictivas de una expresión más amplia, la educación en la temprana edad.

La educación infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños. Los centros cooperarán estrechamente con las madres y padres o tutores, a fin de respetar la especial responsabilidad que tienen en esta etapa educativa.

En ambos ciclos de la educación infantil se atiende al desarrollo afectivo y social de los niños/as, así como al desarrollo motor, a los hábitos de control corporal y a las habilidades comunicativas y de lenguaje. Se propicia el descubrimiento de su entorno físico y social y se facilita que los niños y niñas elaboren una imagen positiva y equilibrada de sí mismos y adquieran autonomía personal.

El segundo ciclo de educación infantil es gratuito y en el primer ciclo se promete un progresivo incremento de plazas públicas.

La legislación española responde tanto a la demanda social como a los resultados de la investigación. Como comenta la profesora Jiménez (Jiménez, 2000) “Aunque en sus orígenes (la educación preescolar) tuvo un carácter asistencial, en la actualidad ha pasado a ser altamente valorada desde el punto de vista social. Los resultados de la investigación por una parte y, por otra, el cambio en las condiciones de vida de la familia y la incorporación de la mujer al trabajo profesional, han sido factores decisivos para su revalorización.”

Dicha autora nos ofrece las líneas de investigación más desarrolladas que tienen como meta el logro de la excelencia personal y una mayor igualdad social:

- *La intervención con familias desfavorecidas socialmente*, tratando de mejorar los hábitos de crianza de sus hijos y proporcionarles apoyo educativo.

- *Las evaluaciones de los programas de educación compensatoria en edad preescolar.* Estos programas aportan evidencia sobre el papel que juega una educación de calidad en la corrección de las desigualdades sociales.
- La constatación de *mejoras*, no siempre significativas, *entre los alumnos que acuden a un centro de educación preescolar y los que no asisten*, en características como interés por la escuela, lenguaje, psicomotricidad fina, adaptación social. Estas características covarían con la procedencia social y la educación preescolar tiende a nivelar las desigualdades de partida.
- La *valoración parcialmente distinta* de los *resultados* obtenidos con programas de educación preescolar concebidos desde distintas perspectivas teóricas: normalmente maduracionista, neoconductista y cognitivista sobre todo y aplicados en varios contextos escolares y sociales.

Los Organismos internacionales han contribuido a la expansión de los resultados de estas investigaciones creando estados de opinión y llevando a las naciones a reconsiderar sus políticas educativas respecto a esta etapa (Cfr. Jiménez, 2000).

3.3. La educación primaria

La educación primaria, como vimos mas arriba, es un periodo definido que abarca desde los 6 a los 12 años aproximadamente y persigue unos objetivos similares en todos los países, y que se plasman en los distintos desarrollos legislativos.

Se entiende como la *educación de base*, o *educación básica*. Esta denominación hace referencia a la adquisición de aprendizajes instrumentales como la lectura, la escritura y el cálculo; de conocimientos básicos sobre sí mismos y su entorno; y de aspectos formativos como la adquisición de hábitos de trabajo y actitudes de cooperación, indagación y respeto.

Algunas líneas de investigación que han suscitado el interés de los investigadores han sido:

- Aspectos relacionados con la educación multicultural.
- Relaciones entre la educación preescolar, la educación compensatoria y la educación primaria.
- La evaluación: rendimiento en destrezas básicas en cursos claves de la educación primaria.
- Elaboración de pruebas de conocimientos en las materias instrumentales.
- Participación de los padres.
- Desarrollo de la comunicación y el lenguaje.

Como comentamos al principio del capítulo, el agrupamiento por edad, no resuelve el problema de la heterogeneidad de los alumnos en otras variables importantes para el aprendizaje. Es prácticamente imposible formar grupos homogéneos en más de dos, o a lo sumo, tres variables al mismo tiempo. Al final, como expondremos en el capítulo de las diferencias individuales, el único grupo homogéneo en varias variables a la vez, es el sujeto individual o un grupo extremadamente reducido. Por eso la agrupación homogénea debe tener un carácter instrumental (Jiménez, 2000), para conseguir fines específicos como grupos de recuperación, profundización, afinidad de intereses. Y a lo largo de un curso escolar, un mismo alumno habrá podido formar parte de diferentes grupos en función de sus necesidades e intereses.

3.3.1. *La educación primaria en la legislación española actual (LOE)*

El artículo 16 de la LOE nos dice que la educación primaria es una etapa educativa que comprende seis cursos académicos, que se cursarán ordinariamente entre los 6 y os 12 años de edad.

La *finalidad* de la educación primaria es proporcionar a los todos los niños y niñas una educación que les permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad. Estos principios se concretan en unos objetivos más detallados que posteriormente son desarrollados en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que e establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria.

La *organización* de esta etapa comprende tres ciclos de dos años académicos cada uno y se organizan en áreas de carácter global e integrador: conocimiento del medionatural, social y cultural; educación artística; educación física; lengua castellana y literatura; lengua cooficial y literatura, si la hubiera; y lengua extranjera.

Se da una especial importancia dentro del currículum a las áreas que tienen carácter instrumental y se permite dedicar a ellas un tiempo adicional no reglamentado.

Como *principios pedagógicos* se pone especial énfasis en a atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada y en el refuerzo educativo en cuanto se detecten dificultades en el aprendizaje. Por otra parte, además de las áreas que las trabajan específicamente, la comprensión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunica-

ción y educación en valores han de trabajarse en todas las áreas. También se recoge como un principio pedagógico, la dedicación de un tiempo diario a la lectura con la finalidad de fomentar el hábito lector.

En cuanto a la *evaluación* se introduce una novedad: al *finalizar el segundo ciclo* todos los centros han de realizar una evaluación *diagnóstica de las competencias básicas* alcanzadas por sus alumnos. Dicha evaluación es competencia de las Administraciones educativas y tendrá un carácter informativo para las familias y orientador y formativo para los centros.

Respecto a la evaluación de los aprendizajes y el paso al ciclo o etapa siguiente, se realizará siempre que se considere que el alumno haya alcanzado las competencias básicas y el grado de madurez adecuado. Un alumno podrá promocionar al ciclo o etapa siguiente aunque no haya alcanzado alguno de los objetivos de las áreas, siempre que no les impida seguir con aprovechamiento el nuevo curso. En ese caso, han de recibirlos apoyos necesarios para recuperar dichos objetivos.

Se contempla la posibilidad de permanencia durante un curso más en un ciclo cuando el alumno no haya alcanzado las competencias básicas, pero esta medida sólo podrá adoptarse una vez en toda la etapa de educación primaria y con un plan específico de refuerzo o recuperación de dichas competencias.

3.4. La educación secundaria

Es la etapa menos definida en cuanto a los objetivos que debe perseguir y la que más varía en los sistemas educativos. Cubre parte de la preadolescencia y la adolescencia. Parte de ella ha ido incorporándose a la enseñanza obligatoria, fundamentalmente por la necesidad social de mantener escolarizados a los jóvenes que aún no alcanzaban la edad laboral. El bachillerato es también educación secundaria, pero ya forma parte del nivel no obligatorio junto con la enseñanza superior.

Tiene *menos identidad* que la educación primaria y es objeto de críticas porque, en su tramo final, ha sido concebida como un puente para la universidad, dándole un carácter *propedéutico y selectivo* (Jiménez, 2000).

Abarca desde los 11-12 años hasta los 16-18 en la mayoría de los países y se emplean diferentes criterios de paso a la educación no obligatoria.

Una de las críticas más fuertes que recibe es que se obliga a los estudiantes a decantarse excesivamente pronto por una opción profesional o académica y presentarlas de forma excluyente o incompatible. Además estas dos opciones tienen una diferente valoración social y son vividas como una perpetuación de

las diferencias sociales existentes, por lo que se fuerza a los adolescentes, en un porcentaje elevado, a seguir la opción académica, más valorada socialmente, que es la que da un acceso directo a los estudios universitarios.

C. Jiménez, a quien venimos siguiendo en estas páginas, añade una nueva dimensión problemática en esta etapa educativa: la adolescencia. La crisis de identidad que la caracteriza, la inmadurez vocacional, y el revisionismo de lo establecido, se agrava con la imposición de una escolaridad que no resulta atractiva y por una incierta perspectiva de inserción profesional satisfactoria.

3.4.1. *La educación secundaria en la legislación española actual (LOE)*

3.4.1.1. La ESO

En el Capítulo III de la LOE, artículo 22 se sientan los principios generales de la educación secundaria obligatoria. Se dice que comprende cuatro cursos, que se seguirán ordinariamente entre los 12 y los 16 años de edad.

La educación secundaria obligatoria tiene como finalidad básica el logro de los elementos básicos de la cultura, la adquisición y consolidación de los hábitos de estudio y trabajo, la preparación para estudios posteriores y para su inserción laboral y la formación necesaria para el ejercicio de sus derechos y obligaciones como ciudadanos.

Los tres primeros cursos de esta etapa educativa tienen una organización similar. Empiezan a introducirse materias optativas, se fomenta el aprendizaje de una segunda lengua extranjera y se potencia la comunicación audiovisual y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). También se incluye en uno de estos tres cursos, a elección del centro, la asignatura de *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* que presta especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres. En todas las áreas se sigue trabajando la comprensión lectora y la expresión oral y escrita.

En cuarto curso crece la oferta de optatividad. Este curso tiene un carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral. Por ello la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa constituyen un elemento fundamental de esta etapa.

Se contempla la diversificación curricular para el alumnado que una vez cursado segundo no esté en condiciones de promocionar a tercero y haya repetido ya una vez en secundaria. Estos programas de diversificación curricular están concebidos para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Los objetivos de la etapa se alcanzan con una me-

metodología específica a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, de materias, diferentes a la establecida con carácter general.

La evaluación no difiere de la de primaria. El alumno puede promocionar sin haber conseguido los objetivos de dos materias, incluso de tres si el equipo docente considera que no le impiden seguir con éxito el curso siguiente, que tiene buenas expectativas de recuperación y que dicha promoción beneficiará su evolución académica. Se puede repetir el mismo curso como máximo una vez, y dos en la etapa.

Siempre que se produzca este mal aprovechamiento los estudiantes deben seguir los programas de refuerzo adaptados a las necesidades del alumno y orientadas a la superación de las dificultades detectadas.

Los estudiantes que cursan diversificación curricular serán evaluados conforme a los objetivos de la etapa y los criterios de evaluación fijados para cada uno de los programas.

Del mismo modo que ocurría al finalizar el segundo ciclo de primaria, al finalizar el segundo curso de secundaria obligatoria, todos los centros aplican una evaluación diagnóstica de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos.

Las Administraciones educativas organizan programas de cualificación profesional inicial para los alumnos mayores de 16 años que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria obligatoria.

El objetivo de estos programas es que todos los alumnos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como que tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para seguir estudios en las diferentes enseñanzas.

Los alumnos que obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria pueden:

- Acceder al bachillerato.
- Acceder a la formación profesional de grado medio.
- A los ciclos de grado medio de artes plásticas y diseño.
- A las enseñanzas deportivas de grado medio.
- Al mundo laboral.

Los estudiantes que no obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, obtendrán un certificado de escolaridad en el que consten los años cursados.

3.4.1.2. El Bachillerato

El Bachillerato comprende dos cursos. Se desarrolla en modalidades diferentes: a) Artes, b) Ciencias y Tecnología y c) Humanidades y Ciencias Sociales, a fin de proporcionar una formación especializada a los alumnos de acuerdo con sus intereses o bien permita la incorporación al mundo laboral una vez finalizado el mismo.

En el Bachillerato se pretende que los alumnos adquieran la capacidad de aprender por sí mismos, trabajar en equipo y aplicar los métodos de investigación apropiados.

Al igual que en Secundaria Obligatoria los estudiantes pueden promocionar aunque no hayan alcanzado los objetivos de dos materias, como máximo.

Para la obtención del título de Bachiller es necesario haber superado todas las materias de los dos cursos del Bachillerato. Este título faculta para acceder a las distintas enseñanzas que constituyen la educación superior.

Para acceder a la Universidad, además de estar en posesión del título de Bachillerato, los estudiantes deben realizar y superar una prueba que, junto con las calificaciones obtenidas en Bachillerato, servirá para valorar la madurez académica y los conocimientos adquiridos en él, así como la capacidad para seguir con éxito los estudios universitarios.

3.4.1.3. La Formación Profesional

La formación profesional en el sistema educativo está organizada en un conjunto de ciclos formativos con una organización por módulos que tienen una duración variable y cuyos contenidos se adecúan a los diversos campos profesionales.

Incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, y tiene por finalidad preparar a los estudiantes para actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, así como a contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática.

Para cursar la formación profesional de grado medio es necesario estar en posesión del título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Para cursar la formación profesional de Grado Superior es necesario tener el título de Bachiller.

También existen otras vías de entrada que tienen en cuenta niveles de formación profesional anteriores, hayan superado cursos de capacitación profesional o acrediten una determinada cualificación o experiencia profesional.

El currículo de esta etapa incluye una fase de formación práctica en los centros de trabajo.

La superación de un ciclo formativo supone la evaluación positiva de todos los módulos que lo componen.

El título de Técnico que se obtiene al superar el Grado Medio de Formación Profesional da acceso directo a todas las modalidades de bachillerato.

El título de Técnico Superior que se obtienen al superar el Grado Superior de Formación Profesional da acceso a los estudios universitarios determinados por el Gobierno.

A continuación ofrecemos un cuadro en el que se aprecia gráficamente la estructura del sistema educativo actual tal como ha quedado después de la promulgación de la LOE el 4 de mayo de 2006 y de la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades.

3.5. La educación universitaria

La educación universitaria abarca ordinariamente el periodo de la juventud aunque, cada vez más, el acceso a la universidad se produce en otros momentos posteriores de la vida. Las posibilidades de la tecnología de la información y la comunicación han hecho posible la proliferación de cursos universitarios virtuales. Las Universidades a Distancia, como la UNED o la Open University, y algunas otras en otros países, ya habían abierto la posibilidad de acceso a la universidad a un colectivo de personas que en su juventud no tuvieron esa posibilidad o esa inquietud y para quienes la presencialidad en las aulas representaba un obstáculo al tener que compatibilizar los estudios con las obligaciones laborales y familiares.

