

ISSN 0213-8646

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

***Revista Interuniversitaria
de Formación del Profesorado***

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Volumen 20, Número 2

Zaragoza (España), Agosto, 2006

La “Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)”, es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza, de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte.

Sede Social, redacción, administración y correspondencia

Universidad de Zaragoza

Facultad de Educación

San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza • España

Director de la Sede Social

José Emilio Palomero Pescador

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

Páginas web

<http://www.aufop.org>

Webmaster

Esther González Sobrino (aufopweb@doe.uva.es)

Composición de textos e impresión

Miño y Dávila Editores

Pasaje Giuffra 339 • Buenos Aires • Argentina

E-mail: produccion@minoydavila.com.ar • Página Web: <http://www.minoydavila.com.ar/index>

Diseño de portadas

José Palomero Fernández

-ISSN: 0213-8646

-DEPÓSITO LEGAL: Z-1573-87

-CÓDIGOS UNESCO: “Preparación y empleo de profesores 5803”

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos.

Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores.

La Revista ha recibido en 2005 una subvención del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

Vicepresidente

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

CARLOS LATAS PÉREZ (Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado y Educación Social de Cáceres).

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Presidente

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación).

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

MARÍA PILAR ALMAJANO PABLOS (Universitat Politècnica de Catalunya. Institut de Ciències de l'Educació).

JULIA BORONAT (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

ADELICIO CABALLERO CABALLERO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).

NIEVES CASTAÑO POMBO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia).

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Història).

ESTHER GONZÁLEZ SOBRINO [Secretaria del Consejo de Redacción de la "Revista **Electrónica** Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)].

MARIO MARTÍN BRIS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio)

SANTIAGO MOLINA GARCÍA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

JESÚS MUÑOZ PEINADO (Universidad de Burgos. Facultad de Humanidades y Educación).

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (Responsable de la relación con autores) (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).

VICENTA ALTABA RUBIO (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).

GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).

JOAN BISCARRI GASSIO (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).

FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Instituto de Ciencias de la Educación. Badajoz).

HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).
MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).
ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).
AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
CONSTANCIO MÍNIGUEZ (Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación).
JUAN MONTANÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete).
MARTÍN MUELAS HERRÁIZ (Universidad de Castilla La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca).
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).
JESÚS NIETO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Segovia).
ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de la Laguna. Facultad de Educación).
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara).
ROSARIO QUECEDO (Euskal Herriko Unibertsitatea. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao).
TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).
ÓSCAR SÁENZ BARRIO (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Universidade de Santiago de Compostela. Escola Universitaria de Formación do Profesorado de Lugo).
CARME TOLOSANA LIDÓN (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).
MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).
LUIS J. VENTURA DE PINHO (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação).
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

CONSEJO ASESOR

JUAN AZCOAGA (Universidad de Buenos Aires).
CÉSAR COLL (Universitat de Barcelona).
MARIO DE MIGUEL (Universidad de Oviedo).
JOHN ELLIOT (University of East Anglia. School of Education).
ENRIQUE GASTÓN (Universidad de Zaragoza).
GORDON KIRK (University of Edinburgh. Moray House College of Education).
JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla).
ÁNGEL PÉREZ (Universidad de Málaga).
STEPHEM KEMMIS (Deakin University. Australia).
JHC VONK (Vrije Universiteit Amsterdam).

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

MARÍA ANTONIA CANO IBORRA (Universitat d'Alacant. Facultat d'Educació).
JAVIER CERMEÑO APARICIO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

INSTITUCIONES COLABORADORAS

- Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valladolid).
- Departamento de Educación (Universidad de Alcalá de Henares).
- Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
- Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Málaga).
- Escuela Universitaria de Educación de Soria (Universidad de Valladolid).
- Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares).
- Facultat d'Educació (Universitat d'Alacant).
- Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).
- Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
- Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
- Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I de Castellón.
- Facultad de Educación de la Universidad de León.
- Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
- Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.
- Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos.
- Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

CATÁLOGOS, DIRECTORIOS Y/O BASES DE DATOS EN LOS QUE APARECE RESEÑADA LA RIFOP

La “Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)”, aparece reseñada en un amplio número de catálogos, bases de datos y directorios. Entre ellos los siguientes: “Catálogo de Publicaciones propias de la Universidad de Zaragoza”, “DIALNET”, “LATINDEX”, “DURSI”, “REDIRIS”, “REBIUN”, “IRESIE”, “Red AlyC”, “The Thematic Network on Teacher Education (TNTEE)”, “Directorio de Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas (CINDOC, CSIC)”, “Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)”, “Instituto de Información y Documentación en Ciencias Sociales y Humanidades del CSIC”, “Índice Español de Ciencias Sociales, Serie A, Psicología y Educación, CINDOC, CSIC”, “Catálogo de Revistas de Bibliotecas del CSIC”, “ISOC (PSEDISOC)”, “RISO”, “Agencia Española del ISBN”, “Centro de Recursos Documentales e Informáticos CREDI/OEI”, “Directorio de Revistas de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)”, “Asociación Iberoamericana de Televisión Educativa (ATEI)”, “Directorio de Revistas de Educación”, “EDUSO.NET”, “Hemeroteca de Quaderns Digitals”, “Kiosco. Prensa Especializada. Biblioteconomía y Documentación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte”, “Boletín de Revistas. Servicio de Educación del Ayuntamiento de Madrid”, “Base de Datos DOCE”, “KATABA”, “Psicoenlaces”, “PsicoEduc RECURSOS”, “Ansme.com”, “Instituto Paulo Freire”, “Fundació Pere Tarrés”, “EducaGuía.com”, “Webbel.be”, “RIBIE”, “Hemeroteca virtual de informática educativa del LIE”, “Base de Datos del Consorci de Biblioteques Universitàries de Catalunya (CBUC)”, “Catálogo de la Universidad de Murcia”, “Catálogo de Publicaciones Periódicas de la Universidad de Jaén”, “Catálogo de Revistas de Educación de la Universidad de Málaga”, “Hemeroteca Virtual de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria”, “Compludoc Sumarios. Universidad Complutense de Madrid”, “Directorio Virtual de Sumarios de la Biblioteca de la Universitat de Barcelona”, “Directorio Virtual de Revistas de la Biblioteca de la Universitat de Lleida”, “Directorio Virtual de Revistas. Universitat de Girona”, “Catálogo UJI, de la Universitat Jaume I de Castellón”, “Web de revistas. Universidad de la Coruña”, “Web de revistas. Universitat Ramon Llull”, “Web de revistas. Universitat Autònoma de Barcelona”, “Nodos en Español sobre Educación. Universitat de Valencia”, “Directorio Virtual de Publicaciones Periódicas de la Biblioteca Pública de Zaragoza”.

A partir del número 46, la “Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)”, ha cambiado su sistema de numeración. Cada año, la RIFOP edita un volumen compuesto de tres números, correspondiendo el número 46 al volumen 17,1. No obstante, la RIFOP mantiene simultáneamente la antigua numeración, que figura únicamente en el lomo de la revista.

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Volumen 20, Número 2

ISSN 0213-8646

ÍNDICE

Editorial	11
------------------------	----

Tema monográfico

“Inmigración y escuela”

Coordinado por José Luis Navarro Sierra y Ángel Huguet Canalís

Presentación: Inmigración y escuela <i>José Luis Navarro Sierra y Ángel Huguet Canalís</i>	17
Acerca de las relaciones entre escuela e inmigración <i>Ignasi Vila</i>	23
El plan para la lengua y la cohesión social (Plan LIC) del gobierno de Cataluña <i>Xavier Besalú</i>	45
Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en educación secundaria <i>José Luis Navarro Sierra y Ángel Huguet Canalís</i>	69
Práctica educativa y diversidad lingüística <i>Carina Siqués</i>	81

Inmigración e interacción en la enseñanza/adquisición de lenguas: la construcción conversacional del alumnado de origen inmigrante <i>Josep M. Díaz Torrent y Josep M. Cots Caimon</i>	95
Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico <i>Judit Janés Carulla</i>	117
El prejuicio en la escuela. Un estudio sobre el componente conductual del prejuicio étnico en alumnos de quinto de primaria <i>Henar Rodríguez Navarro y Álvaro Retortillo Osuna</i>	133
La figura del mediador intercultural en Cataluña: la visión del colectivo formador <i>Núria Llevot Calvet</i>	151
La acogida del alumnado inmigrante en Canadá: el caso de la ciudad de Toronto <i>David Lasagabaster</i>	165

**Realidad, Pensamiento
y Formación del Profesorado**

Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española <i>Pedro Pablo Berruezo Adelantado</i>	179
Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado <i>Hilda Mar Camacho González y Máximo Padrón Hernández</i>	209

**Conmemoración del 150º aniversario del nacimiento
de Sigmund Freud, fundador del psicoanálisis**

¿Sigue vigente, hoy, el psicoanálisis? La polémica continúa <i>José Emilio Palomero Pescador</i>	233
---	-----

Resúmenes de Tesis Doctorales	269
Recensiones Bibliográficas	277
Autores	283
Normas de Funcionamiento	287

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Volume 20, Number 2

ISSN 0213-8646

INDEX

Editorial..... 11

Monographic Theme

"Immigration and school"

Coordinated by José Luis Navarro Sierra y Ángel Huguet Canalís

Introduction: Immigration and school <i>José Luis Navarro Sierra and Ángel Huguet Canalís</i>	17
On the relationship between school and immigration <i>Ignasi Vila</i>	23
The language and social cohesion plan from the Government of Catalonia <i>Xavier Besalú</i>	45
On the immigrant students' linguistic competence in secondary school <i>José Luis Navarro Sierra and Ángel Huguet Canalís</i>	69
Educational practice and linguistic diversity <i>Carina Siqués</i>	81

Inmigration and interaction in language teaching/acquisition: the conversational construction of Inmigrant students <i>Josep M. Díaz Torrent and Josep M. Cots Caimon</i>	95
Attitudes towards languages and language learning <i>Judit Janés Carulla</i>	117
Predjuices at school: a study on the behavioral component of ethnic prejudice of primary students in their fifth year <i>Henar Rodríguez Navarro and Álvaro Retortillo Osuna</i>	133
The intercultural mediator in Catalonia: the training specialists' view <i>Núria Llevot Calvet</i>	151
The reception of inmigrant students in Canada: the case of Toronto <i>David Lasagabaster</i>	165

Reality, Thought and Teacher Training

Inclusive education at canadian schools: an overview from the spanish perspective <i>Pedro Pablo Berruezo Adelantado and Pedro Pablo Berruezo Adelantado</i> ...	179
Unease among teachers and initial teacher training: the students' perspective <i>Hilda Mar Camacho González and Máximo Padrón Hernández</i>	209

Commemoration of the 150 anniversary of Sigmund Freud's birth, founder of Psychoanalysis

Is Psychoanalysis still valid nowadays? The controversy continues <i>José Emilio Palomero Pescador</i>	233
---	-----

<i>Summaries of Doctoral Theses</i>	269
<i>Bibliography</i>	277
<i>Authors</i>	283
<i>Notes for Contributors</i>	287

EDITORIAL

Inmigración y escuela

Los cambios estructurales que se han producido en la sociedad española en los últimos años han llevado a sustituir el tópico de país de emigrantes por el de país de inmigración. Pero esta transición, a diferencia de lo que ha sucedido en otros Estados de nuestro entorno, se ha caracterizado por su rapidez e intensidad. Como es lógico, y a consecuencia de los procesos de reagrupamiento familiar, la escuela no ha sido ajena al cambio social experimentado por nuestro país.

En este sentido, cada vez más, en escuelas e institutos del Estado español, estudiantes lingüística y culturalmente diversos constituyen una parte importante de la población escolar. Eso sí, con distribuciones desiguales entre las diferentes Comunidades Autónomas, entre localidades de un mismo territorio y, lo que es especialmente sangrante, entre centros públicos y privados.

Con todo, y a pesar de que la diversidad es la norma de estos centros educativos, hay a menudo cierta resistencia entre políticos y algunos educadores para implementar los cambios en el ámbito pedagógico, en la organización escolar y en el desarrollo profesional exigidos para hacer frente a las realidades demográficas cambiantes de la escuela y la comunidad.

Mientras se discute sobre la reforma del sistema educativo, se dedica en general poca atención a las necesidades de los estudiantes con un conocimiento limitado del lenguaje escolar o con una cultura, etnia o religión..., estigmatizadas en nuestra sociedad.

Estos temas relacionados con la diversidad también están, a menudo, fuera del centro de atención de numerosas Facultades de Educación y otros Centros Superiores de Formación de los profesionales de la educación. Por ello, habría que incrementar, como ya hemos reivindicado recientemente, la presencia de asignaturas vinculadas con la educación intercultural en la formación inicial de maestros, educadores sociales, pedagogos, psicopedagogos y profesores de educación secundaria.

En este contexto, por tanto, la educación aparece como uno de los factores más importantes para la integración de las personas inmigradas y, en particular, para sus hijos e hijas. Mediante la educación pueden aprender la lengua, pueden adquirir las habilidades y los conocimientos pertinentes para vivir en sociedad, pueden convivir con los niños y niñas autóctonos y, unos y otros, pueden aprender a vivir juntos. Además, la educación, principalmente a través de las escuelas e institutos, puede ser una de las fuentes de la comunidad y, en consecuencia, se puede crear desde allí un tejido social que haga más fácil la vida de los inmigrantes.

Por eso, el desarrollo de políticas educativas que garanticen no sólo la escolarización de los hijos e hijas de las familias de origen inmigrante, sino también una educación de calidad basada en la no segregación y en la equidad, se convierte en uno de los factores más importantes en la lucha contra la xenofobia y el racismo. Esto no siempre es fácil y aparecen numerosos problemas para hacer realidad un sistema educativo en el que la meta de aprender a vivir juntos forme parte de una enseñanza de calidad.

Todas estas consideraciones nos llevan a la necesidad de revisar numerosos temas, como las condiciones de escolarización del alumnado de origen inmigrante, o si la escuela es un contexto inclusivo para este colectivo. Asimismo, cabría considerar cómo y por qué existen algunos centros escolares que, en algunos casos se convierten en guettos, en reductos de niños separados. En este sentido, cabría abordar las formas de acogida de este alumnado, las representaciones que la comunidad educativa tiene en torno a la interculturalidad, las ideas previas y creencias en torno a la enseñanza de la o las lenguas del territorio, así como las propuestas de planes comunitarios para articular todo este tejido social.

Como se ha indicado anteriormente, el tratamiento que estos cambios demandan va mucho más allá del ámbito educativo, ya que hay implicados muchos otros factores como pueden ser la desigualdad, la marginación social, la diversidad lingüística y cultural, los prejuicios y estereotipos.

Por ello, y contando con el esfuerzo desarrollado en numerosos centros educativos, intentaremos contribuir a tratar de comprender y mejorar una situación que genera dudas, interrogantes, y que resulta problemática para quienes la viven en el día a día.

Partiendo de estas consideraciones, se necesita compartir datos, reflexiones, indicaciones y sugerencias para propiciar la implicación de la sociedad en general y de los centros educativos en particular. En este sentido nos llama poderosamente la atención un reciente estudio, realizado en Madrid por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (Idea), sobre una muestra de 2000 estudiantes, y extrapolable a toda España según Alvaro Marchesi, coautor del mismo. En él se detecta un incremento de la intolerancia hacia los inmigrantes a medida que

aumenta la edad. Efectivamente, mientras que tres de cada cuatro alumnos de Primaria aceptan que en su clase haya inmigrantes, sólo la mitad lo hace en el segundo ciclo de Secundaria y en Bachillerato. Y lo que es más preocupante: el 15% de estos últimos rechazan frontalmente a los inmigrantes.

Todo lo que se contiene en el monográfico que ofrecemos en este número es una sugerencia para acercarse a esta realidad cambiante, compleja y llena de incertidumbres. Nos dirigimos, por tanto, a todas aquellas personas que se preguntan acerca de cómo gestionar en el contexto escolar la diversidad lingüística y cultural, y que se plantean asimismo cuáles con sus consecuencias tanto sociales como educativas.

Tenemos, por tanto, la posibilidad de modelar y sustentar interacciones positivas entre profesorado y estudiantes en escuelas que ya son multiculturales, reflejando la realidad de una sociedad más amplia. Debemos preguntarnos si la escuela prepara para recibir a los inmigrantes, sabiendo que la acogida es un acto donde intervienen no sólo los que llegan, sino también los que están aquí. Para una positiva recepción se necesita generosidad, conocer al otro, comprender sus costumbres y sus estilos y, por qué no, también saber debatir sobre las diferencias, siempre y cuando no impere la coacción ni la imposición, sino el diálogo y el entendimiento razonado. Todos podemos y debemos aprender del compañero, del vecino. La escuela debería enseñar a sus alumnos esa comprensión, esa disposición, habilidad, diálogo y generosidad. Son valores para una época de migraciones. Sólo después, se podrá hablar de cupos y de controles, no antes.

El Consejo de Redacción

MONOGRAFÍA:

INMIGRACIÓN Y ESCUELA

Coordinadores:

José Luis Navarro Sierra

Ángel Huget Canalís

PRESENTACIÓN

Inmigración y escuela

José Luis NAVARRO SIERRA
Ángel HUGUET CANALÍS

Correspondencia:

José Luis Navarro Sierra
Ángel Huguet Canalís

Universidad de Lleida
Facultad de Ciencias
de la Educación
Departamento de Pedagogía
y Psicología
Complex de La Caparrella, s/n
25192 Lleida
Teléfono: 973 702300

E-mails:
jnavarro@pip.udl.es
huguet@pip.udl.es

Recibido: 15-05-2006
Aceptado: 30-06-2006

RESUMEN

En este trabajo se presenta el conjunto de artículos que integran la monografía que ofrecemos en este número de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, que lleva por título ¿Inmigración y Escuela?.

PALABRAS CLAVE: Inmigración, Escuela, Educación inclusiva, Formación del profesorado.

INTRODUCTION

Immigration and school

ABSTRACT:

This paper introduces the articles in the present special issue of the journal Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado entitled "Immigration and School".

KEYWORDS: Immigration, School, Inclusive education, Teacher training.

En la actualidad se constata una presencia, cada vez más elevada, de alumnado de origen extranjero en los centros educativos del estado español. Y ello es consecuencia de la llegada de personas y familias que provienen de otros países, como consecuencia del fenómeno de migraciones globalizadas, diversificadas y en crecimiento. Así, según datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales¹, a 31 de diciembre de 2005, había 2.738.932 personas extranjeras con tarjeta de residencia. Si sumamos los datos referentes a empadronados (1.321.068), se sitúa el total en 4.060.000, que representa el 9% de la población total. Ello supuso la escolarización de 447.525 alumnos de origen inmigrante en el curso 2004/2005, que representaba el 6,5% del total del alumnado² de enseñanzas no universitarias, con un claro desequilibrio entre la red pública y la privada.

Por lo que respecta a las relaciones entre la institución escolar y la inmigración, la presencia de alumnos de origen extranjero en las aulas ha creado, en general, muy pocos problemas nuevos a los educadores y al sistema educativo, pero ha tenido la virtud de hacer más diáfanos y evidentes los problemas no resueltos del sistema, así como las dificultades para llevar a cabo una educación de calidad para todos: presencia de minorías étnicas (gitanos), inmigrados de otras regiones españolas, índices de fracaso escolar, doble red escolar, currículum poco representativo y escasamente funcional, relaciones de la escuela con la comunidad, cambios sociales, identidad de niños y jóvenes, etc. Podríamos hablar, en este sentido, de nuevos problemas que responden a viejos retos del sistema educativo.

En este contexto de presencia de la inmigración, la educación suele ser vista como uno de los factores más importantes para la integración de estas personas. Mediante la educación aprenden la lengua, adquieren las habilidades y los conocimientos adecuados para vivir en sociedad, conviven con niños y niñas que pertenecen al grupo mayoritario y, unos y otros, aprenden a vivir juntos. Además, la educación, principalmente a través de las escuelas, es una de las fuentes de la comunidad y, en consecuencia, se crea desde ella un tejido social que puede hacer más fácil la vida de las personas inmigradas. Por el contrario, si no se da la integración y aparece la exclusión desde el sistema educativo, se constituye el primer paso en un proceso de marginalización, culminando en la exclusión del sistema productivo y de la sociedad misma. Por eso, el desarrollo de políticas educativas que no garanticen únicamente la escolarización de las criaturas de familias inmigradas, sino también una educación de calidad basada en la no segregación y en la equidad, se convierte en uno de los factores favorecedores de procesos inclusivos.

1. <http://extranjeros.mtas.es>.

2. Datos del Ministerio de Educación y Ciencia. <http://www.mecd.es>.

Por lo que se refiere al marco escolar, enseñar a estos alumnos a dominar la lengua o lenguas de la sociedad donde viven constituye uno de los objetivos centrales de la escolaridad. Estos alumnos, al incorporarse a las escuelas e institutos, suelen desconocer la lengua o tienen un uso muy limitado de la misma. En muchas ocasiones, los maestros y maestras coinciden en afirmar que el dominio de la lengua que emplea la escuela es un factor determinante para el éxito o fracaso escolar de este alumnado y, en consecuencia, dedican muchos esfuerzos a ello; pero los resultados, en bastantes casos, no responden a las expectativas ni al tiempo dedicado.

No obstante, focalizar la atención exclusivamente en el aspecto lingüístico nos puede llevar a olvidar otros aspectos fundamentales en el proceso de socialización, escolarización e inclusión en nuestra sociedad.

En base a estas últimas consideraciones queremos presentar este monográfico sobre inmigración y escuela.

El primer artículo, elaborado por Ignasi Vila, de la Universidad de Girona, aporta datos sobre el efecto de la educación en el alumnado extranjero, constatando resultados significativamente inferiores a los de sus pares autóctonos. En este trabajo se introducen elementos para la discusión en relación a la variable sociocultural de estas familias, así como al desconocimiento de la lengua, a fin de dar cuenta de dicho fracaso escolar. Asimismo, se revisan investigaciones que ayudan a comprender el proceso de adquisición de la lengua de la escuela. Finalmente, el autor propone una serie de ideas sobre cómo abordar la política y la práctica educativa para atender la diversidad lingüística creciente en las aulas del sistema educativo español.

El artículo segundo, del que es autor Xavier Besalú, de la Universidad de Girona, nos explica el origen y el sentido de un plan novedoso en el contexto del estado, y que se está desarrollando en Cataluña: el Plan para la Lengua y la Cohesión Social. Tanto los ejes estratégicos, como el contexto social y cultural en que se plantea, suponen la toma en consideración de aspectos habitualmente poco presentes en propuestas de otras administraciones educativas. Supera la dinámica precedente centrada en la enseñanza de la lengua, e incorpora una visión global dirigida a la creciente incorporación de alumnado inmigrante (con referencias fundamentales en torno a la interculturalidad), y a la aparición de nuevas causas de exclusión social.

En relación con una de las líneas de trabajo señaladas por Vila, se presenta el tercer artículo, de José Luis Navarro y Ángel Huguet, de la Universidad de Lleida.

Aporta datos de una investigación centrada en la evaluación del conocimiento lingüístico en castellano, por parte de un grupo de alumnos y alumnas de primero de ESO, comparando los resultados entre autóctonos e inmigrantes. En dicho trabajo se analizan algunos de los factores que determinan sus niveles de competencia lingüística. La relevancia de este estudio tiene que ver con la escasez de datos empíricos sobre esta temática en el contexto español.

Siendo consecuentes con lo aportado en el artículo anterior, se precisan algunas consideraciones sobre cómo abordar la enseñanza de la lengua con este colectivo de alumnos. Aquí es donde encuentra sentido el cuarto artículo, de Carina Siqués, de la Universidad de Girona. Explica cómo una parte del alumnado presente en las aulas de nuestro sistema educativo está escolarizado en programas de cambio de lengua del hogar a la escuela que no cumplen los requisitos de la inmersión lingüística, y se analizan las condiciones implicadas en una práctica educativa que puede facilitar el aprendizaje de la lengua de la escuela. Asimismo, se sugieren algunos criterios para la evaluación de este alumnado.

Uno de los elementos básicos en el desarrollo de los procesos comunicativos y lingüísticos tiene que ver con la interacción en el aula. En esta línea se muestra el artículo quinto, de Josep M. Díaz y Josep M. Cots, de la Universidad de Lleida. Se presenta un estudio desde la perspectiva del trabajo en parejas alumno autóctono / no autóctono, para analizar los procesos interactivos que llevan a que una misma tarea escolar se resuelva de manera eficiente. También se presta especial atención a cómo y en qué medida los interlocutores se orientan interactivamente hacia la identidad del alumno inmigrante.

Del mismo modo, y relacionado con el aprendizaje de la lengua, nos encontramos con las actitudes lingüísticas. En este contexto está elaborado el sexto artículo, de Judit Janés, de la Universidad de Lleida. Nos describe diferentes conceptos, se revisa el debate en torno a esta temática y, finalmente, nos aporta algunos datos de un estudio centrado en las actitudes ante las lenguas por parte de los escolares de origen inmigrante en Cataluña.

En algunos de los trabajos anteriores aparece el elemento de los prejuicios, en la relación entre alumnos inmigrantes y autóctonos. Éste es el contenido del artículo séptimo, a cargo de Henar Rodríguez y Álvaro Retortillo, de la Universidad de Valladolid. Además de una explicación del marco conceptual de prejuicio, componentes, causas y consecuencias, hacen una evaluación del componente conductual del prejuicio y las relaciones sociales en un aula de un colegio público.

A continuación, se presenta un artículo (el octavo) sobre una figura emergente en el ámbito de las sociedades diversas lingüística y culturalmente. Se trata de la mediación intercultural. En dicho trabajo, Núria Llevot, de la Universidad de Lleida, nos aproxima al tipo de mediación que se está llevando a cabo en Cataluña en el ámbito educativo. Se recogen una diversidad de respuestas y enfoques, así como reflexiones sobre esta figura.

Finalmente, incorporamos un trabajo sobre la integración del alumnado inmigrante situado en otro contexto, alejado geográficamente. Es el caso de Toronto, en Canadá. Este noveno y último artículo está escrito por David Lasagabaster, de la Universidad del País Vasco. Aporta información y consideraciones sobre una ciudad donde la mitad de su población no es autóctona y destaca por el alto grado de éxito de sus políticas educativas.

Acerca de las relaciones entre escuela e inmigración¹

Ignasi VILA

Correspondencia:

Ignasi Vila Mendiburu

Universidad de Girona
Departamento de Psicología
Creu, 2

17071 Girona

E-mail:
e-mail: ignasi.vila@udg.es

Recibido: 15-05-2006
Aceptado: 30-06-2006

RESUMEN

El artículo repasa algunos aspectos sobre la relación entre educación escolar e inmigración. Así, al inicio se analizan de manera descriptiva las características de la inmigración ligada a la sociedad de la información y sus repercusiones educativas. Igualmente, se repasan algunos trabajos sobre el rendimiento académico de la infancia y la adolescencia extranjera, y se enfatiza el factor lingüístico como una de las fuentes explicativas de dicho rendimiento. En este sentido, se muestran varias investigaciones dedicadas a conocer los factores que inciden en el aprendizaje por el alumnado extranjero de la lengua de la escuela y, finalmente, se ofrecen varios criterios para encarar con éxito la relación entre escolarización e inmigración.

PALABRAS CLAVE: Inmigración, Educación escolar, Adquisición de segundas lenguas, Bilingüismo.

On the relationship between school and immigration

ABSTRACT

The article reviews some aspects of the relationship between school education and immigration. First, we offer a descriptive analysis of the characteristics of immigration in its relation to the information society and its educational consequences. We then review previous work on foreign children and adolescents' academic achievement, placing special emphasis on the linguistic factor as an explanatory source for this achievement. We also present some research which aims at unveiling the factors which influence foreign students' learning of the school language. Finally, we offer several criteria to successfully face the relationship between schooling and immigration.

1. Esta investigación ha sido posible gracias a una subvención ARIE n° 2004ARIE00055 de la Generalitat de Catalunya y una DGCYT n° SEJ2005-08944-C02-01/EDUC del Ministerio de Educación y Ciencia.

KEYWORDS: Immigration, School education, Second language acquisition, Bilingualism.

Introducción

El número de criaturas y adolescentes extranjeros ha crecido espectacularmente en los últimos cinco años en los sistemas educativos de las diferentes comunidades del estado español. Dicho crecimiento responde a dos factores diferentes. Por una parte, el incremento de escolares que se incorporan a diferentes niveles de nuestro sistema educativo como resultado de los procesos de reagrupamiento familiar o, simplemente, de la llegada de nuevas familias a nuestro país que emigran desde sus países de origen y, por otra, el crecimiento del nacimiento de criaturas de madres extranjeras que han decidido fijar su residencia en el estado español.

Esta situación plantea retos educativos hasta ahora desconocidos. Así, la mezcla de lenguas, tradiciones, formas de vida, actitudes, etc., es una realidad que, hasta hace bien poco, estaba relativamente limitada en nuestro país. De hecho, y con grandes resistencias, en el ámbito del estado español, especialmente a través de la promulgación de la LOGSE, se había reconocido la pluralidad lingüística y cultural de España, lo cual se había reflejado en los diferentes sistemas educativos de las comunidades del estado. Sin embargo, la pluralidad actual tiene poco que ver con la pluralidad *histórica* de la que hablaba la LOGSE y continúa reconociendo la LOE. Por ejemplo, en estos momentos, en los sistemas educativos de la Comunidad de Madrid y de Cataluña existen decenas de miles de criaturas que tienen como lenguas propias una lengua diferente del castellano o, en el caso de Cataluña, del castellano y del catalán (BROEDER & MIJARES, 2003; NADAL, 2005). Además, no podemos olvidar que, en la actualidad, en la ciudad de Barcelona o en la de Madrid residen personas cuyo origen está en el 90% de los países del planeta (AJUNTAMENT DE BARCELONA, 2005; AYUNTAMIENTO DE MADRID, 2005).

Esta realidad no es nueva, sino que se viene produciendo, en algunas comunidades con más intensidad que en otras, desde hace ya aproximadamente veinte años y, por eso, comenzamos a disponer de datos sobre el efecto de la educación en las y los escolares extranjeros. De hecho, los datos que tenemos son decepcionantes y muestran que los resultados escolares de la infancia y la adolescencia extranjera son significativamente inferiores a los de sus pares autóctonos (FEU & BESALÚ, 2005; FULLANA, BESALÚ & VILÀ, 2003; MONTES, 2002; SIGUAN, 1998). Esta realidad nos equipara con algunos países occidentales como Bélgica y Holanda (HAMBYE & LUCCHINI, 2005) pero nos

aleja de otros, como Canadá o los países nórdicos² en los que, por ejemplo en Toronto, el porcentaje de escolares extranjeros es bastante más elevado que el de nuestro país.

En este artículo abordamos esta cuestión y discutimos algunas de las ideas que están detrás de las razones que se utilizan para explicar la existencia de dicho fracaso escolar. En concreto, discutimos hasta qué punto la variable sociocultural o el desconocimiento de la lengua son factores que, independientemente o de manera entrelazada, dan cuenta de dicho mayor fracaso escolar. Al inicio del artículo, ofrecemos los datos demográficos y educativos más significativos de la inmigración para analizar posteriormente algunos resultados educativos. En segundo lugar, revisamos las investigaciones más relevantes que explican el proceso de adquisición de la lengua de la escuela y sus implicaciones para comprender el objeto de nuestra discusión. Finalmente, en las conclusiones, proponemos varias ideas sobre cómo abordar, desde nuestro punto de vista, la política y la práctica educativa para atender la diversidad lingüística creciente en las aulas del sistema educativo español.

Algunos datos sobre el alumnado extranjero y sus familias en el estado español

El alumnado extranjero en el sistema educativo español

Se trata, según las cifras oficiales del curso 2004-2005, de 457.245 alumnos y alumnas extranjeras que se distribuyen en las distintas enseñanzas según la Tabla I.

TABLA 1. Distribución total y porcentual del alumnado extranjero según el nivel educativo. Curso 2004-2005.

	Total alumnado	Alumnado extranjero (1)	% Alumnado extranjero
Educación Infantil	1.425.593	83.353	5,85
Educación Primaria	2.469.616	199.418	8,07
Educación Especial	28.898	1.788	6,19
Educación Secundaria Obligatoria	1.855.726	124.320	6,70

2. Ver los informes PISA de la OECD.

Bachillerato	648.428	19.222	2,96
Formación Profesional	463.796	15.455	3,33
Garantía Social	45.120	3.609	8,00
Total	6.937.177	447.165	6,45

Fuente: CIDE (2005).

(1) El alumnado con doble nacionalidad no se contabiliza como alumnado extranjero.

En la Tabla II mostramos la distribución del alumnado extranjero por comunidades autónomas en la educación infantil y en la educación obligatoria el curso 2004-2005.

TABLA 2. Porcentaje de alumnado extranjero por comunidades autónomas en educación infantil, primaria y ESO. Curso 2004-2005.

	Educación Infantil	Educación Primaria	ESO
Melilla	3,49	5,87	5,2
Ceuta	1,55	1,38	0,95
La Rioja	10,63	12,18	9,03
País Vasco	2,68	4,06	3,67
Navarra (1)	8,6	11,08	8,27
Murcia	9,41	11,13	8,27
Madrid	8,76	13,32	11,74
Galicia (1)	1,66	2,40	2,13
Extremadura	2,06	2,06	1,60
Comunidad Valenciana	7,52	10,62	9,43
Cataluña	6,5	10,93	9,10
Castilla-La Mancha	5,9	6,2	5,11
Castilla y León	4,00	5,31	4,22
Cantabria	3,29	4,99	4,20
Canarias	6,16	8,39	7,84
Baleares	10,03	13,26	11,27
Asturias	2,69	3,64	3,29
Aragón	7,53	8,98	7,36

Andalucía	3,33	4,51	3,59
Total	5,9	8,07	6,7

Fuente: CIDE (2005).

(1) No se ha tenido en cuenta el alumnado extranjero escolarizado en el primer ciclo de la educación infantil.

Los datos de las Tablas I y II son engañosos en parte, ya que hay comunidades que no contabilizan el alumnado extranjero nacido en España y, además, el porcentaje de este colectivo en la educación infantil incluye también al alumnado de primer ciclo, lo cual induce a un cierto error ya que la asistencia del alumnado extranjero es sensiblemente más baja que la del alumnado autóctono (VILÀ, 2005). No obstante, ambas tablas reflejan el aumento de escolares extranjeros y las diferencias en su distribución. Así, hay comunidades en las que su presencia es muy importante, mientras que en otras es prácticamente testimonial. En general, la infancia y la adolescencia extranjera se concentran en el área mediterránea y en las comunidades de Madrid, Navarra, Canarias y La Rioja.

Inmigración y sociedad de la información

En general, el término *inmigrante* invoca determinadas características como pobreza, bajo nivel educativo, tradicionalismo, etc. Y, ciertamente, el estudio de las migraciones a lo largo del siglo XX abona una buena parte de esta imagen. Sin embargo, las migraciones en la sociedad de la información no tienen necesariamente las mismas características que las migraciones en la sociedad industrial. Así, estas últimas estaban directamente relacionadas con las necesidades económicas de las sociedades occidentales. El desarrollo y mantenimiento de la sociedad industrial requerían mano de obra y obligaban al trasvase de población del campo a la ciudad con un marcado carácter económico. Estas migraciones, a lo largo del siglo XX, se realizaron dentro de un mismo país y desde países poco industrializados a países con un potente desarrollo industrial.

En la sociedad de la información se mantienen algunas de estas características, pero se añaden otras nuevas. El desarrollo de la sociedad de la información ha agudizado las diferencias norte-sur o, en otras palabras, ha hecho más pobres a los países pobres y más ricos a los países ricos. Este fenómeno ha conllevado que, en países en vías de desarrollo, con una clase media-baja incipiente, se produzcan importantes fenómenos migratorios relacionados sólo en parte con motivaciones económicas. La *nueva* migración reposa en parte en *proyectos de vida* que no pueden realizar en sus países de origen y buscan realizar en las sociedades más

desarrolladas económicamente. En este sentido, una gran parte de las personas que proceden de la nueva migración se diferencian poco de las personas autóctonas de los países de acogida. Así, comparten ideas, creencias, valores y expectativas relativamente semejantes, independientemente de las diferencias lingüísticas, étnicas o religiosas con las personas autóctonas de los países de acogida³. En general, una buena parte de las personas de la nueva inmigración proceden de las clases medias de los países en vías desarrollo y, por tanto, son personas con formación que buscan para ellas y para sus criaturas un futuro mejor que el que subjetivamente perciben en su país.

Un dato relevante sobre esta cuestión se refiere al nivel educativo de las personas inmigrantes. Así, numerosos estudios manifiestan que, en los últimos años, el nivel educativo de las personas inmigrantes es más alto que el de las personas autóctonas del estado español (AJUNTAMENT DE BARCELONA, 2005; ANGULO, 2003; CITE-CC.OO., 2005; GARCÍA NIETO, 2004; IZQUIERDO, 2002). Pero, probablemente, el trabajo más documentado sobre esta cuestión es el que han realizado los profesores Serrano y Pastor, del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, sobre el capital humano en España, a partir de los datos de los padrones municipales del año 2001 (SERRANO & PASTOR, 2005).

La Tabla III muestra la relación entre los años medios de estudio de la población extranjera y de la población autóctona en el conjunto del estado español y por comunidades.

TABLA 3. Relación entre el capital humano *per cápita* total y el de los inmigrantes extranjeros. Comunidades autónomas 2001. Años medios de estudio.

	Capital humano <i>per cápita</i> de los inmigrantes extranjeros	Capital humano <i>per cápita</i> del total de la población
País Vasco	9,24	8,70
Madrid	9,33	8,60
Navarra	8,45	8,48
Cantabria	9,47	8,23
La Rioja	8,19	8,08
Asturias	9,50	8,07
Aragón	8,42	7,97
Cataluña	8,49	7,83

3. Evidentemente, entre las personas autóctonas, al igual que entre las personas inmigrantes, existe una gran diversidad sobre estas cuestiones.

Castilla y León	8,71	7,80
ESPAÑA	8,75	7,60
Baleares	8,84	7,56
Comunidad Valenciana	8,70	7,43
Galicia	9,17	7,28
Canarias	9,21	7,27
Murcia	7,18	7,01
Andalucía	8,76	6,85
Castilla-La Mancha	7,83	6,48
Extremadura	6,71	6,46

Fuente: INE, Bancaja & IVIE (2005) (reproducido de Bancaja, 2005).

“Los extranjeros que residen en España tienen de media 8,75 años de estudios, es decir, 1,15 más que el conjunto de la población residente en el país. Los inmigrantes extranjeros poseen una mayor cualificación en todas las comunidades autónomas, excepto en Navarra” (BANCAJA, 2005, 3). Es decir, a diferencia de lo que habitualmente se cree, los municipios españoles han mejorado los niveles educativos de su población gracias a la llegada de personas inmigrantes.

Sin embargo, la distribución del capital humano de la población extranjera según los municipios no es homogénea. Así, en los municipios entre 0 y 25 habitantes por Km², los años medios de estudios de los inmigrantes en relación al total de residentes (total residentes=100) varían entre 116,1 y 121,7, mientras que en los municipios entre 5.000 y 20.000 habitantes por Km² varían entre 94,6 y 97,8. Es decir, un nivel educativo más bajo que el de la población autóctona.

De la misma forma, si analizamos el nivel educativo de la población extranjera según su país de origen también encontramos diferencias importantes. La Tabla IV muestra el nivel educativo de las comunidades extranjeras más importantes de la ciudad de Barcelona en enero de 2005.

TABLA 4. Nivel de estudios de los colectivos no comunitarios más numerosos de la ciudad de Barcelona en enero de 2005.

	Estudios primarios	Estudios secundarios	Estudios universitarios
Ecuador	59,6	27,0	11,5
Perú	42,0	29,6	26,6

Marruecos	79,5	12,8	6,7
Colombia	35,9	32,7	29,9
Argentina	38,2	34,0	26,5
Pakistán	88,2	5,8	5,5
China	75,1	15,3	7,9
Bolivia	54,0	29,8	15,3
Rep. Dominicana	62,0	24,3	11,3
Filipinas	61,6	20,2	16,7

Fuente: Ajuntament de Barcelona (2005).

Igualmente, Angulo (2003) en su informe La población extranjera en España, en el que se utilizaban datos del Censo de 2001 y de la Encuesta de Población Activa del mismo año, afirma en relación con el nivel educativo de la población extranjera lo siguiente:

“En primer lugar, lo que más sorprende del análisis de las cifras [...] es que, según el censo, tan sólo el 3'2% de los extranjeros de 16 y más años que viven en viviendas familiares se declara analfabeto. Según la Encuesta de Población Activa (EPA), entre los ciudadanos de la Unión Europea apenas uno de cada cien se considera analfabeto y sólo entre los ciudadanos provenientes de lo que la EPA denomina Resto del mundo y apátridas, es decir, fundamentalmente África y Asia, se obtiene un porcentaje de población analfabeta significativo” (ANGULO 2003, 17).

Y el informe continúa:

“Por otra parte, también sorprende el elevado porcentaje de extranjeros con titulación académica universitaria. Más del 14% de los extranjeros tienen estudios de tercer grado, según el censo. Ni siquiera la población autóctona española puede presumir de semejantes cifras. Según la EPA, sólo los ciudadanos del denominado Resto del mundo son los que presentan más carencia de población universitaria. Otro 54% de estos ciudadanos extranjeros tienen terminados sus estudios de segundo grado. Los españoles tampoco llegan a esta barrera” (ANGULO 2003, 17).

Es decir, los diferentes trabajos sobre el nivel educativo de la población extranjera en España afirman que, globalmente, es más alto que el de la población autóctona, pero que los grupos provenientes de África y Asia tienen un nivel educativo más bajo. Igualmente, los diferentes datos muestran que no existe una correlación

entre el nivel educativo de la población extranjera y su ocupación profesional. En concreto, y como señala Peñalva (2003), en un trabajo realizado en la Comunidad de Navarra, no existe relación entre el nivel educativo de las personas extranjeras y sus lugares de trabajo. Así, un técnico de aviación civil trabaja como niñero o profesores trabajan en la construcción, en un horno de pan o de barrenderos. Este fenómeno no es único en el estado español, sino que en todos los países europeos se encuentra una tendencia similar. En concreto, si nos fijamos en la Europa del norte, que recibe una inmigración de elevado nivel educativo y previamente seleccionada, encontramos que, por ejemplo, en Dinamarca sólo un 1% de las personas extranjeras con elevada titulación educativa (universidad y master) ocupan puestos de dirección, frente a un 6% de las personas danesas con la misma titulación y, respecto a las personas asalariadas de alto nivel, las cifras son de un 33% frente a un 50% (INTERNACIONAL CENTRE FOR MIGRATION POLICY DEVELOPMENT, 2003). En Finlandia, los resultados son semejantes y, en Suecia, existen estudios (JONSSON, 2002) que muestran que las personas extranjeras, independientemente de su titulación, obtienen trabajos de peor calidad y menos remunerados que las personas de origen extranjero, nacidas en Suecia, con la misma titulación.

Nivel educativo de las familias y resultados escolares

La investigación educativa ha utilizado el nivel socioprofesional de las familias como una medida de su nivel sociocultural. Sin embargo, dadas las nuevas condiciones de la inmigración, dicha medida no es adecuada y debe de ser sustituida por el nivel educativo de las familias (THOMAS & COLLIER, 1997; VILA, 2005). Desgraciadamente, existen pocos estudios en el estado español que controlen ambas variables, si bien algunos existen (APARICIO Y VEREDAS, 2003; FULLANA, BESALÚ Y VILÀ, 2003; VILA Y SIQUÉS, 2006).

Aparicio y Veredas (2003) estudian, a lo largo del curso 2001-2002, en una red de 20 escuelas andaluzas de educación infantil, primaria y secundaria de las provincias de Almería, Málaga y Sevilla que tienen población extranjera que oscila entre el 3% y el 40% del alumnado, el nivel educativo de las familias así como los resultados escolares de sus criaturas. La Tabla V muestra el nivel educativo de las familias del alumnado de dichos centros.

TABLA 5. Nivel educativo de las familias. Curso 2001-2002.

	Sin estudios	Estudios primarios	Estudios secundarios	Estudios universitarios	No sabe
Marroquíes	41,18%	41,18%	5,88%	0%	11,76%
Subsaharianos	42,86%	42,86%		14,29%	0%
Ecuatorianos	26,67%	46,67%	6,67%	0%	20%
Colombianos	21,43%	50%	7,14%	0%	21,43%
Argentinos	7,14%	14,29%	50%	7,14%	21,43%
Otros latinoamericanos	10%	60%	10%	0%	20%
Chinos*	0%	50%	25%	0%	25%
Ingleses	0%	0%	60%	40%	0%
Alemanes	0%	0%	60%	40%	0%
Otros europeos UE	0%	0%	66,67%	22,22%	11,11%
Europeos del este	0%	36,36%	36,36%	18,18%	9,09%
Españoles	6,25%	68,75%	18,75%	6,25%	0%

*Los datos son poco representativos porque su número es muy pequeño.

Fuente: Aparicio & Veredas (2003).

La distribución del nivel de estudios de las familias es muy heterogénea. Las personas extranjeras que proceden de África, Ecuador y Colombia tienen un nivel de estudios más bajo que las personas autóctonas, mientras que las que proceden de la Unión Europea, de los países del este y de Argentina lo tienen más alto.

De acuerdo con la hipótesis sobre los condicionantes sociales y económicos y el éxito o el fracaso escolar, las criaturas extranjeras cuyas familias proceden de la Unión Europea o de los países del este tendrán resultados mejores o semejantes a los del alumnado autóctono, mientras que las criaturas africanas y una parte de las criaturas hispanas tendrán resultados peores que el alumnado autóctono. Las Tablas VI y VII muestran el rendimiento en lengua y en matemáticas de este alumnado.

TABLA 6. Nivel de lengua española del alumnado extranjero y autóctono. Curso 2001-2002.

	Marroquí	Subsahariano	Latino	Chino	Europeo de la UE	Europeo del este	Español
Muy adelantado			5,88%				4,55%

Adecuado para su edad	15,79%	33,33%	47,06%	33,33%	28,57%	25,00%	59,09%
Insuficiente para su nivel	31,58%	16,67%	41,18%	33,33%	21,43%	31,25%	36,36%
Muy retrasado	52,63%	50%	11,76%	33,33%	50,00%	43,75%	0,00%

Fuente: Aparicio & Veredas (2003).

TABLA 7. Nivel de matemáticas del alumnado extranjero y autóctono. Curso 2001-2002.

NIVEL EN MATEMÁTICAS	Marroquí	Subsahariano	Latino	Chino	Europeo de la UE	Europeo del este	Español
Muy adelantado	4,55%	0,00%	0,00%	25%	13,33%	38,89%	4,76%
Adecuado para su edad	22,73%	11,11%	50,00%	50%	53,33%	44,44%	52,38%
Insuficiente para su nivel	45,45%	55,56%	45,00%	25%	20,00%	16,67%	38,10%
Muy retrasado	27,27%	33,33%	5,00%	0,00%	13,33%	0,00%	4,76%

Fuente: Aparicio & Veredas (2003).

Las predicciones de la hipótesis del *déficit cultural* se cumplen en parte. En el caso de las criaturas africanas sus resultados son claramente inferiores en lengua y matemáticas a los del alumnado autóctono. Estos resultados coinciden con los trabajos de Fullana, Besalú & Vilà (2003) y Vila & Siqués (2006). A la inversa, los resultados en matemáticas del alumnado de la Unión Europea son algo mejores que los del alumnado autóctono, mientras que los del alumnado de los países del este son claramente mejores que los de los españoles. Sin embargo, ello no ocurre en lengua española. Y, en relación con los hispanos, los resultados en matemáticas son semejantes a los del alumnado autóctono y peores en lengua española.

Inmigración y conocimiento de la lengua de la escuela

En los últimos treinta años se han realizado un gran número de investigaciones sobre los procesos psicológicos implicados en la adquisición de la lengua de la escuela de las y los escolares con una lengua propia distinta de la escolar. Dichas investigaciones remiten fundamentalmente a dos grupos de trabajos. Por una parte, al proceso de adquisición de la lengua de la escuela en los programas de inmersión lingüística (ARNAU & SERRA, 1992; BEL, 1989; BEL, SERRA & VILA, 1994; GENESEE, 1984; MCLAUGHLIN, 1985; SERRA, 1997) y, por la otra, a los

procesos implicados en la adquisición de la lengua de la escuela de las criaturas extranjeras según el momento de llegada al país de acogida, su escolarización previa, la adecuación de la práctica educativa y el contexto escolar a la diversidad lingüística y cultural del alumnado y la edad (COLLIER, 1987; CUMMINS, 1981; GANDARA, 1999; HAKUTA ET. AL., 2000; HUGUET & NAVARRO, 2005; KLESMER, 1994; MARUNY & MOLINA, 2000; NAVARRO & HUGUET, 2005; RAMÍREZ, 1992; SHOHAMY, 1999; SERRA & VILA, 2005; THOMAS & COLLIER, 1997; VILA & SIQUÉS, 2006).

La siguiente cita de Jim Cummins (2001) resume adecuadamente los resultados de estas investigaciones:

“Los estudios de investigación desde principios de los años ochenta muestran que los estudiantes inmigrantes pueden adquirir rápidamente una fluidez considerable en la lengua dominante de la sociedad cuando están expuestos a la misma en el entorno y en la escuela. Sin embargo, pese a este rápido progreso en fluidez conversacional, generalmente hace falta un mínimo de cinco años (y a menudo muchos más) para recuperar el terreno con los hablantes nativos en los aspectos académicos de la lengua” (CUMMINS, 2001:50).

En concreto, hay tres estudios (BEL, SERRA & VILA, 1994; NAVARRO & HUGUET, 2005; THOMAS & COLLIER, 1997) que merecen que nos extendamos en su explicación, ya que aportan datos de gran interés para nuestra discusión.

Thomas y Collier (1997) resumen los resultados de un trabajo de investigación realizado entre 1982 y 1996 en cinco sistemas escolares de Estados Unidos en los que coexistían diferentes programas, desde la enseñanza únicamente en inglés hasta programas bilingües, que agrupaban alrededor de 700.000 estudiantes de lengua minoritaria. Las evaluaciones se realizaban longitudinalmente (por ejemplo, 42.317 escolares evaluados a lo largo de 4 o más años) y transversalmente. El número de lenguas presentes era 150 y la lengua mayoritaria era el español (63%). Los datos incluyen todos los tipos posibles de *extranjería*: nuevos inmigrantes, bien de incorporación tardía, bien nacidos en USA; grupos de refugiados políticos de distintas partes del mundo; alumnado de segunda y tercera generación que mantiene la lengua familiar en el hogar, etc.

En forma resumida, sus resultados muestran que el alumnado inmigrante escolarizado únicamente en la segunda lengua (inglés), que llegaba a los Estados Unidos en edades entre 8 y 11 años y que habían estado previamente escolarizados al menos entre 2 y 5 años en su lengua familiar, tardaba entre 5 y 7 años en equipararse en conocimiento de la lengua de la escuela a sus pares

nativos. El alumnado que llegaba antes de los 8 años requería entre 7 y 10 años o más en realizar dicha equiparación, y el que llegaba después de los 12 años con una buena escolarización en su lengua familiar no llegaba nunca a atrapar a sus pares ingleses nativos⁴.

A la vez, el autor y la autora afirman que los factores más importantes que predicen el éxito académico de estos y estas escolares son la escolarización previa en su lengua familiar y la asistencia a programas escolares en los que una parte de la enseñanza se realiza en la lengua familiar del alumnado. A estos factores, en dos distritos escolares de los cinco estudiados, se añade el nivel educativo de las familias.

Hakuta, Butler & Witt (2000), tras analizar este estudio, los suyos propios y los de otros autores, afirman lo siguiente:

“Los datos sugerirían que las políticas que asumen la adquisición rápida del inglés –el caso extremo es la proposición 227⁵ que explícitamente afirma la necesidad de “proteger de la inmersión en inglés durante un periodo temporalmente transitorio que normalmente no exceda de un año”– son de una falta de realismo sorprendente. Una política mucho más sensible sería aquella que desechara el espectro total de los grados elementales como el ámbito en el que se conseguiría adquisición del inglés, y que planificara un currículum balanceado que prestara atención no únicamente al inglés, sino al conjunto de necesidades académicas de los estudiantes” (HAKUTA, BUTLER & WITT, 2000, 13-14).

Es decir, estos autores critican abiertamente las políticas educativas según las cuales el alumnado extranjero debe escolarizarse en unas aulas especiales para aprender la lengua de la escuela antes de incorporarse al aula ordinaria. Esta concepción tiene importantes problemas en relación con la política educativa para la infancia y la adolescencia extranjera (CARBONELL, 2004; VILA, 2006), pero, además, tiene un problema práctico de gran importancia: en un año, el alumnado

-
4. Thomas y Collier (1997) explican que *“la razón principal sobre por qué tardan tanto tiempo los aprendices de lengua inglesa en alcanzar las puntuaciones en las pruebas sobre lengua inglesa es que los hablantes nativos del inglés no se quedan quietos y esperan a los aprendices de lengua inglesa que les alcancen. Los hablantes nativos del inglés se desarrollan cognitivamente y académicamente cada año que pasan en la escuela y, a la vez, continúan adquiriendo su L1 en un entorno de aprendizaje que es favorable a la instrucción en inglés. Las pruebas escolares reflejan que el consiguiente desarrollo lingüístico, cognitivo y académico ocurre en un entorno de aprendizaje que favorece la lengua inglesa” (THOMAS & COLLIER, 1997:40).*
 5. En esta proposición se defiende que el alumnado inmigrante de lengua no inglesa permanezca durante un año en un aula-puente para aprender inglés.

inmigrante mejor preparado para adquirir la lengua de la escuela sólo es capaz de desarrollar algunas habilidades conversacionales relacionadas con el uso contextualizado de la lengua escolar, pero continúa teniendo grandes problemas para utilizar las habilidades lingüístico-cognitivas implicadas en el uso de la lengua escolar en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Por eso, esta política, desde una perspectiva pragmática –que el alumnado extranjero desarrolle la lengua de la escuela– es de una falta de *realismo sorprendente*⁶.

Los estudios de Bel, Serra & Vila (1994) y Navarro & Huguet (2005), el primero en el ámbito de la inmersión lingüística y el segundo en el del alumnado extranjero, aportan nuevos datos a nuestra discusión.

Bel, Serra & Vila (1994) analizan el conocimiento de catalán y castellano, en 1990, en una muestra representativa de sexto, séptimo y octavo de EGB de Cataluña. Sus resultados muestran que el alumnado de inmersión lingüística –en aquel año sólo llegaba hasta sexto de EGB– sabía, como era de esperar, menos lengua catalana que sus pares de lengua familiar catalana escolarizados en catalán. Pero lo relevante de este estudio se refiere a la relación entre nivel sociocultural de las familias (medido a través del nivel socioprofesional y el nivel de estudios) y el conocimiento de la lengua de la escuela (la lengua catalana). Las Tablas VIII y IX muestran los resultados. La primera se refiere al conocimiento de catalán escrito y la segunda a conocimiento de catalán escrito y oral.

6. La sustitución de la política de *aulas-puente* por la de *aulas de acogida* responde a dos criterios diferentes. Por una parte, su inadecuación temporal para aprender la lengua de la escuela y, por la otra, su inadecuación respecto a los procesos implicados en la adquisición del lenguaje. Así, no se aprende el lenguaje para integrarse, sino que el aprendizaje de la nueva lengua es el resultado de la propia integración. Por eso, de lo que se trata es de primar las relaciones de acogida con todo el alumnado y el profesorado en el aula ordinaria y ofrecer ayudas organizativas en el propio centro escolar –aulas de acogida– para favorecer la integración escolar.

TABLA 8. Comparación entre el alumnado de sexto de EGB de inmersión lingüística y el alumnado catalanohablante escolarizado en catalán sobre competencia en lengua catalana escrita, según el nivel sociocultural de las familias. Curso 1989-1990.

Nivel Sociocultural	PG1					
	Alto		Medio		Bajo	
	X	S	X	S	X	S
Alumnado de inmersión lingüística	57'52	16'98	56'26	14'02	54'46	15'94
Alumnado de lengua catalana escolarizado en catalán	68'28	13'47	68'87	12'22	67'12	12'69

X= mediana; S= desviación estándar.

Font: Bel, Serra & Vila (1994).

TABLA 9. Comparación entre el alumnado de sexto de EGB de inmersión lingüística y el alumnado catalanohablante escolarizado en catalán sobre competencia en lengua catalana escrita y oral, según el nivel sociocultural de las familias. Curso 1989-1990.

Nivel Sociocultural	PG2					
	Alto		Medio		Bajo	
	X	S	X	S	X	S
Alumnado de inmersión lingüística	60'30	8'90	63'07	13'65	60'13	15'51
Alumnado de lengua catalana escolarizado en catalán	77'39	8'02	75'30	10'68	s.d.	s.d.

X= mediana; S= desviación estándar.

Fuente: Bel, Serra & Vila (1994).

Los datos muestran que, independientemente del nivel sociocultural de las familias, el alumnado de inmersión lingüística tiene un conocimiento significativamente más limitado de la lengua de la escuela.

El trabajo de Navarro & Huguet (2005) abunda en los mismos resultados. Así, tras analizar la competencia en español del alumnado extranjero de la provincia de Huesca escolarizado en primero de ESO, sus resultados muestran que el alumnado hispano tarda seis años en equipararse a sus pares españoles autóctonos y, además, las diferencias de conocimiento de la lengua de la escuela entre el

alumnado extranjero y el alumnado autóctono se mantienen independientemente del nivel sociocultural de las familias.

Conclusiones

Los datos que presentamos muestran que, si bien el nivel educativo de las familias incide en los resultados escolares de la infancia y la adolescencia extranjera, también influye en grado sumo la falta de conocimiento de la lengua de la escuela. Y, en el futuro, el número de criaturas con una lengua familiar distinta a la escolar será cada vez mayor en el conjunto del estado español y, en aquellas comunidades que organizan su sistema educativo de manera bilingüe para posibilitar el conocimiento del español y de la lengua oficial de la comunidad, la existencia de programas de cambio de lengua del hogar a la escuela para esta parte del alumnado será la norma.

Por eso, independientemente del nivel sociocultural de las familias del alumnado extranjero, hacen falta orientaciones claras para atender el desarrollo lingüístico de este alumnado. Estas orientaciones tienen que abordar, a nuestro entender, las siguientes cuestiones:

1. La administración y el profesorado tienen que entender que el lenguaje es, fundamentalmente, un instrumento para hacer cosas, bien con los demás, bien con uno mismo y, por tanto, sólo se puede incorporar –y, en consecuencia, aprender– si quien no lo conoce desea hacer cosas con las personas que ya lo conocen. Es decir, como señala Carbonell (2004), el aprendizaje de la lengua del país de acogida no es la puerta de la integración. Al contrario, en la medida en que existe una política de integración y prima la igualdad en las relaciones con las personas autóctonas, las personas extranjeras incorporan la lengua del país de acogida para hacer cosas juntos.

Y, actualmente, la primacía de una política de integración sobre una política de aprendizaje de la lengua de la escuela implica, como mínimo, dos cosas. En primer lugar, la desaparición de las *concentraciones escolares artificiales*, es decir, la desaparición de las concentraciones de alumnado extranjero en determinadas escuelas, de modo que su porcentaje es mucho más elevado que el que tiene en los territorios en que se ubican estas escuelas. Ello implica una política educativa que distribuya equitativamente a todo el alumnado –autéctono y extranjero– entre las escuelas subvencionadas con fondos públicos de un territorio (CARBONELL, 2004; CARBONELL, SIMÓ & TORT, 2002; VILA, 2002). Y, en segundo lugar, la renuncia a cualquier política

educativa que implique la segregación escolar del alumnado extranjero respecto al alumnado autóctono como, por ejemplo, las *aulas-puente* para que supuestamente aprendan la lengua de la escuela.

2. El desarrollo de una práctica educativa que multiplique los apoyos lingüísticos del alumnado, tanto para poder abordar la negociación de los significados implicados en lo que se dice y se hace en el aula como para promover el conocimiento de la lengua de la escuela. En otras palabras, ello significa vertebrar la práctica educativa a partir de la diversidad real que existe en el aula respecto al conocimiento de la lengua de la escuela y, por tanto, modificar la actividad unidireccional del profesorado con todo el alumnado (es decir, con el grupo-clase) en una doble perspectiva. Por una parte, un trabajo más individualizado del profesorado con el alumnado y, por la otra, la implantación de diversas maneras de trabajo cooperativo entre el alumnado. Así, las ayudas lingüísticas que recibe el alumnado son muchas más y, además, las que recibe están ajustadas a su conocimiento de la lengua de la escuela.
3. La modificación de la estructura organizativa clásica por otra que permita una práctica educativa en el sentido que he propuesto. Ello significa, en parte, mayores recursos humanos, pero también una manera distinta de utilizar los que ya existen. Así, en Cataluña hay escuelas de primaria de dos líneas que, conjuntamente con las personas especialistas, de dos grupos hacen tres, o en algunos institutos de enseñanza secundaria, en determinadas asignaturas – principalmente las llamadas instrumentales– de dos grupos se hacen también tres, o una parte del profesorado de las aulas de acogida de Cataluña, dado que la mayoría del alumnado de incorporación tardía sólo asiste entre cinco y diez horas a la semana, dedica una parte de su docencia al trabajo de apoyo lingüístico en el aula ordinaria en los cursos más elevados y en las asignaturas con una mayor implicación lingüística, o, también, el profesorado de secundaria que tiene guardia acude al aula de acogida como forma de apoyo al trabajo que allí se realiza, además de aprender técnicas y recursos para el tratamiento de la diversidad lingüística en el aula ordinaria.
4. La modificación del escenario sociocultural en que transcurre la práctica educativa. Así, los centros escolares deben modificar su perspectiva cultural y lingüística de manera que el alumnado extranjero encuentre sentido a lo que allí se propone y se hace. Y la mejor forma para conseguirlo consiste en acoger, tratar y promocionar aquello que este alumnado lleva a la escuela. Entre otras cosas, su lengua. La lengua familiar del alumnado tiene que estar presente, de una u otra manera, en las actividades de enseñanza y

aprendizaje del alumnado extranjero. Ciertamente, por razones obvias, no lo puede estar como lengua de enseñanza, pero puede estar de otras muchas maneras (VILA, 2000). Una de ellas de forma simbólica, a través de su presencia, por ejemplo, en murales o en la decoración escolar. Otra, de manera activa a partir de la participación de las familias en el propio contexto escolar. Por ejemplo, en el parvulario y en el ciclo inicial de la enseñanza primaria, mediante el *libro viajero* que va de la escuela a casa y viceversa, en el que cada contexto emplea al escribir su propia lengua. Y muchas más que están ampliamente documentadas (VILA, SIQUÉS & SERRA, 2006).

La mejora de la organización escolar y de la práctica educativa para promover capacidades lingüísticas desde la lengua de la escuela no resuelve todos los problemas escolares de la infancia y la adolescencia extranjera. Pero, ciertamente, ayudaría a ello.

Referencias bibliográficas

- ANGULO, C. (2003). *La población extranjera en España*. Madrid: INE.
- AJUNTAMENT DE BARCELONA (2005). *La població estrangera a Barcelon, gener 2005*. Barcelona: Departament d'Estadística de l'Ajuntament de Barcelona.
- APARICIO, R. & VEREDAS, S. (2003). *Red de menores extranjeros escolarizados en Andalucía*. Madrid: Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones.
- ARNAU, J. & SERRA, J. M. (1992). "Un model d'anàlisi per a l'avaluació de la competència oral dels alumnes castellanoparlants que assisteixen a un programa d'immersió". En AA.VV., *Ponències, Comunicacions i Conclusions del segon simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*. Vic: EUMO, 145-156.
- AYUNTAMIENTO DE MADRID (2005). *Madrid Datos. Población extranjera en la ciudad de Madrid, enero 2005*. Madrid: Dirección General de Estadística del Ayuntamiento de Madrid.
- BANCAJA (2005). "Migraciones, capital humano y características de los municipios". *Capital Humano*, 59.
- BEL, A. (1989). "La competencia lingüística de los alumnos de inmersión". En AA.VV., *Actas I Simposio Internacional de Didáctica da Lingua e a Literatura*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- BEL, A., SERRA, J. M. & VILA, I. (1994). "Estudio comparativo del conocimiento de catalán en sexto, séptimo y octavo de EGB en 1990". En M. SIGUAN (ed.), *Las lenguas en la escuela*. Barcelona: ICE/Horsori, 229-252.

- BROEDER, P. & MIJARES, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CARBONELL, F. (2004). *Educar en temps d'incertesa*. Palma de Mallorca: Leonard Muntaner.
- CARBONELL, J., SIMÓ, N. & TORT, A. (2002). *Magribins a les aules. El model de Vic a debat*. Vic: EUMO.
- CIDE (2005). "El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1994-2005)". *Boletín CIDE de temas educativos*, 14.
- CITE-CC.OO. (2005). *Memòria del Centre d'Informació de Treballadors Estrangers (CITE-CC.OO.) any 2004*. Barcelona: Comissió Obrera Nacional de Catalunya.
- COLLIER, V. P. (1987). "Age and rate of acquisition of second language for academic purposes". *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.
- CUMMINS, J. (1981). "Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment". *Applied Linguistics*, 1, 132-149.
- CUMMINS, J. (2001). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- FEU, J. & BESALÚ, X. (2005). *Pobresa, marginació i exclusió social a Palafrugell i a Mont-Ras*. Documento no publicado. Palafrugell: Càritas Parroquial de Palafrugell.
- FULLANA, J., BESALÚ, X. & VILÀ, M. (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG Edicions.
- GANDARA, P. (1999). *Review of research on instruction of limited English proficiency students: A report to the California legislature*. Santa Bárbara: University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- GARCÍA-NIETO, A. (2004). *Los inmigrantes en la Región de Murcia 2002*. Murcia: Consejería de Trabajo y Política Social.
- GENESE, F. (1984). "French Immersion Programs". En S. SHAPSON Y V. D'OYLEY (eds.), *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 33-54.
- HAKUTA, K., BUTLER, Y. G. & WITT, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- HAMBYE, PH. & LUCCHINI, S. (2005). "Diversité sociolinguistique et ressources partagées. Regards critiques sur les politiques d'intégration linguistique en Belgique". *Noves SL. Revista de Sociolingüística*, primavera-estiu. Revista electrónica [en línea], http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm05primavera-estiu/hambye1_3.htm

- HUGUET, A. & NAVARRO, J. L. (2005). "Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración". En D. LASAGABASTER & J. M. SIERRA (eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: Horsori, 53-74.
- INTERNATIONAL CENTRE FOR MIGRATION POLICY DEVELOPMENT (2003). *Migrants, Minority and Employment: Exclusion, Discrimination and Anti-Discrimination in 15 Members States of The European Union*. Bruselas: European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia.
- IZQUIERDO, A. (2002). "La educación errante". En AA.VV., *La sociedad. Teoría e investigación empírica*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociales.
- JONSSON, J. O. (2002). *The educational and labour market attainment in Sweden of immigrants*. Comunicación a la RC28 conference on social stratification and mobility. Oxford (Nuffield College), 10-13 de abril.
- KLESMER, H. (1994). "Assessment and teacher perceptions of ESL students achievement". *English Quarterly*, 26(3), 8-11.
- MARUNY, L. & MOLINA, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Competència discursiva, competència lectora, competència escriptora*. Comunicación al Seminari Interculturalitat, Educació i Llengües. Girona: Comissions Obreres.
- MCLAUGHLIN, B. (1985). *Second Language Acquisition in Childhood: Vol. 2, School-Age Children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MONTES, R. (2002). "La inclusión de las minorías étnicas en la Región de Murcia". En AA.VV., *II Jornadas Interculturalidad en la Región de Murcia*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia, 15-27
- NADAL, J. M. (2005). *La llengua sobre el paper*. Girona: CCG Edicions
- NAVARRO, J. L. & HUGUET, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en Primero de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.
- PEÑALVA, A. (2003). *La educación intercultural como modelo de análisis de la realidad. Un estudio a partir de la percepción del alumnado y de lo que se refleja en los materiales curriculares de ciencias sociales de la ESO*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Pública de Navarra.
- RAMÍREZ, J. D. (1992). "Executive summary". *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.
- SERRA, J. M. (1997). *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori.

- SERRA, J. M. & VILA, I. (2005). "Lenguas, escuela e inmigración en Cataluña". En D. LASAGABASTER & J. M. SIERRA (eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: Horsori, 75-89
- SERRANO, L. & PASTOR, J. M. (2005). *La geografía del capital humano en España: Niveles educativos de los municipios*. Valencia: Bancaja.
- SHOHAMY, E. (1999). *Unity and Diversity in Language Policy*. Comunicación a la AILA Conference. Tokio, agosto.
- SIGUAN, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- THOMAS, W. P. & COLLIER, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- VILA, I. (2000). "Inmigración, educación y lengua propia". En AA.VV., *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Fundación La Caixa: Barcelona, 145-166.
- VILA, I. (2002). "Reflexiones sobre la interculturalidad". *Mugak*, 21, 7-15.
- VILA, I. (2005). "¿Nivel sociocultural o desconocimiento de la lengua?" *Perspectivacep*, 8, 23-54.
- VILA, I. (2006). "Al voltant d'algunes relacions entre escola i immigració". En AA.VV., *Ciutadania i immigració*. Barcelona: Fundació Pere Ardiaca (en prensa).
- VILA, I. & SIQUÉS, C. (2006). "Infància estrangera i coneixement de la llengua de l'escola". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 38 (en prensa).
- VILA, I., SIQUÉS, C. & SERRA, T. (2006). *Immigració i escola. El tractament de la diversitat lingüística als centres escolars*. Barcelona: Graó (en prensa).

El plan para la lengua y la cohesión social (Plan LIC) del gobierno de Cataluña

Xavier BESALÚ

Correspondencia:

Xavier Besalú Costa

Universidad de Girona
Departamento de Pedagogía
Emili Grahit, 77
17071 Girona

E-mail:
xavier.besalu@udg.es

Recibido: 15-05-2006
Aceptado: 30-06-2006

RESUMEN

El Plan para la Lengua y la Cohesión Social es un proyecto estratégico del gobierno de Cataluña para la mejora de la educación. Sus tres objetivos fundamentales son: consolidar la lengua catalana, fomentar la educación intercultural y promover la igualdad de oportunidades. Este artículo explica el origen y las finalidades del Plan, sus ejes estratégicos y emblemáticos, y los contextos socioculturales y políticos en los que se plantea y desarrolla.

PALABRAS CLAVE: Lengua, Interculturalidad, Cohesión social, Inclusión social, Inmigración.

The language and social cohesion plan from the Government of Catalonia

ABSTRACT

The Language and Social Cohesion Plan is a strategic project from the Catalanian Government in order to improve education. Its three main aims are: to consolidate the Catalan language, to promote intercultural education and to ensure equal opportunities. This article explains the origin and purposes of the Plan, its most strategic and emblematic points and the sociocultural and politic context in which the Plan appears and is developed.

KEYWORDS: Language, Interculturality, Social cohesion, Social inclusion, Immigration.

El Plan para la Lengua y la Cohesión Social¹ del gobierno de Cataluña fue presentado públicamente a finales del curso 2003-04, sólo unos meses después de

1. A partir de ahora Plan LIC.

que el autodenominado gobierno *catalanista y de izquierdas*, formado por PSC, ERC e IC-EUiA², iniciara su azarosa andadura, y empezó a aplicarse el curso siguiente 2004-05.

En su introducción (DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, 2004a) se alude al Plan de Actuación para el Alumnado de Nacionalidad Extranjera 2003/2006, que había aprobado el gobierno anterior en abril de 2003, diciendo que atendía sobre todo a los aspectos relacionados con el aprendizaje de la lengua, pero carecía de una visión global que atendiera tanto a la creciente incorporación de alumnado procedente de la inmigración (y no sólo en su vertiente lingüística, sino también emocional y relacional), como a la aparición de nuevas causas de exclusión social y a la insuficiente normalización de la lengua catalana en la vida social.

