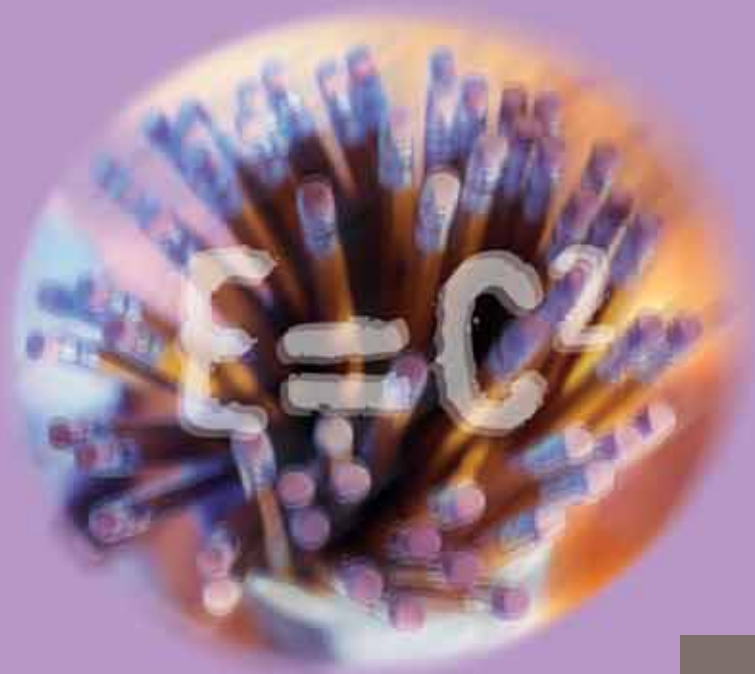


*i cultura*



*educació*

# **Educació i Cultura**

**Revista Mallorquina de Pedagogia**

# **19**

Palma, 2006-2007

**Universitat de les Illes Balears**  
Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques

**Educació i Cultura.** Revista Mallorquina de Pedagogia, núm. 19. 2006-2007  
Revista del Dept. de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears

Director i fundador: Antoni J. Colom Cañellas  
Consell de Redacció: M. Carme Fernández Bennàssar, Gabriel Janer Manila, Jaume Oliver Jaume,  
Eduard Rigo Carratalà, Bernat Sureda Garcia, Jaume Sureda Negre

Col·laboracions, intercanvi, llibres per a recensions (dos exemplars): Dept. de Pedagogia i  
Didàctiques Específiques. Campus universitari. Cra. de Valldemossa, km 7.5. E-07122 Palma

© del text: els autors, 2006

© de l'edició: Universitat de les Illes Balears. Edicions UIB. Cas Jai. Campus universitari. Cra. de  
Valldemossa, km 7.5. E-07122 Palma (Illes Balears)

Impressió: Taller Gràfic Ramon. Gremi Forners, 18. Polígon Son Castelló. 07009 Palma

ISSN: 0212-3169

DL: PM 523-1982

No es permet la reproducció total o parcial d'aquest llibre ni de la coberta, ni el recull en un sistema informàtic, ni la transmissió en qualsevol forma o per qualsevol mitjà, ja sigui electrònic, mecànic, per fotocòpia, per registre o per altres mètodes, sense el permís dels titulars del *copyright*.

## Sumari

A cent anys de la creació de la <i>Junta para la Ampliación de Estudios</i> .....	7
Francesca Comas Rubí	
Filosofía de la Educación y Teoría de los Valores: el subjetivismo y el objetivismo en la axiología .....	19
Joan Carles Rincon Verdera	
Formación profesional, trabajo y escuela: la desinversión como experiencia o las atribuciones de nuevos sentidos .....	37
Belén Pascual Barrio i Dinora Teresa Zuchetti	
Programas de formación para la prevención especializada de los malos tratos hacia las personas mayores .....	47
Carmen Prado Novoa i Carmen Touza Garma	
Evolució dels interessos professionals, de la utilitat sociolaboral i de la satisfacció amb els estudis dels alumnes de Psicopedagogia .....	59
Maria Femenias Andreu i Juan Manuel Sánchez González	
Enseñando lengua oral en la adolescencia .....	69
Eva Aguilar Mediavilla	
Normes de publicació .....	83

*A cent anys de la creació  
de la Junta para la  
Ampliación de Estudios*

**Francesca Comas Rubí**

*Universitat de les Illes Balears  
xisca.comas@uib.es*

*Educació i Cultura  
(2006-2007), 19:  
7-17*

# A cent anys de la creació de la *Junta para la Ampliación de Estudios*

## The Centennial of the Creation of the *Junta para la Ampliación de Estudios*

**Francesca Comas Rubí**  
Universitat de les Illes Balears  
xisca.comas@uib.es

### Resumen

Aprovechando el primer centenario de la creación de la Junta para la Ampliación de Estudios, en este artículo se pretende ofrecer una síntesis de qué fue y qué supuso este organismo para la modernización pedagógica del país. Se repasan sus orígenes, las instituciones creadas por la misma Junta, las relaciones internacionales que se establecieron y las pensiones para ampliación de estudios en el extranjero. La mayoría de estas becas fueron solicitadas y concedidas al colectivo de Pedagogía.

**Palabras clave:** Instituciones de la JAE, relaciones internacionales, pensiones.

### Abstract

On the centennial of the creation of the *Junta para la Ampliación de Estudios* (Extended Studies Board), we present an article which seeks to offer a synthesis of what this body was and what it represented for the modernization of teaching in Spain. A review is made of its origins, the institutions that were created by the Junta, international relations that were established, and financial aid for extended education abroad. Most of these grants were applied for and given to the teaching community.

**Key words:** JAE institutions, international relations, allowances.

Durant l'any 2007 celebrem el centenari de la creació d'un dels organismes més importants per a la modernització pedagògica que existiren a Espanya durant el segle XX, la Junta para la Ampliación de Estudios, que permeté que milers de professionals de l'educació d'arreu de l'Estat visitassin centres educatius a l'estranger i/o hi cursassin estudis.

L'objectiu d'aquest article és recordar, a mode de síntesi, i amb motiu del centenari de la seva creació, què fou la JAE i quines iniciatives dugué a terme durant els seus anys de funcionament.

## La creació de la JAE

Creada per Reial decret d'11 de gener de 1907, durant el Ministeri d'Amalio Gimeno, la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas molt aviat fou coneguda vulgarment com a «Junta de Pensiones», ja que una de les activitats que la féu més popular va ser la concessió de beques per a l'ampliació d'estudis a l'estranger.

Malgrat que fos un organisme jurídic ministerial, no hi ha dubte que la seva gestació es produí en els ambients institucionistes. De fet, Giner de los Ríos va estar sempre per sota de la JAE; hi col·locà homes de la seva confiança, però no formà part mai del quadre directiu. No obstant això, el secretari i impulsor del projecte era un dels deixebles de don Francisco, José Castillejo, i la majoria dels seus vocals estaven vinculats a la Institució, com per exemple Gumersindo de Azcárate, Ignacio Bolívar, Victoriano Fernández Ascarza o Luis Simarro.