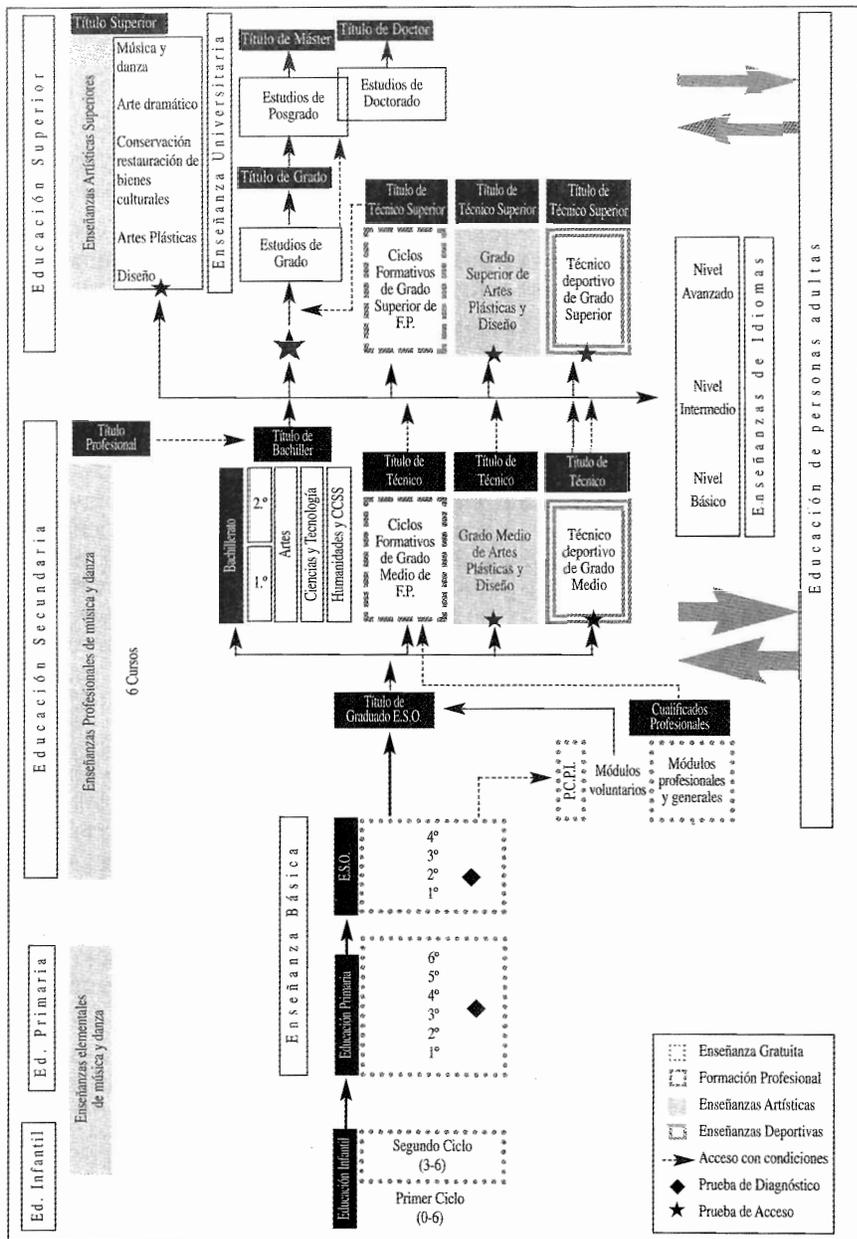
En una sociedad democrática e industrial la universidad tiene que afrontar dos importantes problemas:

- La *selección justa y óptima* de sus candidatos.
- *Formación* de personas capaces de *cooperar y proyectar soluciones creativas* a los problemas sociales.

La educación universitaria ha de apoyarse en los niveles educativos anteriores y estos determinan la formación con la que se accede a ella. La procedencia social ya no debe condicionar las probabilidades de acceso a este nivel educativo.

Jiménez (2000) plantea los grandes retos que la educación universitaria debe abordar:

- La *selectividad universitaria*, estrechamente vinculado a la educación anterior.
- La necesaria *flexibilidad del sistema* organizativo para dar cabida a los intereses y proyectos de las personas.
- La *calidad de la docencia*.



<http://centros5.pntic.mec.es/ies.juan.carlos.ii/SISTEMAEDUCATIVO.htm>

- El problema de *las prácticas y la alternancia estudio-trabajo*.
- Los *servicios paradocentes*, ofrecidos a los alumnos, del tipo de orientación para la carrera, los Centros de Orientación, Información y Empleo (COIE), como instrumentos complementarios para atender a las diferencias individuales y grupales.
- La oferta de *estudios de postgrado y de extensión universitaria*, que introducen innovaciones más especializadas, menos convencionales y más pragmáticas.

No podemos dejar de comentar en este apartado el cambio de estructura y organización de las enseñanzas universitarias a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

El *Espacio Europeo de Educación Superior* es un ámbito de organización educativo iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia que pretende armonizar los distintos sistemas educativos de la Unión Europea y proporcionar una forma eficaz de intercambio entre todos los estudiantes, así como dotar de una dimensión y de una agilidad sin precedentes al proceso de cambio emprendido por las universidades europeas. Se integran actualmente en el EEES aparte de los 27 países de la UE otros, como Rusia o Turquía, hasta llegar a la cifra total de 46 países participantes.

Para conseguir los objetivos que persigue, se basa en tres pilares fundamentales:

- **Créditos ECTS (*European Credit Transfer System*):** un crédito equivale a unas 25 ó 30 horas de trabajo del estudiante (dentro y fuera del aula). Desde el punto de vista docente, la consecuencia es la reducción de las horas de clase presencial en favor de prácticas tuteladas por el personal docente.
- **Estructura grado/posgrado:** A partir de ahora la educación universitaria se dividirá en dos ciclos, un grado de orientación generalista y un postgrado de orientación especialista. Hay que destacar que el principio que articulará este sistema será la adquisición de habilidades, frente a la adquisición de conocimientos, por lo que estos grados y postgrados estarán fuertemente dirigidos a dar respuesta a las necesidades laborales que existan en la sociedad.
- **Acreditación:** Mediante una evaluación interna y otra externa, se vigilará la calidad de cada centro formativo y su adecuación a los requisitos del Espacio Europeo de Educación Superior.
- **Como complemento a estos pilares básicos,** además se establecerá un Suplemento al Título (Diploma Supplement, DS), en el que se detallará, en un formato común a todo el EEES, las competencias adquiridas por los estudios y una detallada explicación de las asignaturas cursadas.

El EEES se ha incorporado a muchos países fuera de la Unión Europea y se apunta como el marco de organización educativa más importante de las próximas décadas. El año 2010 fue el horizonte previsto por la citada Declaración para la plena consecución de sus objetivos.

La implantación del Plan de Bolonia ha tenido fuertes críticas dentro y fuera de nuestras fronteras. Las objeciones al proceso van desde críticas respecto a la capacidad de mejorar la enseñanza universitaria hasta críticas enmarcadas en la idea de que las reformas pretenden una progresiva política de mercantilización del mundo universitario.

Existen también agrupaciones de rectores, profesores, estudiantes y jóvenes que se han posicionado a favor del proceso de Bolonia. La *conferencia de rectores europeos de la Asociación de la Universidad de Europa* (EUA) y, en España, la CRUE apoyan la reforma, si bien algunos rectores han expresado sus críticas respecto al modo en el que se ha implantado.

3.5.1. *La educación universitaria en la legislación española*

El 30 de octubre de 2007 se publica en el BOE el RD 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

A partir de este Real Decreto todas las universidades comienzan la elaboración de sus planes de estudios según la nueva normativa, encaminada a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior iniciado en 1999 con la declaración de Bolonia. Se da el “pistoletazo” de salida para aquellas titulaciones que quieran implantarse el curso siguiente, 2008/2009, como era el caso de titulaciones que se estaban impartiendo a modo de experiencia “piloto” con el modelo europeo, o el 2009-2010, agilizando los procesos de adaptación a este modelo, ya que en el propio RD se recoge que, en virtud de los compromisos adquiridos por el Gobierno Español en la declaración de Bolonia, en el año 2010 todas las enseñanzas deberán estar adaptadas a la nueva estructura.

Las novedades que introduce la nueva normativa pueden resumirse así:

- Nueva estructuración de las enseñanzas y títulos para adecuarse a los principios del EEES.
- Autonomía de las universidades para proponer sus enseñanzas y títulos, sin sujetarse a un catálogo previo establecido por el Gobierno, como era obligado hasta ahora.

- Flexibilidad y diversidad de las enseñanzas universitarias para responder a las demandas de la sociedad en un contexto abierto y en constante transformación.
- Cambios en la metodología docente, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida.
- Objetivo principal en los planes de estudios: la adquisición de competencias.
- Énfasis en los métodos de aprendizaje para la adquisición de dichas competencias y en los procedimientos de evaluación de las mismas.
- Introducción del crédito ECTS como unidad de medida que refleja los resultados de aprendizaje y el volumen de trabajo realizado por el estudiante.
- Introducción de prácticas externas como refuerzo del compromiso de empleabilidad de los graduados y para proporcionar un conocimiento más profundo, a estudiantes y docentes, sobre las competencias que necesitarán en el futuro.
- Sistemas de Garantía de la Calidad para asegurar el funcionamiento eficiente de los nuevos planes de estudio y para crear confianza sobre el proceso de acreditación de títulos.
- Potenciación de la movilidad de estudiantes tanto dentro de Europa, como de otras partes del mundo y sobre todo entre las distintas universidades españolas y dentro de una misma universidad.
- Sistema de Reconocimiento y Acumulación de Créditos, mediante el cual todos los créditos cursados por el estudiante en otra universidad serán reconocidos e incorporados al expediente del estudiante.

En cuanto al acceso a los estudios universitarios las pruebas de selectividad han sufrido también una modificación ya que deben proporcionar conocimiento sobre las competencias de los estudiantes para poder seguir con aprovechamiento los estudios superiores.

La prueba de acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado a partir de junio de 2010 se estructuran en dos fases denominadas respectivamente fase general y fase específica.

La fase general de la prueba tiene por objeto valorar la madurez y destrezas básicas que debe alcanzar el estudiante al finalizar el Bachillerato para seguir las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, especialmente en lo que se refiere a la comprensión de mensajes, el uso del lenguaje para analizar, relacionar, sintetizar y expresar ideas, la comprensión básica de una lengua extranjera y los conocimientos o técnicas fundamentales de una materia de modalidad.

La fase específica de la prueba, de carácter voluntario, tiene por objeto la evaluación de los conocimientos y la capacidad de razonamiento en unos ámbitos disciplinares concretos relacionados con los estudios que se pretenden cursar y permite mejorar la calificación obtenida en la fase general.

Hemos querido ofrecer, de modo resumido, los principios rectores de la nueva ordenación universitaria. Más adelante se podrán analizar los resultados y comprobar si el nuevo modelo responde a las expectativas que se tienen sobre él.

4. La educación de personas adultas

Por educación de adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos, desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica (Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos, 1997).

Desde mediados del siglo xx la evolución de las acciones que se han acometido en el campo de la educación de adultos, vienen siendo fomentadas y apoyadas por las conferencias mundiales organizadas por la UNESCO: Elsinor (Dinamarca), 1949; Montreal (Canadá), 1960; Tokio (Japón), 1972; París (Francia), 1985; Hamburgo (Alemania), 1997; Belém (Brasil) 2009.

Una rápida mirada a estas Conferencias puede ilustrarnos para ver la evolución de esta realidad.

La I Conferencia Internacional se celebró en un contexto de postguerra y de toma de decisiones en busca de la paz. Participaron 27 países y 106 delegados que recomendaron entre otras cosas lo siguiente:

- Que los contenidos de la educación de personas jóvenes y adultas estuviesen de acuerdo con sus especificidades y funcionalidades.
- Que fuese una educación abierta, sin prerequisites.
- Que se discutiera sobre los problemas de las instituciones y organizaciones en relación a la oferta.
- Que se desarrollara con espíritu de tolerancia, acercándose a los pueblos y no sólo a los gobiernos.

- Que se tuviese en cuenta las condiciones de vida de las poblaciones a fin de generar situaciones de paz y entendimiento.

La Conferencia Internacional de Montreal se desarrolló bajo la premisa de un mundo en proceso de cambio, un crecimiento económico acelerado y una intensa discusión en torno al papel de los Estados frente a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. El principal resultado de esta Conferencia fue la consolidación de la *Declaración de la Conferencia Mundial de Educación de Personas Jóvenes y Adultas* que contemplaba un debate sobre el contexto de aumento poblacional, nuevas tecnologías, industrialización y desafíos de las nuevas generaciones, y el aprendizaje como tarea mundial, donde los países más ricos deberían cooperar con los menos desarrollados.

La III Conferencia, celebrada en Tokio, apostó a las premisas de que la Educación de Personas Jóvenes y Adultas tendría como elemento esencial el aprendizaje a lo largo de la vida y que sería importante realizar esfuerzos para fortalecer la democracia y disminuir las tasas de analfabetismo. Frente a la constatación de que la institución escolar no garantiza una educación integral, se adopta la ampliación del concepto sobre sistemas de educación, que pasan a abarcar las categorías de enseñanza escolar y extraescolar, comprendiendo estudiantes de todas las edades. El informe final concluyó que la Educación de Personas Jóvenes y Adultas es un factor crucial en el proceso de democratización, el desarrollo de la educación y el desarrollo económico, social y cultural de las naciones, siendo parte integral del sistema educativo desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Bajo la temática “Aprender es la llave del mundo”, se reunieron en París (1985), 841 representantes de 112 Estados-miembros, agencias de Naciones Unidas y ONGs. Ese encuentro destacó la importancia del reconocimiento del derecho a aprender como el mayor desafío para la humanidad. Entendiendo por derecho el aprender a leer y escribir, el cuestionar y analizar, imaginar y crear, leer el mundo propio y escribir la historia, tener acceso a los recursos educativos y desarrollar habilidades individuales y colectivas.

Otros jalones importantes fueron el Informe (1972) de la Comisión Internacional de Desarrollo de la Educación, presidida por Edgard Faure: “Aprender a ser, la educación del futuro”, y la Recomendación de la UNESCO sobre el desarrollo de la educación de adultos (1976), que destacó el papel esencial de la educación de adultos como parte integrante de la educación y el aprendizaje permanentes y tuvo gran proyección.

Durante los doce años transcurridos desde que se aprobó la Declaración de París, la humanidad experimentó profundos cambios provocados por los procesos de mundialización y los adelantos tecnológicos, junto con la introducción de un nuevo orden internacional, y todo ello ha desembocado en transformaciones de gran alcance en los ámbitos político, cultural y económico.

Veinticinco años después de “Aprender a ser”, la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, declaró en 1996: *“La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente y coincide con otra noción...: la de sociedad educativa, en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo”*. El informe “La educación encierra un tesoro” destaca la importancia de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Como señala la Declaración de Hamburgo, la educación de adultos ha cobrado más profundidad y mayor magnitud y se ha convertido en un imperativo en el lugar de trabajo, el hogar y la comunidad, conforme el ser humano se esfuerza por crear nuevas realidades en todas las etapas de la vida. La educación de adultos desempeña un papel esencial y específico al proporcionar a mujeres y hombres medios que les permiten actuar positivamente en un mundo que cambia constantemente, dispensado una enseñanza que reconoce los derechos y responsabilidades del adulto y de la comunidad.

En Hamburgo el amplio y complejo espectro de la educación de adultos se examinó en torno a los diez temas siguientes:

- Educación de adultos y democracia: el desafío del siglo XXI.
- Mejorar las condiciones y la calidad de la educación de adultos.
- Garantizar el derecho universal a la alfabetización y la enseñanza básica.
- Educación de adultos, igualdad y equidad en las relaciones, entre hombre y mujer, y mayor autonomía de la mujer.
- La educación de adultos y el cambiante mundo del trabajo.
- La educación de adultos en relación con el medio ambiente, la salud y la población.
- Educación de adultos, cultura, medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información.

La V Conferencia de Hamburgo (1997) resalta que la educación a lo largo de toda la vida es más que un derecho: es una de las claves del siglo XXI. Aprender durante toda la vida significa replantear los contenidos de la educación a fin de que reflejen factores tales como la edad, la igualdad entre hombres y mujeres, las discapacidades, el idioma, la cultura y las disparidades económicas. Esta Conferencia marcó un hito en cuanto al reconocimiento mundial del aprendizaje y la educación no formal de adultos y el compromiso con estas tareas.