La elaboración de un nuevo plan se justificaba así tanto en la necesidad de que la escuela convierta estos retos en una oportunidad de mejora de todo el sistema, como en esta pretensión de globalidad. Por ello, el Plan LIC no se dirige sólo al alumnado inmigrante o de origen extranjero o perteneciente a minorías étnicas y culturales, sino a todo el alumnado del país, independientemente de su condición, situación u origen, con el objetivo de construir una sociedad cohesionada y abierta, basada en los valores democráticos.

Los antecedentes inmediatos

La identificación tácita entre inmigración e interculturalidad ha sido una constante, en Europa y también en Cataluña y España, en los discursos y las prácticas de las administraciones educativas y, en general, también de los sindicatos y de los profesores, y de una parte nada despreciable de la investigación y la docencia universitarias. Esta realidad, más allá de sus causas fácilmente explicables, está en la base de los planes y de las principales actuaciones llevadas a cabo estos últimos años en las distintas comunidades autónomas españolas. Su preocupación fundamental ha sido la de garantizar el acceso y la permanencia de los alumnos de origen extranjero en el sistema educativo y, una vez en él, lograr una verdadera igualdad de oportunidades con distintas medidas de tipo compensatorio (becas, ayudas, refuerzos, programas específicos para aprender la lengua vehicular de la escuela, aulas de acogida, etc.).

En otras palabras: los cambios propiciados por la presencia de alumnos de origen extranjero en el sistema educativo no han afectado prácticamente al

2. PSC: Partit dels Socialistes de Catalunya; ERC: Esquerra Republicana de Catalunya; IC-EUiA: Iniciativa per Catalunya-Esquerra Unida i Alternativa.

alumnado en su conjunto más allá del contacto físico, que no es poco, o, en el mejor de los casos, en un nuevo énfasis en la formación moral, ética o cívica. Los cambios, si se han producido, han tenido un carácter marcadamente cuantitativo (nuevos recursos humanos, materiales o didácticos), mientras que los de tipo organizativo o metodológico se han dirigido, casi en exclusiva, a estos *nuevos* alumnos (aulas de acogida, refuerzos intra y extraescolares, materiales adaptados, dossiers específicos...). Pocas veces se ha visto cuestionado el currículum común, más allá de adiciones esporádicas, comparaciones anecdóticas o actividades más bienintencionadas que productivas, o el proyecto educativo en su conjunto.

Es en esta órbita donde cabe situar el Plan de Actuación para el Alumnado de Nacionalidad Extranjera 2003/2006 (DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, 2003), cuyos objetivos específicos eran enunciados de la forma siguiente:

“El dominio oral y escrito de la lengua catalana; el acceso al mismo currículum que sigue el resto del alumnado, que incluye el dominio de la lengua castellana; y el logro progresivo de la autonomía personal en el ámbito escolar y social”.

Para alcanzarlos se propugnaba su escolarización inmediata, el diagnóstico de sus necesidades educativas personales, las ayudas necesarias y las adaptaciones del currículum, si eran precisas. Para llevarlo a cabo se concretaban hasta 11 líneas y 3 estrategias de intervención:

“Organizar la acogida y la atención al alumnado recién llegado (“nouvingut”); optimizar los recursos disponibles; e implicar y coordinar todos los servicios de la zona (públicos o de iniciativa social) para realizar actividades complementarias y extraescolares, organizar actividades para los padres y las madres de este alumnado, diseñar talleres para realizar en los centros y dotar de recursos extraordinarios a determinados centros educativos”.

Ni una sola vez aparecía en este plan la palabra interculturalidad.

La política educativa de los gobiernos catalanes hasta la aprobación del Plan LIC se podría sintetizar aludiendo a la tensión teórica y práctica entre dos perspectivas diferenciadas, que trabajaban en paralelo y no desde referentes comunes, que hubieran dado coherencia global a sus intervenciones (BESALÚ, 2001). Una era la que postulaba el SEDEC³, un instrumento creado para conseguir la normalización lingüística y cultural en el ámbito escolar, dirigido en principio específicamente

3. SEDEC: Servei d'Ensenyament del Català (Servicio de Enseñanza del Catalán).

al alumnado castellanoparlante, pero que en sus últimos tiempos atendía de forma creciente al alumnado de origen extranjero. Su perspectiva era, como resulta obvio, lingüística e individual, y se traducía en una práctica marcadamente asimilacionista. Sus estrategias básicas eran los auxiliares de conversación y los TAE⁴. La otra línea era la del Programa de Educación Compensatoria, nacido para atender al alumnado en riesgo de marginación social (en realidad se llamó así en sus inicios), mayoritariamente población gitana, y reconvertido de hecho, sin cambiar de nombre, en un servicio de apoyo a los centros educativos para trabajar la diversidad socioeconómica y cultural. Su óptica era más de carácter social y colectivo, y sus intervenciones, carentes de una fundamentación teórica suficientemente elaborada, aunque muy variadas, solían ser más sensibles tanto al reconocimiento de las diversas identidades culturales como a los problemas de discriminación y racismo que se daban en los centros.

Los marcos del Plan LIC

El Plan LIC no es un fruto casual, sino que surge, de un planteamiento político sedimentado y preciso, como uno de los pilares de la nueva política social que se pretende llevar a cabo. Para los nuevos gobernantes la educación es una prioridad, y así lo pregonan antes y después de las elecciones, y así se plasma en su programa de gobierno. Por otra parte, en relación a la inmigración, *“lo más importante radica en conseguir barrios seguros y escuelas dignas. Ese es el secreto. Sólo con tranquilidad en los barrios, con seguridad y con viviendas dignas se pueden enfocar correctamente estos temas. Con escuelas dignas, no con esa dualización entre escuelas solución (privadas) y escuelas problema (públicas). La xenofobia no surge de malas personas, sino de condiciones objetivas y de los errores de algunas fuerzas políticas que se aprovechan”*⁵.

En otro sentido, el Plan LIC no sólo ha gozado desde sus inicios de una dotación presupuestaria generosa, sino que ha implicado cambios estructurales en la administración educativa, que se han concretado en la creación de la nueva Subdirección General de Lengua y Cohesión Social, que aúna en su seno y pone bajo una misma dirección al Servicio de Enseñanza del Catalán (SEDEC) y al Servicio de Interculturalidad y Cohesión Social (SICS), que a su vez absorbe al antiguo Programa de Educación Compensatoria. Así se pone fin a aquella dualidad de perspectivas porque ahora, sobre el terreno, existirán sólo los asesores

4. TAE: Taller d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics (Taller de Adaptación Escolar y de Aprendizajes Instrumentales Básicos).

5. P. MARAGALL (2002). *XX Reunión del Círculo de Economía*, La Vanguardia 30-XI-2002, 68.

LIC (de lengua, interculturalidad y cohesión social). Señalar finalmente que, en el mismo nombre, el énfasis recae no en los individuos (inmigrantes, extranjeros, marginados...) sino en los objetivos, que afectan al conjunto de la población escolar.

a. Las políticas del gobierno

El acuerdo que firmaron los partidos que sostienen al gobierno de coalición catalán consideraba a la educación como una prioridad central de su acción. Y si la formación integral de todo el alumnado sin exclusiones es el primer objetivo, la educación es también un elemento fundamental para las políticas de cohesión y desarrollo social (DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, 2004b).

El primer objetivo del programa de la Consejería de Educación es *“una escuela catalana innovadora y de calidad para todos: una educación para la igualdad, el progreso y la cohesión social”*. De este objetivo derivan otros, como *“reducir el fracaso escolar y mejorar el rendimiento de todo el alumnado; promover los valores del diálogo, la convivencia, el respeto a las minorías, la igualdad y la solidaridad, en el marco de una sociedad democrática, impulsando la educación intercultural y la coeducación”*. Y propone, entre otras, las actuaciones siguientes: plan para reducir el fracaso escolar y mejorar el rendimiento escolar; plan para la lengua y la cohesión social; programas de innovación (entre ellos el programa de convivencia y mediación y el programa de educación para la ciudadanía).

Este programa se enmarca en un plan de gobierno (DEPARTAMENT DE LA PRESIDÈNCIA, 2004) más amplio, que establece como los dos grandes objetivos de la política educativa *“impulsar la educación pública como eje vertebrador del sistema educativo catalán”* y *“aumentar la calidad del sistema educativo para adecuarlo a los nuevos retos sociales”*. Contempla, entre otras, las siguientes actuaciones: la elaboración de un Pacto Nacional para la Educación, que ponga las bases de la futura Ley Catalana de Educación; un plan de atención al alumnado procedente de la inmigración; etc. En cuanto a las políticas de acción social, este plan de gobierno se compromete asimismo a *“garantizar la cohesión social, en especial de los colectivos con mayor riesgo de exclusión”*, entre los que cita a los inmigrantes (Plan de Ciudadanía e Inmigración); al pueblo gitano (Plan Integral del Pueblo Gitano en Cataluña); y, en general, a la pobreza y la exclusión social (Programa de Inclusión Social de Cataluña – Pobreza Cero).

b. La Subdirección General de Lengua y Cohesión Social

El Decreto 282/2004, de 11 de mayo⁶, creó, dentro de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, una nueva Subdirección General de Lengua y Cohesión Social, ante los nuevos retos que plantea la acogida y la integración del alumnado *nouvingut*: la voluntad de garantizar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad para todos, respetar la diversidad cultural y consolidar la lengua catalana como eje vertebrador de un proyecto educativo plurilingüe.

Entre las funciones que se le asignan están estas tres: consolidar la lengua catalana como lengua vehicular de la enseñanza y la comunicación en los centros educativos y como eje vertebrador del proyecto educativo en un marco plurilingüe; impulsar y planificar programas y actuaciones para el desarrollo de la educación intercultural, basados en el conocimiento de la cultura propia y de las otras culturas, el respeto a la diferencia y los valores cívicos y democráticos, en un marco de buena convivencia; y elaborar criterios y promover actuaciones para fomentar la inclusión escolar y garantizar la igualdad de oportunidades de todo el alumnado, para prevenir cualquier tipo de marginación.

De esta Subdirección General dependen dos servicios: el de Enseñanza del Catalán (SEDEC) y el de Interculturalidad y Cohesión Social (SICS), que deben, cada uno en su campo: coordinar a los asesores; definir líneas de actuación, pautas de funcionamiento y criterios de evaluación de los profesionales de apoyo; proponer y evaluar soluciones organizativas y didácticas para la elaboración de proyectos lingüísticos y planes de acogida e integración escolar; velar por las experiencias de innovación educativa; impulsar la elaboración, selección y difusión de recursos y materiales didácticos; colaborar en la organización de cursos de formación; etc.

c. El Plan de Ciudadanía e Inmigración 2005-2008

El Plan LIC se inscribe en el Plan Interdepartamental de Ciudadanía e Inmigración (SECRETARIA PER A LA IMMIGRACIÓ, 2005), que parte de unas cuantas premisas básicas: el reconocimiento de la diversidad cultural apostando por la interculturalidad, lo que obliga a Cataluña a redefinir las pautas de relaciones con otras dimensiones de la diversidad cultural preexistente; los Derechos Humanos que, como principios inexcusables, fundamentales y universales, han de dirigir la gestión del proceso de acomodación de la población inmigrada; la promoción de la cohesión social y la estabilidad en un entorno de creciente diversidad; la defensa

6. Publicado en el DOGC número 4132, 13-V-2004.

de la lengua y de la identidad catalanas: los residentes en Cataluña, sea cual sea su origen, deben poder comunicarse entre ellos y con las administraciones públicas en catalán; y la coordinación y cooperación con todas las administraciones públicas y los distintos sectores sociales.

El plan fija doce objetivos específicos: un sistema de primera acogida coordinado; la mejora de las políticas sociales, de forma que nadie se sienta perjudicado (salud, educación y vivienda son los ámbitos prioritarios); la mejora del acceso a la sanidad; una educación intercultural para la cohesión social; la lucha contra la exclusión social; la acogida lingüística y el uso social de la lengua catalana; la inserción laboral y la autonomía personal; la atención al factor sexo; la incorporación de jóvenes de origen inmigrante en las políticas de juventud; la formación de los profesionales; el acceso a la información; y la lucha contra el racismo y la discriminación, a través de programas de sensibilización, de mecanismos de denuncia y de campañas.

Asimismo establece tres tipos de políticas a desarrollar: las de acogida, las de igualdad y las de acomodación. Entre las estrategias de acogida se incluye el programa de aulas de acogida. Entre las estrategias de igualdad se incluyen: los programas de mejora de la distribución de los alumnos de origen extranjero en los centros educativos; los programas de escolaridad no obligatoria; el fomento del uso de la red de bibliotecas como espacios de acogida; la formación de los profesionales de los centros educativos; el apoyo a las entidades y asociaciones de ciudadanos de origen extranjero; el fomento de la participación de todos los niños y jóvenes en las actividades deportivas; la formación de personas adultas; los programas de impulso y uso del catalán; y la formación en lengua y cultura de origen familiar. Y las estrategias de acomodación incluyen los planes educativos de entorno.

El Plan LIC: estructura y contenido

El Plan LIC es un documento de 36 páginas, que se abre con unas palabras de presentación de la Consejera de Educación y una **introducción** donde se justifica la necesidad y oportunidad de este plan. Viene después un apartado de **análisis**, donde se sintetiza el estado de la cuestión en torno a cuatro temas (DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, 2004a):

- La lengua catalana: *“A pesar de los avances conseguidos, el uso de la lengua catalana entre el alumnado no se corresponde con los índices conseguidos en las actividades de enseñanza/aprendizaje (p.6) (...) La ampliación de la*

escolarización obligatoria hasta los 16 años y la llegada de alumnado nouvingut deben comportar una reflexión que favorezca, en un marco plurilingüe, la adopción de nuevas estrategias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua (p. 7)”.

- El alumnado de nacionalidad extranjera: *“Si el flujo inmigratorio continúa con el mismo ritmo, en el curso 2005-06 se podría alcanzar un porcentaje cercano al 10% en todas las etapas (...) La mayoría, el 84,6%, se matricula en centros públicos y con una distribución muy irregular según las comarcas o las zonas (p. 9)”.*
- El alumnado con riesgo de marginación y/o exclusión social: *“Hay áreas importantes de determinadas ciudades donde se concentran procesos de involución urbanística, problemas demográficos y déficits económicos y sociales (...) Estas circunstancias adversas tienen una incidencia muy directa en las escuelas e institutos ubicados en estos barrios. Se trata de centros con una significativa concentración de alumnado con necesidades específicas, con altos índices de absentismo, de fracaso y de abandono escolar, con familias que carecen de recursos y afectadas por diversas problemáticas (p. 11)”.*
- La educación intercultural: *“No se debe plantear como una cuestión que sólo afecta a aquellos centros con alumnado de diferente procedencia cultural, sino que es un elemento fundamental del currículum de todo el alumnado (...) Implica un cambio de perspectiva a la hora de abordar los contenidos culturales y, en consecuencia, afecta a todo el currículum, a todo el profesorado y a todas las instituciones educativas (p. 11)”.*

En el apartado titulado **finalidad del plan y principios de actuación** se definen los tres grandes objetivos del Plan LIC: consolidar la lengua catalana y el aranés, si procede, como eje vertebrador de un proyecto plurilingüe; fomentar la educación intercultural, basada en la igualdad, la solidaridad y el respeto a la diversidad de culturas, en un marco de diálogo y de convivencia; y promover la igualdad de oportunidades para evitar cualquier tipo de marginación.

La **organización del plan** consta de los elementos siguientes: la Subdirección General de Lengua y Cohesión Social, los equipos de asesoramiento a los centros y al profesorado en lengua, interculturalidad y cohesión social, el coordinador/a territorial del equipo, el coordinador/a de centro en lengua, interculturalidad y cohesión social y el tutor/a de acogida.

El plan se desarrolla a tres niveles distintos: en la Consejería de Educación actúan la Subdirección General y sus dos unidades administrativas, el SEDEC y el

SICS. En cada uno de los ocho territorios en que se estructura la administración educativa en Cataluña (4 en la provincia de Barcelona, 2 en la de Tarragona, 1 en la de Lleida y 1 en la de Girona) se constituye una comisión territorial LIC, presidida por el director/a de los servicios territoriales, y un equipo de asesoramiento LIC (que cuenta con un coordinador/a). El tercer nivel lo constituyen los centros educativos, que deben designar un coordinador/a LIC y cuentan con un tutor/a de acogida.

De forma breve se enumeran a continuación los ámbitos de intervención y líneas de trabajo según los objetivos específicos; la previsión de recursos para el curso 2004-05 (158 asesores LIC, 565 tutores de acogida para centros públicos, un número indeterminado de profesores de apoyo para los centros concertados y 142 profesores en TAE); una valoración económica, que contempla no sólo los recursos anteriores, sino también la formación del profesorado y las ayudas a los centros concertados para libros, comedor escolar, la elaboración de materiales didácticos y la dotación de equipamiento informático, y que para el año 2005 es de más de 35 millones de euros; y un compromiso de seguimiento y evaluación del Plan.

El documento se completa con siete anexos, que concretan específicamente algunos de los aspectos del plan: plan de acogida y de integración; proyecto lingüístico; educación intercultural; aula de acogida; taller de adaptación escolar; planes de entorno; y la formación para los centros con aula de acogida. Con posterioridad se le han añadido cuatro nuevos anexos: plan para el alumnado de la comunidad gitana; protocolo a seguir para el establecimiento de clases de las lenguas y de las culturas de origen del alumnado de nacionalidad extranjera en horario extraescolar; plan educativo de entorno; y la situación de la lengua en los centros educativos: actuaciones para consolidarla y potenciarla. Y está en estudio un nuevo anexo que, de forma provisional, lleva por título: el centro educativo ante los nuevos retos sociales.

Los objetivos del Plan LIC

Los tres objetivos explicitados del Plan se resumen en un objetivo general: potenciar y consolidar la cohesión social, la educación intercultural y la lengua catalana en un marco plurilingüe. Desde un primer momento se tomó la opción de trabajar integradamente estas tres líneas y así se ha expuesto desde la Consejería:

“Queremos potenciar el enriquecimiento vital, social y cultural de todo el alumnado con la práctica de la inclusión, la interacción y el diálogo para que nos ayude a crear una visión integrada, compartida y solidaria de nuestra

realidad (...) Entre las diferentes expresiones de diversidad cultural hay una que, en nuestro caso concreto, destaca de una manera especial: la lengua catalana, que queremos que se convierta en el eje vertebrador de una nueva realidad plurilingüe y que continúe siendo el componente básico de nuestra identidad colectiva” (DIRECCIÓ GENERAL D’ORDENACIÓ I INNOVACIÓ EDUCATIVA, 2005, 3-5).

Ante el desconcierto en torno a la educación y la crisis de la modernidad no caben las respuestas simplistas y aparentemente seguras, cuando los problemas a resolver son complejos y los cambios que vivimos tienen alcance histórico. Eso es lo que, de alguna forma, pretendió la nonata Ley de Calidad de la Educación; y si las respuestas que daba eran manifiestamente inadecuadas, las preguntas siguen ahí y exigen respuestas bien fundamentadas, contrastadas y eficaces (BESALÚ & VILA, 2005).

Por otra parte, la experiencia y la investigación han demostrado por activa y por pasiva que los cambios reales en educación requieren la apropiación y el compromiso de las comunidades y los centros educativos, que las imposiciones más o menos bienintencionadas acaban por fracasar, y que el papel de las administraciones debe ser, y no es poco, el de favorecer, estimular, presionar incluso, la puesta en marcha estos procesos. En este sentido, el Plan LIC puede considerarse un verdadero proyecto de innovación: las administraciones deben garantizar las condiciones materiales y políticas, pero el proyecto sólo será viable si los centros educativos lo asumen como propio, porque sus objetivos sólo podrán alcanzarse si son adoptados, compartidos y evaluados por todos los profesionales del centro.

a. Sobre la cohesión social

La cohesión social es la posibilidad de compartir un proyecto colectivo de futuro donde sea posible vivir y convivir desde la libertad y la diversidad, cosa nada fácil cuando venimos de una tradición social y cultural que ha hecho de la homogeneidad el eje fundamental de la convivencia.

La cohesión social nos interroga sobre los planteamientos éticos de fondo que deben estar en la base de la educación. El proyecto ilustrado, que propugnó la escuela para todos para alcanzar la emancipación individual y colectiva de la humanidad y que tantos logros y beneficios ha conseguido (la prosperidad económica, los estados del bienestar, la democracia parlamentaria, el progreso científico y tecnológico, etc.), tiene también su cara amarga (las desigualdades norte-sur, el Holocausto, Chernóbil, etc.), y hemos podido comprobar que su

propuesta cultural está impregnada de etnocentrismo, de sexismo, de clasismo, y ha propiciado la discriminación y la exclusión de numerosas personas y grupos humanos. Son estas evidencias las que explican el auge del relativismo, la emergencia del pensamiento *débil*, la pérdida de fe en los grandes relatos de la modernidad y las llamadas angustiadas a una nueva educación en valores. Dos de ellos adquieren hoy un relieve especial: la responsabilidad y el respeto al otro.

Ser responsable implica asumir las consecuencias de nuestras acciones, porque el ejercicio de nuestros derechos y deberes tiene siempre una dimensión pública. Y es aquí donde adquiere todo su sentido la pregunta radical de G. Steiner: ¿Por qué las tradiciones humanistas resultaron ser una barrera tan frágil frente a Auschwitz, que significa la crueldad sin límites? Tal vez el Holocausto no sea un accidente, sino un producto genuino de una cultura que ha entronizado la burocracia (la obediencia al mando), la racionalidad instrumental (el fin justifica a los medios) y la pasividad ciudadana ante la protección de los derechos de los demás. Desde este prisma, el comunitarismo, tan denostado desde determinados círculos, podría entenderse como una respuesta eficaz ante esta desresponsabilización individualista: pertenecer y sentirse de una comunidad significa también ser responsable de su existencia y de su continuidad.

A un tiempo, este nuevo humanismo deberá ser forzosamente intercultural. Occidente ha visto siempre al otro, al diferente, como una amenaza; hemos sido educados en una visión marcadamente negativa de las diferencias; a lo largo de la historia los *diferentes* han sido sistemáticamente marginados y reprimidos, tanto los de fuera (colonialismo, esclavitud, exterminio...), como los de dentro (herejes, discapacitados, gitanos...). Pero vivimos ya en sociedades plurales desde muchos puntos de vista, y en una cultura que tiene mucho de planetaria (de la música al cine, de la moda a la mesa). La interculturalidad no entroniza al relativismo cultural, sino que aspira a reconocer y a desacralizar todas las culturas, a comprender la realidad desde ópticas sociales y culturales diversas, a reconocer a todos los ciudadanos para que participen en condiciones de igualdad en la elaboración de este nuevo marco cultural compartido.

El objetivo de la cohesión social nos interroga también a propósito de las funciones sociales de la educación. Hoy día la mayoría de los españoles somos más bien escépticos en relación a las capacidades de la escuela, pero, a pesar de ello, sigue siendo uno de los instrumentos más seguros y más cercanos para escapar de la marginación y la exclusión social para todos aquellos a quienes las condiciones económicas, sociales, geográficas o culturales de origen han colocado en una situación de partida desigual e injusta. La escuela sigue siendo además (junto a los medios electrónicos, por supuesto) el instrumento más contrastado

y persistente de conformación de las conciencias, de legitimación de la cultura hegemónica y de la moralidad deseable, de experimentación práctica de la convivencia y de gestión pacífica de los conflictos. Pero el mundo escolar no es impermeable al entorno urbanístico y social, sino que cada día más aparece como uno de los símbolos más visibles de la estratificación del espacio: pensada como un instrumento esencial de igualdad social, la escuela puede acabar convirtiéndose en un espacio de segregación social y cultural. De aquí la importancia de que todos los centros públicos y concertados de un mismo municipio o zona sean realmente representativos de la diversidad social, económica y cultural, y faciliten de este modo un primer espacio real de convivencia.

En el seno del objetivo de cohesión social, el Plan LIC da un relieve especial a la comunidad gitana (DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, 2004c) al constatar que, en ella, se dan importantes bolsas de pobreza, marginalidad y exclusión social, agravadas por los estereotipos y prejuicios sociales presentes en la sociedad catalana, y se propone diversos objetivos y líneas de actuación: reconocer e incluir al pueblo gitano en el currículum común; una intervención específica en zonas donde viven comunidades gitanas en condiciones de pobreza y marginación para reducir la incidencia de las problemáticas que propician la exclusión escolar y social del alumnado (prevención y tratamiento del absentismo y el abandono escolar, promoción escolar de las niñas y jóvenes, programas de ayuda para seguir estudios postobligatorios, programas para la inserción laboral del alumnado con fracaso escolar, ayudas económicas, promoción de actividades extraescolares, programas específicos de educación de las familias y colaboración en los programas interdepartamentales contra la degradación urbana, de prevención de la delincuencia, etc.); formar a los profesionales de la educación; colaborar estrechamente con las entidades gitanas o que trabajen en este campo; favorecer el conocimiento de la lengua romanó/caló; y promover la inserción socioeducativa del alumnado gitano de origen extranjero.

b. *Sobre interculturalidad*

Un punto de partida: no son los inmigrantes extranjeros quienes han hecho de Cataluña un país multicultural, sino que sólo han hecho mayor y más perceptible la heterogeneidad cultural de la sociedad catalana. Y una premisa: la justificación de la desigualdad por razones étnicas, culturales o raciales, la deshumanización del otro, están en la base misma de la cultura occidental: el mundo moderno, esta figura histórica global asimilable a otras categorías como Europa, el Norte, Occidente... ha nacido de la supresión del otro. Por eso la aparición del otro provoca una verdadera crisis del eurocentrismo, de la racionalidad científica, de la modernidad capitalista. Porque la modernidad occidental es sólo una forma cultural, pero no

la forma cultural por excelencia frente a todas las demás, consideradas anteriores, salvajes, primitivas, poco humanas (BALDUCCI, 2001).

En sintonía con el Consejo de Europa, está claro que el objeto de la educación intercultural es todo el alumnado, independientemente de su origen y condición, porque todos tenemos una visión particular de la cultura comunitaria, todos compartimos elementos culturales comunes, y porque de lo que se trata es de preparar a todos los alumnos para vivir y trabajar en un mundo plural, complejo y abierto. Por eso, de forma breve, la educación intercultural se entiende según los principios siguientes: aprender a vivir juntos en sociedades multiculturales; tomar conciencia del bagaje cultural propio; reconocer la relatividad de todas las culturas; conciliar el respeto a la identidad y a las diferencias culturales con la igualdad de las personas y la cohesión de las sociedades; partir de las necesidades, experiencias, conocimientos e intereses de todo el alumnado; mejorar el autoconcepto; potenciar la igualdad de oportunidades académicas de todos; promover la relación, el intercambio, la comunicación y la cooperación; cultivar actitudes interculturales; examinar críticamente el currículum común; y luchar contra todas las formas de discriminación (BESALÚ & VILA, 2005).

La educación intercultural debe afectar, en primera instancia, al currículum, entendido no sólo como la selección de cultura que los centros educativos pretenden transmitir a sus alumnos, sino también como la cultura efectivamente vivida y aprendida por el hecho de permanecer y trabajar en las escuelas junto a los profesores. Cambiar el currículum consistirá, por tanto, en cambiar los objetivos y contenidos de las diversas disciplinas, pero también en cambiar las condiciones contextuales en que se desarrolla la práctica educativa, tanto los aspectos metodológicos, organizativos y laborales como las relaciones con la comunidad. Un currículum intercultural debe ser un currículum más justo, más inclusivo, más representativo, más científico y más funcional; todas las áreas del currículum pueden y deben interculturalizarse.

Pero el esfuerzo por conseguir una sociedad más intercultural no acaba en la escuela. El tiempo escolar es manifiestamente insuficiente para los alumnos con riesgo de marginación, para todos aquellos para los cuales el único entorno intencionalmente educativo es la escuela: necesitamos ampliar el tiempo educativo (que no es exactamente lo mismo que el tiempo escolar). El ocio es también un tiempo esencial para la formación integral de las personas: tanto el deporte como las actividades expresivas o artísticas tienen un potencial educativo y relacional extraordinario, que no deberíamos ignorar; los fines de semana o las vacaciones pueden representar, para unos, un tiempo de enriquecimiento cultural y, para otros, de empobrecimiento. Es imprescindible coordinar a los diferentes agentes

educativos, como las familias, la red asociativa, las ciudades, etc., para conseguir los objetivos propuestos.

Dentro de este objetivo cabe incluir la voluntad de la Consejería de Educación de facilitar que los muchachos y muchachas de nacionalidad extranjera puedan conocer las culturas y la lengua de origen, como una forma más de valorar su bagaje cultural y lingüístico, que además posibilitará una acogida mejor y una mayor cohesión social. Es preciso que todo nuestro alumnado sepa valorar esta diversidad como una riqueza y no como un problema, que sepa que no hay lenguas mejores ni peores, que sepa rechazar los prejuicios lingüísticos (DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, 2004d). Para ello, se compromete a formalizar convenios con las entidades interesadas en dar clases de lengua y cultura de origen, a ofrecer sus centros docentes en horario extraescolar, a ofrecer formación específica sobre el sistema educativo de Cataluña a los profesores y a abrir estas clases a todo el alumnado, independientemente de su origen. Por su parte, las entidades conveniadas se comprometen a facilitar y pagar al profesorado, y a garantizar el buen funcionamiento de las clases; y los centros educativos deberán incluir estas actividades en su programación anual.

c. *Sobre la lengua*

La diversidad lingüística ha dejado de ser un hecho excepcional en la mayor parte de las sociedades, pero Cataluña tiene una especificidad: la existencia de una lengua propia, la catalana. La aplicación del principio rector de la educación bilingüe, que dice que la escuela debe dar prioridad a la lengua socialmente más débil si hay voluntad de mantener las dos lenguas, explica que en Cataluña el catalán sea la lengua vehicular de la escuela, teniendo bien claro que al finalizar su educación básica los alumnos deben tener un dominio equivalente de las dos lenguas oficiales, el catalán y el castellano.

El tratamiento educativo de la diversidad lingüística no es un problema de los profesores de lengua, sino de los centros, de todos y cada uno de los profesores; por ello son necesarios acuerdos colectivos tanto de orden organizativo como de orden metodológico. Desde luego, es necesario un sistema de acogida que facilite la incorporación activa del alumnado que desconozca la lengua de la escuela para lograr un dominio inicial conversacional. Pero tan importante como la estructura de acogida es la metodología que se use en las aulas. Esta metodología debe descansar en la actividad consciente del profesorado para negociar los significados (lo que implica que el alumnado pueda hablar y pueda verbalizar sus dudas) y en la organización de actividades didácticas que requieran la ayuda y la negociación entre los propios alumnos: es decir, más actividades bidireccionales entre

profesorado y alumnado y más actividades cooperativas, y menos actividades individuales entre el alumnado (BESALÚ & VILA, 2005).

En general, los informes confirman que, en estos momentos, la lengua catalana está muy lejos de la plena normalización en la enseñanza no universitaria. Igualmente se puede afirmar que una parte del alumnado, al acabar la enseñanza obligatoria, no puede utilizar en igualdad de condiciones las dos lenguas oficiales. Por estos motivos, desde la Consejería de Educación se propone potenciar el uso de la lengua, especialmente la lengua oral. Las actuaciones a favor de la lengua catalana que se proponen tienen dos grandes finalidades: promover centros educativos enraizados en el país y abiertos al mundo, y propiciar continuidades lingüísticas.

En cuanto al primer objetivo, se dice que el centro educativo tiene como objetivo fundamental que todos los alumnos logren una sólida competencia cultural, es decir, que desarrollen actitudes y aptitudes para vivir en una sociedad plurilingüe y rica culturalmente (eso implica dominar el catalán y el castellano y el inglés, en un grado distinto; facilitar el aprendizaje de otras lenguas europeas y de las lenguas de la nueva inmigración). Y en relación al alumnado de origen extranjero, se dice que hay que prever medidas específicas para que se sienta bien acogido y perciba el respeto hacia su lengua, cultura y creencias. Y en cuanto a las continuidades lingüísticas, es preciso mantener una línea de continuidad educativa que vaya del aula de acogida a las aulas ordinarias y a la dinámica general de todo el centro educativo, hasta llegar al barrio y a la población en general para consolidar, potenciar y facilitar espacios de uso social de la lengua catalana. En este sentido, tiene una gran importancia el apoyo que se proporcione en las actividades de comprensión y expresión oral y escrita que vehiculan los aprendizajes del currículum y que son imprescindibles para asegurar su conceptualización.

Las principales estrategias del Plan LIC

Muchas son las medidas, actuaciones y fórmulas que ha asumido, impulsado o creado el Plan LIC en su voluntad de integrar en torno a sus objetivos el trabajo de los centros educativos, pero creemos que su columna vertebral, sus ejes más estratégicos, son los cinco siguientes: el aula de acogida; el centro acogedor; el plan educativo de entorno, el equipo de asesoramiento en lengua, interculturalidad y cohesión social; y la formación del profesorado.

a. El aula de acogida

El aula de acogida es un marco de referencia y un entorno de trabajo abierto dentro del centro educativo, que facilita la atención inmediata y más adecuada del alumnado recién llegado y que ayuda al profesorado ante los nuevos retos educativos. Puede ser un espacio físico, pero en realidad se presenta como un conjunto de estrategias para garantizar un aprendizaje intensivo de la lengua (un máximo de 12 horas semanales), una atención y seguimiento emocional y curricular más personalizado de los alumnos, y una mejor coordinación de los docentes implicados y con las familias y los servicios externos. La metodología del aula de acogida debe tener en cuenta la organización de los aprendizajes de manera globalizada, la realización de actividades funcionales, el fomento del trabajo cooperativo y la consecución de relaciones personales positivas. El aula de acogida tiene carácter abierto (los alumnos pueden incorporarse y salir de ella en cualquier momento del curso) y es bueno que en ella intervenga un número reducido de profesores.

Este recurso, en función del número de alumnos de origen extranjero y de las condiciones socioeconómicas del alumnado, se otorgó, en el curso 2004-05, a 603 centros, y se amplió hasta 938 en el curso 2005-06 (más del 90% eran de titularidad pública). Supone un tutor/a de acogida (preferentemente con destino definitivo en el centro, lo que comporta una ampliación de la plantilla, con experiencia docente y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación), un equipamiento informático (4 ordenadores, escáner, impresora) y una cantidad, que ha oscilado entre los 1.200 y los 1.400 euros, a disposición del centro para adquisición de materiales y recursos. El tutor/a de acogida es el referente más claro para el alumnado *nouvingut*, es también el encargado de gestionar el aula de acogida (debe ser competente en inmersión lingüística e inclusión social), de realizar las evaluaciones iniciales, de promover la integración del alumnado en su aula de referencia y de colaborar en la elaboración de adaptaciones curriculares y en la introducción de la perspectiva intercultural en el centro, y de mediar entre el centro y la familia.

b. El centro acogedor

La responsabilidad de la acogida y la integración escolar del alumnado *nouvingut* compete, en primer lugar, al centro educativo y a todos los profesionales que trabajan en él. Las funciones del centro deben ser: la adecuación de los documentos del centro a la nueva realidad; la elaboración del plan de acogida y de integración; la designación del coordinador/a LIC; la creación del aula de acogida y la designación del tutor/a de acogida; la organización de las horas de apoyo

para el aprendizaje de la lengua catalana y de las otras materias del currículum; el fomento de la participación de todo el alumnado en las actividades del centro, ordinarias, extraescolares y complementarias; el fomento del conocimiento de las diferentes culturas y del respeto a la diversidad; y la organización de la formación del profesorado en relación a estos temas.

Para visualizar esta responsabilidad del centro, la Consejería organizó durante el curso 2004-05 una Jornada de Formación y Sensibilización para los directores de centro con aula de acogida, y para los servicios educativos, descentralizada (se realizaron 11) sobre el Plan LIC.

Hay que entender el Plan de Acogida y de Integración como el conjunto sistemático de actuaciones del centro para atender a la incorporación de todo el alumnado. En relación al alumnado *nouvingut*, el centro debe proporcionar a las familias la información adecuada sobre el sistema escolar en Cataluña y debe atender las necesidades afectivas, emocionales y relacionales derivadas de los procesos migratorios, así como reforzar la tutoría para potenciar la autoestima y proporcionar la orientación escolar y/o laboral necesaria. En cuanto al coordinador/a LIC del centro, sus funciones son las que siguen: promover en la comunidad educativa la educación intercultural, el uso de la lengua catalana y la inclusión social; asesorar al equipo directivo en la revisión de los documentos institucionales y en la gestión de las actuaciones relativas a la acogida e integración de alumnado *nouvingut* y a la atención del alumnado en riesgo de exclusión; coordinarse con las instituciones y entidades del entorno; y crear, coordinar y actualizar un fondo de documentación relativo a los objetivos del Plan LIC.

El objetivo primero de un centro que quiera trabajar en la línea que marca el Plan LIC debe ser combatir el fracaso escolar y garantizar el logro de las competencias básicas por parte de todos los alumnos para que puedan desenvolverse plenamente como ciudadanos. Para ello, se propone la revisión de las prioridades curriculares del centro de forma que: se garantice el aprendizaje de lo que es realmente relevante; se mejore el aprovechamiento del tiempo escolar; se modifiquen los criterios de adscripción del profesorado a las materias y grupos; y se determinen criterios de evaluación claros relativos a las competencias básicas.

c. El Plan Educativo de Entorno

El Plan Educativo de Entorno es un sistema de cooperación educativa que pretende dar respuesta a las múltiples necesidades de nuestra sociedad dinamizando, potenciando y desarrollando actuaciones coordinadas en el ámbito formal, informal y no formal con el objetivo de conseguir la educación integral del

alumnado y de promover la cohesión social a través de la educación intercultural y el uso de la lengua catalana en un marco plurilingüe. Es una respuesta integrada y comunitaria a las necesidades educativas de los miembros más jóvenes de nuestra sociedad, es una red de apoyo a la comunidad educativa que permite un trabajo de entorno escolar con la colaboración de los distintos servicios y recursos municipales y de otras instituciones de ámbito social, cultural o deportivo (DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, 2005).

El Plan Educativo de Entorno se inicia con la firma de un convenio entre la administración educativa y el ayuntamiento correspondiente; a continuación se constituye la comisión local, presidida por el inspector de zona y por el concejal de educación, que determinará los objetivos y el plan de actuación local (formarán parte de la comisión local: representantes de asociaciones y entidades presentes en el municipio, representantes de los centros educativos –directores, alumnos, AMPAS⁷–, representantes de los distintos servicios educativos, el asesor/a LIC y representantes y técnicos municipales); y para las actuaciones concretas pueden crearse también comisiones de trabajo específicas.

Para definir el Plan de Actuación Local las propuestas se organizan en distintos bloques atendiendo a su ámbito (formal, no formal, informal) y a sus destinatarios: sensibilización y formación de la comunidad educativa en relación a los objetivos del Plan LIC; garantizar una escolarización óptima de todos los alumnos (distribución equilibrada, becas y ayudas, prevención y tratamiento del absentismo...); garantizar la participación de todos los alumnos en las actividades complementarias; promoción del éxito escolar de todo el alumnado (comunidades de aprendizaje, proyectos de innovación...); recursos del entorno para una educación integral; orientación profesional (programas de transición al trabajo, continuidad educativa); sensibilización y formación de los agentes educativos de la educación no formal; actividades extraescolares (talleres de estudio asistido, formación en lengua y cultura de origen...); actividades lúdico-educativas de carácter abierto; actividades formativas durante las vacaciones (colonias, talleres LIC...); sensibilización y formación de la comunidad local (jornadas, conferencias...); acogida familiar; fóruns de intercambio; formación de padres y madres; etc.

Durante el curso 2004-05 se pusieron en marcha 28 planes educativos de entorno, que en el curso 2005-06 se han ampliado hasta los 56. Si durante el primer curso de aplicación se financiaron hasta 240 grupos de estudio asistido (con

7. Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos.

un coste aproximado de 700.000 euros), durante el segundo curso los grupos han aumentado hasta los 500 y el presupuesto supera los 2 millones de euros.

d. Los Equipos de asesoramiento en Lengua, Interculturalidad y Cohesión Social (Equipos LIC)

En cada una de las 8 unidades administrativas de la Consejería de Educación existe un Equipo LIC, formado por un número variable de profesionales liderados por un coordinador/a territorial, que actúan descentralizadamente por zonas o comarcas. Si durante el curso 2004-05 eran 158 en total, el 2005-06 su número se ha ampliado hasta los 184. Estos equipos son los verdaderos impulsores y dinamizadores del plan y el punto donde convergen los diversos órganos, políticas y estrategias, de manera que su selección, formación, capacidad, profesionalidad e implicación son verdaderamente determinantes para alcanzar los objetivos del plan.

Por una parte, deben colaborar con la Inspección y los distintos servicios educativos, y deben asesorar y colaborar con las comisiones y con las oficinas municipales de escolarización. Por otra, son el elemento catalizador de los planes educativos de entorno: forman parte de la comisión local, a la que deben asesorar y dar soporte técnico; deben dinamizar las diferentes actuaciones programadas; y son los encargados de valorar su desarrollo y de hacer propuestas de mejora. Pero sus funciones más relevantes tienen que ver con los centros educativos. Deben asesorar la organización del aula de acogida y hacer el seguimiento de ésta; deben asesorar la acción tutorial con el alumnado *nouvingut* o con riesgo de marginación; deben orientar al tutor/a de acogida sobre las estrategias de inmersión lingüística y de inclusión social; deben colaborar con el coordinador/a LIC del centro en la elaboración de los documentos institucionales, en la promoción de la lengua catalana, de la educación intercultural y la inclusión social en el centro; deben dar apoyo de modelización al profesorado, orientar sobre metodologías, recursos y materiales y aportar criterios de evaluación; y son agentes importantes de formación permanente del profesorado en LIC.

e. La formación del profesorado

La formación del profesorado se considera un elemento central para la consecución de los objetivos del Plan LIC y se propone como más adecuada la modalidad de asesoramiento y formación en el propio centro, entendiendo que es la modalidad más profesionalizadora, porque propone partir de la realidad concreta y contextualizar la formación que se reciba, a desarrollar casi en exclusiva

por los equipos de asesores LIC. No obstante, se contemplan otras modalidades: los cursos en el propio centro, los seminarios de coordinación y los intercambios de experiencias. Al mismo tiempo se proponen actividades formativas diferenciadas: para los asesores LIC, para los tutores de acogida, para los coordinadores LIC, para los equipos directivos, para el conjunto del profesorado y para la comunidad educativa.

El primer objetivo ha sido la formación de los asesores LIC, que arrancó en verano de 2004 y después ha continuado con fórmulas diversas⁸. Esta primera formación intensiva se estructuró en los bloques siguientes: el asesoramiento a los centros; la educación intercultural; el plan de acogida e integración y el aula de acogida; la inmersión lingüística y la enseñanza de la lengua en una aula diversa; la elaboración del proyecto lingüístico de centro; las adaptaciones curriculares y la atención a la diversidad en el aula; las TIC⁹ en el aula; los planes educativos de entorno y las comunidades de aprendizaje. El segundo fue la formación de los tutores de acogida y, en primera instancia, se realizó, también intensivamente, durante el mes de septiembre de 2004. Los contenidos esenciales fueron los siguientes: el tutor/a de acogida (perfil, funciones, normativas y coordinación); la acogida inicial de los alumnos y de las familias (trámites administrativos, entrevistas, criterios de adscripción a grupo y curso, detección de necesidades, etc.); el acompañamiento del proceso de integración (características del alumnado, tutoría); organización de la escolarización (evaluación inicial, adaptaciones curriculares, organización de los apoyos e incorporación al aula ordinaria); el aula de acogida (concepto, estrategias organizativas, recursos y materiales, metodologías); la adquisición de una segunda lengua; las TIC en el aula de acogida.

Salvadas estas urgencias iniciales, se ha ido diseñando una propuesta modular de formación, susceptible de atender diferenciadamente a sus participantes. Los módulos previstos son los siguientes: El plan LIC, respuesta a nuevos retos educativos; lengua, cultura y sociedad; características de un centro acogedor; tratamiento del currículum desde una óptica intercultural; la adquisición de una segunda lengua; desarrollo de la personalidad de los chicos y chicas: procesos de socialización; procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto con diversidad lingüística y cultural; tratamiento de la lengua oral; la lengua en las demás áreas del currículum; reflexión metalingüística de la lengua; TIC: herramienta, lenguaje y sociedad; y la educación, un proyecto comunitario.

-
8. A modo de ejemplo, cabe citar un curso de informática a distancia, para estimular y optimizar su uso, ya que la Consejería dotó a cada uno de los asesores LIC de un ordenador portátil para facilitar su tarea y garantizar su coordinación.
 9. Tecnologías de la Información y la Comunicación.

El Plan LIC y sus entornos

Decíamos al iniciar este artículo que el Plan LIC no está solo en la tarea de mejorar la educación catalana, que ni ha salido bien parada de las evaluaciones internacionales realizadas, ni ha sido una prioridad política para los gobiernos de los últimos 20 años. En estos momentos, a la voluntad política, repetidamente expresada, y a la evidencia de un esfuerzo económico insuficiente pero significativo, se unen una multiplicidad de iniciativas que comparten aquel objetivo común. Nos referiremos sumariamente a unas cuantas.

El acuerdo firmado en noviembre de 2005 entre la Consejería de Educación y Comisiones Obreras¹⁰ contiene elementos como los siguientes: una redistribución del horario de los maestros (el año 2007 pasaría a ser de 23 horas semanales de docencia y 7 de horario fijo en el centro); una potenciación de la figura del tutor en secundaria; un nuevo diseño de la plantilla de los centros que tenga en cuenta las necesidades relativas a la diversidad del alumnado; un incremento de los recursos humanos directamente ligados al Plan LIC (en tres cursos académicos sería de: 275 nuevas aulas y tutores de acogida; 24 trabajadores sociales; 60 integradores sociales; y 45 nuevos asesores LIC); y el impulso de 30 nuevos planes educativos de entorno cada curso (90 para 2008). Asimismo, expresa la voluntad de la Consejería de incidir en la formación inicial del profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y de formación profesional (señala cuatro ámbitos: el conocimiento y uso del catalán; el dominio de las TIC y de un tercer idioma; y los recursos para intervenir en aulas interculturales).

Con la previsible firma del Pacto Nacional para la Educación, por el que el gobierno de Cataluña se compromete a incrementar progresivamente los presupuestos dedicados a la educación y a la presentación durante la presente legislatura de un proyecto de ley catalana de educación (GIRALT, 2006), se propone también la puesta en marcha de un servicio público educativo integrado por todos los centros públicos y privados concertados, que permita la gratuidad efectiva de la educación obligatoria y la escolarización de todo el alumnado sin exclusiones (mediante la figura del contrato-programa en el caso de los centros concertados), así como la equiparación en cuanto a horario y jornada de estos centros (lo que comportará un incremento de 5 horas lectivas semanales para los alumnos en educación primaria), entre otras medidas.

10. El resto de sindicatos mayoritarios, singularmente USTEC y UGT, han criticado, por razones diversas, el acuerdo.

La organización de un debate curricular¹¹, previo a la elaboración de los nuevos currícula, se prevé cercana. Para ello, la Consejería ha encargado a sendas comisiones cinco documentos, que se presentan como el punto de partida para iniciar la reflexión y el debate: enseñar y aprender lengua y comunicación en una sociedad multilingüe y multicultural; la educación social y cultural en la sociedad actual; la educación tecnocientífica: las ciencias, la tecnología y las matemáticas; los lenguajes corporal, musical, visual y plástico; y desarrollo personal y ciudadanía. Los documentos son muy dispares: mientras algunos tienen una perspectiva claramente intercultural (el de lengua y comunicación, por ejemplo), otros no.

Finalmente, remarcar que en las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros, dictadas por la Consejería de Educación para el curso 2005-06, tanto de infantil y primaria como de secundaria, tienen una presencia muy relevante los capítulos dedicados a la *integración escolar y social del alumnado* (se dedica un apartado a cada uno de los objetivos del Plan LIC, otro al coordinador LIC de centro y otro más a los planes educativos de entorno) y a la *atención a las necesidades educativas del alumnado*, que dedica una sección completa a la *atención al alumnado nouvingut* (acogida e integración, aula de acogida, adaptaciones del currículum, evaluación, tutor/a del aula de acogida). Y que la página web dedicada al Plan LIC¹² contiene las siguientes entradas: documentos generales, normativa, datos estadísticos y estudios, intercambios escolares y rutas literarias, formación, agenda y premios, enlaces; un surtido de recursos para el profesorado, para el alumnado y para las familias, y un mapa de los municipios con plan educativo de entorno.

Para finalizar...

¿Qué podemos aprender y concluir de todo lo escrito sobre el Plan LIC? Primero, que la realidad es siempre mucho más compleja y diversa, y mucho menos lineal y ordenada que los planes, los programas y las orientaciones oficiales; que hay aulas de acogida que funcionan maravillosamente y otras que no; que algunos planes educativos de entorno son modélicos y otros avanzan con dificultad; que algunos asesores LIC son profesionales de competencia contrastada y extraordinariamente formados, mientras que otros no tanto...

Segundo, que es preciso reconocer y partir de las buenas prácticas de muchos centros educativos, anteriores a estas directrices oficiales. Centros que habían afrontado con decisión, a veces incluso orillando los criterios de la Consejería, los

11. Se puede consultar en <http://www.xtec.net>.

12. www.xtec.net/lic.

nuevos retos que vivían en sus ámbitos relativos tanto a la diversidad cultural como a la exclusión social; y que uno de los haberes del Plan LIC ha sido precisamente ese, el de no imponer una única forma de concretar las estrategias y las acciones propuestas.

Tercero, que es preciso tener las ideas claras, aunque las actuaciones y los caminos sean a veces tortuosos y casi siempre extraordinariamente flexibles; pero con las ideas esenciales claras, voluntad política y dinero para mostrar que la cosa no va a quedar en palabras, los planes pueden salir adelante.

Finalmente, que es buena y agradecida una visión integrada y coherente de mejora de la educación, aunque parta de un hecho concreto (la llegada a las aulas, en muy poco tiempo, de un número considerable de alumnos de origen extranjero), mucho más que las iniciativas puntuales y fragmentarias. Y que los centros agradecen que los modelos que se propongan sean abiertos y operativos, que resuelvan problemas y no los generen, y que estos planes, que quieren ir al fondo de la función social de la educación, se hagan tangibles con recursos y medios concretos, más allá de la retórica habitual. Que la formación del profesorado, en el medio y largo plazo, es un elemento imprescindible en todo el proceso. Y que el Plan LIC es, por encima de todo, un proceso dinámico, atento a las modulaciones que se dan en la práctica, a los sentimientos y a las críticas que manifiestan los distintos profesionales implicados, y realista en la consecución de sus objetivos.

Referencias bibliográficas

- BALDUCCI, E. (2001). *El Otro. Un horizonte profético*. Madrid: Acción Cultural Cristiana.
- BESALÚ, X. (2001). "Interculturalitat, immigració i educació". En J. MALLART, M. TEIXIDÓ y C. VILANOOU (ed.), *Repensar la pedagogia, avui*. Vic: Eumo, 215-222.
- BESALÚ, X. & VILA, I. (2005). "Consolidar la cohesió social, l'educació intercultural i la llengua catalana". En AA.VV., *Llengua, interculturalitat i cohesió social. Recull d'eines teòriques*. Barcelona: Departament d'Educació, 6-33.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2003). *Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003/2006*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004a). *Plan para la Lengua y la Cohesión social*. [en línea] http://www.xtec.net/lic/intro/documenta/Plan_LIC.pdf.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004b). *Programa 2004-2007. Una educació per a la Catalunya del segle XXI*. Barcelona: Departament d'Educació.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004c). *Plan LIC. Anexo 1: Plan para el alumnado de la comunidad gitana*. Barcelona: Departament d'Educació. [en línea] http://www.xtec.net/lic/intro/documenta/anexo1_plancomunidad.pdf.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004d). *Plan LIC. Anexo 2: Protocolo para el establecimiento de clases de las lenguas y de las culturas de origen del alumnado de nacionalidad extranjera en horario extraescolar*. Barcelona: Departament d'Educació. [en línea] http://www.xtec.net/lic/intro/documenta/anexo2_protocolo.pdf

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2005). *Plan LIC. Anexo 3: Plan educativo de entorno*. Barcelona: Departament d'Educació. [en línea] http://www.xtec.net/lic/intro/documenta/anexo3_planentorno.pdf.

DEPARTAMENT DE LA PRESIDÈNCIA (2004). *Pla de govern 2004-2007*. Barcelona: Departament de la Presidència.

DIRECCIÓ GENERAL D'ORDENACIÓ I INNOVACIÓ EDUCATIVA (2005). "La nostra opció d'educació intercultural". En AA.VV., *Llengua, interculturalitat i cohesió social. Recull d'eines teòriques*. Barcelona: Departament d'Educació, 3-5.

GIRALT, J. (2006). "El Pacto Nacional para la Educación". *Cuadernos de Pedagogía*, 343, 86-89.

SECRETARIA PER A LA IMMIGRACIÓ (2005). *Pla de Ciutadania i Immigració 2005-2008*. Barcelona: Departament de Benestar i Família.

Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en educación secundaria¹

José Luis NAVARRO SIERRA
Ángel HUGUET CANALÍS

Correspondencia:

José Luis Navarro Sierra
Ángel Huguet Canalís

Universidad de Lleida
Facultad de Ciencias
de la Educación
Departamento de Pedagogía
y Psicología
Complex de La Caparrella, s/n
25192 Lleida

Teléfono: 973 702300

E-mails:
jnavarro@pip.udl.es
huguet@pip.udl.es

Recibido: 15-05-2006
Aceptado: 30-06-2006

RESUMEN

Ante la creciente incorporación de alumnado de origen inmigrante a nuestros centros educativos, y dada la práctica inexistencia de estudios empíricos que aborden esta nueva situación, entre el profesorado suelen primar ciertas creencias o ideas previas que condicionan las respuestas educativas en torno al proceso de enseñar la lengua o lenguas de la sociedad de acogida a estos alumnos.

Nuestra investigación, a partir de la evaluación del conocimiento lingüístico adquirido en castellano por parte de un grupo de alumnos y alumnas de primero de ESO, ha analizado algunos de los factores que determinan sus niveles de competencia lingüística.

Ello, además de contrastar determinadas creencias sobre el aprendizaje de la lengua de estos colectivos, nos ha permitido formular ciertas indicaciones o sugerencias para abordar la cuestión.

PALABRAS CLAVE: Inmigración, Escuela, Competencia Lingüística.

-
1. El trabajo ha sido posible gracias a una ayuda de la Dirección General de Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia otorgada al proyecto nº SEJ2005-08944-C02-02/EDUC.

On the immigrant students' linguistic competence in secondary school

ABSTRACT

Given the growing number of immigrant children who enter our schools and the practically non-existence of empirical studies which approach this new situation, certain preconceived beliefs and ideas tend to be predominant among teachers. These condition the educational answers in the process of teaching the language or languages of the welcoming society to these students.

From the evaluation of the linguistic knowledge in Spanish of a group of students in their first year of Secondary School our research analyses some of the factors that determine their levels of linguistic competence.

Besides contrasting some beliefs about the learning of the language by these migrant students, this research has allowed us to formulate some indications or suggestions for how to approach the issue.

KEYWORDS: Immigration, School, Linguistic proficiency.

Introducción

En la actualidad se constata una presencia cada vez más elevada de alumnado extranjero en nuestros centros educativos. En este contexto, enseñar a estos alumnos a dominar la lengua o lenguas de la sociedad donde viven constituye uno de los objetivos centrales de la escolaridad. Consciente de este hecho, el propio profesorado suele resaltar lo determinante que resulta el dominio de la lengua que usa la escuela en el éxito o fracaso escolar de este alumnado y, en consecuencia, para conseguir esta finalidad se suelen dedicar múltiples esfuerzos; a pesar de todo ello, en numerosas ocasiones, los resultados obtenidos no responden ni a las expectativas ni al tiempo dedicado.

Es cierto que entre el profesorado existen ciertas creencias o ideas previas que condicionan las respuestas educativas. De esta manera, hay una tendencia a pensar que los niños inmigrantes escolarizados en los primeros cursos aprenden la lengua de una forma natural, por simple *inmersión* en nuestro medio escolar y sin necesidad de actividades ni programas específicos.

En el mismo sentido, estas ideas operan a niveles no estrictamente lingüísticos, y se plasman de tal manera que se tiende a creer que en estos casos los escolares se adaptan rápidamente y de forma satisfactoria a las exigencias de nuestra escuela.

Con estas premisas, y antes de abordar el estudio empírico en lo que sigue, plantearemos algunas breves consideraciones sobre las que se fundamenta nuestro trabajo: comenzaremos refiriéndonos genéricamente al fenómeno de la inmigración, seguiremos analizando su relación con la institución escolar y, finalmente, trataremos sobre cómo se aborda el aprendizaje lingüístico en la escuela.

En esta línea, y en primer lugar, hay que señalar que el fenómeno migratorio se ha producido en todas las épocas de la historia aunque, en estos momentos, parece ser vivido como fuente y motivo de preocupación. Esta inquietud se constata cuando hay presencia de personas inmigrantes que provienen de los llamados países subdesarrollados (africanos, latinoamericanos, europeos del este), pero no cuando estas personas presentan situaciones económicas satisfactorias y con altos niveles de instrucción: en este caso no parece ser relevante su distinta cultura, lengua, religión, etc.

Además, y aunque que se atribuyen determinadas características a las personas que provienen de otros países, hemos de señalar que no son personas muy distintas en sus conocimientos, creencias, aspiraciones y expectativas a nosotros mismos, a pesar de que la *propaganda* oficial les coloque en las antípodas de nuestra sociedad y les haga pasar como personas tradicionales y arcaicas que se oponen a la modernidad de nuestra sociedad. Es cierto que entre las personas inmigrantes, igual que entre las personas autóctonas, existen grupos que proclaman valores y creencias distantes de nuestro contexto social, pero no es cierto que eso caracterice a las personas inmigrantes. Entre ellas existe la misma diversidad que en la sociedad receptora o, en otras palabras, su diversidad no es únicamente étnica o lingüística, sino también de ideas, creencias y valores (SERRA, 2004).

Asimismo, se les relaciona con la delincuencia y la violencia, se afirma que gastan numerosos recursos económicos de los Presupuestos Generales del Estado, etc. A pesar de eso, en estos momentos se dispone de diferentes estudios y trabajos que ponen en cuestión estas creencias (VILA, 2003).

En segundo lugar, y por lo que hace referencia a las relaciones entre la institución escolar y la inmigración, la presencia de alumnos de origen extranjero en las aulas crea, en general, muy pocos problemas nuevos a los educadores y al sistema educativo, pero tiene la virtud de hacer más diáfanos y evidentes los problemas no resueltos del sistema y las dificultades para llevar a cabo una educación de calidad para todos: presencia de minorías étnicas (gitanos), inmigrantes de otras regiones españolas, índices de fracaso escolar, doble red escolar, currículum poco

representativo y escasamente funcional, relaciones de la escuela con la comunidad, cambios sociales, identidad de niños y jóvenes, etc.

El sistema educativo español arbitró algunas políticas educativas respecto a los diversos grupos *minoritarios*, especialmente a través de la llamada educación compensatoria; pero ha habido también otros desarrollos legislativos y adecuaciones administrativas y pedagógicas ligadas a la educación intercultural, o educación en la diversidad, y todo ello ha registrado un notable crecimiento a partir del aumento de la inmigración.

En este sentido, y en lo referente a la atención a la diversidad cultural y social, se han ido adoptando medidas educativas en relación al alumnado inmigrante, tanto en el ámbito europeo como en el español, pero se observa una cierta paradoja: al mismo tiempo que se enfatiza el hecho de tener que respetar las identidades culturales específicas, integrando al alumnado en los sistemas educativos, se apunta que esta situación es un motivo potencial de conflicto.

En este marco procede citar las propuestas que se lanzan desde la educación intercultural. Con este enfoque se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas, desde premisas que respetan y valoran el pluralismo cultural como riqueza y recurso educativo. No obstante, creemos que persiste una importante confusión entre las orientaciones para el tratamiento de la diversidad en las aulas: podemos hacer referencia al enfoque de la educación compensatoria y al de la educación intercultural. El primero pretende compensar las desigualdades de partida de los alumnos para garantizar las mismas oportunidades educativas; de esta manera se da por supuesta la *normalidad* del alumnado mayoritario y se trabaja sólo sobre los grupos *diferentes*, a los que se percibe como débiles, necesitados de una acción suplementaria que los *eleve* al plano de normalidad deseado. El otro enfoque, en cambio, parte de reconocer y aceptar la existencia de diferentes referencias culturales, todas con igual legitimidad y dignidad, a partir de lo cual se plantea educar a todo el alumnado para que adquiera una sólida competencia cultural, entendida como capacidad para reconocer y respetar las diferencias, valorar críticamente el propio bagaje cultural y favorecer la convivencia a partir del mutuo reconocimiento.

Con lo que se ha dicho anteriormente, parece claro que las dos formulaciones responden a criterios muy distintos; no obstante, tanto en el actual discurso institucional como en las diferentes prácticas educativas aparecen entremezcladas de forma poco clarificadora.

En tercer lugar, y en referencia al tratamiento de la lengua en la escuela, hemos de destacar que enseñar a estos alumnos de origen inmigrante a dominar la lengua o lenguas de la sociedad donde viven constituye uno de los objetivos centrales de la escolaridad, ya que, como es bien sabido, el dominio de la lengua de la sociedad receptora representa un instrumento clave para poder ejercer con plenitud sus derechos como ciudadanos.

En este contexto, hacemos referencia a las aportaciones del enfoque comunicativo. Otras aportaciones relevantes se recogen de las diferentes formulaciones y propuestas hechas desde la enseñanza de segundas lenguas y la educación bilingüe.

En cuanto a las aportaciones de la educación bilingüe, dadas las confusiones que sobre el término se han generado, conviene precisar qué se entiende por ello. En este sentido, siguiendo a Siguan & Mackey (1986), “*llamamos educación bilingüe a un sistema educativo en el que se utilizan dos lenguas como medio de instrucción, de las cuales normalmente, aunque no siempre, una es la primera lengua de los alumnos*” (SIGUAN & MACKEY, 1986, 62).

Asimismo, y desde una perspectiva general, la mayoría de estudios coinciden en identificar tres tipos de variables a la hora de determinar por qué la enseñanza en una segunda lengua puede comportar mecanismos aditivos o substractivos en el desarrollo lingüístico, académico y psicológico de los alumnos. Se trata del estatus social de la lengua y cultura del hogar, el tipo de tratamiento pedagógico a través del que se accede a la segunda lengua, y las actitudes y motivaciones del alumnado en relación con la lengua de la escuela.

Otra de las cuestiones relevantes en nuestro trabajo tiene que ver con la lengua y el alumnado de origen inmigrante, con todo su bagaje de diversidad lingüística y cultural. En este caso, se requieren nuevas formas de afrontar las relaciones entre lengua y escuela (VILA, 2000). Hay que indicar que el proceso de inmersión *lingüística* del alumnado de origen inmigrante tiene otras condiciones en lo referente al proceso desarrollado con alumnado autóctono (como puede ser el caso de Cataluña): la condición de voluntariedad que han de manifestar las familias, el bilingüismo del profesorado, etc. Además, algunas de las lenguas que utilizan las familias extranjeras no están normalizadas, y no se pueden utilizar como lenguas de enseñanza y aprendizaje.

Si no se tienen en cuenta estas observaciones el proceso de inmersión puede ser, en realidad, un procedimiento de submersión (MARTÍN ROJO, 2003). Y su resultado suele ser el fracaso escolar y la exclusión social. En este sentido, hay

algunas cuestiones relevantes que deberían estar presentes: la consideración de estos estudiantes como personas en proceso de ser bilingües o multilingües y no como desconocedores de la lengua vehicular (el castellano, en la mayoría de las comunidades autónomas), la disponibilidad de profesorado formado en cuanto a lenguas y culturas diversas, la concepción de que la diferencia no es un déficit, la elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro, o la presencia en la práctica educativa de los conceptos anteriormente citados y aportados por la educación bilingüe.

Por lo que se refiere al tema que nos ocupa, las escasas investigaciones realizadas en España sobre la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en contextos de inmigración señalan que, tanto en conocimiento lingüístico como en rendimiento escolar, el alumnado de origen inmigrante obtiene resultados significativamente inferiores, en general, al del alumnado autóctono (MESA & SÁNCHEZ, 1996; DÍAZ-AGUADO, BARAJA & ROYO, 1996; SERRA, 1997; SIGUAN, 1998; MARUNY & MOLINA, 2000; NAVARRO & HUGUET, 2005).

Objetivos

El interés de esta controversia, entre las creencias del profesorado y los datos provenientes de la investigación, es lo que ha guiado nuestro estudio, en el que nos hemos propuesto analizar el nivel de competencia lingüística en lengua castellana que tiene el alumnado inmigrante en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y extraer algunos factores que determinan esta competencia con la finalidad de aportar ideas, contrastar *creencias* o *ideas previas* y orientar actuaciones educativas; todo ello en el contexto geográfico de la provincia de Huesca.

Metodología

Muestra

Se seleccionó una muestra de alumnos inmigrantes (N=49), cuyo origen es el siguiente: 9 corresponden a países de África, 20 a América y otros 20 a Europa. Por lo que se refiere a los países con mayor número de alumnos, hay que indicar que 5 provienen de Marruecos, 6 de Ecuador, 6 de Bulgaria y 6 de Rumania. Todos ellos suponen la totalidad del alumnado de origen inmigrante de primero de ESO en la provincia de Huesca, escolarizados en 19 centros diferentes. La muestra control, de comparación, está formada por dos grupos de autóctonos (N=44).

Procedimiento

El instrumento para evaluar el conocimiento lingüístico en castellano ha sido una prueba de lenguaje, elaborada a partir de una prueba inicial utilizada por el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC). Hemos tomado la decisión de utilizar unas pruebas de competencia lingüística referidas a baremos y no unas pruebas de nivel. Es decir, se evalúa el conocimiento de la lengua y no los objetivos de un curso en concreto.

En esta prueba se analizan los aspectos siguientes: comprensión oral (CO), morfosintaxis (MS), ortografía (ORT), comprensión escrita (CE), expresión escrita (EE), expresión oral léxico-morfosintaxis (EO-LMS), expresión oral organización de la información (EO-OI), fonética (FON), lectura corrección lectora (LECT-C), y lectura entonación (LECT-E). Al final se obtienen dos puntuaciones: PG1 y PG2. El primer índice se obtiene a partir de las cinco primeras subpruebas, que son escritas, mientras que en el segundo intervienen la totalidad de las pruebas (las anteriores más las restantes, que son orales).

El conjunto de estos instrumentos se aplicó a todo el alumnado considerado (inmigrante y autóctono), durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2002.

Previamente a su aplicación, se contactó con la Dirección Provincial de Educación y Ciencia de Huesca. Una vez obtenidos los permisos correspondientes, se contactó con los centros para informarles sobre el estudio, se solicitó su conformidad, se comprobaron los datos referentes al alumnado escolarizado en cada centro y se establecieron los días para la realización de las pruebas.

Las pruebas fueron cumplimentadas por los escolares (excepto la encuesta al profesorado), en algunos momentos de forma colectiva y en otros de forma individual. En la totalidad de los casos, este equipo de investigación realizó la aplicación y la corrección de los protocolos.

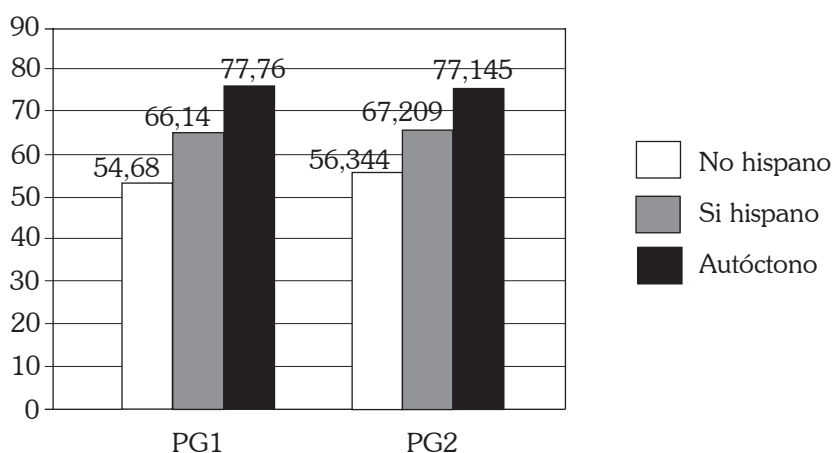
Análisis de los resultados

Por lo que se refiere al tratamiento de resultados, los datos estadísticos se obtuvieron con la ayuda del paquete integrado *StatView for Windows v. 5.0.1*. Se utilizaron técnicas estadísticas descriptivas, el ANOVA y la prueba de comparación de medias de Fisher.

Resultados

Los resultados más significativos nos confirman que el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante, incluso cuando su lengua de origen es el castellano (caso del alumnado hispanoamericano), es inferior significativamente al del alumnado autóctono. Las diferencias se siguen manteniendo aunque desglosemos el grupo de alumnos inmigrantes en hispanohablantes y no hispanohablantes, tal como se aprecia en el Gráfico 1.

GRÁFICO 1. Comparación de medias en PG1 y PG2 entre alumnado inmigrante no hispanohablante, alumnado inmigrante hispanohablante y alumnado autóctono.



Las diferencias en PG1 resultan significativas entre todos los subgrupos. El alto nivel de significatividad se traduce, en el caso de PG1, en un valor de $F_{2,89}=23,052$ ($p<0,0001$). Por lo que se refiere a la puntuación en PG2, también son significativas las diferencias entre los subgrupos, excepto entre los hispanohablantes y los autóctonos. Eso da como resultado, en el caso de PG2, un valor de $F_{2,55}=7,333$ ($p=0,0015$).

Por otro lado, y contrariamente a las creencias que hay entre el profesorado, que acostumbra a pensar que el alumnado inmigrante escolarizado en los primeros cursos aprende de forma natural la lengua vehicular por simple *inmersión* en nuestro medio escolar y sin necesidad de actividades ni programas específicos, nuestros datos apuntan a que las variables *tiempo de estancia* en nuestro país y *edad de llegada* aparecen como algunas de las más significativas.

Es decir, en nuestro caso obtienen mejores puntuaciones aquellos alumnos que hace más de 6 años que residen en nuestro país. Estos datos coinciden, en general, con el estudio de Maruny & Molina (2000), a pesar de que su trabajo se realizó en relación a la lengua catalana. Lo que se acaba de apuntar pondría en cuestión la creencia de que la escolarización en los primeros cursos garantiza el conocimiento de la lengua y, por tanto, los aprendizajes escolares, tal como se puede apreciar en la Tabla I.

TABLA I. Medias de las puntuaciones obtenidas en PG1 y PG2 en función del tiempo de estancia en España.

	Alumnado Inmigrante		Alumnado Hispanohablante		Alumnado No Hispanohablante	
	PG1	PG2	PG1	PG2	PG1	PG2
-3 años	55,637	55,918	65,557	65,694	49,661	50,139
3-6 años	61,200	64,907	66,820	72,178	59,327	62,483
+6 años	68,760	72,208	68,413	70,963	68,968	72,955

Dentro del grupo de hispanohablantes las diferencias no son significativas en ninguno de los subgrupos de tiempo de estancia. En el caso de los no hispanohablantes, únicamente hay diferencias significativas, tanto en PG1 como en PG2, entre los de -3 años con respecto a los de más de 6 años de estancia, que se traduce en puntuaciones con un valor de $F_{2,24}=2,509$ ($p=0,0417$) y $F_{2,24}=4,105$ ($p=0,0120$), respectivamente.

Al mismo tiempo, en nuestro estudio también obtienen mejores puntuaciones los que llegaron a España antes de los diez años de edad. Y, contrariamente al caso anterior, señalamos que estos datos no coinciden con otros estudios previos, como el de Skutnabb-Kangas & Toukomaa (1976), que manifiestan que, a igual tiempo de exposición, los alumnos que llegan con más edad tienen una mejor competencia. Es lo que se puede observar en la Tabla II.

TABLA II. Medias de las puntuaciones obtenidas en PG1 y PG2 en función de la edad que tenían cuando llegaron a España.