El preàmbul de l'esmentat Reial decret pel qual es constituïa la JAE deixava clar quin era l'objectiu darrer que movia el projecte de creació de la Junta:

*«El más importante grupo de mejoras que pueden llevarse á la instrucción<sup>1</sup> pública, es aquel que tiende por todos los medios posibles á formar el personal docente futuro y dar al actual medios y facilidades para seguir de cerca el movimiento científico y pedagógico de las naciones más cultas, tomando parte en él con positivo aprovechamiento.*

*»Abandona el Estado en España esa función á las fuerzas aisladas del Profesorado y de la juventud, sin ofrecer á ésta otros medios que los indispensables para la obtención de un título, ni otorgar á aquél sino una retribución que no puede alcanzar para viajes de estudio, ni siquiera para adquirir las revistas y los libros que aumentan su caudal de erudición.»<sup>2</sup>*

En definitiva, es tractava de situar Espanya al nivell de la resta d'Estats europeus quant a desenvolupament científic. Les estratègies que es proposava assolir la Junta per aconseguir aquest objectiu eren diverses, tal com es publicà al Reial decret constituïu d'aquesta:

*«Primero. El servicio de ampliación de estudios dentro y fuera de España.*

*Segundo. Las Delegaciones en Congresos científicos.*

*Tercero. El servicio de información extranjera y relaciones internacionales en materia de enseñanza.*

*Cuarto. El fomento de los trabajos de investigación científica, y*

---

<sup>1</sup> Vegeu RD d'11 de gener de 1907. A: *Gaceta de Madrid*, de 18 de gener de 1907. La seu de la JAE s'emplaçà, en un principi, al número sis de la plaça Bilbao. Posteriorment s'instal·laren en un hotel del carrer Almagro, i d'aquest al carrer Medinaceli.

<sup>2</sup> *Ibidem*. El preàmbul del RD d'11 de gener de 1907 ha estat reproduït a SÁNCHEZ RON, J. M. (coord.). *1907-1987. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas ochenta años después*. 2 vol. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1988, cit. pàg. 254-264, vol. I.

*Quinto. La protección de las instituciones educativas en la enseñanza secundaria.»<sup>3</sup>*

Les tàctiques esmentades es traduïren, al llarg dels anys, en una complexa política de pensions, delegacions i missions a l'estranger, complementada per tota una xarxa de relacions internacionals, i per la creació d'una sèrie d'institucions científiques i docents.

S'ha de dir que els pressuposts de què disposava la Junta per dur a terme les seves maniobres, malgrat que no fos mai suficient, era considerablement més elevat que el de les Universitats. A més de les quantitats anuals rebudes de l'Estat, la Junta generava ingressos propis, ja fos mitjançant quotes, cursos o congressos, o bé a través de donacions (el 1926, la Fundació Rockefeller li lliurà un donatiu de 420.000 dòlars). Aquest organisme suposà, des dels seus inicis, una molesta competència per a la investigació universitària en general i es guanyà les antipaties d'un gran nombre de catedràtics d'arreu de l'Estat.<sup>4</sup>

## **Institucions creades per la JAE**

No és estrany que, juntament amb la tasca més coneguda de la Junta (les pensions a l'estranger), es tingués capacitat per crear algunes institucions relacionades amb la investigació. Aquestes entitats varen tenir, des de l'inici, una personalitat pròpia, facilitada per la seva independència científica i econòmica. Totes elles establiren un règim intern de funcionament, però sense oblidar el nexa que les unia entre si, i, sobretot, amb la Junta: la col·laboració en la investigació i formació. Seguint la classificació que ens presenta l'acurat estudi de Carmela Gamero,<sup>5</sup> les institucions més importants agregades a la JAE foren:

### **Els Centres per a la investigació**

— *Centro de Estudios Históricos*

*El Centro de Estudios Históricos* es creà per RD de 18 de març de 1910, i s'ubicà a la Biblioteca Nacional. Presidit per Ramón Menéndez Pidal, tenia com a objectiu la investigació de fonts històriques, l'organització de missions científiques (excavacions i exploracions), la potenciació d'una biblioteca, la iniciació dels alumnes en la investigació i

<sup>3</sup> Aquest text ha estat reproduït a LAPORTA, F.; RUIZ MIGUEL, A.; ZAPATERO, V.; SOLANA, J. «Los orígenes culturales de la Junta para Ampliación de Estudios». A: *Arbor*, núm. 499-500, gener de 1987, cit. pàg. 15-16.

<sup>4</sup> Sánchez Ron s'atura a esmentar aquesta situació, destacant la superioritat de les xifres del pressupost de la JAE en contraposició a les de les Universitats. No és estrany, doncs, que un grup de catedràtics de la Universitat de Madrid, l'any 1918, demanàs la convocatòria d'un claustre extraordinari per declarar lícit o no que els catedràtics participassin en les activitats de la Junta. A més de les crítiques pel tracte privilegiat que rebien de les arques de l'Estat (cal tenir en compte que també rebien donacions internacionals, ingressos propis i béns adquirits), la JAE fou acusada de centralista, crítica que provenia, majoritàriament, d'ambients intel·lectuals catalans.

<sup>5</sup> Per a la presentació d'aquesta classificació ens hem fonamentat en GAMERO MERINO, C. *Un modelo europeo de renovación pedagógica: José Castillejo*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto de Estudios Manchegos, 1988, on es dedica bona part de l'obra a analitzar les tasques desenvolupades per aquestes institucions.



la relació amb els pensionats a l'estranger per a estudis de caire històric. El centre, al llarg de més de vint anys de vida, va tenir les seccions següents: Filologia (R. Menéndez Pidal), Arqueologia (M. Gómez Moreno), Art (E. Tormo), Dret (E. Hinojosa i C. Sánchez Albornoz), Institut d'Estudis Medievals (C. Sánchez Albornoz), Història (R. Altamira), Filosofia Àrab (M. Asín), Institucions Àrabs (J. Ribera), Filosofia Contemporània (J. Ortega y Gasset), Estudis Semítics (A. S. Yahuda), Arxiu de Literatura Contemporània (P. Salinas), i Estudis Hispanoamericans (A. Castro). Així mateix, també organitzà, a partir de 1916, cursos per a estrangers.

— *Instituto Nacional de Ciencias*

L'*Instituto Nacional de Ciencias*, presidit pel mateix Santiago Ramón y Cajal, es fundà gairebé al mateix temps que el *Centro de Estudios Históricos*, concretament per RD de 27 de març de 1910, i amb uns objectius molt similars, con destaca Gamero: «*Facilitar la preparació de los pensionados en el extranjero, aprovechar los conocimientos de los que regresan, dar oportunidad a los jóvenes que salen de las universidades o escuelas superiores para dedicarse a estudios especiales y reunir en colaboración elementos dispersos.*» Incorporà centres ja existents, com el Museu Nacional de Ciències Naturals (dirigit per I. Bolívar) i els seus annexos marítics de Santander i les Balears, el Museu d'Antropologia (M. Antón), el Jardí Botànic (A. Gredilla), l'Estació Biològica de Santander i el Laboratori d'Investigacions Biològiques o Instituto Cajal (S. Ramón y Cajal). A més, en creà de nous: Laboratori d'Investigacions Físiques (B. Cabrera), Estació Alpina de Guadarrama, Laboratori d'Histologia i Histopatologia del sistema nerviós, Laboratori d'Anatomia Microbiològica, Laboratori de Fisiologia General, Laboratori de Química Fisiològica, Laboratori de Serologia i Bacteriologia, i Laboratori i Seminari Matemàtic. A part dels centres adherits o creats, s'impulsà la constitució de grups de treball i comissions d'investigació.