Finalmente, en el Informe Mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos, publicado en 2010 por el Instituto de la UNESCO para la Educación a

lo Largo de Toda la Vida, se recogen las conclusiones de la Conferencia de Belem (2009).

Una cuidadosa consideración de los retos planteados por los Objetivos Del Milenio revela una constatación simple: mejoras en la provisión, participación y calidad de la educación de adultos pueden acelerar el progreso hacia el logro de los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio.

- La investigación muestra convincentemente que la educación y los niveles de calificación de los padres –y especialmente de las madres– están positivamente asociados con la participación de los niños (especialmente de las niñas) y su rendimiento. Padres mejor educados comprenden más rápidamente la importancia de asegurar que sus hijos –y especialmente sus hijas– asistan a la escuela y logren calificaciones que les permitan, a su vez, llevar vidas más independientes y activas. El aprendizaje familiar que promueve la participación de los padres en las escuelas es más importante que la categoría socioeconómica en relación con su influencia sobre el rendimiento del estudiante a los 16 años. (Nunn et al., 2007).
- Hombres y mujeres jóvenes con mejor educación, formación y calificaciones pueden mejorar sus oportunidades y niveles de vida. Tienen más probabilidades de obtener un empleo y aventurarse en el autoempleo. El aprendizaje ulterior tiene un retorno que se manifiesta en el estatus social basado en la ocupación (Blanden et al., 2009).
- Adultos mejor educados tienen más posibilidades de cuidar de su salud y de protegerse más eficazmente de las enfermedades sexualmente transmisibles. Saben más acerca de las opciones en planificación familiar y cuidado infantil.
- Padres informados perciben las relaciones entre la supervivencia infantil y la salud materna y reproductiva, y están mejor equipados para educar y proteger a sus niños de las enfermedades potencialmente mortales.
- Estudios realizados en Bolivia, México, Nepal y Nicaragua muestran que las mujeres que participan en programas de educación de adultos, que también tienen acceso a la radio y otros fuentes de información, son más competentes en el manejo de los problemas de salud de sus familias. Se ha mostrado que las mujeres con más altos niveles de educación mejoran sus conocimientos sobre la prevención del VIH y el SIDA (cf. UNESCO, 2005, 2007).

Mientras tanto, como resultado de su participación en programas de alfabetización de adultos, muchas mujeres tienen un mayor nivel de autoestima y confianza en sus propias capacidades.

Los adultos de todas las edades que siguen participando en la educación tienen mayor acceso a la información y el conocimiento, que son elementos

esenciales para concebir sus puntos de vista y actuar en relación con problemas sociales y políticos clave, tales como la protección del medio ambiente.

También pueden utilizar mejor nuevas fuentes de información y conocimiento, especialmente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), haciéndolo de manera independiente y significativa.

Mejorar y enriquecer los conocimientos, habilidades y competencias, junto con el crecimiento en el desarrollo personal y la autoestima de jóvenes y adultos, generan retornos mucho más amplios que para los individuos y sus familias, por muy valiosos y legítimos que estos sean. Hay pruebas de que los beneficios sociales de la inversión en educación de adultos (empezando por la alfabetización de adultos) se comparan muy bien con los destinados a la educación primaria (UNESCO, 2005).

Tres proyectos de alfabetización del Banco Mundial mostraron una tasa privada de retorno de la inversión que va de 25% en Indonesia (1986) a 43% para las mujeres y 24% para los hombres en Ghana (1999) y 37% en Bangladesh (2001). En el proyecto de Ghana, la tasa social de retorno fue de 17% para las mujeres y 14% para los hombres. Además, datos de 32 países indican que los programas de formación que incluyen la alfabetización y la matemática básica generan tasas de retorno significativas (tanto individuales como sociales) y contribuyen a acelerar el logro de los ocho ODM (DFID, 2008).

Un estudio de los beneficios personales y sociales del aprendizaje en el Reino Unido muestra una fuerte incidencia sobre la salud (aumentó la prevención del cáncer y disminuyó el consumo de tabaco), mejoró la tolerancia racial y la participación social de las personas con menor nivel de educación, incluso cuando los cursos seguidos tienen más bien el carácter de pasatiempo (Feinstein et al., 2008). Estos ejemplos refuerzan adicionalmente el aspecto esencial: que los ODM sólo se pueden alcanzar si la educación de adultos recibe una alta prioridad en la agenda de política internacional. No se puede seguir ignorando su contribución. Confrontados con los complejos problemas del desarrollo, el aprendizaje y la educación de adultos ofrecen una respuesta neta.

Las evaluaciones de programas de educación de adultos más extensas y sistemáticas han sido las llevadas a cabo por Organismo Internacionales, en especial por la UNESCO, el Banco Mundial y la Organización Mundial de la Salud, por la necesidad de justificar sus gastos ante los estados contribuyentes y por los relativos fracasos de muchas ayudas financieras y técnicas dedicadas a la Educación de Adultos como instrumento de desarrollo social.

Bien es verdad que ha existido escasa conformidad entre las diferentes entidades y los gobiernos sobre lo que significa la evaluación. Unos consideran que se trata de comprobar y decidir si se cumplen los objetivos de un proyecto, mediante la observación temporal de sus expertos, mientras que otros

la interpretan como un instrumento para reunir datos que les ayuden a marcar prioridades para sus financiaciones futuras.

Queda pues un largo camino por recorrer para conseguir que la evaluación sistemática adquiera un carácter científico riguroso en este amplio y complejo sector educativo (Sarrate, 1996).

Bibliografía

- BLANDEN, J., STURGIS, P., BUSCHA, F., y Urwin, P. (2009): *The Effect of Lifelong Learning on Intra-Generational Social Mobility: Evidence from Longitudinal Data in the United Kingdom*, London: Department for Innovation, Universities and Skills.
- BRAZELTON, T. B. y NUGENT, J. K. (1997): *Escala para la Evaluación del Comportamiento*. Barcelona: Paidós.
- COLEMAN, J. S. et al. (1966): The concept of Equality of Educational Opportunity, *Harvard Education Review*, 38, 7-37.
- FEINSTEIN, L., BUDGE, D., VORHAUS, J. y DUCKWORTH, K. (2008): *The Social and Personal Benefits of Learning: A summary of key research findings*. London: Institute of Education.
- GARCÍA HOZ, V. (1966): Lo que hay detrás de los grupos homogéneos, *Revista Española de Pedagogía*, 94, 165-166.
- GARCÍA HOZ, V. (1968): *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Rialp.
- GRAFMAN J. y LITVAN I. (1999): Importance of deficits in executive functions. *Lancet*, 354, 1921-1923. Citado por Slachevsky et al. (2005).
- JIMÉNEZ, C. (2000): *Pedagogía Diferencial*. Madrid: UNED.
- LAFUENTE BENACHES, M. J. (2003): Intervención prenatal. En A. GÓMEZ ARTIGA; P. VIGUER SEGUÍ y M. J. CANTERO LÓPEZ (Coords.) (2003). *Intervención temprana. Desarrollo óptimo de 0 a 6 años*. Madrid: Pirámide, 73-100.
- LU, M. C. y HALFON, N. (2003): Racial and Ethnic Disparities in Birth Outcomes: A Life-Course Perspective, *Maternal and Child Health Journal*, 7 (1), 13-30.
- LU, M.C., BRAGONIER, E.R., SILVER, E. R. y BEMIS-HEYS, R. (2001): *Where It All Begins: The Impact of Preconceptional and Prenatal Care on Early Childhood Development*. Building Community Systems for Young Children.
- NUNN et al. (2007): *Factors influencing social mobility*, London: Department for Work and Pensions (Research Report nº 450).
- ORDEN HOZ A., de la (1982): La reforma curricular en EGB, *Bordón*, 242-243, 123-126.

CAPÍTULO 8

Características personales y educación individualizada

M.^a Ángeles González Galán

Objetivos

- Conocer las diferencias individuales pedagógicamente significativas.
- Analizar las variables de entrada, propias del individuo antes de acceder al sistema educativo.
- Analizar las variables propias del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Conocer los sistemas de individualización y extraer sus elementos comunes y diferenciales subyacentes.
- Conocer y valorar la Educación Adaptativa, otro modo de adecuación de la enseñanza a las características individuales de los alumnos.

Esquema de contenidos

Introducción.

1. Diferencias individuales significativas desde el punto de vista educativo.
2. Individualización de la enseñanza.
3. La Educación Adaptativa.

Lectura recomendada

- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (Coord.) (2004): *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad*. Madrid: Pearson Education, capítulos 1 y 3.

Introducción

En los capítulos anteriores se han ido analizando las necesidades educativas de grupos de sujetos en función de algún criterio que les asemejaba: la pertenencia a una clase social u otra, el género, la cultura, la edad, etc. Pero en última instancia, dentro de esos grupos, las diferencias entre los individuos son, a veces, incluso más grandes que entre unos grupos y otros. Es decir, por ejemplo, en un grupo “homogeneizado” por la edad como puede ser un aula escolar, puede haber sujetos que difieran entre sí más que dos grupos de edades diferentes considerados globalmente como grupos.

¿Qué queremos decir con esto? Pues que, en definitiva, la educación que –como a lo largo de estos capítulos venimos defendiendo–, persigue el perfeccionamiento intencional de cada individuo en aquello que le caracteriza como ser humano, ha de contemplar el grado más extremo de diferenciación: las características individuales. En definitiva, que sea cual sea el contexto de agrupamiento que se siga, sea la edad, la capacidad, el sexo, la clase social... en todos los casos la enseñanza debe de ser individualizada (López López, 2004).

Algunos autores como Orden Hoz (1975) opinan que, teóricamente, una educación individualizada haría innecesaria cualquier otra forma de educación diferenciada ya que, en sí misma, constituye el máximo nivel de diferenciación entre los hombres, e incluiría todos los demás. Otros, como Jiménez Fernández (1988) defienden que todos los campos de diferenciación han de ser considerados e integrados por la Pedagogía Diferencial a fin de lograr que la intervención educativa, consiga la educación óptima de cada persona en su contexto.

Si analizamos la bibliografía de investigación en educación, constatamos que, en las grandes obras de conjunto del ámbito anglosajón –prestigiadas por su carácter riguroso ya sea por las instituciones que las sostienen o por los autores que las dirigen– la primera vez que aparece un capítulo que centra su atención sobre las diferencias individuales en relación con la educación, es en 1985, en el “Handbook of research on teaching. A Project of the American Educational Research Association”, dirigido por Wittrock. Sin embargo este ineludible campo ha tenido siempre una consideración propia dentro de la corriente tecnológica de la enseñanza que está presente en todas las grandes obras.

En el Tesoro de la base de datos ERIC (Educational Resource Information Center) la *enseñanza individualizada* es definida desde 1969 como la adaptación de la enseñanza a las características individuales de los estudiantes dentro del grupo. Es decir que la enseñanza individualizada no concibe un contexto distinto de enseñanza que el grupal. Por eso se indica en dicha definición que no hay que confundir esta enseñanza con el *estudio independiente* o con *enseñanza individual*. En el primer caso trata de estudio individual, generalmente autoiniciado, que puede ser dirigido o asistido por un equipo docente a través de consultas pe-

riódicas; y en el segundo se alude a la enseñanza a un sujeto particular, pero en ambos casos el contexto de enseñanza es individual, no en grupo.

1. Diferencias individuales significativas desde el punto de vista educativo

Partiendo de la idea de que la educación es un proceso de desarrollo personal hacia la mejora o perfeccionamiento de sí mismo, y que una de las notas que identifican al ser humano es su componente social, es sostenible tanto teóricamente como en la práctica el que la educación, y en especial la enseñanza, se realicen en grupo. De ello se deriva que hayamos de pensar en algún modelo de enseñanza que incorpore elementos individualizadores que sean aplicables en contextos de grupo.

Muchos de los modelos de aprendizaje escolar basados en el individuo son derivaciones de los tres modelos más representativos: los de Carroll (1963), Bloom (1976) y Glaser (1976). Estos tres modelos no son necesariamente distintos pero son puntos de partida convenientes para resaltar las principales tendencias.

Carroll (1963) sostiene básicamente que el alumno tendrá éxito en el aprendizaje de una tarea dada si dedica la cantidad de tiempo que él necesita para aprender. Define tarea de aprendizaje como el trabajo del alumno para ir desde la ignorancia de algún hecho especificado, o concepto, al conocimiento o comprensión de él, o también al paso desde la incapacidad de realizar algún acto especificado a la capacidad de realizarlo. Por otra parte “dedicar tiempo” se entiende no como tiempo transcurrido sino como tiempo durante el cual el alumno “presta atención e intenta aprender”.

Hay ciertos factores que indican cuánto tiempo está el alumno activamente comprometido en aprender una tarea, así como factores que indican cuánto tiempo necesitaría emplear ese alumno para aprender esa tarea.

Carroll hace referencia a cinco factores:

1. *Aptitud*: entendida como habilidad o facilidad para realizar la tarea. La medida de la aptitud es específica para cada tarea: Cuanto menor es el tiempo necesitado para el aprendizaje de la tarea, mayor es la aptitud para la misma. Depende de los aprendizajes previos relacionados con la

tarea en cuestión y también de una serie de características del alumno que se relacionan con gran cantidad de tareas.

2. *Capacidad para comprender la enseñanza*: en contraste con la aptitud, este factor interactúa con el método de enseñanza de un modo especial e interesante. Puede ser medida como una combinación de “inteligencia general” y “capacidad verbal”. La primera entra en juego cuando el alumno infiere conceptos y relaciones a partir del material de aprendizaje y la segunda siempre que la enseñanza utilizara un lenguaje por encima de los conocimientos del alumno.
3. *Calidad de la enseñanza*: consiste en organizar y presentar la tarea por aprender de tal modo que el alumno pueda aprenderla tan rápida y eficazmente como sea capaz. Si la calidad de la enseñanza no es la óptima, el alumno requerirá más tiempo para aprender. Es una función de la capacidad del alumno para comprender la enseñanza. A más alta capacidad, mayor facilidad para captar conceptos y relaciones en los materiales de enseñanza y para superar las dificultades derivadas de una baja calidad de enseñanza. A efectos de los objetivos del modelo de Carroll, la cantidad de tiempo necesitado por un alumno para aprender satisfactoriamente una tarea, depende no solamente de la aptitud sino también de la calidad de la enseñanza cuando ésta no es la óptima.
4. *Oportunidad para aprender*: Se define como el tiempo permitido para el aprendizaje. Está determinada por el ritmo al que se presenten los contenidos a aprender: igual para todos los alumnos, respetando el ritmo individual o agrupando por capacidades y adecuando el ritmo a la capacidad media del grupo. Si el ritmo es más rápido que el tiempo necesitado por un alumno, éste retrocede o abandona. Si es más lento, corre el riesgo de perder la motivación o experimenta la sensación de pérdida de tiempo.
5. *Perseverancia en el aprendizaje*: Se entiende como el tiempo que el alumno quiere dedicar al aprendizaje. La perseverancia es parcialmente función de la motivación, de lo que ordinariamente se han llamado variables emocionales.

Resumiendo, diremos que el modelo de Carroll implica cinco factores. Tres factores individuales: aptitud, capacidad para comprender la enseñanza y perseverancia; y dos factores externos al individuo que son la oportunidad o tiempo permitido para el aprendizaje y la calidad de la enseñanza.

Determinantes del tiempo necesitado son: la aptitud, la capacidad para aprender y la calidad de la enseñanza. Y determinantes del tiempo dedicado a aprender son: la oportunidad y la perseverancia.