	Alumnado Inmigrante		Alumnado Hispanohablante		Alumnado No Hispanohablante	
	PG1	PG2	PG1	PG2	PG1	PG2
-10 años	65,828	67,845	69,944	71,124	62,978	65,574
+10 años	52,648	53,511	62,718	63,685	48,333	49,245

Dentro del grupo de hispanohablantes las diferencias no son significativas en ninguno de los subgrupos, posiblemente a causa del escaso número de sujetos de la muestra. En el caso de los no hispanohablantes hay diferencias significativas, tanto en PG1 como en PG2, con valores de $F_{1,25}=4,846$ ($p=0,0372$) y $F_{1,25}=6,552$ ($p=0,0169$), respectivamente.

Por otro lado, los resultados que hemos obtenido nos permiten visualizar un cierto *perfil* por lo que se refiere a determinados aspectos que se contemplan en las puntuaciones generales y en las subpruebas. Así, por ejemplo, algunos contenidos como la comprensión oral, comprensión escrita y morfosintaxis que están implicados en el desarrollo de actividades con un lenguaje más formal. Por el contrario, algunas pruebas, que tienen un mayor componente verbal expresivo, suponen menos dificultades.

Es lo que podemos visualizar en las Tablas III y IV.

TABLA III. Índices PG1, PG2 y subpruebas que resultaron significativas, en función de los años de estancia: autóctonos *vs* inmigrantes.

+6 años	CO, MS, PG1
4-6 años	CO, MS, CE, PG1
-3 años	CO, MS, ORT, CE, EE, PG1, EO-LMS, FON, LECT-E, PG2

TABLA IV. Índices PG1, PG2 y subpruebas que resultaron significativas, en función de la edad de llegada: autóctonos *vs* inmigrantes.

+10 años	CO, MS, ORT, CE, EE, PG1, EO-LMS, FON, LECT-E, PG2
-10 años	CO, MS, CE, PG1, PG2

Interpretación

Evidentemente, nuestra muestra es reducida y no podemos aventurarnos más allá de lo que nos permiten nuestros datos, y, por ello, creemos que es absolutamente necesario realizar más estudios con población inmigrante para verificar estos resultados.

En este escenario es conveniente plantearnos qué tiene que hacer la escuela cuando esta situación se apunta como algo generalizado. Probablemente, la respuesta se encuentre en una revisión cuidada y minuciosa de cuestiones como el

enfoque comunicativo, los procesos y estrategias para el aprendizaje de segundas lenguas, las aportaciones de la educación bilingüe, la cuestión de la motivación y actitudes, etc., contempladas desde la perspectiva global que aporta un Proyecto Lingüístico de Centro y considerando la realidad social y educativa del mundo de la inmigración.

Finalmente, queremos dejar constancia de la necesidad de llevar a cabo investigaciones de este tipo que permitan constatar los discursos sociales y las prácticas educativas, o, dicho de otra forma, fomentar alternativas para entender este tipo de fenómenos y perfilar pautas de mejora en nuestras actuaciones.

Referencias bibliográficas

- DÍAZ-AGUADO, M. J., BARAJA, A. & ROYO, P. (1996). "Estudio sobre la integración escolar de los alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua". En M. J. DÍAZ-AGUADO, *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide (101-154).
- MARTÍN ROJO, L. (Dir.) (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: CIDE.
- MARUNY, LL. & MOLINA, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Memoria de investigació no publicada*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- MESA, M^o. C. & SÁNCHEZ, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Madrid: CIDE.
- NAVARRO, J. L. & HUGUET, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en primero de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.
- SERRA, J. M. (1997). *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori.
- SERRA, J. M. (2004). "Lenguas e inmigración". En A. HUGUET & J. L. NAVARRO (Coords.), *Las lenguas en la escuela*. Zaragoza: DGA.
- SIGUAN, M. & MACKEY, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana-Unesco.
- SIGUAN, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- SKUTNABB-KANGAS, T. & TOUKOMAA, P. (1976). *Teaching migrants children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.

- VILA, I. (2000). "Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse". En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 23, 23-30.
- VILA, I. (2003). "Escolarització i model educatiu". En G. AUBARELL (Dir.), *Gestionar la diversitat. Reflexions i experiències sobre les polítiques d'immigració a Catalunya*. Barcelona: Institut Europeu de la Mediterrània.

Práctica educativa y diversidad lingüística¹

Carina SIQUÉS

Correspondencia:

Carina Siqués Jofré

Universidad de Girona
Departamento de Didácticas
Específicas
Emili Grahit, 77
17071 Girona

Teléfono: 972 418316

E-mail:

e-mail: carina.siques@udg.

Recibido: 15-05-2006

Aceptado: 30-06-2006

RESUMEN

Los movimientos migratorios han crecido espectacularmente durante los últimos años y la escuela en nuestro país se ha visto afectada por los cambios demográficos ocurridos durante la última década. Una gran parte del alumnado presente en las aulas de nuestro sistema educativo está escolarizado en programas de cambio de lengua del hogar a la escuela que no cumplen los requisitos de la inmersión lingüística. Dada la gran diversidad de lenguas existentes, el sistema educativo no se puede organizar según los parámetros de la educación bilingüe. Esto no significa que dicho alumnado esté condenado al fracaso escolar: desde la práctica educativa y la modificación de la organización escolar existen soluciones para que todo el alumnado progrese a lo largo de la enseñanza obligatoria.

El artículo analiza las condiciones implicadas en una práctica educativa que facilite el aprendizaje de la lengua de la escuela. Asimismo, sugerimos algunos criterios para la evaluación de este alumnado.

PALABRAS CLAVE: Práctica educativa, Educación bilingüe, Segunda lengua, Inmigración.

Educational practice and linguistic diversity

ABSTRACT

Migratory movements have grown spectacularly for the last few years. The school system in our country has been affected by the demographic changes that have taken place in the last

1. Esta investigación ha sido subvencionada por una beca ARIE del DURSI de la Generalitat de Catalunya nº 2004ARIE00055.

decade. A great number of students at schools in our country is attending programmes of family to school language change, which do not fulfil the requirements of linguistic immersion programmes. Due to the great amount of family languages spoken by the students, the educational system can not be organised according to the parameters of bilingual education. This does not mean that students are doomed to school failure. From educational practice and from the modification of school organisation, solutions can be found so that all students progress along compulsory schooling.

The article analyses the necessary conditions for an educational practice which facilitates the learning of the school language. We also suggest criteria for the assessment of these students.

KEYWORDS: Educational practice, Bilingual education, Second language, Immigration.

1. Introducción

Los movimientos migratorios en el estado español han crecido de manera espectacular en los últimos años. Cataluña, Andalucía, Levante, La Rioja, Madrid y Navarra son desde hace una década el destino de mucha población inmigrante.

La escuela, obviamente, se halla afectada de manera directa por los cambios demográficos ocurridos en la última década. Así pues, en estos momentos encontramos en las aulas de un buen número de sistemas educativos alumnos procedentes de diversas partes del mundo, que hablan lenguas diferentes de la que se utiliza en la escuela para las actividades de enseñanza y aprendizaje. Dicho alumnado está escolarizado, en la mayoría de los casos, en programas de cambio de lengua del hogar a la escuela que no cumplen algunos de los requisitos de la inmersión lingüística: voluntariedad de las familias y profesorado bilingüe (VILA, 2000; SIQUÉS & VILA, 2005a, 2005b).

Ante la gran diversidad de lenguas existentes, no es posible organizar el sistema educativo según los parámetros clásicos de la educación bilingüe: programas de mantenimiento de la lengua familiar o programas de inmersión lingüística. Ello no significa que el alumnado inmigrante que tiene como lengua familiar una distinta de la lengua de la escuela esté condenado al fracaso escolar. Al contrario, es posible que, desde la práctica educativa y desde la modificación de la organización escolar, existan soluciones para que la infancia y la adolescencia extranjera, al igual que el resto del alumnado, progrese a lo largo de la educación obligatoria.

Este trabajo analiza las condiciones implicadas en una práctica educativa que facilite el aprendizaje de la lengua de la escuela a todo el alumnado, independientemente de su lengua familiar. Inicialmente, analizamos las condiciones

escolares del alumnado inmigrante y, a continuación, proponemos un conjunto de medidas organizativas y prácticas, directamente extraídas de la práctica educativa de los programas de inmersión lingüística, que pueden ser útiles para abordar el tratamiento escolar de la infancia y la adolescencia extranjera. Finalmente, ofrecemos algunos criterios en el ámbito de la evaluación de este alumnado.

2. *Diversidad lingüística en origen y diversidad lingüística respecto al conocimiento de la lengua de la escuela*

Bajo el nombre de alumnado extranjero existe una gran diversidad. Existe alumnado que ya ha nacido en el país de acogida y alumnado de incorporación tardía. Asimismo, la procedencia de las familias de este alumnado es diversa y nos encontramos con criaturas procedentes de familias de diferentes niveles educativos. Entre el alumnado que se incorpora tarde a la escuela hay criaturas que han estado escolarizadas en sus países de origen, y criaturas que no han asistido nunca a la escuela o que la han dejado hace ya varios años.

Sin embargo, una gran parte de la infancia y la adolescencia extranjera tiene algo homogéneo y común: su escolarización se realiza en un programa de cambio de lengua del hogar a la escuela. Ciertamente, ello no es nuevo y, en la tradición de la educación bilingüe, los programas de cambio de lengua del hogar a la escuela, conocidos como programas de inmersión lingüística, han garantizado el desarrollo académico, lingüístico y personal del alumnado. Sin embargo, los programas de cambio de lengua del hogar a la escuela en que se escolariza el alumnado inmigrante poco tienen que ver con los programas de inmersión lingüística.

La inmersión lingüística responde a tres criterios organizativos: voluntariedad de las familias, profesorado bilingüe y homogeneidad lingüística del alumnado, en el sentido de que no se mezcle alumnado cuya lengua coincide con la de la escuela con alumnado de lengua distinta a la de la escuela. Aquí nos interesa resaltar los dos primeros. Tanto uno como otro responden a una manera peculiar de tratamiento de la lengua familiar del alumnado. Así, el primero se refiere al derecho de todas las personas de escolarizarse en su propia lengua, y el segundo a la posibilidad de utilizar la propia lengua, independientemente de la lengua de la escuela, por parte del alumnado. No hay duda de que, dado el número de lenguas existentes², ambas condiciones son inviables en un sistema de educación pública como el que existe en nuestro país.

2. Broader & Mijares (2003) afirman la existencia de más de 80 lenguas entre el alumnado de educación primaria de la Comunidad de Madrid y, en Cataluña, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2004) reconoce la existencia de más de 100 lenguas entre el

Pero, independientemente de las condiciones organizativas, el éxito de la inmersión lingüística se relaciona sobre todo con la práctica educativa implicada. Vayamos por partes.

A) El tratamiento de la lengua familiar en los programas de inmersión lingüística

Uno de los éxitos de la educación bilingüe es el tratamiento que se da a la lengua familiar del alumnado, con la existencia de profesorado bilingüe en las aulas para que dicho alumnado pueda utilizar su propia lengua. Es evidente que, en los actuales programas de cambio de lengua del hogar a la escuela, la presencia de profesorado que conozca todas las lenguas que están presentes en las aulas es del todo inviable. Sin embargo, esto no significa que en los centros educativos, aunque sea de manera simbólica, no puedan estar presentes de alguna u otra manera todas las lenguas familiares del alumnado que acude a la escuela. Asimismo, en la práctica educativa que se lleva a cabo en las aulas existen diversas maneras de reconocimiento de las diferentes lenguas existentes.

El tratamiento de la lengua familiar del alumnado tiene consecuencias positivas respecto a la adquisición de la lengua de la escuela ya que, si de alguna manera ésta está presente, la institución escolar va a tener más sentido para el alumnado. Es por este motivo que, si deseamos un buen aprendizaje de la lengua de la escuela, debemos encontrar maneras de incorporar en las aulas las lenguas familiares del alumnado siempre que esto sea posible. De la misma manera, el profesorado debe mostrar actitudes positivas hacia todas las lenguas presentes en la escuela.

2) El desarrollo de la lengua de la escuela del alumnado de inmersión lingüística

Diferentes evaluaciones realizadas sobre los programas de inmersión lingüística (CUMMINS, 1996, 2001) muestran el desfase que existe entre el alumnado que tiene como lengua propia la lengua de la escuela y el alumnado que tiene como lengua propia una lengua distinta de la lengua escolar. En estos programas, el profesorado sabe que el alumnado no conoce la lengua de la escuela, y sabe que la enseñanza debe estar centrada en el alumnado para que, como afirma Vila (1993), pueda permanentemente negociar los significados implicados en lo que se dice y se hace en las aulas. Los programas de inmersión lingüística parten de la base de que el objetivo principal es que el alumnado aprenda una nueva lengua y que esta lengua se convierta en un instrumento para hacer cosas con ella. Las cosas que se hacen en la escuela son actividades de enseñanza y aprendizaje. Por eso, la propuesta

alumnado de la educación obligatoria, de las cuales más de 30 son habladas por un número elevado de alumnas y alumnos.

de la inmersión lingüística consiste en enseñar desde una lengua desconocida, de modo que, en la misma medida que el alumnado aprende, por ejemplo, matemáticas, aprenda también la lengua que vehicula dicho aprendizaje.

Los programas educativos actuales no deben afrontar la diversidad lingüística en origen del alumnado, sino la diversidad de dicho alumnado respecto al conocimiento de la lengua que utiliza la escuela para las actividades de enseñanza y aprendizaje. Debido a la diversidad lingüística existente en muchas de nuestras aulas del sistema educativo, resulta necesario fomentar una práctica educativa que permita desarrollar el conocimiento de la lengua de la escuela a todo el alumnado, independientemente de su competencia lingüística. Creemos que la única manera de poder afrontarlo pasa por modificar la práctica educativa actual, en la que el profesorado es normalmente el que habla y dirige la actividad en las aulas y el alumnado normalmente escucha las directrices de dicho profesorado. Al mismo tiempo, existen en la escuela muy pocas actividades en las que se requiera la participación del alumnado en grupo, es decir, en las que el alumnado deba hacer cosas conjuntamente para resolver un problema. Modificar esta situación requiere, por parte de los docentes, el planteamiento de actividades al alumnado en las que éste sea el protagonista y en las que la diversidad real que existe en nuestras aulas sea la fuente del trabajo cooperativo.

2.1 La negociación de los significados implicados en lo que se dice y lo que se hace en el aula

COLL ET AL. (1992) sostienen que el aprendizaje escolar puede ser interpretado como un proceso de construcción progresivo de sistemas de significados compartidos acerca de las tareas, situaciones o contenidos alrededor de los cuales se organiza la actividad conjunta de los participantes. Dicha construcción, semejante al proceso mediante el cual dos interlocutores se ponen de acuerdo sobre el significado de sus enunciados en un acto comunicativo, tiene lugar en la actividad escolar. Es decir, cualquier actividad educativa ha de posibilitar la negociación permanente de lo que se hace y se dice. Sólo de esta manera podremos, a través de una nueva lengua, ir construyendo sistemas de significados compartidos en relación a las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Las aulas de nuestros sistemas educativos son heterogéneas en relación al conocimiento de la lengua de la escuela por parte del alumnado, y el profesorado no puede dirigirse unidireccionalmente al alumnado y pedirle que realice tareas individuales. Si se hace así, una gran parte del alumnado queda fuera de las ayudas necesarias para avanzar en su competencia en la lengua de la escuela.

En las observaciones siguientes mostraremos dos maneras diferentes de afrontar el trabajo en un aula de segundo de primaria con alumnado que tiene dificultades con la lengua de la escuela.

Observación I

La maestra les da a las criaturas el texto siguiente: *En casa de mi tío hay un patio muy grande donde hay muchos árboles que dan fruta en verano. Deben leer el texto y contestar una serie de preguntas tipo: ¿Dónde está el patio? ¿Cuántos árboles hay? ¿Cómo es el patio?* La mayoría del alumnado responde correctamente a las preguntas por escrito. Por ejemplo, la respuesta escrita a la pregunta *¿Dónde está el patio?* es, en casi todos, los casos: *en casa de mi tío*. Sin embargo, al terminar el ejercicio y preguntar al alumnado por el significado de la palabra *tío* la mayoría no sabe qué contestar.

El alumnado está acostumbrado a responder a las preguntas de un texto de manera mecánica pero las respuestas correctas no indican necesariamente que hayan entendido el texto. Curiosamente, no hay ninguna criatura que pregunte a la maestra por el significado de la palabra *tío*, ya que no necesitan saber el significado para realizar la actividad. El alumnado en este tipo de actividades no puede dotar de sentido ni de significado a la tarea que ha estado realizando.

Veamos la siguiente observación:

Observación II

Antes de empezar la actividad, la maestra explica a todo el grupo que van a tener que realizar una tarea de comprensión lectora. Una alumna que tiene el árabe como lengua familiar pregunta a la maestra. *¿Qué significa comprensión?* La maestra pregunta al resto de la clase si saben de dónde viene la palabra *comprensión*. Algunos alumnos responden: *de comprar*. La maestra sonríe y les dice que no. Otro alumno exclama: *de correr*, y otro, *de corregir*. Finalmente, una alumna dice: *de entender*. En este momento la maestra explica el significado de la palabra *comprensión*, así como su relación con los verbos *comprender* y *entender*.

En esta segunda observación, la maestra ha dado la oportunidad al alumnado de reflexionar y de construir un discurso conjunto sobre el significado de determinadas palabras, dotando de más sentido a la actividad que están realizando.

La comparación entre ambas observaciones nos muestra una cosa importante. En la primera observación, la maestra ha planificado la actividad de manera unidireccional y se limita a decir al alumnado que lea y responda las preguntas del texto. El alumnado no puede intervenir, ya que la situación ha estado diseñada por la maestra para que no haya interacción. Sin embargo, en la segunda observación, las producciones de la maestra se modifican en función de las respuestas del alumnado. La maestra y el alumnado negocian permanentemente los significados implicados en el transcurso de la interacción y ambos pueden utilizar estrategias conversacionales que aseguran la comprensión de la actividad.

2.2 La importancia de la lengua oral

El trabajo de la lengua oral es indispensable con este alumnado. Una gran mayoría de alumnos y alumnas no tiene contacto con la lengua de la escuela en su entorno familiar y social. Por eso, la lengua oral debe ser la base del desarrollo lingüístico de las criaturas en los primeros años de escolarización, ya que ésta les servirá para poder abordar las tareas lingüísticas implicadas en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Pero, la importancia de la lengua oral no se relaciona únicamente con este aspecto, sino con su carácter privilegiado de instrumento de *uso obligatorio* para la negociación de lo que se hace y se dice en las aulas. Independientemente del tipo de tarea (la de la observación I es una tarea relacionada con la lectura y la escritura, mientras que la tarea de la observación II surge a la luz del uso espontáneo de la lengua), el profesorado ha de utilizar la lengua oral para garantizar y asegurarse de que el alumnado no tiene *problemas lingüísticos* relacionados con la tarea.

De esta manera se hace posible el avance del alumnado en las habilidades lingüísticas implicadas en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Hay que tener en cuenta que las habilidades implicadas en los usos conversacionales de la lengua son diferentes de las implicadas en los usos académicos. Las primeras suelen desarrollarse en el ámbito de las relaciones informales, mientras que las segundas se desarrollan fundamentalmente en el ámbito escolar (VILA, 1985, 1995; CUMMINS, 1996). Sin embargo, las segundas sólo se desarrollan desde competencias ya establecidas en las primeras. Por este motivo resulta fundamental que en los programas de cambio de lengua del hogar a la escuela, dado que el alumnado no tiene contacto con la lengua de la escuela en situaciones informales, el profesorado negocie a partir de la lengua oral los significados implicados en las tareas propuestas.

El uso de la lengua oral no es sencillo, ya que no se trata únicamente de hablar con el alumnado, sino de intentar establecer una actividad dialógica en

la que evolucionen los significados que el alumnado va construyendo a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje. El profesorado debe ser capaz de crear situaciones en las que el alumnado pueda mostrar lo que sabe, que discuta, pregunte y pueda analizar un mismo fenómeno desde perspectivas diferentes.

2.3 El trabajo cooperativo

Dada la gran diversidad lingüística respecto al conocimiento de la lengua de la escuela existente en nuestras aulas, las ayudas lingüísticas no pueden venir exclusivamente del profesorado. Al contrario, la propia diversidad lingüística ha de ser una de las fuentes del trabajo y de la organización de las actividades que se realizan en las aulas, de modo que las ayudas lingüísticas para progresar en la competencia de la lengua de la escuela provengan tanto del profesorado como del propio alumnado.

La organización de tareas cooperativas brinda las oportunidades al alumnado de practicar la lengua y de recibir el *feedback* necesario para fomentar la adquisición de la lengua de la escuela. Trabajar cooperativamente implica que alumnos y alumnas han de hacer cosas juntos, además de negociar conjuntamente los caminos y los instrumentos para alcanzar un objetivo común. Esta negociación está vertebrada por la heterogeneidad lingüística del alumnado, de modo que, desde ella, el alumnado da y recibe ayudas lingüísticas contextualizadas en relación a una misma tarea, compartida subjetivamente por todos los participantes. El trabajo individual elimina automáticamente la posibilidad de recibir ayudas lingüísticas del resto del alumnado. El trabajo cooperativo supone el aprendizaje del trabajo con pares de otras culturas y, a la vez, anima la adquisición de valores y actitudes implicados en el aprendizaje de *saber vivir juntos*.

Son muchas las maneras que existen de trabajar cooperativamente, pero siempre es esencial que se formen grupos de alumnado heterogéneo, tanto desde el punto de vista de sus capacidades como de sus necesidades e intereses. El aprendizaje cooperativo es una herramienta de gran utilidad, ya que proporciona las habilidades sociales necesarias para trabajar en grupo de manera efectiva.

3. Práctica educativa y tratamiento de la lengua familiar

La presencia en la escuela, aunque sea de manera simbólica, de la lengua familiar del alumnado extranjero resulta indispensable para que éste encuentre sentido a la institución escolar. Entre otras cosas, dicha presencia permite

establecer continuidades entre el contexto escolar y el contexto familiar, lo cual ayuda al fomento de la autoestima del alumnado extranjero.

Hay varias maneras de incorporar la lengua familiar del alumnado en la escuela. En primer lugar, se puede incorporar simbólicamente mediante la colocación de rótulos en los pasillos, etiquetas en las aulas con los nombres de los alumnos escritos en las diversas lenguas existentes, mapas en las aulas con la ubicación de los diferentes países de procedencia del alumnado, etc. Asimismo, se puede implicar al propio alumnado, así como a sus familias, en la realización de diferentes tipos de materiales o en la aportación de determinados materiales como pueden ser libros de lectura, que pueden ubicarse en la biblioteca del centro o en el rincón de lectura del aula. También, el profesorado debe conocer ciertas expresiones en las lenguas familiares del alumnado, conocer algunas de las características de las lenguas presentes en el aula, etc.

Dentro del contexto del aula existen también diversas maneras de incorporar las lenguas existentes para que el alumnado aprenda y haga de la diversidad existente una fuente de conocimiento. Es fundamental que el alumnado pueda incorporar los conocimientos lingüísticos que ya ha desarrollado desde su propia lengua y que van a ayudarlo a desarrollar conocimiento en la lengua que utiliza la escuela para las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Podemos, por ejemplo, plantear una actividad en la que el propio alumnado enseñe al resto del grupo expresiones de saludo, de despedida, etc., en las diferentes lenguas que están presentes en el aula. Esta actividad se puede hacer rotativamente de manera que, por ejemplo, cada semana todo el grupo clase aprenda un saludo en una de las lenguas familiares del alumnado. Al finalizar la rotación podemos realizar una actividad en la que se compararán diferentes maneras de expresar cosas en todas las lenguas.

3.1 Lengua familiar e interlengua

Siqués & Vila (2005b) recuperan el concepto de *interlengua* (SELINKER, 1972) para tratar de explicar el progreso lingüístico del alumnado extranjero respecto al conocimiento de la lengua de la escuela. Ciertamente, esta propuesta no es nueva, ya que siempre ha estado presente en los programas de inmersión lingüística en los que el profesorado conocía algunos aspectos de la *interlengua* que utilizaba el alumnado y, por tanto, algunos de los errores que todo el alumnado cometía en el proceso de adquisición de la nueva lengua. En estos momentos las cosas son muy distintas, ya que el profesorado desconoce la lengua familiar del alumnado y tampoco existen muchos trabajos de las modificaciones de la *interlengua* del

alumnado extranjero (FERNÁNDEZ, 1997; GRÀCIA & SERRAT, 2003) que aprende las lenguas de los diferentes sistemas educativos del estado español. Por este motivo, algunos de los errores que el alumnado extranjero comete en el proceso de adquisición de la lengua de la escuela son tratados como incompetencia lingüística por parte del profesorado.

Si entendemos la adquisición de la lengua de la escuela como la progresiva transformación de la *interlengua* del alumnado, debemos reconocer la lengua familiar de dicho alumnado en el contexto escolar. Cuando el alumnado se incorpora a la escuela ya sabe hacer muchas cosas con su propia lengua, tales como preguntar, responder, nombrar etc. Es por este motivo que hay que enseñar al alumnado a hacer estas cosas que ya sabe hacer con su propia lengua con una lengua nueva. De la misma manera, aprenderá a hacer cosas con la nueva lengua que aún no sabe hacer con la propia pero que, tan pronto como las aprenda, será capaz de transferirlas a su lengua familiar.

Mostrar una actitud positiva hacia la lengua familiar del alumnado resulta indispensable y, por supuesto, si el alumnado puede alfabetizarse en su lengua familiar será positivo para poder ser más consciente de las diferencias formales que existen entre las dos lenguas.

La actividad dialógica en el aula debe servir al mismo tiempo para que el profesorado vaya reconociendo los errores que cometen las criaturas en función de su lengua familiar, y así poder desarrollar estrategias didácticas para asegurar la evolución de la *interlengua* del alumnado.

4. La organización escolar y la coordinación y el trabajo conjunto entre el profesorado

Consideramos que una de las bases de la modificación de la práctica educativa pasa por cambiar el rol que adquiere el profesorado en el aula, es decir, se trata de conseguir que no sea únicamente el docente el que dirija la actividad académica, sino que el alumnado adquiera mayor protagonismo en las clases. Organizar una práctica educativa basada en la heterogeneidad lingüística del alumnado y que haga posible atender la diversidad de dicho alumnado requiere, por un lado, que el profesorado pueda trabajar de manera más individualizada con el alumnado en pequeños grupos y, por el otro, que el alumnado también trabaje conjuntamente en la resolución de problemas con la ayuda del profesorado. Llevar a cabo esta práctica educativa centrada en la negociación de significados implicados en lo que se dice y se hace en las aulas puede requerir una reorganización de los horarios en

algunos casos, así como la coordinación del profesorado implicado en un centro o en un ciclo determinado.

Generalizar así una manera de trabajar en todas las etapas del sistema educativo no siempre resulta fácil. De todos modos, existen experiencias tanto en la educación primaria como en la educación secundaria obligatoria donde el profesorado se ha organizado para trabajar conjuntamente.

Pongamos el ejemplo de una reorganización del horario escolar llevada a cabo en el ciclo inicial de un centro de primaria de dos líneas. Las dos tutoras de un nivel educativo determinado, coordinadas con el profesorado especialista, dividen los dos grupos en tres de manera que, a lo largo de la mañana, mientras uno de los grupos está haciendo, por ejemplo, educación física, los otros dos grupos permanecen en el aula con sus tutoras respectivas. Este pequeño cambio del horario escolar permite trabajar con menos alumnos y realizar actividades cooperativas entre el alumnado o actividades mucho más individualizadas. De la misma manera, existen centros de secundaria en los que en las asignaturas instrumentales dos grupos se dividen en tres.

Modificar la práctica educativa implica que todo el profesorado conjuntamente busque las maneras organizativas óptimas para llevar a término los proyectos lingüísticos y organizativos del centro.

5. La evaluación

La diversidad lingüística en nuestras aulas genera importantes problemas para la evaluación del alumnado. El aprendizaje de una nueva lengua no es únicamente un proceso acumulativo. Por ejemplo, un alumno o una alumna capaz de utilizar la lengua de la escuela con fluidez en las actividades diarias y con habilidades comunicativas en las situaciones cara a cara, puede que ya haya adquirido las destrezas básicas necesarias para la comunicación interpersonal, pero ello no implica que su nivel de competencia cognitiva sea aún suficiente para poder abordar determinadas tareas académicas.

Así pues, todo el alumnado que se incorpora a la escuela tardíamente o que tiene una lengua familiar que no coincide con la lengua de la escuela debe ser tenido en cuenta en el proceso de evaluación. Entendemos que todo el alumnado puede y debe ser evaluado de los mismos contenidos, pero debemos modificar la manera de evaluarlo teniendo siempre en cuenta su conocimiento lingüístico real. La evaluación será útil siempre que nos indique los progresos que ha realizado

un alumno o una alumna y sus capacidades reales, y no debe de quedar nunca enmascarada por el conocimiento que éste posee de la lengua de la escuela.

Creemos que la utilización de los llamados portafolios o carpetas de trabajo es una buena alternativa a los métodos más tradicionales para la evaluación. Los portafolios son archivos que nos proporcionan información del progreso realizado por el alumnado y donde el mismo alumnado y el profesorado van añadiendo información durante el curso académico. Así, nos permiten tener una visión mucho más detallada y precisa de las actuaciones y capacidades del alumnado que una simple prueba de evaluación. El portafolio puede también incluir material en la lengua familiar del alumnado, lo cual ayudará a animarlo a seguir desarrollando capacidades lingüísticas en su propia lengua. El alumnado puede también seleccionar el trabajo que quiere archivar. Asimismo, proporciona a las familias la posibilidad de implicarse y evaluar el trabajo de sus criaturas.

La utilización de portafolios no impide que se puedan desarrollar pruebas de evaluación más estandarizadas que muestren el progreso lingüístico del alumnado. Sin embargo, en cualquier prueba de evaluación debemos siempre tener en cuenta el nivel lingüístico del alumnado que se incorpora tardíamente a la escuela. Tampoco descartamos la posibilidad, siempre que sea factible, de incluir una evaluación en la lengua familiar del alumnado, o también de la utilización de diccionarios que pueden ayudar a conocer determinados términos o cuestiones que incluya la evaluación.

En definitiva, cualquier evaluación estándar pensada para el alumnado de incorporación tardía, o para los que tienen como lengua familiar una lengua distinta a la lengua de la escuela, debe ser adaptada a sus necesidades y, por supuesto, precisa de una ayuda contextual.

Referencias bibliográficas

- BROEDER, P. & MIJARES, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. & ROCHERA, M. J. (1992). "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa". En *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- CUMMINS, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- CUMMINS, J. (2001). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.

- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004). *Datos sobre el alumnado extranjero en el sistema educativo de Cataluña. Curso 2004-2005*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- FERNÁNDEZ, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- GRÀCIA, L. & SERRAT, E. (2003). "Immigració i adquisició de segones llengües: una aproximació als errors en la morfologia verbal". *Caplletra*, 35, 153-168.
- SELINKER, L. (1972). "Interlanguage". En *IRAL*, 10, 209-231.
- SIGUÉS, C. & VILA, I. (2005a). *Bilingual Education and Minority Languages: Present Changes and Tendencies*. Comunicación presentada en el 10th International Conference on Minority Languages. Trieste (Italia), julio.
- SIGUÉS, C. & VILA, I. (2005b). *Acting in a multicultural classroom*. Comunicación presentada en el First ISCAR Congreso. Sevilla, septiembre.
- VILA, I. (1985). *Reflexions sobre l'Educació Bilingüe. Llengua de la Llar i Llengua d'Instrucció*. Barcelona: Servei d'Ensenyament del Català del Departament de la Generalitat de Catalunya.
- VILA, I. (1993). "Psicología y enseñanza de la lengua". En *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 219-229.
- VILA, I. (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.
- VILA, I. (2000). "Inmigración, educación y lengua propia". En AA.VV., *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa, 145-166.

Inmigración e interacción en la enseñanza/adquisición de lenguas: la construcción conversacional del alumnado de origen inmigrante

Josep M. DÍAZ TORRENT
Josep M. COTS CAIMON

Correspondencia:

Josep Maria Díaz Torrent
Escola Andorrana de Segona
Ensenyança.
Carrer de Les Escoles, s/n.
Ordino AD300
Principat d'Andorra.
e-mail: dtorrent@gmx.net

Josep Maria Cots Caimon
Departamento de Inglés y
Lingüística
Pl. Victor Siurana, 1
Universidad de Lleida
25250 Lleida
e-mail: jmcots@dal.udl.es

Recibido: 15-05-2006
Aceptado: 30-06-2006

RESUMEN

Además de presentar la interacción en el aula desde la perspectiva del trabajo en parejas alumno autóctono/no autóctono, nuestro objetivo en el presente apartado de este volumen es analizar los procesos interactivos que llevan a que una misma tarea escolar se resuelva de manera más o menos eficiente.

Al mismo tiempo, contemplamos y comparamos en nuestro análisis la interacción que tiene lugar entre dos parejas de alumnos (alumna inmigrante/alumno autóctono) en la resolución de tareas escolares en lengua inglesa, prestando especial atención a cómo y en qué medida los interlocutores se orientan interactivamente hacia la identidad del alumno inmigrante.

PALABRAS CLAVE: Inmigración, Interacción en el aula, Aprendizaje de lenguas.

Inmigration and interaction in language teaching/acquisition: the conversational construction of Immigrant students

ABSTRACT

Besides presenting classroom interaction from the perspective of native/non-native pairwork, our aim in the present section of this special issue is to analyse those interactional processes which influence the extent to which a task is more or less efficiently resolved.

At the same time, in our analysis we take into consideration and compare the interaction taking place between two pairs (immigrant girl/native boy) in carrying out school tasks in English, paying special attention to how and to what extent the interlocutors address themselves interactively towards the immigrant student.

KEYWORDS: Immigration, Classroom interaction, Language learning.

1. **Introducción**

La llamada *nueva inmigración* ha provocado, desde hace ya unos años, la llegada masiva de decenas de miles de personas a los diferentes estados europeos. Todos estos ciudadanos, que se han visto virtualmente expulsados de sus lugares de origen por motivos diversos (pobreza extrema, conflictos armados, etc.), llegan a nuestros países con un proyecto de futuro para ellos y para sus familias que comporta, en la mayoría de los casos, que los núcleos familiares pasen a formar parte, de una u otra manera, de la sociedad que los recibe. Por lo que a la acogida de dichas personas se refiere, no en pocas ocasiones la sociedad receptora, más allá de discursos bienintencionados sobre integración, se limita a recibir al recién llegado de manera más o menos pasiva, sin llegar a articular espacios reales de integración (MARTÍN, 2003; COTS & DÍAZ, 2005).

Quizás el motivo fundamental de la poca efectividad de las medidas adoptadas hasta el momento, en lo que a integración de personas inmigradas se refiere, radique en la ausencia de mecanismos que favorezcan ámbitos de diálogo intercultural entre los diferentes grupos que integran nuestra sociedad. Aplicamos el término intercultural, siguiendo a Byram (1998), únicamente a aquellas situaciones en que tiene lugar un diálogo efectivo entre grupos, por oposición a un contexto multicultural en el que simplemente se constata la coexistencia de diversas culturas en un mismo entorno sin que llegue a producirse, necesariamente, diálogo alguno entre ellas.

En el ámbito de la enseñanza reglada, y más en concreto dentro del campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, el enfoque por tareas ha demostrado ser una herramienta efectiva a la hora de atender las potenciales necesidades educativas del alumnado de origen inmigrante sin descuidar las características de sus compañeros autóctonos (MASATS, NUSSBAUM, TUSÓN & UNAMUNO, 2000; NUSSBAUM, TUSÓN & UNAMUNO, 2000). Aparte de los beneficios acabados de mencionar, el análisis de la interacción generada en la resolución de dichas tareas nos permite observar, entre otras cosas, que no todo el alumnado inmigrante las gestiona de la misma manera y, por otro lado, la manera en que se gestiona conversacionalmente la alteridad de los alumnos y alumnas.

Así pues, en este artículo nos proponemos dos objetivos concretos. En primer lugar, queremos profundizar en la definición de la categoría *alumnado de origen inmigrante* en términos de su participación en la actividad educativa cotidiana. En este sentido, pretendemos averiguar hasta qué punto las conductas de dos alumnas presentan unos rasgos comunes que nos permitan hablar de un perfil de alumnado de origen inmigrante, o si, por el contrario, la generalización no es posible y debemos hablar de individuos concretos, con mayor número de rasgos diferenciales que afines. El segundo objetivo que nos planteamos es el de describir el papel del interlocutor en la construcción interactiva de la categoría de *alumnado de origen inmigrante*. En nuestra opinión, y asumiendo que la realidad social se construye en la interacción, un análisis del impacto real de la presencia de alumnado de origen inmigrante en las aulas requiere tener en cuenta la agentividad no sólo del alumnado de origen inmigrante sino también la del resto de alumnado y del profesorado.

2. El estudio de la interacción en el aula

Hasta finales de los años ochenta el estudio de la interacción en el aula se llevó a cabo con finalidades de formación de profesorado y, por lo tanto, se había centrado en gran medida en el discurso del docente (respecto de lo que podría considerarse el habla ordinaria), así como en los patrones interactivos establecidos entre éste y sus alumnos. Los aspectos tomados en consideración respecto del discurso del docente eran esencialmente tres: las modificaciones estructurales en el discurso, las preguntas y la retroalimentación (CHAUDRON, 1988). Por lo que se refiere a la interacción entre docente y grupo-clase, es ya clásico el patrón *pregunta / respuesta / evaluación* propuesto desde el Análisis del Discurso (SINCLAIR & COULTHARD, 1975) centrado, fundamentalmente, en la gestión de la interacción por parte del docente.

La interacción entre alumnos también ha sido objeto de estudio por autores como Long, Doughty & Pica, y Plough & Glass (citados en TSUI, 1997), de cuyos estudios se desprende que, en comparación con la interacción centrada en el profesorado, en este tipo de interacción se produce un incremento en la producción de los alumnos, una mayor negociación de significados, y, en definitiva, un incremento del aprendizaje significativo.

Como alternativa bien al paradigma estructural-discursivo de Sinclair y Coulthard, o bien a planteamientos centrados en aspectos formales del habla del enseñante, el análisis conversacional (AC) aporta nuevas herramientas para el estudio de la interacción en el aula. El AC tiene sus orígenes en el análisis

etnometodológico, marco teórico dentro de la sociología de acuerdo con el cual los seres humanos participan normalmente en diferentes situaciones utilizando *métodos* que dan sentido a las mismas. Tal y como señalan Calsamiglia & Tusón (1999, 20):

“Esta perspectiva se plantea que la realidad social se construye, se (re)crea, se mantiene y se cambia a través de las interacciones en que las personas se involucran en el día a día”.

Partiendo de este planteamiento, el AC considera que cada intercambio conversacional se encuentra imbricado exclusivamente en su propia dinámica y se gestiona por los sistemas de reglas de interacción comunes a los hablantes, de acuerdo con los cuales éstos interactúan a la vez que negocian y construyen significados. Siguiendo esta línea de razonamiento, se toma a los intercambios conversacionales como única fuente de información, descartando por irrelevante todos aquellos aspectos del contexto hacia los cuales no se hayan orientado los interlocutores. En este sentido, y adoptando la perspectiva del AC, únicamente a partir del análisis de la interacción generada en la resolución de las tareas podremos describir el grado de competencia de los alumnos para, a continuación, pasar a hablar de la categorización conversacional del alumnado inmigrante.

3. Enfoque por tareas y enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras

La elección de un conjunto de tareas para la recogida de datos no sólo responde al hecho de que las tareas suponen un instrumento útil para la obtención de muestras de producción verbal por parte de los alumnos. Se trata también de explorar un enfoque alternativo a la enseñanza de lenguas a través del método tradicional, basado en una secuencia de formas lingüísticas que son presentadas (explicadas) a los alumnos y que, posteriormente, son objeto de práctica por parte de los mismos. En el método tradicional también se suele asumir que lo que se explica y se entiende, con la suficiente práctica, acaba por adquirirse.

El enfoque por tareas se basa en la idea de que el aprendizaje lingüístico se desarrolla en un contexto en que el individuo se ve obligado a actuar, colaborar y, por lo tanto, comunicarse con otros individuos. La base del proceso de aprendizaje no es la reproducción de una serie de estructuras presentadas, sino que el individuo sea capaz de desarrollar un sistema comunicativo eficaz para satisfacer sus necesidades puntuales. Desde este punto de vista, pues, la base del aprendizaje se encuentra en el uso lingüístico y no en el estudio de una serie de

estructuras. La focalización en las formas puede producirse durante el desarrollo de la tarea siempre que sea necesaria o cuando se considere que puede contribuir a maximizar la eficiencia del proceso de aprendizaje.

El enfoque por tareas suele estar estrechamente ligado al trabajo en pequeño grupo, que constituye una herramienta esencial para conseguir un doble objetivo. En primer lugar, supone un contexto para la práctica de las habilidades comunicativas de los alumnos. En segundo lugar, la co-construcción de significado que se produce en el trabajo colaborativo es un excelente instrumento para el desarrollo social y cognitivo del individuo (WESTGATE, 1997; VYGOTSKY, 1979).

Desde el punto de vista del aprendizaje de una segunda lengua, Allwright & Bailey (1991), en su discusión sobre la relevancia de la interacción en el aprendizaje de una lengua, mencionan autores como Krashen, Long y Swain. Los dos primeros sitúan el *input* comprensible como responsable del progreso en la adquisición de una lengua y la conversación como una forma de promover *input* comprensible; es decir, cuando hablamos con otros estamos también favoreciendo que los otros hablen con nosotros, modificando su mensaje de acuerdo con nuestro *feedback* y capacidad de comprensión. Swain, por su parte, propone que mientras que el *input* comprensible es importante para el desarrollo de la competencia semántica, la competencia gramatical precisa de *output* comprensible; es decir, el aprendiz debe producir mensajes para adquirir la gramática de una segunda lengua. Finalmente, en trabajos como los de Cots *et al.* (1997) o Nussbaum (1999) se muestra cómo el trabajo en pequeño grupo es un contexto facilitador para que los alumnos exploren de manera simultánea sus habilidades para el uso de la lengua y su capacidad de reflexión metalingüística para el análisis y evaluación del uso lingüístico.

4. Datos

Los datos en los que se basa el análisis que presentamos en este artículo han sido obtenidos en el marco de un proyecto de investigación centrado en el estudio de la competencia comunicativa plurilingüe de jóvenes adolescentes de origen inmigrante en los niveles de enseñanza primaria y secundaria obligatoria en Cataluña¹. El proyecto toma en consideración las tres lenguas que incluye el currículo oficial (catalán, castellano e inglés), en cada una de las cuales se espera que los alumnos adquieran un nivel de competencia que viene definido claramente en forma de objetivos terminales del currículo educativo.

1. Proyecto: *Desarrollo de competencias lingüísticas, discursivas y socioculturales en lenguas autóctonas (castellano y catalán) y lenguas extranjeras por parte de inmigrantes recientemente escolarizados*. Ministerio de Ciencia y Tecnología (BS02001-2030).

Una de las fuentes fundamentales para la recogida de datos consistió en una serie de entre 3 y 5 tareas de tipo colaborativo (3 para inglés y 5 para catalán y castellano) que los alumnos debían realizar con un/a compañero/a de clase de origen no inmigrante en cada una de las tres lenguas curriculares. El objetivo era averiguar los procesos de tipo interactivo que facilitan u obstaculizan la resolución de la tarea y, más concretamente, los *espacios socio-interactivos* que los dos alumnos, junto con el investigador que gestiona la actividad, consiguen crear a través de la interacción verbal.

Nuestro interés en este artículo se centra en el análisis de la serie de tres tareas de lengua inglesa que realizaron dos de las parejas que fueron objeto de estudio a lo largo del proyecto. En concreto, las tareas que los alumnos llevaron a cabo fueron las siguientes:

1. Emparejar prendas de vestir: los alumnos debían emparejar una serie de dibujos con prendas de vestir justificando su emparejamiento.
2. Descubrir diferencias: cada miembro de la pareja tenía un dibujo similar al de su compañero/a; el objetivo era el de averiguar las diferencias entre los dos dibujos observando únicamente el dibujo propio e interactuando con el/la compañero/a.
3. Juego de rol: cada pareja debía preparar una representación de una situación concreta (compra-venta de ropa en un mercado); para ello se les facilitaba un guión con los distintos actos de habla que cada miembro de la pareja debía realizar (por ejemplo, saludar, preguntar qué necesita el cliente, etc.).

En el momento de su participación en el proyecto, Yvette tenía 14 años y se encontraba cursando segundo de ESO. Llevaba un año y medio viviendo en una ciudad de tamaño medio de Cataluña, donde había llegado directamente desde Camerún. Paula tenía 13 años y también era alumna de segundo curso de ESO en el mismo centro que Yvette; había llegado directamente de Brasil y llevaba viviendo en Cataluña aproximadamente el mismo tiempo que su compañera. Las dos habían tenido una experiencia escolar parecida en Cataluña, consistente en un período inicial en un TAE (Taller de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales Básicos) seguido de su integración en un curso general de primero de ESO.

Cabe señalar que, en la realización de las tareas, tanto Yvette como Paula trabajaron con un compañero de origen no-inmigrante perteneciente a su propio grupo-clase (Francesc con Yvette y Enrique con Paula), aunque se optó porque lo hicieran aparte del resto del grupo, ya que esto facilitaba en gran manera la

recogida de datos audiovisuales. El trabajo de la pareja estuvo constantemente supervisado por un investigador, Paco para la pareja Yvette-Francesc, y Antonio para la pareja Paula-Enrique.

Otro aspecto de los datos analizados que es importante señalar es el hecho de que nos centramos en las tareas en lengua inglesa. El motivo de esta elección es que, de las tres lenguas curriculares, la inglesa es la única en la que, desde un punto de vista instrumental (las tareas debían realizarse en dicha lengua), existe en menor medida la posibilidad de hablar de un nivel de competencia superior por parte del compañero autóctono (UNAMUNO & DÍAZ, 2004). Las tareas realizadas en lengua castellana y catalana por las dos parejas escogidas constituirían, a priori, un caso claro de interacción hablante nativo / hablante no nativo en que se suele asociar el grado de hablante experto al primero. Este tipo de interacción suele asociarse a una conversación de tipo exolingüe, entendida como aquella en que aparecen problemas derivados del uso, por parte de alguno de los hablantes, de un repertorio lingüístico en el que no es plenamente competente (MONDADA, 1999; MASATS, NUSSBAUM, TUSÓN & UNAMUNO, *op. cit.*).

5. Análisis

De acuerdo con los dos objetivos que guían este estudio, mencionados al principio de este artículo, el análisis de los datos recogidos se plantea como un intento de encontrar respuesta a las dos preguntas siguientes:

1. ¿Qué similitudes y diferencias pueden observarse entre la conducta interactiva de Yvette y la de Paula a la hora de participar en idénticas tareas?
2. ¿En qué medida se orienta la conducta interactiva del compañero de tarea y del investigador hacia la identidad de *inmigrante* de Yvette y de Paula?

El análisis de los datos se basa en el modelo analítico elaborado como parte del proyecto en el que se enmarca este artículo, que ha permitido la definición de distintos perfiles de alumnado de origen inmigrante desde la perspectiva de su capacidad como aprendices de lenguas, y entre los que se encuentran los perfiles de Yvette y Paula.

Así pues, en relación a la primera pregunta nos fijaremos en los siguientes aspectos:

- a) Propuesta y/o reutilización de esquemas interactivos.
- b) Participación en la gestión de la actividad.

- c) Contribución con un volumen de habla apropiado.
- d) Resolución de obstáculos comunicativos.
- e) Variedades y repertorio lingüístico.

En relación a la segunda pregunta de nuestro análisis nos fijaremos en la participación de los dos interlocutores de Yvette y Paula, respectivamente, durante el proceso de realización de las tareas en lengua inglesa: el investigador y el compañero (Paco y Francesc, para Yvette; Antonio y Enrique, en el caso de Paula). Concretamente, nos centraremos en aquellos actos interactivos dirigidos a *facilitar* la participación de Yvette y Paula en tanto que alumnas inmigrantes. Puede darse el caso de que los interlocutores, teniendo en cuenta la condición de inmigradas de las alumnas, puedan pensar que necesitan algún tipo de ayuda en la interacción. Al mismo tiempo intentaremos descubrir si se producen diferencias significativas entre el tratamiento que los interlocutores dan a una y a otra.

5.1. Perfiles interactivos (ofrecemos en el Anexo I las convenciones utilizadas en la transcripción de los ejemplos que se ofrecen para ilustrar las diferentes dimensiones del análisis.)

(i) Esquemas interactivos

Yvette introduce patrones interactivos que va ampliando y utilizando a lo largo de las diferentes tareas, como en los siguientes ejemplos. Después de proponer el esquema X con Y, Yvette lo amplía mediante la introducción de una oración subordinada. Por otro lado, la alumna reconoce un esquema interrogativo propuesto por el investigador, ('are there...?') y lo reutiliza en su forma afirmativa ('there are'); además, propone otra alternativa para resolver la tarea ('I have...').

Ejemplo 1 – Yve/Fra - Tarea 1 (Emparejar)

YVE: money with trolley\|

PAC: the trolley/|

YVE: yes\|

PAC: with the money\ why?|

YVE: because with er- money we can buy a trolley XXX\|

Ejemplo 2 – Yve/Fra Tarea 2 (Diferencias)

- a) FRA: in the table are scarves\| |
 PAC: in the table are scarves\| | are there scarves on your table/|
 YVE: mm no\|
 PAC: no\|
 YVE: there are | t-shirts- | XXX | socks | | caps- | |
- b) PAC: mm\| | ok\ XXX <3> mm <5> what about the gloves/| <4>
 YVE: I have· | red | blue and orange gloves\|

Por lo que se refiere a Paula, dado que en la mayor parte de la tarea no se emplea la lengua indicada para resolverla, observamos que la alumna no introduce esquemas interactivos en la lengua que se espera que utilice. Ahora bien, aunque no propone esquemas comunicativos, sí que se esfuerza por recoger aquellos introducidos por el investigador en la forma de elementos léxicos (ej. 3a) y por participar (ej. 3b).

Ejemplo 3 – Pau/Enr - Tarea 2 (Diferencias)

- a) ANT: a veure\| | fem més coses\| | Enr Enrique· i Paula\| | e·r esquerra\ com és esquerra? | left\| | eh/ left\ esquerra és left\ no/|
 ENR: er-|
 ANT: i dreta/ | right\|
 ENR: there are trousers\}
 PAU: right\|
 ANT: i a dalt/ | top/|
 PAU: top/|
 ANT: abaix- | bottom\|
 PAU: bottom\|
- b) ANT: left bottom\| | mm/ =què hi ha?=
 ENR: =què tens? =

PAU: que·XXX que este lado- cómo se llama? |

ANT: =left=

PAU: left\ <4> bottom\ |

ANT: left =bottom\=

PAU: =bottom\= | pantalones\|

(ii) Participación en la gestión de la tarea

Ambas alumnas toman poco la iniciativa en la gestión de la tarea, siendo mayoritariamente el investigador quien determina, tal y como se observa a lo largo de los siguientes ejemplos, la dinámica de la misma. La diferencia estriba en que, mientras en el caso de Yvette su compañero tampoco participa en la gestión, la pareja de Paula, Enrique, se muestra muy activo en este sentido.

Ejemplo 4 – Yve/Fra – Tarea 2 (Diferencias)

PAC: for example\ er- || per ajudar-vos a pensar\ is there a bicycle/ in your picture/|

YVE: yes\|

PAC: yes\ | and in your picture/ | ok\ | XXX XXX\ | ho podem anar fent així\ | ok/ | come on\|

YVE: it is a car in the right\|

FRA: yeah\|

Ejemplo 5 – Pau/Enr – Tarea 2 (Diferencias)

ANT: em aquesta\ | tu\ aquesta\|

ENR: ah vale\ ya la estoy viendo\|

ANT: Enrique\|

PAU: [ríe] {(@) si es igual\} |

ENR: =1 son= iguales\|

ANT: =1 e·m= || són iguals o no/ =2 eh/|

ENR: =2 yo= diría que sí\ eh/|

PAU: =3 [ríe]=

(iii) *Capital verbal*

La diferencia entre el volumen de participación de Yvette y de Francesc no es demasiado grande en cuanto al número de turnos, aunque sí lo es por lo que se refiere al número de palabras, que es mayor en el caso de Francesc, excepto en la tercera tarea (juego de rol). Por lo que se refiere a Paula, la alumna está presente en menos turnos conversacionales y produce menos palabras que su compañero Enrique. Observamos en la comparación del volumen de conversación generado por una y otra pareja que Paula y Enrique producen más turnos y más palabras, lo que parece reflejar un mayor grado de participación en la tarea; no obstante cabe resaltar que, aunque Yvette y Francesc parecen participar menos, siempre lo hacen en la lengua de la tarea, como veremos en el siguiente apartado. Una posible explicación a este último aspecto puede ser el hecho de que Yvette y Francesc interactúan menos en la resolución de la tarea porque para ellos resulta más fácil que para la otra pareja, lo que comporta que no necesiten negociar tanto sus propuestas. Finalmente, destacamos el hecho de que, salvo en alguna de las tareas, siempre es el investigador quien interviene en un número mayor de turnos y emplea más palabras que los alumnos. Presentamos la información sobre la distribución de turnos y palabras entre los tres participantes en las tareas en la siguiente tabla.

TABLA 1: Distribución de turnos y palabras entre participantes.

	Tarea 1 (turnos/palabras)	Tarea 2 (turnos/palabras)	Tarea 3 (turnos/palabras)
Paula	28/125	79/447	125/562
Enrique	39/262	97/679	146/875
Yvette	12/68	12/70	10/97
Francesc	10/79	19/130	10/89
Antonio	30/439	115/696	145/1222
Paco	3/148	37/510	20/323

(iv) *Resolución de problemas comunicativos*

En las tareas analizadas, en el caso de Paula, los tropiezos comunicativos son principalmente de producción, causados por la incapacidad de expresar lo que se

quiere decir, especialmente en términos de vocabulario. De hecho, no hay grandes problemas de comprensión, ya que la mayor parte de la comunicación se lleva a cabo en castellano y con ayuda del investigador. Mientras que Enrique resuelve sus problemas con estrategias de sustitución (L1, invención, criollización) y raramente pide ayuda o abandona (ej. 6a), Paula parece decantarse bien por la solicitud de ayuda o por el abandono (ej. 6b).

Ejemplo 6 – Pau/Enr – Tarea 3 (Juego de rol)

a) ENR: mm- {[leyendo las instrucciones] digues que necessites roba per anar de vacances\} | |

PAU: I am- | |

ENR: I am- | | and necessary <2> mm clothes- | no/ | clothes- | | in the {[pronunciación literal] vacations\} |

b) PAU: tot/ com es diu tot? |

ANT: everything\ |

PAU: everything- | er | dos mil\ |

Ejemplo 7 – Pau/Enr – Tarea 1 (Emparejar)

ANT: right/ and this/ what is this? |

PAU: XXX\ |

ANT: you know/ Paula\ |

PAU: mm\ | [indicando que no lo sabe]

ENR: bufanto | bufanti\ |

ANT: scarf\ | scarf\ |

En el caso de Yvette también se tematizan muy pocos problemas de comprensión que, como en el caso de Paula, afectan a las formas léxicas. Como vemos en el siguiente ejemplo, tanto Francesc como Yvette presentan el mismo grado de capacidad de alterar sus enunciados después de que el investigador indique, mediante preguntas, que existe algún problema de comprensión.

Ejemplo 8 – Yve/Fra – Tarea 2 (Diferencias)

FRA: the. the shopper wears a belt\|

PAC: sorry/ can you repeat/|

FRA: the. woman in the shop- | wears a belt\| |

PAC: do you understand/|

YVE: yes\ XXX she she wear grasses\|

PAC: she wears-|

YVE: grasses\|

PAC: I don't understand\|

YVE: glasses\|

PAC: ah\ glasses\ she's wearing glasses\ | ok\ very good\|

(v) Repertorio y variedades lingüísticas

Tal y como vemos a lo largo de los ejemplos presentados en los apartados anteriores, Yvette utiliza (como su compañero Francesc) la lengua propuesta a lo largo de toda las tareas. Esto es así por lo que se refiere a la realización de las mismas, ya que, como hemos comentado, ninguno de los miembros de la pareja se involucra en la gestión de la tarea, bien porque no lo encuentran necesario o bien porque es el investigador quien asume el rol de gestor de la misma. En el caso de la pareja Paula-Enrique vemos que la lengua utilizada para la realización de la tarea es el castellano, excepto por lo que se refiere al uso de ítems léxicos aislados propuestos por el investigador y acordados entre éste y los alumnos. Muy esporádicamente, y dado que el investigador llega a utilizar el catalán para gestionar la tarea, los dos miembros de la pareja optan por esta lengua.

A modo de resumen de este apartado, vemos que Yvette, a diferencia de Paula, es una alumna que introduce, modifica y utiliza una cierta variedad de enunciados, lo que a priori se podría considerar como un indicador de una mayor competencia de la primera. Por lo que respecta a la gestión de la tarea, observamos que ambas alumnas no participan excesivamente, seguramente por la presencia constante bien del investigador (en ambos casos) o del compañero (en la pareja Paula-Enrique). En cuanto al volumen de habla generado por las alumnas, vemos que Yvette participa con menos palabras y en menos turnos que su compañera Paula, aunque

la primera, a diferencia de la segunda, siempre lo hace en la lengua de la tarea. En lo que se refiere a problemas comunicativos, hemos visto que se tematizan muy pocos en la interacción, pero por motivos diferentes, ya que en el caso de Paula la mayoría de la interacción se lleva a cabo en castellano. Estrechamente ligado a este aspecto, vemos, por último, que en el caso de Yvette y Francesc las tareas se gestionan en la lengua propuesta (inglés), mientras que Paula y Enrique utilizan mayoritariamente el castellano.

5.2. La categorización conversacional de la extranjería

El caso de Paula parece uno de aquellos en los que, tal y como dice Mondada (1999), la categoría de extranjero se equipara a la de aprendiz. Parece claro que Antonio y Enrique la tratan como a la participante menos experta y, por este motivo, tratan de ayudarla. Esto puede motivar que Enrique sea quien tome la iniciativa en la interacción restándole espacio verbal a su compañera, lo que quizás explicaría, como hemos expuesto en el apartado anterior, la poca participación de Paula en la gestión de la tarea o los pocos enunciados propuestos por ella. Para ilustrar de manera detallada las diversas formas en que los interlocutores se orientan hacia la identidad de inmigrante/aprendiz de Paula, ofrecemos a continuación diversos ejemplos.

En primer lugar, el investigador intenta crear oportunidades para que Paula pueda participar; dicho de otro modo, intenta crear *espacios* de participación para ella frente a la iniciativa insistente de Enrique.

Ejemplo 9

- a) ANT: però li has de deixar fer a ella també\ | =Enrique\= (Tarea 1 – Emparejar)
- b) ANT: però home- però explica-li a la Paula\ no ho pots fer tu sol\ | l'important és que li expliquis = a laPaula= (Tarea 1 – Emparejar)
- c) ANT: sweater- deixa-li deixa-li a la Paula\ | (Tarea 2 – Diferencias)

Siguiendo su línea favorecedora respecto de Paula, el investigador acostumbra a ponerse a favor de la alumna cuando ésta recibe algún tipo de *ataque* (propio de la dinámica distendida de la tarea) por parte de Enrique.

Ejemplo 10

ENR: pues es lo mismo que yo\ | trousers\ |

ANT: =a veure\=

ENR: =trousers= y trousers\|

ANT: vale\ però ella no t'havia entés\ vale vale\ ja està bé\ | (Tarea 2 – Diferencias)

Como ya hemos comentando cuando detallábamos su perfil, Paula es una alumna que suele pedir ayuda cuando la necesita; no obstante, el investigador se la ofrece en repetidas ocasiones sin que ella la requiera.

Ejemplo 11

a) ANT: si no l'has entés =dius= no t'entenc\ | (Tarea 2 – Diferencias)

b) ANT: Enrique\ digues-li coses que hi ha damunt de la taula\ Paula\ |

PAU: ah\ vale\ <7> foot\ | (Tarea 2 – Diferencias)

Destacamos también que el investigador da un trato preferencial a Paula por lo que se refiere a uso de lengua y participación en la tarea.

Ejemplo 12

a) ANT: bueno tu ho fas en català\ l'Enrique ho farà amb anglés\ |

ENR: =no XXX\=

PAU: =vale\= || {(@) ahora sí\} [rie] (Tarea3 – Juego de rol)

b) PAU: aaah muy bien\ no/ | yo escribí los dos días y ahora ella/ |

ANT: home\ perquè anglés és més difícil\ Enrique\ |

ENR: ya\ pero yo- qué/ yo també XXX sé\ no sé ni el que dic\ | (Tarea3 - Juego de rol)

No es el investigador el único que favorece, de una u otra manera, la participación de Paula. Enrique también se orienta hacia lo que quizás percibe como falta de competencia por parte de su compañera y facilita su participación traduciéndole o diciéndole lo que tiene que decir:

Ejemplo 13

a) ENR: eh- left | and- | and shoot || eh- || scarf- | green\ scarf- red\ y scarf- | blue\ || traducción\ | al lado de la camisa- | (Tarea 2 - Diferencias)

b) ANT: va.\ com li podries preguntar? què sabem/ per preguntar a on? || you|

PAU: you-|

ENR: {[pronunciación literal] vacations}\| || tu vacaciones/|

ANT: you- || o simplement la pregunta- where/ que es dónde/ | where/ |
eh ja està\ =XXX=

ENR: {[a Paula] where/ | es más facil\}| (Tarea 3 – Juego de rol)

Podría interpretarse, a la luz de los ejemplos presentados hasta el momento, que los interlocutores (investigador y compañero) asignan de manera gratuita a Paula una cierta falta de competencia o de capacidad de participación. No obstante, vemos que es la propia Paula quien, en ocasiones, se muestra dubitativa o expresa sus dificultades para resolver las tareas.

Ejemplo 14

a) ENR: XXX\ |

ANT: sí\ | =jo t'ajudo\=

PAU: =ai madre mía\}= [ríe] (Tarea 2 – Diferencias)

b) ANT: última cosa\ a veure\ ara- | hem de fer el teatre\|

PAU: =o·h=

ENR: =ah no\ = no\ XXX\|

PAU: no\|

ANT: {(& però si XXX home\}

PAU: no\ no\ no\|

ENR: señores espectadores es la primera vez que van a ver esto\ | XXX
tiene un =XXX\=

PAU: =no\= no\| (Tarea 3 – Juego de rol)

En cuanto a la manera en que se orientan los interlocutores respecto de la extranjería de Yvette, cabe mencionar que dicha categorización presenta grandes diferencias respecto del caso de Paula. No encontramos ningún ejemplo en que el investigador se ponga a favor de Yvette o en que genere ningún espacio

de participación hacia la alumna. En cualquier caso, en las ocasiones en que quizás puede estar más pendiente de Yvette también lo está de su compañero Francesc.

Ejemplo 15

PAC: you wear them in pairs\ | yeah/ | you agree\ Yvette/|

YVE: yes\|

PAC: you wear jeans- | trousers- | and t-shirt\ || ok\ what else?|

<3>

YVE: shoes and- | trainers and socks because we· need XXX | for | | for for
XXX\|

PAC: aha\ we need | socks- to to put the shoes\ aha\ | you agree/ | Francesc/
very good\|

Quizás porque la alumna no solicita ayuda en ningún momento, no se da el caso que el investigador se la ofrezca. Sí que vemos algún caso en que el investigador construye o repara algún enunciado de manera interactiva con Yvette, pero también lo hace con Francesc (véase el ejemplo número 9). Por último, y en claro contraste con la orientación conversacional de Enrique en el caso de Paula, observamos que Francesc no ofrece su ayuda a Yvette en ninguna ocasión, seguramente porque ella tampoco expresa tener dificultades.

Conclusiones

A la luz de los diferentes resultados del análisis llevado a cabo en el estudio, y a modo de síntesis, nos parece apropiado retomar las cuestiones con que dábamos inicio a este apartado para ver en qué medida el análisis arroja alguna luz sobre las mismas.

Por lo que respecta a la manera en que el alumnado inmigrante resuelve las diversas tareas que se le proponen, hemos constatado que las alumnas analizadas en nuestro estudio presentan perfiles bien diferenciados a la hora de resolverlas. Esto, tal y como ya hemos comentado, nos lleva a concluir que las generalizaciones respecto de la competencia del alumnado inmigrante, al menos desde una perspectiva local y situada de esta competencia, carecen de fundamento.

En relación a la categorización conversacional de la extranjería del alumnado, hemos podido comprobar que sólo se produce en el caso de la pareja en que la

alumna inmigrante presenta más dificultades comunicativas (es el caso de la pareja Paula-Enrique). El hecho de que la orientación de los interlocutores hacia la identidad de inmigrante de la alumna sólo se produzca cuando la propia alumna manifiesta problemas de resolución de la tarea parece demostrar que la categoría *inmigrante* no es relevante si no va asociada a la incapacidad de resolver las tareas de manera eficiente. De aquí se desprende que la asignación a priori de dicha categoría a todos los alumnos que se incorporan en un momento más o menos tardío a nuestro sistema educativo carece de toda base. Dicho de otro modo, pensamos que no es posible asociar un único y determinado perfil comunicativo al alumnado inmigrante en general.

Estrechamente relacionado con el comportamiento interactivo de las parejas analizadas encontramos el papel del investigador presente en la resolución de las tareas. Podemos plantearnos hasta qué punto la ausencia de participación en la gestión de las tareas (excepto en el caso de Enrique), ya sea por parte de uno o ambos miembros de la pareja (inmigrantes o no), está provocada por el rol conversacional adoptado por el investigador.

Hemos visto que el investigador acapara, en la mayoría de casos, gran parte del espacio verbal de la interacción. Dado que este fenómeno no tiene lugar en el resto de tareas que conforman el corpus del proyecto del cual se han extraído las transcripciones para nuestro estudio, pensamos que sería interesante, en futuros estudios, analizar hasta qué punto la presencia del investigador puede llegar a afectar, además de la gestión de la tarea, otras dimensiones del comportamiento interactivo de los participantes.

Otro aspecto no planteado inicialmente, pero que se ha revelado como significativo a lo largo del análisis, es el del proceso de realización de las tareas por parte de las dos parejas. La pregunta que nos hacemos está relacionada con el *rendimiento pedagógico* de las tareas de tipo colaborativo, tomando en consideración el doble objetivo de promover de forma simultánea el desarrollo social y cognitivo del alumno. Así, la eficiencia de la pareja Yvette-Francesc en resolver la tarea parece apoyarse en una ausencia tanto de (a) negociación de significados o de pautas para resolver la tarea, como (b) de *aportes* en los que los alumnos participantes abandonan momentáneamente el objetivo pedagógico de resolver la tarea y pasan a actuar como compañeros de clase. En este sentido, podríamos concluir que el rendimiento pedagógico de las tareas para la pareja Paula-Enrique es mayor desde el punto de vista de desarrollo social, aunque su eficiencia en la resolución de las mismas es claramente inferior a la de la otra pareja. Futuras investigaciones sobre la relación existente entre los alumnos participantes

en una tarea colaborativa así como sobre el nivel de exigencia de la tarea deberían poder arrojar más luz sobre este tema.

Por último, creemos que el análisis muestra cómo el nivel de competencia comunicativa en lengua inglesa, y no la procedencia geográfica o el tiempo de estancia en el país de acogida, es un factor determinante para explicar la distinta forma de participación tanto de Yvette y Paula como de sus interlocutores en las tareas. Sin embargo, creemos también que las dos alumnas muestran un parecido nivel de *afiliación* a la institución educativa (COTS & NUSSBAUM, 2005), que hace que su conducta deba calificarse como *de buena estudiante*, que participa en la tarea y se esfuerza por hacerlo de la mejor manera. Quizás este esfuerzo por afiliarse sea más claro en el caso de Paula ya que, a diferencia de Yvette, carece de la necesaria preparación lingüística para la tarea y, por lo tanto, debe esforzarse más para aparecer como una *buena estudiante*. Es en este sentido en el que creemos que debe interpretarse la frecuencia de acciones de Paula como las de pedir ayuda sobre vocabulario en inglés o sus repeticiones en inglés de los términos que le suministra el investigador.

Referencias bibliográficas

- ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. (1991). *Focus on the language classroom. An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BYRAM, M. (1998). "Cultural identities in multilingual classrooms". En Jasone CENOZ & Fred GENESEE (Eds.), *Beyond Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 96-116.
- CHAUDRON, C. (1998). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CALSAMIGLIA, H., & TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona: Ariel.
- COTS, J.M., BAIGET, E., IRÚN, M., LLURDA, E. & ARNÓ, E. (1997). "Modes de resolution de tâches métalinguistiques en travail de groupe". *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère)*, 10, 75-107.
- COTS, J. M., & DÍAZ, J. M. (2005). "El aula de acogida de alumnos inmigrantes en Catalunya". En D. LASAGABASTER & J. SIERRA (Eds.), *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: Horsori, 71-96.
- COTS, J. M. & NUSSBAUM, L. (2005). *Communicative competence and institutional affiliation: interactional processes of identity construction by immigrant students in Catalonia*. Comunicación presentada en el congreso internacional "Interrogating Third Spaces

in *Language Teaching, Learning and Use*", Universidad de Leicester, 27-28 de junio de 2005.

- MARTÍN, L. (2003). "Dilemas de las políticas lingüísticas ante la escolarización del alumnado de origen extranjero". En J. PERERA, L. NUSSBAUM & M. MILIAN (Eds.), *L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües*. Barcelona: Horsori, 91-110.
- MASATS, D., NUSSBAUM, L., TUSÓN, A. & UNAMUNO, V. (2000). "Entresimetría y complementariedad: la coenunciación en el discurso de aprendices de lenguas". En María Dolores MUÑOZ *et alia* (Eds.), *IV Congreso de Lingüística General. Volumen IV: Comunicaciones*. Cádiz y Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz y servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá, 1763-1774.
- MONDADA, L. (1999). "L'accomplissement de l'«étrangéité» dans et par l'interaction: procédures de catégorisation des locuteurs". *Langages*, 134, 20-34.
- NUSSBAUM, L. (1999). "Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère". *Langages*, 134, 35-50.
- NUSSBAUM, L., TUSÓN, A. & UNAMUNO, V. (2000). "Procédures de contournement des difficultés de langue dans l'interaction entre apprenants". En Francine CICOUREL & Daniel VÉRONIQUE (Coords.), *Discours, action et appropriation des langues*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 147-162.
- SINCLAIR, J. & MALCOLM C. (1975). *Towards and analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- TSUI, A. (1997). "Awareness raising about classroom interaction". VAN LIER, Leo & CORSON, David (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, Vols 1-9. Vol. 6: Knowledge about Language. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 183-193.
- YOGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- WESTGATE, D. (1997). "Preconditions for successful small-group talk in the classroom". DAVIES, Brian & CORSON, David (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, Vols 1-9. Vol. 3: Oral discourse and education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 187-195.

Anexo 1: Convenciones de transcripción

a) Turno de palabra o intervención: Iniciales y dos puntos (:)

b) Secuencias tonales finales

Descendiente \

Ascendiente /

Mantenida -

Pregunta con pronombre ?

c) Pausas

Breve |

Media ||

Más de un segundo <núm. de segundos>

d) Alargamiento vocálico

(Según duración)

e) Solapamientos

=texto del hablante A=

= texto del hablante B=

Sucesión de solapamientos

=1 texto= =1 texto=

- f) Interrupciones
frase inacabada texto_
continuidad del turno texto>
- g) Comentarios [texto]
- h) Turno producido riendo (@)
- i) Intensidad (respecto a la interacción en general)
Débil: (piano) {(P)texto}
Muy débil: (pianissimo) {(PP) texto}
Fuerte: (forte) {(F) texto}
Muy fuerte: (fortissimo) {(FF) texto}
- j) Transcripción incierta por problemas de sonido
{(&) texto}

Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico¹

Judit JANÉS CARULLA

Correspondencia:

Judit Janés Carulla

Universitat de Lleida
Facultad de Ciencias de la
Educación
Departamento de Pedagogía y
Psicología
Complex de La Caparrella, s/n
25192 Lleida

Teléfono: 973702300

E-mail: jjanes@pip.udl.es

Recibido: 15-05-2006

Aceptado: 30-06-2006

RESUMEN

En el aprendizaje de segundas o terceras lenguas se debe destacar el importante papel que juegan las actitudes lingüísticas. En este artículo, en primer lugar nos acercamos conceptualmente a este tipo de actitudes para después centrarnos en cómo los factores actitudinales y motivacionales influyen en el aprendizaje lingüístico. De acuerdo con lo expuesto y siguiendo la terminología de Lambert, en segundo lugar nos detenemos en cómo el tipo de motivación que tienen los sujetos (*instrumental* o de *integración*) determina su grado de competencia lingüística y en cómo las actitudes presentes en la familia influyen en las actitudes que desarrollan estos sujetos hacia las otras comunidades lingüísticas. Repasamos también el debate existente entorno a toda esta temática, y subrayamos las principales variables que pueden originar o cambiar las actitudes lingüísticas, realizando el papel de la familia, la escuela y los *mass media*. Finalmente, resumimos brevemente un estudio centrado en las actitudes ante las lenguas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña.