— Asociación de Laboratorios

L'Asociación de Laboratorios sorgí gràcies a la iniciativa de Torres Quevedo, i es creà per RD de 8 de juny de 1910. El seu objectiu era, bàsicament, que qualsevol treball científic pogués quedar a disposició dels laboratoris que el necessitassin.

— *Misión Biológica de Galicia*

La *Misión Biológica de Galicia*, creada amb la cooperació de diversos organismes regionals l'any 1921, disposà de laboratoris i camps d'experimentació per estudiar problemes agrícoles i ramaders.

— Centres docents

— Instituto-Escuela<sup>6</sup>

Amb l'objectiu de gaudir d'un centre avançat, on s'aplicassin els plans i mètodes més innovadors de manera experimental per després projectar-los a la reforma de

---

<sup>6</sup> Sobre l'Instituto-Escuela es pot consultar, entre d'altres, TERÁN, M. de. «El Instituto Escuela y sus relaciones con la Junta para Ampliación de Estudios y la Institución Libre de Enseñanza». A: *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: ed. Tecnos, 1977. ONTANÓN, E. «El Instituto Escuela, experiencia educativa de la Junta para Ampliación de Estudios». A: SÁNCHEZ RON, J. M. (coord.). *1907-1987. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas ochenta años después*, op. cit., pàg. 201-238, vol. I.

l'ensenyament secundari de l'Estat, es creà l'Instituto-Escuela. D'innegable caire institucionista, en moltes ocasions ha estat identificat amb la ILE, però no s'ha d'oblidar que l'Instituto-Escuela depenia del Ministeri d'Instrucció Pública. Fou el ministre liberal progressista Santiago Alba qui signà el RD pel qual es creà aquest centre, concretament el 10 de maig de 1918. Però la seva organització, gestió i estructura depenien de la Junta, amb la qual cosa la influència institucionista era evident. Es proposà un assaig pedagògic capaç de reformar l'ensenyament a partir d'un tipus quasi ideal de professors investigadors. Això suposava una bona preparació dels docents, motiu pel qual, simultàniament, es formaven, durant dos o tres anys, mestres i llicenciats que es volien dedicar a l'ensenyament, mitjançant pràctiques al centre i posteriors pensions a l'estranger (d'aquests futurs professionals s'encarregaven María de Maeztu, Ramón Menéndez Pidal, Julio Rey Pastor i Ignacio Bolívar). Es dividia en dues seccions, els tres graus preparatoris (de 8 a 10 anys), i el batxillerat (de 10 a 16 anys); el 1920 s'hi afegí la secció de pàrvuls. Les directrius pedagògiques, semblants a la ILE, es fonamentaven sobre els principis de coeducació, ensenyament actiu, supressió d'exàmens, supressió de càstigs, relació amb la natura, diàleg, etc.

— Escuela de Párvulos de Simancas<sup>7</sup>

La Escuela de Párvulos de Simancas va respondre a la iniciativa d'Alice B. Gould, sota l'assessorament de Castillejo i dependent de la Junta. Es va obrir per Ordre de 14 de març de 1933 per un termini experimental de tres anys. El 1936, malgrat la intenció de la JAE de prorrogar el funcionament de l'escola, no en tornam a saber res. La guerra, com passà amb totes les institucions creades per la JAE, probablement truncà el projecte.

— Residències d'Estudiants<sup>8</sup>

La Junta creà un total de quatre residències d'estudiants: la universitària (1910), la de nins (1914), la de senyorettes (1915), dirigida per María de Maeztu, i la de nines (1917); però quan es parla de *la Residència* és per designar la més coneguda i de més renom, la universitària. Amb clara influència dels «colleges» anglesos, la JAE es proposà la creació d'una mena de Col·legi Universitari que anomenaren *Residència*, i que tenia previst allotjar estudiants «escollits» d'entre els més diversos estudis universitaris. Si els centres d'investigació tenien com a objectiu la formació dels professionals, la Residència, a través de conferències i cursos gratuïts (sobretot d'idiomes), es proposà la reforma dels estudiants. Creada per RD de 6 de maig de 1910, en fou director Alberto Jiménez Fraud, que vivia a la mateixa Residència amb la seva família. En un principi s'ubicà al carrer Fortuny, on rebé la visita d'Alfons XIII, però, davant l'augment de sol·licituds de places, es construïren uns edificis nous per instal·lar-se, a l'anomenada Colina de los Chopos (Altos del Hipódromo) l'any 1915. Un cop al nou emplaçament, s'hi traslladaren alguns dels serveis de les institucions dependents de la JAE, com els laboratoris d'investigació. Per la Residència passaren personatges com Albert Einstein, Juan Ramón Jiménez, Luis Calandre

<sup>7</sup> Sobre aquesta escola s'ha publicat un estudi recent: FORMENTÍN IBÁÑEZ, J.; VILLEGAS SANZ, M. J. *La escuela de párvulos de Simancas. Un ensayo pedagógico de la Junta para Ampliación de Estudios*. Madrid: CSIC, 1996.

<sup>8</sup> Dues de les obres més representatives que s'han publicat sobre la *Residencia de Estudiantes* són: JIMÉNEZ FRAUD, A. *La Residencia de Estudiantes. Visita a Maquiavelo*. Barcelona: Ariel, 1972; i SÁEZ DE LA CALZADA, M. *La Residencia de Estudiantes (1910-1936)*. Madrid: CSIC, 1986.

o el mallorquí Miquel Ferrà (futur director de la Residència d'Estudiants de Catalunya). La vida de la Residència fou molt dinàmica, amb activitats culturals constants (concerts, conferències, etc.). Amb els anys es crearen algunes Residències en altres províncies a imatge de la de Madrid, com la de Catalunya (1919), la de Saragossa (1925), o la de Palma.

Però, malgrat la importància d'aquest nombre considerable d'institucions creades per la JAE, la seva activitat de més transcendència fou, sense dubte, la concessió de *pensions* per ampliar estudis a l'estranger.

## Relacions internacionals i delegacions a l'estranger

Per a la constitució de delegacions per a congressos o missions especials s'elegien les persones que semblaven oferir més garanties per a un millor aprofitament dels coneixements adquirits. María de Maeztu i José Ortega i Gasset, entre d'altres, assistiren a congressos pedagògics com a membres de delegacions de la JAE, on presentaven les corresponents memòries acabat el viatge.