Los autores de este modelo piensan que algunos de estos factores, como la “*aptitud*”, son relativamente resistentes al cambio, pero otros – la “*perseve-*

rancia”, la “*calidad instructiva*”, la “*oportunidad para el aprendizaje*”— pueden ser modificados, al menos en parte, por la intervención educativa.

Se han desarrollado muchos modelos a partir del modelo de Carroll, pero no se ha hecho un seguimiento serio de los mismos, desde el punto de vista experimental, para explicar los efectos relativos de la contribución de los componentes del modelo a la efectividad del aprendizaje de los estudiantes. Es más, hay pocos chequeos de validez sobre cuánta variabilidad del rendimiento del alumno puede ser explicado por estos modelos.

Bloom (1976) trasladó el énfasis de su modelo desde el tiempo dedicado a aprender a dos variables fundamentales en su modelo: la historia de aprendizaje y el procedimiento de enseñanza. Para él, el éxito en el aprendizaje reside menos en el tiempo y más en el grado en el cual los estudiantes pueden ser motivados y ayudados a corregir sus dificultades en los momentos cruciales del aprendizaje. El *feed-back* es un importante atributo en este modelo.

Bloom destacó que las características cognitivas que un niño posee a la hora de enfrentarse a una nueva tarea de aprendizaje son el resultado de experiencias previas en tareas de aprendizaje similares o relacionadas. El otro factor en su modelo, la calidad de la enseñanza, incluye la tutoría, las indicaciones (cues), el refuerzo y la participación.

Aunque se ha supuesto que los modelos de aprendizaje escolar se refieren fundamentalmente al rendimiento académico, Bloom incluyó un tercer resultado de mayor alcance que sus predecesores. Dos de los resultados fueron comunes a otros muchos modelos, el *nivel y tipo de rendimiento* y a la *clase de aprendizaje*, pero el tercero fue novedoso: el *afecto*. Al describir los resultados afectivos Bloom incluyó las referencias a la salud mental y al autoconcepto. Se refirió en primer término a la percepción por el niño de la suficiencia del aprendizaje.

La principal aportación de Bloom fue la estimación de la contribución relativa de cada uno de los elementos del modelo y el poder explicativo global del mismo. Bloom estimó que las características cognitivas de entrada correlacionaban alrededor de 0,75 con el rendimiento académico. Las características afectivas de entrada y la calidad de la enseñanza correlacionaban independientemente alrededor de 0,50. Y, juntas las tres facetas correlacionaban 0,95 con el rendimiento. De este modo, el modelo de Bloom podía dar cuenta de más del 80% de la variación en el nivel de rendimiento.

Bloom no trabajó sobre los estilos individuales de aprendizaje de los niños. En este aspecto coincidía con los teóricos del modelo de tiempo, pues suponía que todos los niños aprenden de modos similares y que las diferencias en-

tre individuos eran una función de los aprendizajes previos que el niño traía a la tarea y de la calidad de enseñanza. Sin embargo, el modelo de Bloom incluyó la provisión de *feed-back* entre los productos y la entrada.

Ni Carroll, ni Bloom, ni sus sucesores prestaron mucha atención al proceso de aprendizaje. Se centraron sobre todo en el producto, el rendimiento.

El autor más representativo de los muchos educadores y psicólogos que han desarrollado modelos de aprendizaje relacionados fundamentalmente con los procesos de aprendizaje, es Glaser (1980) quien identificó cuatro elementos que consideró esenciales para producir aprendizaje en el estudiante:

1. El análisis de lo que se considera una realización competente.
2. La descripción del estado inicial del alumno. Esto es similar a las conductas cognitivas de entrada de Bloom.
3. La transformación entre el estado inicial y un estado de competencia. Esta es la aportación de los modelos tipo Glaser.
4. Evaluación de los efectos de la ejecución instructiva. Esta evaluación puede ser a corto plazo (inmediatamente en el contexto de aprendizaje) o a largo plazo (modelos generalizados de conductas y capacidad para aprendices futuros). En una palabra, este es un *feed-back* al primer componente.

Del estudio y evaluación de estos tres modelos, principalmente, extraeremos las variables más relevantes que permiten individualizar el proceso de enseñanza.

Dado que la individualización afecta a todos los momentos del proceso de aprendizaje y el primero es, precisamente, el estado inicial o las características del sujeto a la entrada del proceso, estudiaremos las variables que tienen relevancia a la entrada y durante el proceso de aprendizaje.

1.1. Variables de entrada

Aunque formalmente no se insista mucho en la importancia de la entrada, ésta es decisiva para el éxito en el aprendizaje. La práctica lo atestigua: el objetivo de los cursos *cero*, las repeticiones de curso, las recuperaciones, la enseñanza correctiva y otras muchas actuaciones, es precisamente que el

alumno demuestre el dominio de los contenidos previos y lograr los objetivos propuestos en un determinado momento del proceso de aprendizaje, antes de proceder a la adquisición de nuevos conocimientos (Cfr. López López, 2004).

Todos los autores vienen a confirmar que las variables que tienen relevancia a la entrada del proceso son dos: una de tipo cognitivo (saber) y otra de tipo afectivo (querer). Las hemos visto reflejadas en los modelos estudiados hasta ahora y se repiten en los numerosos modelos derivados de ellos. La primera hace referencia a la *capacidad* –se distinguen dentro de este factor una capacidad general, unas aptitudes para tareas específicas y los aprendizajes previos– y la segunda a la *motivación*, aunque hay autores que presentan el autoconcepto como una alternativa a la motivación entre las variables de personalidad.

Las variables cognitivas más citadas son las que tienen relación próxima con el aprendizaje: el rendimiento previo, la comprensión lectora, la aptitud académica, en resumen, la capacidad para comprender la enseñanza que mencionaba Carroll.

Igualmente, en las variables de motivación se incluyen dos tipos: la *voluntad* para comprometerse con el aprendizaje y el *interés* por una determinada materia (Haertel et al., 1983). Son variables específicamente orientadas al aprendizaje: la perseverancia, la actitud hacia la materia y el autoconcepto académico, es decir, las predisposiciones al aprendizaje.

Estas son variables del estudiante relevantes pedagógicamente, es decir, cuya presencia o ausencia puede condicionar el logro de los objetivos o de los resultados.

López López (2004) alude al estudio de González y Tourón (1992) *Autoconcepto y rendimiento escolar*, para fundamentar la necesidad de distinguir entre autoconcepto general o no académico, autoconcepto académico y, dentro de éste, el específico y el no específico, al poner en relación el autoconcepto con el rendimiento. El no distinguirlos puede explicar la gran variación entre las relaciones encontradas entre estas dos variables, que son a veces, incluso contradictorias. Estos autores afirman que: “*hay una escasa o nula correlación entre rendimiento académico y las facetas no académicas del autoconcepto (por ejemplo, el autoconcepto social; el autoconcepto físico, etc.)*” (...) “*La relación entre autoconcepto académico y rendimiento académico es más fuerte que la relación entre autoconcepto general y rendimiento general*”.

Así pues concluiremos que las dos variables de entrada más relevantes son la *capacidad* y la *motivación* y, si hubiéramos de incluir una tercera, sería el *autoconcepto académico* por la relación que éste tiene con el rendimiento.

En cualquier caso, *el número de variables de entrada de los alumnos, relevantes para la toma de decisiones a la hora de individualizar el proceso de enseñanza, ha de ser mínimo.*

Spearritt (1996) advierte que *sería impracticable medir a los estudiantes en todas las variables y más difícil aún emparejar toda la información relevante y diseñar los programas de enseñanza y aprendizaje para la variedad de modelos resultantes que podrían ocurrir.*

Snow (1994) reconoce la *imposibilidad de estudiar simultáneamente todas las variables relevantes de personas y situaciones. En la mayor parte de los programas de enseñanza adaptativa, las características de los alumnos han sido determinadas sobre la base de muy pocas variables de capacidad y/o rendimiento y/o motivación, elegidas de entre un amplio espectro.*

1.2. Variables del proceso de enseñanza-aprendizaje

Las implicaciones de estos resultados a la hora de tomar “decisiones instructivas” son variadas. Para la medición de las variables de tipo cognitivo como la inteligencia, las aptitudes y algún rasgo de personalidad (autoconcepto académico específico, motivación al aprendizaje) habremos de acudir al Servicio de Orientación de los centros. Por otra parte, también resulta implicado el equipo docente de una materia, que tiene la obligación de enseñarla en su totalidad a todos sus alumnos y de comprobar que éstos la dominan al nivel especificado previamente. Esto supone una evaluación frecuente, informar de los errores para que puedan ser corregidos, ayudar durante el proceso y muchas cosas más. También a los departamentos de las materias, para secuenciarlas en orden de dificultad, determinar el nivel necesario para considerar dominado un contenido de aprendizaje, redactar las pruebas de dominio al inicio, durante y al final del proceso y en definitiva, conseguir que el proceso de aprendizaje se realice sin solución de continuidad.

Para un alumno el aprendizaje adecuado es como una pendiente en rampa, no como una escalera con escalones a veces imposibles de subir. No podemos suponer que todos los alumnos que acceden al estudio de una materia están en condiciones de abordarlo con éxito. Por ello, López López (2004) propone tres acciones escalonadas:

1. Todo profesor debe analizar si existe continuidad entre las asignaturas que la preceden y la suya. Este análisis se extiende a comprobar si se han impartido determinados contenidos y si el nivel de dominio de los saberes de cada alumno es el adecuado.
2. Cuando se ignora o se duda de la continuidad, se ha de efectuar a la entrada del proceso una medición previa o pretest, que tiene la finalidad de

servir de diagnóstico del nivel de entrada de los alumnos individuales a la vez que de pronóstico de resultados posteriores.

3. Si se confirma que los alumnos no están bien preparados, es preciso impartir una enseñanza de prerequisites para el estudio de esa materia, enseñanza que puede llevarse a cabo de muchos modos y con la implicación de varias instancias”.

Estas y otras decisiones se refieren al aprovechamiento previo, que es punto de partida para la adaptación de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En las otras variables mencionadas como la motivación, el interés hacia la asignatura, la voluntad por aprender, el nivel de aspiraciones, el papel protagonista lo tienen sobre todo los estudiantes, aunque algo pueden también hacer los profesores. Por otra parte, los padres de los alumnos pueden también ser decisivos en la actitud de sus hijos hacia el aprendizaje, desde el punto de vista de la afectividad y la motivación.

Los sistemas de individualización focalizan su interés en los elementos del proceso de enseñanza, adaptándolo a las características de entrada de los educandos y modificándolo a medida que se van consiguiendo los objetivos pre-determinados.

Good, en su *Dictionary of education*, define los “sistemas de instrucción” como el plan o estructura de una serie de elementos interrelacionados para conseguir un conjunto de objetivos instructivos.

Por otro lado define la “enseñanza individualizada” como aquel tipo de enseñanza que centra su atención en el alumno individualmente considerado.

Durante años los educadores han intentado encontrar medios para individualizar la enseñanza. Las prácticas de agrupamiento, los esquemas de alternativas, el trabajo por proyectos, el estudio independiente, los sistemas no graduados, los planes de progreso dual, los planes de progreso continuo y los sistemas de recuperación, todos han sido intentos para adaptarse a las diferencias del estudiante.

La conciencia de la necesidad de la individualización de la enseñanza era suficientemente fuerte al comenzar la segunda mitad del siglo XX, pero los intentos realizados hasta el momento habían tendido a individualizar sólo el ritmo de progreso, lo cual supone una pobre concepción de la individualización. Este intento de acomodar la enseñanza al sujeto del aprendizaje fallaba al enfrentarse con las diferencias básicas entre alumnos, diferencias en sus intereses, objetivos, necesidades personales, modos de pensar y aprender.

A partir de 1960 los pensadores de la educación ven la necesidad de adecuar la enseñanza a las diferencias individuales de los educandos. Los esfuerzos que se han hecho para lograr esta adaptación han incidido sobre cuatro aspectos del programa educativo:

1. La asignación de tareas diferenciadas en función de los intereses y capacidades del educando, a lo que se ha llamado “enriquecimiento”.
2. El ritmo de aprendizaje.
3. Los medios y métodos empleados.
4. Los fines del programa educativo adecuándolos a los fines individuales del educando.

Por lo tanto, podríamos concluir que:

Los sistemas o métodos individualizados de enseñanza son aquéllos que diseñan una serie de elementos instructivos adaptables o susceptibles de acomodarse a las características individuales de los alumnos, con el fin de conseguir un conjunto de objetivos de aprendizaje determinados previamente.

2. Individualización de la enseñanza

2.1. Descripción de programas

¿Cuáles son los sistemas de individualización más *conocidos* por ser los más aplicados? La síntesis de Willett, Yamashita y Anderson (1983) sobre los sistemas instructivos aplicados a la enseñanza de las ciencias, presenta la relación más completa sobre sistemas individualizados de enseñanza que hemos tenido oportunidad de consultar. Los clasifican de esta manera:

1. Audio-Tutorial.
2. Vinculados al Ordenador, presentados en tres categorías:
 - 2.1. CAI: Enseñanza Asistida por Ordenador.
 - 2.2. CMI: Enseñanza Administrada por Ordenador.
 - 2.3. CSE Experimentos Simulados por Ordenador.
3. Contratos de Aprendizaje.
4. Escuela Elemental Departamentalizada.
5. Enseñanza Individualizada.
6. *Mastery Learning*.

7. Enseñanza Basada en los Media:
 - 7.1. Enseñanza por Film.
 - 7.2. Enseñanza a través de TV.
8. Sistema Personalizado de Enseñanza (PSI de Keller)
9. Enseñanza Programada:
 - 9.1. Enseñanza Programada Ramificada.
 - 9.2. Enseñanza Programada Lineal.
10. Estudio Autodirigido.
11. Uso de Documentos-Fuente originales en la enseñanza de la ciencia.
12. Enseñanza en Grupo.

Pasaremos a describirlos brevemente para detenernos, más tarde, en los más destacables.

2.1.1. *Sistema Audio-Tutorial*

En 1961, Samuel N. Postlethwait, biólogo y profesor de la Universidad de Purdue (USA), ideó un curso universitario de Introducción a la Botánica con una finalidad eminentemente, aunque no únicamente, recuperadora. Estaba dirigido a estudiantes de bajas y medias habilidades pero, a la vez, ayudaba a los más capaces a avanzar con más rapidez. Para ello recurrió a materiales visuales y manipulativos, apoyándose en audio-cassettes.

En efecto, Postlethwait grababa las lecciones de la semana, las archivaba en la biblioteca y el alumno las podía oír en una cabina cuantas veces quisiera. De la observación del procedimiento y del progreso de los alumnos llegó a la convicción de que era preciso introducir algunas modificaciones: En un primer momento vio que era necesario acompañar las cintas con material escrito de textos. Y posteriormente vio la conveniencia de introducir prácticas de laboratorio referidas al texto y a la grabación. Más tarde "*pareció viable proporcionar a los alumnos plantas y material experimental relacionado con el trabajo de laboratorio, los textos y las grabaciones*". Y finalmente la exposición de la cinta dejó de ser una lección y pasó a ser una conversación entre un profesor y un estudiante. Cuando comprobó que el curso tenía consistencia, le dio forma denominándolo procedimiento Audio-Tutorial (A-T).