PALABRAS CLAVE: Actitudes lingüísticas, Competencia lingüística, Motivación.

-
1. El trabajo ha sido posible gracias a una ayuda de la Dirección General de Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia otorgada al proyecto nº SEJ2005-08944-C02-02/EDUC. Asimismo, esta investigación ha sido subvencionada por una beca ARIE del DURSI de la Generalitat de Catalunya nº 2004ARIE00039.

Attitudes towards languages and language learning

ABSTRACT

The important role that language attitudes play in the process of learning a second or third language should be emphasised. In this paper we first conceptually approach this type of attitudes. We then focus on how attitudinal and motivational factors exert an influence on the language learning process. According to this and following Lambert's terminology, we study how the students' type motivation (instrumental or that of integration) determines their level of linguistic competence and how the attitudes of their family members exert an influence on the attitudes they develop towards the other linguistic communities. We also review the existing debate on this issue and we underline the main factors that may create or change their language attitudes, emphasising the role of the family, the school and the mass media. Finally, we briefly summarize a study on the attitudes towards languages by newcomers students in Catalonia.

KEYWORDS: Language attitudes, Linguistic competence, Motivation.

1. *Las actitudes lingüísticas: aproximación conceptual*

El término *actitud* adquiere un gran valor en el estudio del bilingüismo. Son dos las razones que se resaltan al considerar la actitud como una variable explicativa central:

- a) El término actitud se encuentra extendido a toda la población y se utiliza de una manera habitual en diferentes campos que inciden en la vida de los individuos;
- b) Los estudios de las actitudes que tienen los sujetos se convierten en un indicador de los pensamientos, creencias, preferencias y deseos de la comunidad. En este sentido, Baker (1992, 9) señala que *los estudios de actitud proporcionan indicadores sociales y creencias cambiantes y las oportunidades de éxito en la aplicación de la política.*

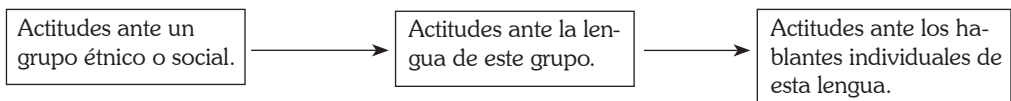
Consecuentemente, ha sido un concepto que ha suscitado un interés especial durante décadas, llegando a ocupar un lugar preeminente en la psicología social (VILADOT, 1988; BAKER, 1992).

Ante situaciones de contacto lingüístico, el hecho de que un hablante escoja una u otra lengua para comunicarse responde, entre otros factores, a los que conocemos por actitudes lingüísticas. Las actitudes lingüísticas se concretan en un comportamiento individual, pero debemos buscar su origen en factores

sociales (FERNÁNDEZ PAZ, 2001), teniendo en cuenta también la importancia de los procesos psicosociales de cada individuo. Tal y como indica Baker (1992, 26), *las actitudes se forman, se promulgan y se cambian a través de la interacción de atributos individuales y las situaciones sociales*. Por lo tanto, a la hora de estudiar las actitudes lingüísticas se hace necesario adoptar un enfoque psicosocial. Conocer las actitudes lingüísticas de los individuos y de los grupos humanos resulta especialmente interesante puesto que, hasta un cierto punto, nos puede ayudar a predecir el comportamiento de los individuos y de sus respectivos grupos ante otros individuos o grupos (ÁLVAREZ, MARTÍNEZ & URDANETA, 2001).

Si se analiza cuáles pueden ser los factores que determinan los comportamientos, y de forma específica los que inciden en las actitudes lingüísticas, como señala Fishman (1988), ha de resaltarse la estrecha relación existente entre lengua e identidad, siendo la lengua el sistema simbólico más grande de la especie humana y que, muchas veces, sigue relacionado con la propia formación de los grupos humanos. La intensidad de esta relación puede llegar a ser tan grande que, incluso, podemos confundir los sentimientos que tenemos hacia la otra persona con la valoración que hacemos de su forma de hablar (ÁLVAREZ, MARTÍNEZ & URDANETA, 2001). Siguiendo a Appel y Muysken (1986), los diferentes grupos sociales (o étnicos) presentes en una sociedad adoptan actitudes los unos en referencia a los otros, según las distintas posiciones sociales que ocupan. Estas actitudes hacia los diferentes grupos sociales, son tanto posicionamientos en lo que se refiere a los rasgos que los definen como grupo (entre los cuales podemos encontrar las prácticas culturales, como sería la lengua que hablan), como actitudes hacia los hablantes individuales de esta lengua: las personas que conforman el grupo social. El gráfico 1 plasma, de forma esquemática, lo que acabamos de apuntar.

GRÁFICO 1: Esquema que representa la formación de actitudes.



Fuente: Reproducido de Appel & Muysken (1986).

Según Bierbach (1988), las actitudes quedan proyectadas de dos maneras: orientadas hacia el propio comportamiento –nivel productivo–, y/o como la percepción/valoración que efectuamos del comportamiento de los otros –nivel receptivo–.

En general, en el estudio de las actitudes lingüísticas se diferencian dos aproximaciones teóricas: la perspectiva *conductiva* y la perspectiva *mentalista*. La *conductiva* identifica la conducta con la actitud del sujeto, es decir, el uso real de la lengua en las diferentes interacciones (BIERBACH, 1988; APPEL & MUYSKEN, 1986). Esta perspectiva facilita la observación de las actitudes pero omite la previsibilidad; el poder predecir una conducta diferente delante de aquella conducta específica (AGHEYISI & FISHMAN, 1970). La perspectiva *mentalista* considera que las actitudes son un estado mental e interno que puede tener como respuesta diferentes formas de comportamiento (APPEL & MUYSKEN, 1986; BIERBACH, 1988). Así, esta perspectiva adopta las actitudes como una predisposición a la conducta, es decir, la actitud del sujeto condicionará su respuesta ante un estímulo (SHUY, 1983).

Casi todos los investigadores que estudian las actitudes lingüísticas se adhieren a esta última perspectiva, aunque plantee problemas de investigación a considerar, puesto que los estados mentales internos no se pueden observar de una forma directa sino que deben ser inferidos por el comportamiento o por datos aportados por el propio hablante, que suelen tener una validez muy cuestionable (APPEL & MUYSKEN, 1986).

En esta línea, Viladot (1988) resalta que, si bien la actitud resulta un elemento fundamental para explicar la conducta humana, éste no es exclusivo; la conducta humana no se puede explicar de una manera simple puesto que hay un gran número de variables que inciden en ella; en palabras de la autora, *se debe tener en cuenta un gran número de variables, dada la riqueza y complejidad de aquella y la gran diferencia que existe entre los seres humanos* (VILADOT, 1988, 90).

En continuidad con lo expuesto, y en lo que a las distintas aportaciones teóricas sobre las actitudes se refiere, la *teoría de la acción razonada* de Fishbein & Ajzen (1975) resulta una de las aportaciones teóricas más interesantes. En esta teoría se intenta predecir la conducta mediante lo que los autores llaman *intención conductual* que sería aquello más próximo a la conducta real del individuo y que responde a una combinación de las actitudes y la norma subjetiva –presiones sociales–, la cual, a su vez, representa la presión del medio sobre el sujeto. Y, en definitiva, la teoría atribuye que las creencias de los sujetos resultan determinantes inmediatos de sus actitudes.

Respeto a esta teoría, Huguet & Madariaga (2005) señalan que aquello que cobrará importancia en la definición de las actitudes de los individuos será determinar cuáles son los referentes significativos que ejercen presión sobre los sujetos y que, a menudo, son la familia, los amigos y los compañeros de trabajo, y también los *mass media*. En sus propias palabras, las actitudes son *la expresión*

interna de nuestros valores, aunque con frecuencia no se pueden manifestar como opiniones y/o conductas debido al condicionamiento de la presión social” (HUGUET & MADARIAGA, 2005, 257).

2. Definición de actitudes lingüísticas

El estudio de las actitudes lingüísticas ha estado y está siendo el punto de partida de muchos investigadores (LAMBERT & TUCKER, 1972; GENESEE, LAMBERT & HOLOBOW, 1986; BAKER, 1992; FERNÁNDEZ PAZ, 2001; ÁLVAREZ *ET AL.*, 2001; HUGUET, 2001; GONZÁLEZ RIAÑO & HUGUET, 2002; LASAGABASTER, 2003; HUGUET, 2005).

En este punto, queremos retomar el concepto de *actitud* en general para repasar sus características más relevantes y, seguidamente, relacionarlas con las del término específico de actitudes lingüísticas. Así pues, como se ha señalado, tres razones justifican la importancia de la actitud como una variable explicativa central:

- a) la estrecha relación que tienen con los sistemas estructurales del individuo;
- b) el valor que adquieren como indicador de puntos de vista en el sí de las comunidades, y
- c) por ser el tema central de la teoría psicológica con una gran tradición investigadora (BAKER, 1992).

Pero el término que nos ocupa, requiere una aproximación más detallada.

La actitud es una estructura hipotética, un concepto que no se puede observar ni medir de forma directa y exacta, y se considera que influye en la dirección y persistencia del comportamiento externo. A menudo, pues, las actitudes resumen, explican y predicen el comportamiento observable (BIERBACH, 1988; BAKER, 1992).

Originariamente, el concepto de actitud se unía con una postura determinada: *la aptitud para la acción*, hecho que se asocia al significado de las raíces etimológicas del término². Esta consideración se ve recogida en la definición clásica de Allport (1935).

En la literatura, las definiciones de actitud son numerosas (SUMMERS, 1984). Actualmente, encontramos definiciones de actitud como las siguientes:

2. El término *actitud* originariamente se equiparaba a una *postura* o *pose*. Derivó de la palabra latina *aptitude* y la italiana *atto* (latín = *actus*) (BAKER, 1992).

- *Disposición para responder favorablemente o desfavorablemente a un objeto, persona, institución o evento* (AJZEN, 1988, 4).
- *Tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación* (SARABIA, 1992, 137).

Además, y relacionado con su definición, según Augoustinos & Walker (1995) todas las actitudes tienen un referente que, o bien es específico y tangible (como la obesidad), o bien abstracto e intangible (como la tolerancia).

Relacionado con esta última puntualización, y dejando en segundo término las diferentes definiciones presentadas, parece que aquello que toma relevancia son los elementos que constituyen las actitudes. Según Bierbach (1988), Baker (1992), Sarabia (1992) o Fernández Paz (2001), en las actitudes actúan tres componentes: el *cognoscitivo*, integrado por un conjunto de conceptos o conocimientos y creencias que constituirían su base y que otorgarían una racionalidad aparente; el *afectivo*, conjunto de vivencias, emociones, sentimientos y preferencias que impregnan las actitudes y las condicionan, aspectos que hacen que este componente sea el más esencial; y el *conductual*, la manifestación de acciones externas y declaraciones de intenciones que nos permitirán identificarlas.

Relacionado con estos componentes, Baker (1992) señala que el cognoscitivo y el afectivo a veces están contrapuestos, de manera que un sujeto puede efectuar una declaración –cognoscitivo– que puede estar opuesta a lo que realmente piensa –afectivo– y que, por ejemplo, ha verbalizado en función de una serie de prejuicios.

En consonancia con todo lo que hemos destacado del concepto de *actitud*, podemos descubrir la estrecha relación que existe entre los rasgos lingüísticos y los valores sociales que éstos pueden suscitar. No es de extrañar, pues, que este ámbito de estudio sea uno de los prioritarios en la psicología social, por ser la disciplina que tiene como objeto el entender y explicar la manera como el contexto social influye en los pensamientos, sentimientos, comportamientos, etc., de los individuos (ALLPORT, 1985).

Llegado este punto, y centrándonos específicamente en las *actitudes lingüísticas*, se debe señalar que, evidentemente, son aquellas actitudes que se manifiestan ante las lenguas. En palabras de Moreno, *la actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad, y al hablar de lengua incluimos cualquier tipo de variedad lingüística* (MORENO, 1998, 179).

De esta consideración se desprenden diferentes puntos, como por ejemplo la idea de que las actitudes lingüísticas, de alguna manera, son la respuesta que tenemos ante ciertos rasgos del otro, concretamente ante su manera de hablar, la variedad, el dialecto o su lengua (ÁLVAREZ *ET AL.*, 2001; GONZÁLEZ RIAÑO & HUGUET, 2002).

Sin embargo, normalmente el concepto de *actitud lingüística* engloba también las actitudes hacia los hablantes de una determinada lengua o variedad lingüística, posición conceptual que hallamos tanto en la dimensión sociolingüística como en la lingüística (GONZÁLEZ RIAÑO & HUGUET, 2002; LASAGABASTER, 2003).

En referencia a lo que acabamos de apuntar, Richards, Platt & Platt definen el concepto de actitudes lingüísticas como *actitudes que los hablantes de diferentes lenguas o de variedades lingüísticas diferentes tienen respecto a las lenguas ajenas o a su propia lengua. La expresión de sentimientos positivos o negativos respecto a una lengua puede reflejar impresiones sobre la dificultad o la simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad del aprendizaje, el grado de importancia, elegancia, estatus social, etc. Las actitudes respecto a una lengua también pueden reflejar lo que las personas piensan de los hablantes de esa lengua* (RICHARDS, PLATT & PLATT, 1997, 6).

3. Actitudes lingüísticas y motivación por el aprendizaje lingüístico

El tema de las actitudes lingüísticas ha despertado un interés especial a la hora de estudiar las variables que inciden en el aprendizaje de segundas o terceras lenguas y, más concretamente, cómo influyen en este aprendizaje los factores actitudinales y motivacionales. Los investigadores pioneros en este tipo de investigación son Robert C. Gardner y William E. Lambert, que iniciaron esta temática en 1959 (SÁNCHEZ & SÁNCHEZ, 1992).

De acuerdo con Lambert, las investigaciones realizadas en situaciones de contacto lingüístico –de dos o más grupos lingüísticos–, muestran que el tipo de motivación que tienen los sujetos determina su grado de competencia lingüística. De esta manera se diferencia entre una motivación de tipo instrumental y una motivación de *integración*.

La motivación de tipo *instrumental* sería aquella que presentan los sujetos que aprenden una segunda lengua con propósitos utilitarios y prácticos, como, por ejemplo, encontrar trabajo. Así, el conocimiento de una segunda lengua iría unido al deseo de obtener un reconocimiento social o conseguir unas ventajas económicas. Contrariamente, aquellos que desean aprender la lengua propia de

otra comunidad lingüística con la finalidad de conocer diferentes aspectos de esta comunidad, identificarse con ésta o llegar a ser un miembro de ella, tienen una motivación de *integración* que, en diferentes ocasiones, se ha relacionado con un nivel de competencia lingüística más elevado (LAMBERT, 1969).

En relación con lo que acabamos de señalar, y desde una posición más pragmática, parece que en los más pequeños hay una mezcla sutil de actitudes de carácter instrumental e integradoras detrás del aprendizaje de una segunda lengua, que se irá deshaciendo a medida que se adquiere la lengua (SHUY, 1983).

Además, Siguan & Mackey (1986) señalan que ambos tipos de motivaciones diferentes –instrumental (utilidad) e integrativa (deseo de integración)– están relacionadas y mutuamente implicadas, de manera que, generalmente, se hacen presentes conjuntamente en cada persona y para cada lengua de forma distinta.

Por otro lado, Gardner (1973) establece que, en las actitudes que desarrollan los sujetos hacia las otras comunidades lingüísticas, hay una influencia de las actitudes explícitas/implícitas presentes en la familia, de forma que la motivación de integración deriva de aquellos padres que presentan actitudes claramente favorables hacia la otra comunidad y la lengua de ésta. Además, diferencia entre un papel activo y un papel pasivo con respecto a la motivación de los hijos/as. El papel activo queda representado por aquellos padres que estimulan positiva y conscientemente el aprendizaje de la segunda o tercera lengua por parte de sus hijos, mientras que el pasivo vendría representado por la transmisión de una serie de actitudes subconscientes y negativas con relación a la otra comunidad y a la lengua propia de ésta. Si ambos papeles se hacen presentes al mismo tiempo, el pasivo adopta un peso más elevado y elimina al activo, de forma que la motivación del alumno resulta así claramente afectada.

En este punto, tal como remarca Baetens Beardsmore (1989), el que la motivación predominante para aprender una segunda o más lenguas sea instrumental o de integración resulta absolutamente definitivo en el mantenimiento o el cambio lingüístico de una sociedad bilingüe. De hecho, el apoyo de los receptores puede explicar, por ejemplo, cómo en el estado de Texas las experiencias de enseñanza bilingüe dirigidas a población recién llegada de las ciudades de Laredo y San Antonio resultaron tan dispares desde su inicio: mientras la primera fue un éxito rotundo, unido al entusiasmo con que fue acogida, la segunda resultó un fracaso total, previsible por la ausencia de este mismo entusiasmo (MACKAY, 1976).

En este contexto, Gardner y Clément (1990) subrayan el debate en torno a las actitudes y motivación *versus* aprendizaje lingüístico. La discusión gira en torno a

la determinación de cuál es la causa y cuál el efecto. La razón de la discrepancia radica en la naturaleza de los datos de los cuales se parte, básicamente de tipo correlacional, lo que dificulta su concreción. En definitiva, si por una parte es cierto que la relación aprendizaje lingüístico/motivación y actitudes es clara, el debate está en aclarar el sentido de su interacción.

A partir de aquí, algunos trabajos han acentuado el hecho de que las actitudes no son heredadas, sino que se aprenden en los procesos de socialización. Por lo tanto, las actitudes se adquieren y son susceptibles de ser modificadas (BIERBACH, 1988; BAKER, 1992). Consecuentemente, se admite que *el aprendizaje de una L2 puede modificar las actitudes de los sujetos hacia el grupo que tiene esa lengua como materna* (SÁNCHEZ & RODRÍGUEZ DE TEMBLEQUE, 1986, 13), e incluso cuando un programa de educación bilingüe se desarrolla en condiciones adecuadas, parece ser que *se fortalece y amplía su aprecio por otra cultura y otras personas representadas por el lenguaje objeto de aprendizaje* (GENESE, LAMBERT & HOLOBOW, 1986, 27).

De manera contraria, otras posturas tienden a priorizar el papel de las actitudes por encima del aprendizaje lingüístico, de forma que la relación *se basa en el hecho de que las actitudes son características personales relativamente estables que influyen y determinan el progreso en el aprendizaje de la lengua, y no al revés* (SÁNCHEZ & RODRÍGUEZ DE TEMBLEQUE, 1997, 133-134), lo que, de acuerdo con lo que exponen las autoras, se deduce de tres tipos de comprobaciones:

- 1) que actitudes y motivación se relacionan con el nivel de competencia lingüística lograda independientemente de las aptitudes y de la inteligencia;
- 2) que existe una relación considerable entre las actitudes lingüísticas de los padres y las de los hijos, lo que sugiere que las actitudes lingüísticas se desarrollan en el hogar antes de iniciarse el aprendizaje lingüístico en la escuela;
- 3) que entre las evaluaciones de las actitudes lingüísticas previas al aprendizaje escolar y las llevadas a cabo con posterioridad a éste, las diferencias son mínimas, lo que sugiere que no parecen unidas a un mejor conocimiento de la nueva lengua.

Resumiendo, si por una parte hay un acuerdo generalizado entre los investigadores en el hecho de destacar que hay una estrecha relación entre el nivel de competencia logrado en una determinada lengua y las actitudes lingüísticas generadas ante esta misma lengua y cultura, las discrepancias surgen cuando se quiere establecer el sentido de tal relación. Es decir, mientras unos acentúan que las

actitudes se sitúan por encima del aprendizaje lingüístico y su relativa estabilidad, otras resaltan la importancia del papel del currículum y la incidencia de éste en las actitudes a través del propio aprendizaje lingüístico escolar.

Sea como sea, una tercera vía, que postula que probablemente las actitudes y el aprendizaje lingüístico se encuentran mutuamente determinados y ambos son causa y efecto de manera recíproca (BAKER, 1992), es la que está tomando más consistencia; y sobre esta creencia se han ido construyendo la mayor parte de los modelos teóricos desarrollados en los últimos años, pese a que cada cual enfatice diferentes variables implicadas en el proceso (GARDNER & CLÉMENT, 1990; CLÉMENT & GARDNER, 2001).

4. Origen y cambio de las actitudes lingüísticas: variables determinantes

Centrándonos ahora en las variables relacionadas con el origen o cambio de las actitudes lingüísticas a las cuales hemos hecho referencia en el punto anterior, diferentes autores han identificado varios factores que inciden en las actitudes lingüísticas de los individuos, entre los cuales encontramos la edad, el género, el grupo de iguales, la escuela, la familia y los medios de comunicación (BAKER, 1992; ÁLVAREZ ET. AL., 2001, LASAGABASTER, 2003).

De las investigaciones llevadas a cabo sobre actitudes lingüísticas, se puede extraer que, en general, de entre los varios agentes que pueden contribuir en el origen o cambio de este tipo de actitudes destacan dos instituciones: la familiar –en concreto los padres– y la escuela, adquiriendo también una gran importancia los *mass media* (ÁLVAREZ ET. AL., 2001; LASAGABASTER, 2003). De acuerdo con esto, y por lo que al papel de la escuela respeta, Baker señala que *la escuela puede, por sí misma, incidir en las actitudes hacia una lengua, sea esta minoritaria o mayoritaria. A través del currículum formal u oculto y a través de las actividades extraescolares, una escuela puede generar actitudes más o menos favorables e, incluso, puede cambiarlas* (BAKER, 1992, 43).

Ante lo que Baker enfatiza, no debemos olvidar que el tipo de programa que siga la escuela incidirá claramente y es uno de los elementos que harán que los alumnos desencadenen unas actitudes u otras. En palabras de Sánchez & Rodríguez de Tembleque, *las actitudes experimentan una evolución con el paso del tiempo y el avance del programa, y los resultados pueden ligarse con los referentes a los sentimientos de anomia que surgen en determinados momentos del proceso de aprendizaje de una L2* (SÁNCHEZ Y RODRÍGUEZ DE TEMBLEQUE, 1986, 13).

Relacionado con los diferentes tipos de programas bilingües, los diversos estudios realizados en torno a las ventajas e inconvenientes que comportan resaltan que las actitudes lingüísticas de los sujetos no sólo pueden cambiar según el programa que siguen, sino que llegan a ser un condicionante de su éxito o fracaso final (HUGUET, 2001).

En esta línea, en el Seminario de Luxemburgo sobre lenguas menos extendidas, formación del profesorado y cultura de paz celebrado el 1996, se afirmó que la escuela, pese a no ser el único marco dónde se puede potenciar los cambios de actitudes, llega a ser un contexto estratégico para promoverlas. En relación con esto, se especificaba también que era fundamental que los docentes se sensibilizaran ante cuestiones como el multilingüismo, el respeto por las lenguas y culturas y la cultura de la paz (HUGUET & MADARIAGA, 2005).

Por otra parte, y como ya hemos señalado, en el mismo nivel donde se podría situar la escuela, o quizás llegando a ser todavía más decisivo, encontramos el marco familiar. (LASAGABASTER, 2003). En este sentido, se debe enfatizar la complejidad de la interacción familia / escuela respecto a la formación de las actitudes lingüísticas, así como sobre las relaciones que se establecen entre estas actitudes y el aprendizaje lingüístico (HUGUET, 2005). En cualquier caso, en esta cuestión se han de considerar tanto las actitudes del profesorado como las del alumnado y las de sus padres, aunque una buena parte de los estudios se han centrado en las actitudes del alumnado ante la lengua en virtud de su importancia (BAKER, 1992; SÁNCHEZ & RODRÍGUEZ, 1997; SÁNCHEZ & SÁNCHEZ, 1992).

Pero en todas estas consideraciones se debe tener presente que las actitudes hacia las lenguas tienden a evolucionar con la edad de los individuos. Los resultados de los estudios, realizados ya desde las primeras aproximaciones en este ámbito, señalan que las actitudes emergen en torno a los doce años aproximadamente y se van acentuando durante la adolescencia (BAKER, 1992). De esta manera, en un estudio sobre el gaélico, Baker subraya que durante la adolescencia las actitudes favorables hacia las lenguas minoritarias celtas se reducen por identificación con los valores anglosajones de los adolescentes promovidos desde los *mass media*. Sin embargo, Siguan & Mackey (1986) señalan que, aun cuando normalmente la personalización de las actitudes lingüísticas surge durante la adolescencia, en lugares y situaciones donde haya una fuerte conflictividad lingüística ésta puede ocurrir antes.

En todo caso, sobre las motivaciones que alienan la personalización de las actitudes a la cual nos acabamos de referir, Siguan & Mackey remarcan que *estas motivaciones, que a partir de cierta época de su vida hacen que el individuo*

personalice sus actitudes lingüísticas, equivalen a decir que a partir de cierto momento ha decidido cuál es su lengua principal y en qué medida está dispuesto a usar una segunda lengua, y que es consciente de sus motivos para utilizar una u otra en la medida en que está dispuesto a hacerlo. Además, añaden que el verdadero objetivo de la educación bilingüe es poner a los alumnos en condiciones de tomar estas decisiones en las mejores condiciones posibles (SIGUAN & MACKEY, 1986, 115).

Retomando el estudio de Baker sobre el gaélico, fijémonos en que pone de relieve el papel de dos factores más que no se pueden olvidar: los *modelos* y los medios de comunicación, unos referentes que adquieren una relevante importancia cuando hablamos de cambios de actitudes (BAKER, 1992).

Los *modelos* están presentes en los diferentes contextos donde se mueven los sujetos, y se entenderán como aquellos referentes a imitar. Los orígenes de esta consideración se encuentran en los trabajos de Robert C. Gardner y William E. Lambert. Estos autores remarcaron que en el aprendizaje de segundas lenguas la identificación adquiere un papel muy importante, siendo esta identificación *el puente entre el proceso de aprendizaje de una primera lengua y el proceso de aprendizaje de una segunda lengua* (VILADOT, 1988, 88). El hecho de identificarse con unos modelos, retomando alguna de las consideraciones esbozadas en apartados anteriores, debemos relacionarlo con el deseo de integración que puede tener un individuo. Los modelos pueden ir desde los padres, hermanos, el grupo de iguales, docentes, figuras de los medios de comunicación, etc.

Dicho esto, Vila (1998) y Lasagabaster (2003) acentúan la relevancia de los medios de comunicación, en concreto de la televisión, como un factor que cada vez es más influyente en la creación de estereotipos y actitudes. Respeto a ello, hace falta considerar el poder que este medio tiene, y aprovecharlo para la potenciación de otros tipos de valores y actitudes –debemos tener presente que una buena parte de lo que la población sabe sobre todo aquello relativo al hecho migratorio, lo está aprendiendo exclusivamente desde el punto de vista de los medios de comunicación, una óptica que casi siempre se concreta en el hecho de mostrar las minorías como más conflictivas y pobres en comparación con los autóctonos–.

En referencia a las consideraciones apuntadas, la teoría de la acción razonada de Fishbein & Ajzen (1975), señalada anteriormente, llega a ser una de las aportaciones más relevantes. Huguet & Madariaga resaltan que esta aportación teórica refuerza la idea de *que las actitudes se forman gracias a la experiencia y tienen mucho que ver con las elaboraciones compartidas socialmente* (HUGUET &

MADARIAGA, 2005, 257). Teniendo en cuenta esto, las actitudes se podrían calificar de *ideologías lingüísticas*, puesto que constituyen diferentes maneras de entender los grupos humanos a partir de la lengua o variedades lingüísticas que hablan. Estas actitudes, a menudo, forman parte del currículum oculto.

Por otro lado, McGuire (1999) acentúa que un único hecho, una única experiencia significativa, ya sea traumática o no, puede resultar definitiva en el origen/cambio de una actitud determinada. Y en esta línea, Lasagabaster (2003) enfatiza la susceptibilidad que rodea el hecho de que surjan o cambien las actitudes.

Una vez repasados varios aspectos de las bases teóricas que enmarcan las actitudes lingüísticas, destacando el importante papel que juegan en la adquisición de una nueva lengua, a continuación expondremos un resumen de un estudio centrado en las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña (HUGUET & JANÉS, 2005).

Dada la relevancia que está adquiriendo el fenómeno de la inmigración en nuestro país, y considerando la singularidad de Cataluña, se analizaron y contrastaron las actitudes ante el catalán y el castellano de un grupo de 225 escolares de origen inmigrante (107 chicos y 118 chicas), de los que 103 se hallaban matriculados en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de cuatro centros de las comarcas de Lleida, y 122 en la ESO de dos centros de la comarca de Osona (Barcelona). Se escogieron estas zonas catalanas por tratarse de dos territorios claramente diferenciados en cuanto a la tradición en la recepción y acogida de población inmigrada. Así, mientras en la provincia de Lleida la presencia de residentes extranjeros es relativamente reciente, la comarca de Osona cuenta con una larga tradición en este sentido.

Globalmente, los resultados obtenidos nos permiten confirmar unas actitudes positivas hacia el catalán y el castellano, pero esta afirmación debe ser matizada en el sentido de que el área o país de origen determina absolutamente las actitudes manifiestas por los escolares. En concreto, como aspecto más relevante, debemos destacar que las actitudes ante el catalán de los que provienen de latinoamérica son las menos positivas de todos los colectivos y, de manera contraria, son las más positivas ante el castellano.

Por otra parte, debemos señalar que, aunque las diferencias no han resultado ser significativas, sí se observa una clara tendencia en el sentido de que las actitudes hacia el catalán son más favorables por parte del alumnado de origen inmigrante que reside en la comarca de Osona y, contrariamente, las actitudes

hacia el castellano resultan más positivas entre las chicas y los chicos extranjeros de las comarcas de Lleida.

Asimismo, y en cuanto a algunas otras variables, hemos visto que las actitudes más positivas hacia el catalán correspondían a quienes hacía más de 6 años que vivían en Cataluña y cuyas familias se habían establecido en esta comunidad antes de los 10 años.

Finalmente, constatamos que las actitudes hacia el catalán y el castellano del alumnado de origen inmigrante están relacionadas con el respectivo conocimiento, atribuido por el profesorado, de estas lenguas.

Referencias bibliográficas

- AGHEYISI, R. & FISHMAN, J. A. (1970). "Language attitude studies: A brief survey of methodological approaches". *Anthropological Linguistics*, 12, 135-157.
- AJZEN, I. (1988). *Attitudes, personality and behaviour*. Milton Keynes: Open University Press.
- ALLPORT, G. W. (1935). "Attitudes". En C. MURCHISON (ed.), *A Handbook of Social Psychology*. Worcester, Mass.: Clark University Press.
- ALLPORT, G. W. (1985). "The historical background of social psychology". En G. LINDZEY y E. ARONSON (eds.), *The Handbook of Social Psychology*. Nueva York: Ramdon House, 1-46.
- ÁLVAREZ, A., MARTÍNEZ, H. & URDANETA, L. (2001). "Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: Otra cara de la identidad". *Boletín Antropológico*, 52, 145-166. Mérida: Universidad de los Andes [en línea] http://www.linguisticahispanica.org/aam/alvarez_18.htm [Consulta: 20 mayo 2002].
- APPEL, R. & MUYSKEN, P. (1986). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- AUGOUSTINOS, M. & WALKER, I. (1995). *Social Cognition: A Integrated Introduction*. Londres: Sage.
- BAETENS BEARDSMORE, H. (1989). *Principis bàsics del bilingüisme*. Barcelona: La Magrana.
- BAKER, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BIERBACH, C. (1988). "Les actituds lingüístiques". En A. BASTARDAS & J. SOLER (eds.), *Sociolingüística i llengua catalana*. Barcelona: Empúries.

- CLÉMENT, R. & GARDNER, R. C. (2001). "Second language mastery". En W. P. ROBINSON & H. GILES (eds.), *The new handbook of language and Social Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2001). "Las actitudes lingüísticas en situaciones de contacto de lenguas: el caso de Galicia". *Textos De Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 26, 17-27.
- FISHBEIN, M. & AJZEN, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behaviour*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- FISHMAN, J. A. (1988). *Sociología del Lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- GARDNER, R. C. (1973). "Attitudes and motivation: Their role in Second Language Acquisition". En J. Oller & J. Ridhards (eds.), *Focus on the Learner*. Rowley, Mass: Newbury House.
- GARDNER, R. C. & CLÉMENT, R. (1990). "Social psychological perspectives on second language acquisition". En H. GILES & W. P. ROBINSON (eds.), *Handbook of language and Social Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- GENESE, F., LAMBERT, W. E. & HOLOBOW, N. (1986). "La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense". *Infancia y aprendizaje*, 33, 27-36.
- GONZÁLEZ RIAÑO, X. A. & HUGUET, À. (2002). "Estudio comparado de las actitudes lingüísticas de los escolares en contextos de minorización lingüística". *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 249-276.
- HUGUET, A. (2001). "Lenguas en contacto y educación: Influencia del prestigio de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los escolares". *Revista de Educación*, 326, 355-371.
- HUGUET, A. (2005). "Génesis y desarrollo de las actitudes lingüísticas en contextos bilingües. Análisis de algunas variables del ámbito escolar y sociofamiliar". *Revista de Psicología Social*, 20 (2), 175-191.
- HUGUET, A. & JANÉS, J. (2005). "Niños inmigrantes en sociedades bilingües. Las actitudes ante las lenguas por parte de los escolares recién llegados a Cataluña". *Cultura y Educación*, 17 (4), 309-321.
- HUGUET, A. & MADARIAGA, J. M. (2005). *Fundamentos de educación bilingüe*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- LAMBERT, W. E. (1969). "Psychological Aspects of Motivation in Language Learning". *Bulletin of the Illinois Foreign Language Teachers Association* – May, 5-11.
- LAMBERT, W. E. & TUCKER, G. R. (1972). *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, Mass.: Newbury House.

- LASAGABASTER, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio.
- MACKEY, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. París: Klincksieck.
- MCGUIRE, W. J. (1999). *Constructing Social Psychology. Creative and Critical Processes*. Cambridge: University Press.
- MORENO, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- RICHARDS, J. C., PLATT, J. & PLATT, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- SÁNCHEZ, M. P. & RODRÍGUEZ DE TEMBLEQUE, R. (1986). "La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: Sus características y principios fundamentales". *Infancia y Aprendizaje*, 33, 3-26.
- SÁNCHEZ, M. P. & RODRÍGUEZ DE TEMBLEQUE, R. (1997). *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Madrid: Síntesis.
- SÁNCHEZ, M. P. & SÁNCHEZ, S. (1992). *Psicología diferencial del aprendizaje de una segunda lengua*. Valencia: Promolibro.
- SARABIA, B. (1992). "El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes". En C. COLL, J. I. POZO, B. SARABIA & E. VALLS, *Los contenidos en la Reforma*. Madrid: Santillana.
- SHUY, R. W. (1983). "On Discovering Language Attitudes". En E. DUDLEY & P. HELLER. *American Attitudes toward Foreign Languages and Foreign Cultures*. Brivier Verlag.
- SIGUAN, M. & MACKEY, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- SUMMERS, G. F. (1984). *Medición de actitudes*. México: Trillas.
- VILA, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: ICE/Horsori.
- VILADOT, M. A. (1988). "L'adquisició d'una segona llengua". En A. BASTARDAS & J. SOLER (eds.), *Sociolingüística i llengua catalana*. Barcelona: Empúries.

***El prejuicio en la escuela.
Un estudio sobre el componente conductual del
prejuicio étnico en alumnos de quinto de primaria***

Henar RODRÍGUEZ NAVARRO
Álvaro RETORTILLO OSUNA

Correspondencia:

Henar Rodríguez Navarro
Departamento de Psicología
Universidad de Valladolid.

E-mail: henarod@psi.uva.es

Álvaro Retortillo Osuna
Departamento de Psicología
Universidad de Valladolid

E-mail: alvareto@psi.uva.es

Recibido: 15-05-2006

Aceptado: 30-06-2006

RESUMEN

El siguiente artículo presenta la primera parte de un estudio sobre las relaciones sociales entre alumnos inmigrantes y españoles en los colegios públicos de la ciudad de Valladolid. En este proyecto se analiza el proceso de integración de los alumnos inmigrantes desde diferentes perspectivas: una cuantitativa, donde se evalúa el componente conductual del prejuicio y las relaciones sociales a través de sociogramas, y otra cualitativa, donde se realizará el seguimiento en el aula de un colegio público de los alumnos recién llegados a España.

En las siguientes páginas analizaremos los resultados obtenidos en la evaluación cuantitativa respecto al componente conductual del prejuicio en los alumnos de quinto de primaria. Esto nos servirá para poner de manifiesto la situación en la que se encuentran las escuelas públicas de esta ciudad, y si ésta es favorecedora de una integración cultural. Previamente realizaremos una explicación teórica acerca de lo que entendemos por prejuicio, sus componentes, sus causas y consecuencias, así como la formación del prejuicio en el niño. Antes de esto, contextualizaremos la información describiendo la situación de la inmigración en Valladolid, basada en datos actuales.

PALABRAS CLAVE: Prejuicio, Alumnos inmigrantes, Escuela

Predjuices at school: a study on the behavioral component of ethnic prejudice of primary students in their fifth year

ABSTRACT

This article reports the first part of a study of the social relationships between immigrant and Spanish students at public schools in Valladolid. In this project, we analyse the social inclusion of immigrant students from two different perspectives: a quantitative one, evaluating the behavioral component of prejudice and the social relationships by means of sociograms, and a qualitative one, observing the newly arrived immigrants in a class at a public school.

In the next pages, we analyze the results from the quantitative evaluation of the behavioral component of prejudice in students (primary students in their fifth year). This will help us to show what the situation of primary schools in this city is and whether it promotes cultural integration. The research is preceded by a theoretical explanation of our understanding of prejudice, its components, causes and consequences as well as the formation of prejudices in children. The research is contextualised through a description of the actual state of immigration in Valladolid.

KEYWORDS: Prejudice, Immigrant students, School.

La situación de la inmigración en Valladolid

En el último año, la Junta de Castilla y León publicaba el Plan Integral de Inmigración por considerar este fenómeno como una realidad trascendental en la región. Estos estudios estiman en 86.581 el número de extranjeros que vivían en Castilla y León a finales del año 2003. Este número, comparado con los más de 3.300.000 extranjeros que estimaba La Vanguardia en sus últimas publicaciones a nivel nacional resulta aproximadamente un 2,62 % del total, como vemos en Huguet & Navarro (2005). Los países de origen de estos ciudadanos con nacionalidad extranjera son mayoritariamente Bulgaria, Colombia, Portugal, Ecuador, Marruecos y Rumania.

Concretamente en Valladolid, el número de inmigrantes ascendía en el citado año 2003 a 16.382, siendo América y Europa del este los lugares principales de origen de dichos ciudadanos extranjeros. Existe un equilibrio entre número de hombres y mujeres, dato importante para la reagrupación familiar. Las edades de estos grupos de ciudadanos oscilan entre los 35 y 39 años. Nos encontramos con una población joven, en edad de trabajar y reproducirse.

Otro dato importante sin duda deriva de la celeridad con la que se está sucediendo la llegada de inmigrantes a nuestra comunidad. Vemos que, si bien en los primeros años, de 1996 hasta 1999, el incremento ha sido relativo (en torno a un 1%), es a partir del 2001 y básicamente en 2003 cuando sufre un marcado repunte, situándose en un 6% y previéndose incrementos constantes para los años venideros.

1. Situación de la inmigración en la escuela de Valladolid

En Valladolid existen 1.611 alumnos extranjeros matriculados en enseñanzas no universitarias, de los cuales 720 se encuentran en educación primaria. Es decir, el 44,69% de los alumnos se encuentran matriculados en centros de educación primaria¹.

Los países de procedencia de estos alumnos se encuadran mayoritariamente en América (753) y Europa (692).

Otro dato significativo, extraído de estas mismas fuentes, es el referido al tipo de centro en el que está matriculado este alumnado extranjero: el 76,97%, es decir, 1.240 alumnos inmigrantes, permanecen en colegios públicos, mientras que el 23%, 371, lo hacen en centros privados/subvencionados. Eso sin contar el número de alumnado gitano, que también se encuentra casi en su totalidad ubicado en centros públicos.

La siguiente situación está generando en la ciudad la transformación de muchos centros educativos en pequeños guetos donde se encuentran la mayor parte de las minorías, lo cual no sólo dificulta la integración, como ya veremos en el estudio, sino que la aborta en su totalidad.

No es nuestra intención pintar un panorama oscurecido de la realidad, pero sí consideramos necesario resaltar esta problemática, porque la ciudad de Valladolid no resulta ser una situación excepcional respecto al resto de España. Es un fiel reflejo de las consecuencias producidas por las políticas educativas de los últimos tiempos.

1. Datos extraídos del Anuario Estadístico de Extranjería del año 2003.

2. Formación del prejuicio en la escuela

Definición del concepto

Popularmente, el prejuicio es entendido como un juicio u opinión formada de antemano, sin el debido examen (CHAMBERS ENGLISH DICTIONARY, 1988). Estas definiciones han llevado a los psicólogos sociales a considerar el prejuicio como un juicio *inexacto* o *incorrecto*, lo que se aprecia en definiciones como: *el prejuicio étnico es una antipatía basada en una generalización errónea e inflexible* (ALLPORT, 1954, 10) o *el prejuicio es una actitud negativa injustificada hacia un individuo basada únicamente en su pertenencia a un grupo* (WORCHEL, ANDREOLI & FOLGER, 1998, 449).

Estas definiciones transmiten un aspecto esencial del fenómeno de prejuicio: su orientación social. Sin embargo, como dice Rupert Brown, “*no creo que sea necesario considerar al prejuicio como un conjunto de creencias falsas o erróneas*” (BROWN, 1995, 26). Este autor continúa diciendo que existen tres razones para oponerse a este planteamiento reduccionista: por no poder establecer un criterio universal para considerar errónea una creencia, por la naturaleza relativista de la percepción intergrupala, no pudiendo crear un valor de verdad único y, por último, por no considerar la variedad de formas que puede adoptar el prejuicio a lo largo del tiempo. Razones por las cuales prefiere entender el prejuicio no como una creencia estética, ni cargada únicamente de componentes cognitivos, sino también emocionales y actitudinales.

Así llegamos a la obtención de tres componentes del concepto prejuicio, importantes desde el campo de la investigación y de los científicos sociales por su facilidad de hacer operativo y evaluable el fenómeno.

Componentes del prejuicio

Al destacar el carácter procesal y complejo del prejuicio, damos cuenta de los diferentes componentes que lo conforman. Hablamos del componente cognitivo, sobre el que actúan fuertemente los medios de transmisión cultural. También del componente afectivo, donde aparecen las emociones que suscita al individuo; y, como consecuencia de los dos anteriores, el componente conductual. Éste último es el que resulta más fácilmente evaluable desde la psicología social. En el estudio que presentamos a continuación centraremos nuestra atención en este último componente, no sólo por su facilidad de evaluación, sino por ser un desencadenante y reflejo de los dos componentes anteriores, el cognitivo y el emocional.

3. Formación del prejuicio en los niños en edad escolar

“¿De verdad no odias ser una niña?”, preguntó Jorge.

“No, claro que no”, dijo Ana. “Me encantan los vestidos bonitos y tengo mis muñecas y no puedes tener todo eso si eres un niño.”

Enyd Blyton, Los cinco en la isla del tesoro. (1942; 1989 grabación de EMI Records Ltd.)

El prejuicio presupone la conciencia y el uso de categorías sociales en la percepción, el juicio y la conducta. Existen pruebas en las que se demuestra que los niños, desde los tres años de edad, son conscientes de las categorías sociales más importantes: género y etnia. A partir de los tres años, los niños también se identifican más fácilmente con unas categorías que con otras y demuestran preferencias actitudinales y conductuales claras entre estas categorías. Prefieren a los miembros de su propio grupo (endogrupo) que a los de otros (exogrupo). Esto se ha demostrado muy claramente con el género, pero también con la etnia, la nacionalidad y con grupos discapacitados.

De las preferencias a la consolidación de estereotipos, se suceden múltiples variables que interactúan entre ellas. Unas se refieren a factores individuales, como es la capacidad cognitiva para la categorización² o la necesidad de formar una identidad social, y otras a factores más sociales, como es la influencia familiar, la de sus iguales, los medios de comunicación, etc.

Las teorías de Aboud (1988) y de Piaget (1937) son un buen ejemplo para explicar cómo se produce la categorización en función del desarrollo cognitivo. Aquella autora distingue tres estadios; en los primeros años (hasta los cinco), el niño está dominado por procesos perceptivos y afectivos, categorizando el mundo en conjuntos muy amplios (hombres y mujeres, conocidos, desconocidos) y asociando estas categorías a respuestas emocionales, derivadas de sus experiencias personales y de la observación de lo que hacen los otros.

El pensamiento es egocéntrico y está caracterizado por indicios perceptivos (PIAGET, 1937). La combinación de estos procesos afectivos y cognitivos proporciona la aparición de preferencias étnicas. De los cinco a los siete años, el niño se encuentra en el período preoperacional concreto (PIAGET, 1937) y las cogniciones profundizan considerando atributos más abstractos e internos. Los

2. Un aspecto fundamental de la cognición humana es la necesidad y capacidad de las personas de categorizar al mundo. Surge a causa de la enorme cantidad y complejidad de información con la que tenemos que enfrentarnos, y se da tanto en el mundo social como en el físico. Esta función de simplificación de la categorización supone una serie de sesgos y otros efectos que tienen importantes implicaciones para la comprensión del prejuicio y de cómo debe reducirse.

niños en esta edad consideran las categorías sociales como estables y no cambian por alteraciones superficiales como la apariencia o la edad. Al mismo tiempo, las orientaciones sociales de los niños experimentan también un cambio: pasan de la percepción egocéntrica hacia sí mismo a centrarse en el grupo, coincidiendo además con la escolarización reglada. Esta combinación entre cambios sociales y cognitivos, según Aboud, es lo que facilita un alto grado de etnocentrismo.

Por último, cuando el niño adquiere el pensamiento operacional, hay una flexibilidad de pensamiento que permite la posibilidad de variación individual dentro de los grupos, y los estereotipos empiezan a ser susceptibles de cambiar. Aquí cabría mencionar (aunque Aboud no hace mucha referencia a ello) la importancia de la sensibilidad a las normas de la sociedad adulta por parte de los niños a estas edades, y por lo tanto la aparición de la consciencia de la deseabilidad social. Estos últimos cambios producirán una reducción en el prejuicio y en la discriminación, aunque empezarán a consolidarse los estereotipos de forma más encubierta o indirecta, como aluden algunos autores cuando hablan de las nuevas formas de prejuicio (BROWN, 1995, SEARS & KINDER, 1971). Como vamos viendo, la formación del prejuicio en el niño se encuentra entre una encrucijada de variables de índole cognitivo, madurativo, afectivo y social.

¿Qué podemos decir entonces del prejuicio en los niños?

Los estudios sobre la evolución cognitiva de las categorías citadas anteriormente nos impiden afirmar que los niños sean meros receptores de la sociedad adulta. Sin embargo, la socialización directa y primaria del niño se forma con sus padres y con otras fuentes como la influencia de sus compañeros, de sus profesores en la escuela y los canales habituales de transmisión de la cultura. Por lo tanto, cuando hablamos de formación del prejuicio en el niño, nos referimos a un conjunto interrelacionado de factores individuales y sociales. Podemos entenderlo mejor a partir de un texto de Rupert Brown:

“El proceso de desarrollo de los niños es dinámico. Precisamente, como sus padres, están buscando activamente comprender, evaluar y controlar su mundo social con los recursos cognitivos (a veces limitados) a su disposición. Ya que el mundo está dividido en formas socialmente significativas (etnia, género, edad,...) no debería sorprendernos demasiado que las convicciones y la conducta de los niños se modelen en esa misma línea. Además, los sesgos y preferencias que podemos observar no son el resultado de adoctrinamientos pasivos del mundo adulto, sino el crecimiento natural de una interacción entre el mundo y los procesos psicológicos de categorización, identificación

entre el mundo y los procesos psicológicos de categorización, identificación y comparación en las mentes de nuestros niños.” (BROWN, 1995, 177).

Todas estas explicaciones acerca de la formación del prejuicio deberemos tenerlas en cuenta para entender las relaciones sociales en la escuela entre alumnos inmigrantes y españoles. Si, como decíamos anteriormente, una de las fuentes de socialización del niño, y, por tanto, de su influencia para la formación de su categorización y estereotipo, es la interacción entre iguales y entre sus profesores, debemos atender el papel que estos juegan en el ámbito escolar.

4. Un estudio sobre el componente conductual del prejuicio en los alumnos de quinto de primaria de los colegios públicos de Valladolid

El estudio que presentamos a continuación es un punto de partida para un posterior análisis cualitativo. En él pretendemos observar cómo es el proceso de integración de los niños inmigrantes en el aula. Se pretende descubrir cómo son esos procesos de acercamiento a la cultura de acogida: la asimilación, la discriminación y/o integración de estos alumnos en un aula de quinto de educación primaria en un centro escolar de Valladolid. Previo a este proyecto, realizamos un estudio cuantitativo para conocer cómo son las relaciones entre los alumnos, qué disposición conductual e identidad étnica existe entre ellos. Esto es lo que presentamos ahora.

Estos resultados nos permitieron analizar la situación escolar a nivel general sobre el prejuicio en los niños, así como la situación en la que se encuentran los colegios públicos de la ciudad de Valladolid.

Descripción de la muestra

El estudio fue llevado a cabo con alumnos de quinto de primaria de distintos centros públicos de enseñanza de la ciudad de Valladolid. La muestra estaba compuesta por 168 niños (90 niños y 78 niñas) procedentes de nueve colegios distintos, con una edad comprendida entre los diez y once años.

Con el fin de obtener la máxima representatividad posible a la hora de seleccionar la muestra, se agruparon los nueve colegios en base a tres categorías distintas, establecidas de acuerdo con una serie de criterios:

- Categoría 1 (ALTO): Colegios con un número de minorías étnicas escaso y un nivel socio-económico alto (determinado por la ubicación del centro, número de alumnos etc.).
- Categoría 2 (MEDIO): Colegios con un número de minorías étnicas medio y un nivel socio-económico medio.
- Categoría 3 (BAJO): Colegios con un número importante de minorías étnicas y un nivel socio-económico bajo.

Después de aplicar los ratios de selección correspondientes a todos y cada uno de los colegios públicos de la ciudad, se seleccionaron los 3 centros que mejor encajaban en cada una de las categorías, quedando la muestra compuesta de la siguiente forma:

TABLA I. Descripción de la muestra.

	N	Porcentaje
Alto	58	34,52
Medio	56	33,33
Bajo	54	32,14
TOTAL	168	100

El error muestral asumido es de un 7,55 %, con un nivel de confianza del 95,5%.

Metodología utilizada

Para la medición del componente conductual del prejuicio hemos utilizado las Escalas de Disposición Conductual e Identificación Étnica, metodología propuesta por Díaz-Aguado & Martínez Arias (1992).

La Escala de Disposición Conductual (ítems 1 a 10) comprende 10 elementos que tratan de evaluar la disposición para interactuar en actividades con miembros del otro grupo étnico. Dentro de esta escala pueden distinguirse dos niveles, en función del compromiso interpersonal requerido. La Escala de Identificación Étnica (ítems 11 a 13) se compone a su vez de tres elementos. En ambas escalas, todos los elementos fueron redactados haciendo referencia al otro grupo étnico, a excepción del ítem 3 (disposición conductual), que hubo de ser recodificado posteriormente. El lenguaje original de las escalas (que hace referencia al

endogrupo=payo, exogrupo=gitano) fue reformulado para adaptarlo a los grupos *autóctonos-inmigrantes*.

Ambas se basan en escalas de tipo Likert con cuatro opciones (1=MUCHO, 2=BASTANTE, 3= POCO, 4=NADA). Como recomiendan los autores, las dos escalas fueron aplicadas en una misma sesión y supervisadas en todo momento para asegurar una comprensión adecuada de las mismas. La fiabilidad global³ de las escalas es alta, tanto para la muestra global como para cada una de las submuestras, como se comprueba en la siguiente tabla:

TABLA II. Análisis de fiabilidad del cuestionario.

Global	0,7928
Alto	0,7787
Medio	0,7998
Bajo	0,8025

En cuanto a la dimensionalidad de la escala, el análisis factorial⁴ realizado revela resultados similares a las escalas originales. La distribución de ítems en factores establece un primer factor de disposición conductual (ítems 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10), un segundo factor de identidad étnica (11, 12, 13) y un tercer factor que evalúa la satisfacción con la educación interétnica (ítems 2 y 3). Se explica un 59,46% de la varianza.

TABLA III. Análisis factorial de componentes principales.

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Item 1	0,554		
Item 4	0,601		
Item 5	0,533		
Item 6	0,697		
Item 7	0,805		
Item 8	0,671		
Item 9	0,737		
Item 10	0,687		

3. El análisis de fiabilidad permite estudiar las propiedades de las escalas de medición y de los elementos que las constituyen. En este caso usamos el Coeficiente Alfa de Cronbach, que oscila entre 0 y 1, considerándose aceptables los valores que superan el 0,7.
4. Rotación Varimax.

Item 11		0,864	
Item 12		0,889	
Item 13		0,653	
Item 2			0,714
Item 3			0,483

Planteamiento de hipótesis

Tomando como base los trabajos previamente citados, diseñamos la presente investigación con el propósito principal de evaluar el componente conductual del prejuicio interétnico, manifestado a través de la disposición conductual y la identidad étnica. Nuestras hipótesis de partida fueron las siguientes:

Hipótesis General

- La suma total de las escalas de disposición conductual e identidad étnica reflejarán unas puntuaciones que no serán significativamente altas, demostrando éstas la existencia de prejuicio conductual en los alumnos de quinto de primaria de los colegios públicos de Valladolid.

Hipótesis Específicas

- Las puntuaciones de la Escala de Disposición Conductual seguirán el siguiente patrón: los colegios con un nivel socio-económico alto obtendrán mayores puntuaciones en las escalas, es decir, reflejarán menos prejuicio conductual que los de nivel medio y éstos a su vez mejorarán las puntuaciones respecto a los colegios pertenecientes a un nivel socio-económico más bajo.
- Las puntuaciones de la Escala de Identidad Étnica seguirán el mismo patrón que el anteriormente explicado.

Resultados

En primer lugar se muestran los percentiles de la escala de disposición conductual. No se presentan, sin embargo, los relativos a la escala de identificación étnica ya que, debido a la naturaleza de la escala, no resultarían significativos.

TABLA IV. Percentiles.

Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación
5	15	10	16	15	17
20	18	25	19	30	20
35	21	40	22	45	22
50	23	55	23	60	24
70	26	80	28,6	90	31
99	36				

Se muestran, a continuación, los resultados obtenidos⁵ tanto para la muestra general como para cada una de las submuestras elegidas.

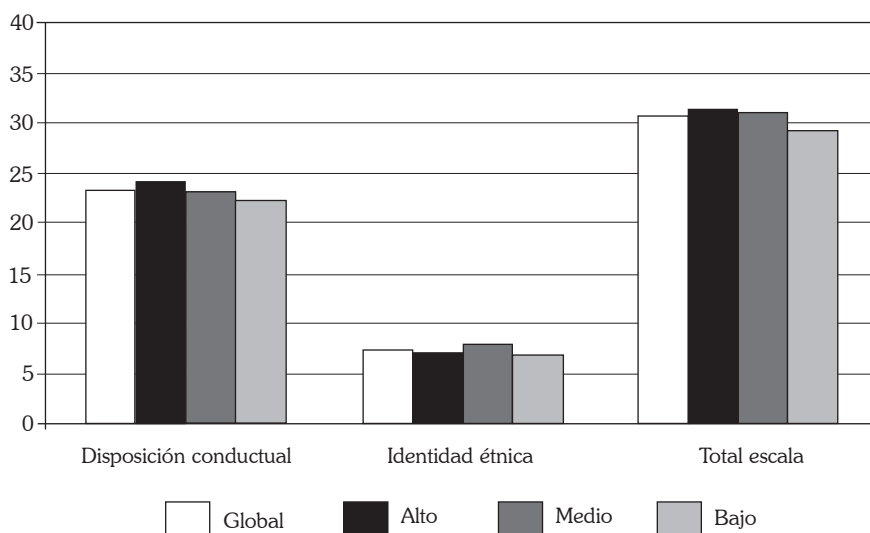
TABLA V. Puntuación en las escalas.

	Global	Alto	Medio	Bajo
Disposición conductual	23,29	24,11	23,12	22,25
Identidad étnica	7,38	7,17	7,86	6,92
Total Escala	30,68	31,25	30,98	29,25

Como podemos ver en el total de las escalas, los alumnos de los colegios incluidos en el subgrupo “ALTO” tienen una puntuación superior que los del subgrupo “MEDIO”, y estos a su vez puntúan más alto que los del subgrupo “BAJO”. La Escala de Disposición Conductual sigue el mismo patrón. No así la escala de Identidad Étnica, donde los alumnos del subgrupo “MEDIO” obtienen una mayor puntuación que los del subgrupo “ALTO”. El subgrupo “BAJO” vuelve a quedarse con la puntuación menor.

5. Para la obtención de los resultados se han sumado cada una de las puntuaciones de todos los ítems de la escala.

GRÁFICO 1. Puntuación en las escalas.



En cuanto a la puntuación media de cada alumno en los distintos ítems, obtuvimos los siguientes resultados, que revelan un patrón de conducta exactamente igual al de la puntuación en las escalas.

TABLA VI. Puntuaciones medias de la escala.

	Global	Alto	Medio	Bajo
Disposición conductual	2,33	2,41	2,32	2,23
Identidad étnica	2,46	2,39	2,62	2,3
Total Escala	2,36	2,4	2,38	2,25

Análisis de los datos. Conclusiones

Hipótesis General: La suma total de las escalas de disposición conductual e identidad étnica reflejará unas puntuaciones que no serán significativamente altas, demostrando éstas la existencia de prejuicio conductual en los alumnos de quinto de primaria de los colegios públicos de Valladolid.

En general podemos decir, a la luz de los resultados explicitados, que la hipótesis general se ve validada. Es decir, los alumnos obtienen una puntuación

no demasiado alta (apenas supera la mediana), por lo que podemos afirmar que existe prejuicio en los alumnos de quinto de primaria de los centros de educación públicos de Valladolid. A la hora de analizar los factores que puedan explicar estas puntuaciones, podemos establecer que ello es predecible por la influencia familiar, por la influencia de los medios de transmisión cultural, los medios de comunicación... A medida que nuestra sociedad se conforma como un conglomerado multicultural, el prejuicio en la sociedad española en general ha aumentado, como poco a poco se va demostrando en numerosas investigaciones sobre la materia (OVEJERO 1998, 2004).

Analizando los resultados hay que decir que, efectivamente, el prejuicio existe, pero también hay que decir sus niveles no son excesivamente elevados. Para la realización del estudio se eligió a alumnos de quinto porque los niños se corresponden con una edad cronológica de 10-11 años y la consolidación de los estereotipos ya es más estable. Como decimos en la primera parte del artículo, ya han pasado la etapa crítica de los prejuicios (ABOUD, 1988) y, por tanto, las respuestas son más estables y también más influenciadas por la familia y la sociedad, ya que el proceso de socialización entra en una fase más amplia y son más susceptibles a la influencia social de la que habla Sherif⁶ (1935). Podríamos decir que, en este momento, la influencia social vendría dada por la consecuencia de factores no sólo cognitivos y emocionales sino también de índole social. Autores europeos como Moscovici o Mugny, entre otros, nos acercan a estudios donde confluyen estos dos ámbitos de la psicología social psicológica y la psicología social sociológica (OVEJERO, 1998).

Lo importante a la hora de validar esta hipótesis es denunciar la existencia de mecanismos que se ponen en juego en la escuela para consolidar estos estereotipos. Es importante conocerlos para poder dismantelarlos, lo que queda pospuesto para la parte siguiente de la investigación (la cualitativa). Las experiencias apoyan empíricamente que las metodologías cooperativas que favorecen el contacto entre grupos pueden reducir el prejuicio, pero deben existir unas condiciones para que esto se produzca: deben tener la suficiente frecuencia, duración y proximidad para permitir el desarrollo de las relaciones significativas entre los miembros de los grupos implicados y, sobre todo, el trabajo cooperativo debe darse en situaciones

6. La idea central de Sherif en el campo de la influencia social explica que, cuando el estímulo perceptivo está objetivamente estructurado, los fenómenos de influencia social no se producen; sin embargo, si el fenómeno es difuso y ambiguo, el sujeto tendría en cuenta la respuesta del otro como punto de comparación cuando no tiene otra referencia más objetiva. Esto lo demuestra a través del experimento del *efecto autocinético*, en el que a partir de un punto estático de luz sin puntos de referencia, los sujetos abandonan los juicios personales emitidos acerca del punto luminoso cuando los comparten con otra persona.

de igualdad. Experiencias que apoyan esta teoría hay varias: Allport (1954), Sheriff (1966), Festinger (1954), Cook (1978), Brown (1984), Pujolàs (2004), Ovejero (1990), Díaz Aguado (2003)...

Hipótesis Específica 1: *Las puntuaciones de la Escala de Disposición Conductual seguirán el siguiente patrón: los colegios con un nivel socio-económico alto obtendrán mayores puntuaciones en las escalas, es decir, reflejarán menos prejuicio conductual que los de nivel medio y éstos a su vez mejorarán las puntuaciones respecto a los colegios pertenecientes a un nivel socio-económico más bajo.*

Los datos obtenidos nos permiten validar también esta primera hipótesis específica. Es decir, los alumnos que pertenecen a colegios de clases sociales más altas⁷ tienen menos prejuicios, y aquellos que pertenecen a las clases sociales más bajas tienen mayor número de respuestas prejuiciadas.

Esto puede deberse que las clases más altas pueden haber recibido más formación y cultura por parte de sus familias, lo que favorece que sus hijos no desarrollen categorizaciones cognitivas simples, del tipo *inmigrante igual a individuo peligroso o malo*. A las clases más bajas, sin embargo, se les atribuye un menor grado de formación y cultura por parte de los padres; así mismo conceden menos importancia a la formación de sus hijos, por lo que las categorizaciones se ven más atacadas por los medios de comunicación o por los comentarios simples que se escuchan en la calle. Es decir, tendrán menos estrategias cognitivas para elaborar e interpretar esa información que oigan. Anteriormente, al validar la hipótesis general, comentamos algunas explicaciones que argumentaban el componente cognitivo del prejuicio. Ahora, al justificar este factor social tan acusado, se puede plantear el fenómeno de la influencia social en términos de poder social.

Lemaine, Lasch & Ricateau (1969) muestran claramente, a través de estudios de laboratorio altamente validados, que los sujetos de alto estatus tienen criterios más firmes y estables que los de un estatus inferior. Estos individuos poseen, por lo tanto, menor vulnerabilidad a las opiniones externas que los individuos con menor poder social.

Así mismo, estas clases bajas suelen habitar en zonas o barrios donde se encuentra el mayor número de minorías, por lo que la problemática se encuentra más cercana y, por tanto, los choques también son más directos. Es decir, no lo

7. Cuando hablamos de *clase social* no nos referimos al concepto clásico de *clase*, sino a la baremación realizada para llevar a cabo la investigación.

viven desde lejos como los pertenecientes a la clase alta, sino que es algo que ven a diario en la calle, en las tiendas del barrio, etc.

Otra razón por la que en los colegios de clase baja hay más prejuicio es porque en estos centros es donde se escolarizan los gitanos, etnia que goza de características muy peculiares y diferentes a la de la mayoría de inmigrantes (por su estructura social). Son las respuestas de este colectivo las que han hecho bajar considerablemente las puntuaciones de este estudio. De nuevo observamos cómo los alumnos pertenecientes a familias con bajo nivel socio-económico vuelven a mostrar más prejuicio en sus respuestas.

Es importante resaltar respecto a esta última idea que, como dijimos al principio del capítulo, la progresiva *guetización* de los colegios públicos enfatiza todavía más el prejuicio, como vemos en los resultados de la investigación. En los suburbios existe mayor rechazo a las minorías que en los ambientes *socialmente equilibrados*, donde hay un porcentaje pequeño de alumnos extranjeros. Esto, sin duda, debería ser un elemento de reflexión en las futuras políticas públicas de educación para que se distribuyera de una forma adecuada y racional el alumnado inmigrante entre colegios públicos y privados.

Hipótesis específica 2: *Las puntuaciones de la Escala de Identidad Étnica seguirán el mismo patrón que el anteriormente explicado en la hipótesis específica 1.*

Esta hipótesis no la podemos validar en su totalidad, ya que las puntuaciones no son del todo significativas, lo que puede ser explicado a través de los ítems que componen la identidad étnica, ya que éstos no están tan marcados por la baremación realizada, es decir, no están tan influidos por el nivel socioeconómico.

En el ítem relativo al grado de identificación y satisfacción del niño con su país de origen pueden influir variables de autoestima del niño. El niño puede no estar contento consigo mismo y entonces muestra rechazo hacia todo lo que le rodea, incluso hacia el país de donde es. El niño es susceptible de realizar generalizaciones en las atribuciones. Los intereses, aspiraciones, expectativas y comportamientos están muy relacionados con la identidad social de los individuos, de forma que, si un niño se siente discriminado, desarrolla una visión negativa de sí y de su grupo de pertenencia y sus aspiraciones académicas, muy probablemente, se acomoden a esa visión.

Como conclusión, y teniendo en cuenta que el presente artículo es sólo una parte de una investigación más amplia, podemos señalar que los niños, aunque no a unos niveles excesivamente elevados, manifiestan prejuicio, lo que nos tiene

que hacer reflexionar sobre el papel socializador de la familia y la escuela. En el estudio cualitativo profundizaremos sobre esta cuestión.

Los niños procedentes de colegios de clase alta tienen menos prejuicio que aquellos que estudian en colegios de clase baja, lo que nos ha de hacer recapacitar seriamente sobre las consecuencias perniciosas que trae la creación de *ghetos educativos* (que inexorablemente trascenderán el ámbito escolar en el futuro), casi siempre en colegios públicos. Es necesario distribuir a las minorías equitativamente entre los distintos tipos de centros educativos de una manera lógica y racional para conseguir la reducción del prejuicio, lo que nos acercaría más sin duda al logro final (quizás utópico): una adecuada y verdadera integración cultural en la escuela castellano-leonesa y española.

Referencias bibliográficas

- ABOUD, F. E. (1988). *Children and Prejudice*. Oxford: Basil Blackwell.
- ALLPORT, G. W. (1954). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba.
- BROWN, R. J. (1984). "The effects of intergroup similarity in intergroup relations". En TAJFEL, H. (ed.), *The Social Dimension*. Vol. 2. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, R. J. (1995). *Prejudice: Its social psychology*. London: Basil Blackwell.
- COOK, S. W. (1978). "Interpersonal and attitudinal outcomes in cooperating interracial groups". *Journal of Research and Development in Education*, 12, 27-113.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Psicología Pirámide.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. & MARTÍNEZ ARIAS, R. (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Vol. IV. *Instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- HUGUET, A. & NAVARRO, J. L. (2005). "Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración". En D. LASAGABASTER & J. M. SIERRA. (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: ICE-Horsori, 53-74.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2005). *Plan Integral de Inmigración en Castilla y León 2005/2009*. Valladolid: Junta de Castilla y León. Consejería de Presidencia y Administración Territorial.
- LEMAINE, G., LASCH, E. & RICATEAU, P. (1969). "L'influence sociale et les systèmes d'action". *Bulletin de Psychologie*, 25, 482-493.

- OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- OVEJERO, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva Psicología Universidad.
- OVEJERO, A. (2004). *Globalización, sociedad y escuela. Cómo hacer frente a los principales problemas actuales desde la psicología social crítica*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- PIAGET, J. (1937). *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona: Crítica.
- PUJOLÀS, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje en el aula*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- SEARS, D. O. & KINDER, D. R. (1971). "Racial tensions and voting in Los Angeles". En R. J. BROWN, *Prejuicio: su psicología social*. Madrid: Alianza Editorial.
- SHERIF, M. (1935). "A study of some factors in perception". *Archives of Psychology*, 27, (187).
- SHERIF, M. (1966). *Group conflict and Co-operation: Their social Psychology*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- WORCHEL, S., ANDREOLI, V.A. & FOLGER, R. (1977). "Intergroup co-operation and intergroup attraction: the effect of previous interaction and outcome of combined effort". *Journal of Experimental Socia Psychology*, 13, 131-140.

La figura del mediador intercultural en Cataluña: la visión del colectivo formador

Núria LLEVOT CALVET

Correspondencia:

Núria Llevot Calvet

Universidad de Lleida
Facultad de Ciencias de la
Educación
Complex La Caparrella, s/n
25192 Lleida

Teléfono: 973-702329

E-mail: nllivot@pip.udl.es

Recibido: 15-05-2006
Aceptado: 30-06-2006

RESUMEN

La aproximación al tipo de mediación intercultural que se está llevando a cabo en Cataluña en este momento en el ámbito educativo –y su desarrollo futuro– se concreta y se dibuja en la diversidad de respuestas y de enfoques que aparecen del mismo término. Hemos intentado poner en común la reflexión y el debate sobre cuál sería la figura ideal y real del mediador intercultural. Con esta finalidad se han realizado diecisiete entrevistas a todos los coordinadores y formadores en ejercicio.

PALABRAS CLAVE: Mediador intercultural, Escuelas, Inmigrantes, Gitanos.

The intercultural mediator in Catalonia: the training specialists' view

ABSTRACT

The analysis of the type of intercultural mediator that is being carried out at the moment in the educational system in Catalonia -and his/her future development- can be summarised in the diversity of answers and approaches which are all encompassed under the same term. We have tried to put together different reflections on which the intercultural mediator's ideal and real figure would be. With this purpose we carried out 17 interviews to all coordinators and teacher trainers on service.

KEYWORDS: Intercultural mediator, schools, immigrants, gypsies.

1. Introducción

Los mediadores interculturales son, por definición, expertos en más de una cultura que pueden intervenir para suplir las carencias del conocimiento mutuo y facilitar así la comunicación y el intercambio, previniendo el conflicto. De este modo, el mediador cultural puede abrir puentes para la integración social y económica de grupos culturales diferentes.

Cohen-Emerique (1994) sostiene que la mediación intercultural es un componente del proceso de integración de las comunidades culturales, tanto por parte de las minorías como de la sociedad de acogida, ya que facilita la comunicación entre los inmigrantes (cuestión extrapolable a otras minorías culturales) y los actores del campo social. El problema crucial es que coexisten minorías étnicas y religiosas en el seno de una sociedad que se pregunta hasta qué punto se pueden tolerar las diferencias sin que se vea amenazada la identidad nacional. La mediación es una parte más del proceso de integración que debe permitir adaptarse sin perder la propia identidad, creando, pues, un nuevo tipo de relación que permita el intercambio y la cooperación para desarrollar una dinámica social positiva que evite y luche contra la exclusión. Según esta autora, la integración de las minorías pasa por el hecho de que con la mediación se evite la violencia simbólica, aquella en la que uno de los protagonistas impone su código al otro, ya sea en un proceso de asimilación que anule al otro, en una actitud de integrarse o irse, o bien en un comportamiento de indiferencia bajo el lema del respeto a las diferencias y al relativismo cultural.