Per altra part, les relacions internacionals de la Junta foren fluides. Amb Hispanoamèrica mantingueren una estreta col·laboració cultural des de 1910, acollint estudiants americans o enviant-n'hi d'Espanya, intercanviant professorat, i creant institucions per donar a conèixer a Hispanoamèrica l'estat de la investigació al nostre país (l'any 1914 es creà la Institución Cultural Española de Buenos Aires, el 1919 se'n fundà una de semblant a Montevideo, el 1925 es constituí l'Instituto Hispano Mexicano, i l'any 1926 va néixer la Hispanocubana de Cultura). Amb Europa les relacions foren, tal volta, més constants, ja que l'afluència de pensionats hi fou major. Important fou també la relació mantinguda amb els Estats Units, sobretot pel que fa als «repetidors» (professors auxiliars de llengua espanyola als liceus i escoles normals), o als «lectors» (professors auxiliars dels departaments d'espanyol de les universitats estrangeres). L'intercanvi de «repetidors» i de «lectors», als quals la Junta subvencionava el viatge, mentre que la residència anava a càrrec del centre que els acollia, es féu habitual en països com França, Alemanya, Anglaterra, Polònia i, fins i tot, el Japó.<sup>9</sup>

## Pensions per a l'ampliació d'estudis a l'estranger

Destinades al personal d'establiments i centres dependents del Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts, es concediren al voltant de mil cinc-cents pensions al llarg de les tres dècades de vida de la Junta, destinades als més diversos àmbits d'estudi:

- Dret.
- Medicina, Higiene, Veterinària i Farmàcia.
- Ciències exactes, Físiques i Naturals.
- Enginyeria i Ensenyances tècniques.
- Sociologia, Economia i Hisenda.
- Belles Arts i Arts Industrials.
- Filosofia i Psicologia.

<sup>9</sup> Vegeu GAMERO MERINO, C. *Un modelo europeo de renovación...*, op. cit.

- Història i Geografia.
- Pedagogia.
- Literatura i Filologia.
- Comerç.
- Diversos.<sup>10</sup>

Podem dir que es concediren tres grans tipus de pensions a l'estranger:

— *Pensions individuals*, d'una mitjana de nou mesos de durada (un curs escolar), i les despeses de viatge, l'allotjament i la manutenció coberts. Eren pensions concedides amb l'objectiu de realitzar estudis especialitzats en profunditat.

— *Pensions en grup*, que no superaven els tres mesos, reunien característiques econòmiques semblants a les anteriors, però tenien més caràcter d'excursions, ja que aportaven coneixements més amplis i generals que no pas especialitzats.

— *Consideracions de pensionats*, que no rebien ajuda econòmica estatal, però sí informació i assessorament per part de la JAE, així com l'ajut necessari per al bon aprofitament posterior de l'estada a l'estranger.

Segons les xifres extretes de les *Memorias de la JAE*,<sup>11</sup> entre 1910 i 1934 arribaren a la Secretaria de la Junta un total de 8.114 sol·licituds de pensió, de les quals 1.594 foren ateses. D'aquestes 8.114 sol·licituds, el percentatge més alt (un 30%, corresponent a 2.315 sol·licituds) va correspondre a les de Pedagogia; li seguiren el grup de Medicina, Higiene i Veterinària, i el de Belles Arts i Arts Industrials.

Però una cosa foren les sol·licituds de pensió, i una altra de molt distinta les concessions. Quant a les pensions concedides, s'ha d'especificar que sols gaudim d'informació durant el període 1910-1927. Si analitzam aquests anys, conscients que deixam enrere nou anys d'activitat de la Junta, constatam que es concediren 1.008 pensions, de les quals el grup més nombrós fou el de Pedagogia altre cop, amb un total de 236 concessions, seguit per Medicina, Higiene i Veterinària, amb 178 pensions concedides, i per Ciències Exactes, Físiques i Naturals, amb un total de 143.<sup>12</sup>

<sup>10</sup> Aquesta distribució per temes, directament extreta de la classificació originària que en féu la JAE a les seves Memòries, ha estat utilitzada per Teresa Marín a la seva anàlisi sobre els pensionats en pedagogia per la Junta. Vegeu MARÍN ECED, T. *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en Pedagogía por la Junta para la Ampliación de Estudios*. Madrid: CSIC, 1990. Mentre que l'obra de la doctora Marín aporta un estudi exhaustiu de les pensions en Pedagogia de la Junta durant les tres dècades de vida, no gaudim d'estudis paral·lels (s'entén de la mateixa magnitud i precisió) respecte dels altres grups temàtics pensionats. No obstant això, al simposi internacional sobre la JAE celebrat el 1987 es presentaren algunes aportacions molt interessants centrades en l'estudi d'altres matèries pensionades, com Ciències (vegeu ROCA ROSELL, A. «Científicos catalanes pensionados por la Junta. Algunos aspectos de su papel en el desarrollo científico catalán». A: SÁNCHEZ RON, J. M. (coord.). *1907-1987. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas ochenta años después*, op. cit., pàg.349-379, vol. II), o Art (vegeu SESEÑA, N. «Los becarios de Arte de la JAE». A: SÁNCHEZ RON, J. M. (coord.). *1907-1987. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas ochenta años después*, op. cit., pàg. 557-585, vol. II).

<sup>11</sup> Les *Memorias de la JAE* (un total de 13 toms), presenten, entre 1910 i 1934, les xifres i els percentatges de sol·licituds de pensió per temes i per centres de procedència, així com les estadístiques totals referents a sol·licituds i concessions. Però les pensions concedides, distribuïdes per temes, sols les coneixem des de 1910 fins a 1927. Inexplicablement la JAE no elaborà les estadístiques completes sobre les pensions concedides i les gaudies durant tots els anys d'activitat, per la qual cosa no podem emetre resultats precisos.

<sup>12</sup> Aquestes xifres s'han extret dels tretze toms de *Memorias de la JAE*, guardades a l'Arxiu de la Junta. Amb anterioritat, no obstant això, ja havien estat utilitzades per diversos investigadors que tenen publicats acurats

El nombre de pensions en Pedagogia representa, no hi ha dubte, el nombre més alt en relació amb els altres grups temàtics. Però aquesta conclusió no és equiparable als percentatges de concessions pel que fa a les sol·licituds. Si observem les xifres de sol·licituds de les diferents matèries i les comparem amb les pensions que realment es concediren, els grups capdavanters són els de Ciències Exactes, Físiques i Naturals i de Comerç, amb gairebé un 40% de les peticions ateses.

Las dades ens demostren, si més no, que no hi va haver una línia regular quant al nombre de concessions de pensió, ni per anys ni per matèries. Probablement va dependre de les variables contextuals de cada any (cal recordar que, amb el Ministeri en mans de conservadors, els primers anys la Junta no concedí cap pensió; o que va haver de suprimir-les amb motiu de la Primera Guerra Mundial).

Molt discutits han estat sempre els criteris de selecció dels candidats, o més aviat la manca de criteris a l'hora de concedir o no una pensió. Seguint les directrius més estrictament institucionistes, no s'establiren mai uns barems curriculars per als candidats, sinó que s'estudiaren una per una les sol·licituds i es concediren les pensions als qui semblaven que les podrien aprofitar millor. Tots els estudis sobre la JAE esmentats fins ara reflecteixen exemples il·lustratius dels mètodes emprats per escollir els futurs viatgers, fonamentats sempre en informes «informals» d'homes de la confiança de Castillejo. El secretari de la Junta, a més d'assabentar-se de les qualitats dels sol·licitants a través de les oportunes recomanacions, els feia una entrevista personal, en què la impressió que rebia del candidat inclinava la balança cap a un costat o l'altre.