Los componentes de este sistema pueden reducirse a cuatro (Cfr. J. Kulik, Kulik y Cohen, 1979), los tres primeros incorporados desde el inicio y el último a partir de 1969:

1. *Sesiones de estudio independiente.* Los estudiantes aprenden de audio-cassettes y otros medios en cabinas autoinstructivas. Los audio-cassettes, son usados para que los estudiantes avancen a través de actividades integradas de laboratorio, lecciones, discusiones y demostraciones.
2. *Sesiones de reunión general.* Cada semana se recurre durante una hora a estas sesiones para lecciones impartidas por profesores invitados, proyección de películas de larga duración y exámenes de la asignatura.
3. *Sesiones en grupos o pequeño comité.* Un grupo entre 6 y 10 alumnos se reúne semanalmente con el profesor para discutir sobre cuestiones de la materia con la finalidad primordial de integrar los contenidos que se van aprendiendo. Posteriormente las sesiones son sustituidas por un seminario y sesión oral en donde profesor y un grupo de alumnos discuten sobre diversos aspectos de la materia de suma utilidad: se da *feedback* al profesor sobre el funcionamiento del programa, se proporcionan recursos para mejorar el curso, se dice al profesor cuál es el grado de adecuación del sistema para conseguir los objetivos, se da al alumno la posibilidad de discutir lo estudiado, facilitando la integración y la mayor relación de los contenidos.
4. *Minicursos o unidades instructivas autosuficientes,* que proporcionan aún mayor individualización sobre la cantidad, naturaleza y secuencia de la enseñanza.

Según Novak (1970), la diferencia crucial entre A-T y la enseñanza convencional no es si los estudiantes adquieren más conocimientos sino el análisis del tiempo de aprendizaje requerido para alcanzar un nivel dado de logro y la calidad de los conceptos subyacentes adquiridos en el proceso.

En teoría, al menos, el procedimiento A-T parece un sistema que integra racionalmente bien una serie de elementos, que podrían hacerlo atractivo: Se centra la atención no en la enseñanza sino en el aprendizaje, lo cual es un elemento común a todos los sistemas de individualización; se mecanizan los procesos rutinarios del aprendizaje para que el alumno sea quien realice esa función que otros no pueden efectuar por él; y se da al profesor la oportunidad de tratar con el alumno aspectos de relación y ayuda.

2.1.2. *Sistemas vinculados al ordenador*

Las siglas EBO (Enseñanza Basada en el Ordenador), nos han parecido las más adecuadas para englobar en ellas las funciones de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, la enseñanza interactiva y la simulación instructiva. Haber uti-

lizado las siglas EAO (Enseñanza Asistida por Ordenador) hubiese restringido el campo, pues equivaldría a la función de *enseñanza interactiva*, que en ámbitos anglosajones se denomina CAI (*Computer Assisted Instruction*) o CAL (*Computer Assisted Learning*), si bien, suelen diferenciarse estas dos siglas: La CAI tiene una dependencia directa de la enseñanza programada, por cuanto permite no solamente un ritmo personal de aprendizaje del alumno, sino crear programas que contemplen su proceso de aprendizaje; el ordenador es el mediador en la comunicación (indirecta) entre profesor y alumno; la información se contiene en la máquina y, además, está sumamente estructurada.

En resumen, puede decirse que bajo las siglas EBO se contienen las siguientes **funciones**, que el ordenador cumple en la enseñanza:

1. Enseñanza interactiva, que suele denominarse CAI, se centra en la ejercitación y práctica y en la enseñanza tutorial, si bien, en ocasiones, queda restringida a esta última.
2. Apoyo a la enseñanza y el aprendizaje. Esta función se identifica con las siglas CMI. En síntesis, "*Determina el nivel actual de los conocimientos del estudiante, diagnostica deficiencias y lagunas, prescribe actividades correctivas y guía el progreso del alumno*" (Orden Hoz, 1986, pág. 16).
3. La simulación instructiva bien pudiera identificarse, en el ámbito norteamericano (USA), con las siglas CEI (*Computer-Enriched Instruction*). Según este tipo de aplicación, el computador: a) genera datos a petición del estudiante para ilustrar relaciones en los modelos de la realidad física o social; b) ejecuta programas desarrollados por el estudiante y c) proporciona enriquecimiento general en ejercicios relativamente no estructurados, primariamente diseñados para estimular y motivar a los estudiantes.

2.1.3. *Contratos de Aprendizaje*

Los contratos son establecidos entre un estudiante individual y el maestro, e incluye el contenido, actividades, plazos y métodos de evaluación. Los Contratos deberían tener generalmente un componente de Estudio Autodirigido u otras formas de Estudio Independiente.

2.1.4. *Escuela Elemental Departamentalizada*

Se refiere a la enseñanza de las ciencias en la escuela elemental por un especialista y no por un maestro típicamente generalista. El especialista debería

ordinariamente tener un alto grado de entrenamiento académico en el aspecto concreto de la enseñanza de las ciencias.

2.1.5. Enseñanza Individualizada

Bajo la denominación *Enseñanza Individualizada*, se incluyen varios sistemas. Willett et al. (1983) afirman que, dentro de tal denominación, pueden incluirse los sistemas A-T, CAI, Contratos de Aprendizaje, PSI, Enseñanza Programada y Estudio Autodirigido. Si esto es verdad, podemos añadir que con más propiedad, dentro de esa etiqueta, caben IPI y PLAN.

2.1.5.1. El proyecto PLAN

(*Program for Learning in Accordance with Needs: Programa de Enseñanza Adecuado a las Necesidades*), cuyo principal teórico e impulsor fue John C. Flanagan, se puso en marcha en 1967 en trece distritos escolares de cinco Estados de los EE.UU.

Los elementos esenciales del Proyecto PLAN son los siguientes:

- *Los objetivos.* El proyecto PLAN pone un gran énfasis en la individualización de los objetivos de la enseñanza. Se elabora una extensa lista de objetivos educativos para cada grado, del 1 al 12, a fin de que el alumno, ayudado por su profesor, seleccione los más adecuados para él. Cada objetivo exige de 2 a 3 horas de trabajo para su consecución. Una media de cinco objetivos se agrupan formando un módulo, que equivale a un periodo de instrucción de unas dos semanas. La confección de objetivos se realizó a partir de los estudios teóricos sobre las tendencias de la práctica escolar y sobre la información de textos y otros materiales escolares.
- *La organización de los materiales.* Los materiales se organizan e integran en los módulos para la consecución de los objetivos. Con el fin de conseguir la flexibilidad necesaria para una individualización de los materiales, cada módulo comprende varias unidades de aprendizaje. Una unidad de aprendizaje es una guía de cuatro páginas en las que se describen con mucho detalle los objetivos a conseguir, así como los materiales y actividades necesarios para conseguirlos. Haciendo un esfuerzo por adaptarse a los intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes, *se presentan varias formas alternativas de conseguir los mismos objetivos.* Estas unidades de aprendizaje hacen uso variado de medios audiovisuales y distintos métodos de enseñanza.

- Para facilitar la elección de los alumnos, *los módulos se presentan codificados según varios criterios*, además de la materia y el grado escolar. Por ejemplo podemos encontrar módulos codificados según sean o no exigidos a nivel de Estado, según sea básico o complementario para una determinada materia, según su importancia para determinados estudios o profesiones posteriores, etc.

El uso adecuado del banco de datos requiere un conocimiento sobre las necesidades, habilidades, intereses y aspiraciones de los individuos para quienes se confecciona el programa de estudio. Con este fin se recogen datos sobre las expectativas académicas de los alumnos y de sus padres, las aspiraciones profesionales, personales y familiares, los intereses vocacionales del alumno, su rendimiento académico, su habilidad en destrezas básicas (como comprensión lectora o razonamiento numérico), su experiencia en estudios anteriores y su estilo de aprendizaje.

La asignación de los módulos a cada individuo se hace mediante un programa de ordenador en el que se introducen las metas a largo plazo del estudiante, los mínimos exigidos por el Estado y las exigencias de la vida ciudadana. El ordenador en base a estos datos selecciona y genera una lista de tres años de módulos adecuados para el estudiante y jerarquizados según varios criterios. Así pues, el alumno dispone ya del contenido de su programa de estudio, es decir, de una serie de temas y el orden y la secuencia en que deben ser estudiados. El ordenador proporciona también el método o procedimiento más adecuado al estilo discente de cada sujeto, seleccionando las unidades de aprendizaje que con mayor probabilidad optimizarán el rendimiento.

Este programa no es rígido, el profesor puede añadir o suprimir módulos e incluso revisar totalmente el programa. En 1969 se disponía ya de 1.000 módulos clasificados para los 9 grados de enseñanza elemental y de unos 85 por área en la enseñanza secundaria. Este “banco” de módulos ha seguido creciendo.

- *La evaluación.* La evaluación tiene lugar cuando el alumno completa una unidad de aprendizaje y al finalizar el módulo. Tiene como objetivo el control de la consecución de los objetivos de un módulo determinado. Para esta evaluación suelen emplearse test de opción múltiple, pero también se admiten otras formas de prueba. Estas pruebas pueden utilizarse como test de situación o pretest. Un segundo tipo de control pretende medir los objetivos a largo plazo. El más significativo de ellos es la comprensión lectora. Otros objetivos de este tipo pueden ser actitudes, valores, así como destrezas y habilidades que exigen más tiempo del normalmente empleado en el aprendizaje de un módulo.
- *La orientación y planificación individuales* constituye el mayor esfuerzo dentro del Proyecto PLAN. Se parte de la convicción de que la planifi-

cación individual es una función básica en un programa de educación individualizada. El PLAN se centra en la asistencia a cada estudiante para formular sus fines en términos de posibilidades, papeles y actividades en la vida adulta; a responsabilizarse de ellos y establecer su propio proyecto para alcanzarlos. Y, finalmente, le ayuda a organizar, desarrollar y manejar eficazmente sus planes.

- *La formación del profesor.* La eficacia de este programa de orientación, como del PLAN en su conjunto, descansa fundamentalmente en las aptitudes y actitudes de los profesores. Por ello, la formación, entrenamiento y perfeccionamiento del profesorado son una pieza clave del éxito. La capacitación del personal docente en el sistema PLAN consiste en la realización de un programa individual de tres días que utiliza módulos, unidades de aprendizaje, objetivos y tests. Se hace uso de grabaciones en vídeo para una posterior autoobservación y autoevaluación de la actuación docente. Posteriormente, dentro ya del ejercicio de la docencia, siguen un programa de reentrenamiento que les ayuda a identificar y resolver los problemas que plantea la individualización educativa, a través de seminarios y discusiones en grupo.

2.1.5.2. El Proyecto IPI

(Instrucción Prescrita Individualmente) fue desarrollado por los profesores Glaser, Bolvin y Lindvall y promovido por el Centro para la Investigación y el Desarrollo de la Enseñanza de la Universidad de Pittsburg, en 1961.

El proyecto se inició el curso 1963-1964 con la aplicación de la enseñanza programada a una clase "intacta" (aquella en la que las enseñanzas están orientadas de modo tradicional, según el modelo de progresión grado a grado). Enseguida se comprobó que la enseñanza programada era insuficiente si no se introducían cambios organizativos para permitir a los alumnos un progreso más flexible.

La finalidad de este proyecto experimental era investigar la viabilidad de un sistema de enseñanza individualizada en una escuela completa de seis niveles.

La IPI no trata de resolver un problema concreto de aprendizaje de una materia, o una habilidad concreta, para un grupo de sujetos, a través del programa como hace la enseñanza programada, sino que trata de resolver el problema del aprendizaje total de cada alumno, en una institución educativa, a través de un programa escolar completo para cada estudiante.

Una prescripción es un plan de trabajo individualizado por estudiante y día.

Podemos resumir en cinco los *objetivos* que persigue:

1. Capacitar al alumno para trabajar a su propio ritmo a través de unidades de aprendizaje secuenciadas. La velocidad está en función de la capacidad. Esta es determinada por un test de situación.
2. Desarrollar en cada alumno un grado demostrable de dominio. Se consigue a través de test de progreso introducidos en el programa y test finales que miden el dominio de la unidad.
3. Desarrollar la iniciativa propia y la dirección de su propio aprendizaje.
4. Desarrollar el sentido de la autoevaluación y de la motivación de la enseñanza.
5. Fomentar el desarrollo para la resolución de problemas.

Seis elementos constituyen la puesta en práctica del modelo operativo de aprendizaje concretado en los objetivos anteriores:

1. Una enumeración cuidadosamente ordenada de los objetivos de enseñanza muy detallados en términos objetivos de conducta. Los objetivos deben reunir las siguientes características:
 - Debe decir exactamente qué deberá hacer el alumno para demostrar que domina un contenido o destreza.
 - Debe ser suficientemente concreto para poder ser dominado en una hora de clase aproximadamente.
 - Debe estar expresado en términos como resolver, describir, explicar... más que comprender, conocer o apreciar.
 - Deben estar agrupados por su contenido, aunque no se excluyen objetivos transversales.
 - Cada grupo de objetivos debe estar secuenciado de forma que se apoye en el grupo anterior y sirva de base para el siguiente. Con ello se pretende conseguir una escala de habilidades.
 - Un objetivo se considera dominado cuando en el test final se alcanza un 85% de resultados positivos.
2. Dentro del grupo de objetivos que constituyen un área puede haber otras agrupaciones parciales o unidades que designen diferentes niveles de progreso. Esto permite flexibilizar el trabajo del alumno que puede optar entre el nivel superior de dificultad en la misma área o el cambio a otra área de trabajo dentro del mismo nivel de dificultad.
3. Las actividades deben responder exactamente a los objetivos y han de permitir el trabajo independiente del alumno, con un mínimo de enseñanza directa del profesor.
4. El diagnóstico detallado de las capacidades y habilidades de los alumnos y la continua atención a su progreso.

5. El trabajo del alumno ha de ser guiado por “prescripciones” escritas preparadas diariamente según sus necesidades e intereses, por el profesor.
6. El trabajo del maestro es fundamental pero difiere de la concepción clásica de su actividad. La conducta del maestro en IPI se concreta en :
 - Emplea poco tiempo en la enseñanza al grupo total.
 - Emplea mucho tiempo en el diagnóstico individual de necesidades, preparación de las prescripciones y evaluación del progreso de cada alumno.
 - Emplea la mayor parte del tiempo en ayuda y orientación individual.
 - Se reúne periódicamente con otros profesores para discutir a situación individual de cada alumno, evaluar y adaptar los materiales y procedimientos y hacer planes de futuro para cada niño como parte íntegra del sistema.

El éxito depende de la calidad de las experiencias que tiene el alumno. Con este sistema el alumno percibe que el aprendizaje es un proceso que depende de su propia participación e iniciativa.

2.1.6. *Mastery Learning*

Su nacimiento puede situarse en 1968 con la aparición del artículo de Bloom “*Learning for Mastery*”. Podemos considerar los procedimientos de aprendizaje para el dominio (*Mastery learning*) desde dos puntos de vista. Por un lado como una filosofía optimista que afirma que cualquier profesor puede ayudar a sus alumnos a aprender bien, rápidamente y con seguridad en sí mismos. Pretende que casi todos los alumnos son capaces de dominar una tarea de aprendizaje, a un nivel preespecificado, si se les da el tiempo y la ayuda que cada uno necesita. Por otro lado, es también un conjunto de ideas teóricas y prácticas sobre la enseñanza individualizada. Las prácticas dan lugar a una enseñanza sistemática que proporciona ayuda en el momento en que surge la dificultad, que permite disponer del tiempo necesario para adquirir el dominio de una tarea de aprendizaje y que proporciona un criterio claro sobre lo que constituye el dominio. Posteriormente desarrollaremos estos procedimientos con algo más de detalle.