La aproximación al tipo de mediación que se está llevando a cabo en este momento –y su desarrollo futuro– se esboza en la diversidad de respuestas y de enfoques que aparecen del mismo término. Hemos intentado poner en común la reflexión y el debate sobre cuál es el trabajo que se realiza en el ámbito de la formación en mediación intercultural, lo que creemos que es importante, ya que estamos en un proceso de construcción de un nuevo espacio de trabajo y de un nuevo marco de intervención social. Somos conscientes de la dificultad de llegar a conclusiones unitarias entre todos los entrevistados, pero sí podemos enmarcar las actuaciones y las reflexiones comunes, que nos servirán para enriquecernos ante las experiencias expuestas. Así, este documento es fundamentalmente descriptivo: se intenta recoger el abanico de respuestas, reflejo de la diversidad de opiniones, en torno a la mediación y su práctica. Ello debería ser un instrumento útil para la discusión y el debate en un ámbito en el que, ahora, desgraciadamente, existen más preguntas que respuestas.

Se han realizado diecisiete entrevistas, concretamente nueve a formadores y ocho a coordinadores (algunos, a su vez, eran formadores). Casi la mitad de los entrevistados trabajan en entidades que contratan y retribuyen a los mediadores, aunque en algunos casos sólo son contratados de forma esporádica. Así, las entrevistas se realizaron en entidades con variada situación, tanto aquellas que impartían formación en mediación intercultural, como otras que promovían la inserción laboral de los mediadores –en el propio servicio o bien ofertando la mediación a servicios externos–, así como centros que incluían ambos aspectos. La selección de los entrevistados se ha realizado siguiendo el criterio de alcanzar el más preciso conocimiento de la realidad. Por ello se han entrevistado personas de todas las entidades que hemos detectado que están implicadas. Es evidente que, por la novedad, aún no son demasiadas.

Respecto a la tarea y a la figura *profesional* del mediador intercultural, los formadores y coordinadores han expresado su punto de vista sobre el perfil que debería tener el mediador y, por tanto, la formación que querrían ofrecer. Ello se ha hecho distinguiendo, o no, los mediadores reales –que actualmente están trabajando en Cataluña– de los ideales. A continuación, presentaremos lo que han dicho diferenciando entre una serie de puntos, como: el perfil, el papel (habilidades sociales, trabajo en equipo, edad, etc.), las demandas, el circuito o los pasos que siguen, las funciones, la formación, las condiciones laborales y las expectativas que genera esta nueva figura *semiprofesional*.

1.1 Habilidades sociales del mediador intercultural

De acuerdo con el diseño del perfil ideal que debería tener todo mediador, la mayoría de los entrevistados, además de destacar una serie de rasgos de la personalidad, apuestan por potenciar las habilidades sociales que ayudan a comunicarse de una manera socialmente efectiva. Se inclinan, pues, por modelar los rasgos propios del mediador para que se convierta en una persona empática, asertiva, paciente, que sepa escuchar, comprensiva, equilibrada, etc.

Como sintetizan los siguientes entrevistados, debemos destacar, además de todo lo anterior, la importancia de que el mediador sea una persona imparcial pero que, a la vez, esté comprometida con las dos partes. Se insiste mucho en que es imposible la neutralidad *activa o completa*. Este punto, como reconocen gran parte de los entrevistados, parece ser uno de los más débiles que tienen actualmente los mediadores en ejercicio, ya que acaban favoreciendo siempre a alguna de las dos partes. En algunos casos, se favorece claramente al propio colectivo, ya que si no se sentirían traidores a su comunidad; tal como dice algún entrevistado, no se puede *fabricar un mediador a la carta*, sin sentimientos, totalmente neutral e

imparcial; por ello, la situación se puede reducir, como se está haciendo en muchos casos por parte del mediador, a una defensa y lucha de la propia comunidad. En otros, en cambio, el mediador se deja seducir por las ventajas que conlleva su profesionalización, evidenciando ser partidario de la parte mayoritaria, que es la que le contrata y además le paga.

1.2 La importancia del trabajo en equipo

La mitad de los entrevistados añaden al punto anterior que una sola persona difícilmente podrá dominar todas las competencias y habilidades necesarias para convertirse en un excelente profesional para las dos partes. Por ello se debería considerar, cada vez más, no sólo trabajar individualmente, como se está haciendo, sino fomentar un trabajo basado en la colaboración y la complementariedad. Algunos informantes, a la hora de trabajar, prefieren un equipo, como mínimo, de dos personas, formado por una persona autóctona (catalana) y por un inmigrante (curiosamente, los entrevistados no mencionan el colectivo gitano), con conocimientos y competencias complementarias –cada una de ellas– para poder intervenir. Algunas experiencias (SEMSI en Madrid, Red Acoge en Andalucía...) nos dicen que se debe buscar una mediación compartida por un equipo formado por personas pertenecientes a cada ámbito: así puede aportar sensibilidad y valores diversos. Se debe buscar la complementariedad y el efecto psicológico que se transmite cuando el equipo mediador está formado por personas de las diferentes partes.

Sobre la importancia del trabajo en equipo, se cree necesario delimitar y acotar muy bien las funciones de cada uno de los profesionales que trabajan con el mediador para configurar un proyecto común; de esta manera se evitarán malentendidos y desconfianzas entre unos y otros. Los coordinadores comentan que, en las primeras intervenciones, se detectaba una falta de comprensión y de reconocimiento de la figura del mediador por ambas *partes* (agentes sociales y educativos y usuarios minoritarios), ya que ha costado bastante que se aceptara la entrada de personas foráneas a las instituciones escolares. Se observan, pues, reticencias por parte de los educadores a que los mediadores participen en su *trabajo*, les ayuden a paliar lagunas, etc.

También se incide en que no se debe utilizar siempre al mediador si existen otros recursos al alcance. El mediador tiene la responsabilidad, en exclusiva, del proceso de la mediación intercultural, sin hacerse cargo del trabajo educativo y/o social; es decir, debe colaborar y complementarse con los profesionales de la sociedad mayoritaria, pero sin sustituirlos, con la obligación de no interferir en las funciones, tareas o relaciones de los otros miembros del equipo. Se subraya

la afirmación de que estamos en una sociedad que tiende a evitar los problemas y responsabilidades, delegándolos en otros. Así mismo, socialmente existe poca, por no decir nula, educación en la gestión de los conflictos, tanto individual como socialmente.

1.3 La edad de los mediadores

La edad es una característica en la que los entrevistados coinciden en destacar al hablar de los mediadores interculturales. Y para aproximarnos debemos distinguir entre tres cuestiones: en primer lugar, saber la edad de los mediadores que conocen; en segundo lugar, la que se requiere para los cursos que se están realizando; y, por último, la que consideran ideal u óptima para ejercer de mediador. La media de edad de la mayoría de los mediadores que están trabajando, según los informantes, se situaría en unos treinta y cinco años para el colectivo inmigrante, incrementándose considerablemente en los gitanos, en torno a los cincuenta años. Al hablar de una edad mínima para poder realizar los cursos de mediadores vemos que, para el colectivo gitano, se concreta a partir de los dieciocho años para realizar la formación base, y se va aumentando hasta los veintiuno. Debemos decir que en ninguno de los casos se estableció limitación de edad máxima; la media de edad de los asistentes a los cursos se sitúa cerca de los treinta años.

También es cierto que se sigue diferenciando entre gitanos y origen inmigrante. Para los primeros, ésta se situaría más tardíamente en correspondencia con los criterios de jerarquía interétnica. Pero los entrevistados ven el peligro de la identificación del mediador con la figura del árbitro o del juez. Por ello, no consideran que sea bueno que el mediador tenga más de cincuenta años; pero, a la vez, tampoco lo es que sea demasiado joven (menos de veinticinco años) ya que no sería escuchado. Aunque también añaden que no les gusta generalizar y prefieren tener en cuenta, además de la edad, la madurez de la persona.

En el otro colectivo de nuestro interés, el inmigrante, la edad de realización de los cursos de mediación base se sitúa desde los veinticinco hasta los cuarenta y cinco años, aunque estos parámetros puedan ser, en realidad, bastante más flexibles que los que indican estos márgenes.

En cuanto al ejercicio de los mediadores inmigrantes, tanto los formadores como los coordinadores sitúan la franja de edad óptima entre los treinta y los cuarenta y cinco años, aunque matizando –igual que los formadores gitanos– que depende más de la madurez y de la personalidad del mediador que de una edad prefijada.

1.4 El género de los mediadores

En general, los mediadores en ejercicio que conocen los entrevistados son tanto hombres como mujeres. Sólo se observa una diferencia destacable en el caso de los mediadores gitanos, donde coinciden en decir que hay más hombres.

Respecto a qué género se considera más apropiado para intervenir y los motivos de esta preferencia, la totalidad de los entrevistados creen que no deben hacerse distinciones. Así, se afirma que puede ser mediador intercultural tanto un hombre como una mujer. Además, los coordinadores, por su experiencia, ven mejor la formación de equipos mixtos que atiendan las múltiples necesidades que puedan presentarse en los diferentes ámbitos.

Pero existe, casi, un consenso entre los entrevistados en el sentido de que, a la hora de actuar el mediador inmigrante, si es posible lo haga con su género de referencia. Sobre todo, este hecho depende de la procedencia de los destinatarios de la intervención, definida por los mismos mediadores en forma de binomios opuestos: ciudad-campo, árabe-*imazighen*¹.

Siguiendo con la diferenciación de género, otros entrevistados creen que ésta tiene más sentido a la hora de trabajar en determinados ámbitos considerados de más fácil intervención por uno u otro. Detallando más este punto, consideran que existen dos ámbitos en los que es más eficiente el hombre: la vivienda y el laboral. Pero, en cambio, para el resto cree mejor la intervención de las mujeres. Este hecho es relevante para su inserción laboral, ya que creen que están doblemente marginadas: por ser mujeres y, además, por el hecho de ser inmigrantes procedentes de países pobres.

Apostar por la discriminación laboral a favor de la mujer tiene que ver, por parte de algunos entrevistados, con romper las tradiciones propias del género femenino, atribuidas a la religión musulmana, que, en realidad, atrasan la emancipación femenina. Por ello, el modelo de mediadora como trabajadora (con cierto estatus y prestigio dentro del colectivo minoritario) sería un referente válido para otras mujeres musulmanas, ya que éstas, a menudo, sólo encuentran trabajo en el servicio doméstico o se quedan en casa.

Entre las ventajas que se apuntan sobre la incorporación de mujeres (gitanas e inmigrantes) a la mediación se destacan, entre otras: la mayor motivación para la formación, la mayor experiencia en el tema familiar, el deseo de integración en la sociedad (que acostumbra a ser bastante superior al de los hombres) y, además,

1. Bereber.

convertirse en ejemplo de motivación y referente positivo para la integración de los hijos.

1.5 El origen o procedencia del mediador intercultural

A diferencia de otras modalidades de mediación en que las partes involucradas tienen un bagaje cultural similar y se reconocen, mutua e implícitamente, como pertenecientes a la misma cultura o al mismo mundo sociocultural, en la mediación intercultural el bagaje y la identidad cultural del mediador son aspectos a tener muy en cuenta. Sin embargo, podrían darse tres tipos de situaciones: la primera, que el mediador sea bicultural en relación a los dos bagajes; la segunda, que no pertenezca a ninguna de las dos culturas y, por último, la tercera, que pertenezca a una de éstas. A menudo, es la tercera la que predomina. En esta cuestión, en cuanto al origen étnico de los mediadores que los informantes conocen, provienen en todos los casos de su propio colectivo minoritario, es decir, se trata de gitanos o de inmigrantes. Del segundo grupo constatan la existencia de mediadores africanos, más concretamente marroquíes y subsaharianos, y en menor medida, latinoamericanos y chinos.

Respecto a la cuestión de si esta procedencia o adscripción étnica debería ser decisiva para su contratación, es decir, si el mediador debe pertenecer, obligatoriamente, a la comunidad minoritaria en que debe intervenir, algunos entrevistados comentan que, a igual capacidad personal y profesional, ser bicultural sería lo idóneo, en tanto que asegura un conocimiento directo y una experimentación vivencial de las dos *lógicas* culturales en interacción, pues, según señalan, la manera de proceder del colectivo minoritario pone en peligro la neutralidad, equidistancia o imparcialidad deseable en el mediador. Para ello, valoran *a priori* las ventajas y los inconvenientes que la premisa de ser un mediador intercultural procedente del colectivo minoritario puede comportar: si bien las ventajas son fáciles de suponer (proximidad, conocimiento interiorizado de la cultura, dominio de la lengua de origen, etc.), los inconvenientes girarían en torno al hecho de que el mediador se encuentra en situación de minoría cultural, por lo que a menudo tendrá presiones hacia la aculturación por parte del grupo cultural mayoritario y, en menor medida, también las que su cultura pueda ejercer a la inversa.

La elección preferente de inmigrantes y gitanos para las instituciones educativas obedece a una opción de discriminación positiva de los colectivos más desfavorecidos, con la doble función de sensibilizar a los profesionales y, a la vez, garantizar la igualdad de acceso y utilización de los servicios por parte de los usuarios minoritarios. Pero también es posible identificar algunos peligros por

ser miembro de una minoría étnica: hacer de portavoz o considerarse un referente (ser considerado experto en temas culturales), entre otros. Pero el más acusado lo tendrán en el aspecto identitario. Se cree que al inmigrante y al gitano le será más difícil, en comparación con el *autóctono*, mediar, ya que deberá replantearse personalmente más los temas de forma ambivalente, debatiéndose entre tomar parte de algún rasgo característico de la sociedad de acogida o conservar el de origen, tanto en las relaciones sociales como en el ámbito familiar.

Otros, en cambio, consideran más importante que la persona tenga primero una capacidad de mediar y, en segundo lugar, una sensibilidad y capacidad de acercamiento hacia a las dos partes biculturalmente diferenciadas (que algunos creen que se puede potenciar con una buena formación).

Para todo lo anterior, resulta lógico pensar que la operatividad del mediador será mayor cuanto mayor sea la proximidad lingüística y cultural con los colectivos con que habitualmente deberá trabajar, pero sin dejar nunca la formación que haya recibido en mediación. No obstante, dos de los entrevistados creen que los mediadores no deben mediar sólo con su colectivo, es decir, el marroquí con marroquíes o en general magrebíes, sino que puede conectarse con personas *autóctonas*, gitanas o inmigrantes de diferentes procedencias, justificándolo de tres maneras: conceptualmente, aducen que en las relaciones interétnicas, además de factores culturales (pautas, normas, valores, idioma, religión...) pesan factores idiosincrásicos situacionales (jurídicos, familiares, etc.); profesionalmente, lo importante es que el mediador sepa mediar y, por último, funcionalmente, ya que no siempre es posible disponer de un mediador para cada colectivo.

2. Las demandas en el ámbito educativo (básicamente escolar)

La mayor parte de las demandas que reciben los mediadores interculturales en el ámbito escolar proceden de la sociedad mayoritaria, y sólo una parte mínima de las minorías. Las demandas más numerosas llegan de la administración educativa, y las más frecuentes son: la negociación en conflictos de valores (chador, pañuelo islámico, carne de cerdo, *henna*, actividades extraescolares, diversas asignaturas –como la educación física, plástica y música–); la explicación y justificación de las iniciativas que no forman parte de la tradición de los progenitores (colonias, excursiones, material escolar...); la desescolarización, el absentismo y el abandono escolar de los alumnos durante el período de escolaridad obligatoria; la implicación de las familias en la vida escolar (asociaciones de padres y madres, participación en el consejo escolar, asistencia a reuniones y tutorías...); la colaboración en la preinscripción y matriculación; la traducción lingüística (oral y escrita); la

interpretación sociocultural; los problemas sanitarios (hábitos de salud e higiene) y la disciplina (peleas y violencia); el asesoramiento y la orientación a los profesionales; el acompañamiento y acercamiento a las familias minoritarias; etc.

Las demandas procedentes de las minorías surgen de las familias y sus propias organizaciones. Ejemplo de ellas son: las ayudas económicas y prestaciones sociales; la intervención en malentendidos y falta de comunicación; el asesoramiento al usuario sobre los recursos existentes; la defensa y la promoción de los derechos e intereses de la minoría; el refuerzo personal; el acompañamiento y la traducción de la burocracia administrativa; y la dinamización comunitaria, entre otras.

3. El circuito que siguen los mediadores en sus actuaciones

Aunque la teoría se da en los cursos de formación, especialmente los pasos que deben realizarse, el circuito que sigue la mayoría de mediadores a la hora de actuar presenta un panorama no muy alentador: a menudo no tienen sistematizados los pasos, y actúan improvisadamente con la sabiduría que otorga la experiencia del día a día. Debido a la movilidad del mediador, las demandas pueden ser directas o indirectas. En el primer caso, una de las partes (la mayoritaria) va en busca del mediador y, en el segundo, es él quien, en su labor dinamizadora, sale en busca de ellas.

4. Las funciones y tareas que realizan los mediadores

La definición del rol, las funciones y las tareas del mediador, hoy por hoy, se encuentran en proceso de construcción, adaptándose siempre al contexto y a los actores con los que se interviene. Del listado de las funciones y tareas destacaremos: la información, la interpretación lingüística, la descodificación cultural, la negociación en conflictos de valores, la gestión de conflictos en comunidades diversas, la defensa y promoción de los usuarios, la facilitación de la comunicación, la orientación y el acompañamiento a los usuarios, el refuerzo personal, la dinamización comunitaria, etc., aunque en la práctica no se ocupan de todo ello. Los gitanos, a menudo, sólo son utilizados como *dispositivo tampón* en situaciones problemáticas: se les pide intervención en la negociación y en la resolución de conflictos; mientras que los inmigrantes se convierten en intérpretes obligados en las relaciones entre profesionales e inmigrantes, y favorecedores de la aculturación del colectivo minoritario.

5. La formación del mediador intercultural

La formación inicial de los mediadores es, para todos los entrevistados, una cuestión básica para la tarea que deberán realizar. Concretamente, creen que el mediador deberá tener unos mínimos estudios, aunque algunos llegan a decir que deberían ser de tipo medio-alto o, incluso, universitario. Especialmente porque debe enfrentarse a distintas labores, como pueden ser el análisis de la realidad, la detección de necesidades, el diseño de planes de actuación, su puesta en práctica, etc., ya que muchos que están trabajando tienen serias dificultades para ello.

Además, deberían partir de una formación específica en mediación tanto previa como continua, a la vez que se deja patente la necesidad de formación permanente y de la supervisión (acompañamiento psicopedagógico) y coordinación con otros mediadores en su trabajo, para prevenir situaciones de estrés y también para elevar su autoestima y salud mental.

En estos momentos, aparece la necesidad de un perfil de mediador polivalente y adaptable, que, gradualmente, empieza a requerir una especialización que amplíe sus conocimientos iniciales. El perfil que se dibuja exige, por una parte, tener una formación general en mediación y alcanzar –de manera paralela o simultánea– una formación más especializada, para adecuarla al ámbito específico (en nuestro caso, educativo) en el que se inserta. También se destaca la importancia de realizar prácticas en servicios y/o instituciones, acompañadas de seguimiento y evaluación.

Por lo que se refiere a la selección de los alumnos para realizar cursos de mediación intercultural, generalmente se tiene en cuenta: tener experiencia en mediación natural, ser mayores de 25 años, que estén presentes los dos géneros, que haya de primera y segunda generación, llevar varios años en España (al menos cinco), dominar el castellano y/o el catalán y saber moverse en las instituciones y servicios de la sociedad mayoritaria, entre otros.

Algunos formadores están llevando a cabo una formación paralela para los profesionales *autóctonos*, a fin de desarrollar en ellos una dimensión y competencia intercultural, que se definiría en un triple aspecto: la descentración, el descubrir el marco de referencia del otro y la negociación/mediación.

6. Las condiciones laborales de los mediadores interculturales en Cataluña

Otro aspecto a considerar es que, aunque para algunos entrevistados la mediación presenta las características de una nueva profesión, se observa en el ámbito institucional una gran desorganización y falta de unidad entre los practicantes de este oficio que, en general, ejercen en condiciones laborales eventuales y precarias, haciendo difícil que puedan sobrevivir sólo con ello.

Los servicios de mediación que se están realizando en Cataluña se pueden clasificar, a partir de la descripción de los entrevistados, en cuatro grupos: el primero hace referencia a los planes del ámbito supramunicipal, en el que se desarrollan proyectos, dirigidos básicamente al colectivo inmigrante, con una implicación política y técnica de varios municipios; el segundo, más modesto, son los programas municipales que implican la coordinación de diversas áreas de trabajo donde se desarrollan proyectos planificados y dirigidos a colectivos minoritarios (gitanos e inmigrantes); seguidamente, destacan los proyectos que pertenecen al ámbito municipal o a un organismo, muy limitados en su temporalidad o en el tipo de actuaciones, dirigidos a colectivos en riesgo de marginación social y cultural; como último recurso, y como el más utilizado por las administraciones, situaremos las acciones o intervenciones puntuales, de duración inferior a un mes, relacionadas con la integración en la población mayoritaria o su sensibilización.

De acuerdo con estas actuaciones, se establecen las condiciones laborales y económicas de los contratos de los mediadores de menor a mayor relevancia. Distinguiendo por colectivos, en cuanto al gitano hemos de tener presente que la mayoría de contrataciones tienen que ver con el tercer y cuarto tipo; en cambio, respecto al colectivo inmigrante se observa alguna contratación en el primero, es decir, en planes de ámbito supramunicipal, y otras en el segundo, en programas municipales. Además, los informantes también conocen mediadores inmigrantes que trabajan en asociaciones minoritarias y en entidades no gubernamentales.

Más concretamente, profundizando en las condiciones de trabajo de los mediadores gitanos, lo primero que se dice es que presentan muchas lagunas. La mayoría son contratados por las administraciones locales sin ningún tipo de previsión ni de continuidad de futuro, con contrato a media jornada, para resolver los problemas que pueden surgir puntualmente. Intervienen en acciones o programas para prevenir y paliar problemas de integración del colectivo (barraquismo, absentismo escolar, etc.) y, una vez éstos se han amortizado, finaliza su intervención. Este hecho imposibilita que se vean resultados a más largo plazo y que impliquen una transformación de las partes.

Las circunstancias negativas de la contratación, para muchos de los entrevistados, mejorarían si los mediadores se uniesen y formasen asociaciones de tipo profesional. Entonces, en el marco de una asociación, los mediadores pueden trabajar colectiva y conjuntamente con los compañeros, a fin de influir sobre la descripción de su papel y la conducta de los colegiados, controlar el acceso a su círculo y promover entre los beneficiarios y el público un reconocimiento y un prestigio necesarios para convertirse en una auténtica profesión.

La figura del mediador, aún muy reciente en nuestro país, aunque con una larga trayectoria en otros (Québec: LLEVOT, 2002), se encuentra en un momento en el que intenta alcanzar su profesionalización, dirección que algunos potencian. En consecuencia, para unificar esfuerzos y compartir experiencias, se cree que se debería tender a la creación de una cooperativa de mediadores, yendo más allá de un nuevo yacimiento laboral. Para algunos, como los gitanos, este futuro, hoy por hoy, parece muy lejano.

7. Las expectativas del alumnado de los cursos en mediación intercultural

Tanto los formadores como los coordinadores destacan que, al ver trabajando gente procedente de colectivos minoritarios como mediadores, se han despertado en los alumnos de los cursos muchas expectativas de encontrar trabajo y convertirse en profesionales. Algunos de los entrevistados, desde una visión muy pesimista, creen que hay mucha más oferta que, en realidad, demanda de trabajadores en este campo. Sobre todo porque algunos piensan que esta profesión durará un tiempo, hasta que los educadores adquieran la competencia cultural necesaria para intervenir con colectivos minoritarios y, además, a corto plazo, el mercado de trabajo potencial parece empezar a estar saturado. Concretando por colectivos, en estos momentos hay un montón de mediadores inmigrantes con la titulación correspondiente sin contrato, esperando encontrar trabajo; por ello, algunos creen que lo que debe hacerse para ayudarles es cambiar entre todos la sociedad, para que no sea tan injusta para algunas personas, mientras que otros apuestan por una campaña de sensibilización y promoción de esta figura.

Aunque aparecen demandas por parte de ayuntamientos, consejos comarcales, entidades no gubernamentales, etc., en algunas poblaciones, los más críticos no están de acuerdo con ofertar más cursos de formación de mediadores interculturales si no hay ofertas detrás, ya que generarían frustraciones innecesarias entre los colectivos minoritarios. Algunos dicen que sólo sirve para conseguir subvenciones (sobre todo del Fondo Social Europeo) desde determinadas instituciones.

Además, creen que en este campo se necesitaría: difundir las experiencias de los distintos proyectos de mediación intercultural existentes; crear un foro de contraste y debate entre los mediadores y técnicos que desarrollan su labor profesional en contextos multiculturales; promover un diálogo entre la teoría, la profesionalidad y la experiencia; experimentar con nuevas herramientas que favorezcan la modalidad de mediación *transformadora*; promover la coordinación y el asesoramiento entre los profesionales de la mediación; realizar actividades culturales paralelas, que promuevan los valores de la diversidad y la interculturalidad; reflexionar sobre la figura profesional del mediador y proyectarla socialmente para su reconocimiento profesional y laboral; animar a las instituciones públicas y a la sociedad civil a que asuman el reto de buscar alternativas profesionales que ayuden a gestionar eficazmente la integración sociocultural de la minoría, entre otras cosas.

8. A modo de reflexiones

La mediación es una idea, una práctica y un nuevo filón laboral que ha tomado un enorme protagonismo en los últimos años, llegando a convertirse en una técnica de moda y que, como todas las modas, se puede interpretar de diversas maneras. En algunos casos, se utiliza la técnica en sí, sin discriminar el tipo de conflictos a los que aplicarla. Existen muchas maneras de afrontar los conflictos y la mediación es una más, pero no tiene por qué ser la más adecuada. Por último, debemos señalar una cuestión importante: en la mediación, la responsabilidad de transformar y solucionar el conflicto queda plenamente en manos de quienes lo han generado y son parte de él, como actores o como afectados (COLECTIVO AMANI, 2004).

Al mediador se le exigen muchas capacidades, conocimientos y habilidades y a la vez está mal retribuido. Nos parece paradójico el vacío que hay en muchos aspectos de la formación del mediador. ¿Dónde se forma? ¿Quién forma a un mediador intercultural? ¿Es un traductor-intérprete, o debería sumar por cuenta propia una formación en interculturalidad, en culturas distintas y, además, sufragar los gastos de varias estancias en los países de origen del inmigrante, especialmente cuando se trata de culturas distintas? O bien, ¿debería tenderse a formar a los profesionales del ámbito educativo para que tengan una competencia o comunicación intercultural? Son preguntas que nos hacemos muchas personas y que, de momento, no tienen respuesta. Con todo, la dimensión negociadora que ofrece la mediación tiene el mérito de plantear a nuestra sociedad la necesidad de reflexionar sobre estas cuestiones y de interesarse por las salidas de esta nueva profesión. (LLEVOT, 2004).

Referencias bibliográficas

- COHEN-EMERIQUE, M. (1994). *La négociation/médiation dans les conflits culturels*. París: Biennale de l'éducation et la formation.
- COLECTIVO AMANI (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: MEC/Catarata.
- LLEVOT, N. (2002). "El mediador escolar en Québec: el último eslabón en la cadena de la comunicación intercultural". *Revista de educación*, 327, 305-320.
- LLEVOT, N. (2004). "Conflictos culturales y mediación: el ejemplo de Cataluña". *Revista de educación*, 334, 415-430.

La acogida del alumnado inmigrante en Canadá: el caso de la ciudad de Toronto

David LASAGABASTER

Correspondencia:

David Lasagabaster Herrarte

Universidad del País Vasco –
Euskal Herriko Unibertsitatea
Facultad de Filología, Geografía
e Historia

Paseo de la Universidad 5
01006 Vitoria-Gasteiz
Teléfono: 945 014314
Fax: 945 013201

E-mail:
david.lasagabaster@ehu.es

Recibido: 15-05-2006
Aceptado: 30-06-2006

RESUMEN

En este artículo se pretende destacar la importancia que la acogida tiene para que la integración del alumnado inmigrante en el país receptor sea lo más satisfactoria posible. Para ello, se parte del caso de la ciudad de Toronto, una ciudad que destaca por su elevado índice de población alóctona (más del 50% de la población no ha nacido en Canadá), pero también por el alto grado de éxito de sus políticas educativas.

PALABRAS CLAVE: Acogida, Alumnado inmigrante, Toronto.

The reception of immigrant students in Canada: the case of Toronto

ABSTRACT

This article aims at showing how important reception is when it comes to boosting the integration of immigrant students at school. Thus, Toronto is put forward as a noteworthy example, due to both its high proportion of immigrant population (more than 50% of its inhabitants were not born in Canada) and the acknowledged success of its educational policy.

KEYWORDS: Reception, Immigrant students, Toronto.

1. Introducción

Canadá, que cuenta con una población que supera ligeramente los 32 millones de habitantes, se ha venido caracterizando por ser un país de acogida para inmigrantes de diversas procedencias, hasta el punto de que éstos representan un alto porcentaje de su población. Desde que en 1971 el gobierno canadiense (por medio de una de sus más singulares figuras políticas, el ínclito Pierre Elliott Trudeau) adoptó un sistema multicultural con el claro objetivo de facilitar e impulsar la integración de la población inmigrante, la transformación del país ha sido constante.

La provincia de Ontario es la más poblada de Canadá y su capital, Toronto, es considerada una de las ciudades con mayor diversidad étnica del mundo. En el área metropolitana de esta ciudad conviven aproximadamente 4 millones de personas, de las que algo más del 55% ha nacido fuera de Canadá. Esta diversidad se aprecia en cualquier aspecto de su vida diaria, pero, por citar un ejemplo significativo, se podría señalar que la misa se celebra diariamente en 35 lenguas distintas. La política inmigratoria que se lleva a cabo en Ontario permite que cada año alrededor de 70.000 nuevos inmigrantes y refugiados arriben a la ciudad, por lo que en las últimas cuatro décadas se ha pasado de un 3% de ciudadanos que no correspondía con el modelo blanco anglosajón, a más del 50% de la población que no casa con dicho modelo. Naturalmente, esta política inmigratoria tiene un claro reflejo en la vida diaria en general y en el sistema escolar de la ciudad en particular.

Recientemente, la prensa se hacía eco del debate surgido en torno a la *sharía* o ley islámica, por la que se producen arbitrajes familiares en cuestiones relativas a la custodia de los hijos e hijas o las separaciones matrimoniales. Cuando esta polémica saltó a la palestra, surgieron voces que se planteaban los límites del sistema multicultural canadiense, creándose incluso cierta división entre los propios musulmanes. No obstante, y a pesar de estos problemas, el modo de afrontarlos de este país hace que para muchos se convierta en un espejo en el que mirarse cuando se tratan cuestiones relativas a la integración de la población alóctona. Puesto que en el estado español la presencia de alumnado inmigrante es una cuestión a la que cada vez se presta una mayor atención, debido al constante aumento de dicho alumnado en nuestras aulas (LASAGABASTER & SIERRA, 2005a), la prolija experiencia canadiense puede resultar sin duda de gran interés.

2. El sistema escolar en la ciudad de Toronto

En Canadá, cada provincia o territorio cuenta con su propio departamento o ministerio de educación, el cual es responsable de la aplicación de la política gubernamental y de la legislación vigente. Cada administración provincial o territorial delega responsabilidades y deberes en los distritos escolares, quienes recaban fondos de dos fuentes para financiar el sistema educativo: los gobiernos territoriales o provinciales y los impuestos locales (los cuales derivan a su vez de los impuestos por propiedad).

El flujo constante de inmigrantes conlleva que, entre el alumnado que comparte aula en esta provincia, muchos de ellos tengan un conocimiento mínimo de la lengua inglesa cuando se incorporan al centro escolar: algunos de los alumnos tienen un conocimiento nulo de la lengua inglesa, otros tienen un conocimiento mínimo pero han recibido algún tipo de instrucción formal en sus países de origen, y otros pueden haber nacido en Canadá pero viven en comunidades donde el inglés no es la lengua habitual de comunicación, por lo que su conocimiento es limitado. Estos alumnos carecen de las habilidades lingüísticas necesarias para hacer frente a las necesidades académicas, y precisan lograr una competencia en inglés que les posibilite ser evaluados siguiendo los mismos criterios que se implementan en el caso del resto de discentes, por lo que la acogida se convierte en un instrumento clave a la hora de facilitar una exitosa inclusión en el sistema educativo. Pero antes de centrarnos en algunas características de esta acogida, sería conveniente dar unas pinceladas generales del sistema escolar que nos permitan contemplar con mayor nitidez el cuadro educativo.

La situación multilingüe y multicultural característica de las aulas de la ciudad de Toronto conlleva que el currículum preste especial atención a las peculiaridades y casos particulares de su alumnado, por lo que el denominado *The Ontario Curriculum, Grades 1-8: English As a Second Language and English Literacy Development –A resource Guide–*, viene a describir los programas y procedimientos a seguir en educación primaria, en el caso de aquellas comunidades escolares en las que el inglés canadiense no es la lengua principal de comunicación, en un intento de hacer frente a las dificultades que pueden surgir entre algunos discentes. Se aconseja al profesorado que, además del resto de documentos oficiales que conforman la política curricular de la provincia de Ontario, utilicen este documento, puesto que debería facilitar las prácticas educativas para ayudar a que el alumnado alóctono se integre lo más rápidamente posible y pueda alcanzar los objetivos marcados por el currículum de la provincia (MINISTRY OF EDUCATION AND TRAINING, 2001a). Naturalmente, existe el mismo tipo de documento para el caso de la educación secundaria (MINISTRY OF EDUCATION AND TRAINING, 2001b).

En el contexto educativo de Ontario se divide al alumnado alóctono en dos grandes grupos. Por cuestiones de economía del lenguaje mantendremos los acrónimos anglosajones para referirnos a estos dos grupos. El primero de ellos estaría compuesto por los denominados ESL (acrónimo en inglés de *English as a Second Language*), es decir, aquellos alumnos que tienen el inglés como segunda lengua y cuya competencia lingüística es baja o nula. Sin embargo, este alumnado se caracteriza por haber recibido instrucción escolar en sus lugares de origen. En este grupo también se incluye a quienes proceden del país pero viven en comunidades donde el inglés no es la lengua habitual, por lo que su conocimiento de la lengua mayoritaria es bajo. El segundo grupo lo forman quienes, por diversos motivos, han tenido poco o ningún acceso a la educación con anterioridad, y se les denomina ELD (*English Literacy Development* o Desarrollo de la Alfabetización en Inglés). Por lo tanto, uno de los grandes retos del sistema educativo consiste en dotar al alumnado inmigrante de las estrategias lingüísticas que les permitan desarrollar las habilidades lingüísticas necesarias para poder llevar a cabo las actividades de la escuela, algo que naturalmente es un reto también para nuestro sistema educativo (NAVARRO & HUGUET, 2005).

Antes de finalizar con esta sección, se debería destacar una de las más conspicuas peculiaridades del sistema educativo canadiense y que lo distingue de la práctica totalidad de sistemas educativos del mundo. En este país, siempre que haya un grupo de al menos 25 progenitores que soliciten que se imparta una lengua determinada (sea cual sea esta lengua) distinta de las dos oficiales (inglés y francés), la autoridad educativa correspondiente debe tratar de lograr que este requerimiento sea cumplido. Así, en la actualidad, en la ciudad de Toronto se imparten clases de más de 25 lenguas diferentes (LASAGABASTER, 2004), lenguas que pueden bien estar incluidas en el horario escolar, o bien en el horario extraescolar. Esta última opción es la más habitual, ya que la primera de ellas supone en la mayoría de los casos que la estancia en el centro se alargue 40 minutos diarios para poder incluir las clases de las respectivas lenguas. Esta práctica es un claro ejemplo de la importancia que las autoridades educativas conceden a la presencia en los centros escolares de las *otras lenguas* de la población escolar, cuando la práctica más habitual en Europa es que éstas no cuenten con reconocimiento alguno y, simplemente, se obvian.

Es importante recordar que existe evidencia empírica que sustenta el éxito de esta política educativa. A modo de ejemplo, se podría citar el estudio pergeñado por Feuerverger (1994), en el que se observó que la inclusión de textos de lectura en las diferentes lenguas minoritarias conllevó un cambio actitudinal muy positivo, no sólo entre los propios hablantes de dichas lenguas (aunque el efecto positivo fue especialmente significativo entre ellos), sino también entre el alumnado que tenía

el inglés como lengua materna. Por lo tanto, la inclusión de las lenguas minoritarias no sólo resulta una evidente riqueza, sino que ayuda a desarrollar un ambiente más propicio al multilingüismo y multiculturalismo cada vez más predominante en gran parte de los sistemas educativos del planeta, al tiempo que ayuda a fortalecer los lazos entre el alumnado inmigrante y su bagaje cultural y familiar.

3. La acogida del alumnado inmigrante

La política educativa en Canadá con los niños emigrantes de primaria que acceden a su sistema educativo es la de mezclarlos en clases compuestas por niños angloparlantes. La única excepción a esta situación se encuentra en las denominadas clases o aulas de acogida (*reception classes*), que se pueden encontrar en las grandes urbes como Vancouver y la zona metropolitana de Toronto, donde los jóvenes son incluidos en clases adecuadas a su edad y, o bien se les saca de estas clases para recibir clases de inglés como segunda lengua, o especialistas les visitan en la misma clase con este objetivo (TOOHEY, 1996).

El punto de partida con el que se trabaja en las escuelas de Toronto parte de la premisa de que todo el alumnado inmigrante pasa por cuatro estadios en su desarrollo lingüístico en inglés, los cuales forman un *continuum* (MINISTRY OF EDUCATION AND TRAINING, 2001a, 9):

- Primer estadio: Uso del inglés para fines de supervivencia. En este estadio el alumnado inmigrante se está familiarizando con los sonidos, ritmos y características de la lengua inglesa. Intentan producir sus propios mensajes y son capaces de comprender algunas partes del lenguaje hablado. Su comprensión depende de ayudas visuales y habitualmente responden valiéndose del lenguaje no-verbal o de palabras sueltas.
- Segundo estadio: Uso del inglés en actividades y contextos familiares. Son capaces de entender más y utilizan expresiones habituales de modo independiente. Su confianza es cada vez mayor y usan un lenguaje relevante y apropiado.
- Tercer estadio: Uso del inglés de modo independiente en la mayoría de los contextos. Su capacidad de comprensión es cada vez mayor y producen frases más largas. Su participación en actividades de contenido académico va en aumento, al tiempo que usan el vocabulario recién aprendido para volver a contar, describir, explicar y comparar. Su capacidad lectora les permite afrontar sin problemas los textos y producen textos escritos de diferentes tipos.

- Cuarto estadio: Uso del inglés con un nivel de competencia similar al de los hablantes nativos. Éste es el estadio que más se extiende en el tiempo, por lo que se pueden dar diferencias significativas entre las habilidades del alumnado al comienzo del estadio y en su etapa final. Utilizan el vocabulario con mayor exactitud y corrección, y son capaces de servirse de sus habilidades lectoras y de producción de textos para explorar conceptos en mayor profundidad, aunque su competencia en el área del lenguaje académico todavía está desarrollándose.

En consecuencia, el objetivo de las escuelas es que su alumnado alóctono evolucione lo más rápidamente posible por estos cuatro estadios para llegar a cumplir los objetivos del currículum de Ontario, para lo que la labor de acogida resulta fundamental. A continuación vamos a presentar una serie de actuaciones que son las que habitualmente se siguen en las escuelas de Toronto para favorecer la integración del alumnado alóctono (COELHO, 2003 y 2005).

En primer lugar, es necesario que cada escuela establezca una clara política de bienvenida para estos alumnos, de manera que los nuevos alumnos y sus progenitores partan desde un principio con una imagen positiva del contexto educativo. Independientemente del número de alumnos que se reciben anualmente, este protocolo de actuación debe estar definido en todos los centros, y todos los miembros de la plantilla deben estar familiarizados con el mismo. Es importante que exista un equipo de personas responsable de la primera entrevista, ya que el primer contacto en muchas ocasiones es fundamental. En esta primera entrevista participan tanto el alumno o alumna como sus progenitores, por lo que, si no existe una lengua común que facilite la comunicación, es necesario poder contar con la ayuda de un intérprete.

Toda la información recogida es entonces archivada en un informe lo más extenso posible sobre las características de cada discente y su bagaje cultural y lingüístico. Los progenitores deben recibir información clara y detallada del funcionamiento, características y estructura del centro escolar, para lo que sería necesario contar con un modelo que recogiese toda esta información y que debería tratar de traducirse, en la medida de lo posible al menos, a las diferentes lenguas de los alumnos. Para esta labor se puede incluso contar, siempre que sea posible, con otros progenitores de la misma nacionalidad cuyos hijos se encuentran cursando estudios en el mismo centro, lo que cumple un doble objetivo: involucrar a los progenitores en las actividades de la escuela y reconocer la importancia de las diferentes lenguas que conviven en la escuela.

Otra figura característica en muchos centros de Toronto es la del alumno-embajador: se trata de un discente que ayuda al recién llegado en su integración al nuevo medio. Si el alumno-embajador comparte la lengua del recién llegado la ayuda será más fácil, pero ésta no es una condición *sine qua non*, ya que en ocasiones esto es simplemente inviable, porque se puede dar la situación de que no haya ningún otro alumno que provenga del mismo país en el centro y que, por tanto, ninguno de sus compañeros hable su misma lengua. No obstante, esta labor la puede desempeñar cualquier otro compañero, aunque si se comparte la misma lengua la tarea resultará mucho más sencilla. En cualquier caso, la labor del alumno-embajador consistirá en servir de cicerone a la persona recién llegada, para lo que le mostrará el centro, las pautas habituales de funcionamiento, los horarios de ejecución de las distintas actividades, etc.

Si el embajador cursa sus estudios en la misma clase, durante las primeras semanas puede incluso situarse junto al nuevo compañero y servirle de ayuda de manera continuada. Esta labor puede alternarse entre varios compañeros, de manera que se establezca una relación más estrecha con varios miembros de la comunidad escolar. Para que esta figura resulte exitosa, es importante conseguir su reconocimiento, para lo que se puede recurrir a diversos procedimientos: reconocimiento y agradecimiento a la labor desarrollada frente a la clase, concesión de alguna pequeña recompensa (naturalmente no económica), etc.

Otra característica compartida de los centros de la ciudad de Toronto es que disponen de un servicio de apoyo o refuerzo lingüístico para los recién llegados. Si el centro es grande y cuenta con muchos alumnos nuevos, es muy probable que cuente con su propio centro de apoyo, aunque lo habitual es que haya uno que amalgame los servicios para varias escuelas de una misma zona. En estos centros se procede a la evaluación del recién llegado y se le diseña un programa a medida. Se trata de que los alumnos vayan insertándose en sus respectivas escuelas con la mayor celeridad posible, por lo que se les invita a unirse a sus clases en aquellas asignaturas en las que las limitaciones lingüísticas no sean una barrera insalvable, como puede ser la clase de educación física o la de actividades artísticas. El objetivo principal consiste en que los alumnos se integren en sus respectivas clases a la mayor brevedad.

Este apoyo debe mantenerse en el tiempo, ya que los estudios demuestran que en ocasiones se ha incorporado plenamente a las clases a discentes que parecían dominar la lengua, pero que luego han encontrado problemas para adaptarse al lenguaje de la escuela. Los estudios realizados en Canadá demuestran que los estudiantes inmigrantes precisan entre cinco y siete años para poder desenvolverse en contextos académicos (CUMMINS, 2001 y 2002), mientras que lo habitual es

que reciban apoyo dos o a lo sumo tres años con el objetivo de subsanar esta laguna. Esto se debe a que, desde una perspectiva conversacional, estos alumnos están aparentemente capacitados para hacer frente a todas las situaciones que se les presentan en la lengua mayoritaria en el contexto escolar. Esta fluidez conversacional (que Cummins denomina por su acrónimo en inglés BICS) ya la tienen los hablantes nativos al entrar a la escuela y les permite mantener conversaciones en situaciones familiares. Los estudiantes inmigrantes adquieren esta capacidad en un breve espacio de tiempo, normalmente en uno o dos años de exposición a la lengua meta. Sin embargo, la adquisición del lenguaje académico (que Cummins denomina CALP), que requiere del conocimiento de vocabulario menos habitual, de la producción y comprensión de textos escritos cada vez más complejos y de la utilización del lenguaje de modo adecuado y coherente, precisa de un espacio que viene a oscilar entre los cinco y los siete años. Lo que ha venido ocurriendo es que, como resultado de que estos alumnos dominaban el BICS, ante su fracaso escolar se pensaba que no estaban capacitados para el aprendizaje escolar, cuando en realidad lo que ocurría es que todavía no habían adquirido el CALP suficiente para hacer frente a las demandas cognitivas de la escuela. En resumen, resulta fundamental que el profesorado sea consciente de que el fracaso escolar puede deberse a una falta de equilibrio entre su competencia conversacional (BICS) y la académica (CALP).

En consecuencia, y para evitar este problema, muchos centros escolares incluyen en su plantilla al denominado profesor de inglés como segunda lengua. Así, los alumnos inmigrantes salen de sus clases durante las asignaturas que son lingüísticamente más exigentes para recibir el apoyo de esta persona, quien trabajará en estrecho contacto con el tutor y se encargará de detectar las necesidades y debilidades lingüísticas de cada alumno. Dependiendo de las posibilidades de cada centro, los alumnos pertenecerán al mismo curso o a dos o tres cursos diferentes; sin embargo, y por diferencias en el desarrollo cognitivo de alumnos de diferentes edades, esta última opción es menos aconsejable, aunque la poca disponibilidad de personal puede obligar a que sea así.

Por razones de espacio no nos podemos extender más, pero no deseáramos finalizar esta sección sin hacer referencia al papel principal que se le asigna a los progenitores, ya que se considera que, para que la integración del alumnado sea exitosa, es preciso contar no sólo con su colaboración, sino también con su participación en las actividades de la escuela, hasta el punto de que es bastante común que se ponga a su disposición el centro para que puedan realizar actividades culturales o eventos organizados por las distintas asociaciones étnicas. De este modo se intenta crear una sensación de pertenencia, que redunde en

una mejor actitud y disposición por parte de los padres y madres del alumnado alóctono hacia la escuela.

Conclusiones

Por supuesto, en Canadá también existen voces discrepantes, e incluso abiertamente críticas, con la política multilingüe y multicultural del país, las cuales vendrían a coincidir con las que, en nuestro contexto, denuncian la presencia de *dobles discursos* (MARTÍN ROJO, 2002) que destacan por el desajuste existente entre las declaraciones de intenciones y su concreción. O, por el contrario, las críticas de aquellos que simplemente se muestran reacios a la idea del multilingüismo y defienden la uniformización cultural y lingüística en aras del mantenimiento de las señas de identidad del país.

En cualquier caso, no se debería olvidar que, recientemente, el prestigioso medio de prensa escrita *The Economist* llevó a cabo un estudio sobre las ciudades con una mejor calidad de vida y, entre las cinco primeras, había nada más y nada menos que tres canadienses, siendo una de ellas la de Toronto. Son muchos los que opinan que el proceso de integración de la población inmigrante ha sido un éxito, pero, como no podía ser menos, también se alzan voces preocupadas por los últimos datos arrojados por estudios realizados en la ciudad, según los cuales el paro está avanzando entre algunos jóvenes pertenecientes a determinados grupos étnicos, o que denuncian un ligero repunte de la violencia entre los jóvenes de color. Toda situación es manifiestamente mejorable, pero la experiencia canadiense sin duda merece ser tenida en cuenta.

Como señalan Cots y Díaz-Torrent (2005), las aulas de acogida españolas parecen carecer de un modelo sólido y coherente que dé respuesta a las necesidades del colectivo alóctono, al tiempo que se convierten en reflejo de la desorientación de nuestra sociedad ante el fenómeno migratorio. Coincidimos con Cummins (2005) cuando señala que es necesario llevar a cabo e impulsar planteamientos pedagógicos que ayuden a hacer frente al *problema* para convertirlo en un *reto* cuya superación suponga la mejora de la calidad de la enseñanza y, por consiguiente, de nuestra sociedad (LASAGABASTER & SIERRA, 2005). Algunas de las cuestiones aquí analizadas, tomando como referente el modelo de la ciudad de Toronto, pueden resultar de gran ayuda a la hora de lograr este objetivo.

Agradecimientos

Estudios canadienses por parte del Ministerio de Asuntos Exteriores de Canadá a su autor, a través del programa *Canadian Studies, Faculty Research Program*.

Referencias bibliográficas

- COELHO, E. (2003). *Adding English: A Guide to Teaching in Multilingual Classrooms*. Toronto: Pippin Publishing.
- COELHO, E. (2005). "El recién llegado: claves para comprender la experiencia inmigrante". En D. LASAGABASTER & J. M. SIERRA (eds.), *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: Horsori/ICE de la Universidad de Barcelona, 29-50.
- COTS, J. M. & DÍAZ-TORRENT, J. M. (2005). "El aula de acogida de alumnos de origen inmigrante en Cataluña". En D. LASAGABASTER y J. M. SIERRA (eds.), *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: Horsori/ICE de la Universidad de Barcelona, 71-96.
- CUMMINS, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society* (2ª ed). Los Ángeles: California Association for Bilingual Education.
- CUMMINS, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- CUMMINS, J. (2005). "De la alfabetización a la multialfabetización: el diseño de entornos de aprendizaje para la generación de conocimiento en la sociedad de la información". En D. LASAGABASTER y J. M. SIERRA (eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: Horsori/ICE de la Universidad de Barcelona, 129-148.
- FEUERVERGER, G. (1994). "A multicultural literacy intervention for minority language students". *Language and Education*, 8, 123-146.
- LASAGABASTER, D. (2004). "Inmigración y aprendizaje de lenguas en Canadá". *Cultura y Educación*, 16, 323-339.
- LASAGABASTER, D. & SIERRA, J. M. (eds.). (2005a). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: Horsori/ICE de la Universidad de Barcelona.
- LASAGABASTER, D. & SIERRA, J. M. (eds.). (2005b). *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: Horsori/ICE de la Universidad de Barcelona.
- MARTÍN ROJO, L. (2002). Dilemas ideológicos. Ponencia presentada dentro del Coloquio: "Escuela e Inmigración; dilemas de las políticas lingüísticas", celebrado en el II

Simposio Internacional sobre Bilingüismo. 23-26 octubre de 2002. Vigo: Universidad de Vigo.

MINISTRY OF EDUCATION AND TRAINING (2001a). *English as a Second Language and English Literacy Development. The Ontario Curriculum. Grades 1 to 8*. Toronto, Ontario: Ministerio de Educación y Formación.

MINISTRY OF EDUCATION AND TRAINING (2001b). *English as a Second Language and English Literacy Development. The Ontario Curriculum. Grades 9 to 12*. Toronto, Ontario: Ministerio de Educación y Formación.

NAVARRO, J. L. & HUGUET, Á. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en 1º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.

TOOHEY, K. (1996). "Learning English as a second language in kindergarten: A community of practice perspective". *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* 52, 549-576.

**REALIDAD,
PENSAMIENTO
Y
FORMACIÓN
DEL PROFESORADO**

Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española¹

Pedro Pablo BERRUEZO ADELANTADO

Correspondencia:

Pedro Pablo Berruezo Adelantado

Facultad de Educación de la
Universidad de Murcia
Campus de Espinardo s/n.
30100 – Murcia
Teléfono: 968364161
Fax: 968364146

E-mail: berruezo@um.es

Recibido: 15-02-2006
Aceptado: 30-06-2006

RESUMEN:

El presente artículo recoge las conclusiones de un estudio realizado por el autor sobre experiencias educativas de carácter inclusivo desarrolladas en escuelas canadienses del área de Toronto. Además de la visita a escuelas y aulas donde los niños con discapacidad compartían su trabajo con sus compañeros en un entorno normalizado, las entrevistas con profesores, directores, auxiliares, estudiantes y padres han completado una visión amplia de las posibilidades y dificultades del enfoque inclusivo en el contexto canadiense.

La experiencia inclusiva se presenta en confrontación con la situación de la integración escolar en España, donde parece que no se produce un cambio que lleve a las escuelas a la puesta en marcha de una educación inclusiva. El artículo

1. Este artículo es el resultado del estudio realizado por el autor a partir de una estancia de cuatro semanas en Canadá (mayo-junio de 2005), que le permitió conocer algunas experiencias desarrolladas en las ciudades de Toronto y Hamilton (en la provincia de Ontario), y Montreal (en la provincia de Québec) a través de la visita a escuelas (de primaria y secundaria) e instituciones y de entrevistas con profesionales (de organizaciones no gubernamentales, de la gestión educativa y de la docencia escolar y universitaria) y padres de alumnos con necesidades especiales que se implican en el desarrollo de una educación inclusiva. Este estudio fue posible gracias a una beca del Instituto de Estudios Canadienses (convocatoria 2004). Conste, desde estas líneas, un agradecimiento expreso a todas las personas e instituciones que hicieron posible este trabajo, particularmente a Diane Richler (Inclusion International), a Cameron Crawford (Roeher Institute), a Robert Doré (Université de Québec à Montreal), a Jack Pearpoint (Marsha Forest Centre, Inclusion Press), a Diane McLean-Heywood (Lester B. Pearson School Board), a Michael Bach y Susan Beayni (Canadian Association for Community Living), a Nancy Lee Heath (McGill University), a Lazlo Galambos y Louise Dore-Cihocki (Hamilton-Wentworth Catholic District School Board), a Gordon Porter (New Brunswick Human Rights Committee), a Angela Valeo (St. Luigi Elementary School), a Kevin Finnegan y Neita Israelita (York University) y, fundamentalmente, a Gary Buch (York University) verdadero guía y maestro en dicha estancia.

trata de analizar qué elementos se encuentran en la práctica educativa de las escuelas inclusivas que pudieran servir de reflexión a quienes gestionan y desarrollan la educación en España sobre la necesidad de introducir determinados cambios que promuevan la transición de una escuela integradora a una escuela inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva, inclusión, integración, educación especial, necesidades educativas especiales, escolarización.

Inclusive education at canadian schools: an overview from the spanish perspective

ABSTRACT

The present article presents the conclusions of a study carried out by the author on some inclusive educational experiences developed at Canadian schools in the Toronto area. Visiting schools and classrooms, where disabled children shared their work with their classmates in a normalized environment together with interviews with teachers, principals, assistants, students and parents have provided a wide overview of the possibilities and difficulties of the inclusive approach in the Canadian context.

The inclusive experience is presented in confrontation with the situation of educational integration in Spain, where it seems that a change for inclusive education at schools is not taking place. The article tries to analyze the elements of the educational practice at inclusive schools which could make those who negotiate and develop the educational matters in Spain reflect on the necessity to introduce certain changes that promote the transition from an integrative school to an inclusive school.

KEYWORDS: Inclusive education, Inclusion, Integration, Special education, Special educational needs, Schooling.

“Las comunidades y sociedades saludables y vigorosas que acogen e incluyen a todos sus miembros dependen de personas con y sin discapacidades trabajando juntas en relaciones de igualdad, haciendo uso de sus talentos únicos e individuales para el beneficio de todos. El creciente interés en la inclusión ha ayudado a las personas a percibir y apreciar que la exclusión es un problema y no un estado natural” (TYNE, 2003, 336).

Introducción

La atención integrada a la diversidad es uno de los retos que se plantea el sistema educativo español desde que en el año 1985 se iniciara el programa de integración escolar, posteriormente generalizado, a partir de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990, a todos los centros en el marco de las etapas de escolaridad obligatoria (PUIGDELLÍVOL, 1998).

Canadá es uno de los países donde se vienen desarrollando desde hace tiempo políticas de inclusión para la escolarización de alumnos con discapacidades. A principios de los 70 se inició en Canadá un proceso de desinstitucionalización, que surge a partir del principio de normalización que aparece en Suecia (NIRJE, 1969) y se introduce de manera temprana en Canadá por parte de Wolf Wolfensberger (1972), un sociólogo alemán que trabajaba para el National Institute on Mental Retardation, en Toronto (en la actualidad denominado Roeher Institute en honor de Allan Roeher, presidente de dicha institución hasta 1983), que afirmaba que la gente con discapacidad debía vivir en el entorno más “normal” posible si se quería que se comportaran “normalmente” (GARCÍA ALONSO, 2003). Desde aquel momento las políticas normalizadoras, inclusivas y de vida independiente han tenido un desarrollo creciente en Canadá, como ponen de manifiesto iniciativas tales como “Community Inclusion Initiative” desarrollada con apoyos institucionales públicos y privados (Gobierno de Canadá, Canadian Association for Community Living, People First of Canada...).

La educación inclusiva parte de un principio de no segregación de los alumnos con dificultades y pretende que todos los alumnos trabajen junto a sus compañeros en el desarrollo de sus capacidades, al máximo nivel que les sea posible, fomentando la participación de todos los alumnos (ARNAIZ, 2003; STAINBACK & STAINBACK, 1990; 1992; AINSCOW, 2000).

En España, las transferencias educativas a las comunidades autónomas han ocasionado que las distintas administraciones hayan puesto en marcha variadas estrategias para la atención a la diversidad, algunas de ellas basadas

en planteamientos segregadores. Por una parte, dada la dilatada experiencia de la integración escolar, parece lógica una transición de los planteamientos de la escuela integradora hacia la escuela inclusiva (como se está produciendo en otros países), sin embargo el modelo inclusivo no acaba de consolidarse en este país (LEÓN GUERRERO, 1998).

El conocimiento de experiencias reales y eficaces de educación inclusiva en otros países (como puede ser el caso de Canadá) puede ilustrar las posibilidades de este enfoque y ayudarnos a desarrollar políticas no segregadoras para la atención a la diversidad en España. El análisis de tales experiencias puede orientarnos en el camino a seguir para convertir la *educación para todos* en algo real y posible (BOOTH & AINSLOW, 2003; MCCONKEY, 2001; MILES, MILLER, LEWIS & VAN DER KROFT, 2002).

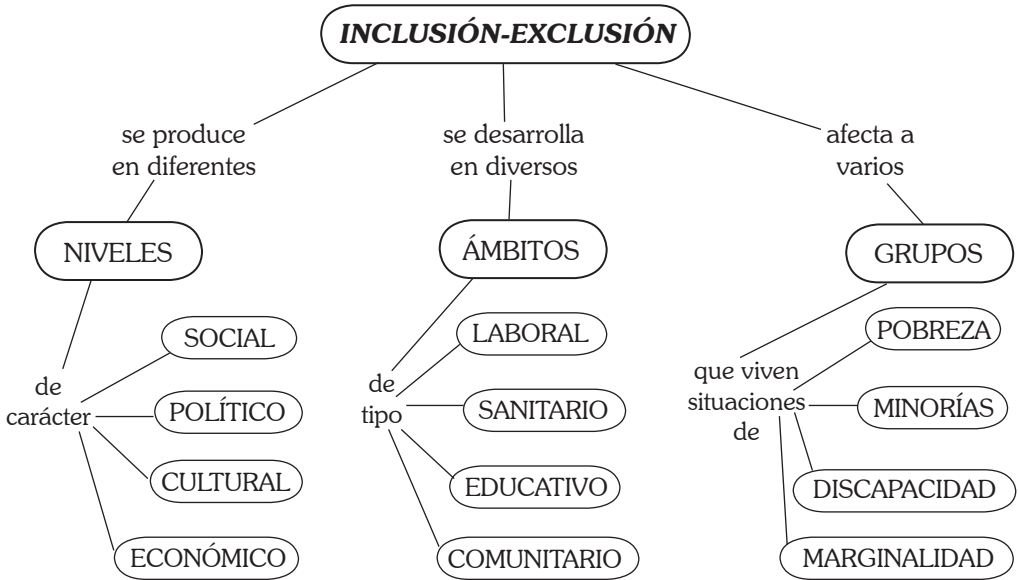
Concepto de inclusión

El término *inclusión* se opone al de exclusión, al igual que el de integración se opone al de segregación. Quizá la diferencia entre integración e inclusión sea una cuestión de matices, pero si bien la integración escolar supuso la incorporación de todas las personas al sistema educativo, la inclusión exige que dentro de dicho sistema sean tratadas como sujetos de pleno derecho.

Hablamos de *exclusión* cuando el sistema impide o dificulta la participación de determinadas personas (minorías étnicas, lingüísticas, geográficas o culturales, personas con discapacidad, personas con escasez de recursos económicos, personas enfermas, personas mayores, mujeres, etc.) de y en los recursos (bienes y servicios) que la comunidad ofrece a sus miembros.

La inclusión ha de entenderse como un movimiento que pretende eliminar las barreras que impiden la participación de determinadas personas o grupos y les sitúan en desventaja sobre otras personas o grupos dominantes o mayoritarios. Consecuentemente podemos encontrar inclusión o exclusión en diferentes ámbitos y a diferentes niveles (figura 1).

FIGURA 1: Niveles, ámbitos y grupos objeto de exclusión o inclusión.



Nuestras reflexiones sobre la inclusión se centran en el ámbito educativo, pero, obviamente, el discurso de la inclusión es más amplio y ambicioso, y para que resulte eficaz no puede reducirse a una iniciativa de las escuelas sin que exista un reflejo de ello en la sociedad a un nivel más extenso.

Terminología en el ámbito educativo

En el terreno de la educación, la inclusión es, por el momento, el último peldaño de una escalera de logros que se refieren a la atención a las necesidades educativas especiales en el marco de la escuela ordinaria. En este camino, se han desarrollado diferentes ideas y se ha utilizado diversa terminología para concretar las variadas propuestas que se han ido manifestando en la práctica (tabla1).

Desde la normalización propuesta por Nirje (1969), Bank-Mikkelsen (1975) y Wolfensberger (1972) como la necesidad de que las personas con discapacidad dispusieran de unos servicios considerados como normales para el resto de la población, se pasó rápidamente a desarrollar una iniciativa para que las personas con discapacidad disfrutaran de las mismas escuelas que sus compañeros sin estas deficiencias (SLAVIN, 1990). Esta corriente de integración (conocida como *mainstreaming*) se extendió rápidamente por Europa y América (SLEE, 1993; STAINBACK & STAINBACK, 1989) y sólo tras unos años de experiencia, se

empieza a ver como insuficiente el emplazamiento de niños con dificultades junto a quienes no las tienen y se plantea la necesidad de mejorar la acogida de la escuela a estos niños, así como su participación en ella, que se considera una cuestión de derecho (AINSCOW, 1994; 1998; ARNAIZ, 1996; DORÉ, WAGNER & BRUNET, 1996; LINDSAY, 1997).

TABLA 1: Terminología utilizada en el ámbito educativo para referirse a la incorporación del alumnado con necesidades especiales a la escuela/aula ordinaria. Referencias originales, con su correspondencia en español. (Adaptado de DORÉ, WAGNER, DORÉ, & BRUNET, 2002, 186-187).

Término original	Procedencia	Equivalencia
Normalization	Bank-Mikkelsen (1980); Nirje (1969, 1980); Wolfensberger (1972, 1980)	Normalización
Social role valorization	Wolfensberger & Thomas (1988); Wolfensberger (2000)	Valoración de roles sociales
Mainstreaming	Council for Exceptional Children (1979, in Rosenberg, 1980); Flynn (1993); Grenot Scheyer, Coots, & Falvey (1989); Kauffman et al. (1975); Kauffman (1988, 1989); Lakin & Bruininks (1985); Meyer, Mac-Millan, & Yoshida (1989) Pedlar (1990); Rosenberg (1980); Skrtic (1991a, 1991b); Wolfensberger & Thomas (1988).	Integración
Partial mainstreaming	Sailor (1989)	Integración parcial
Inclusion	Cattlet & Osher (1994); Forest & Lusthaus (1987); National Center (1994)	Inclusión
Full inclusion	Ferguson et al. (1992); Lusthaus et al. (1992); Stainback et al. (1989)	Inclusión total
Regular Education Initiative (REI)	Will (1985, 1986a, 1986b)	Iniciativa de Educación Ordinaria
Heterogeneous school	Cross & Villa (1992); Falvey et al. (1989); Lilly (1988); Thousand & Villa (1990)	Escuela heterogénea
Adhocracy	Skrtic (1987)	Adhocracia
Inviting schools	Purkey & Novak (1984)	Escuela acogedora
Adaptive education	Wang (1989a, 1989b, 1992)	Educación adaptada

Community-based instruction	Brown, Courchene et al. (1992); McDonnell et al. (1993); Brown, Shiraga et al. (1980); Peterson et al. (1992)	Enseñanza basada en la comunidad
Community-based curriculum	Peterson et al. (1992); Sapon-Shevin (1992); Smith & Schloss (1988a, 1988b)	Curriculum basado en la comunidad

“En algunos países, se considera la educación inclusiva como un enfoque para atender a alumnos con discapacidades dentro de entornos educativos generales. Internacionalmente, sin embargo, se considera cada vez más ampliamente como una reforma que responde a la diversidad entre todos los estudiantes. (...) Esta formulación más amplia supone que el objetivo de la mejora de la escuela inclusiva es la eliminación de los procesos de exclusión en la educación, que son una consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnicidad, religión, género y habilidad. Como tal, parte de la creencia de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa” (AINSCOW, 2005).

De acuerdo con esta concepción más amplia de la educación inclusiva, para el Consejo de Ministros de Educación de Canadá *“el concepto de inclusión en educación abarca grupos de lengua minoritaria, estudiantes con necesidades especiales y desaventajados por ubicación, nivel educativo, estado de salud y género”* (CMEC, 2003a, 12).

La educación en Canadá

Para situar la realidad educativa en Canadá hay que tener en cuenta, previamente, la organización administrativa de este país, que se encuentra muy descentralizada en 13 jurisdicciones: 10 provincias y 3 territorios, al norte, que componen su estructura geográfica (el segundo país del mundo en extensión, con una densidad de población de las más bajas del mundo, pues la gran mayoría vive en las cuatro ciudades más importantes del país y en el sur, en la zona próxima a la frontera con los Estados Unidos). Además conviene poner de relieve la peculiaridad de su población, en un elevado porcentaje de origen inmigrante (Canadá favoreció la llegada de nuevos pobladores a sus tierras), y en la que conviven dos lenguas cooficiales (con desigual implantación en las diferentes áreas), además de otras lenguas y grupos minoritarios de carácter aborigen (*First Nations*).

Canadá es, pues, un país de grandes diferencias y amplia diversidad, tanto de carácter geográfico como social, político, lingüístico y cultural. No sorprende

que pueda considerar la diversidad como un elemento fundamental de su propia identidad (figura 2).

FIGURA 2: “La diversidad, nuestra fuerza. Equidad, respeto, armonía, prosperidad”. Valla publicitaria del Ayuntamiento de Toronto fotografiada por el autor en una plaza de la ciudad.









En Canadá no existe un ministerio de ámbito nacional que se ocupe de la educación, ni existe un sistema educativo unificado; cada provincia o territorio es responsable de la educación, a todos los niveles (educación infantil, primaria, secundaria y universitaria). Sin embargo, a pesar de las diferencias, existe una gran similitud entre los 13 sistemas educativos canadienses gracias al Consejo de Ministros de Educación de Canadá (CMEC), que desde 1967 se ocupa de resolver los problemas de índole nacional. Al igual que existe un respeto a las diferencias lingüísticas (el inglés es la primera lengua para las tres cuartas partes de la población, pero el francés es usado de manera mayoritaria en Québec y de manera minoritaria en muchas partes del país) existe un gran respeto a las diferencias geográficas, históricas y culturales (CMEC, 2003a).

La educación en Canadá, desde la etapa preescolar (Kindergarten, para niños de 4 y 5 años), pasando por la educación elemental (grado 1 a 6, u 8 dependiendo de las provincias) hasta la secundaria obligatoria (grado 7 ó 9 a 11 ó 12, según las provincias), está sostenida con fondos públicos (figura 3).

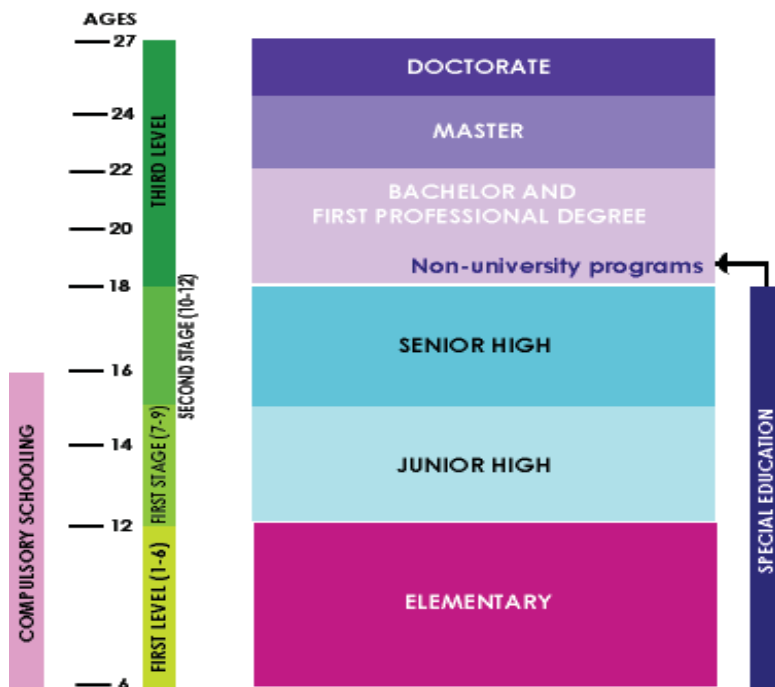
FIGURA 3: Diferencias entre los sistemas educativos no universitarios en las diferentes provincias y territorios de Canadá (CMEC, 2003b, 172).

Newfoundland and Labrador	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Prince Edward Island	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Nova Scotia	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
New Brunswick - English	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
New Brunswick - French	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Quebec - General	P	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
Quebec - Vocational												10	11	12	13
Ontario	P	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Manitoba	P	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Saskatchewan	P	P	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Alberta	P	P	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
British Columbia	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Yukon	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Northwest Territories	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Nunavut	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		

	Pre-elementary, not universally available
	Pre-elementary, universally available
	Elementary/Primary
	Junior high/Middle
	Senior high
	Secondary

Con carácter general, los sistemas educativos canadienses siguen una estructura semejante al sistema educativo español: dos (o tres) años de Educación Infantil (Kindergarten), seis (o siete) años de Educación Primaria (Elementary), y la Educación Secundaria dividida en dos etapas, una obligatoria de tres años (Junior High) y una postobligatoria de otros tres (Senior High). La enseñanza superior se estructura en tres fases: 4 años para el título de grado (Bachelor o First Professional Degree), al que siguen el Máster y el Doctorado (figura 4).

FIGURA 4: Sucesión de etapas educativas en Canadá (tomado de http://www.oecth.com/canada/canadian_education_system.htm).



A nivel local, la educación pública se organiza a través de las *Juntas Escolares de Distrito* (denominadas de diversas maneras: *School Boards*, *Schools Districts*, *School Divisions*, o *District Education Councils*), cuyos miembros son elegidos por votación.

Son las Juntas Escolares y las propias escuelas las que deciden la manera de atender a las necesidades educativas especiales, que van desde la atención en centros específicos, a la plena inclusión a tiempo completo en el aula ordinaria, pasando por la integración parcial (apoyo esporádico fuera del aula o desarrollo de programas especiales en el aula de recursos).

Esto posibilita que la orientación de la atención a las necesidades educativas especiales sea diferente, no sólo en las provincias y territorios, que tienen leyes particulares para gestionar la educación, sino dentro de las propias jurisdicciones, puesto que son verdaderamente las juntas escolares las que organizan los recursos y planifican las modalidades de atención educativa.

Como criterio general, podríamos afirmar que las escuelas en Canadá están en el camino de una verdadera inclusión (ROEHER INSTITUTE, 2003), si bien algunas provincias y territorios tienen una tradición más consolidada y apuestan más decididamente por este modelo, mientras que otros mantienen una forma de atención a la diversidad más clásica. Gary Bunch afirma que se pueden encontrar dos modelos claramente diferenciados en las escuelas canadienses: el de la *educación especial* (que se basa en los profesores de apoyo, en las aulas de recursos y en el apoyo fuera del aula) y el de la *inclusión* (donde los apoyos se hacen dentro del aula y los recursos están a disposición de todos los alumnos que lo necesitan, sin exclusiones), y además dice que ambos modelos son incompatibles, por lo que una escuela o es inclusiva o no lo es, no puede ser “un poco inclusiva”². En este sentido, ese tránsito hacia la inclusión debe ser firme y decidido, pues en la medida en que se mantienen las formas de trabajo de la *educación especial*, se dificulta la acción educativa de tipo inclusivo (BUNCH, 2002). Por eso muchos autores ven la educación inclusiva como una revolución general del mundo de la educación o como una “nueva era” educativa (SLEE, 1998).