Malgrat la «subjectivitat» de les concessions, defensada per la JAE amb arguments referents a la preferència per avaluar l'interès i l'empenta dels sol·licitants per damunt de les dades quantitatives del seu currículum, el cert és que la JAE va permetre que gaudissin de les seves pensions homes i dones de les més diverses ideologies. Una altra cosa molt distinta fou que determinats sectors no s'interessassin per aconseguir aquestes beques.

## Els darrers anys

Amb alts i baixos, la JAE es va mantenir en funcionament durant quasi trenta anys. Als inicis de la Guerra del 36, concretament el 18 d'agost de 1936, es confiscaren els edificis de la Junta, i començaren les depuracions de totes les persones que hi estaven relacionades. El mes de setembre Wenceslao Roces declarà caducades totes les pensions a l'estranger, excepte les concedides després del 18 de juliol. A finals d'any, davant la inestabilitat de la guerra, es creà una comissió provincial a València per continuar la tasca de la Junta. Era el final de la JAE, ja que a partir de 1936 no podem parlar d'activitats de la Junta, malgrat que no fos fins l'any 1938 quan, per Decret, quedà definitivament dissolta.

El 24 de novembre de 1939, sent ministre Ibáñez Martín, s'ocupà el local de la Junta pel recent establert Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

estudis sobre la JAE, i que hem citat als inicis d'aquest capítol. Malgrat la coincidència general de tots ells, resulta curiós el comentari de Luis Palacios destacant que el nombre major de concessions fou per al grup de Medicina (Vegeu: PALACIOS BUÑUELOS, L. *José Castillejo: última etapa de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Editorial Narcea, 1979, cit. pàg. 94). La conclusió és errònia, ja que tant a través de les altres obres sobre la Junta, com de les mateixes Memòries, queda patent que el grup amb més pensionats fou Pedagogia.

## Bibliografia

- RD d'11 de gener de 1907. A *Gaceta de Madrid*, de 18 de gener de 1907.
- FORMENTÓN IBÁÑEZ, J.; VILLEGAS SANZ, M. J. (1996): *La escuela de párvulos de Simancas. Un ensayo pedagógico de la Junta para Ampliación de Estudios*, CSIC, Madrid.
- GAMERO MERINO, C. (1988): *Un modelo europeo de renovación pedagógica: José Castillejo*, CSIC, Instituto de Estudios Manchegos, Madrid.
- JIMÉNEZ FRAUD, A. (1972): *La Residencia de Estudiantes. Visita a Maquiavelo*, Ariel, Barcelona.
- LAPORTA, F.; RUIZ MIGUEL, A.; ZAPATERO, V.; SOLANA, J. (1987): «Los orígenes culturales de la Junta para Ampliación de Estudios», *Arbor*, núm. 499-500.
- MARÓN ECED, T. (1990): *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en Pedagogía por la Junta para la Ampliación de Estudios*, CSIC, Madrid.
- ONTAÑÓN, E. (1988). «El Instituto Escuela, experiencia educativa de la Junta para Ampliación de Estudios». A: SÁNCHEZ RON, J. M. (coord.). *1907-1987. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas ochenta años después*, 2 vol., CSIC, Madrid, pàg. 201-238, vol. I.
- PALACIOS BUÑUELOS, L. (1979): *José Castillejo: última etapa de la Institución Libre de Enseñanza*, Editorial Narcea, Madrid.
- ROCA ROSELL, A. (1988): «Científicos catalanes pensionados por la Junta. Algunos aspectos de su papel en el desarrollo científico catalán». A: SÁNCHEZ RON, J. M. (coord.). *1907-1987. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas ochenta años después*, 2 vol., Madrid, CSIC, pàg. 349-379, vol. II.
- SÁEZ DE LA CALZADA, M. (1986): *La Residencia de Estudiantes (1910-1936)*, CSIC, Madrid.
- SÁNCHEZ RON, J. M. (coord.). (1988): *1907-1987. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas ochenta años después*. 2 vol., CSIC, Madrid.
- SESEÑA, N. (1988): «Los becarios de Arte de la JAE». A: SÁNCHEZ RON, J. M. (coord.). *1907-1987. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas ochenta años después*, 2 vol., CSIC, Madrid, pàg. 557-585, vol. II.
- TERÁN, M. de. (1977): «El Instituto Escuela y sus relaciones con la Junta para Ampliación de Estudios y la Institución Libre de Enseñanza», a: *en el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Ed. Tecnos, Madrid.

*Filosofía de la  
Educación y Teoría  
de los Valores:  
el subjetivismo  
y el objetivismo  
en la axiología*

**Joan Carles Rincon  
Verdera**

*Universitat de les Illes Balears  
E-mail: jcarles.rincon@uib.es*

*Educació i Cultura  
(2006-2007), 19:  
19-35*

# Filosofía de la Educación y Teoría de los Valores: el subjetivismo y el objetivismo en axiología

## Educational Philosophy and Value Theory: Subjectivism and Objectivism in Axiology

Joan Carles Rincón i Verdera  
Universitat de les Illes Balears

### Resum

Tota educació és educació ideològica, és a dir, està carregada de valors morals. El terme valor, per tant, és un dels mots que més empram els educadors a l'hora de desenvolupar la nostra tasca docent. Una de les funcions més importants de la Filosofia de l'Educació, almenys des d'una perspectiva empírica i analítica, és l'aclariment de les paraules que empran els educadors i els teòrics de l'educació. Aquest article vol aclarir, sobretot als futurs professionals de la docència, algunes nocions bàsiques de la Teoria dels Valors, mitjançant la polèmica desenvolupada per esbrinar quina és la naturalesa dels valors: objectiva o subjectiva.

**Paraules clau:** Valors, filosofia del llenguatge, axiologia, teoria dels valors, subjetivisme, objetivisme.

### Summary

All forms of education are ideological, that is, charged with moral values. The term «value» is therefore one of the words that is most commonly used by teachers during the course of our work. One of the most important functions of educational philosophy, at least from an empirical and analytical perspective, is to clarify the words that teachers and educational theorists use. This aim of this article is to clarify some basic notions relating to value theory, particularly for future teachers, through debate on the actual nature of values, whether they are objective or subjective.

**Key words:** Moral values, philosophy of the language, axiology, theory of moral values, subjectivism, objectivism.



## Introducción

Podemos decir que los seres humanos son los únicos que filogenéticamente son capaces de poseer valores; la capacidad de valorar o de asignar valor a los objetos, a los sujetos y a sí mismos es una prerrogativa antropológicamente humana. Los valores, por lo tanto, son siempre valores humanos (Marín, R., 1991, p. 171). Los valores han sido estudiados y tematizados desde la Filosofía, la Sociología, la Psicología y la Antropología. Lo cierto, sin embargo, es que la mayoría de los estudios y trabajos elaborados sobre los valores desde cualquier área del conocimiento humano, se remiten, constantemente y en distintas versiones, a su tronco filosófico. Así pues, la filosofía es la base general de la que parten los distintos estudios (Garcés, J., 1988, pp. 15 a 17). Pues bien, uno de los principales cometidos de la Filosofía de la Educación es la clarificación del lenguaje que utilizan los educadores (Fullat, O., 1992, pp. 93 a 97). Uno de los significantes más empleados en el mundo educacional es el del *valor*, puesto que toda educación es ideológica, es decir, está cargada de valores, en particular valores morales. En este sentido, este artículo pretende poner un poco de luz sobre la naturaleza de los valores, es decir, sobre su objetividad o subjetividad, recurriendo para ello a uno de los autores que más se han preocupado por el tema: Risieri Frondizi. Este artículo se dirige, fundamentalmente, a los futuros educadores, para que les sirva como punto de partida en su futura labor formativo-educativa en materia de valores; una función que deberán desempeñar en contextos de crisis de valores, en tiempos postmodernos (Valero, F.L., 1992; Gervilla, E., 1993).