2.1.7. *Enseñanza basada en los Media*

Como su propio nombre indica, se trata de módulos instructivos impartidos a través de TV o películas.

2.1.8. Sistema Personalizado de Enseñanza (PSI o Plan Keller)

La concepción original de este sistema se encuentra reflejada en el artículo de Keller "Adiós, profesor..." publicado en 1968. El PSI se gestó en la Universidad de Brasilia en 1962 aunque se estrenó en un pequeño curso de laboratorio en la Universidad de Columbia en el invierno de 1963. Su aparición es simultánea al *Mastery Learning*, pero algunos autores (Anderson y Block, 1985) lo sitúan dentro de esta corriente por compartir la misma filosofía aunque en la práctica se dirija a alumnos de enseñanza secundaria o universitaria y con procedimientos algo diferentes, como después veremos. Los elementos más característicos del PSI, que le diferencian de la Enseñanza Convencional (EC) son:

1. Avance al propio ritmo.
2. Perfección de la unidad para avanzar.
3. Lecciones y demostraciones como vehículo de motivación.
4. Acento en la palabra escrita como vehículo de comunicación entre profesor y alumno.
5. Utilización de tutores.

2.1.9. Enseñanza Programada

Su nacimiento se puede fijar en 1954 con la aparición del artículo de Skinner "La ciencia de aprender y el arte de enseñar". La EP aporta una contribución fundamental a la metodología de enseñanza. Demuestra la necesidad de un método sistemático. El elemento esencial de la EP, como su propio nombre indica, es el programa. Un programa consiste en dividir la materia en unidades elementales, articuladas en un orden de presentación eficaz en función de su progresiva dificultad y proporcionar *feedback* inmediato y punto por punto de lo adquirido. El programa se adapta al ritmo del alumno y requiere la participación activa del mismo. Eraut (1985) cita como elementos básicos de la Enseñanza Programada los siguientes:

1. La presentación de la materia en breves pasos.
2. La revisión de las respuestas hasta que la proporción de error sea baja.
3. La respuesta observable del estudiante.
4. El proporcionar inmediato *feed-back*.
5. El ritmo individual de trabajo.

2.1.10. *Estudio Autodirigido*

Esta estrategia ordinariamente incluye los elementos descritos como “Contratos de Aprendizaje”, siendo los estudiantes principalmente responsables de la “dirección” de su propio estudio. Sin embargo, en los estudios revisados, los estudiantes fueron en cierto grado restringidos en su “auto- dirección”. Ellos deben elegir el orden en que estudien varias unidades y, a veces, los métodos de estudio y evaluación de las unidades, aunque es improbable que tengan carta blanca.

2.1.11. *Documentos-Fuente*

Este sistema de enseñanza se basa principalmente en el uso de libros, documentos, escritos..., científicos originales seleccionados, con preferencia a los libros escolares de texto. Un curso basado en el uso de escritos-fuente implica a los estudiantes en el hallazgo, lectura e interpretación de estos documentos originales con o sin la orientación del profesor.

2.1.12. *Enseñanza en Grupo (Team Teaching)*

Tipo de organización instructiva que implica al personal de enseñanza y a los estudiantes a ellos asignados, en el cual dos o más maestros tienen responsabilidad del mismo grupo de estudiantes para toda o una parte significativa de la enseñanza.

Tal como se lo utiliza en muchos casos, los maestros comparten la responsabilidad de lecciones en grupo muy grande, mientras son individualmente responsables de los grupos de tamaño pequeño o medio. Los maestros pueden alternarse en presentar las lecciones en gran grupo, o un maestro puede ser nombrado por el grupo como lector mayor y de esta manera hacer todas las presentaciones, mientras los otros pueden desempeñar roles de apoyo y continuar en la conducción individualmente de sus grupos pequeños. La planificación en grupo, en la cual participan esas personas enseñando la misma materia en una escuela, de por sí no constituye enseñanza en grupo. La “responsabilidad compartida” mencionada arriba es el factor crucial.

En muchos casos, los estudios incluidos en este informe como investigaciones del sistema de enseñanza en grupo fracasan en el diseño de la proporción del total de tiempo de clase destinado a lección en gran grupo, discusión en grupo pequeño, tutoría, etc. Sin embargo, que un estudio concreto fuera codificado como “enseñanza en grupo”, se consideró suficiente por los investigadores como para ser así etiquetado.

Pero, ¿cuáles de los métodos de individualización que hemos descrito han sido más eficaces? No cualquier sistema instructivo o modelo es igualmente valioso; hay unos que lo son más que otros.

2.2. Métodos de individualización más destacables

Como anunciábamos al comienzo, nos detendremos brevemente en tres de los sistemas más destacables.

El criterio ha sido doble: 1) por su impacto intrínseco y su influencia en otros métodos y sistemas y 2) por la frecuencia de su uso. Según estos criterios se han seleccionado estos tres:

- La Enseñanza Programada.
- El Sistema Personalizado de Instrucción-PSI.
- El *Learning for Mastery*-LFM o Aprendizaje para el Dominio.

2.2.1. La Enseñanza Programada (EP)

En la descripción de la Enseñanza Programada seguiremos el artículo fundacional de Skinner (1954), cuya referencia es la siguiente: Skinner, B. F. (1954): *The science of learning and the art of teaching*, Harvard Educational Review, 24(2) 86-97.

En este artículo, “La ciencia de aprender y el arte de enseñar”, Skinner procede del siguiente modo:

1. Expone sus descubrimientos sobre la teoría del aprendizaje: *la ley del efecto* (aplicando el condicionamiento clásico, pueden obtenerse efectos que, en condiciones óptimas, pueden producir cambios de conducta denominados aprendizaje); *la técnica del refuerzo* (la intensidad del comportamiento puede mantenerse durante largos periodos de tiempo aplicando refuerzos a esas conductas. Del mismo modo puede conseguirse una conducta más compleja programando una secuencia, tan larga como sea necesaria, de conductas más simples y administrando el refuerzo al final de la serie, o en momentos intermedios si es preciso); ambos principios los aplicó directamente a la Enseñanza Programada.
2. Critica la enseñanza convencional vigente y los resultados a los que aboca: entre los elementos más negativos de la Enseñanza convencional señala el refuerzo aversivo o la frecuente ausencia de cualquier tipo de

refuerzo. Critica también el largo tiempo que transcurre entre la respuesta del alumno y el refuerzo que puede suponer el juicio de la maestra. Y, finalmente, se lamenta de que la práctica de la enseñanza no incorpore los adelantos del conocimiento de los procesos de aprendizaje ideando programas para llevar al alumno, a través de una serie de aproximaciones progresivas, al complejo comportamiento final que se pretende: el aprendizaje de una materia.

El resultado de esta enseñanza es la incompetencia de los alumnos, el sentimiento de ansiedad, culpa o temor y la ineficacia de la enseñanza.

3. Principios en que se apoya la mejora de la enseñanza: el propio Skinner afirma que no tendrían objeto estas críticas si fuese imposible todo adelante. Los principios en los que se apoya la mejora son el *refuerzo automático* que proporcionan los materiales aprendidos y la *división de la materia* que ha de ser dominada, *en pasos muy pequeños para que los refuerzos incidan sobre la conducta deseada*. Estos refuerzos habrán de producirse tras la conducta acertada en cada paso.
4. La ayuda instrumental necesaria: las Máquinas de enseñar. Se aplica a la enseñanza de la aritmética y la ortografía. El mecanismo consistía en lo siguiente: al estímulo que presenta la máquina (problema, pregunta o palabra), el niño tiene que responder apretando unos botones. Si la respuesta es correcta, la máquina le presentará la cuestión siguiente; si no lo es no le permitirá avanzar y deberá intentar de nuevo la solución.

Las ventajas de esta máquina a juicio de Skinner son: la corroboración inmediata de la respuesta correcta; el mantenimiento de la atención del niño durante un buen periodo de tiempo cada día, por la simple novedad de la máquina; la vigilancia, por parte de una maestra, de toda una clase avanzando cada niño a su propio ritmo; el respeto al ritmo individual de cada alumno, pues cada uno avanza según su capacidad; la posibilidad de retomar el trabajo en el mismo punto donde se dejó; y, finalmente, la posibilidad de ofrecer programas más complejos a niños que por su mayor capacidad avanzan con demasiada rapidez y es necesario “frenarlos” para que no se separen demasiado del resto de la clase.

El elemento esencial de la EP como su propio nombre indica es el programa.

Un programa consiste en dividir la materia en unidades elementales, articuladas en un orden de presentación eficaz en función de su progresiva dificultad y proporcionar un *feed-back* inmediato y punto por punto de lo adquirido. El programa se adapta al ritmo del alumno y requiere la participación activa del mismo.

Los programas pueden ser lineales o ramificados.

Son lineales cuando los contenidos están estructurados en unidades elementales de comprensión muy fácil para el alumno, que nunca es detenido por una dificultad de importancia. No se toleran los errores. Se suprimen los ítems que son habitualmente contestados erróneamente. La secuencia de paso de un ítem a otro es lineal.

Son ramificados cuando al término de cada unidad se ofrecen varias alternativas de respuesta de las cuales sólo una es verdadera. El error no invalida el programa sino que queda integrado en él. Cada alumno puede conseguir el objetivo por varios caminos según sus conocimientos o lagunas. Las contestaciones erróneas llevan al alumno a páginas donde puede completar o rectificar sus conocimientos. Por ello se conocen con el nombre de libros revueltos o ramificados.

Resumiendo, Eraut (1985) cita como elementos básicos de la Enseñanza Programada los siguientes:

1. La presentación de la materia en breves pasos.
2. La revisión de las respuestas hasta que la proporción de error sea baja.
3. La respuesta observable del estudiante.
4. El proporcionar inmediato *feed-back*.
5. El ritmo individual de trabajo.

Otros autores (Kulik, 1982) aún restringen más los elementos esenciales destacando únicamente que:

1. Los programas ofrecen materiales instructivos en una secuencia de breves presentaciones.
2. Se requiere una respuesta activa por parte del estudiante a cada pregunta o problema presentado.
3. Los programas proporcionan inmediato *feedback* acerca del dominio o falta de dominio del material ofrecido en cada presentación.

Si observamos y analizamos con un poco de detenimiento las características descritas por estos autores de los programas y las ventajas que Skinner atribuye a la máquina de enseñar, veremos que en un primer momento programa y máquina llegaban a identificarse o bien a confundirse. Skinner mismo no concebía el programa sin la máquina.

El tiempo y las distintas aplicaciones han puesto de manifiesto que lo verdaderamente eficaz es el programa independientemente del dispositivo que sirva para ponerlo en marcha. Este "dispositivo" puede ser la máquina de Skinner, un ordenador, un manual programado... Por lo tanto el programa sin máquina tiene valor, pero lo contrario no. Probablemente esta primera aplicación de la tecno-

logía a la enseñanza, lo que llevó a trasladar el éxito de una idea a su mera ejecución por instrumentos no tradicionales.

De los principios de la teoría del aprendizaje plasmados en este artículo, son deudores, en mayor o menor medida, los diferentes sistemas que han pretendido individualizar la enseñanza. La EP aporta una contribución fundamental a la metodología de la enseñanza: demuestra la necesidad de un método sistemático.

2.2.2. El Plan Keller (PSI)

La concepción original del *Sistema Personalizado de Instrucción (PSI)* o *Plan Keller* se contiene en el trabajo de Keller (1968) titulado “*Adiós, profesor...*”. En él se describe la trayectoria vital del autor, sus experiencias juveniles como estudiante y cómo fue descubriendo muchos principios del aprendizaje para, finalmente, concretarlos en un curso universitario de *Psicología General* en el que se intentaba aplicar la teoría del refuerzo al proceso de enseñanza.

Keller describe el curso en la presentación que hizo de él a sus alumnos. En ella les va mencionando los elementos y funcionamiento del curso mediante el recurso a lo que hacen dos personajes ficticios, un alumno –John Pilgrim– y una tutora –Anne Merit.

Nos detendremos en el comentario de los elementos más significativos del *Plan Keller*. Estos elementos, en la concepción de Keller, son considerados esenciales para individualizar el proceso de enseñanza y por tanto fomentar el aprendizaje:

Avance en el curso reglado al propio ritmo

Se puede individualizar el proceso yendo al ritmo que marca el grupo y el profesor; pero Keller se decanta por el ritmo individual ya que muchos teóricos consideraban este elemento como el distintivo de toda individualización.

Dice Keller: “*Este es un curso a través del cual puedes moverte, desde el principio hasta el final, a tu propio ritmo. No serás retrasado por otros estudiantes o forzado a ir hacia delante hasta que estés preparado. En el mejor de los casos, puedes cumplir todos los requisitos del curso en menos de un semestre; en el peor de ellos, puede que no completes la tarea dentro de ese tiempo. Cómo de rápido vayas es de tu incumbencia*”.

Sin embargo, lo que en teoría es aceptable en la práctica presenta sus limitaciones, dado que es un curso reglado y por tanto sometido a *limitaciones de tiempo* en la organización: “se le ha dicho que debería cubrir *dos* unidades de tra-

bajo de laboratorio o lecciones por semana para estar seguro de sacar la calificación A en su examen final; que debería retirarse del curso si no pasa al menos uno de los tests de madurez dentro de las dos primeras semanas“. Esa presión da sus frutos: “a pesar de que tenía una ausencia a clase de más de una semana, John fue capaz de completar sus unidades del curso con éxito una semana antes del examen final, usando las sesiones de examen de los miércoles y sábados”.

División de la materia del curso en Unidades o bloques de aprendizaje

“El trabajo de este curso estará dividido en 30 Unidades de contenido, que corresponden aproximadamente a una serie de tareas en el hogar y ejercicios de laboratorio”. Sin embargo, esas unidades no se presentan de cualquier modo; se ordenan y secuencian conforme a la dificultad de la materia y según el orden lógico reclamado por su estructura: *“Esas Unidades vienen en orden numérico definido”.*

Existencia de una Guía de Estudio

Se entresacan algunas citas (Keller, 1968): “John recibe unas instrucciones mimeografiadas y algunas palabras de consejo de su profesor”. “Entonces, recibe su primera tarea: Un capítulo introductorio de un libro de texto *standard* y dos *sets* de una versión programada de un material similar. Con esta tarea, recibe una lista mimeografiada de *preguntas de estudio*, unas 30 aproximadamente”. “Se le dijo que buscara las respuestas a esas preguntas en sus lecturas, para prepararse para las preguntas que le serán formuladas en sus pruebas de madurez”.

En el estudio de López López (1991) se indica qué aspectos se incluyen en la Guía de Estudio: “Se le entregaba al alumno-PSI una Guía de Estudio, que se componía de las siguientes partes: Una introducción justificativa de la elección del PSI, la descripción de los procedimientos de estudio y las actividades para desenvolverse en el curso. Se indicaban los objetivos generales y los específicos agrupados dentro de aquéllos. Se relacionaban los contenidos, los cuales estaban divididos en cinco unidades de aprendizaje y se agrupaban por objetivos específicos. El curso terminaba cuando el alumno dominaba una quinta unidad, que fundamentalmente era de repaso”.

Organización del Curso aparentemente desorganizada

Se citan a lo largo del trabajo aspectos de organización: “El (alumno) es libre de estudiar donde quiera”; *“una buena parte de las lecturas de este curso deben*

ser hechas en la clase, en aquellos momentos en que no haya lecciones, demostraciones u otras actividades. Tu clase, pues, será a veces la sala de estudio”, etc.