En cierto modo es lo que otros autores como Lynch (2001) han afirmado al expresar que el propio término de *necesidades educativas especiales* debe ser utilizado con precaución, porque puede perpetuar la división entre sistemas y estudiantes ordinarios y especiales, porque la propia etiqueta puede representar una barrera para el desarrollo de una práctica inclusiva, al subrayar las dificultades del sujeto, y porque acentúa la responsabilidad de las características personales en las dificultades del sujeto para aprender antes que en las características de la escuela y del contexto.

La inclusión educativa

La integración escolar parece un logro consolidado en la mayor parte de los países de Europa y América. Pero, aún en el marco de la integración, las prácticas educativas siguen siendo segregadoras y excluyentes. En muchos casos, la escuela no ha cambiado para aceptar a las personas con dificultades, que antes eran atendidas en centros específicos de educación especial. Frecuentemente, convive la escuela integradora con dichos centros y a la escuela ordinaria se han añadido algunos elementos (maestros y aulas de apoyo) como única adaptación para las personas con necesidades educativas especiales. Por otra parte, la escuela sigue

-
2. Esta es una de las conclusiones de mis conversaciones con el Profesor Bunch al valorar las visitas que gentilmente me concertó con diferentes escuelas del área de Toronto, donde pude ver ambos modelos, que conviven en la misma zona geográfica, y donde el impulso de las juntas escolares hacia uno u otro es determinante.

trabajando con planteamientos que dificultan el respeto por las diferencias y la atención a la diversidad (mantiene agrupamientos homogéneos, tareas uniformes para todos los alumnos del aula, etc.).

Como afirman Porter y Richler (1991), en uno de los textos emblemáticos de la educación inclusiva en Canadá (*Changing Canadian Schools. Perspectives on Disability and Inclusion*) resulta en cierta forma irónico que las organizaciones que lucharon por legitimizar el acceso a la educación de los niños con discapacidad, luchen ahora por el desmantelamiento del producto de su éxito. Pero son las propias familias de las personas con discapacidad las que ya no se conforman con que su hijo asista a un centro de educación especial segregado, o con que asista a sesiones de apoyo fuera del aula ordinaria, sino que consideran que la escuela de su barrio debe atender las necesidades de su hijo con discapacidad posibilitando su plena participación, sin exclusiones, ni segregaciones.

No se trata, pues, de unir los dos sistemas (ordinario y especial) en uno, pero manteniendo los elementos de ambos. Se trata de construir una nueva escuela para todos, capaz de ofrecer una educación adecuada a las características y posibilidades de todos sus alumnos, donde cada uno de ellos esté debidamente atendido y todos los docentes sepan actuar y trabajar adecuadamente con todos sus alumnos para promover en ellos los mejores desarrollos posibles... Entonces, probablemente, no haría falta hablar de educación especial, ni de maestros especialistas, ni de apoyos externos, ni de aulas especiales. Sencillamente, la escuela sería para todos.

Eso es lo que pretende el movimiento de *escuelas inclusivas*, proporcionar una educación de calidad para todos, sin categorizaciones ni discriminaciones. Ello supone avanzar en el proceso de integración escolar, desarrollar estrategias que hagan posible el progreso de todos evitando la exclusión y una actitud de plena aceptación de las diferencias por parte de la comunidad que se refleja en la escuela como agente de socialización y cambio (SÁNCHEZ PALOMINO & TORRES GONZÁLEZ, 2002).

“... el modelo inclusivo supera al modelo integrador, en la medida en que plantea una alternativa holística a las prácticas integradoras parciales, e incluso con una concepción de base más radical, ya que no es necesario integrar si previamente no existe la segregación. Al tiempo que defiende la necesidad de enfocar la educación desde la asunción de la diversidad como un valor, rechazando cualquier tipo de práctica discriminatoria” (SÁNCHEZ PALOMINO et al., 2002, 73).

La inclusión educativa despierta opiniones encontradas y muestra de ello es el devenir titubeante y desigual con que se está desarrollando en los diferentes países en los últimos años (MEIJER, 1998; 2003). Incluso entre los profesionales, no todos ven claro ese camino hacia la inclusión y resaltan sus posibles deficiencias.

Si bien el esfuerzo de los profesores, así como las actitudes favorables de la comunidad, pueden promover la evolución hacia una escuela inclusiva, esto no parece suficiente. El cambio hacia la inclusión exige movimientos propiciatorios a tres niveles: en el contexto político y social, en el contexto del centro y en el contexto del aula (MARCHESI, 1999).

En el aspecto político, el desarrollo legislativo de las administraciones ha de contemplar y favorecer las propuestas inclusivas. Hasta el momento, las leyes españolas, por ejemplo, no han promovido la escuela inclusiva, incluso en algunos casos, al contrario, han sostenido un modelo que acentuaba la homogeneidad, la competición y la diferencia entre alumnos. La nueva Ley Orgánica de Educación (Proyecto de Ley de 2005) parece esperanzadora en este sentido.

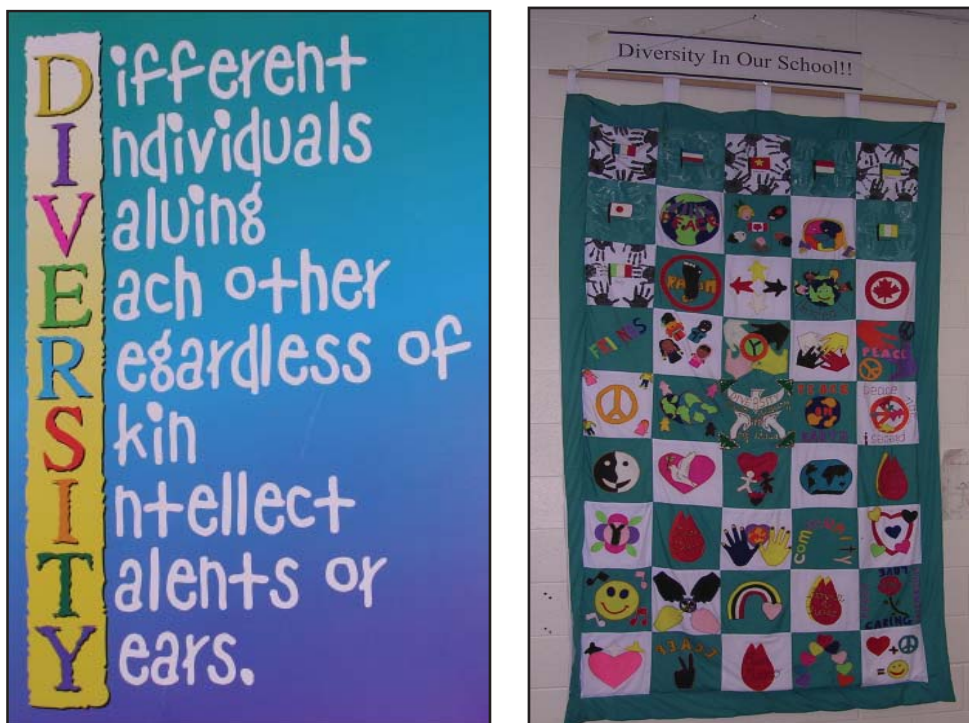
En el ámbito del centro, es preciso que exista la posibilidad de adecuación del currículum al contexto social y cultural de cada escuela y a las necesidades de los diferentes alumnos. Es preciso también que se produzca un *desarrollo profesional*³ de los docentes, que tienen (todos, no sólo los especialistas en Educación Especial) que alcanzar la competencia suficiente para hacer que sus alumnos puedan aprender y progresar, y ello no se logrará sin una previa actitud de aceptación de las diferencias. Todo el centro tiene que caminar de la mano hacia la inclusión, y las buenas prácticas encontradas en este sentido (MEIJER, 2003), subrayan el papel impulsor de los equipos directivos, como generadores de cambios en la dinámica escolar. En definitiva, se trata de un largo proceso, en el que todos los agentes de la comunidad escolar han de estar implicados y que va a modificar la cultura y la organización de la escuela para atender a la diversidad (MARCHESI, 1999).

En el aula hay que modificar la dinámica de participación y el papel del profesor y de los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los cambios metodológicos (espacios, tiempos, materiales, organización, tareas...) y la cultura de colaboración con otros profesores, así como la cooperación de los alumnos van a ser la llave que abra las puertas de una enseñanza más eficaz y adecuada a cada uno de los alumnos del aula. En general, si todo el centro camina en ese

3. Este término “desarrollo profesional” se utiliza en algunos países, como Canadá, para designar la formación permanente, normalmente pagada y en tiempo de trabajo, a la que están obligados todos los docentes. Una de las maneras de cambiar las actitudes y los métodos de trabajo del profesorado es a través de estos períodos de formación.

sentido, el profesorado se verá más capaz de emprender los cambios que tiene que implementar en su aula (figura 5).

FIGURA 5: Algunos elementos encontrados en la decoración de escuelas canadienses que muestran la actitud favorable hacia la diversidad, a la que tanto maestros como alumnos han de considerar como un elemento presente y enriquecedor de la dinámica escolar.



Además de las cuestiones ideológicas, la práctica es la que tiene que revelar si las escuelas inclusivas promueven verdaderamente el aprendizaje de todos sus alumnos. Desde el punto de vista teórico, donde la igualdad y la aceptación de las diferencias son valores deseables, existen razones a favor de una escuela inclusiva, que ha de servir para (STAINBACK *et al.*, 1990):

- Ofrecer a cada estudiante la posibilidad de aprender a vivir y trabajar con sus iguales en contextos naturales, de educación integrada y comunidad.
- Evitar los efectos inherentes a la segregación cuando los estudiantes están en lugares separados, en aulas o centros de educación especial.

- Hacer lo que es justo y equitativo.

Los argumentos que pueden aportarse para justificar la necesidad de un cambio de planteamiento de la atención educativa que camine hacia esa escuela apta para todos no son sólo de carácter filosófico o ético, sino también de tipo económico y educativo.

Desde el punto de vista económico, habría que confrontar la dotación de medios y recursos especiales para alumnos con necesidades educativas especiales en una escuela especial con el enriquecimiento de los recursos en aulas y centros ordinarios, para que todos los alumnos puedan participar en las actividades escolares. Probablemente nos encontremos con que el modelo segregador es además más caro que el modelo inclusivo.

A nivel educativo, desde el punto de vista de los alumnos con necesidades educativas especiales, la investigación viene demostrando desde hace tiempo que la interacción social con sus compañeros coetáneos les beneficia y favorece la adquisición de conductas prosociales, que no se producen fácilmente en ambientes separados (DORN, FUCHS & FUCHS, 1996; PAUL & WARD, 1996; BAKER, WANG & WALBERG, 1994). Se ha demostrado que los alumnos con necesidades especiales educados en clases ordinarias tienen mejores rendimientos que los que asisten a clases especiales (LOU ROYO & LÓPEZ URQUÍZAR, 1998). Las investigaciones más recientes subrayan este mayor desarrollo de capacidades y aprendizajes en ambientes integrados (BUCKLEY, BIRD, SACKS & ARCHER, 2002).

Desde el punto de vista de los alumnos que no presentan necesidades específicas, la escuela inclusiva no sólo no les perjudica, sino que les beneficia (VILLA & THOUSAND, 1995). Además, la escuela inclusiva aumenta las posibilidades de participación de todos los alumnos y les da un protagonismo en el aprendizaje de sus compañeros, que repercute positivamente en su propio aprendizaje (PUJOLÀS, 2002).

En realidad, la escuela ordinaria (o regular) debería dar respuesta a las necesidades básicas de toda persona. Para el profesor Jim Hansen (verdadero pionero de la educación inclusiva en Canadá) cualquier niño, en su escuela, tiene derecho a *pertenecer, ser aceptado, tener éxito, esforzarse por hacerlo bien y ser útil a los demás* (www.inclusion.com/reshansen.html).

La educación inclusiva se basa, consecuentemente, en unas creencias y principios que se encuentran en la base de esta iniciativa. Así lo concretan las administraciones educativas que quieren construir un sistema educativo inclusivo.

Para el Departamento de Educación de New Brunswick (una de las provincias canadienses que desde hace bastantes años está luchando por la extensión y el desarrollo de la educación inclusiva en sus escuelas) estos principios son (NB STUDENT SERVICES BRANCH, 2005):

- Todos los niños pueden aprender.
- Todos los niños van al aula que les corresponde por su edad en la escuela de su barrio o su localidad.
- Todos los niños reciben programas educativos apropiados a sus características.
- Todos los niños reciben un currículo relevante para sus necesidades.
- Todos los niños reciben actividades complementarias y extraescolares.
- Todos los niños se benefician de la cooperación y la colaboración entre la casa, la escuela y la comunidad.

No sólo en Canadá, también en otros países, como Australia, la inclusión se promueve desde las administraciones educativas. Por ejemplo, el Departamento de Educación y Formación del Gobierno de Western Australia establece como principios fundamentales de la acción educativa los siguientes (WA DEFT, 2004):

- Principio 1: *Proporcionar acceso y participación.* Todos los estudiantes tienen derecho a inscribirse, acceder y participar en la escuela, que ha de responder a sus necesidades individuales.
- Principio 2: *Valorar la diversidad.* Todos los niveles del sistema educativo han de respetar la diversidad y trabajar en un marco inclusivo.
- Principio 3: *Asegurar los ajustes y la toma de decisiones de cada escuela.* Las escuelas tienen que seleccionar y adaptar sus servicios, apoyos y programas para atender a sus estudiantes.
- Principio 4: *Implementar un nuevo marco para la ubicación de los recursos.* Los recursos tienen que repartirse de manera equitativa a las necesidades de los alumnos.
- Principio 5: *Conjugar la pedagogía con las necesidades del estudiante.* El sistema apoya el desarrollo de estrategias pedagógicas para responder a las necesidades individuales de los estudiantes.

- Principio 6: *Proporcionar programas y servicios sensibles a las necesidades de los alumnos*. Una amplia gama de programas y servicios coordinados y flexibles.
- Principio 7: *Colaborar para obtener mejores resultados*. Los servicios tienen que proporcionarse y apoyarse sobre modelos de colaboración.

Pero el camino hacia la inclusión no es fácil, ni exento de riesgos. Según Paula (2003, 36), la consecución de un modelo de escuela comprensiva y diversificada como el que pretende la educación inclusiva ha de conllevar cambios cualitativos en tres grandes ámbitos:

1. En la concepción de la educación. Una concepción del proceso educativo que implique:

- a) Partir de una concepción de lo educativo más amplia que lo puramente instructivo (habilidades y destrezas), planteando la necesidad de potenciar y desarrollar también aspectos psicosociales del desarrollo humano.
- b) Desplazar el acento de la actividad educativa hacia el proceso y las estrategias educativas necesarias para potenciar el desarrollo de las capacidades y valores.
- c) Optar por una perspectiva integracionista de las personas que no son “capaces” de seguir los programas establecidos, lo que supone una apuesta por la individualización de los procesos de aprendizaje.

2. En el modelo curricular. Una concepción del currículo como herramienta de trabajo del docente, y no como programa educativo cerrado, que implica:

- d) Un currículo equilibrado que no enfatice determinados aspectos educativos en detrimento de otros.
- e) Un currículo significativo para el alumnado y puesto al servicio de sus necesidades presentes y futuras.
- f) Un currículo flexible, que permite abordar de forma adecuada el tratamiento educativo de la diversidad, permitiendo a todo el alumnado el desarrollo de sus capacidades y posibilidades.

3. En la organización escolar, entendida al servicio de la concepción educativa y curricular antes señalada, y que por tanto debería poseer las siguientes características:

- g) Ser flexible, que permita adoptar las formas organizativas que favorezcan el alcance de los fines educativos en los centros y grupos escolares, al margen de estereotipos predefinidos.
- h) Estar al servicio de los fines de la educación de todo el alumnado que forma parte de cada centro escolar.

Si queremos que en España se emprendan los cambios necesarios que conduzcan a la escuela hacia la inclusión, hemos de analizar nuestro sistema educativo para plantearnos qué elementos de los que existen favorecen y cuáles dificultan el camino hacia la inclusión. En este sentido, quizá la experiencia canadiense nos pueda ayudar.

Elementos a considerar de la experiencia canadiense

Algunos autores nos han aportado reflexiones y principios para caminar hacia el horizonte de la inclusión (ARNAIZ, 2003; AINSCOW, 2001; BOOTH et al., 2003; BUNCH, 2002) que nos han motivado a buscar en la experiencia canadiense elementos que, por ser distintos a los que se encuentran en la práctica educativa española, puedan estar en la base del enfoque inclusivo.

A simple vista, no parece haber grandes diferencias entre la escuela integradora española y los centros canadienses que atienden a niños con necesidades especiales, con un enfoque de “educación especial” (maestros especialistas, aulas de apoyo y apoyos externos en grupos reducidos agrupados por nivel de edad o de dificultad). Afortunadamente hay escuelas y Juntas Escolares (como la Hamilton-Wentworth Catholic District School Board) que, en función de su autonomía, han decidido organizar la atención a las necesidades especiales con un planteamiento de *inclusión total*, y cuya experiencia resulta valiosa e ilustrativa de las verdaderas posibilidades de esta opción educativa. El éxito de estas experiencias va haciendo que la educación inclusiva se extienda cada vez a más escuelas canadienses.

“En los años 60, la mayoría de estudiantes con retraso mental eran situados en escuelas separadas. En la actualidad, la situación ha cambiado drásticamente. Ahora hay tres posibles emplazamientos: escuela separada, aula especial y aula ordinaria. La integración es aún el planteamiento más extendido en Estados Unidos y Canadá. Sin embargo, los datos muestran que el porcentaje de inclusión total o integración de estudiantes con discapacidad está incrementándose, especialmente en las escuelas primarias (DORÉ et al., 2002, 185).

No todos los elementos están a favor de este cambio. En algunas zonas de Canadá hay una clara oposición de padres de estudiantes con discapacidad, que siguen pensando que un ambiente más restrictivo, especializado y protegido es mejor para sus hijos. Igualmente, muchos maestros no quieren admitir en sus aulas a alumnos con graves discapacidades si no cambian sus condiciones de trabajo (mayor sueldo, formación especializada, reducción del número de alumnos, reducción de horario, etc.)

La visita a las escuelas que practican la inclusión total y las conversaciones con sus directores, maestros y personal de atención específica (maestros de apoyo, cuidadores y personal del departamento de orientación) ponen de manifiesto algunos elementos diferenciadores que, cuando menos, no se encuentran frecuentemente en los centros educativos españoles, lo que nos hace pensar que puedan guardar relación con el planteamiento inclusivo:

- Colaboración del profesorado en el aula.

Una de las cosas que personalmente he podido observar en las aulas de las escuelas de primaria y secundaria que he visitado es la elevada frecuencia con que se encuentran dos profesores compartiendo los trabajos dentro de la misma clase. La colaboración del profesorado (*co-teaching*) no sólo mejora la atención a las necesidades de los estudiantes, sino que exige un acuerdo entre los maestros sobre la acción docente que deben desarrollar. Aunque no se establezca como un mecanismo de control, sino de mejor atención al alumnado, hay un inevitable componente de autocontrol y de aprendizaje por la acción del otro. El apoyo que se establece con la incorporación de otro maestro no se dirige específicamente al niño o niña con necesidades especiales (aunque al haber dos maestros, ambos pueden dedicar determinados momentos a la atención individual dentro del aula) sino al profesorado y al conjunto de los estudiantes.

En España es bastante infrecuente la presencia de dos profesores en la misma aula. Se concibe básicamente la docencia como una actividad individual y el profesorado no tiene una cultura de colaboración, lo que hace difícil la implementación de apoyos internos, aunque se dirijan específicamente al alumnado con necesidades especiales (IGLESIAS, 2003; MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, 2001; MOYA MAYA, 2002; PARRILLA, 1996; ANTÚNEZ et al., 2002; ARNAIZ, HERRERO & HARO, 1999).

La colaboración dentro del aula conlleva a mejorar también el trabajo en común fuera del aula, que se hace necesario. En España se acepta bien la coordinación del profesorado y existen estructuras que lo promueven, pero la

colaboración que se puede producir fuera del aula, no se extiende al interior de la clase.

- Independencia del maestro.

Además del trabajo solitario del maestro en su aula, en nuestro país, las actividades de enseñanza-aprendizaje que normalmente se realizan en ella son muy dependientes del maestro. Los alumnos tienen que estar siempre pendientes de las indicaciones del maestro y se les da poco margen para actuar de manera autónoma y tomar decisiones. Normalmente el maestro sigue asumiendo un elevado protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro de los elementos distintos que encontramos frecuentemente en las escuelas canadienses es la autonomía del alumnado en el aula y la disminución del protagonismo del maestro en beneficio del protagonismo del alumnado, que funciona en el aula sin la necesidad de una supervisión constante por parte del maestro. Al igual que los maestros colaboran en el aula, los alumnos realizan gran parte de las actividades del aula colaborando entre ellos, aprovechando las enormes posibilidades que la cooperación brinda al aprendizaje (JOHNSON, JOHNSON & HOLUBEC, 1999; PUJOLÀS, 2004).

- Sentimiento de pertenencia al centro, compartición de sus señas de identidad.

En las escuelas canadienses se promueve el sentimiento de pertenencia al centro, que los alumnos se sientan orgullosos de su escuela, que se sientan parte de ella e importantes en la misma. Eso mejora la actitud del alumnado hacia lo que se hace en su escuela, a la participación en sus programas y a la colaboración con la escuela. Este sentimiento se extiende a los profesores, a los padres y a todo el personal auxiliar del centro, que comparte la “cultura” de su escuela (FORMAN, 2004). La implicación de los miembros de la comunidad escolar en las actividades del centro es grande y se realizan actividades que favorecen específicamente estos sentimientos de pertenencia. Obviamente, estos sentimientos son importantes para los alumnos que tienen más dificultades, ya que les hace tener una mejor disposición hacia sus compañeros, hacia sus profesores y hacia en centro en su conjunto, disminuyendo los sentimientos de fracaso y de inferioridad.

- Apoyo de estudiantes entre sí. Grupos de colaboradores.

Los niños de las escuelas canadienses aprenden unos de otros y se ayudan entre sí. Esto es algo llamativo, pues en España la acción se centra en el maestro que es quien puede dispensar el apoyo. Sin embargo el apoyo de los compañeros se vuelve más eficaz en muchos casos. Al trabajar frecuentemente con independencia del maestro, los estudiantes se apoyan más en sus compañeros más capaces para resolver sus dificultades. La tutela de unos alumnos sobre otros es habitual y ello favorece a ambos, el niño que sabe consolida su conocimiento al tener que mostrarlo o enseñarlo a otro y el que aprende lo hace más fácilmente de las explicaciones de un compañero que de un adulto.

Además en los centros de secundaria, es frecuente encontrar equipos de colaboradores voluntarios que son capaces de ayudar a sus compañeros, con la actitud de un amigo y no de un profesor.

- Implicación de miembros de la comunidad (familias, voluntarios).

La escuela es el lugar de trabajo de estudiantes y profesores, pero además es un lugar de referencia para la comunidad. La implicación de las familias es muy importante y se promueve la participación de las mismas a través de actividades y propuestas, tanto de tipo académico como lúdico o cultural.

Resulta particularmente interesante el aprovechamiento de los recursos humanos que se establece en las escuelas, donde además de las familias, se puede encontrar la presencia de voluntarios: tanto maestros jubilados que acuden a ayudar en determinadas horas de la jornada escolar, haciendo que su experiencia se aproveche por parte de los maestros más noveles, como estudiantes que quieren ayudar a otros compañeros que por diversas causas (discapacidad, retraso académico, problemas con el idioma, etc.) se encuentran con dificultades en el ámbito de escolar. Estos grupos de estudiantes voluntarios tienen un compromiso particular con su centro y constituyen un pilar fundamental del apoyo social en los centros de secundaria.

- Apertura del aula y del centro.

Tenemos una idea de la escuela y del aula como lugares físicamente cerrados y ello nos lleva a extender este cerramiento a otros niveles. La curiosidad es que algunos centros educativos canadienses son realmente abiertos (hasta en su aspecto físico).

En nuestro país no podríamos pensar en un aula que no tuviera paredes ni en un patio de recreo que no tuviera vallas. Pero en otros lugares existen. Hay centros donde las aulas comparten un gran espacio, sin puertas ni muros

y cuyo patio no está delimitado, accediéndose directamente al propio barrio. Independientemente de las cuestiones de tipo organizativo o de seguridad que pudieran plantearse, esto no es más que una muestra de la actitud de los equipos de centro de trabajar con “puertas abiertas”, de compartir su trabajo y de convivir con la comunidad, de cuya educación se hacen cargo. Esta apertura psicológica es necesaria para trabajar de manera inclusiva.

- Actitud favorable del profesorado.

Hay un dicho que recoge el saber popular que afirma que “las cosas no las hace quien puede, sino quien quiere”. Estamos convencidos de que la actitud del profesorado determina el tipo de atención educativa que reciben los estudiantes. En las escuelas inclusivas nos encontramos con una gran disponibilidad del profesorado para responder a las demandas de sus alumnos (ROUSSEAU & BÉLANGER, 2004).

La cuestión es cómo se genera una actitud positiva del profesorado, favorable a la incorporación de alumnos con necesidades especiales en su aula y comprometidos con su plena participación y con la mejora de sus posibilidades. Probablemente se trate del elemento más complejo y difícil de obtener, esa complicidad del profesorado y esa voluntad y compromiso con la atención educativa respetuosa y ajustada a la diversidad de sus alumnos. Hemos preguntado a los directores de escuelas inclusivas y no han sabido responder a esta cuestión; son conscientes de que sus profesores están a favor de la inclusión y de las personas con dificultades pero no saben explicar por qué o cómo se ha generado esta actitud.

Lo cierto es que encontramos centros donde existe una historia, una tradición y un compromiso de grupo con la inclusión, lo que nos hace pensar que el contexto pueda favorecer el desarrollo de esta actitud. Por el contrario, en las escuelas donde no se trabaja de manera inclusiva, las reticencias hacia este enfoque parecen mayores.

- Formación permanente del profesorado, propuesta por el centro, en tiempo de trabajo.

La voluntad es importante, pero no es suficiente. Hace falta conocimiento, formación y capacitación para desarrollar determinadas estrategias que promuevan la participación de todos y cada uno de los alumnos, respetando sus capacidades, sus intereses, sus necesidades, sus ritmos y sus modos de aprendizaje. Este conocimiento ha de formar parte del desarrollo profesional,

es decir, de los aprendizajes que los enseñantes deben hacer de manera contemporánea a la realización de sus tareas profesionales.

En algunos países, como puede ser el caso de Canadá, los maestros tienen cada año derecho a unos días de formación, pagada. Pero la dirección del centro es la que gestiona la participación de sus maestros en determinadas acciones o programas formativos. En este sentido, a través de la formación que se proporciona a los enseñantes en ejercicio se puede promover la implementación de estrategias didácticas que tengan un enfoque inclusivo.

- Aprovechamiento de recursos materiales y humanos.

Así como las escuelas son para todos y cada uno, los recursos materiales y humanos también deben serlo. Las escuelas inclusivas necesitan de muchos recursos y por tanto sostener la inclusión supone que las administraciones educativas deben invertir en ellos, para que sean abundantes y adecuados, de modo que posibiliten el trabajo con la diversidad del alumnado que escolarizan.

Pero además, la educación inclusiva permite que los recursos, tanto materiales y tecnológicos como personales, sean aprovechados por todos los estudiantes, que pueden necesitarlos en cualquier momento.

Es cierto que si hay un auxiliar en el aula, porque en ella hay un niño con dificultades específicas, su actuación se centra preferentemente en él, pero si otro niño necesita ayuda en un momento determinado, puede prestársela. Y lo mismo podríamos decir con cualquier otro tipo de recurso.

El inconveniente de descentralizar los recursos es puramente económico; la ventaja es que su aprovechamiento puede ser mayor, más ajustado o incluso más democrático.

- Actitud favorable de los padres de las personas con discapacidad.

Probablemente si en Canadá se han desarrollado experiencias inclusivas en la escuela y en algunas provincias o Juntas Escolares la inclusión se ha generalizado ha sido por y con el apoyo de las familias de las personas con discapacidad. El motor del cambio, quienes presionan, son las familias, más que los docentes. Son ellas las que exigen que la asistencia a la escuela ordinaria sea considerada un derecho para todos.

Quizá por que no contamos con este apoyo, con esta presión, la educación inclusiva no acaba por generalizarse en España. Curiosamente, mientras

que las asociaciones de personas con discapacidad y sus familias en algunos países apuestan por la inclusión, en nuestro país siguen pensando que donde mejor pueden desarrollarse y evolucionar las personas con discapacidad es en entornos protegidos, como la escuela especial que agrupa (y segrega) a los niños y niñas con necesidades educativas especiales graves y permanentes. Si las familias no se movilizan por la inclusión, difícilmente lo harán las escuelas o los maestros.

Conclusiones

A pesar de que la UNESCO (1994) hace ya bastantes años propusiera, con la Declaración de Salamanca, la inclusión como el modelo a seguir para la atención de los alumnos con necesidades especiales, la implementación educativa de esta práctica no se ha generalizado todavía.

En España, como en otros países, la integración escolar viene desarrollándose ya desde hace años, pero la inclusión no acaba de abrirse camino de manera firme como un nivel superior de desarrollo de las escuelas para atender a la diversidad de sus alumnos.

Nos hemos de plantear, pues, por qué en algunos lugares no se ha producido este cambio, y ver qué características tienen las escuelas y las aulas que están trabajando de manera inclusiva.

La educación inclusiva no puede ser considerada como una utopía. Hay un movimiento mundial hacia la inclusión y no sólo tenemos buenas razones para ello (figura 6) sino que también contamos con buenas experiencias, como las que se están desarrollando en muchas escuelas canadienses.

FIGURA 6: Diez razones para la inclusión. Tomado de la web del Centre for Studies on Inclusive Education CSIE (<http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/>) [traducción propia].

DIEZ RAZONES PARA LA INCLUSIÓN
CSIE Centre for Studies on Inclusive Education (csie.org.uk)

La educación inclusiva es un derecho humano, implica una educación de calidad y genera conciencia social.

Derechos Humanos:

1. Todos los niños tienen derecho a aprender juntos
2. Los niños no deberían ser devaluados o enviados a otra parte por causa de su discapacidad o dificultad de aprendizaje.
3. Las personas con discapacidad adultas, que se describen a sí mismas como supervivientes de la escuela especial, están pidiendo el fin de la segregación.
4. No hay razones legítimas para separar a los niños para su educación. Los niños tienen que permanecer juntos, lo que genera ventajas y beneficios para cada uno de ellos. No necesitan ser protegidos unos de otros.

La puesta en marcha del trabajo inclusivo mejora la calidad de la educación. Los códigos de buenas prácticas educativas en la actualidad, pasan necesariamente por la inclusión de los alumnos con necesidades especiales en los ambientes normalizados, promoviendo el sentimiento de pertenencia y participación real de todos los estudiantes en las actividades de su aula, junto a sus compañeros (FREDERICKSON & CLINE, 2002).

Tras el conocimiento de la experiencia desarrollada en diversas escuelas canadienses, estamos convencidos de que esto es posible, de que merece la pena trabajar por unas escuelas inclusivas y de que esas comunidades de aprendizaje

Educación de calidad:

5. La investigación muestra que los niños hacen mejor las cosas, académica y socialmente, en contextos inclusivos.
6. No hay enseñanza o cuidado en una escuela segregada que no pueda realizarse en una escuela ordinaria.
7. Contando con dedicación y apoyo, la educación inclusiva es una forma más eficaz de utilizar los recursos educativos.

Conciencia social:

8. La segregación enseña a los niños a ser temerosos, ignorantes y generadores de prejuicios.
9. Todos los niños necesitan una educación que les ayude a desarrollar las relaciones y les prepare para la vida en ambientes normalizados.
10. Sólo la inclusión tiene el potencial de reducir el temor y construir amistad, respeto y comprensión.

contribuirán a hacer en el futuro una sociedad más accesible, más justa, más tolerante y más solidaria, que constituya la base de una convivencia democrática y pacífica.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2005). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar*. Barcelona. Enero 2005 [On-line]. Available: http://barcelona-icsei2005.org/Imagenes/ponencias_completas/Ainscow_esp.pdf.
- AINSCOW, M. (1994). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Unesco-Narcea.
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. (1998). "Developing links between special needs and school improvement". *Support for Learning*, 13, 70-75.
- AINSCOW, M. (2000). "Reaching out to all learners". In H. DANIELS (Ed.), *Special education re-formed. Beyond rhetoric?* Londres: Falmer Press, 101-122.
- ANTÚNEZ, S., BONALS, J., CEIP SEAT INFANTIL, CERDÁ, R., FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J., MAURI, T. et al. (2002). *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*. Barcelona: Graó.
- ARNAIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- ARNAIZ, P. (1996). "Las escuelas son para todos". *Siglo Cero*, 27, 25-34.
- ARNAIZ, P., HERRERO, A. & HARO, R. D. (1999). "Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad". *Comunidad Educativa*, 283, 15-22.
- BAKER, E., WANG, M. & WALBERG, H. J. (1994). "The Effects of Inclusion on Learning". *Educational Leadership*, 52, 33-35.
- BANK-MIKKELSEN, N. E. (1975). "El principio de normalización". *Siglo Cero*, 37, 16-21.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2003). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Index for Inclusion*. Madrid: CSIE - Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- BUCKLEY, S., BIRD, G., SACKS, B. & ARCHER, T. (2002). "A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: implications for parents and teachers". *Down Syndrome News and Update*, 2, 46-54.

- BUNCH, G. (2002). *Inclusion: How To. Essential Classroom Strategies*. (2ª ed.) Toronto: Inclusion Press.
- CMEC (2003a). *Access, Inclusion and Achievement: Closing the Gap. Country Response: Canada*. Toronto.
- CMEC (2003b). *Education Indicators in Canada: Report of the Pan-Canadian Education Indicators Program 2003*. Toronto: Canadian Education Statistics Council.
- DORÉ, R., WAGNER, S. & BRUNET, J. P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- DORÉ, R., WAGNER, S., DORÉ, I. & BRUNET, J. P. (2002). "From Mainstreaming to Inclusion: A Transformation of Service Delivery". In R. L. SCHALOCK, P. C. BAKER & M. D. CROSER (Eds.), *Embarking on a New Century. Mental Retardation at the End of the 20th Century*, Washington D.C.: AAMR, 185-201.
- DORN, S., FUCHS, D. & FUCHS, L. (1996). "A Historical Perspective on Special Education Reform". *Theory into Practice*, 35, 12-19.
- FORMAN, N. (2004). *Exceptional Children - Ordinary Schools. Getting the Education You Want For Your Special Needs Child*. Markham, Ontario: Fitzhenry & Whiteside.
- FREDERICKSON, N. & CLINE, T. (2002). *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*. Maidenhead: Open University Press.
- GARCÍA ALONSO, J. V. (2003). *El movimiento de vida independiente. Experiencias internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives.
- IGLESIAS, F. (2003). Cambiando el chip del apoyo educativo. *Aula*, 118, 46-48.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. & HOLUBEC, E. J. (1999). *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- LEÓN GUERRERO, M. J. (1998). "De la integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos". In M. A. LOU ROYO & N. LÓPEZ URQUÍZAR (Eds.), *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Pirámide, 39-61.
- LINDSAY, G. (1997). "Are we ready for inclusion?" In G. LINDSAY & D. THOMPSON (Eds.), *Values into Practice in Special Education*. Londres: Fulton, 47-62.
- LOU ROYO, M. A. & LÓPEZ URQUÍZAR, N. (1998). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Pirámide.
- LYNCH, J. (2001). *Inclusion in Education: The Participation of Disabled Learners*. París: UNESCO.

- MARCHESI, A. (1999). La práctica de las escuelas inclusivas. In A. MARCHESI, C. COLL & J. PALACIOS (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (2ª ed.) Madrid: Alianza, 45-70.
- MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. (2001). "Hacia un modelo de apoyo al centro para mejorar el tratamiento de la diversidad". In *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. La Coruña: Universidade da Coruña, 331-345.
- MCCONKEY, R. (2001). *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms. A Guide for Teachers*. Paris: UNESCO.
- MEIJER, C. J. W. (2003). *Integración educativa y prácticas eficaces en el aula*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- MEIJER, C. J. W. (1998). *Integración en Europa: disposiciones relativas a alumnos con necesidades especiales. Tendencias en 14 países europeos*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- MILES, S., MILLER, S., LEWIS, I. & VAN DER KROFT, M. (2002). *Schools for All: Including disabled children in education*. Londres: Save the Children.
- MOYA MAYA, A. (2002). *El profesorado de apoyo ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?... realiza su trabajo*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- NB STUDENT SERVICES BRANCH (2005). Best Practices of Inclusion. Department of Education. New Brunswick (On-line) (<http://www.gnb.ca/0000/publications/ss/bestprac.pdf>).
- NIRJE, B. (1969). "The normalization principle and its human management implications". In R. KUGEL & W. WOLFENBERGER (Eds.), *Changing patterns of residential services for the mentally retarded*. Washington D.C.: President's Committee on Mental Retardation.
- PARRILLA, A. (1996). *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- PAUL, P. & WARD, M. (1996). "Inclusion Paradigms in Conflict". *Theory into Practice*, 35, 4-11.
- PAULA PÉREZ, I. (2003). *Educación Especial. Técnicas de Intervención*. Madrid: McGraw Hill.
- PORTER, G. & RICHLER, D. (1991). *Changing Canadian Schools. Perspectives on Disability and Inclusion*. Toronto: Roeher Institute.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona: Graó.
- PUJOLÀS, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Octaedro.

- PUJOLÀS, P. (2002). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Vic (Barcelona): Eumo - Universidad de Vic.
- ROEHER INSTITUTE (2003). *Best and Promising Practices in Inclusive Education Policy and Practice*. Toronto: Roeher Institute.
- ROUSSEAU, N. & BÉLANGER, S. (2004). *La Pédagogie de l'Inclusion Scolaire*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. & TORRES GONZÁLEZ, J. A. (2002). "Las necesidades educativas especiales como alternativas a la categorización". In A. SÁNCHEZ PALOMINO & J. A. TORRES GONZÁLEZ (Eds.), *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide, 63-84.
- SLAVIN, R. (1990). "General Education under the Regular Education Initiative: How much it change?" *Remedial and Special Education*, 11, 40-50.
- SLEE, R. (1998). "Inclusive Education? This Must Signify 'New Times' in Educational Research". *British Journal of Educational Studies*, 46, 440-454.
- SLEE, R. (1993). *Is there a desk with my name on it? The Politics of Integration*. London: Farmer Press.
- STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (1989). "Un solo sistema, una única finalidad: la integración de la Educación Especial". *Siglo Cero*, 121, 26-28.
- STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classroom. Facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- TYNE, J. (2003). "Crecimiento y desarrollo en la vida adulta". In C. TILSTONE, L. FLORIAN & R. ROSE (Eds.), *Promoción y desarrollo de prácticas inclusivas*. Madrid: EOS, 325-339.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. Salamanca: UNESCO.
- VILLA, R. & THOUSAND, J. (1995). *Creating an Inclusive School*. Alexandria: ASCD.
- WA DEFT (2004). *Building Inclusive Schools: Pathways to the Future*. East Perth WA: Department of Education and Training.
- WOLFENBERGER, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.

Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado

Hilda Mar CAMACHO GONZÁLEZ
Máximo PADRÓN HERNÁNDEZ

Correspondencia:

Hilda Mar Camacho González
Camino de la Villa C/ Teneguía nº
14. E-38206 - San Cristóbal de La
Laguna (Santa Cruz de Tenerife)
E-mail: ildamarcg@terra.es

Máximo Padrón Hernández
Facultad de Educación,
Campus Central.
Universidad de La Laguna.
Avda. Trinidad s/n.
38204. La Laguna (Tenerife).
Teléfono (+34) 922-317551.
E-mail: mpadron@ull.es

Recibido: 15-05-2005
Aceptado: 01-01-2006

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es conocer las carencias y demandas de los futuros docentes en su formación, con vistas a prepararles para afrontar la realidad de la enseñanza y mejorar su bienestar profesional. Para ello aplicamos el *Cuestionario Autoevaluativo del Malestar Docente CAMD-Alumnado* a una muestra de 192 alumnos/as. Los resultados muestran que las necesidades formativas más demandadas por el alumnado como carencias significativas en su formación están relacionadas con el trabajo con alumnos/as disruptivos, el mantenimiento de la disciplina, el desempeño de la función tutorial, el trabajo con las familias y con el equipo de profesores/as y con el control de la ansiedad, el estrés y la frustración. Las diferencias más significativas entre variables se encuentran en la *especialidad*, siendo los licenciados (letras y ciencias) los que manifiestan mayores carencias en su formación respecto al resto de las titulaciones de Maestro.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial del profesorado, Formación permanente, Malestar docente, Salud mental del profesorado, Insatisfacción profesional, *Burnout*.

Unease among teachers and initial teacher training: the students' perspective

ABSTRACT

The aim of this investigation is to determine the deficiencies and demands of prospective teachers as regards their academic training in order to prepare them to face the reality of

teaching and to improve their professional welfare. For this purpose we submitted the Self-Evaluative Questionnaire on Teaching Unease, CAMD – Students (Cuestionario Autoevaluativo del Malestar Docente, CAMD - Alumnado) to a sample of 192 students. Results show that the most demanded training needs on the part of students, perceived as the most significant deficiencies in their training, are those related to dealing with disruptive pupils, maintaining discipline, performing tutorial tasks, working with families and teaching staff, as well as knowing how to control anxiety, stress and frustration, among others. The most significant differences between variables are to be found in the Specialisation (*Especialidad*), bachelors (*Licenciados*) from both Arts and Sciences being those who show greater deficiencies in their training with respect to the rest of Teacher’s Diplomas (*Maestros*).

KEYWORDS: Initial Teaching Training, Permanent Training, Teaching Unease, Teachers’ Mental Health, Professional Dissatisfaction, Burnout.

Introducción

Actualmente existe, en el conjunto de los países de la Unión Europea, una gran preocupación sobre la formación de educadores para la nueva sociedad y un fuerte interés por definir las características del perfil de los futuros docentes de los distintos niveles del sistema educativo, en pro de una enseñanza de calidad. Para este fin es importante conocer y contextualizar la problemática que, en estos últimos años, atraviesa la profesión docente (ESTEVE ET. AL., 1995). Por un lado, la presión del cambio social exige profundas variaciones en el papel a desempeñar por los docentes en las instituciones escolares, en las cuales se ven, además, presionados por significativas modificaciones en las expectativas, el apoyo y el juicio que sobre ellos proyecta la sociedad. Además, con la evolución o transformación de los agentes tradicionales de socialización, la escuela se ha convertido en la única responsable de la educación de los niños/as, incluso en valores básicos, que tradicionalmente eran transmitidos en el seno familiar. Y por otro lado, con la ruptura del consenso social sobre los objetivos que deben perseguir las instituciones escolares y sobre los valores que deben fomentar, se ha visto modificado el rol y la imagen del profesorado, dejando atrás tiempos de gran reconocimiento y apoyo social.

Ante este panorama, los programas de formación inicial apenas han aceptado la idea de preparar a los futuros docentes para enfrentarse a situaciones potencialmente conflictivas. Varias investigaciones coinciden en señalar que la formación inicial del profesorado tiende a fomentar el estereotipo ideal que representaría el polo positivo de la imagen del profesorado. Según Ada Abraham (1987), se acentúa más aquello que debe ser y se debe hacer que aquello que no se debe hacer. Esto ocurre en todas aquellas circunstancias en que se recurre

a un enfoque normativo de la formación del profesorado, destacando lo que debe hacer y debe ser, sin que al mismo tiempo se le enseñe a enfrentarse con la práctica cotidiana de la enseñanza. El profesorado debutante, ante esta realidad, va a quedar desarmado y desconcertado al encontrar que la práctica real de la enseñanza no responde a los esquemas ideales con los que se había formado. Veenman (1984) utiliza el concepto de *shock de la realidad* para describir esa ruptura de la imagen idílica que va a entrar en crisis por la contradicción entre su yo real, lo que él ve que está consiguiendo, y su yo ideal, lo que él querría hacer o lo que él piensa que debería hacer.

El problema más significativo es la enorme separación que existe entre la formación recibida y las exigencias de un desempeño eficaz e innovador. Los programas de formación inicial de los docentes suelen estar muy alejados de los problemas reales que un educador debe resolver en su trabajo. Se otorga más importancia a la formación académica que a la observación y a las prácticas innovadoras, a la formación individual que al trabajo en equipo, a los aspectos más cognitivos que a los afectivos, etc. De ahí que surja el desconcierto y los sentimientos de inadecuación y malestar, ya que se sigue formando a los docentes para dar unas clases imposibles en unos centros de enseñanza que ya no existen (MARCELO, 1995). En este sentido, como ya auguraba Faure desde 1973, por primera vez en la historia la sociedad no pide a los educadores que preparen a las nuevas generaciones para responder a las necesidades actuales, sino para hacer frente a las nuevas exigencias de una sociedad futura que aún no existe. Por tanto, la preparación de maestros y profesorado de educación secundaria debe exigir una formación universitaria que les capacite para hacer frente al ejercicio de su profesión con las mayores garantías de calidad en una sociedad cambiante como la actual.

Si nos referimos a la formación inicial del profesorado de secundaria, nos encontramos que aún siguen formándose como académicos, según el modelo del investigador especialista vigente en las facultades universitarias, sin incluir cursos específicos que les permitan responder a las nuevas responsabilidades que la sociedad les encomienda (MARCELO, 1995). De este modo, aunque en otros países la formación del docente de secundaria supone un campo específico de estudio e investigación, aquí se ha dejado como único ámbito de formación inicial exigido a los futuros profesores el Curso de Cualificación o Aptitud Pedagógica, que pretende reorientar en pocos meses el sentido de una formación de cinco años.

En cuanto a la formación inicial de los maestros y maestras, diferentes autores coinciden en señalar que, en sólo tres cursos, el tiempo dedicado al estudio, a la reflexión y a las prácticas resulta insuficiente para la preparación profesional del

profesorado, lo que significa una formación de rango inferior y una devaluación de la profesión.

En este sentido, la formación inicial resulta difícil de abordar por depender de la política estatal y de la autonomía de las universidades para la elaboración de sus planes de estudio; pero, sin embargo, es en ella donde residen muchas de las claves de los actuales problemas de desmoralización, de imagen social y de identidad profesional de los docentes (ESTEVE, 1997). Habría que analizar la consideración profesional del profesorado desde un modelo de la profesión como proceso (IMBERNÓN, 1994; PADRÓN, 1998) y abrir una nueva era en la que se recupere la figura central del enseñante, con la convicción de que la calidad de la enseñanza depende primordialmente de la altura personal, científica y pedagógica de los hombres y mujeres que animan nuestra educación (GRAY, 1999).

Por tanto creemos que, ante un sistema social dinámico y cambiante, sólo cabe un profesorado flexible con la capacidad de ir incorporando en sus actuaciones personales y profesionales los diferentes sentidos que pueden adoptar la construcción del conocimiento y las formas de saber contemporáneas. Por este motivo nos hemos planteado la investigación que presentamos, cuyos objetivos, instrumentos utilizados, procedimientos y metodología expresamos a continuación.

Objetivos

- Conocer las carencias y demandas de los futuros docentes en su formación, con vistas a prepararles para afrontar la realidad de la enseñanza.
- Comprobar las diferencias en el nivel de formación del alumnado en relación con su titulación, especialidad y sexo.

Instrumento

El instrumento utilizado es el cuestionario que hemos elaborado: *Cuestionario Autoevaluativo del Malestar Docente CAMD–Alumnado*. Se estructura en 42 ítems que responden a la afirmación: *En mi formación inicial como profesor/a se me ha preparado para...*, en una escala: (1) Muy deficiente (2) Deficiente (3) Aceptable (4) Notable (5) Excelente.

Procedimiento

El cuestionario se pasó a los estudiantes de tercer curso de las diferentes titulaciones de Maestro y a los que estaban realizando el CCP (antiguo CAP) con vistas a ejercer en la Educación Secundaria y Bachillerato. Concretamente, se aplicó en el tercer trimestre del curso académico, durante los meses de abril y mayo de 2002.

Método

Muestra

La muestra está compuesta por 192 futuros docentes y distribuida de la siguiente manera atendiendo a las distintas variables: titulación, especialidad y sexo.

TABLA 1. Muestra del alumnado.

VARIABLES Distribución de la muestra según:	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
SEXO	192	100,0
Varón	44	22,9
Mujer	148	77,1
TITULACIÓN	192	100,0
Licenciado	24	12,5
Diplomado	168	87,5
ESPECIALIDAD	192	100,0
Infantil	59	30,7
Primaria	35	18,2
Educación Física	41	21,4
Educación Musical	14	7,3
Lenguas Extranjeras	18	9,4
Licenciatura ciencias	7	3,6
Licenciatura letras	18	9,4

Tipo de diseño

Teniendo en cuenta las características de esta investigación hemos utilizado un diseño de tipo correlacional descriptivo.

Análisis de los datos

Para el tratamiento estadístico de los datos hemos realizado los siguientes estudios: Análisis de la Fiabilidad (Reliability); Análisis de Frecuencias (Frequency); Análisis Factorial; Diferencia de Medias (T- Student); y Análisis de Varianza (Anova).

Pasamos a considerar los resultados más significativos.

Resultados

Análisis de la fiabilidad general

La fiabilidad general del cuestionario es de 0.9353, hallada a través del Coeficiente Alpha de Cronbach. Los resultados muestran que ningún ítem mantiene correlaciones negativas con el resto de la escala, y que la fiabilidad de cada ítem es muy alta, situándose entre 0.9324 y 0.9356.

Análisis de frecuencias

El análisis de frecuencias refleja que la variable más seleccionada a la afirmación *en mi formación inicial como profesor se me ha preparado para...* es la de *aceptable*; ningún ítem significativo en la escala *notable y excelente*, situándose el resto, como se puede apreciar en la tabla 2, en las variables más bajas, *Deficiente* y *Muy Deficiente*.

TABLA 2. Análisis de frecuencia. “Ítems de las variables más bajas”.

	“En mi formación inicial como profesor/a se me ha preparado para...”	
<i>MUY DEFICIENTE</i>	21 Trabajar los programas de garantía social.	(52.6%)
	3 Trabajar con alumnado disruptivo.	(55.7%)
	20 Desempeñar la función tutorial.	(46.9%)
	10 Trabajar con las familias.	(45.8%)
	15 Dar respuestas válidas a la situación que atraviesa la educación.	(42.7%)
<i>DEFICIENTE</i>	37 Controlar la ansiedad y el estrés.	(42.2%)
	26 Mantener la disciplina.	(40.1%)
	17 Afrontar el escaso apoyo que tiene esta profesión.	(38.0%)
	7 Trabajar con el equipo de profesores/as.	(37.7%)
	11 Asumir la diversidad de funciones.	(37.5%)
	27 Realizar tareas burocráticas.	(37.5%)
	33 Tolerar la frustración.	(37.5%)
	19 Conocer la situación laboral.	(32.3%)

Análisis factorial

En la tabla 3 se describe la agrupación de los ítems que se distribuyen en diez factores o categorías y, en conjunto, explican el 63.151% de la varianza:

- El Factor 1 lo hemos denominado *integración-interrelación* porque engloba una serie de ítems relacionados con el fomento de una educación integral, entre los que se encuentran el trabajo con el alumnado que manifiesta comportamientos disruptivos, dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales o diferentes niveles, así como el fomento de la motivación, el trabajo con las familias, el trabajo cooperativo, educar en la diversidad, en actitudes y valores y también el desarrollar habilidades sociales.
- Factor 2. *Aspectos personales*, cuyos ítems están relacionados con la capacidad de aceptación y control personal, tales como aceptar la tarea docente como un proceso de transformación personal, integrar valores de modelos educativos diferentes y tolerar la frustración, así como la influencia de las atribuciones y expectativas.

- Factor 3. *Aspectos organizativos*, en cuanto a que los ítems están relacionados con el funcionamiento de un centro educativo, tales como el comprender la realidad de un centro educativo, diseñar el propio modelo y proyecto educativo, realizar tareas burocráticas, desarrollar las funciones docentes, así como conocer y aplicar la reforma educativa.
- Factor 4. *Enseñanza y estrés*: dominio y control de la complejidad educativa en aspectos tales como el mantener la disciplina, controlar la ansiedad y estrés, asumir la responsabilidad que conlleva educar y comprender la implicación de la profesión docente.
- Factor 5. *Tarea docente*: sus ítems se relacionan con la enseñanza en el aula, tales como resolver problemas de clase, aplicar los conocimientos teóricos, determinar el nivel de aprendizaje, aplicar diferentes métodos de enseñanza y desempeñar la labor de enseñante y educador.
- Factor 6. *Aprendizaje significativo*, porque engloba una serie de ítems relacionados con la vinculación entre conocimientos previos y nuevas experiencias, tales como transmitir contenidos significativamente, utilizar las nuevas tecnologías y comprender la relación entre capacidades y profesión.
- Factor 7. *Limitaciones sociolaborales* relacionadas con la desvalorización de la profesión docente, afrontando el escaso apoyo que tiene la profesión, conociendo la situación laboral y asumiendo las limitaciones de la práctica docente.
- Factor 8. *Personalización de la enseñanza* porque engloba una serie de ítems relacionados con la atención individualizada, tales como trabajar los programas de garantía social y desempeñar la función tutorial.
- Factor 9. *Coordinación y toma de decisiones*. Los ítems están relacionados con la cooperación y asunción de responsabilidades tales como el trabajo en equipo con el profesorado, la toma de decisiones, dar respuestas a las nuevas exigencias así como asumir la diversidad de funciones.
- Factor 10. *Respuestas educativas*, en el sentido de dar respuestas válidas a la situación que atraviesa la educación.

TABLA 3. Análisis factorial.

FACTOR	ITEMS	CORRELACIÓN
FACTOR 1 "Integración / Interrelación"	9. Trabajar con alumnado con dificultades de aprendizaje.	(,790)
	2. Trabajar con alumnado con nee.	(,780)
	4. Educar en la diversidad.	(,775)
	16. Trabajar con alumnado con diferentes niveles.	(,681)
	10. Trabajar con las familias.	(,559)
	3. Trabajar con alumnado disruptivo.	(,520)
FACTOR 2 "Aspectos Personales"	5. Trabajar en el aprendizaje cooperativo.	(,519)
	40. Educar en actitudes y valores.	(,425)
	1. Trabajar la motivación.	(,374)
	13. Desarrollar habilidades sociales	(,362)
	34. Aceptar la tarea docente como un proceso de transformación personal.	(,770)
	39. Integrar valores de modelos educativos diferentes.	(,505)
	33. Tolerar la frustración.	(,474)
36. Influencia de las atribuciones y expectativas.	(,455)	
FACTOR 3 "Aspectos Organizativos"	30. Conocer el funcionamiento de un centro educativo.	(,713)
	41. Comprender la realidad de un centro educativo.	(,688)
	42. Diseñar el propio modelo y proyecto educativo.	(,622)
	27. Realizar tareas burocráticas.	(,533)
	35. Desarrollar las funciones docentes.	(,507)
	23. Conocer y aplicar la LOGSE.	(,505)
FACTOR 4 "Enseñanza y Estrés"	37. Controlar la ansiedad y estrés.	(,681)
	26. Mantener la disciplina.	(,611)
	38. Asumir la responsabilidad que conlleva educar.	(,586)
	29. Comprender la implicación de esta profesión.	(,459)

FACTOR 5 "Tarea Docente"	12. Resolver problemas de clase.	(,661)
	32. Aplicar los conocimientos teóricos.	(,577)
	31. Determinar el nivel de aprendizaje.	(,572)
	28. Aplicar diferentes métodos de enseñanza.	(,546)
FACTOR 6 "Aprendizaje Significativo"	14. Comprender la labor de enseñante y educador.	(,417)
	22. Transmitir contenidos significativamente.	(,594)
	24. Utilizar las nuevas tecnologías.	(,586)
FACTOR 7 "Limitaciones Sociolaborales"	25. Comprender la relación de capacidades y profesión.	(,547)
	17. Afrontar el escaso apoyo que tiene esta profesión.	(,723)
	19. Conocer la situación laboral.	(,660)
FACTOR 8 "Personalización de la Enseñanza"	18. Asumir las limitaciones de la práctica docente.	(,646)
	21. Trabajar los programas de garantía social.	(,800)
	20. Desempeñar la función tutorial.	(,510)
FACTOR 9 "Coordinación y Toma de Decisiones"	7. Trabajar con el equipo de profesores/as.	(,809)
	6. Toma de decisiones.	(,542)
	8. Dar respuestas a las nuevas exigencias.	(,504)
FACTOR 10 "Respuestas Educativas"	11. Asumir la diversidad de funciones.	(,332)
	15. Dar respuestas válidas a la situación que atraviesa la educación.	(,625)

Análisis de la fiabilidad por factores

El análisis de la fiabilidad por factores, hallada a través del Coeficiente Alpha de Cronbach, es de 0.8019.

Diferencia de medias (T-Student)

La tabla 4 muestra las diferencias más significativas entre las dos variables analizadas: *sexo* y *titulación* (licenciados y diplomados).

TABLA 4. Diferencia de medias.

FACTOR	Variable SEXO	N	MEDIA	D. TÍPICA	SIG.
FACTOR 10 Respuestas Educativas	Varón	44	1.4091	.9958	.019
	Mujer	148	1.2973	.8036	.019
FACTOR	Variable TITULACIÓN	N	MEDIA	D. TÍPICA	SIG.
FACTOR 8 Personalización de la Enseñanza	Licenciados	24	1.2083	1.2931	.001
	Diplomados	168	1.0893	.9030	.001

Análisis de varianza (Anova)

Este análisis muestra los ítems y la agrupación de factores que obtienen mayor significación respecto a la variable *especialidad*: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Musical, Educación Física, Lenguas Extranjeras, Licenciatura en Ciencias y Licenciatura en Letras.

La tabla 5 muestra los ítems más significativos según la variable *especialidad*. Se encontraron diferencias bastante significativas entre los diferentes niveles, situándose en general entre 0.000-0.050. Por otro lado, la tabla 6 muestra los factores que mayor significación obtienen según la variable analizada.

TABLA 5 ANOVA: Especialidad (Comparación por ítems).

ITEMS	Vble. ESPECIALIDAD Menor Formación	MEDIA	D. TÍPICA	Vble. ESPECIALIDAD Mayor Formación	MEDIA	D. TÍPICA	SIG.
Trabajar con alumnado con nee	Licenciatura Letras	1.0556	.8024	Educación Musical	2.7143	.9139	.000
				Educación Primaria	2.3714	.8774	.000
Educar en la diversidad	Licenciatura Ciencias Licenciatura Letras	1.1429 1.3889	1.2150 .9164	Educación Infantil	2.2712	.9619	.000
				E. Lenguas Extranjeras	2.5000	.7071	.001
				Educación Física	2.2195	.7910	.002
				Educación Primaria	2.7857	.8018	.005
Trabajar con alumnado con dificultades de aprendizaje	Licenciatura Ciencias Licenciatura Letras	.7143 .9444	.7559 .8726	Educación Musical	2.7857	.8018	.001
				Educación Infantil	2.2373	.8971	.022
				Educación Física	2.2683	.6717	.026
				Educación Primaria	2.2571	.7005	.038
Asumir la diversidad de funciones	Educación Infantil	1.1017	.8029	Educación Musical	2.4286	.8516	.004
				Educación Primaria	2.0571	.9056	.023
Desarrollar habilidades sociales	Licenciatura Letras Educación Infantil	1.3889 1.5932	.8498 .8329	Educación Musical	2.4286	.8516	.001
				Educación Primaria	2.0571	.9056	.002
Trabajar con alumnado con diferentes niveles	Licenciatura Ciencias Licenciatura Letras	.8571 1.0556	.8997 .8024	Educación Física	1.9024	.8308	.014
				Educación Infantil	1.7966	.8047	.029
				Educación Primaria	2.0000	.9075	.003
				Educación Musical	2.5000	.9405	.020
Asumir las limitaciones de la práctica docente	Educación Infantil	1.4746	.7736	Educación Musical	2.5000	.9405	.026
				Educación Física	2.0732	1.0894	.006
				Educación Musical	2.4286	.7871	.028
				Educación Física	2.0732	1.0894	.001
				Educación Musical	2.4286	.7871	.002
				Educación Infantil	1.9322	.7849	.010
				Educación Primaria	1.9143	.6585	.029
				Educación Musical	2.3571	1.0082	.035

Desempeñar la función tutorial	Educación Infantil	.7797	.6965	Educación Primaria	1.5714	.7391	.002
Transmitir contenidos significativamente	Licenciatura Letras	1.0556	1.1100	Educación Infantil	2.1356	.8602	.008
	Educación Física			Educación Física	2.0732	.9589	.028
Aplicar la LOGSE	Educación Infantil	1.2373	.9161	Educación Primaria	2.0857	.8179	.032
Utilizar las nuevas tecnologías	Educación Física	1.6585	.9902	Educación Musical	2.2857	1.1387	.042
Realizar tareas burocráticas	E. Lenguas Extranjeras	.6111	.9164	Educación Musical	1.8571	1.0271	.019
Aplicar diferentes métodos	Educación Infantil	1.5000	.8002	Educación Física	2.3659	.9422	.001
Conocer el funcionamiento de un centro educativo	Educación Física	1.6585	.9646	Educación Primaria	2.4286	.9167	.038
	Educación Infantil	1.6949	.9145	Educación Primaria	2.4286	.9167	.029

TABLA 6 ANOVA: Especialidad (Comparación por factores).

FACTORES	Vble. ESPECIALIDAD Menor Formación	MEDIA	D. TÍPICA	Vble. ESPECIALIDAD Mayor Formación	MEDIA	D. TÍPICA	SIG.
FACTOR 1: Integración-Interrelación	Licenciatura Ciencias	1.1833	.5382	Educación Musical	2.2857	.7492	.010
	Licenciatura Letras	1.3500	.5044	Educación Musical	2.2857	.7492	.001
FACTOR 3: Aspectos Organizativos	Educación Infantil	1.4011	.6229	Educación Primaria	1.9543	.4461	.024
	Licenciatura Letras	3.1296	2.0200	Educación Física	1.9317	.5270	.028
FACTOR 6: Aprendizaje Significativo	Educación Infantil	1.4011	.6229	Educación Musical	2.2262	.6223	.004
	Licenciatura Letras	3.1296	2.0200	Educación Primaria	1.9476	.5539	.011
				Educación Infantil	5.1287	1.5758	.008

Discusión y conclusiones

A la vista de las puntuaciones medias de cada uno de los factores, y partiendo de que la media general para cada uno de los ítems se sitúa en el punto 2 y la puntuación media general obtenida es de 2.77, podríamos considerar que la formación recibida se situaría, en general, en una aceptable preparación, aunque sin obviar aquellas carencias que más preocupan y que analizaremos a continuación.

Haciendo un recorrido por la bibliografía existente en relación al tema de necesidades formativas nos hemos encontrado que, en general, existen pocas investigaciones que, previamente al inicio del ejercicio profesional, hayan analizado las carencias formativas por parte del alumnado, tanto con vistas a ejercer en Infantil y Primaria como en Secundaria y Bachillerato. Las investigaciones que hemos analizado se centran más en la formación inicial desde la práctica profesional, tanto del profesorado novel como del experimentado, que desde la perspectiva del alumnado en formación. Nuestro trabajo, sin embargo, pretende priorizar aquellas necesidades formativas más importantes y, por tanto, más demandadas por el alumnado como futuro docente.

¿Cuáles son las necesidades formativas más importantes?

La necesidad formativa que principalmente ha manifestado el alumnado como deficitaria en su formación es la dificultad para trabajar los programas de garantía social, siendo éste, en la actualidad, un tema bastante debatido y controvertido. Varios autores coinciden en que ha supuesto un paso atrás respecto a la situación previa a la reforma porque resta posibilidades al alumnado que no obtiene el graduado, dejándoles sólo la opción de estos programas sobre los que no se sabe demasiado. Además, siguen existiendo dificultades para la promoción de un curso a otro y la aplicación de los criterios mínimos establecidos por la LOGSE, siendo éste un problema añadido (RIVAS, 2000). Por tanto, podemos concluir que la prioridad formativa sería la de definir y clarificar los objetivos y estructura de estos programas para tener un mayor conocimiento y dominio de los mismos.

Otras de las necesidades que manifiesta el alumnado en su formación son las relacionadas con el trabajo en el aula para saber mantener la disciplina con un alumnado disruptivo y saber desempeñar la función tutorial. A pesar del tiempo transcurrido desde la investigación de Veenman (1984), la disciplina y por ende los comportamientos disruptivos del alumnado siguen siendo los problemas que más preocupan al profesorado. Esto significa que la necesidad formativa fundamental sería dominar estrategias de resolución de problemas y de negociación de

conflictos, en cuanto que uno de los aspectos más importantes de la competencia social de los enseñantes es la capacidad para asumir las situaciones conflictivas (ESTEVE, 1997).

La preparación para saber trabajar con las familias y con el equipo de profesores es otra de las necesidades manifestadas por nuestros alumnos como carencias existentes en su formación inicial, que debe trabajar en el entrenamiento de habilidades sociales y especialmente de comunicación interpersonal para fomentar una cultura participativa entre todos los agentes educadores (PADRÓN, 1998).

Por otro lado, saber ofrecer respuestas válidas a la situación que atraviesa la educación, afrontar el escaso apoyo que tiene la profesión docente así como conocer la situación laboral de ésta son otras de las necesidades que también destaca el alumnado. En general, lo que ha ocurrido es que se ha producido una desvalorización de la imagen social del profesor y de la profesión paralela a la devaluación de las condiciones de trabajo (desconsideración salarial, inseguridad laboral...) (ESTEVE, 1987, 1995, 1997). Por tanto, sería necesario promover campañas de revalorización de la profesión docente desde la propia universidad y romper con la imagen idílica en la que se forma al alumnado priorizando más la práctica que la teoría y haciéndoles conscientes de la realidad educativa actual, de sus dificultades y mejoras, para favorecer de este modo la toma de decisiones.

Otra de las necesidades que más preocupan al alumnado son el no saber cómo controlar la ansiedad y el estrés, así como saber tolerar la frustración. Estos aspectos, intrínsecos, son mostrados por el alumnado como necesidades formativas, a diferencia del profesorado que, como manifestaba Dunham (1992), es reacio a solicitar ayuda porque esa iniciativa se interpretaría como una forma de debilidad. Si los profesores admiten que tienen problemas equivale a decir que son malos maestros. Tienen miedo de revelar sus problemas profesionales a sus colegas porque los consideran síntomas de fracaso. Para hacer frente a esta situación habría que entrenarles en habilidades intrapersonales, de dominio y autocontrol personal (PADRÓN, 1998).

Por último, otras de las necesidades formativas que también pone de manifiesto nuestro trabajo es la dificultad para asumir la diversidad de funciones propias de la función docente, así como el realizar las tareas burocráticas que conlleva. Diferentes trabajos de investigación coinciden en señalar la multiplicidad de funciones que debe desempeñar el docente en su trabajo y que pueden incluir la de formular diagnósticos, hacer de consejero, desempeñar funciones terapéuticas, evaluadoras y, finalmente, la de maestro (ESTEVE, 1997). Es necesario clarificar la función docente tanto desde la universidad como desde la institución educativa.

En este sentido es necesaria una formación inicial que ayude a los futuros docentes a definir su propio modelo y proyecto educativo (GARCÍA, 1987) y que forme al alumnado en habilidades y técnicas de organización de los centros desde el conocimiento de la realidad de la profesión docente (PADRÓN, 1998).

Diferencias entre variables

En el análisis de las diferencias entre variables, concretamente en la variable *sexo*, son las mujeres las que manifiestan tener menor preparación frente a los hombres en el factor *respuestas educativas*, es decir, en el hecho de dar respuestas válidas a la situación que atraviesa la educación.

Respecto a la variable *titulación* son los diplomados los que manifiestan tener menor preparación, a diferencia de los licenciados, en el factor *personalización de la enseñanza*, destacando ítems como la dificultad para trabajar los programas de garantía social o desempeñar la función tutorial, entre otros. Diferencia que nos sorprende pero que se puede interpretar como el hecho de que, al ser funciones que tienen mayor desempeño y dificultad en Secundaria y Bachillerato, se orienten más hacia a ese nivel (siendo los licenciados los que van a ejercerlo) mientras que son los diplomados, por tanto, los que manifiestan una menor preparación y dificultad en estos temas.

Según la variable *especialidad*, en la comparación por ítems se encuentran diferencias, en general, entre los licenciados, tanto en letras como en ciencias, que son los que manifiestan menor preparación con el resto de especialidades, en ítems como la dificultad para trabajar con alumnado con necesidades educativas especiales, atención a la diversidad, alumnado con dificultades de aprendizaje, desarrollar habilidades sociales y alumnado con diferentes niveles, ítems que pertenecen al factor *integración-interrelación* y que, en el análisis general por factores, son concretamente los licenciados en letras los que manifiestan menor preparación respecto al resto de especialidades: Educación Musical, Primaria y Educación Física. Este resultado confirma la necesidad que manifiestan algunos autores, entre otros Esteve (1997), de una formación específica para aquellos licenciados que deciden dedicarse a la enseñanza, en este caso centrada más en el trabajo en el aula y, especialmente, en el alumnado con algún tipo de problemática o dificultad en su aprendizaje. Haciendo referencia al factor *aspectos organizativos* son, por el contrario, los de Educación Infantil los que manifiestan mayores carencias en su formación respecto a los de Educación Musical y Primaria, en ítems como, por ejemplo, conocer el funcionamiento de un centro educativo. Este resultado puede ser debido a que, al ser un ciclo con unas características específicas, se haya dado menos prioridad a otros aspectos importantes en la

formación, como es en este caso la organización del centro. Por último, en el factor seis *aprendizaje significativo*, son los licenciados en letras los que manifiestan menor preparación respecto al alumnado de Educación Infantil, que manifiesta, por tanto, un mayor dominio en la transmisión significativa de contenidos. Varios autores coinciden en señalar que existe un predominio en la formación inicial de los contenidos cognoscitivos: dominan los contenidos a trabajar pero no saben cómo organizarlos y transmitirlos de forma significativa.

En la línea de nuestro trabajo y de las conclusiones que hemos expuesto anteriormente, nos parece importante señalar, para concluir este estudio, un conjunto de orientaciones y propuestas que también son señaladas por otros autores.

Orientaciones y propuestas

Proceso de revalorización de la enseñanza

En ese proceso es importante recuperar y extender campañas de revalorización social de la enseñanza y de la imagen social de los profesores desde todos los organismos competentes, como parte imprescindible del sistema de enseñanza (ESTEVE, 2000).

También Esteve (1997) señala que habría que considerar el establecer la formación inicial del maestro en el marco de una licenciatura universitaria, tanto por razones de prestigio social como por la necesidad de responder a unas demandas de formación cada vez más amplias y complejas, a las que no es posible responder desde una diplomatura. En cuanto a la formación del profesorado de secundaria, son varios los estudios que también apuntan a una formación específica para la carrera docente, es decir, cursar la formación del profesorado de forma simultánea a su formación científica.

Por otro lado, también sería necesario que las reformas que se implanten en el sistema educativo cuenten con la implicación del profesorado, tanto en la concepción de las mismas como en su aplicación. En este sentido la inspección técnica, muchas veces fiscalizadora y burocratizada, debería fomentar el control desde una perspectiva formativa constructiva (PADRÓN, 1998).

Proceso de selección y acceso a la profesión docente

Numerosos autores coinciden en que es necesario establecer mecanismos selectivos adecuados para el acceso a la profesión docente, basados en criterios de personalidad y no sólo, como hasta ahora, en criterios de cualificación intelectual. Resulta cada vez más indefendible el actual sistema de selección de profesorado basado en la constatación de las cualidades intelectuales y memorísticas del aspirante, sin medir sus capacidades relacionales, pese a que hace ya tiempo que se tiene la evidencia de que el éxito en la enseñanza depende en gran medida de estas capacidades. La propuesta que hacen muchos investigadores conocedores de este tema es la de que se establezca algún tipo de prueba referida a la personalidad de los aspirantes a profesor, con el fin de evitar el acceso a la profesión docente de personas poco equilibradas, expuestas tanto al fracaso personal como al de su alumnado.