### 1. El valor: algunas acotaciones a su significación

La palabra valor viene del verbo latino *valere* que significa estar bien (tener salud, vigor, fuerza, energía). Un valor es algo que está bien, algo que posee esas características de ser bueno, algo, en definitiva, que se impone por sí mismo porque responde a necesidades, tanto primarias como superiores, de los hombres (Prieto, J.M., 2002). La palabra valor se emplea en múltiples campos de la vida y de la actividad humana y posee, por consiguiente, múltiples acepciones. Se habla de valor, por ejemplo, en la matemática (una cantidad tiene valor positivo o negativo, incluso valor absoluto); en el lenguaje artístico (una obra vale o no estéticamente, incluso se la puede reducir a mero valor material y económico, es decir, utilitarista, comercial o de consumo); en el lenguaje de la salud (una persona puede ser inválida o minusválida, aunque hoy prefiramos optar por otras adjetivaciones menos excluyentes); en el lenguaje lógico (un argumento tiene o no valor, es decir, podemos decir algo sobre su falsedad o su verdad); en el lenguaje económico (el valor de una mercancía, o los valores de la bolsa), etc. Por cierto, el concepto de valor surge en el campo de la economía (valor real y valor de cambio, Adam Smith) y se irá extendiendo, poco a poco, a otras áreas y esferas de la vida humana (Remolina, G., 2005). Como podemos ver a simple vista, debemos diferenciar entre valores materiales y valores espirituales, o si se quiere, entre valores éticos y valores noéticos. En el campo de la educación nos referiremos, especialmente, a los valores superiores, a los valores espirituales y, muy particularmente, a los valores éticos y morales, pues sin ellos no hay posibilidad alguna de educar (Moncho, J.R., 2003).

Ahora bien, antes de hablar de educación en valores, antes de hablar de clarificación axiológica, o, incluso, de educación ética y moral (aunque toda educación, por el hecho de serlo, ya es moral), parece del todo aconsejable y necesario intentar una clarificación

acerca de la naturaleza misma de los valores y de la forma cómo son percibidos por las personas, los colectivos y las sociedades (Santamaría, A., 1987). Pues bien, este primer problema implica plantear la cuestión de la existencia de los valores y, en caso de que existan, preguntarnos también por el tipo de existencia que tienen, es decir, por su naturaleza y actualización en la vida cotidiana. Es preciso, por lo tanto, hacerse preguntas como las siguientes (Remolina, G., 2005): ¿Los valores son realidades físicas? ¿Existen independientemente de un sujeto o de una conciencia valorativa? ¿Son cualidades de sustancias o sustancias en sí mismos? ¿Son objetos revestidos de idealidad como las esencias platónicas? ¿Son realidades psíquico-espirituales o culturales? ¿Deben su existencia, su sentido o su validez a reacciones psicofisiológicas del sujeto que valora? ¿Serán los valores meras creencias subjetivas que tienen una función persuasiva? Y, en todo caso, ¿qué determina el valor?

Los valores pertenecen a una región especial e independiente; no son cosas, no pertenecen a la realidad material que conocemos, sino a un mundo aparte y autónomo; podemos decir, con Rudolf H. Lotze, que los valores no son ni dejan de ser, sino que valen. Lotze separa los valores de las cosas, de los objetos materiales existentes en la naturaleza, en la realidad, y los caracteriza por su validez, no por su materialidad, fisicalidad o corporeidad. Lo cierto, sin embargo, es que el valor debe poseer algún tipo de ser, pues, como nos dice M. Beuchot (1997), para *valer* hay que *ser*, es decir, primero es el ser y luego el valer. En este sentido, podemos decir que los valores son algo libre de la realidad tal y cual la entienden los positivistas, o si se quiere, como nos dirán los neoidealistas de la Escuela de Baden, entre ellos Windelband, Rickert o el psicovitalista Dilthey, libres de naturaleza en el sentido que la definió Kant (Rincón, J. C., 2004). Así pues, hecha esta precisión, debemos distinguir entre el ser (mundo natural) y el valer (mundo axiológico); o si se quiere, debemos diferenciar entre el *ser* y el *deber ser*. Los valores pertenecen a este último campo, al de la ética, al campo de la deseabilidad o de la idealidad. Lo cierto, sin embargo, es que pese a estar libres de realidad o naturaleza (tal cual hemos definido esta libertad), los valores no existen por sí mismos, no se dan aislados, sino que descansan siempre en un depositario (tienen una existencia parasitaria), por lo general físico; los valores siempre están incorporados a algún objeto físico, a algún objeto real que captamos a través de los sentidos (Frondizi, R., 1966).

Desde esta perspectiva, debemos diferenciar entre los valores y los bienes (Frondizi, R., 1966, pp. 74 y 75). El bien siempre es el objeto físico depositario de los valores más el valor que asignamos a dicho objeto, es decir, el bien siempre es un objeto previamente valorado. Por ello, al no tener los valores entidad propia (sustantividad), siempre se presentan como meras cualidades de los objetos depositarios (adjetivos). Estas cualidades valorativas son diferentes de otras cualidades propias del objeto material depositario. Así, debemos distinguir entre las cualidades propias del objeto depositario y las cualidades valorativas que asignamos a dichos objetos, que al ser valorados se convierten en bienes. En las cualidades propias del objeto, al mismo tiempo, debemos diferenciar, por una parte, las cualidades primarias, que son aquellas esenciales para la existencia del objeto, ya que les confiere ser y sin ellos no podría existir; poseen, por lo tanto, un alto grado de objetividad. Por otra parte, debemos distinguir las cualidades secundarias, que son aquellas cualidades sensibles que también forman parte del ser del objeto pero que pueden ser más o menos subjetivas y, consecuentemente, depende de la interpretación personal del sujeto observante. El valor, no confiere ni agrega absolutamente nada al ser del objeto; además, el valor no tiene porque formar parte necesariamente del objeto, ya que pueden existir objetos carentes de valor. Así pues, las características valorativas son diferentes de las características de los objetos

depositarios, aunque, necesariamente, tienen una cierta dependencia de ellas (Fronzizi, R., 1966, pp. 10 a 13). Los valores, consecuentemente, no son cosas, ni elementos de cosas, sino propiedades, cualidades que poseen ciertos objetos llamados bienes. En este sentido, los valores, en tanto que cualidades, carecen de sustantividad, son cualidades-propiedades, es decir, adjetivos. Los valores, antes de incorporarse al objeto depositario, carecen de sustantividad, de existencia real, son, en definitiva, virtuales. Y, en todo caso, su existencia real (en el sentido anteriormente descrito) siempre estará vinculada al objeto depositario sin el cual no es nada (Prieto, M., 2001).