Realización de evaluación formativa

Se van a incluir algunas citas sobre aspectos de la evaluación formativa: “*debes mostrar el dominio de cada Unidad (respondiendo a un test de “madurez” o llevando a cabo un experimento)*”; “*el fracaso en pasar la prueba al primer intento, al segundo, al tercero, o incluso más, no será handicap para ti. Es mejor para ti que respondas muchos tests, si es que quieres asegurar el éxito final del curso*”. John “recibe una lista mimeografiada de *preguntas de estudio*, en número de 30 aproximadamente. Se le dijo que buscara las respuestas a esas preguntas en sus lecturas, para prepararse para las preguntas que le serán formuladas en sus pruebas de madurez”; “*el martes siguiente aparece por la sala de estudio de nuevo, listo para examinarse, aunque ansioso, pues ha pasado una semana entera del curso. Se presenta al ayudante, quien le envía a través de la sala, sin su libro y notas, a la sala de exámenes, donde el tutor encargado le da un libro azul y una de las formas del test de la unidad 1. Toma asiento junto con otros veinte estudiantes y comienza a trabajar. El test está compuesto de 10 preguntas a rellenar y una pregunta de ensayo de respuesta breve. No parece particularmente difícil y, después de 10 minutos, John vuelve su hoja de preguntas y la entrega al tutor junto con el libro azul para ser corregida*”; “*también se le ha advertido que, además de las horas de clase de los martes y jueves, las pruebas de madurez deben hacerse las mañanas de los sábados y las tardes de los miércoles de cada semana, periodos en los que pueden alcanzar al resto de la clase o ir por delante de ella*”; “*el fallar en un test no le convertía en un demonio apestoso, pues le permitía más discusión con el tutor y a menudo sirvió para profundizar los conceptos implicados*”.

Evaluación formativa frecuente

“*El trabajo de este curso estará dividido en 30 Unidades de contenido*”. “*debes mostrar el dominio de cada Unidad (...) antes de continuar a la siguiente*”. “*Más interesante que esto es el hecho de que un estudiante puede ser examinado 40 ó 50 veces en el curso de un semestre sin ninguna queja, incluso estando a menudo en la lista de los privilegiados*”.

Alto nivel de dominio de una Unidad para poder pasar a la siguiente

Se dice: “*debes mostrar el dominio de cada Unidad (...) antes de continuar a la siguiente*”. “*Anne mira rápidamente las respuestas de John tachando dos*

de ellas como incorrectas y poniendo una interrogación en una contestación a la pregunta de ensayo (...). Una exposición otra vez a las preguntas de rellenar y una prueba con respecto a la de ensayo conduce a Anne a escribir un OK al lado de cada respuesta”.

Este alto nivel de exigencia en el dominio de las unidades es lo que hace decir a Keller que se exige un grado específico y elevado de dominio de cada unidad, siendo el objetivo casi la perfección.

Existencia de enseñanza o proceso correctivos

“Si John hubiera fallado en la defensa de una o dos de sus respuestas, hubiera sido enviado por un periodo mínimo de 30 minutos a un estudio adicional, con el consejo de necesitar más atención. Si hubiera tenido más de cuatro errores en su test, las respuestas no hubieran sido consideradas individualmente; simplemente se le hubiera dicho que no estaba listo para el examen”.

Existencia de feed-back del tipo de explicación

“Anne mira las respuestas de John rápidamente anotando dos de ellas como incorrectas y poniendo una nota en forma de interrogación en una contestación a la pregunta de ensayo. Entonces le pregunta por qué contestó las tres así. Sus respuestas muestran dos malas interpretaciones de la pregunta y un fallo en la expresión escrita”, “y si no hubiera cometido ningún error, probablemente se le hubiera pedido que explicara una o dos de sus respuestas correctas para cerciorarse y asegurarse de que era él quien había hecho el trabajo”.

Sentido motivador, no informativo, de las lecciones y demostraciones

“Las lecciones y demostraciones en este curso tendrán una diferente relación con el resto de tu trabajo de lo que es generalmente la norma. Se proporcionarán solamente cuando hayas demostrado madurez para apreciarlas; ningún examen se basará en ellas; y no necesitas asistir a ellas si no lo deseas. Cuando cierto porcentaje de la clase haya alcanzado un cierto punto en el curso, se dispondrá en un tiempo establecido de una lección o demostración pero no serán obligatorias”.

Personal no convencional en el curso

“El personal docente de tu curso incluirá tutores, ayudantes y un profesor”. Y explica la función de dichos miembros.

“Un tutor es un alumno no graduado que ha sido elegido por su anterior dominio del contenido y orientación del curso, por su madurez de juicio, por su comprensión de los problemas especiales que afrontas como principiante y por su buena disposición a ayudar. El te proveerá de todos los materiales de estudio excepto de los libros de texto. El te aplicará pruebas de madurez que calificará como satisfactoria o insatisfactoria. Su juicio será ordinariamente inapelable, pero si se encuentra con serias dudas puede apelar al ayudante de clase, o incluso al profesor, para que emita un fallo”.

“Tu trabajo en el laboratorio estará supervisado directamente por un ayudante graduado de laboratorio, cuyas obligaciones no pueden ser detalladas aquí. Habrá también un ayudante graduado de clase, de quien dependerá tu tutor para varios aspectos del curso (tareas, cuestiones de estudio, lecturas especiales, y otras), que mantendrá al día las calificaciones de progreso de los miembros del curso. El ayudante de clase hablará con el profesor diariamente, ayudará ocasionalmente a los tutores y actuará de formas muy diversas para que avance sobre ruedas la maquinaria del curso”.

“El profesor tendrá como responsabilidades principales: (a) la selección de todo el material de estudio usado en el curso; (b) la organización y modo de presentación de este material; (c) la elaboración de tests y exámenes; y (d) la evaluación final del progreso de cada estudiante. Será su deber también impartir lecciones, demostraciones y oportunidades de discusión para todos los estudiantes que hayan ganado tal privilegio; actuará como un clarificador de solicitudes y quejas; y arbitrará en cualquier caso de diferencias entre estudiantes y profesores o ayudantes.

Existencia de evaluación sumativa

“Se espera que todos los estudiantes hagan un examen final, en el cual estará representado el trabajo entero de los trimestres del curso. Con ciertas excepciones este examen se aplicará al mismo tiempo a todos los estudiantes y al final del trimestre del curso”.

Preocupación por la integración de los saberes

Keller es consciente, y así se le dijo, de que su *Sistema podía pecar de atomización* de los saberes mediante la excesiva partición de la materia en Unidades de aprendizaje. *Para resolver el problema incluye unidades de revisión:* “Después de pasar sus primeras cinco Unidades falló en un test de revisión antes de pasar a la Unidad 6”.

Los elementos distintivos del *Plan Keller* que parecen distinguirlo más claramente de los procedimientos de enseñanza convencionales, a juicio del propio Keller son:

- “1. El elemento de ir a tu propio ritmo, *lo que permite a un estudiante moverse a una velocidad de acuerdo a su propia capacidad y otras exigencias sobre su tiempo.*
2. El requisito de la perfección de la Unidad para avanzar, *lo que permite al estudiante avanzar hacia un nuevo material sólo después de demostrar dominio de lo que precede.*
3. El uso de lecciones y demostraciones como vehículos de motivación, *mejor que como fuentes de información crítica.*
4. *El mencionado acento en la palabra escrita en la comunicación entre profesor-alumno; y finalmente:*
5. *El uso de tutores, lo que permite repetir tests, puntuar inmediatamente, tutelar casi inevitablemente y una marcada potenciación del aspecto personal-social del proceso educativo”.*

¿Cuál es el futuro del Plan Keller? El propio Keller, se pregunta sobre el futuro de su *Plan*, mostrándose pesimista y citando como especialmente problemáticas estas dos cuestiones:

1. Es mucho el tiempo que el profesor necesita para preparar cursos bajo el diseño PSI.
2. Ausencia general de apoyo por parte de los administradores de la Universidad.

A ellas añadiríamos una tercera cuando el sistema se programa al ritmo del alumno:

3. Muchos autores dicen que el PSI, como otros muchos sistemas individualizados de enseñanza, provoca en el alumno una impresión de soledad y abandono, que no existe en la enseñanza presencial en grupo. Para solucionar este inconveniente se han producido programas según el modelo PSI con formato en grupo y al ritmo del profesor.

2.2.3. *El Learning for Mastery (LFM)*

Como ya dijimos al principio, el *mastery learning* como idea o sistema de creencias, es antiguo. La idea fue periódicamente introducida en las escuelas durante siglos y constantemente se desvanecía debido a la ausencia de un práctico sustrato tecnológico. Fue Bloom el primero que proporcionó las bases teóricas y prácticas para dicha tecnología.

La contribución teórica de Bloom a la evolución del *mastery learning* fue transformar el modelo conceptual de aprendizaje escolar desarrollado por Carroll en un modelo práctico de trabajo para el dominio del aprendizaje.

El modelo de Carroll, como vimos al principio, contiene tres proposiciones:

- a) La aptitud del estudiante podría definir como el tiempo que él o ella necesita para aprender una materia a un nivel determinado, más bien que el nivel que podría alcanzar en esa materia en un tiempo determinado. Es decir, la aptitud se podría contemplar como un índice de proporción de aprendizaje, más que como un nivel de aprendizaje.
- b) El grado de aprendizaje de cualquier estudiante en un entorno escolar se establece según una relación simple entre el tiempo dedicado al aprendizaje y el tiempo necesitado para aprender. Así que, si a un estudiante se le permite utilizar el tiempo suficiente para aprender una materia dada, a un nivel preespecificado, y él o ella dedica el tiempo necesario para aprenderla, el estudiante probablemente aprenderá esa materia al nivel preespecificado.
- c) En una situación de aprendizaje escolar el tiempo dedicado y el tiempo necesitado, se determinará por ciertas características instructivas y personales. Las dos principales son: La oportunidad de aprendizaje del estudiante (cantidad de tiempo de clase dedicado al aprendizaje de la materia) y la calidad de la enseñanza (que es el grado en que la presentación, la explicación y la ordenación de los elementos de la materia son óptimos para el estudiante). Además de la aptitud, las características personales más relevantes son la capacidad del estudiante para entender la enseñanza y la perseverancia.

Bloom sintetizó estas tres proposiciones de la siguiente forma:

Si la aptitud es un predictor de la proporción más que del nivel de aprendizaje, sería posible fijar el grado de aprendizaje esperado por el estudiante en un determinado nivel de dominio y manipular sistemáticamente las variables instructivas más relevantes del modelo de Carroll, de tal modo que todos, o casi todos, los estudiantes alcancen dicho dominio.

Es decir, si los estudiantes se distribuyesen normalmente con respecto a su capacidad para una materia y se les diera una enseñanza uniforme en calidad y en tiempo, el rendimiento al final de la materia se distribuiría normalmente. La correlación entre capacidad y rendimiento sería alta. Pero, si siendo igual la primera premisa, cada uno recibiese la óptima calidad de enseñanza y un tiempo de aprendizaje adecuado a sus necesidades sería lógico esperar que la gran mayoría de los estudiantes alcanzase el dominio requerido. Sería muy pequeña o nula la correlación entre capacidad y rendimiento.

La contribución de Bloom fue destacar una estrategia de enseñanza en el aula, que variara sistemáticamente si fuera necesario, el cómo y cuánto cada estudiante haya de ser enseñado.

Anderson y Block (1985), describen el *mastery learning* definiendo las cuatro tareas fundamentales del método y las subtareas correspondientes a cada una de ellas:

I. DEFINICIÓN DE DOMINIO

Consiste en la especificación de los resultados esperados a corto y largo plazo, de los resultados abstractos o metas y en llevar a cabo las representaciones concretas de estas metas (pruebas y niveles de ejecución aceptables en los mismos).

La *función* que cumple es la de comunicar las expectativas de aprendizaje del estudiante a ellos mismos, a los profesores, a los administradores y a los padres.

Subtareas:

1. Identificar los objetivos generales o resultados más importantes del curso.
2. Preparar la prueba sumativa en función de los objetivos.
3. Fijar el standard de la prueba sumativa, alcanzado el cual, se considera dominado el curso.
4. Dividir el curso en unidades de aprendizaje.
5. Definir los objetivos específicos para cada unidad.
6. Secuenciar u ordenar las unidades.
7. Decidir qué es lo que constituirá el dominio de cada unidad.
8. Diseñar (redactar) los tests formativos de cada unidad.
9. Determinar los niveles de realización en dominio de cada unidad.

II. PLANIFICACIÓN PARA EL DOMINIO

Consiste en diseñar planes para ayudar al alumno a conseguir los objetivos de cada unidad.

La *función* que desempeña esta tarea es la de permitir a los profesores el ser previsores, anticipar problemas y buscar soluciones a situaciones antes de que surjan.

Subtareas:

1. Diseñar el Plan Instructivo Original.
2. Preparar el material adecuado a cada objetivo y apropiado a la mayoría de los alumnos.
3. Preparar las actividades que comprometan a la mayoría de los alumnos en el aprendizaje.
4. Preparar los correctivos o actividades correctivas para los alumnos no dominadores derivadas de la información obtenida por los tests formativos.

5. Planificar el trabajo de los alumnos dominadores, mientras se lleva a cabo la aplicación de correctivos.
6. Planificar el tiempo de enseñanza original, de correctivos y de medida de los resultados de aprendizaje.

III. ENSEÑANZA PARA EL DOMINIO

Consiste más en gestionar el aprendizaje que en dirigir a los alumnos.

La *función* que desempeña esta tarea consiste en que el profesor especifica lo que va a aprenderse, motiva a los alumnos para aprenderlo, ofrece los materiales instructivos, los administra en una porción deseable para cada alumno, controla el proceso de cada uno, diagnostica dificultades, aplica correctivos, alaba y alienta las buenas actuaciones y hace ejercicios para fijar el aprendizaje.

Subtareas:

1. Orientar a los alumnos sobre expectativas, procedimientos, evaluación formativa y sumativa.
2. Enseñar cada unidad según el Plan Instructivo Original.
3. Aplicar el test formativo antes de iniciar la siguiente unidad.
4. Identificar en base a los resultados en el test formativo quiénes son alumnos dominadores y cuáles no dominadores.
5. Aplicar la enseñanza correctiva a los no dominadores y presentar opciones a los dominadores.
6. Anunciar la fecha de inicio de la siguiente unidad.

IV. EVALUACION DEL DOMINIO

Consiste en determinar qué alumnos han dominado la materia y cuáles no, de tal modo que quienes alcanzan o superan el *standard* prefijado se considera que dominan la materia del curso.

La *función* que desempeña esta tarea consiste en recompensar a los estudiantes por la consecución de los objetivos más relevantes del curso. Se ha de buscar que el alumno compita consigo mismo y no con los demás.

Subtareas:

1. Administrar el test sumativo.
2. Asignar calificaciones.

2.3. Elementos comunes a la mayoría de los métodos de individualización

A la vista de estos datos descriptivos de los sistemas de individualización se pueden señalar, a título de resumen, los *elementos comunes* a la mayor parte de ellos:

1. Una redefinición del tiempo escolar.
2. Currícula bien definidos, estructurados, y secuenciados.
3. Procedimientos para evaluar la madurez del estudiante, sus necesidades, características y realizaciones.
4. La disponibilidad de variedad de materiales instructivos y otros recursos para alcanzar el deseado dominio.
5. Planes de lección individual para cada estudiante
6. Estrategias de *feed-back*.
7. La reorganización del ambiente escolar para permitir una mayor flexibilidad.