Por otro lado, también es importante que para el desarrollo del *practicum* exista una buena coordinación entre la escuela (profesores tutores) y la facultad (profesores supervisores), de tal modo que conduzca al alumnado a analizar críticamente la realidad escolar, a conocer todos los elementos que inciden y condicionan la tarea educativa y a comprender la complejidad de la profesión en el marco de la comunidad escolar (SEPÚLVEDA, 2000).

Consideración especial hay que darle también al primer año de trabajo práctico en la enseñanza, evitando que recaigan sobre los profesores novatos, con menos experiencia, los peores cursos, los peores alumnos, los peores destinos y los peores horarios (ESTEVE, 1997).

Proceso de formación permanente

El objetivo es fomentar grupos de trabajo colectivos y permanentes, que inviten al profesorado a reflexionar sobre el sentido de su trabajo en una sociedad inmersa en la aceleración del cambio social, evitando tanto la actitud de todo vale como la de nada vale la pena, y estimular y potenciar proyectos de formación que partan de las necesidades de los docentes para favorecer e intercambiar ideas y experiencias educativas (ESTEVE, 1997; PADRÓN, 1998). En este sentido se debería fomentar la interrelación entre la Universidad, como centro de investigación, y los CEPs, para trabajar nuevos contenidos que incorporen los resultados de investigaciones recientes y el estudio de nuevos temas (RIVAS, 2000).

Por otro lado sería importante también potenciar la introducción de medios y recursos de innovación educativa, como es el caso de las nuevas tecnologías (PADRÓN, 1998), así como la potenciación de talleres de estrategias y habilidades

docentes para estudiantes y profesorado en activo que fomenten el dominio instruccional y el crecimiento personal.

Algunos fundamentos de la formación inicial

Uno de los fundamentos básicos que debe ser modificado en la formación inicial sería cambiar los enfoques normativos por enfoques descriptivos, ya que según los primeros se considera al profesorado como el único responsable de la eficacia docente, al establecer una relación directa entre la personalidad del profesor y el éxito en la docencia, generando sentimientos de culpa y frustración y, en las últimas etapas, el llamado malestar docente. En cambio, los enfoques descriptivos centran la eficacia docente en una dimensión más relacional, donde confluyen diversas variables. No construyen a un profesor ideal, sino a un profesional capaz de hacer frente a los condicionantes de la enseñanza para que, cuando se encuentran con sus primeras limitaciones, no se pongan en cuestión a sí mismos sino a su actuación, que forma parte de un contexto integrador (ESTEVE, 1997).

En la formación del profesorado también se hace necesario aunar teoría y práctica. No basta con una formación únicamente teórica, pues cuando el enseñante se encuentra en el aula se rige por un pensamiento práctico derivado de su experiencia como estudiante y como docente. Por eso, si las aproximaciones teóricas al tema de la enseñanza no logran transformarse en teorías activas, en principios de acción, quedarán reducidas a un repertorio orientativo o prescriptivo de actuaciones que difícilmente se incorporarán a la práctica docente. Así, se impone un largo proceso de formación del pensamiento práctico del docente, no sólo como esquemas teóricos, sino como estrategias de intervención, reflexión y valoración de la propia intervención (PADRÓN, 1997). En este sentido es importante que el profesorado profundice en el conocimiento de la realidad práctica de la enseñanza, no sólo por la vía de la simulación, como pueden ser las técnicas de la microenseñanza, el análisis de la interacción educativa... sino también mediante su integración activa en el medio escolar, siguiendo los esquemas propuestos por los estudios sobre investigación-acción (MARCELO, 1991). En otras palabras, se trata de aprender los fundamentos de una cultura profesional, lo que quiere decir saber por qué se hace lo que se hace, y cuándo y por qué será necesario hacerlo de un modo distinto.

También sería importante favorecer una cultura participativa, de apertura y de diálogo con toda la comunidad educativa (padres, madres, profesorado, personal de administración...) que les lleve a asumir su corresponsabilidad en la tarea educativa (PADRÓN, 1998).

Por último, creemos que la formación debe dotar también al profesorado de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal que le oriente tanto en el camino del saber y en el del saber hacer como en el de aprender a ser.

En definitiva, ¿para qué se les debería preparar?

- Para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y rigurosidad necesarias y apoyando sus acciones en una fundamentación válida (IMBERNÓN, 1994).
- Para ser capaces de identificar y construir su propio estilo de enseñanza, de forma que se sientan protagonistas del mismo (GARCÍA, 1987) dejando atrás modelos de buen y mal profesor.
- Para ser capaces de dominar todo un conjunto de técnicas y estrategias docentes, tales como las habilidades sociales y relacionales: comunicabilidad, expresión... (PADRÓN, 1997) centradas en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje y en el manejo de destrezas didácticas (MARCELO, 1991), habilidades cognitivas e instruccionales en la línea de aprender a pensar y descubrir el conocimiento (HERNÁNDEZ & SANTANA, 1988), así como las habilidades intrapersonales que trabajen el autocontrol y el autoconcepto, entre otras, con objeto de dotarles de la competencia profesional necesaria para resolver problemas que se derivan de la práctica docente y así promover un buen clima relacional, tanto en el aula como en el centro.
- Para ser creadores de estrategias y métodos de intervención, cooperación, reflexión..., y, de este modo, ser capaces de impartir la enseñanza desde una perspectiva constructivista que favorezca la implicación y participación del alumnado en los contenidos instruccionales, desde la óptica del aprender a aprender (PADRÓN, 1998).
- Por último, creemos también que sería importante que la formación recibida les preparase, especialmente, para entender las transformaciones que vayan surgiendo en los diferentes campos, para ser receptivos y abiertos a concepciones pluralistas y ser capaces, de este modo, de adecuar sus actuaciones a las necesidades de los alumnos, épocas y contextos.

Referencias bibliográficas

ABRAHAM, A. (1987). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa.

- DUNHAM, J. (1992). "Stress in teaching". En TRAVERS, C. J. & COOPER, C. L. (1997), *El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- ESTEVE, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- ESTEVE, J. M., Franco, S. & Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Barcelona/México: Anthropos/ Univ. Pedagógica.
- ESTEVE, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- ESTEVE, J. M. (2000). "Satisfacciones e insatisfacciones de los docentes". *Actas de la Conferencia impartida con motivo de las XII Jornadas Estatales del Forum Europeo de Administradores de la Educación*. Tenerife - Puerto de la Cruz.
- FAURE, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- GARCÍA, A. (1987). *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del video*. Marfil.
- GARCÍA, L. (1998). *Psicología instruccional e intervención para la mejora cognitiva. Proyecto docente para acceso a cátedra*. Universidad de La Laguna.
- GRAY, J. et. al. (1999). "Improving schools". En RIVAS, J. I. (coord.) (2000), *Profesorado y reforma: ¿Un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga: Aljibe.
- HERNÁNDEZ, P. & SANTANA, L. (1988). *Educación de la personalidad: papel del profesor*. Barcelona: Oikos-Tau.
- IMBERNÓN, F. (1994). "La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional". *Biblioteca de Aula* nº 4. Barcelona: Grao.
- MARCELO, C. (1991). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- MARCELO, C. (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: P.P.U.
- PADRÓN, M. (1997). "Teoría vs. práctica en un modelo de formación inicial de profesores de enseñanza secundaria". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* nº 28, 109-116.
- PADRÓN, M. (1998). "La formación inicial de los docentes en relación con la de otros profesionales. Razones para la insatisfacción". En *Revista de la Escuela de Formación del Profesorado de Albacete, Ensayos* 13, 271-283.

- SEPÚLVEDA, P. (2000). "La formación inicial y permanente del profesorado". En RIVAS, J. I (coord.) (2000), *Profesorado y reforma: ¿Un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga: Aljibe, 107-114.
- TRAVERS, C. J. & COOPER, C. L. (1997). *El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- RIVAS, J. I. (coord.) (2000). *Profesorado y reforma: ¿Un cambio en las prácticas de los docentes?*. Málaga: Aljibe.
- VEENMAN, S. (1984). "Perceived problems of beginning teachers". *Review of Educational Research*, nº 54. En ESTEVE, J. M (1987), *El malestar docente*. Barcelona: Laia.

**CONMEMORACIÓN DEL
150° ANIVERSARIO
DEL NACIMIENTO DE
SIGMUND FREUD,
FUNDADOR DEL PSICOANÁLISIS**

¿Sigue vigente, hoy, el psicoanálisis? La polémica continúa

José Emilio PALOMERO PESCADOR

“Acerca de la mente, no hay todavía concepción más coherente e intelectualmente satisfactoria que el psicoanálisis” (Eric Kandel, 1999, 505. Premio Nobel de Medicina y Fisiología, 2000).

Correspondencia:

José Emilio Palomero Pescador

Universidad de Zaragoza

Facultad de Educación,
c/San Juan Bosco, 7

E-50071, Zaragoza

E-mail:

emipal@unizar.es

Recibido: 28-05-2006

Aceptado: 30-06-2006

RESUMEN

Coincidiendo con el 150 aniversario del nacimiento de Sigmund Freud, fundador del psicoanálisis, arqueólogo del inconsciente, descubridor de la sexualidad infantil y padre de la interpretación de los sueños, en este artículo se analizan sus principales aportaciones, su actualidad, su influencia en diferentes ámbitos del saber, de la cultura y de la vida, así como las huellas que ha dejado en algunos de los psicólogos más importantes del siglo XX. Se aborda, por otra parte, el redescubrimiento del psicoanálisis por la neurociencia actual. Se estudian las relaciones entre psicoanálisis y educación. El artículo ofrece, finalmente, una síntesis de las principales críticas recibidas por el psicoanálisis, así como unas conclusiones, en las que el autor defiende, apoyándose en los últimos avances de las neurociencias, la vigencia de las principales aportaciones de Freud en la actualidad.

PALABRAS CLAVE: Freud, Psicoanálisis, Neurociencias, Educación.

Is Psychoanalysis still valid nowadays? The controversy continues

“Psychoanalysis still represents the most coherent and intellectually satisfying view of the mind” (Kandel, 1999, 505. Neuroscientist, Nobel Prize in Medicine and Physiology, 2000).

ABSTRACT

On the 150th anniversary of Sigmund Freud’s birth, founder of Psychoanalysis, archaeologist of the mind, discoverer of child sexuality and father of the interpretation of dreams, this article analyses his main contributions, his topicality, his influence on different knowledge, culture and life spheres as well as his footprints on some of the most important psychologists of the 20th century. Further, the paper focuses on the rediscovery of Psychoanalysis by current Neuroscience. It also analyses the relationship between Psychoanalysis and Education. Finally, it offers a synthesis of the main criticisms of Psychoanalysis and some concluding remarks, in which the author –based on the last advances in neurosciences– defends the current validity of Freud’s main contributions.

KEYWORDS: Freud, Psychoanalysis, Neurosciences, Education.

Introducción

Sigmund Freud, neurocientífico, psiquiatra, profesor universitario, filósofo, escritor, candidato al Premio Nobel de Medicina, y al de Literatura por sus escritos en prosa elegante y precisa, Premio Goethe de Literatura, fundador del psicoanálisis (1894)..., nació el 6 de mayo de 1865 en Freiberg (actual Příbor, República Checa), que entonces formaba parte del Imperio Austrohúngaro. A los tres años se trasladó a Viena con sus padres, ciudad en la que vivió la mayor parte de su vida y en la que convirtió el diván en el icono de una corriente de pensamiento que revolucionó la percepción del ser humano en el siglo XX. Murió el 23 de septiembre de 1939, en Londres, donde se exilió un año antes de su muerte, como consecuencia de la persecución nazi a raíz de la anexión de Austria al Tercer Reich. Mientras se escriben estas líneas, este pionero y genio de la psicología, cuya estatura intelectual es comparable a la de Darwin, Marx o Einstein (EINSTEIN &

FREUD, 2001)¹, habría cumplido 150 años. En conmemoración de este evento, su ciudad natal le ha dedicado un museo, mientras en Viena se realizan múltiples exposiciones, debates y conferencias acerca de su obra, y a lo largo y ancho de todo el planeta están previstos, bajo el lema *La revelación del siglo XXI*, más de 100 eventos, para que su obra se conozca mejor. El mundo entero lo celebra de múltiples formas: exposiciones, ciclos de cine, revisión y reedición de su vasta obra, debates en las universidades y en los medios de comunicación sobre sus revolucionarias teorías..., siendo este artículo una manifestación más de ese homenaje colectivo. No en vano, Freud, el fundador del psicoanálisis, el gran arqueólogo del inconsciente, el descubridor de la sexualidad infantil, el padre de la interpretación de los sueños ..., fue uno de los personajes más influyentes del siglo XX, y su poderoso legado sigue estando hoy más vivo que nunca². Con sus intuiciones geniales y con sus desaciertos, sacralizado por unos y demonizado por otros, el psicoanálisis continúa hoy en el ojo del huracán, provocando fascinación y rechazo, generando debate y controversia. Defendido por los herederos intelectuales del fundador (ROUDINESCO, 2000a; MILLER, 2006), divididos hoy en mil escuelas (SCHWATZ, 1999; ROUDINESCO, 1994)³, rechazado por amplios

1. La Liga de Naciones Unidas, precursora de la ONU, propuso a Albert Einstein, en 1931, que mantuviera una correspondencia pública con algún intelectual elegido libremente por él, en torno a la pregunta: ¿Cómo acabar con la amenaza de la guerra, cómo promover la paz? Einstein seleccionó cuidadosamente a su interlocutor, Sigmund Freud. La primera edición de estas cartas se publicó en inglés en 1933, con el título *Why War?* [EINSTEIN, ALBERT & FREUD, SIGMUND (2001). *¿Por qué la guerra?* Barcelona: Editorial Minúscula].
2. Inmersos como estamos en la aldea global, hemos querido contrastar la presencia de diferentes psicólogos, escuelas psicológicas y tratamientos psicoterapéuticos en internet, a través de búsquedas *avanzadas* en Google. Los datos obtenidos, aunque no sean rigurosos y tengan tan sólo un carácter meramente orientativo, nos ilustran de alguna forma sobre el interés general que unos y otras despiertan hoy. Destacamos los siguientes resultados, ordenados de mayor a menor, obtenidos el 6 de mayo de 2006, al teclear en *búsquedas avanzadas* del Google la palabra o palabras exactas que se citan seguidamente: Sigmund Freud, 3.900.000 entradas; Psicoanálisis, 1.910.000; Jean Piaget, 1.050.000; B. F. Skinner, 649.000; Carl Rogers, 578.000; Jerome Bruner, 521.000; Psicología cognitiva: 426.000; Albert Ellis: 286.000; Terapia cognitiva: 254.000; Albert Bandura, 232.000; Eric Berne, 192.000; Conductismo, 186.000; Fritz Perls, 162.000; Vigotsky, 141.000; Cognitivismo, 136.000; Análisis transaccional, 79.800; Terapia gestalt, 77.500; Psicología humanista, 68.100; Terapia cognitivo conductual, 63.700; Terapia racional emotiva, 58.200; Hans Eiseck, 53.300; Terapia conductista: 610.
3. Joseph Schwatz, psicoterapeuta y escritor neoyorquino afincado en Londres, analiza en *La hija de Casandra. Una historia del psicoanálisis en Europa y América* (Síntesis, Madrid, 1999, 366 pp.), los grandes momentos del siglo XX junto con las diferentes teorías psicoanalíticas desarrolladas a lo largo del mismo. Elisabeth Roudinesco, autora de una extensa obra sobre la historia del psicoanálisis en Francia, es psicoanalista, miembro de la Escuela Freudiana de París entre 1969 y 1981, historiadora, directora de Investigaciones en la Universidad París VII y autora de la biografía de Lacan. Es también autora, entre otros muchos libros y artículos, de *La batalla de cien años. Historia del psicoanálisis en Francia*. Barcelona: Fundamentos, 3 volúmenes.

sectores de la comunidad científica internacional, que decretó su muerte de forma inapelable, tras una larga exégesis, el psicoanálisis encuentra hoy a algunos de sus mejores valedores en quienes quieren refundarlo desde un diálogo emergente con la psicología cognitiva y con las neurociencias⁴.

Actualidad del psicoanálisis

Como ya hemos señalado en otra ocasión (PALOMERO & FERNÁNDEZ, 2002), *“El ser humano es un ser sumamente complejo, cuyo comportamiento exige explicaciones interdisciplinarias, multifactoriales y pluricausales. No en vano somos hijos de nuestros genes y producto de los circuitos neuronales que pilotan el control de nuestro organismo, a la vez que fruto de los procesos dialécticos de la historia y la cultura; hijos, por tanto, de los ambientes pasados de adaptación de la especie, y a un mismo tiempo de los contextos actuales (geográficos, políticos, jurídicos, económicos, tecnológicos, religiosos, familiares, escolares, sociales...) en los que nace y crece cada ser y grupo humano concreto. Somos, ya desde niños, máquinas especializadas en procesar información, así como pequeños científicos que construimos teorías explicativas de la realidad; y a la vez, el resultado permanentemente inacabado de nuestra experiencia, de procesos de condicionamiento, de refuerzos y castigos, de aprendizaje por imitación de modelos... Somos, también, fruto de nuestras propias expectativas y de nuestros pensamientos, motivaciones y creencias. Y somos, además y al mismo tiempo, hijos de nuestros propios fantasmas inconscientes, que impulsan de forma dinámica y dialéctica nuestro propio destino desde el poder oculto y silencioso del eros y el thanatos, del placer y la realidad y de los conflictos internos..., que tan ocultos como presentes, soterrados bajo el tipp-ex de la censura, dan cuenta cabal de nuestra historia personal y colectiva y dirigen en buena medida nuestra existencia. Y somos, finalmente, el resultado de múltiples mecanismos y procesos de comunicación, cuyas raíces más primitivas se insertan en la necesidad de relación y de afecto que tiene el ser humano desde su nacimiento, explicitado en primera instancia a través del diálogo corporal y emocional que mantiene el niño con su madre durante los procesos de maternaje, allá en los albores de la infancia, una experiencia radical y primitiva que predestina al ser humano al entendimiento, a la comunicación y al diálogo”*.

4. Desde hace ya casi un siglo se vienen publicando esquelas sobre la muerte del psicoanálisis, que algunos toman como una demostración irrefutable. En este sentido, convendría escuchar lo que tienen que decir hoy al respecto científicos de la talla de Kandel, Premio Nobel de Medicina y Fisiología (2000), o Damasio, Premio Príncipe de Asturias de Investigación Científica y Técnica (2005). Ambos reclaman un diálogo entre las neurociencias y el psicoanálisis.

Freud descubrió una parte sustancial de este entramado (SÁNCHEZ, 2002; MITCHELL & BLACK, 2004)⁵: que el ser humano es un ser de precariedades, silencios, ausencias y faltas..., rodeado de bárbaros y de fantasmas que le asaltan desde fuera y desde dentro, mediatizado por sus dos instintos básicos, el eros y el thanatos. El psicoanálisis ha puesto de manifiesto que, tanto en el plano individual como en el colectivo, los humanos somos narcisistas, voyeuristas, exhibicionistas, masoquistas, sádicos..., y que son estas patologías las que explican en buena medida el comportamiento de las personas y de los grupos... ¿O no es cierto que la violencia está presente en todas partes? En las calles, en la prensa, en las pantallas de televisión, en el cine, en las videoconsolas, en internet..., en la economía y en los mercados, en las leyes, en los gobiernos, en los ejércitos, en las familias, en las aulas... ¿No es cierto que vivimos instalados en un mundo lleno de violencia directa y estructural?, ¿que nuestra cultura está marcada por el terrorismo y las guerras en general?, ¿que la gente se ataca, se insulta y se grita en los diferentes escenarios mediáticos de la aldea global?, ¿o que los políticos practican de forma descarada y sistemática el insulto y la descalificación? Y, en otro orden de cosas: ¿No tienen mucho de ataque contra uno mismo la depresión, los problemas con la autoestima o los trastornos de la alimentación, por citar tan sólo algunos ejemplos? Nuestra historia personal y colectiva está atravesada por el thanatos, por los bárbaros que nos atacan desde dentro y desde fuera, pero también por el eros: ¿O no es verdad que la mayor parte de las canciones que escuchamos, las películas que vemos y las novelas que leemos hablan de sexo?, ¿que la sexualidad inunda y sobrevuela nuestras vidas? Por todo ello, el psicoanálisis sigue siendo hoy un instrumento epistemológico fundamental para comprender los acontecimientos pasados y recientes, y para entendernos mejor a nosotros mismos. Capaz de aportar explicaciones sobre el individuo y sobre la sociedad. De arrojar luz sobre nuestros conflictos intrapsíquicos, sobre nuestro mundo interior, sobre nuestro

-
5. Reseñamos seguidamente dos interesantes libros, el primero de ellos sobre la obra de Freud. El segundo, sobre sus desarrollos. En *Freud y su obra. Génesis y constitución de la Teoría Psicoanalítica* (Biblioteca Nueva, Madrid, 2002, 379 pp.), Carlos Gómez Sánchez, profesor Titular de Ética y de Teoría Psicoanalítica en la UNED, trata de efectuar una lectura de la génesis y constitución de la Teoría Psicoanalítica, analizándola desde su triple perspectiva: como método terapéutico, como teoría del psiquismo y como método de análisis de las instituciones culturales. En *Más allá de Freud. Una historia del pensamiento psicoanalítico moderno* (Herder, Barcelona, 2004, 432 pp.), sus autores, Stephen A. Mitchell (profesor de la Universidad de Nueva York, renovador destacado de la teoría psicoanalítica contemporánea y precursor de la perspectiva interpersonal en psicoanálisis), y Margaret Black (directora del programa de educación continua del Instituto Nacional de Psicoterapias, de Nueva York, y profesora en el Instituto Psicoanalítico de California), presentan una acertada descripción de las teorías de Freud, mostrando después cada tradición psicoanalítica, con una explicación de sus principales aportaciones y conceptos básicos, haciéndolo frecuentemente a través de ejemplos clínicos que muestran cómo ciertos retos y problemas hicieron avanzar al psicoanálisis en nuevas direcciones.

último fracaso amoroso, sobre nuestra vida emocional; de ayudarnos a convivir con los dragones del miedo y la duda y con todos nuestros fantasmas internos, que nos atentan. Capaz de explicar, también, el terror político silencioso, el choque de civilizaciones, las matanzas de Ruanda o el terror de Israel y de Gaza; o el 11-S y el 11-M, o los atentados de Londres y la guerra de Irak... Pero aún más, el psicoanálisis es también una herramienta de transformación, porque se propone cambiar el estado de las cosas, en el plano íntimo y en el plano social, a partir de una profunda toma de conciencia de la realidad, si es que se nos permite explicitar esta última cuestión en términos marxistas.

Finalmente, es nuestra condición de sujetos lo que nos constituye de forma más íntima y radical. Por ello, nuestra subjetividad no puede quedar fuera de los espacios del saber, porque una ciencia que excluye nuestro ser más esencial, estaría situada al margen de la realidad y sería, en consecuencia, una ciencia delirante. En eso consiste precisamente el delirio, en una pérdida de contacto con la realidad. La vigencia del psicoanálisis tiene que ver con esa necesaria interrogación por la subjetividad, que nos permite una mejor comprensión del mundo en que vivimos y de nuestro propio espacio vital (ROUDINESCO, 2000a; ROUDINESCO, 2000b) (DERRIDA & ROUDINESCO, 2005). En este sentido, el psicoanálisis sigue siendo hoy un exigente método de exploración de nuestro mundo interior, frente a las alienaciones del neoliberalismo y la economía de mercado, que privilegian la productividad, la eficacia y los resultados, y que demandan un hombre irreflexivo, simplón y sin conflictos, y una solución narcótica para los males del alma. Más aún, el psicoanálisis sigue vigente hoy porque, como ha resaltado Élisabeth Roudinesco (2000b), la emoción y el deseo no pueden reducirse a una fórmula química, ni nuestras capacidades cognitivas a una simple red neuronal. Y porque a pesar de la indiscutible utilidad de los actuales medicamentos psicotrópicos, éstos no pueden liberar al ser humano del sufrimiento, la violencia, la soledad, la muerte, la ausencia, el silencio, la insatisfacción, la tristeza, el odio, el miedo, los celos..., ni de los traumas, fracasos o carencias, ni de los conflictos entre razón y corazón, o entre ética y deseo...

Principales aportaciones de Freud a la psicología

Tras esta breve referencia a la actualidad del psicoanálisis, ofrecemos a continuación una síntesis de las contribuciones más importantes de su fundador en el ámbito de la psicología. Sigmund Freud⁶ liquidó el signo de igualdad entre

6. Las obras completas de Freud están publicadas por Biblioteca Nueva y Amorrortu, entre otras editoriales. Entre sus libros destacan los siguientes: *Estudios sobre la histeria* (1895), *La interpretación de los sueños* (1899), *Psicopatología de la vida cotidiana* (1901), *Tres ensayos*

vida psíquica y conciencia, al descubrir el inconsciente y su significación en la determinación de la conducta humana. Elaboró, por otra parte, una compleja teoría de la personalidad, conformada por cinco grandes sistemas: 1) El descriptivo: *consciente, preconsciente e inconsciente*; 2) El estructural: *ello, yo y superyó*; 3) El dinámico: *eros y thanatos*; 4) El económico: *principios del placer, de la realidad, de la repetición y de la constancia*; y 5) El genético: *etapas oral, anal, fálica, de latencia y genital*. Aunque no es éste el lugar más adecuado para describir con detalle la estructura de la personalidad propuesta por Freud, consideramos fundamental dar al menos unas grandes pinceladas al respecto.

Desde una perspectiva descriptiva, la personalidad está conformada por tres grandes instancias: consciente, preconsciente e inconsciente. El *consciente* se corresponde con la parte de aparato psíquico más próxima al mundo externo. Sus principales funciones son el pensamiento, el razonamiento, el lenguaje, el control psicomotor, la percepción de información interna o externa... El *preconsciente*, a su vez, es una capa intermedia entre consciente e inconsciente. En él se almacenan contenidos, que no son conscientes, pero que tampoco están reprimidos, y que son fácilmente accesibles a través de la memoria; los recuerdos permitidos, en una palabra. La censura, por otra parte, es una instancia que forma parte del preconsciente y que se encarga de decidir, de forma a su vez inconsciente, qué contenidos no conscientes pueden permanecer en el preconsciente y cuáles deben ser encerrados en el almacén del inconsciente. Finalmente, el *inconsciente* es el escenario inaccesible donde habitan las pulsiones instintivas, los deseos reprimidos, nuestros fantasmas, nuestros traumas y complejos, las vivencias sexuales infantiles, las protofantasías, todo lo más primitivo, que tropieza con la barrera de la censura, una especie de cancerbero que, conformado por las resistencias, traduce los contenidos del inconsciente en mecanismos de defensa e impide, por otro lado, que salga al exterior todo este material prohibido. Tan sólo hay una forma de

para una teoría sexual (1905), *Tótem y tabú* (1913), *Más allá del principio del placer* (1920), *Psicología de masas y análisis del yo* (1921), *El yo y el ello* (1923), *El porvenir de una ilusión* (1927), *El malestar de la cultura* (1929) y *Moisés y la religión monoteísta* (1938). El primer libro de Freud, *Sobre la concepción de la afasia*, se publicó en 1891. Antes, Freud había realizado diferentes investigaciones. En 1876, sobre las glándulas sexuales de las anguilas, en la estación de zoología experimental de Trieste. En 1878-1879, sobre el modo en que las células y fibras nerviosas funcionan como una unidad, investigación con la que estuvo a un paso de la fama, al aproximarse al concepto de neurona; en las mismas fechas, investigó también sobre las células nerviosas del cangrejo de río. Finalmente, en 1884, con su investigación sobre las propiedades de la cocaína, una droga poco conocida hasta entonces, Freud estuvo de nuevo al borde de la fama, pero una interrupción de sus trabajos, con motivo de una visita a su novia, permitió que Carl Koller se le adelantara en los experimentos que probaron de forma decisiva el valor anestésico de la cocaína en la cirugía menor. Freud había comentado previamente sus hallazgos a dos de sus colegas, C. Koller y L. Könnigstein. Koller se le adelantó.

burlar la censura, aprovechar aquellos momentos y situaciones en los que se relaja o despista, en los que su nivel de control desciende. Y es aquí donde juegan un papel esencial la libre asociación de ideas, la interpretación del contenido latente de los sueños o el análisis de los lapsus liguae, de los actos fallidos, de los olvidos y de todos esos otros comportamientos que forman parte de lo que Freud denominó psicopatología de la vida cotidiana. Estas son las herramientas de que disponemos para acceder al mundo del inconsciente, el almacén más amplio de nuestro psiquismo, en el que están, por otra parte, las claves explicativas de nuestro comportamiento.

Desde un punto de vista estructural, la personalidad humana está integrada, como ya hemos señalado, por otras tres instancias: el ello, el yo y el superyó. El *ello* es la instancia más antigua de la personalidad, la más rudimentaria, la más arcaica, y está constituido, en su mayor parte, por impulsos instintivos que exigen ser descargados y satisfechos de forma inmediata. Se rige por el principio del placer, de la satisfacción inmediata. El *yo* se desarrolla a partir del ello y representa la razón y el sentido de la realidad. Es el encargado de regular las interacciones de la persona con el medio externo, con el ello y con el superyó. Su función psicológica consiste en sublimar la actividad instintiva. Se rige por el principio de la realidad, de la satisfacción diferida, utilizando de forma realista la reflexión y la inteligencia, frente a las demandas ciegas, instintivas y pasionales de un ello que exige satisfacción inmediata. Somete al ello a juicio, reprimiendo, retardando o permitiendo, de forma total o parcial, la satisfacción de las pulsiones, en función de las conveniencias del presente, de la experiencia pasada y del conocimiento de la realidad actual. El *yo* tiene una función de autoconservación y busca siempre el placer, pero renuncia a su satisfacción inmediata en aras de un placer ulterior en condiciones de mayor seguridad. Su papel es complejo, al tener que defenderse de las presiones del medio externo, de las demandas del ello y de las exigencias del superyó. Finalmente, el *superyó* representa la conciencia moral, fruto de la introyección, por parte del niño, de las normas morales de sus padres, de sus educadores y demás figuras de autoridad. Al nacer, el ser humano es anómico, se comporta de conformidad con el principio del placer, no se rige por ninguna norma o criterio moral. Posteriormente, entra en una fase de la moralidad heterónoma extrínseca. Ahora el niño respeta las normas porque las figuras de autoridad se las imponen (moral heterónoma) y porque además se siente vigilado por el adulto (moral extrínseca). Más tarde, emerge una nueva fase evolutiva a nivel moral, la de la moralidad heterónoma intrínseca, la moral del superyó. Una moral que es intrínseca, porque el niño no necesita ya ser vigilado, puesto que el vigilante se ha instalado ahora en su interior, una vez internalizadas las normas de las figuras de autoridad. Y que es heterónoma, porque responde a unos patrones

morales heredados de padres y educadores. El *superyó*, la conciencia moral, pide cuentas al *yo*, y no sólo por los actos realizados, sino también por las intenciones, pensamientos y deseos no realizados. La moral superyoica despliega con frecuencia una dureza que no tuvieron los propios padres y educadores. En todo caso, si el niño creció rodeado de padres y educadores intolerantes y autoritarios, cabe esperar que en él se instale un *superyó* de idéntico perfil, porque eso es lo que el niño o niña va a introyectar. La culpabilidad y la ansiedad es el precio que exige el *superyó* cuando nos saltamos la norma. Por ello, a mayor rigidez superyoica mayor culpabilidad y ansiedad. Finalmente, en su proceso evolutivo, el ser humano irá evolucionando hacia la autonomía moral, hacia la libertad y responsabilidad, cuestión esta última ampliamente desarrollada por Eric Fromm, el principal representante de la corriente culturalista del psicoanálisis.

Analizando el sistema estructural desde el punto de vista de las neurociencias, Mark Solms (2004, 53) ha señalado que “la cartografía neurológica reciente... tiene bastante correlación, en líneas generales, con la concepción freudiana. Los centrales tallo cerebral y sistema límbico -responsable de los instintos y pulsiones- corresponden aproximadamente al *ello* de Freud. La región ventral del córtex frontal, controladora del pensamiento consciente de sí, y el córtex posterior, que rige las representaciones del mundo externo, equivalen al *yo* y al *super-yo*” .

Desde el punto de vista dinámico, Freud ideó una teoría de la motivación según la cual nos movemos impulsados por dos fuerzas inconscientes y antagónicas, por dos instintos básicos, el *eros* o instinto de vida, y el *thanatos* o instinto de muerte. El *eros* no es otra cosa que toda la fuerza creativa en que se basa la vida, incluyendo los instintos de conservación del individuo y de la especie, la sexualidad, el amor a los demás, la tendencia a madurar, la orientación hacia el desarrollo de las propias potencialidades, hacia la autorrealización. Dentro del *eros*, Freud concede una especial importancia a la sexualidad, a la que luego haremos referencia, al analizar el sistema genético. El *thanatos*, por su parte, se corresponde con el instinto de muerte, con las pulsiones destructivas, con la agresividad, que puede dirigirse hacia nuestro mundo interior (diferentes formas de maltratar nuestro cuerpo, trastornos de la conducta alimentaria, depresión, suicidio...), o hacia el mundo externo (violencia física, sexual, verbal o moral contra las personas; violencia directa contra los objetos; guerras; violencia sistémica, estructural o cultural...). Tal como señalaba Freud, “la restricción de su *agresividad* es el sacrificio primero y quizá más duro que la sociedad exige al individuo” (1973, 3168). Según él, con independencia de su carácter innato, pulsional e instintivo, la agresividad mantiene una fuerte relación con la cultura, que debe imponer límites al *thanatos*, para contener sus manifestaciones. La agresividad debe ser canalizada por reglas sociales, el principio de la realidad debe imponerse al principio del placer, y el

superyó, la conciencia moral, debe regir la conducta individual. Este es el precio a pagar por la cultura. Freud pensaba que, en todo caso, las pulsiones agresivas deben expresarse, encontrar una salida, pues de lo contrario, si se reprimen, pueden generar un incremento de las tensiones y del malestar, provocando estallidos de violencia interna o externa. Surge así la idea de catarsis, que implica la necesidad de expresar las tendencias agresivas y hostiles, pero reguladas por las normas sociales. Estas permiten canalizar las pulsiones agresivas, transformándolas en conductas aceptables y socialmente útiles. De esta forma, la sociedad ayuda a sublimar la agresividad, que puede expresarse de forma no violenta, no destructiva, a través de la ironía, la fantasía, el humor, los juegos de competición, la competencia profesional, el compromiso con unos ideales, el esfuerzo por superar las dificultades y problemas, o la lucha por la transformación de la sociedad...

En lo que se refiere al sistema genético, a la sexualidad y su desarrollo, Freud provocó una auténtica revolución, al publicar, en 1905, *Tres ensayos para una teoría sexual*. Hasta Freud, la sexualidad humana se apoyaba en dos postulados fundamentales, que él rebate: la inexistencia de la sexualidad en la infancia y la reducción del concepto de sexualidad al de genitalidad. Dos postulados que levantaban barreras protectoras y que marcaban líneas divisorias tranquilizadoras para el adulto. Sobre todo si tenemos en cuenta que, tal y como es concebida por Freud, la sexualidad infantil es perversa, es decir, no genital, desparramada y polimorfa; y también incestuosa, dirigida hacia las figuras parentales, atravesando, además, por periodos de homosexualidad. Freud defiende que la sexualidad infantil ha sido reprimida y olvidada por el adulto, porque su recuerdo le culpabiliza y perturba, razón por la que se marca una línea divisoria que le securice. Señala también que, por otra parte, la amnesia infantil reprime y sepulta en el inconsciente todos los sentimientos, fantasías, deseos... de tipo sexual experimentados en la infancia, lo que permite que el adulto niegue la sexualidad infantil y se defienda de ella. Esta dinámica de represión de los contenidos intolerables de la sexualidad infantil conduce finalmente al adulto a impedir que los niños manifiesten espontáneamente sus tendencias y a crear climas represores al respecto.

Freud eliminó la barrera entre infancia asexuada y adultez sexuada; rompió también la línea divisoria entre sexualidad normal y sexualidad anormal, patológica o perversa. Defendió una existencia generalizada de la sexualidad infantil, añadiendo que la sexualidad infantil es de naturaleza esencialmente perversa, dispersa, envolvente, y que, además, ésta es la base de toda la sexualidad adulta. Defendió que la sexualidad genital del adulto viene acompañada de componentes pregenitales, que son los propios de la sexualidad infantil; y que muchas tendencias que habían sido consideradas propias de personas sexualmente enfermas, existen en todo ser humano normal, formando parte de la sexualidad adulta. Consideró

que la actividad sexual tiene un carácter prototípico, por lo que la actitud que adopta el niño frente al problema sexual será el prototipo de la actitud general que adoptará después el individuo en todas las dimensiones de su vida. Y así, un niño que ha sido víctima de una educación represiva a nivel sexual, vivirá culpabilizado ante su propia sexualidad, siendo incapaz de tener una vivencia gozosa de la misma; será, además, un sujeto sumiso, sometido y castrado en todos los órdenes de la vida, idea después desarrollada por W. Reich. O alternativamente, desarrollará una formación reactiva que le conduzca a una rebelión excesiva, a una rebeldía sin causa, derivada del fuerte sometimiento a nivel interno. Finalmente, Freud defendió la unicidad de la sexualidad, que, movida por una misma y única energía, la libido, se expresa sin embargo de distintas formas a lo largo de las diferentes etapas y fases del desarrollo.

Freud dividió el desarrollo psicosexual en cinco etapas: oral, anal, fálica, latente y genital. Durante la *fase oral*, primer año de la vida, la boca se convierte en el principal órgano de conocimiento y en la principal fuente de placer del niño. En la *fase anal*, segundo y tercer años, el interés del niño se centra en torno a la región anal y las operaciones evacuatorias, zona que se convierte en lugar privilegiado para las relaciones con la madre (y/o padre), y en fuente de sensaciones placenteras de carácter sexual. Durante la *fase fálica*, del cuarto a sexto año, el interés del niño o niña se centra en el contacto y manipulación de los genitales y en la satisfacción autoerótica. La *fase de latencia* tiene lugar entre los 6 y 11/12 años. Durante ella, los mecanismos de sublimación permiten una transformación de la libido en energía afectiva, intelectual, social..., aunque también puede ser éste un período clave de la represión. Si la sexualidad se sublima, se transformará en la edad adulta en afecto y en obras de creación humana. Si se ha reprimido, quedará inhibida y estancada, favoreciendo la aparición de síntomas y problemas psíquicos o psicosomáticos. Finalmente, hacia los 11 o 12 años emerge, con la eclosión del sistema hormonal, la pubertad, que abre paso a la *fase genital*, última del desarrollo sexual. A lo largo de todo este proceso, se va a producir un deslizamiento libidinal por las diversas fuentes y objetos, en el orden cronológico señalado, pero el niño se puede encontrar con obstáculos insalvables que le dificulten el paso de una etapa a la siguiente. De esta forma, si el niño o niña no tiene la oportunidad de tener una vivencia gozosa de cada una de las etapas, se pueden producir fijaciones, persistiendo de forma anacrónica intereses y actividades que ya tenían que estar superadas, y que van a empobrecer la personalidad. La estructura de la personalidad quedará marcada por estas fijaciones y por las eventuales regresiones a puntos de fijación. Así, una inadecuada superación de la fase oral vendría a conformar un carácter oral; y otro tanto se puede decir del carácter anal y del carácter fálico.

Para concluir este capítulo, destacaremos que Freud atribuyó una especial importancia a las motivaciones reprimidas por el individuo o por la sociedad; que puso de manifiesto el papel que juega la infancia en la configuración de la personalidad adulta; que descubrió la sexualidad infantil; que subrayó la importancia de la sexualidad en todas las manifestaciones de la vida humana, poniendo al descubierto los efectos patológicos de su represión; que destacó la importancia de los factores afectivos en el desarrollo del ser humano; que describió las situaciones complejas típicas de la infancia, los complejos de Edipo, Electra (C. Jung), Caín, Diana, inferioridad y castración...; que nos enseñó que los síntomas neuróticos son representaciones de conflictos emocionales inconscientes; que nos mostró los aspectos oscuros de un yo considerado hasta entonces señor de sí mismo y dueño del mundo; que descubrió los mecanismos de defensa: represión, regresión, negación, desplazamiento, proyección, formación reactiva, introyección, regresión, sublimación...; que elaboró una técnica terapéutica, la libre asociación de ideas, que consiste en la verbalización ante el psicoanalista de la cadena de asociaciones elaboradas por una persona, para llegar al fondo de sus problemas. Freud estaba convencido de que liberando las fuerzas reprimidas en el inconsciente, la persona sana tendría conciencia del verdadero porqué de su conducta, y la enferma encontraría la salud. Ideó también otros caminos para llegar al inconsciente, como el análisis de los sueños, la vía regia para burlar la censura y la represión, o el análisis de los actos fallidos, los lapsus linguae y los olvidos... Descubrió el poder terapéutico de la palabra. Sus teorías sobre la agresividad, la sexualidad y la angustia están en la base de buena parte de las terapias psicológicas actuales. Finalmente, es innegable que Freud, al adentrarse en el terreno del inconsciente, liberó al siglo XX de la opresión e hipocresía de la moral victoriana y sentó las bases de la cultura y de la psicología actual.

Influencia de Freud en el arte, la literatura, el cine y el pensamiento del siglo XX

Freud, el fundador del psicoanálisis, el gran arqueólogo del inconsciente, fue uno de los personajes más influyentes del siglo XX. Sus teorías marcan las fronteras de un antes y un después en la comprensión de la naturaleza humana, la cultura, el arte, la religión... Con sus agudas observaciones, aportó un conjunto de hipótesis que abrieron nuevos caminos en diferentes esferas del comportamiento humano, y que han supuesto un fuerte estímulo para la investigación. El psicoanálisis es, por otro lado, la más popular de las doctrinas psicológicas. Forma parte de nuestra cultura. Ha dejado su huella en ámbitos tan diversos como la neurología, la psiquiatría, la psicología, la pedagogía, la sociología, la filosofía, la hermenéutica, la antropología, la historia, la religión, la literatura, el arte, el cine...

Así, el psicoanálisis ha inspirado corrientes artísticas como el surrealismo, que trata de plasmar el mundo de los sueños y de los fenómenos subconscientes. En el *Manifiesto del surrealismo* (1924), André Bretón, líder de este movimiento, define el surrealismo como *el dictado del pensamiento carente de todo control ejercido por la razón y fuera de toda preocupación estética o moral*. El surrealismo incide en el estudio de las teorías del psicoanálisis de Freud, en la exploración del inconsciente y de la imaginación... La pintura de Dalí, Magritte o Miró, entre otros muchos, sería incomprensible sin el psicoanálisis. Y en el ámbito de la literatura, la influencia de la estética surrealista está presente en numerosos autores, como Federico García Lorca, Rafael Alberti, Vicente Aleixandre, Pedro García Cabrera, Agustín Espinosa, Luis Cernuda, Pablo Neruda, Cesar Vallejo, Alejo Carpentier, Octavio Paz...

Al margen de lo anterior, la influencia del psicoanálisis se ve también en la literatura de otros muchos escritores, como André Gide, David Herberto Lawrence, Anaïs Nin, Tomas Mann..., o el español Martín Santos.

Son igualmente muchos los cineastas marcados de una u otra forma por el psicoanálisis. Destacamos, por orden alfabético, los casos de Pedro Almodóvar, Robert Altman, Woody Allen, Theo Angelopulos, Michelangelo Antonioni, Ingmar Bergman, Bernardo Bertolucci, Luis Buñuel, David Cronenberg, Claude Chabrol, Atom Egoyan, Rainer Werner Fassbinder, Federico Fellini, Jean-Luc Godard, Peter Greenaway, Werner Herzog, Alfred Hitchcock, Miklós Jancsó, Jerzy Kawalerowicz, Krzysztof Kieslowski, Stanley Kubrick, Fritz Lang, David Lynch, Louis Malle, Vincente Minnelli, Pier Paolo Pasolini, Roman Polanski, Alain Resnais, Arturo Ripstein, Carlos Saura, Martín Scorsese, Andrei Tarkovski, François Truffaut, Luchino Visconti, Joseph von Sternberg, Orson Welles, Wim Wenders...

Finalmente, algunas de las corrientes de pensamiento más importantes del siglo XX, como el marxismo, el existencialismo⁷, el estructuralismo, la hermenéutica

7. A este propósito quiero destacar la figura de Viktor Frankl (1905-1997), catedrático de neurología y psiquiatría de la Universidad de Viena, piloto de aviones, escalador de montañas y fundador de la *Logoterapia*, la tercera escuela psicoanalítica de Viena, tras el psicoanálisis de Freud y la psicología individual de Adler. Autor de *Psicoterapia y existencialismo*, y de *Psicoanálisis y existencialismo* (ambos publicados en Herder), V. Frankl fue también profesor en las Universidades de Harvard, Stanford, Dallas, Pittsburg y San Diego. Premio Oskar Pfister de la Sociedad Americana de Psiquiatría y Doctor Honoris Causa por 29 universidades, estuvo detenido y a punto de ser exterminado, entre 1942 y 1945, en diferentes campos de concentración nazis, incluidos Auschwitz y Dachau, en los que pudo sobrevivir porque le supo encontrar un *logos*, un sentido, un significado, a su existencia. A partir de esa experiencia, escribió su famoso libro *El hombre en busca de sentido* (Herder), traducido a más de veinte idiomas y del que se han vendido millones de ejemplares en todo el mundo. La *Library of Congress* (Washington) le ha declarado como uno de los diez libros de mayor influencia en América.

o la postmodernidad, están atravesadas, en mayor o menor medida, por ideas enraizadas en las propuestas teóricas y prácticas de Freud. Resaltamos en particular el caso de la Escuela de Frankfurt (Teoría Crítica), uno de los centros de irradiación de pensamiento más influyentes del siglo XX. Su idea central es introducir la razón en el mundo, para transformar la sociedad mediante un conocimiento lo más científico posible de la misma. Y lo hacen a partir de las grandes herencias teóricas de Hegel, Marx, Freud y Nietzsche, utilizando como principal herramienta la interdisciplinariedad, que concretan en tres disciplinas fundamentales, la sociología, la economía y el psicoanálisis. En el caso concreto de Marcuse (1898-1979), miembro destacado de la primera generación de la citada Escuela, el psicoanálisis de Sigmund Freud tuvo una enorme presencia en la formación de su pensamiento. En *Eros y civilización*, Marcuse (1968) retomó la teoría freudiana según la cual la civilización se fundamenta en la represión de los instintos humanos y en la sustitución del principio del placer o de la satisfacción inmediata, por el principio de la realidad o de la satisfacción diferida. Por otra parte, Marcuse se valió de las categorías del psicoanálisis freudiano, elevándolas a categorías políticas, para enjuiciar la opresión, la explotación y la enajenación del ser humano en un mundo donde el desarrollo industrial promete la igualdad, la libertad y la justicia que él mismo hace imposible. Su pensamiento inspiró el mayo francés del 68 y su voz se dejó sentir en muchos de los graffitis y eslóganes de aquella influyente revuelta estudiantil, que proclamó a Marcuse como su guía y lo llevó a la celebridad. Jürgen Habermas (1929), el último heredero de la Escuela de Frankfurt, el padre de la Teoría de la Acción Comunicativa (TAC), también enlaza metodológicamente la lógica de la investigación con el psicoanálisis, que incluye en las que él denomina interpretaciones generales y al que considera como una forma de reflexión, como un nuevo método para la obtención de conocimientos, que la filosofía puede llevar a su propio molino.

La huella del psicoanálisis en algunos de los psicólogos más influyentes del siglo XX

Las siguientes líneas de este artículo estarán dedicadas a analizar el influjo que el psicoanálisis ha tenido en algunos de los psicólogos más influyentes del siglo XX. Hemos elegido para ello un grupo reducido de autores y escuelas, que son los siguientes: Albert Ellis, fundador de la *Terapia Racional Emotiva*, Carl Rogers, padre de la *Psicología Humanista*, Fritz Perls, fundador de la *Terapia Gestalt*, Eric Berne, fundador del *Análisis Transaccional*, Piaget, padre de la *Epistemología Genética*, Dollard y Miller, *psicólogos conductistas*.

Los fundadores de la moderna psicoterapia cognitiva, Albert Ellis⁸ y Aaron Beck, se formaron en psicoanálisis, práctica que abandonaron y han criticado posteriormente. Ellis, padre de la *Terapia Racional Emotiva* y uno de los psicólogos más influyentes a nivel mundial, tenía el convencimiento de que el psicoanálisis era la forma más profunda y efectiva de terapia. Se psicoanalizó dentro del grupo de Karen Horney, convirtiéndose en un analista muy prestigioso. Progresivamente, fue modificando su modelo terapéutico, pasando desde una perspectiva psicoanalítica de corte clásico, a otra más neofreudiana, hasta llegar a su propio modelo. A pesar de que fue un psicoanalista especialmente brillante, recientemente ha participado, como coautor, en *Le Livre noir de la psychanalyse* (MEYER & COLS., 2005), un juicio sumarisísimo a Freud.

Carl Rogers⁹, padre de la Psicología Humanista, se formó en la *Sociedad Rochester para la Prevención de la Crueldad en los Niños*, clínica en la que aprendería la teoría y aplicaciones terapéuticas del psicoanálisis de la mano de Otto Rank, quien le incitaría a desarrollar su propia teoría. Enmarcada dentro de la llamada *tercera fuerza*, tras el psicoanálisis y el conductismo, la psicoterapia

8. Albert Ellis (1913), aspirante a novelista, graduado en Administración de Empresas, estudiante tardío de psicología en la Universidad de Columbia, consejero sexual, profesor universitario, destacado psicoanalista, fundó en 1955 la *Terapia Racional Emotiva*, tras abandonar el psicoanálisis. Promotor en sus tiempos jóvenes de lo que él llamaría “La revolución sexual-familiar”, en 1974 señalaba que *la monogamia conduce a la monotonía, a la restricción, a la posesividad, a la inanición sexual, a la muerte del amor romántico y a otras muchas desgracias*. Fundador del Albert Ellis Institute (<http://www.rebt.org/bio.htm>), ha publicado 54 libros y más de 600 artículos sobre Terapia Conductual Racional Emotiva (REBT), sexo y matrimonio. Es uno de los psicólogos más influyentes del siglo XX.
9. Carl Rogers nació en 1902 en Oak Park, Illinois, un suburbio de Chicago. Estudiante de Agricultura en la Universidad de Wisconsin, y posteriormente de Teología en el *Union Theological Seminary* de Nueva York, Rogers terminó estudiando psicología clínica en la Universidad de Columbia, donde se doctoró en 1931, y de la que fue profesor. Escribió hasta su muerte en 1987. Rogers construyó su teoría a partir de su experiencia con pacientes, al igual que Freud, si bien discrepó de él al considerar que el ser humano es básicamente bueno, y que la enfermedad mental, la criminalidad y otros problemas humanos, no son más que distorsiones de su *fuerza de vida*, de su *tendencia actualizante*, dirigida a desarrollar hasta el máximo sus potenciales de desarrollo. El sistema terapéutico rogeriano, la terapia no-directiva, la terapia centrada en el cliente, está recogida en las siguientes obras: ROGERS, C. & KINGET, M (1971). *Psicoterapia y relaciones humanas*. Madrid: Alfaguara; ROGERS, C. (1972). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós; ROGERS, C. (1978). *Orientación psicológica y psicoterapia*. Madrid: Narcea; ROGERS, C. (1979). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós; y ROGERS, C. & ALT. (1980). *Persona a persona*. Buenos Aires: Amorrortu. A partir de su sistema psicoterapéutico, Rogers propuso igualmente una enseñanza no directiva y centrada en el estudiante [ROGERS, C. (1980). *Libertad y creatividad en educación*. Barcelona: Paidós]. Los antecedentes más claros de la psicología humanista están en el neopsicoanálisis de K. Horney y E. Fromm y en la psicología individual de Alfred Adler. También en la Gestalt y en los filósofos Tillich y Martin Buber.

rogeriana es el enfoque que mayor influencia ejerce actualmente sobre los psicoterapeutas y consejeros norteamericanos, aún por encima de la terapia racional-emotiva de Albert Ellis y del psicoanálisis freudiano. En este sentido, un estudio realizado en Estados Unidos entre 800 psicólogos y orientadores (HUBER & BARUTH, 1991), puso de manifiesto que los psicoterapeutas de mayor influencia son: Carl Rogers, Albert Ellis y Sigmund Freud, por este orden.

La Terapia Gestalt nace, en los años cuarenta, de la mano de Fritz Perls (1893-1970)¹⁰, Laura Perls y Paul Goodman. Sus bases están en el psicoanálisis freudiano, del que retoma y reformula la teoría de los mecanismos de defensa y el análisis de los sueños. Tras su primer análisis, con Karen Horney, Fritz Perls quedó fascinado por el psicoanálisis y se planteó la posibilidad de convertirse en analista. Tras dos análisis intermedios, y por consejo de K. Horney, en 1930 inició un cuarto análisis, con Wilhelm Reich, con quien mantendría una fuerte amistad durante toda su vida. La Terapia Gestalt ha recibido también una fuerte influencia de la filosofía existencialista, de la que rescata la confianza en las potencialidades inherentes al individuo, el respeto a la persona y la responsabilidad. E, igualmente, de la psicología de la gestalt, de la fenomenología, del psicodrama de Moreno y de las religiones orientales, en especial el Budismo Zen. Fritz Perls murió en Chicago en 1970. La contracultura hippie de la época le despidió como a uno de sus gurús.

Eric Berne, fundador del Análisis Transaccional, comenzó en 1941 su preparación como psicoanalista en el Instituto Psicoanalítico de New York. Posteriormente, tras una etapa como psiquiatra de la armada, durante la Segunda Guerra Mundial, Berne retoma, a finales de 1946, sus estudios de psicoanálisis en el Instituto Psicoanalítico de San Francisco. En 1947 comienza sus sesiones de terapia con Eric Erikson por espacio de dos años. A finales de 1949, cuando estaba ganando la reputación y el status de psicoanalista, Berne cuestionó algunos de los postulados freudianos, abriendo una nueva vía psicoterapéutica, la del Análisis Transaccional, cuyas raíces se encuentran en una serie de artículos sobre intuición que escribió a comienzos de 1949. A partir de 1950 aparecen las primeras formulaciones del Análisis Transaccional, con el que Berne pretendía añadir nuevos conceptos al

10. Friedrich Salomon Perls nació en 1893, en un gueto judío de los alrededores de Berlín. Realizó su primer análisis con Karen Horney. Continuó su análisis con Clara Happel. En Viena comenzó a recibir sus primeros pacientes, supervisado por Helen Deutsch. En 1928 se estableció como psicoanalista en Berlín y se hace un tercer análisis con Eugen Harnik, psicoanalista húngaro ortodoxo. Posteriormente, en 1930, por consejo de K. Horney inicia su cuarto análisis, con Wilhelm Reich. En 1934 se establece en Johannesburgo, donde los Perls fundan el Instituto Sudafricano de Psicoanálisis. En 1946 se instala en Nueva York. En 1952, funda el primer instituto gestáltico, el Géstalt Institute of New York. Tras su paso por Miami, California, Israel, Esalen y Canadá, retorna a Estados Unidos, muriendo en Chicago en 1970.

mundo del psicoanálisis. En 1962 se inicia la publicación del Boletín de Análisis Transaccional, con Berne como editor. Por último, en 1964, Berne y sus colegas de San Francisco y Monterrey deciden crear la Asociación de Análisis Transaccional, con el nombre de Asociación Internacional de Análisis Transaccional.

Piaget, padre de la epistemología genética, estuvo también fuertemente influenciado por el psicoanálisis, disciplina en la que se inició en Zurich. La noción de egocentrismo le llegó a Piaget a través del psicoanálisis, que influyó mucho en sus primeras investigaciones psicológicas. Piaget sugirió una conexión del egocentrismo con el narcisismo y con la simbiosis materno-filial, y encontró en él una manifestación de los deseos inconscientes del niño.

Finalmente, desde el conductismo, Dollard y Miller intentaron hacer una síntesis entre el psicoanálisis y la teoría conductista del aprendizaje de Hull.

El redescubrimiento del psicoanálisis por los neurocientíficos y psicólogos cognitivos

Eric R. Kandel (Viena, 1929), Premio Nobel de Medicina y Fisiología (2000) por sus investigaciones sobre la memoria, neurobiólogo de la Columbia University de Nueva York (<http://nobelprize.org/medicine/laureates/2000/kandel-autobio.html>), y buen conocedor del psicoanálisis desde su juventud (no en vano quiso ser psicoanalista), caracteriza a Sigmund Freud como un gigante y un gran investigador del siglo XX. En dos famosos artículos sobre las relaciones entre psicoanálisis y neurociencias, publicados hace unos años en el *American Journal of Psychiatry*, Kandel (1998; 1999), reclama de forma explícita un diálogo entre neurología y psicoanálisis, con el objetivo de proporcionar fundamentos empíricos y conceptuales más sólidos a las teorías freudianas y desarrollar nuevas investigaciones y teorías psicoanalíticas, para así poder alcanzar una mejor comprensión de la mente humana y proporcionar un nuevo marco intelectual a la psiquiatría. Destaca que “acerca de la mente, no hay todavía concepción más coherente e intelectualmente satisfactoria que el psicoanálisis”, y que a pesar de que algunas de sus tesis centrales sobre la sexualidad y la mujer sean consideradas falsas por muchos investigadores en el momento actual, “son revolucionarios sus descubrimientos del inconsciente, de la sexualidad en la infancia temprana y de la interpretación de los sueños, así como del hecho de que una escucha especializada permite introducirse en el inconsciente del paciente” (KANDEL, 1999).

En consonancia con lo anterior, aunque lejos aún de un consenso general entre unos y otros (HOBSON, 2004; LAURENT, 2005)¹¹, en muchas de las grandes ciudades del mundo se han formado redes de investigación interdisciplinar que unen los campos de la neurología y el psicoanálisis, y que han dado origen a la Sociedad Internacional Neuropsicoanalítica (<http://www.neuro-psa.org.uk/npsa/>), en cuya web (http://www.neuropsa.org.uk/npsa/index.php?module=pagemaster&PAGE_user_op=view_page&PAGE_id=7) se ofrece al lector una bibliografía general sobre las investigaciones que conectan el psicoanálisis y las neurociencias. Fundada en Londres, en julio de 2000, por Mark Solms, neuropsicólogo, y Jaak Panksepp, neurólogo que trabaja en el campo de las emociones, la Sociedad Internacional Neuropsicoanalítica alienta actualmente a 25 grupos de investigación en el ámbito del neuropsicoanálisis, instalados en diferentes lugares de Europa, América del Norte y Sudamérica. Por otra parte, celebra anualmente un congreso sobre temas de mutuo interés para las neurociencias y el psicoanálisis (Emoción, Londres, 2000; Memoria, Nueva York, 2001; Sexualidad y Género, Estocolmo, 2002; El inconsciente, Nueva York, 2003; El Hemisferio Derecho, Roma, 2004; Sueños y psicosis, Río de Janeiro, 2005; Relaciones objetales, Los Ángeles, 2006; Depresión, Viena, 2007)¹². Publica también la prestigiosa revista *Neuro-Psychoanalysis* (disponible en: http://www.neuro-psa.org.uk/npsa/index.php?module=documents&JAS_DocumentManager_op=viewDocument&JAS_

-
11. La polémica entre los propios neurocientíficos, y entre éstos y los psicoanalistas, continúa. El consenso está aún muy lejos. Remitimos al lector a dos artículos muy significativos a este respecto. Uno de ellos del psicoanalista francés, de orientación lacaniana, Eric Laurent, miembro de la Ecole de la Cause Freudienne y de la Asociación Mundial de Psicoanálisis. El otro de J. Hallan Hobson, profesor de psiquiatría, de orientación neurobiológica, en la Facultad de Medicina de la Universidad de Harvard. Ver la cita completa de ambos en referencias bibliográficas (HOBSON, J., 2004; LAURENT, E., 2005).
 12. El Congreso de la IPA (International Psychoanalytical Association), celebrado en 2004 en Nueva Orleans, estuvo marcado por la presencia de un invitado de honor, Antonio Damasio. Como señaló Daniel Widlöcher en *l'Express* del 28 de agosto de 2004: «La salle était pleine, et il a été ovationné. Autant dire qu'il n'y a pas de difficultés entre la pensée d'un Damasio et celle d'un psy». El ámbito de interés más reciente de Antonio Damasio es el neuropsicoanálisis. Según él, las principales ideas de Freud sobre el afecto son consonantes con las perspectivas más avanzadas de la neurociencia contemporánea. Entre sus libros, destacamos *El error de Descartes* (1994), *Sentir lo que sucede* (1999) y *En busca de Spinoza* (2003). Para Damasio, uno de los más prestigiosos investigadores en neurofisiología, el error de Descartes fue meternos en un racionalismo intocable que ponía los sentimientos por un lado y la razón por otro. Defiende que, en términos anatómicos y funcionales, es posible que exista un hilo conductor que conecte razón con sentimientos y cuerpo. A partir de las intuiciones de Freud, su gran mérito ha sido estudiar el cerebro no solo desde la perspectiva de su actividad neuronal, sino también desde la de las emociones y sentimientos, que se generan igualmente, como él demuestra, en la corteza cerebral. Las emociones primarias (alegría, tristeza, miedo, ira, sorpresa, repugnancia...), en la angina del sistema límbico; las secundarias o sociales, basadas en la experiencia (vergüenza, celos, culpa, orgullo...), en las cortezas prefrontales.

Document_id=28), fundada en 1999 por Edward Nersessian y Mark Solms. Codirigida actualmente por Lotte Köhler, Edward Nersessian, Piter Neubauer y Mark Solms, sus editores son Oliver Turnbull y Yoram Novell, y a su Consejo Editorial pertenece la plana mayor de la actual neurología del comportamiento, así como un nutrido grupo de prestigiosos psicoanalistas. Entre los neurocientíficos: Edoardo Boncinelli, Joan Borod, Allen Braun, Jason Brown, Antonio Damasio (Premio Príncipe de Asturias en Investigación Científica y Técnica, 2005), John Peluca, Jack M. Gorman, Wolf-Dieter Heiss, Nicholas Humphrey, Eric Kandel (Premio Nobel de Medicina y Fisiología, 2000), Marcel Kinsbourne, Joseph LeDoux, Benjamin Libet, Rudolpho Llinas, John C. Marshall, Jaak Panksepp, Michael Posner, Karl Pribram, V. S. Ramachandran, Oliver Sacks, Todd C. Sacktor, Michael Saling, Daniel Schacter, Allan N. Schore, Carlo Semenza, Tim Shallice, Wolf Singer y Max Velmans. Entre los psicoanalistas: Linda A. W. Brakel, Charles Brenner, Luis Chiozza, Peter Fonagy, Manuel Furor, Robert Galatzer-Levy, André Green, Ilse Grubrich-Simitis, Ernest Kafka, Otto Kernberg, Marianne Leuzinger-Bohleber, Fred Levin, David Milrod, Arnold Modell, David Olds, Barry Opatow, Morton Reiser, Theodore Shapiro, Howard Shevrin, Riccardo Steiner, Arthur Valenstein, Daniel Widlöcher y Clifford Yor.

Decía Freud que las deficiencias de su teoría se subsanarían si fuésemos capaces de sustituir los términos psicológicos por formulaciones fisiológicas y químicas. Pero él no disponía de los instrumentos necesarios para conocer la organización y funciones de cerebro sano y enfermo, algo que sí empieza a estar al alcance de los neurocientíficos actuales, capaces ya de analizar las tesis de Freud con las herramientas, ahora refinadas, de Ramón y Cajal. Y de esta forma, el redescubrimiento del psicoanálisis está directamente vinculado con las recientes investigaciones en el ámbito de las neurociencias (LYRA, 2005), que están permitiendo encontrar pruebas que avalan algunas de las teorías de Freud. Así lo destaca Mark Solms, neuropsicólogo de la Universidad de Ciudad del Cabo (Sudáfrica) y codirector de *Neuro-Psychoanalysis*, en un reciente artículo publicado en la revista *Investigación y Ciencia*, que lleva por título *Vuelve Freud*. En él, Solms (2004) señala: 1) Que los neurólogos están encontrando pruebas que avalan algunas de las teorías de Freud y que, a la vez, están atando cabos acerca de los mecanismos subyacentes a los procesos mentales que describió; 2) Que los neurólogos están cayendo en la cuenta de que las descripciones biológicas del cerebro resultan más coherentes si se las integra en las teorías psicológicas que Freud enunció hace un siglo; 3) Que hoy las investigaciones confirman cada vez más la existencia y la importante función de los procesos mentales inconscientes; 4) Que los neurólogos creen que los mecanismos instintivos que rigen la motivación humana son aún más primitivos que lo que Freud se imaginó cuando hablaba del

ello, puesto que los hombres compartimos con nuestros parientes los primates, y con todos los mamíferos, sistemas básicos de control de las emociones; 5) Que las investigaciones más recientes han revelado que el contenido de los sueños responde a mecanismos emocionales primarios y que, en consecuencia, la teoría de que soñamos para satisfacer deseos reprimidos o suprimidos podría ocupar de nuevo un lugar central en las investigaciones sobre el sueño; y 6) Que, finalmente, para los neurólogos a quienes entusiasma la reconciliación de la neurología con la psiquiatría no se trata de demostrar si Freud estaba o no en lo cierto, sino de establecer, como propugna Kandel, un nuevo marco conceptual para la psiquiatría, que permita concluir la tarea iniciada por el fundador de la psicología profunda.

Efectivamente, como destaca Hugo Bleichmar (1999), *“Contrariamente a lo que cierta literatura de orientación biologista intenta hacer creer, los hallazgos recientes de la neurociencia, lejos de entrar en contradicción con las principales tesis psicoanalíticas, ofrecen, en cambio, un sólido apoyo a las mismas. Los descubrimientos sobre el doble procesamiento cognitivo y emocional, uno inconsciente, automático, de respuesta inmediata, dependiente de los sistemas subcorticales (básicamente, de la amígdala cerebral y núcleos del llamado lóbulo límbico) y otro que es consciente, y pasa por la corteza cerebral, muestran que la tesis del inconsciente como radicalmente diferente de la conciencia ya no es solamente defendida por los psicoanalistas. Neurocientíficos de la talla de LeDoux, Damasio, Bechara, Cahill, Gazzaniga, entre otros, aportan pruebas de la importancia de los procesos inconscientes. Se ha abierto un diálogo entre psicoanalistas y neurocientíficos en el que los participantes, sin abandonar sus respectivos dominios de pertinencia, tratan de ver cómo el trabajo colaborativo permite entender mejor la complejidad del funcionamiento mental, en especial el entrelazamiento entre, por un lado, el nivel simbólico de la mente humana, marcada por los discursos, por el lenguaje, por las identificaciones, por las relaciones con los seres significativos, y, por el otro, los procesamientos cognitivos y emocionales influenciados por las estructuras neurohormonales”*.

Pero no son sólo los neurocientíficos quienes aspiran al redescubrimiento del psicoanálisis. Está emergiendo, igualmente, *“Un camino cognitivo al psicoanálisis”* (HERREROS, 2002). Efectivamente, los psicólogos cognitivos y cognitivo conductuales se están lanzando también al empeño de recuperar, reformulándolas, las aportaciones del fundador de la psicología dinámica, como se pone de manifiesto en el libro *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*, de Peter Fonagy y colaboradores (2002), en el que sus autores proponen la teoría del aprendizaje y los mecanismos de *bio-feedback* para ilustrar y enriquecer la teoría psicoanalítica. Y otro tanto se puede decir de la terapia cognitivo analítica (RYLE, 1995), integrada dentro de lo que hoy día se llaman modelos integradores

de psicoterapia (MIRAPEIX, 1994). Ampliamente utilizada por el Sistema Inglés de Salud Pública, esta terapia, influenciada por diferentes escuelas, utiliza conceptos derivados de la teoría de las relaciones objetales desarrollada por Fairbairn (1962), si bien reformulando la teorización psicoanalítica en términos cognitivo/conductuales.

Psicoanálisis y educación

En un artículo escrito para ser publicado en una revista como la presente, centrada en la formación del profesorado, no puede faltar una referencia, aunque sea breve, a los ecos que el psicoanálisis ha dejado en la educación y en las aulas.

Señalaremos, en primer lugar, que el psicoanálisis nació como una técnica psicoterapéutica, orientada a tratar las neurosis, directamente conectadas con la historia vivida por cada sujeto, con los traumas y heridas de su infancia y adolescencia, momentos en que el ser humano vive inmerso en los microsistemas familiar y escolar, de los que va a depender en buena medida el ajuste o desajuste en el desarrollo de su personalidad; su salud psicológica en una palabra. De esta forma, la familia y la escuela son los dos espacios más importantes para la intervención con fines preventivos.

En segundo lugar, hemos de señalar que Sigmund Freud apenas centró su atención, de una forma directa, en las relaciones entre psicoanálisis y pedagogía. Él mismo reconocía que se había ocupado muy poco de este tema, que por otra parte consideraba fundamental, y que a su juicio ofrecía enormes esperanzas para el futuro; y se alegraba de que su hija Anna Freud, maestra y psicoanalista, se hubiera impuesto este trabajo como la misión de su vida, reparando así su descuido.

Finalmente, lo cierto es que el psicoanálisis ha hecho numerosas aportaciones al mundo de la educación, entre las que destacan las siguientes: el papel que juega la infancia en la estructuración de la personalidad adulta; el descubrimiento de la sexualidad infantil y sus etapas; el influjo de los climas emocionales en el desarrollo del niño y del adolescente; el valor de la educación para la prevención de las neurosis; su contribución al análisis de los procesos inconscientes y transferenciales presentes en toda relación educativa, tanto por parte del niño, como por parte del educador; la importancia que concede al autoconocimiento personal para el quehacer pedagógico; el énfasis que pone en la necesidad de estimular el desarrollo y crecimiento personal de los educadores; su advertencia sobre el influjo de la represión en la formación de las estructuras neuróticas, y sobre el daño que ésta

puede causar a los niños en su proceso de desarrollo; el valor de la sublimación como alternativa a la represión; su aportación a la comprensión de los conflictos institucionales de la escuela y al conocimiento de los riesgos de un uso perverso del poder por parte del profesorado; la necesidad de replantearse, en función de todo lo anterior, los fines de la educación, así como los métodos de enseñanza y de aprendizaje.

Por otra parte, entre quienes han intentado aplicar el psicoanálisis a la educación, sobresalen los nombres de Anna Freud (1965; 1999), Wilhelm Reich (1980) y Vera Schmidt, Nelly Wolffheim (1985), Mauco (1962; 1992), Pichon-Riviere (1985), Pfister (1954), Aichhorn (2006), José Bleger (1985), Armando Bauleo (1975), René Lourau (1998), Françoise Dolto (1990; 1998; 2004), o Mireille Cifali (2003). Por último, Seigfried Bernfeld (2005) y Alexander Sutherland Nelly (1960; 1975; 1986), de quienes nos ocuparemos con más detalle.

Bernfeld (1892-1953), discípulo de Freud, fue activista y dirigente de un movimiento proletario en sus años jóvenes y, posteriormente, de un movimiento sionista de izquierdas. En 1953 tuvo que abandonar Alemania y todas sus obras literarias, humanísticas y pedagógicas fueron destruidas. Los libros de Bernfeld, un clásico de la pedagogía y la psicología en el mundo actual, fueron reeditados en los años sesenta. Para él, la educación es un ejercicio ético, de responsabilidad, tanto desde el punto de vista docente como discente. Pero *también es deseo*, puesto que en su raíz late lo subjetivo. Por ello, no puede establecerse como premisa general un saber que sirva para todos. Al contrario, la educación exige una aproximación a cada sujeto particular. Bernfeld, cuya obra pedagógica sigue plenamente vigente hoy (BERNFELD, 2005), reflexionó en sus libros sobre los límites y posibilidades del trabajo social educativo con niños y adolescentes, y llevó a cabo una experiencia pedagógica práctica en la Colonia Infantil de Baumgarten, una comunidad escolar judía, fundada en 1919, que albergaba de forma provisional a huérfanos de guerra. Con su obra conectó, de forma interdisciplinar, psicoanálisis, pedagogía y trabajo social, abordando la educación social como una actividad cuya articulación cobra sentido si logra enlazar la particularidad de cada individuo, su subjetividad, con el orden general de la cultura.