También debemos distinguir entre el valor y los objetos ideales (Fronzizi, R., 1966, pp. 12 y 13). Los valores se captan, fundamentalmente, por vía emotiva (estimativa), los objetos ideales, se captan por vía intelectual (intelectiva). Así, por ejemplo, la belleza es un valor que básicamente se capta por vía emocional, mientras que la idea de belleza es un objeto ideal que captamos exclusivamente por vía intelectual; de ahí, precisamente, que lo que es bello para algunos puede ser feo para otros y, en este sentido, deberíamos exponer qué entendemos por belleza, es decir, definir intelectualmente el concepto del objeto ideal que manejamos (Fronzizi, R., 1966, pp. 75 y 76). Hemos dicho que los valores se captan por vía emocional, lo cual es cierto, pero no del todo, pues la vía intelectual y la conductual acompañan también a la estimación de los valores. Por lo tanto, debemos decir que la vía emocional es la más importante, pero no la única (Rokeach, M., 1973). Pues bien, como hemos dicho, los valores son irrealidades o virtualidades que deben entenderse como cualidades estructurales (Fronzizi, R., 1966) que dependen, por una parte, de las cualidades empíricas del objeto en el que se apoya (cualidades primarias y secundarias), pero que, al mismo tiempo, y por otra parte, no pueden reducirse a ellas, pues, como veremos más adelante, también hemos de contar con el sujeto que valora, es decir, con el individuo que capta los valores que hay en el objeto depositario en el acto de la valoración. Lo que está claro, al menos de partida, es que sin un sujeto que valore no hay posibilidad de valoración y, por lo tanto, tampoco de valores.

Por otra parte, también hemos de tener en cuenta que todo valor se presenta siempre desdoblado, es decir, tiene polaridad (Mestre, U., 1996): valor positivo (valor) y valor negativo (antivalor). El valor negativo, el antivalor, no implica la mera ausencia de valor positivo, pues existe por sí mismo, y no como consecuencia del valor positivo; la maldad, por ejemplo, existe con plena independencia de la bondad. Es más, aunque viviéramos en un mundo perfectamente ordenado, donde reinara la bondad, la maldad seguiría existiendo, estaría potencialmente ahí, en el mundo, aunque no se actualizase. De otro lado, debemos decir que los valores, a diferencia de los objetos físicos del mundo real (natural o social), nunca son indiferentes, nunca son neutros, siempre llaman nuestra atención en un sentido o en otro. Un objeto material, por ejemplo, una piedra, puede dejarnos absolutamente indiferentes, hasta el punto de no reparar en ella; un valor, por contra, siempre llama nuestra atención, nunca nos deja indiferentes. En este sentido, podemos decir que para los valores nunca estamos ciegos; otra cosa diferente será el hecho práctico de tenerlos o no en cuenta en la cotidianidad de nuestras actuaciones, en función de la priorización que les asignemos en cada caso (Fronzizi, R., 1966, pp. 13 a 14).

Pues bien, el tema de la priorización de valores da lugar al problema o dilema moral, que surge cuando tenemos que escoger opciones que se encuentran muy próximas entre sí (Kohlberg, L., 1992). Si tuviéramos que escoger entre un valor positivo y un valor negativo, entre bueno y malo, no habría ningún problema moral. Podría haber dificultades psicológicas por tener que hacer algo que no nos agrada o conviene, pero es evidente que debemos preferir lo bueno a lo malo. Los verdaderos conflictos morales profundos y

dramáticos surgen entre dos valores positivos, entre dos obligaciones morales que atender. Cuando existe un conflicto entre dos o más valores positivos, debemos preferir el superior. Desde esta perspectiva, surge el problema de la jerarquía axiológica. El orden jerárquico viene dado por la preferencia en el acto de la valoración. En este sentido, cabe destacar que la valoración tiene siempre un carácter íntimo e inmediato, no pudiéndose separar de la subjetividad de las preferencias individuales o colectivas. Es decir, las preferencias en el acto de la valoración siempre dependen de las reacciones personales, psicológicas u orgánicas que provocan las características de los objetos depositarios en los sujetos que valoran. Aunque también es cierto, como veremos, que estas reacciones dependen del contexto en el que se producen, es decir, de la ecología del acto valorante que une, necesariamente, el objeto valorado, el sujeto que valora y el acto mismo de la valoración que siempre tiene un carácter historicista (Frondizi, R., 1966, p. 14).

El hecho de que exista alguna clase de ordenamiento jerárquico no significa que sea necesariamente fijo y absoluto, pues puede sufrir cambios similares al de los valores. El tipo de jerarquía depende de la naturaleza del valor. La noción de bueno implica la de mejor y, en este sentido, quien niegue la idea de mejor, tendrá que negar la existencia del orden moral, es decir, de lo bueno y lo malo, pues mejor significa más bueno (Remolina, G., 2005). La convivencia exige un mínimo de orden jerárquico que es imprescindible para resolver conflictos axiológicos. Si no hubiera ninguna jerarquía de personas, actividades y cosas, no nos esforzaríamos por mejorar, careceríamos de aspiraciones, de ideales, y la educación y las reformas morales y políticas no tendrían sentido. Si tienen algún sentido es porque hay posibilidades de ascender de un valor bajo a otro más alto (Aranguren, J.L., 1958). Esa posibilidad es lo que justifica el esfuerzo continuo de individuos, grupos y naciones por superarse, por mejorar día a día, por buscar metas más altas de perfeccionamiento ético y moral. El problema de la jerarquía dependerá de la concepción que se tenga del valor (objetiva o subjetiva, tal y como veremos a continuación), y deberá atender, en la determinación de la altura de un valor, a las siguientes variables (Frondizi, R., 1966, pp. 13 a 15):

- A las reacciones del sujeto, sus necesidades, intereses, aspiraciones, preferencias y demás condiciones fisiológicas, psicológicas y socioculturales.
- A las cualidades del objeto. No basta que alguien prefiera algo para que se convierta en mejor, es preciso que sea preferible para él en esa situación concreta. Lo que confiere valor son los hechos y las razones en que se apoya, y que convierten a un objeto en preferible. Si la altura del valor no dependiera de las cualidades objetivas, no habría valoraciones erradas, bastaría que prefiriéramos algo para que fuera más valioso. La doble atención a las condiciones del sujeto y a las cualidades objetivas es lo que nos permite hablar de deseable, interesante y preferible, en lugar de deseado o preferido.
- A la situación contextual en la que se desenvuelve el objeto depositario del valor, el sujeto que lo valora y el propio proceso de la valoración; es decir, a las coordenadas espaciotemporales en los que se sitúa el valor: tiempo y espacio histórico.

En este sentido, si es posible jerarquizar los valores en tablas o cuadros axiológicos es porque no todos los valores valen lo mismo. Hay, por lo tanto, valores superiores (valores espirituales, éticos y religiosos), valores intermedios (valores estéticos, vitales y útiles) y valores inferiores (valores materiales). Desde esta perspectiva, podemos decir que el sentido creador y ascendente de la vida se basa, fundamentalmente, en la afirmación de los valores positivos frente a los negativos, y la afirmación de los valores más altos frente a los valores más bajos en la distribución jerárquica de nuestra tabla de valores.