3. La Educación Adaptativa

Para la exposición de este apartado vamos a seguir fundamentalmente el trabajo de García, M. (2004).

La educación adaptativa tiene su origen en el clásico discurso de Cronbach (1957) en el que puso de manifiesto el enfrentamiento entre dos metodologías –la experimental y la correlacional– y por consiguiente entre las dos disciplinas que las cultivaban –la psicología experimental y la psicología diferencial– cada una de las cuales pretendía explicar por vías independientes la varianza entre tratamientos (intergrupos) y la varianza entre organismos (intragrupos). Cronbach manifestó lo estéril de tal enfrentamiento y propuso el acercamiento de tales disciplinas y el desarrollo de una teoría común que considerara la interacción entre la intervención educativa y las diferencias individuales.

En 1977, se publicaron dos obras que marcaron el punto de partida de una serie de investigaciones y teorías que se desarrollaron a partir de los supuestos que en ellas se defendían. Nos referimos al trabajo de Glaser “*Adapatative Education*”: *individual diversity and learning*, y al de Cronbach y Snow “*Ap-titudes and instructional methods*” de corte más metodológico.

El término adaptación está presente de forma habitual en el lenguaje utilizado en ambientes educativos y de enseñanza: se adapta la educación al nivel de desarrollo de los niños; se hacen adaptaciones curriculares individuales en función de las necesidades educativas especiales de los educandos, se adaptan los centros para atender a la diversidad del alumnado...

En la legislación actual (LOE), igual que ha ocurrido en las anteriores (LOGSE, LOPEG, LODE), el principio de la adaptación está presente a todos los niveles: 1. A nivel de centro: *“Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos”*; 2. A nivel de las etapas educativas: *“La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo”*; 3. A nivel individual *“Las enseñanzas (que ofrece el sistema educativo español) se adaptarán al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Dicha adaptación garantizará el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado en el sistema educativo*; 4. Al hablar de la flexibilidad del sistema para permitir la configuración de vías formativas adaptadas a las necesidades e intereses personales, etc.

La adaptación está presente en todo tipo de educación. Pero que aparezca el término adaptación no implica que la educación sea adaptativa.

La Educación Adaptativa parte del supuesto de que el aprendizaje no es el resultado de las características individuales del alumno ni de la elección de un método eficaz, sino de la capacidad del entorno instructivo de responder adecuadamente a las demandas cognitivas de cada estudiantes para lograr los objetivos planificados. La educación adaptativa se concibe como un proceso permanente de adaptación no sólo del sistema al individuo, sino de éste al sistema (Cfr. García, 1994)

La Educación Adaptativa, no pretende diseñar o mejorar procedimientos o métodos de intervención instructiva que tenga en cuenta las diferencias individuales sino, esencialmente, buscar los principios que guíen la toma de decisiones en la provisión de tratamientos alternativos o estrategias educativas individuales.

La Educación Adaptativa se desarrolla en el marco de los estudios ATI (Interacción Aptitud-Tratamiento). Esta metodología de trabajo pretende la búsqueda y mejora de las adaptaciones de la enseñanza al perfil individual de los estudiantes en contextos escolares regulares, puesto que sostiene que el que un estudiante consiga los resultados esperados no depende sólo de sus características personales, ni tampoco exclusivamente del método empleado, sino del grado de ajuste del método al estudiante en particular.

Corno y Snow (1986) conciben la educación como un programa de desarrollo de aptitudes. En la medida que los estudiantes desarrollen esas aptitudes, serán más capaces de controlar su propio aprendizaje. En este proceso, la enseñanza deberá proporcionar una mediación y ayuda mayores, será más intervencionista, en la medida que el estudiante tenga menos aptitud para conseguir los objetivos, para adquirir el aprendizaje. A medida que el estudiante vaya desarrollando esas aptitudes, la enseñanza será menos directiva, permitiendo al estudiante tomar parte más activa en su propio aprendizaje y responsabilizarse del mismo.

3.1. Las diferencias individuales relevantes en la Educación Adaptativa

Las diferencias del estudiante se refieren a aquellas que son principalmente individuales y se conciben en términos de aptitud. Aptitud es un término amplio que incluye cualquier característica (cognitiva, afectiva, motora, volitiva...) que pueda estar relacionada con el tipo de aprendizaje requerido del alumno y con el logro de los objetivos educativos.

Empecemos analizando qué ocurre cuando los estudiantes se enfrentan a una tarea de aprendizaje. Caben varias opciones: a) que puedan y quieran hacerla, b) que puedan y no quieran, c) que no puedan y quieran y d) que no puedan y no quieran. En este aspecto vemos que la Enseñanza Adaptativa comparte los principios de Carroll y Bloom cuando hablaban de las variables o componentes individuales de entrada al proceso: la capacidad para comprender la enseñanza (aptitud), la motivación y, en algunos autores el autoconcepto.

En el primer caso el estudiante tendría aptitud para la tarea, puede realizarla y está motivado al logro del objetivo propuesto. Este tipo de alumno/a se beneficiaría con un procedimiento instructivo de escasa mediación del aprendizaje.

¿Qué ocurre en el segundo y tercer caso? Como bien expone García (2004) en el trabajo que estamos siguiendo para explicar este apartado, la ineptitud no está sólo vinculada al ámbito cognitivo, sino que otro componente básico de la misma es el actitudinal: la motivación y el interés que provoque en el estudiante la tarea que se le propone. Altos niveles de interés y motivación se relacionan con altas expectativas de logro y aun siendo difícil la tarea para el estudiante (quiere y no puede), puede manifestar aptitud para realizarla. Cuando el estudiante no muestra interés por la tarea, aunque su nivel cognitivo sea el adecuado (puede y no quiere), deberá ser enseñado como un estudiante con ineptitud para esa tarea y por lo tanto prescribirle intervenciones más directivas y guiadas.

En el último caso, cuando el estudiante no sabe y no quiere realizar la tarea, estamos ante una ineptitud. Pero esta ineptitud se refiere únicamente a esa tarea, es por lo tanto temporal y dinámica, va asociada a una situación instructiva concreta. No hay estudiantes aptos o ineptos para todo, sino que las diferencias aparecerán en función del tipo de tarea o actividad planteada al alumno.

Cuando hay ajuste entre la dificultad de la tarea y el nivel cognitivo del alumno decimos que éste tiene aptitud para esa tarea. Cuando el desnivel entre la dificultad de la tarea y la capacidad del alumno/a para acometerla con éxito es muy grande, diremos que manifiesta ineptitud para realizarla, lo que podrá evitarse dividiéndola en pequeños pasos o acompañando de forma más cercana al estudiante en su proceso de aprendizaje.

Las aptitudes para que sean relevantes deben ser buenas predictoras de la cantidad y la calidad de aprendizaje de los estudiantes y al mismo tiempo han de estar relacionadas con el tipo de objetivo y de tratamiento educativo. Por eso las diferencias individuales relevantes desde el punto de vista educativo serán aquellas características que interfieren positiva o negativamente en los procesos y resultados educativos y que, en consecuencia, habrán de tenerse en cuenta para diseñar acciones ajustadas. Para la Educación Adaptativa, las diferencias relevantes serán aquellas que, además, interaccionen con los tratamientos educativos cuando la tarea es difícil, nueva o compleja, o cuando el método es excesivamente desestructurado. Los autores se refieren a variables como la capacidad general, el nivel de conocimientos previos, la motivación del logro, la ansiedad, los estilos cognitivos o los estilos de aprendizaje.

Las diferencias individuales en este enfoque serán significativas o no en función de la situación instructiva concreta. Como comentábamos más arriba, en la teoría adaptativa las diferencias de los estudiantes son situacionales, es decir, en una determinada circunstancia los alumnos mostrarán aptitud para realizar una tarea o ineptitud para ella. Sin embargo, ese mismo estudiante, frente a otra tarea puede ser apto o inepto.

3.2. Niveles de adaptación

Para conseguir un ajuste óptimo de la intervención de forma que se logre la igualdad de resultados educativos y el logro de los objetivos planificados por todos los estudiantes, es necesario combinar dos tipos de adaptación educativa.

1. Una *macroadaptación* consistente en diseñar y desarrollar las adaptaciones pertinentes para el logro de objetivos a medio o largo plazo. Hay que definir qué se espera conseguir, dónde se situará la intervención (curso, etapa, materia), con qué recursos contamos, qué metodologías podemos emplear. Cuando se espere que los resultados puedan ser no satisfactorios para algunos estudiantes, será el momento de planificar vías

alternativas de enseñanza y ajustar los distintos elementos a fin de “provocar” el paso de la *ineptitud* a la *aptitud* en esos sujetos. Es decir, qué tipo de intervención se prescribirá para qué tipo de estudiantes. La *macroadaptación* puede ir dirigida al grupo –pues se han de tomar decisiones sobre agrupamientos, métodos, estrategias, materiales, actividades–, pero la enseñanza adaptativa añade, por su mayor significatividad, las adaptaciones centradas en las diferencias individuales, similares a las propuestas por los sistemas de individualización de la segunda mitad del siglo XX, que hemos comentado en el apartado anterior, aunque con un formato más flexible. Se realiza de forma sistemática, estructurada y evaluando el grado de adaptabilidad logrado.

2. Una *microadaptación*, concebida como un segundo nivel de ajuste a las diferencias individuales pensado para dar respuesta ajustada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que dada la amplia variabilidad humana y las limitaciones tanto en los conocimientos sobre adaptación educativa como en las posibilidades reales de implantación de las adaptaciones, no nos permite presumir que nuestras adaptaciones acertarán en todos los casos. De esta forma se pueden corregir los desajustes no previstos en el nivel de *macroadaptación*. De hecho todos los días en las aulas se llevan a cabo *microadaptaciones* (una corrección, un *feed-back* de una prueba, una alabanza, un ejercicio complementario, una explicación diferente,...) pero se hace de forma asistemática, improvisada e inespecíficas y esto hace difícil que sean transferidas a otras situaciones parecidas. Pero son las acciones de este tipo las que observadas sistemáticamente, registradas y valoradas en el contexto donde ocurren, las que debieran enriquecer el corpus teórico de la Educación Adaptativa, probando sus supuestos y ayudando a mejorar la práctica escolar.

3.3. Formas de adaptación

La Educación Adaptativa, como venimos repitiendo, concibe la educación como un proceso de desarrollo de aptitudes. Por esta razón, la forma habitual será esta: *desarrollar aptitudes*. ¿Qué aptitudes? Pues aquellas que el sistema considere más convenientes, bien por razones socioeducativas de adaptación activa a la sociedad, bien por razones de potenciar la individualidad humana. Una vez decidido qué aptitudes son las deseables, habrá que buscar el método o procedimiento más adecuado y eficaz para conseguirlo. Esto supone una actitud que no tiene el individuo y que puede ser modificada. Por ejemplo: la autoestima, los hábitos de estudio, la comprensión lectora, el razonamiento matemático.

Sin embargo hay casos en los que el estudiante presenta una aptitud que no puede ser modificada, o no interesa modificar porque hay otro procedimiento

alternativo que permite conseguir el objetivo de otra manera. En estos casos estaríamos hablando de *circunvalación de ineptitudes* y sería otra forma de adaptación educativa, para la que es necesario contar con otro método o estrategia que se ajuste mejor al tipo de aptitudes que tiene el estudiante.

Si lo importante es conseguir el objetivo, la vía por la que esto se consiga pasa a un segundo lugar.

Cuando la ineptitud se relaciona con una deficiencia fija y estable, la circunvalación de ineptitudes es la única vía posible para conseguir el logro del objetivo. Es el caso de la utilización del método Braille para los niños con graves deficiencias visuales. Ellos a través de esta adaptación metodológica (circunvalación de ineptitud) consiguen los objetivos de su etapa educativa, como todos sus compañeros.

No es tan fácil de comprender cuando las ineptitudes se presentan en el campo de lo afectivo o cognitivo. Las adaptaciones, en este caso, han de ser decididas por el equipo docente correspondiente, valorando los *pro* y los *contra* para tomar la decisión más adecuada.

3.4. Principios de la Adaptación Educativa

Los programas que se basan en el enfoque adaptativo, parten de la idea de que el éxito de los estudiantes depende principalmente de ofrecerles un entorno de aprendizaje adecuado a sus necesidades, más que a su capacidad o a sus estrategias de aprendizaje. La escuela, por lo tanto debe proporcionar entornos de aprendizaje que aumenten el éxito de todos los estudiantes, a pesar de las diferencias aptitudinales iniciales.

La aptitud para aprender supone combinar los conocimientos previos de una materia y el interés, persistencia o compromiso con el aprendizaje. Por ello se deben de adaptar las estrategias instructivas a las necesidades, intereses y aptitudes para aprender.

En cualquier caso, para conseguir maximizar el éxito en el aprendizaje de todos los alumnos, se deberían tener en cuenta los siguientes principios (García, 2000).

PRINCIPIOS DE ADAPTACIÓN EDUCATIVA

- I. Cada clase tiene alumnos con intereses, niveles de conocimiento y necesidades individuales que hace que aprendan de forma diferente y a diferente ritmo.
- II. El alumno debe sentirse protagonista de la intervención, comprometido con su aprendizaje y capaz de lograr los resultados esperados.

- III. La enseñanza debe proporcionar suficiente estructura a los alumnos con dificultades o baja motivación para el aprendizaje de forma que se les garantice éxito en un breve plazo y la recuperación de lo no aprendido, al mismo tiempo que ser menos directivos con los alumnos más aptos o más rápidos, permitiéndoles que amplíen el conocimiento.
- IV. Los contenidos de aprendizaje deben partir y ajustarse al nivel de conocimiento e intereses de los alumnos, aunque sin perder de vista los objetivos formulados en la programación del nivel educativo.
- V. Cada materia tiene características diferentes que deben tenerse en cuenta a la hora de seleccionar las estrategias educativas y las formas de adaptación más adecuadas.
- VI. La intervención educativa debe basarse en el dominio de los conceptos y destrezas básicas (formuladas en los objetivos), respetando el ritmo y características de aprendizaje de los alumnos. Además debe permitir el seguimiento constante del aprendizaje de los alumnos, la detección y corrección inmediata de los errores, y una mayor cantidad de práctica de los conceptos difíciles o nuevos, ajustada a las propias necesidades de cada alumno. Asimismo, debería incluir experiencias de aprendizaje que requieran la iniciativa y exploración del alumno, y que permitan la cooperación entre compañeros.

Bibliografía

- ANDERSON, L.W. y BLOCK, J. H. (1985): Mastery learning model of teaching and learning: En T. HUSEN y T.N. POSTLETHWAITE (eds.). *The International Encyclopedia of Education*, Oxford: Pergamon, 3.219-3.230.
- BLOOM, B. S. (1968): Learning for Mastery. *UCLA. CSEIP Evaluation Comment*, 1(2), 1-5.
- Existe una traducción al español: Mastery Learning. En J. H. Block et al (1979): *Cómo aprender para lograr el dominio de lo aprendido (Mastery Learning)*, (2ª edición). Buenos Aires: El Ateneo, 46-63.
- BLOOM, B. S. (1976): *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
- CARROLL, J. B. (1963): A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- CORNO, L. y SNOW, R. E. (1986): Adapting teaching to individual differences among learners. En M.C. Wittrock (ed.) *III Handbook of research on Teaching*. New York: Mac Millan, 605-629.