Por último, centraremos nuestra atención en Neill, a quien dedicaremos el resto de este capítulo. La articulación entre educación y psicoanálisis encontró su mejor expresión en *Summerhil*, la escuela fundada en 1921 por Alexander Sutherland Neill (1883-1973), que con la publicación de su primer libro sobre esta experiencia pedagógica (1960) provocó una auténtica conmoción no sólo en su país natal, Inglaterra, sino también en Estados Unidos y otros países de Europa, donde a finales de la década de los 60 ya había numerosas escuelas tipo Summerhill. Su

idea esencial queda reflejada en otro de sus libros, *Corazones, no solo cabeza en la escuela* (NEILL, 1975), en el que defiende que la paz mundial no depende de las matemáticas ni de la química, sino de una actitud nueva y más amplia hacia la vida afectiva. Por ello, en Summerhil se presta atención a la vida emocional y a los conflictos que pueblan nuestro inconsciente. A diferencia de lo que sucede en la escuela tradicional, se da más valor a la estabilidad sentimental que a la adquisición de conocimientos: *La escuela enseña a pensar, pero no enseña a sentir*, solía decir Neill al respecto. En Summerhill impera la libertad de educación, y su principal objetivo es curar al ser humano de la infelicidad. Sus tres ejes fundamentales son la autoorganización, el autoaprendizaje y la autodeterminación de valores morales, con los que se pretende dar a los estudiantes la oportunidad de decidir por sí mismos cómo organizar su vida, sin estar sometidos a las prescripciones de las figuras de autoridad: padres y profesores; y, de esta forma, estimular la confianza, la autoestima, la creatividad, la libertad interior y la responsabilidad..., liberando a los niños del riesgo de vivir atenazados por los fantasmas del miedo, la obediencia ciega, el odio, la hipocresía, la intolerancia...

La Escuela de Summerhill estuvo muy influenciada por Homer Lane, psicoanalista estadounidense, director de Little Commonwealth, una escuela-reformatorio que Neill conoció en 1917. Le llamó mucho la atención que los espacios de este centro estuviesen gestionados directamente por los propios jóvenes internos. También ejerció una enorme influencia sobre Summerhill Wilhelm Reich. Para este último, una educación excesivamente frustrante o excesivamente complaciente está abocada al fracaso, por generar, respectivamente, personas apocadas y conformistas, o sujetos socialmente inadaptados e incapaces de convivir.

Neill, discípulo de Freud y de Marcuse, se psicoanalizó con Reich, con quien mantuvo una gran amistad y una extensa correspondencia. Pensaba que la educación tradicional estimula la represión de los instintos y de la voluntad, y estaba convencido, influenciado por Freud, cuya obra conocía en profundidad, de que esta represión es la responsable de muchas de las neurosis que se manifiestan en la niñez y en la vida adulta.

La primera escuela Summerhill fue fundada por Neill en 1921, en Hellerau, cerca de Dresde (Alemania). Más tarde, se trasladó a Austria y posteriormente, en 1923, a Lyme Regis, en el sur de Inglaterra. Desde 1927, Summerhill se instaló en Leiston (Sffolk), en Inglaterra. Neill, que llevó a cabo una interesante reforma pedagógica, es representante de la educación antiautoritaria, de la pedagogía libertaria, en su caso fundamentada en las teorías psicoanalíticas. La escuela de Summerhill, que llevó hace casi un siglo la revolución emocional a las aulas, fue

pionera del movimiento de escuelas democráticas. Como dice uno de sus alumnos, Joshua Popenoe, en una obra que tuvo una enorme difusión, *Las emociones van por delante del intelecto. ¡Siempre!* (POPENOE, 1975, 43): “*Summerhill ha destacado por defender que los niños aprenden mejor en libertad, sin la presión de los mecanismos coercitivos y represivos presentes en la mayor parte de los centros educativos*”. Neill, el último sobreviviente de la *Educación Nueva*, que floreció a principios del siglo XX, el profesor que amó a sus alumnos sin reservas y que siempre estuvo al lado de ellos, estaba convencido de que un niño debe vivir su propia vida y no la vida que sus padres quieran que viva, o la que sus educadores decidan por él. Para él es esencial la confianza en la naturaleza del niño, en su bondad intrínseca. En la Escuela de Summerhill todas las aulas son optativas, pudiendo los alumnos elegir entre asistir a clase, dedicarse a jugar o realizar actividades manuales en el taller; o entre frecuentar más unas aulas y menos otras. Finalmente, en ella los propios estudiantes discuten y elaboran sus leyes y normas, en las asambleas de cada viernes, siempre presididas por un alumno.

Summerhill, la escuela que llevó el psicoanálisis a las aulas, no sólo ha sido una de las experiencias más relevantes de la pedagogía libertaria (aún sin ser una escuela anarquista), sino que fue y sigue siendo una propuesta para la transformación de las escuelas en espacios desde los que promover la libertad, la autonomía, el autogobierno, la iniciativa y la creatividad, así como unas relaciones sociales basadas en el amor, la comprensión y el respeto. En España, entre las experiencias inspiradas en Summerhill cabe citar las de Orellana (FERNÁNDEZ CORTÉS, 1978; 2002), Fregenal de la Sierra (MARTÍN LUENGO, 1978), Palomeras Bajas (LARA & BASTIDA, 1982; 2004) y Mesones de Isuela...

Las ideas de Neill estuvieron prohibidas durante mucho tiempo en Estados Unidos y en Rusia. En su Inglaterra natal recibieron críticas demoledoras y su experiencia pedagógica fue objeto de numerosas denuncias judiciales, que no prosperaron. El espaldarazo que Erich Fromm, el autor de *El arte de amar* y de *El miedo a la libertad*, dio a Neill, en el prólogo de *Summerhill*, supuso el inicio del reconocimiento de esta experiencia pedagógica. “*En mi opinión, señala Fromm, este libro es de gran importancia, porque representa el verdadero principio de la educación sin miedo. En la escuela de Summerhill la autoridad no disfraza un sistema de manipulaciones. Summerhill no expone una teoría; relata una experiencia pedagógica real de casi 40 años..., en la que la libertad funciona*” (NEILL, 1960). El libro fue inmediatamente traducido a diferentes idiomas y Neill fue nombrado Dr. Honoris Causa por numerosas universidades. Margaret Thatcher, en su etapa de Ministra de Educación de Inglaterra intentó cerrar Summerhill; también lo intentó, más recientemente, el gobierno de Blair. No lo consiguieron, gracias a la movilización que se produjo. Joshua Popenoe (1975,

117) dice que “en resumen, mis cuatro años en Summerhill, marcaron el tipo de vida que desearía seguir siempre”. Hoy, Summerhill (<http://www.summerhillschool.co.uk/>), sigue siendo un desafío, puesto que, como decía Neill, la libertad es una nueva cosmovisión y una gran esperanza para este mundo demente.

Las críticas a Freud: sus detractores

Quienes discrepan de Freud aseguran que sus teorías no son más que el producto final del autoanálisis de su personalidad. Sus detractores consideran que el perfil científico del psicoanálisis es similar al de la astrología frente a la astronomía, o al de la alquimia con respecto a la química, y lo incluyen, así, en el campo de las pseudociencias. Pocas teorías han sido tan criticadas, y con tanta dureza, como el psicoanálisis. El lector podrá encontrar un juicio sumarisimo a Freud en *Le Livre noir de la psychanalyse*, publicado en septiembre de 2005 por Catherine Meyer (2005) y una cuarentena de colaboradores de distintos países y especialidades, obra que fue contestada un par de meses después, de forma también fulminante, por Elisabeth Roudinesco (2005), la brillante historiadora, psicoanalista y directora de Investigaciones en la Universidad París VII, y un poco más tarde por Jacques-Alain Miller (2006), influyente psicoanalista lacaniano, yerno de Lacan; o una excelente crítica, breve, pero también demoledora, en el libro de García y Sevilla (1985), *Anàlisi de la Psicoanàlisi*. O consultar *Decadencia y caída del imperio freudiano*, de Hans Eysenck (2004), uno de los psicólogos más prolíficos del siglo XX, cuya teoría de la personalidad sugiere, curiosamente, un intento de síntesis entre Carl Jung y el conductismo. Eysenck recopiló y criticó todos los estudios sobre la efectividad del psicoanálisis, llegando a la conclusión de que el tratamiento psicoanalítico no supone ninguna mejora sobre la tasa de remisión espontánea de las neurosis. También en *Le Livre noir de la psychanalyse* se niega, a lo largo de sus 800 páginas, la eficacia terapéutica del psicoanálisis, en favor de los tratamientos cognitivo conductuales; se acusa a Freud de ser el creador de una pseudociencia sin fundamentación empírica, de haber falsificado informes, de forzar sus interpretaciones para ajustarlas a sus hipótesis y de no entender la sexualidad femenina.

Sin embargo, frente a estas críticas tan demoledoras, científicos de la talla de Antonio Damasio o Eric Kandel, dos de los grandes de la neurociencia actual, consideran que la biología podría realizar grandes contribuciones a la comprensión de los diversos procesos mentales inconscientes y a la explicación de los beneficios terapéuticos del psicoanálisis; y que, a su vez, el psicoanálisis podría ayudar al avance de la investigación neurocientífica; y también, que las principales ideas de Freud sobre el mundo emocional son consonantes con las perspectivas más

avanzadas de la neurociencia actual. A su vez, muchos psicoanalistas se quejan de las neurociencias, que pretenden explicar todo lo humano en términos biológicos, como ha subrayado Roudinesco (2000a; 2000b; 2005), reivindicando la importancia del inconsciente, en contraposición a ese *tout biologique*.

Sus detractores destacan que el psicoanálisis no es riguroso, que adolece de precisión y objetividad, que descuida los principios básicos del conocimiento científico, la contrastación y la verificabilidad. A pesar de que la crítica es correcta, conviene no olvidar, sin embargo, que la psicología y la psiquiatría son saberes a caballo entre las ciencias sociales y naturales, y que cada una de ellas tiene metodologías propias. En este sentido, como ya hemos señalado anteriormente, psicología y psiquiatría se ocupan de estudiar la subjetividad. Y puesto que es nuestra condición de sujetos lo que nos constituye de forma más íntima y radical, nuestra subjetividad no puede quedar fuera de los espacios del saber, porque una ciencia que excluye nuestro ser más esencial, estaría situada al margen de la realidad y sería, en consecuencia, una ciencia delirante.

A propósito de todo lo anterior, traemos a colación del discurso de Paul Feyerabend (1924-1994), uno de los grandes epistemólogos de nuestro tiempo y padre del *anarquismo* epistemológico (<http://observaciones.sitesled.com/anarquismoepis.htm>), que criticó las prácticas científicas, quizá de forma acertada, y que puso en evidencia que el *todo vale* es el único método realmente respetado por todos los científicos a lo largo de la historia de la ciencia. Feyerabend defiende que no está demostrado, ni parece demostrable, que la ciencia sea el mejor método para acercarse a todos los aspectos de la realidad, y en especial de la realidad humana... Y en este sentido, podemos añadir que incluso las ciencias naturales desarrollan teorías sobre cuestiones cerradas a la validación empírica, como los hábitos de las especies extinguidas, o el interior de las estrellas: ¿Quién ha visto un agujero negro en el espacio? ¿Quién ha observado el Big Bang?

Médicos, psiquiatras y neurobiólogos, aunque no todos, se quejan de que el psicoanálisis se sitúa al margen de la fisiología y la neurología actual. Los psicólogos, por su parte, dicen que no recurre a la estadística y al análisis experimental. Los epistemólogos señalan, como es el caso de Bunge¹³, que el psicoanálisis es la más interesante y exitosa de las pseudociencias (BUNGE

13. Mario Bunge, humanista de izquierdas, físico, filósofo y epistemólogo argentino, Premio Príncipe de Asturias en 1982, ha expresado públicamente su postura contraria a las pseudociencias, entre las que incluye el psicoanálisis y la homeopatía. También ha criticado duramente corrientes filosóficas como el existencialismo, el postmodernismo, la hermenéutica y el feminismo. Su obra más importante es su tratado de filosofía básica (8 tomos). En lo que se refiere al psicoanálisis, y por su fácil accesibilidad, invitamos al lector a leer la entrevista que Mario Bunge concedió el 28 de abril de 2005 (<http://www.asalup.org/content/view/24/27>).

& ARDILA, 2002; BUNGE, 2002; 2006); o que está basado en hipótesis no falsables¹⁴ y sin confirmar, como defiende Popper (POPPER 1965; 1990; MILLER, D. 2006). Los movimientos feministas critican las teorías psicoanalíticas por su visión de la mujer (LÓPEZ PARDINA, 2004), y las minorías sexuales por haber considerado la homosexualidad como una perversión o una enfermedad (SÁEZ, 2004). Los filósofos destacan que atenta contra la dignidad de los seres humanos, al negar la libertad¹⁵. Y unos y otros acusan de Freud de pansexualismo¹⁶, de

-
14. Thomas Kuhn, en su influyente obra *La estructura de las revoluciones científicas* (1962), traducida al castellano por Fondo de Cultura Económica (1999), argumenta que los científicos actúan pocas veces siguiendo de forma estricta los postulados popperianos del falsacionismo, y que, al contrario, la ciencia avanza a través de los *paradigmas* que dominan la mentalidad de cada época. Aunque Kuhn no abordó nunca de manera directa el caso del psicoanálisis, su discurso supone, en principio, un proceso de flexibilización epistemológica a favor del mismo, al menos si consideramos la enorme influencia que han tenido las teorías psicoanalíticas, a lo largo de los últimos 100 años, en diferentes ámbitos de la ciencia, la cultura y la sociedad: psicología, psiquiatría, neurología, sociología, filosofía, religión, arte, cine, literatura...
 15. Se critica al psicoanálisis por negar la libertad. La libertad es una meta..., y el psicoanálisis pretende abrir un camino hacia ella, intentando liberar al ser humano de sus propios fantasmas. Quizá el conductismo merezca, y con más razón, esta misma crítica. Como hemos señalado en otro lugar "*La modificación de conducta plantea una serie de problemas éticos, conectados con el control conductual y con las técnicas aversivas. El control conductual hace referencia al poder que se puede ejercer sobre un individuo o grupo de individuos, manipulando sus condiciones ambientales. Se plantea aquí un problema de limitación de la libertad, pues, con toda evidencia, la modificación de conducta permite el control de las personas con propósitos ajenos a su voluntad. La utilización de técnicas aversivas plantea también serios problemas éticos, como en los casos en que se utilizan estímulos dolorosos o se recurre a privación o aislamiento extremo*" [PALOMERO, J. E. & FERNÁNDEZ, M.^a R. (1994). "Programas de modificación conductual". En Molina García, S. (Dir.), *Bases psicológicas de la educación especial*. Alcoy: Marfil, 541]. A este respecto conviene no olvidar que Skinner, uno de los psicólogos más influyentes del siglo XX, consideraba que había que deshacerse de las ideas de libertad y dignidad, cuestión que ha analizado recientemente José Antonio Marina en *El misterio de la voluntad perdida* (Barcelona: Anagrama, 1998).
 16. Son muchos los que acusan a Freud de haber intentado explicarlo todo desde un principio único, el de la sexualidad. Esta valoración nos parece falsa por las siguientes razones: 1) En primer lugar, porque el ser humano se mueve, según Freud, gracias a dos instintos básicos, el Eros y el Thanatos; 2) En segundo lugar, porque el Eros o instinto de vida, encierra no sólo la sexualidad, sino también los instintos de conservación; 3) Y en tercer lugar, porque el concepto freudiano de sexualidad no se identifica en absoluto con el de genitalidad. En todo caso, ante el protagonismo que Freud concedió de hecho a la sexualidad, en tanto que uno de los principales motores que mueven nuestra vida, cabe que nos formulemos preguntas como la siguiente, de la que ya nos hemos hecho eco en otro momento de este artículo: ¿No es cierto que la mayor parte de las canciones que escuchamos, las películas que vemos y las novelas que leemos hablan de sexo? Sin embargo, casi nadie tiende a reconocer a primera vista realidades como la señalada, a pesar de su objetividad. El psicoanálisis es capaz de explicar, como ninguna otra disciplina, mecanismos de ceguera como el que acabamos de describir. Por eso continúa siendo una herramienta imprescindible del saber.

estar obsesionado con la sexualidad. Finalmente, hay quien le culpa directamente de fraude, como los autores de *Le Livre noir de la psychanalyse* (2005), ya citado anteriormente, o la periodista Karin Obholzer, que investigando el caso de Sergei Pankejeff, el hombre de los lobos, ha encontrado una gran divergencia entre la evolución real del paciente y la historia clínica del mismo tal como es relatada por Freud.

A modo de conclusión

Al principio, en la noche del tiempo, el ser humano adoraba a los astros para espantar sus miedos. Posteriormente, su pensamiento animista, artificialista, fenomenista y mágico se fue disolviendo poco a poco, a golpe de heridas narcisistas. Un día, Copérnico y Galileo le enseñaron que la tierra no es el eje central sobre el que pivota el universo. Más tarde, Darwin le mostró que no era más que un animal evolucionado. Posteriormente, Marx y Nietzsche le dejaron huérfano, al señalar, respectivamente, que la religión es el opio del pueblo y que Dios ha muerto. Finalmente, Freud le hizo tomar conciencia de que es un ser de precariedades, ausencias y faltas, rodeado de bárbaros y fantasmas que le asaltan desde dentro y desde fuera, gobernado por sus deseos y pensamientos inconscientes, que mantiene ocultos, bajo el tipp-ex de la censura, porque tiene miedo a afrontarlos.

Surgió así el psicoanálisis (1894), un sistema explicativo de la personalidad, que con sus intuiciones geniales y con sus desaciertos, sacralizado por unos y satanizado por otros, continúa hoy en el ojo del huracán, provocando fascinación y rechazo, generando debate y controversia. Una técnica psicoterapéutica destinada a desenmascarar *los fantasmas* que atenazan a las personas y a los grupos, en los que hemos de buscar las raíces de muchos de sus desajustes y patologías. También una filosofía, una forma de interpretar el mundo, al ser humano, la vida.

En el momento actual podemos decir que la obra de Freud, quemada en Alemania por la inquisición nazi y objeto de una sentencia a muerte por parte de amplios sectores de la comunidad científica internacional, está encontrando a sus mejores valedores en quienes quieren refundarlo desde un diálogo emergente con la psicología cognitiva y las neurociencias.

Por otra parte, el psicoanálisis ha dejado sentir su influencia más allá de sus propios límites y ha calado en el lenguaje de la propia psicología académica, la

misma que, por otra parte, le ningunea y censura¹⁷, y en cuyos discursos anidan, de forma frecuentemente camuflada y silenciosa, su terminología y sus aportaciones. Y no sólo en el lenguaje. El psicoanálisis se ha ampliado también clínicamente. Son muchos los expertos que defienden su utilidad terapéutica y que aconsejan combinar, para el tratamiento de numerosas perturbaciones psicológicas, los métodos psicoanalíticos, las técnicas cognitivas (o cognitivo-conductuales) y la receta de fármacos.

Por último, nuestra cultura está atravesada por el psicoanálisis, que se ha extendido más allá de la práctica clínica, hasta convertirse en una forma de pensar, en un enfoque de la experiencia humana, que ha dejado su huella en ámbitos tan diversos como la neurología, la psiquiatría, la psicología, la pedagogía, la sociología, la filosofía, la hermenéutica, la antropología, la historia, la religión, la literatura, el arte o el cine...

Termino ya. Y lo hago formulando una pregunta, a la que intentaré dar respuesta: ¿Está vivo hoy el psicoanálisis? ¿Continúan actualmente vigentes las teorías de Sigmund Freud? De conformidad con los datos aportados en este artículo, debería responder a esta cuestión con un sí. Lo haré, sin embargo, con

-
17. El psicoanálisis tiene en la actualidad poca presencia universitaria, salvo algunas excepciones (Francia, Argentina...). La especialización en la teoría y práctica psicoanalítica se realiza por ello, en general, en centros privados. En el caso de España, no obstante, las teorías psicoanalíticas se deslizan de una u otra forma, con frecuencia tan sólo para criticarlas, en buena parte de las universidades. Resaltamos seguidamente algunas de las apuestas más fuertes, a favor del psicoanálisis, realizadas por diferentes universidades españolas: 1) Universidad Complutense de Madrid: Magíster en Psicoterapia Psicoanalítica (https://metanet.ucm.es/metaserv/FreeFormularioXml?cod_operacion=400051¢ro=10300&titulo=20051030001); 2) Magíster en Psicoterapia de Orientación Psicodinámica en Medicina (https://metanet.ucm.es/metaserv/FreeFormularioXml?cod_operacion=400051¢ro=12600&titulo=20051260003); Programa 185 de los cursos de Doctorado: Fundamentos y Desarrollos Psicoanalíticos (<http://alamo.sim.ucm.es/doctorado/programa.asp?id=185&curso=20052006>). Este programa tiene un carácter interuniversitario y ha obtenido la "Mención de Calidad". Participan en él las Universidades Complutense y Autónoma de Madrid, y en su gestión intervienen tres Facultades: Medicina, Psicología y Filosofía; 2) Universidad Pontificia de Salamanca: Máster especializado en Psicoterapia Psicoanalítica (<http://www.posgrados.upsa.es/w3/sitios/postgrados/index.htm?destino=html/titpropios0405.htm>); 3) La Universidad Pontificia de Comillas imparte un Título Propio de Especialista en Clínica y Psicoterapia Psicoanalítica (http://www.upcomillas.es/estudios/estu_fchs_propios.aspx?idEstudio=ECP2); y también, un Postgrado en Especialista en Clínica y Psicoterapia Psicoanalítica: El niño/a y su Familia (http://www.upcomillas.es/estudios/estu_fchs_propios.aspx?idEstudio=ECN2); 4) Máster Universitario de Psicoanálisis Clínico. Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca (<http://www.usal.es/~psicoanalisis/index.htm>); y 5) Los Programas de Altos Estudios Universitarios, con participación de profesores de diferentes universidades españolas y extranjeras, y de otros expertos en psicoanálisis, ofrecen un Máster on-line en Psicoanálisis, cuyo título es expedido por la Universidad de León (<http://cv1.cpd.ua.es/EstudiosXXI/00FE0/SU2PPESIII1EE2/ST206569/OF211938/index.html>).

un juego de palabras, que permita al lector escuchar al mismo tiempo el sí por el que me decanto y el no de los críticos de Freud. *¿Se siente hoy la presencia del psicoanálisis? No. Constantemente...* Y es que la polémica continúa, como hemos destacado al principio de este artículo, en su título. Hasta quienes se posicionan en el No más tajante, se ocupan *Constantemente* de él, como pone de manifiesto la polvareda levantada por *Le Livre noir de la psychanalyse*. Mientras tanto, muchos neurocientíficos se están comprometiendo cada vez más con las teorías de Freud, al menos en lo que se refiere a algunas de las sus tesis fundamentales. Dice Eric R. Kandel que, acerca de la mente, no hay todavía concepción más coherente e intelectualmente satisfactoria que el psicoanálisis; y que los descubrimientos del inconsciente, de la sexualidad en la infancia temprana, de la interpretación de los sueños y del poder curativo de una escucha especializada, son revolucionarios. Según Antonio Damasio, las principales ideas de Freud sobre el afecto son consonantes con las perspectivas más avanzadas de la neurociencia. Y, finalmente, como ha señalado Mark Solms, la cartografía neurológica reciente tiene bastante correlación, en líneas generales, con la estructura de la personalidad diseñada por Freud.

Referencias bibliográficas

- AICHHORN, A. (2006). *Juventud desamparada* (Prefacio de Sigmund Freud). Barcelona: Gedisa (Edición original de 1925).
- BAULEO, A. (1975). *Ideología, grupo y familia*. Buenos Aires: Kangueman.
- BEICHMAR, H. (1999). *Psicoanálisis y neurociencias*. Revista de Psicoanálisis, 1, 1.
- BERNFELD, S. (2005). *La ética del chocolate*. Barcelona: Gedisa.
- BLEGER, J. (1985). *Grupos operativos en la enseñanza*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BUNGE, M. & R. ARDILA (2002). *Filosofía de la psicología*. México: Siglo XXI Editores, 209-246.
- BUNGE, M. (2002). *Crisis y reconstrucción de la filosofía*. Barcelona: Gedisa, 232-237.
- BUNGE, M. (2006). "Psicoanálisis a un siglo de distancia". En *100 Ideas. El libro para pensar y discutir en el café*. Buenos Aires: Sudamericana. 200-205.
- CIFALI, M. & ALT. (2003). *Pédagogie et Psychanalyse*. Paris: L'harmattan.
- CIFALI, M. (2005). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: PUF.

- DERRIDA, J. & ROUDINESCO, E. (2005). *Y mañana qué...* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- DAMASIO, A. (2000). *Sentir lo que sucede*. Chile: Editorial Andrés Bello (Edición original de 1999).
- DAMASIO, A. (2003). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica (Edición original de 1994).
- DAMASIO, A. (2005). *En busca de Spinoza*. Barcelona: Crítica (Edición original de 2003).
- DOLTO, F. (1998). *¿Cómo educar a nuestros hijos?* Barcelona: Paidós.
- DOLTO, F. (1990). *La causa de los niños*. Barcelona: Paidós.
- DOLTO, F. (2004). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Paidós.
- EINSTEIN, A. & FREUD, S. (2001). *¿Por qué la guerra?* Barcelona: Editorial Minúscula (La primera edición de estas cartas se publicó en inglés en 1933, con el título *Why War?*).
- EISENCK, H. J. (2004). *Decadencia y caída del imperio freudiano*. Buenos Aires (Versión original de 1985). Disponible en: http://www.laeditorialvirtual.com.ar/Pages/EysenckFreud_01.htm).
- FAIRBAIN, W. R. (1962). *Estudio psicoanalítico de la personalidad*. Buenos Aires: Hormé.
- FERNÁNDEZ CORTÉS, F. (1978). *Orellana: Asamblea en la escuela*. Madrid: Zero Zyx.
- FERNÁNDEZ CORTÉS, F. (2002). *Escuela viva*. Badajoz: Diputación Provincial de Badajoz.
- FONAGY, P. & COLS. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. New York: Other Press.
- FREUD, A. (1999). *Introducción al psicoanálisis para educadores*. México: Paidós.
- FREUD, A. & BURLINGHAN, D. (1965). *La guerra y los niños*. Hormé: Buenos Aires.
- FREUD, S. (1973). "Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis". En Freud, S., *Obras completas*, Tomo II. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GARCÍA SEVILLA, L. (1985). *Anàlisi de la psicoanàlisi*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- HERREROS SALCEDO, A. (2002). "Un camino cognitivo al psicoanálisis". *Aparte Rei. Revista de Filosofía*, 21 (<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/herreross.pdf>).
- HOBSON, J. (2004). "¿Vuelve Freud? Como un mal sueño". *Investigación y Ciencia*, 334, 50-56.

- KANDEL, E. R. (1998). "A new intellectual framework for psychiatry". *American Journal of Psychiatry*, 1998, 155 (4), 457-469 (Disponible, a texto completo, en: (<http://ajp.psychiatryonline.org/cgi/reprint/155/4/457?maxtoshow=&HITS=10&hits=10&RESULTFORMAT=&author1=Kandel&andorexactfulltext=and&searchid=1&FIRSTINDEX=0&sortspec=relevance&resourcetype=HWCIT>)).
- KANDEL, E. R. (1999). "Biology and the future of psychoanalysis: a new intellectual framework for psychiatry", *American Journal of Psychiatry*, 156 (4), 505-524 (<http://ajp.psychiatryonline.org/cgi/reprint/156/4/505?maxtoshow=&HITS=10&hits=10&RESULTFORMAT=1&author1=Kandel&andorexacttitle=and&andorexacttitleabs=and&andorexactfulltext=and&searchid=1&FIRSTINDEX=0&sortspec=relevance&resourcetype=HWCIT>)).
- LARA, F. & BASTIDA, F. (1982). *Autogestión en la escuela. Una experiencia en Palomeras*. Madrid: Editorial Popular (Versión actualizada de 2004).
- LAURENT, E. (2005). "Les voies sans issue de la psychanalyse cognitive". *La cause freudienne* (2005), 60, 17-22 (Texto íntegro disponible en la siguiente dirección: <http://www.causefreudienne.net/publications/la-cause-freudienne/les-nouvelles-utopies-de-la-famille/les-voies-sans-issues-de-la-psychanalyse-cognitive/>).
- LÓPEZ PARDINA, M.ª T. (2004). *Crítica feminista al psicoanálisis y a la filosofía*. Madrid: Editorial Complutense.
- LUORAU, R. (1998). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LYRA, C. E. S. (2005). "Neuropsicanálise: um novo paradigma para a psicanálise no século XXI". *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 27 (3), 328-330 (Texto íntegro disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rprs/v27n3/v27n3a13.pdf>).
- MARCUSE, H. (1968). *Eros y civilización*. Barcelona: Seix Barral (Edición original de 1955).
- MARTÍN LUENGO, J. (1978). *Fregenal de la Sierra*. Madrid: Nuestra Cultura (Experiencia en el pueblo de educación en libertad).
- MAUCO, G. (1992). *Psychanalyse et education*. Paris: Aubier.
- MAUCO, G. (1962). *Education de la sensibilité chez l'enfant*. Paris: Editions Familiales de France.
- MEYER, C. & COLS. (2005). *Le Livre noir de la psychanalyse*. Paris: Les Arenes.
- MILLER, D. (Comp.) (2006). *Popper: escritos selectos*. México: FCE.
- MILLER, J. (2006). *L'anti-livre noir de la psychanalyse*. París: Seuil.

- MIRAPEIX, C. (1994). "Psicoterapia cognitivo analítica: un paradigma de integración en psicoterapia". *Revista de Psicoterapia*, 20 (El texto íntegro esta disponible en: <http://www.iepsi.org/documentos/PCA%201994.pdf>).
- MITCHELL, S. A. & BLACK, M. (2004). *Más allá de Freud. Una historia del pensamiento psicoanalítico moderno*. Barcelona: Herder Editorial.
- NEILL, A. S. (1960). *Summerhill. A Radical Approach to Child Rearing*. New York: Hart Publishing Co (Texto íntegro del prólogo de Erich Fromm en: <http://www.erich-fromm.de/data/pdf/1960e-e.pdf>).
- NEILL, A. S. (1975). *Corazones, no sólo cabezas en la escuela*. México: Mexicanos Unidos.
- NEILL, A. S. (1986). *Summerhill*. Barcelona: Eumo.
- PALOMERO PESCADOR, J. E. & Fernández Domínguez, M.ª R. (2002). "La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 16.
- PICHON-RIVIERE, E. (1985). *El proceso grupal. Técnica de los grupos operativos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PFISTER, O. (1854). *El psicoanálisis y la educación*. Buenos Aires: Losada.
- POPENOE, J. (1975). *Summerhill. Una experiencia pedagógica revolucionaria*. Barcelona: Laia.
- POPPER, K. (1965). *La ciencia: conjeturas y refutaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- POPPER, K. (1990). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- REICH, I. W. & SCHMIDT, V. (1980). *Psicoanálisis y educación*. Tomo I. Barcelona: Anagrama.
- REICH, I. W. & SCHMIDT, V. (1980). *Psicoanálisis y educación*. Tomo II. Barcelona: Anagrama.
- ROUDINESCO, E. (1994). *Histoire de la psychanalyse en France*. Paris: Fayard (Traducción española: *La batalla de cien años. Historia del psicoanálisis en Francia*. Tres volúmenes. Barcelona: Fundamentos).
- ROUDINESCO, E. (2000a). *¿Por qué el psicoanálisis?* Paidós: Buenos Aires.
- ROUDINESCO, E. (2000b). "¿Está superado el psicoanálisis?" *Label France*, 39 (http://www.diplomatie.gouv.fr/label_france/ESPANOL/DOSSIER/2000bis/04psychanalyse.html).
- ROUDINESCO, E. (2005). *Pourquoi tant de haine? Anatomie du Livre noir de la psychanalyse*. Paris: Navarin.

- RYLE, A. (1995). *Cognitive Analytic Therapy: Developments in theory and practice*. Chichester: Wiley.
- SÁEZ, J. (2004). *Teoría Queer y psicoanálisis*. Madrid: Síntesis.
- SÁNCHEZ, C. (2002). *Freud y su obra. Génesis y constitución de la Teoría Psicoanalítica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SOLMS, M. (2004). "Vuelve Freud". *Investigación y Ciencia*, 334, 50-56. (El resumen está disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=894974>).
- SCHWATZ, J. (1999). *La hija de Casandra. Una historia del psicoanálisis en Europa y América*. Madrid: Síntesis.
- WOLFHEIM, N. (1985). *Psicoanálisis y pedagogía infantil*. Barcelona: Icaria.

RESÚMENES DE TESIS DOCTORALES

EL DEPORTE EN EDAD ESCOLAR EN LOS COLEGIOS PÚBLICOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA CIUDAD DE ZARAGOZA

Autor: Julio Latorre Peña

Director: Dr. José Antonio Ferrando Roqueta

Dirección: Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza.

Año: 2006

Número de páginas: 580 (29 corresponden a anexos)

Número de referencias bibliográficas: 316

Descriptores: Deporte en edad escolar, Actividades extraescolares, Iniciación deportiva, Valores deporte, Educación Primaria.

Resumen

El deporte en edad escolar, en tanto que una de las manifestaciones del deporte en general, se presenta como un complejo sistema sujeto a influencias e intereses, en ocasiones enfrentados, que exige un tratamiento adecuado si se pretende aprovechar su verdadero valor educativo. Aceptando la idea de que la práctica deportiva no es buena ni mala en si misma, sino que los valores que trasmite dependerán de las condiciones en que se realice, el deporte en edad escolar está sujeto a riesgos que pueden convertir fácilmente su práctica en generadora de valores negativos y contrarios a los deseados.

Partiendo de una revisión teórica que sirve como fundamentación y punto de partida, se lleva a cabo una investigación de metodología cuantitativa que, mediante un trabajo de campo, utiliza las encuestas como instrumentos para recabar información. La investigación está referida a la práctica físico deportiva organizada, realizada de manera estable en el ámbito de la Educación Primaria de los centros públicos de la ciudad de Zaragoza, correspondiendo a una población de 15.476 escolares distribuidos en 67 centros, de los que se selecciona una muestra de 547. De manera paralela quedan implicadas otras poblaciones, como son los padres de los escolares, los profesores de educación física y los monitores de las actividades.

La finalidad principal es conocer algunas de las características de la práctica del deporte en edad escolar (en relación a los colegios, los propios escolares, los padres de estos, los profesores de educación física y los monitores de las actividades), con dos propósitos concretos:

- Realizar un diagnóstico crítico y constructivo de esta realidad.
- Concretar los aspectos más relevantes sobre los que es aconsejable y pertinente intervenir para la mejora cuantitativa y cualitativa de dicha práctica en el ámbito de estudio.

Por otro lado y de manera supeditada a la finalidad anterior, se pretende llevar a la práctica una metodología de investigación válida y aplicable en un contexto real, que permita y facilite, con las adaptaciones correspondientes, realizar estudios similares en otros ámbitos de estudio.

Se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

- A. Diseñar y aplicar instrumentos válidos para la recogida de información, dirigidos a los colegios, los escolares, sus padres, los profesores de educación física y los monitores.
- B. Definir un índice que permita cuantificar de manera objetiva la disponibilidad de instalaciones para la práctica físico-deportiva en centros escolares de Educación Primaria.
- C. Conocer las condiciones y características de los centros, así como las modalidades de actividades y sus particularidades, cuantificando el volumen y distribución de la práctica en relación al sexo y a la edad de los escolares.
- D. Valorar los niveles de práctica de deporte en edad escolar en los diferentes centros, con el fin de delimitar y clasificar las variables de contexto que condicionan el índice de práctica.
- E. Conocer los hábitos de práctica físico-deportiva, así como las opiniones y actitudes en relación a diferentes aspectos del deporte en edad escolar de los niños y sus padres.
- F. Delimitar y clasificar las principales variables personales, de hábitos y actitudes de los escolares y los padres de los mismos, que condicionan el índice de práctica de deporte en edad escolar de los niños.
- G. Conocer las características, así como las opiniones y actitudes en relación a diferentes aspectos del deporte en edad escolar, de los profesores de educación física.
- H. Delimitar y clasificar las principales variables personales, de hábitos y actitudes de los profesores de educación física, que condicionan la importancia

otorgada por los mismos a la participación en la programación y diseño del deporte en edad escolar.

- I. Conocer las características, así como las opiniones y actitudes en relación a diferentes aspectos del deporte en edad escolar de los monitores.
- J. Delimitar y clasificar las principales variables personales, de hábitos y actitudes de los monitores del deporte en edad escolar, que condicionan el nivel de profesionalización de los mismos.
- K. Elaborar una relación de aspectos a considerar para la mejora de la realidad de la práctica del deporte en edad escolar

El trabajo de campo se estructura atendiendo al siguiente esquema:

Los resultados obtenidos se presentan por un lado de manera descriptiva y referidos a las poblaciones implicadas, por otro analizando las correlaciones entre las variables de estudio, y por último comparando entre sí los resultados correspondientes a las diferentes poblaciones.

La discusión general se centra tanto en la propia metodología empleada, permitiendo realizar una evaluación de la propia investigación, como en los resultados obtenidos, permitiendo señalar los aspectos más relevantes de intervención para la mejora del deporte en edad escolar.

Como aspectos más relevantes en este estudio pueden señalarse los siguientes:

1. Aportación de una investigación de carácter cuantitativo a partir de la utilización de seis encuestas diferenciadas para la recogida de información. La metodología empleada, y las encuestas en particular, aparecen por tanto como instrumentos contrastados, aplicados en la realidad, y susceptibles de ser utilizadas en otros contextos diferentes.
2. Definición de una fórmula para la valoración de la disponibilidad de instalaciones físico-deportivas en los centros escolares. Esta aportación resulta de interés al no ser fácil encontrar otro instrumento equivalente en la bibliografía especializada.
3. Definición y aplicación de un control de calidad sobre la propia investigación, con aportación de los resultados obtenidos por el mismo.
4. Realización de un diagnóstico crítico sobre el deporte en edad escolar en los centros del ámbito de estudio. Este diagnóstico nos permite disponer de

información sobre el volumen y características de las actividades y sobre las condiciones de los centros. De especial interés resulta la información relativa a las variables que condicionan dichas prácticas.

5. Realización de un diagnóstico crítico sobre la práctica de deporte en edad escolar de los niños, sus opiniones y las de sus padres sobre las propias prácticas, los monitores, los practicantes y el comportamiento de los padres. De especial interés resulta la información relativa a las variables que condicionan el índice de práctica de los niños.
6. Descripción de la realidad de los profesores de educación física de los centros escolares en relación al deporte en edad escolar, analizando las variables que condicionan la importancia otorgada por los mismos a la participación en la programación y diseño de las diferentes actividades.
7. Descripción de la realidad de los monitores responsables del deporte en edad escolar, analizando las variables que condicionan el nivel de profesionalización de los mismos.
8. Aportación de aspectos para la mejora del deporte en edad escolar, concretando en la medida de lo posible las intervenciones específicas necesarias.

Pueden destacarse, entre otros muchos, los siguientes resultados:

- La práctica del deporte en edad escolar se realiza fundamentalmente en el colegio, apareciendo diferencias de las características que presenta el realizado fuera de este.
- Existe una gran diferencia de la realidad de práctica de deporte en edad escolar de unos centros a otros.
- Se detecta un monopolio de determinadas modalidades de práctica.
- Existen modelos de comportamiento de actividades deportivas muy diferentes respecto a la implicación de sexos y evolución de practicantes.
- Abandono prematuro de la práctica en ambos sexos.
- Importante diferencia de porcentaje de practicantes de sexo masculino y femenino a favor del primero.
- Baja participación del profesor de educación física en la organización y gestión de las actividades.

- Escaso nivel de profesionalización y baja remuneración de los técnicos responsables.
- Inadecuada capacitación profesional de los técnicos responsables.

FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA DE SECUNDARIA

Autor: Carmelo Tejera Rodríguez

Directores: Dr. José Fernández González. Catedrático de la Universidad de La Laguna, del área de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Departamento de Didácticas Específicas, Facultad de Educación, Universidad de La Laguna, C/ Heraclio Sánchez, 37, 38204, La Laguna, Tenerife; y Dr. Nicolás Elórtegui Escartín. Catedrático de Física y Química de Educación Secundaria. IES César Manrique. Avenida Príncipes de España, nº 5. 38010 Santa Cruz de Tenerife.

Año: 2005

Número de páginas: 347

Número de referencias bibliográficas: 416

Descriptores: Formación inicial y permanente del profesorado, Pensamiento del profesorado, Profesorado de ciencias, Periodo de implantación de la LOGSE, Canarias.

Resumen

La elaboración de la presente tesis doctoral se ha desarrollado paralelamente a la vida profesional de los autores y, por tanto, responde a una situación experiencial a partir de la cual se han intentado analizar los cambios detectados durante la investigación.

El trabajo se centra en la formación inicial y permanente del profesorado de ciencias en el periodo de vigencia de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), y más concretamente en cómo ha evolucionado el pensamiento de los profesores de la Comunidad Autónoma Canaria en este periodo.

El núcleo principal de la tesis se dedica a la *«Formación y Perfeccionamiento del profesorado de primaria y secundaria en ejercicio, de Ciencias de la Naturaleza, en la Comunidad Canaria»*, en el que se analiza cuál ha sido el cambio de pensamiento del profesorado sobre la formación del docente en ejercicio.

Por una parte, se trata de establecer lo que pensaba el profesorado antes de iniciarse la implantación de la LOGSE. Ello se hace a través del análisis de los trabajos realizados en el marco de la 1ª y 2ª promoción de los Cursos de Formador de Formadores entre los años 1988 y 1990, etapa que coincidió con la anticipación e inicio de la implantación de la LOGSE.

En otro momento se aborda la investigación acerca de lo que piensa el profesorado una vez implantada la LOGSE, en el año 2002. Está encaminada a recabar las opiniones del profesorado en ejercicio, referente a temas similares a los que ya fueron investigados antes de la implantación de la LOGSE.

La pretensión es tratar de establecer cuáles han sido, según el profesorado, los cambios producidos como consecuencia de la implantación de la LOGSE, durante el periodo estudiado (más de una década): 1988-2002

Para una mejor comprensión de la orientación de la investigación se considera necesario estudiar las «*Ideas de la Comunidad Educativa Canaria sobre sí misma antes de la LOGSE*». Para ello, se realiza un trabajo de campo encaminado a analizar cuáles eran las expectativas de profesores y ciudadanos ante la LOGSE, antes de que ésta se implantara. Se indaga sobre una serie de variables organizadas en tres grupos: la calidad de la enseñanza y su mejora, el papel del profesorado y la implantación de la LOGSE.

Como antecedentes a la investigación se abordan otros aspectos relacionados, por una parte, con la formación inicial del profesorado de secundaria en la Universidad de La Laguna, y por otra, con las tendencias en la formación del profesorado.

En cuanto a la formación inicial, esto es, para la «*Evolución de la Formación del Profesorado de Secundaria en Ciencias, en la Universidad de la Laguna*», se analizan, entre otros aspectos, los antecedentes de la formación inicial de profesores de secundaria (FIPS) en la Universidad de La Laguna. Se relacionan las planificaciones de esta formación en esta Universidad en los últimos cursos académicos, a partir del curso 1992-93, que es cuando se percibe una aportación didáctica notoria. Se finaliza con una referencia a la situación de la formación inicial de profesores de secundaria en la actualidad, en la Universidad de La Laguna, y se aborda con más detalle en el «*Curso de Formación de Profesores de Secundaria, en Ciencias, en la Universidad de La Laguna*». En este capítulo se describen las características y la organización del Curso de Cualificación Pedagógica y se hace una propuesta de organización de la Didáctica de las Ciencias Experimentales y del “Practicum”.

RECENSIONES BIBLIOGRÁFICAS

ORIENTACIÓN EDUCATIVA E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD

D. J. Luque Parra

Málaga, Aljibe, 2006.

La orientación es una ciencia de la educación moderna, que ha tenido un desarrollo institucional parco y tardío. Sin embargo, constituye un apoyo al individuo para su mejor desarrollo personal, académico, social y profesional. En el caso de la educación especial, su necesidad es aún más acuciante. Por eso el libro se abre con unos interrogantes básicos: ¿Qué puede pedirse a la intervención psicopedagógica en el alumnado con discapacidad? ¿Cuál debe ser la atención a profesores y padres? ¿Qué consideraciones han de hacerse los profesionales de la orientación educativa?

Para dar una respuesta básica a estas cuestiones el libro se divide en dos partes: en la primera se tratan cuestiones básicas para el análisis, y en la segunda se abordan diez casos prácticos de diversa discapacidad desde la perspectiva de la orientación psicopedagógica.

Comienza abordando cuestiones conceptuales y el desarrollo evolutivo de términos como discapacidad y necesidades educativas especiales, así como sus trastornos específicos en cada caso. Sobre los problemas ligados al desarrollo se afirma que, puesto que no podemos curar a una persona, sí podemos apoyarla o conducirla en lo educativo como alternativa al médico tradicional. Considera la deficiencia como una pérdida o anomalía de una estructura o función, sea psíquica o psicológica; la discapacidad como una restricción o ausencia de una capacidad; y la minusvalía como una posición desventajosa para un individuo producida por una deficiencia o una discapacidad. Revisa los elementos para valorar una discapacidad a la luz de diversos organismos, dando entrada también al contexto.

Al considerar al niño con discapacidad escolarizado, estudia el sistema educativo y las perspectivas socioeducativa y operativa en los centros educativos para este tipo de alumnado. La integración y la inclusión en la escuela se consideran un valor propio de la diversidad humana, que acepta a todos como miembros de ella, con los mecanismos de compensación, apoyo y recursos pertinentes para conseguir la plena normalización con alumnos discapacitados.

Los ámbitos en que se mueven la orientación y la intervención se basan en el desarrollo de la carrera, enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad,

prevención y promoción, y orientación y consejo. En todos ellos se puede actuar desde diversos modelos, como el clínico, de servicios, de programas, de consulta o tecnológicos, y han de tener una continuidad desde lo escolar a lo sociolaboral.

Los diez casos prácticos presentados en la segunda parte son una especie de muestrario o itinerario para orientadores y profesores, ya que presentan un abanico de deficiencias y su tratamiento orientador. Podríamos decir que se trata de un estudio de caso diverso que pretende ilustrar la acción diaria de los orientadores escolares. Comienza con un caso de discapacidad intelectual leve, para seguir con otros de discapacidad intelectual moderada, lo que no debe valorarse en la discapacidad intelectual, trastornos generalizados del desarrollo, otros trastornos del desarrollo, discapacidad sensorial auditiva, con dos casos; discapacidad sensorial visual, discapacidad motora, y trastorno crónico oncológico. En cada uno presenta un resumen de la historia personal y académica de un sujeto, es decir, su anamnesis, seguido de los datos obtenidos mediante tests de inteligencia y sociales: su lenguaje, capacidad de adaptación al centro y a la casa, las habilidades académicas de lectoescritura y matemáticas, etc. Sigue la orientación y el consejo para cada uno de ellos en función de las discapacidades encontradas, divididas en orientaciones generales y orientaciones específicas para su desarrollo curricular, fundamentalmente en las áreas de lenguaje y matemáticas. Cada caso termina con una parte, para mí la más importante, sobre cuestiones para la reflexión de lo que se ha diagnosticado anteriormente. Como anexos, algunos elementos para la evaluación y consulta, algunas direcciones electrónicas que tratan el tema estudiado y la bibliografía pertinente.

El libro se mueve entre las perspectivas teórica y aplicada sin conseguir del todo ninguna de ellas, lo que puede ser una ventaja o un déficit, según la persona que lo lea. Tiene un nivel de dificultad medio, por lo que puede ser de gran ayuda para orientadores noveles, alumnos de facultades de pedagogía y psicopedagogía, maestros y profesionales de la educación especial. La revisión de casos es su punto más fuerte por la amplia selección de los mismos.

ISABEL CANTÓN MAYO

PSICOLOGÍA DEL TRABAJO. NOCIONES INTRODUCTORIAS

C. Morán Astorga

Málaga, Ediciones Aljibe, 2005.

La psicología del trabajo es una ciencia relativamente joven que ha avanzado a pasos de gigante y ha sido capaz de dar una respuesta eficaz y rápida a numerosas cuestiones y dificultades que se producen en el contexto de la vida laboral. Es además una respuesta científica, porque la psicología ha sabido integrar la reflexión, la observación y el estudio riguroso y científico de estos temas.

En este libro se abordan, de manera clara, nociones básicas con las que un experto en recursos humanos, un directivo, un empresario o un estudiante van a poder hacer frente a las necesidades y problemas de organización del personal de la empresa.

Así, trata desde temas generales, como pueden ser las aportaciones que ha hecho la psicología al campo del trabajo mediante sus teorías primigenias (el psicoanálisis, el conductismo o la corriente humanista), hasta las teorías que explican, desde un punto de vista de la psicología de la personalidad, el comportamiento de los individuos en las organizaciones.

Otros temas específicos se refieren a cómo llevar a cabo una buena selección de personal para elegir al mejor candidato para la organización, de acuerdo con el principio de que no se debe buscar únicamente al mejor trabajador para la empresa, sino que también esa empresa ha de ser la mejor para el trabajador. Esto significa que el trabajador se va a tener que adaptar a la empresa y ésta también ha de esforzarse por adaptarse a las necesidades del trabajador. Y esta adaptación continua implica una serie de procesos permanentes, como los de integración y orientación de los nuevos trabajadores con el fin de que el aterrizaje en la empresa sea lo más corto y eficaz posible; la formación de los mismos para que asimilen y se adapten a los nuevos retos y demandas sociales; y que ellos mismos sean capaces de innovar, de crear cambios positivos para la empresa. También es necesario dar retroinformación al empleado sobre su rendimiento, esto es, qué debe hacer y cómo debe hacerlo para mejorar el desempeño de las tareas encomendadas.

Ríos de tinta se han gastado en escribir sobre el *estrés* laboral, una cuestión que, en su justa medida, mejora el rendimiento, pero cuando sobrepasa un determinado umbral se torna peligrosa para la salud del individuo, y si afecta a muchos empleados puede poner en peligro a la misma organización. El *mobbing* o acoso psicológico es uno de los factores estresantes más potentes en el mundo

laboral, que está causando graves problemas a nivel personal y social. Esto es el *dark-side* (el lado malo) del trabajo.

La psicología está abordando en la actualidad una cuestión básica: la que se refiere al bienestar de los trabajadores y a la satisfacción laboral. La sociedad actual se define por la búsqueda del bienestar, que es una de las características básicas de la salud humana. La satisfacción en el trabajo es una medida de su bienestar que, aunque no es un indicador de la productividad en sí mismo, sí que está demostrado que los trabajadores con mayor rendimiento en el trabajo se encuentran más satisfechos. Pero sí están más relacionados con el buen desempeño en el puesto tanto la motivación como el estilo de dirigir, pilares básicos sobre los que se basa la riqueza y la vida laboral, muy a menudo relegando su conocimiento y actuación a la mera intuición humana, dejando a merced del destino el futuro de muchas empresas, buenas y necesarias socialmente.

Se cierra el libro en el capítulo diez con un tema fundamental: el proceso de negociación. La mayoría de las transacciones hoy en día son acuerdos negociados; la interrelación con clientes, trabajadores, proveedores, instituciones públicas y otras empresas hace de la negociación una estrategia básica para la vida de la empresa.

La autora de este libro lleva ocho años como profesora de Psicología del Trabajo en la Universidad de León, es Doctora en Psicología y Máster en Dirección y Gestión de Recursos Humanos. Ha trabajado también como psicóloga durante once años llevando a cabo gran parte de las tareas de gestión de recursos humanos en una empresa pública.

ISABEL CANTÓN MAYO

AUTORES

Pedro Pablo Berruezo Adelantado es Maestro de Educación Primaria especialista en Educación Especial y Educación Física, Licenciado en Psicología, Doctor en Pedagogía y Especialista en Psicomotricidad. Es Profesor Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (España). Preside la Asociación de Psicomotricistas del Estado Español y codirige la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. Sus ámbitos de investigación son: la psicomotricidad, la educación especial, la tecnología de ayuda, la discapacidad y la educación inclusiva.

Xavier Besalú es profesor de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona. En estos momentos es el vicedecano de Magisterio. Miembro de la asociación GRAMC (Grups de Recerca i Actuació amb Minories Culturals i Treballadors Estrangers) y del comité científico de la Cátedra de Inmigración, Derechos y Ciudadanía; ha ejercido 12 años de profesor de EGB y colabora con los movimientos de renovación pedagógica. Líneas de trabajo e investigación: Educación intercultural, Formación del profesorado, Pobreza y exclusión social, Currículum e innovación educativa.

Hilda Mar Camacho González es Licenciada en Psicopedagogía (1998) por la Universidad de La Laguna y “Especialista Universitario” en “Programas de Intervención Psicológica en Contextos Educativos”, por la Universidad Complutense de Madrid (1999). Actualmente trabaja en el Consejo Escolar de Canarias, desde 2001, como colaboradora en diferentes proyectos, publicaciones u otras actividades que desarrolla este Órgano. También trabaja, desde 2002, como voluntaria, en el Gabinete de “Orientación a las Familias”: Voluntariado de la Cárcel (Tenerife II).

Josep Maria Cots i Caimons es profesor titular de lengua inglesa y de lingüística aplicada en la Universidad de Lleida. Su investigación se centra en el ámbito de la lingüística aplicada y, más concretamente, en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas desde enfoques procedentes del análisis del discurso y la pragmática.

Josep Maria Díaz Torrent es profesor de lengua y literatura inglesas en la escuela andorrana de segona ensenyança de Ordino (Principado de Andorra). Sus áreas de interés son la comunicación en entornos multiculturales y multilingües y el enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras, así como las diversas aplicaciones del análisis del discurso en la enseñanza/aprendizaje de

lenguas. Actualmente se encuentra trabajando en su tesis doctoral, que versará sobre la interacción en las aulas de acogida lingüística para inmigrantes.

Ángel Huguet es profesor Titular de Universidad del área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Lleida. Su línea de investigación en los últimos diez años ha girado en torno al bilingüismo y la educación bilingüe, habiendo publicado numerosos artículos en diferentes revistas especializadas. Actualmente, sus intereses se orientan hacia la igualdad de oportunidades escolares en contextos de inmigración.

Judit Janés Carulla es becaria postdoctoral adscrita al área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Lleida. Su principal línea de investigación gira en torno a las actitudes lingüísticas en el caso de los escolares de origen inmigrante.

David Lasagabaster es profesor titular de la Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea. Su experiencia docente se ha desarrollado en los distintos niveles educativos, desde la educación infantil, primaria y secundaria hasta los estudios universitarios. Sus líneas de investigación han girado en torno a la adquisición de segundas lenguas, la didáctica de la enseñanza de la lengua extranjera y el multilingüismo.

Núria Llevot Calvet es Doctora en psicopedagogía. Sus inicios profesionales fueron como maestra (educación infantil, primaria y educación especial) en medios desfavorecidos, coordinadora del Programa de Educación Compensatoria y formadora sobre minorías étnicas y educación intercultural. Actualmente es profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida (área de Teoría e Historia de la Educación). En los últimos años ha realizado estancias de investigación en centros extranjeros (Montreal, París y Mostar, entre otros) para desarrollar proyectos sobre la educación y la mediación intercultural.

José Luis Navarro es profesor Lector (Ayudante Doctor) del área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Lleida. Su línea de investigación en los últimos años se ha centrado en el estudio y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación por parte de alumnado con dificultades de audición y lenguaje; asimismo, y desde hace varios años, viene desarrollando principalmente su interés en torno a la competencia lingüística del alumnado inmigrante, así como a sus condiciones de escolarización.

José Emilio Palomero Pescador es Profesor Titular (TEU) de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Educación de Zaragoza.

Es miembro fundador de la “Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado”, de la “Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)” y de la “Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado”. Dirige su Sede Social desde sus inicios en 1987. Ha participado en la organización de los diferentes congresos sobre formación del profesorado promovidos por la citada asociación. Ha publicado numerosos trabajos en diferentes medios (Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Escuela Hoy, Cuadernos de Pedagogía, El Guiniguada, El Mundo, El Día, El Periódico de Extremadura, etc.). Es el director del “Postgrado en Psicomotricidad y Educación” de la Universidad de Zaragoza, desde su creación en 2002.

Máximo Padrón Hernández es profesor Titular de Universidad en el área de conocimiento de Psicología Evolutiva y de la Educación, en la Universidad de La Laguna. Experto en formación en valores, es autor de diferentes artículos, publicados en distintas revistas científicas: “Satisfacción del profesorado y violencia escolar”, “Habilidades socioafectivas y desarrollo personal en la formación del profesorado”, “Influencia de variables profesionales y contextuales en las actitudes de los profesionales que trabajan en centros específicos de educación especial”, “Teoría *vs.* práctica en un modelo de formación inicial de profesores de Enseñanza Secundaria”... Es también coautor del libro *Enfoques y modelos en psicología de la educación*, así como de diferentes libros colectivos.

Álvaro Retortillo Osuna es becario FPU en la Universidad de Valladolid. Es Diplomado en Gestión y Administración Pública y Licenciado en Ciencias del Trabajo. Obtuvo el Premio Extraordinario de Licenciatura en Ciencias del Trabajo y el Tercer Premio en los Premios Nacionales de Educación Universitaria. Ha realizado un Master en Dirección de Recursos Humanos.

Henar Rodríguez Navarro es becaria FPI en la Universidad de Valladolid. Llevó a cabo los estudios de Maestra de educación primaria y es Licenciada en Psicopedagogía. Tiene el Diploma de Estudios Avanzados en el departamento de Psicología. Ha realizado un Master en intervención psicológica en contextos educativos en la Complutense de Madrid. Además, es Especialista en Educación Intercultural en la Facultad de Valladolid.

Carina Siqués es profesora de didáctica de la lengua inglesa en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona. Recientemente ha sido miembro de la comisión escuela y nuevas metodologías, del Consejo Asesor de la Lengua creado por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya. En los últimos años ha estado implicada en varios proyectos

relacionados con el tratamiento lingüístico de la infancia y la adolescencia extranjera en la escuela.

Ignasi Vila es catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Girona. Ha sido Director de los Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades de Barcelona y de Girona, y Decano de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona. Es el coordinador del grupo de investigación consolidado de la Generalitat de Cataluña *Cultura y Educación*, y una de sus líneas de investigación versa sobre la escolarización de la infancia y la adolescencia inmigrante.

1) Normativa general

La «**Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)**», que publica tres números al año (Abril, Agosto y Diciembre), es el órgano oficial de expresión de la «ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (AUFOP)», entidad científico-profesional, de carácter no lucrativo, que nació en el contexto de los «Seminarios Estatales para la Reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado», hoy Facultades universitarias. Sus socios son personas físicas o instituciones relacionadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado. La citada revista se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza, de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte. Su sede social, dirigida por José Emilio Palomero Pescador (emipal@unizar.es), está localizada en la Facultad de Educación de Zaragoza • San Juan Bosco, 7 • 50071 (España).

La AUFOP (<http://www.aufop.org>) edita una segunda revista, la «**Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)**», independiente de la RIFOP, que puede ser consultada gratuitamente en la siguiente dirección electrónica: http://www.aufop.org/publica/reifp/num_reifp.asp

La AUFOP, finalmente, es la propietaria legal de ambas revistas, que se rigen por los estatutos de la citada entidad (<http://www.aufop.org/aufop/estatuto.asp>) y que dependen jurídicamente de los órganos directivos de la misma: Asamblea General, Junta Directiva, Comité Científico, Consejo de Redacción, Consejo Académico y Comité Asesor.

2) Normas para la confección de artículos

Cualquier persona puede enviar cuantos artículos considere oportuno, debiéndose atener para ello a las normas formales que se detallan a continuación. La no adecuación a las mismas constituirá motivo suficiente para no ser aceptados para su publicación.

2.1) Aspectos formales

Los/as autores/as enviarán cuatro copias del trabajo original, en soporte papel, a la siguiente dirección: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) • Facultad de Educación • San Juan Bosco, 7 • E-50071 Zaragoza. También será remitido a esta dirección una copia en soporte informático (diskette o CD-R), en Word (Microsoft Office); no utilice espacios en blanco ni tabuladores para sangrar los párrafos, y si es posible utilice el «espacio posterior», de la opción «Párrafo», del Menú «Formato» de Word para separar los párrafos, en vez de dar dos veces a la tecla **return** (↵).

Todos los trabajos serán presentados impresos, en papel blanco formato DIN A4, escritos por una sola cara, y su extensión máxima, incluidas tablas y gráficos si los hubiere, no deberá sobrepasar de 18 páginas a dos espacios, debiéndose utilizar un tipo de letra de 12 puntos (Times, Times-New Roman o similares). Por otra parte, los trabajos irán encabezados con un «título corto» y acompañados de un resumen de un máximo de 100 palabras, así como tres o cuatro palabras clave, que deben estar ajustadas al Tesoro Europeo de la Educación, al Tesoro Mundial de la Educación (UNESCO), o a las entradas del Tesoro empleado en la base de datos ERIC. El título, el resumen y las palabras clave deben presentarse en español y en inglés. En su caso, las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo, y se presentarán en hojas aparte, indicando el lugar exacto donde deben ir ubicados.

Al final del trabajo se incluirá el nombre y apellidos del autor/a o autores/as, centro de trabajo y dirección de contacto, así como teléfono, fax y dirección de correo electrónico. Se incluirá también un breve currículum, de no más de seis líneas, en el que se señale el perfil académico y profesional, así como las principales líneas de investigación.

2.2) Sistema de referencia

La **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado** adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la APA (2001). **Publication Manual** (5th ed.).

Citas textuales: Para citar las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta que todas las citas irán incorporadas en el texto, y no a pie de página, ni en forma de notas al final. Debe utilizarse el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, éstas deben ir entre comillas «...» y se incluirá el número de la página. Ejemplo: «Generador de exclusión, el fracaso escolar es en muchos casos el origen de algunas formas de violencia o de extravíos individuales» [DELORS, 1996, 61].

Paráfrasis: Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. Ejemplo: Delors (1996) destaca que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes esenciales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Referencias bibliográficas: La bibliografía, llamada referencias bibliográficas en estos trabajos, es la última parte de los mismos. Seguidamente se señalan algunas normas básicas al respecto:

- Incluir en las referencias bibliográficas todos los trabajos que han sido citados realmente y SÓLO los que han sido citados.
- Organizar las citas alfabéticamente por el apellido del autor o autora.

- Poner en mayúscula sólo la primera letra de la primera palabra del título de un libro o artículo; o la primera letra de la primera palabra de un título, después de un dos puntos, o un punto y coma. Se procederá de igual forma en el caso de los nombres propios.
- Poner en mayúscula la primera letra de cada palabra en el caso de los títulos de las revistas

En los siguientes ejemplos se deja constancia de la estructura de las citas. Prestar atención, en todo caso, al estilo de letra y a los signos de puntuación, si no dispone de versales (APELLIDOS) utilice minúsculas, excepto en la primera letra del apellido (Apellidos):

- Para libros: APELLIDOS, Nombre o Inicial(es) (Año). **Título del libro**. Ciudad de publicación: Editorial.
- Para revistas: APELLIDOS, Nombre o Inicial(es) (Año). Título del artículo. **Título de la Revista, volumen (número)**, páginas.
- Para capítulos de libros: APELLIDOS, Nombre o Inicial(es) (Año). Título del capítulo. En Nombre Apellidos (Editor-es), **Título del libro**, (páginas). Ciudad de publicación: Editorial.
- Libros escritos por uno o varios autores: ZABALZA, Miguel Ángel (2002). **La enseñanza universitaria**. Madrid: Narcea.
- Libros editados (recopilación de ensayos): GAIRÍN, Joaquín & ARMENGOL, Carme (Eds.) (2003). **Estrategias de formación para el cambio organizacional**. Barcelona: Praxis.
- Capítulos contenidos en libros editados: JARES, Xesús R. (2002). El conflicto como contenido didáctico. En Martín Rodríguez Rojo (Coord.), **Didáctica general. Qué y como enseñar en la sociedad de la información** (pp. 243-270). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Artículos de revistas: ORTEGA RUIZ, Rosario (2002). Lo mejor y peor de las redes de iguales: Juego, conflicto y violencia. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 44**, 93-113.
- Artículos de periódico, semanal, o similares: MORENO GONZÁLEZ, Antonio (2004). La agonía de la escuela. **El País, 12 de abril**, 30.
- Documentos de la base de datos ERIC: LISTON, Daniel P., & ZEICHNER, Kenneth M. (1988). Critical pedagogy and teacher education [CD-ROM]. **Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association**. (Documento ERIC n. ED295937).
- Consultas en Internet: MORAL SANTAELLA, Cristina (2001). La investigación teórico/práctica: Estrategias de formación inicial del profesor. **Revista**

Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 4 (2).

Consultado el día de mes de año en

<http://www.aufop.org/publica/reifp/01v4n2.asp>

Para más información sobre la realización de trabajos y su adecuación a la normativa APA, puede consultarse el artículo titulado «Orientaciones para la elaboración de trabajos académicos y científicos», publicado en el número 28 de esta revista.

2.3) Temática: Formación y empleo de profesores. Educación.

En cada número se publicará una monografía cuya temática será elegida por el Consejo de Redacción, que nombrará un/a coordinador/a de la misma. Los artículos que la integren serán solicitados expresamente a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ella se aborden.

Para la sección denominada «Realidad, pensamiento y formación del profesorado», se aceptarán artículos cuya temática se refiera a la formación inicial y/o permanente del profesorado de cualquier nivel (experiencias, investigaciones, planes de estudio, alternativas institucionales, etc.), así como artículos cuya temática esté relacionada con la situación del profesorado (pensamiento, salud mental, status socio-laboral y profesional, etc.).

Habrà una sección especial destinada a la publicación de artículos escritos por los estudiantes de profesorado y de ciencias de la educación, bajo la dirección de alguno/a de sus profesores/as: experiencias innovadoras, investigaciones conectadas con diferentes disciplinas, reflexiones sobre su status, etc.

Asimismo, existirá una sección dedicada a la publicación de fichas-resumen de tesis doctorales en el campo de las Ciencias de la Educación: Pedagogía, Psicología, Didácticas Especiales, Antropología, Filosofía y Sociología de la Educación. Las normas para su confección son éstas: título, autor/a y dirección personal o profesional, director/a de la tesis, Universidad y Departamento donde ha sido defendida, año en que ha sido presentada, número de páginas y de referencias bibliográficas, descriptores (máximo 12 palabras), resumen del contenido. En el mismo deberá constar: objetivos, hipótesis, diseño de la investigación, muestra, metodología utilizada en la recogida y en el tratamiento de los datos, resultados y conclusiones.

Siempre que se estime conveniente, la ***Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*** destinará la totalidad de sus páginas al estudio monográfico de una problemática educativa emergente o de actualidad. O, también, a recoger las ponencias de congresos conectados con al formación inicial y permanente del profesorado, en cuya organización participe la AUFOP. En el caso de los congresos, las comunicaciones presentadas a los mismos se publicarán, siempre que sea posible, en la revista electrónica (REIFOP). Los Comités Organizador y Científico de tales eventos se ocuparán de valorar la relevancia científica de las comunicaciones recibidas, en orden a su publicación en la REIFOP.

2.4) Admisión y aceptación de artículos

Como ya se ha señalado anteriormente, los artículos que integran las monografías (cada una de ellas dirigida por un coordinador, nombrado a tal efecto por el Consejo de Redacción), se solicitarán de forma expresa a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ellas se aborden. No obstante, para la aceptación y publicación del articulado de cada una de ellas, serán necesarios los informes favorables del correspondiente coordinador y de al menos tres miembros del Consejo Redacción, designados a tal efecto.

En lo que se refiere a los artículos no solicitados por el Consejo de Redacción, una vez recibido un artículo en la Sede Social, será enviado a tres expertos para que emitan un informe sobre su relevancia científica. Tales informes serán absolutamente confidenciales. En el caso de que dos de los informes solicitados sean positivos, el Consejo de Redacción decidirá en qué número de la RIFOP (revista papel) o de la REIFOP (revista electrónica) se publicará el artículo en cuestión. En todo caso, la toma final de decisiones sobre la publicación o no publicación de cualesquiera de los trabajos que se reciben en la Sede Social de la RIFOP/REIFOP, es competencia exclusiva del Consejo de Redacción, que seleccionará los artículos a publicar, de entre los informados positivamente, según su interés y oportunidad. En caso de aceptación, se comunicará al autor/a o autores/as de cada uno de ellos el número de la RIFOP o REIFOP en que aparecerán publicados. En caso de rechazo, el Consejo de Redacción no devolverá el original, si bien comunicará, siempre que sea posible, los motivos del mismo.

2.5) Criterios de evaluación

Los criterios básicos para la evaluación de los artículos que se reciben en la RIFOP/REIFOP son los siguientes: 1) Altura intelectual, científica y/o crítica del artículo en cuestión: Investigación, ensayo, experiencia, documento, 2) Rigor metodológico del mismo, 3) Grado de coherencia interna, 4) Oportunidad, actualidad e interés de su temática, 5) Originalidad y/o novedad de su contenido, 6) Claridad y orden a nivel expositivo, y 7) Calidad literaria y amenidad del texto.

2.6) Artículos publicados

No se abonará cantidad alguna a sus autores/as por los artículos publicados, quedando reservados para la AUFOP todos los derechos sobre los mismos. Todas las personas a las que se les sea publicado un artículo en la RIFOP (revista papel) recibirán un ejemplar gratuito del número correspondiente. Si necesitan más ejemplares, si les remitirán gratuitamente, siempre que haya existencias. Podrán solicitarlos a la siguiente dirección: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) • Facultad de Educación • San Juan Bosco, 7 • E-50071 Zaragoza • Correo electrónico: emipal@unizar.es

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN
REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA «REVISTA DE ESCUELAS NORMALES»
(CIF. G-44032266)
AÑO 2006

APELLIDOS NOMBRE
DNI o CIF LOCALIDAD
CALLE/PLAZA NÚMERO
PROVINCIA C.P. TELÉFONO
LUGAR DE TRABAJO
CALLE/PLAZA NÚMERO
PROVINCIA C.P. TELÉFONO

DOMICILIACIÓN BANCARIA:

RUEGO ME GIREN EL IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN ANUAL A MI CUENTA:

NÚMERO COMPLETO DE LA CUENTA (20 DÍGITOS):.....

BANCO O CAJA DE AHORROS:

DIRECCIÓN COMPLETA DEL BANCO:.....

LOCALIDAD Y CÓDIGO POSTAL:

FIRMADO:

NOMBRE Y APELLIDOS:

PRECIOS PARA EL AÑO 2006 (IMPUESTOS INCLUIDOS):

- Suscripción para socios de la Aufop: 37 Euros
- Suscripción normal para España e Iberoamérica: 81 Euros
- Suscripción Institucional para España (10 suscripciones en una) 275 Euros
- Suscripciones para el resto de países extranjeros: 100 Euros
- Precio de este ejemplar suelto: 27 Euros (más gastos de envíos)

En todos los casos va incluido el IVA (4%) y el importe del envío de las revistas al suscriptor o la suscriptora.

FORMA DE PAGO:

1. Cheque Nominativo: A nombre de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)». Enviar a la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) • Facultad de Educación • San Juan Bosco, 7 • E-50071 Zaragoza.
2. Transferencia Bancaria: A nombre de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)» y a la c/c. nº 2086 0041 62 0700008676 de la Caja de Ahorros de la Inmaculada, Urbana 41, Zaragoza, (España).

ENVIAR ESTE BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN A:

«Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)»
Facultad de Educación • San Juan Bosco, 7
E-50071 Zaragoza • Correo Electrónico: emipal@unizar.es