## 2. La polémica en la historia de la axiología: subjetivismo versus objetivismo

Hechas estas aclaraciones de carácter global, podemos decir que, en general, los filósofos están de acuerdo en que los valores existen, pero difieren en cuanto a la interpretación del modo de existir de dichos valores; de ahí, precisamente, que pueda decirse que a lo largo de la historia de los valores se ha establecido una polémica, que aún hoy sigue sin estar resuelta del todo, entre el carácter objetivo o subjetivo de los mismos (Frondizi, R., 1966, pp. 18 a 22). La disciplina encargada del estudio de los valores es la Axiología (de los términos griegos *axos* y *logos*, valor y saber), también denominada Teoría de los Valores, que es un espacio de conocimiento relativamente reciente, pues surge alrededor de la segunda mitad del siglo XIX y tiene su máximo auge en la primera mitad del siglo XX, especialmente entre las dos guerras mundiales (1914-1945). Pues bien, la axiología nació, por una parte, como una reacción contra la teoría kantiana, que reconocía tan sólo la sensibilidad y la razón e ignoraba la estimativa o facultad de apreciar y preferir (el percibir sentimental de Max Scheler, o *l'ordre du coeur* –las razones del corazón– de Pascal). Igualmente, y por otra parte, la teoría de los valores apareció como una reacción contra el positivismo y el neopositivismo, que pretendieron prescindir de toda valoración: los primeros, queriendo aplicar los métodos propios de las ciencias naturales (Rickert, H., 1965) en el mundo de las ciencias humanas, sociales y de la cultura (naturalizar el mundo cultural); los segundos, confiriendo importancia únicamente al conocimiento positivo y científico (al *positum*), negando cualquier juicio de valor por carecer de significado al no poderse afirmar o negar nada sobre la validez de sus enunciados (Nubiola, J., 1999).

Pues bien, desde sus inicios la axiología ha tratado una cuestión fundamental, formulándose una pregunta clave: *¿Tienen las cosas valor porque las deseamos (nos agradan o nos interesan) o, por el contrario, las deseamos (nos agradan o nos interesan) porque tienen valor?* (Frondizi, R., 1966, pp. 18 a 23). Esta cuestión ha originado dos posiciones enfrentadas que han ido pugnando una con la otra para hacer valer sus criterios y presupuestos. La primera opción defiende que los valores son subjetivos, es decir, que su existencia depende del sujeto que valora; son los sujetos los que otorgan o no valor a las cosas: los sujetos crean los valores y, por lo tanto, son dependientes de ellos (los valores son el resultado de las reacciones, individuales y colectivas). El subjetivista se pregunta *¿puede algo tener valor si nadie lo ha percibido ni puede percibirlo?*; a lo que contestará que no, que el valor no tiene sentido ni existencia propia sin que exista el sujeto que los valora; según el subjetivismo, los valores no existen en sí y por sí, sino que son meras creaciones de la mente, existen solamente para nosotros; lo que hace a una cosa valiosa es el deseo, el agrado o el interés individual o social por aquellas cosas que valoramos. La segunda opción defiende que los valores son objetivos, es decir, que existen independientemente del sujeto que valora y que los valora; éste lo que hace es descubrirlos, pero, incluso en el caso de no descubrirlos, los valores están ahí con plena independencia del sujeto que los valora: los sujetos no crean los valores y, por lo tanto, son independientes de ellos. Así pues, podemos decir que a lo largo de la historia de la teoría de los valores se han desencadenado dos grandes corrientes de pensamiento: la corriente objetivista, según la cual los valores son objetos, o al menos objetivos, y por consiguiente son descubiertos por el sujeto; y, la corriente subjetivista, según la cual los valores son creados por el sujeto, o al menos dependen fundamentalmente de él.

## 2.1. Algunos autores subjetivistas

Como ya hemos dicho, para esta corriente el valor es una creación del sujeto o corresponde, fundamentalmente, a su situación de agrado o desagrado, placer o dolor, interés o desinterés. El valor, según esta corriente, es un estado subjetivo, de naturaleza sentimental, aunque mantiene una referencia al objeto a través de un juicio existencial. El subjetivismo ha sido argumentado partiendo de observaciones empíricas diferentes. Por una parte, se ha dicho que una cosa tiene valor cuando nos gusta y en la medida en que nos gusta, que sólo son valiosas las cosas que deseamos o anhelamos, que es nuestro interés lo que hace que una cosa sea valiosa para nosotros. Por otra parte, otros autores consideran que los enunciados valorativos no son más que expresiones de un estado de ánimo personal y que tienen como función principal despertar sentimientos parecidos en los otros sujetos (función persuasiva), que no hay ninguna posibilidad de encontrar argumentos satisfactorios para probar que una determinada cosa tenga un valor por ella misma. Por lo tanto, la corriente subjetivista se centra en el sujeto como elemento fundamental en la constitución del valor. Los subjetivistas diferencian aunque no separan el valor del acto de la valoración; al contrario, ambos llegan a confundirse, pues en el acto de la captación de los valores se da la creación misma de los valores.

Entre los principales representantes de esta corriente de pensamiento encontramos a Alexius Meinong (1853-1921), Christian von Ehrenfels (1850-1932), Ralph Barton Perry (1875-1957), Federico Nietzsche (1884-1900), o autores pertenecientes al Círculo de Viena, al empirismo lógico o al atomismo lógico, como Rudolf Carnap (1891-1970), Ludwig Wittgenstein (1889-1921), Alfred Ayer (1910-1989), Charles Stevenson (1908-1979) o Bertrand Russell (1872-1970). Veamos ambos posicionamientos subjetivistas, siguiendo, básicamente a Frondizi (1966, pp. 33 a 65) y a Rodríguez de Rivera (1997):

### *Primer subjetivismo.*

Meinong será el primero que anunciará sistemáticamente la interpretación subjetivista de los valores en su obra *Investigaciones psicológico-éticas para una teoría del valor* (1894). Para Meinong es el acto psíquico valorativo el que constituye el contenido del valor. Más particularmente, un objeto tiene valor en tanto posee la capacidad de suministrar una base afectiva a un sentimiento de valor.

Ehrenfels, en su trabajo *Sistema de la teoría de los valores* (1897), nos dice que el fundamento de los valores hay que buscarlo en el apetito, en el deseo. Es valioso lo que deseamos o apetecemos y porque lo deseamos o apetecemos. El apetito y el deseo son las bases fundamentales del valor, siendo los que les confieren valor a las cosas.

Perry, en su *Teoría General del Valor* (1950), acude a un nuevo concepto, aunque semejante a los anteriores: el de interés. Es habitual, nos dice este autor, tener una actitud a favor o en contra de los objetos. Hay cosas que deseamos y otras que rechazamos. El interés consiste para él en la actitud afectivo-motora a favor o en contra de un objeto. Esta actitud es la que confiere el valor al objeto y no viceversa. El interés se refiere tanto al deseo como a la aversión, a la búsqueda como al rechazo, al agrado como al desagrado.

Nietzsche, en *Humano, demasiado humano* (1886), defiende una visión radical de los valores, y arremete contra la cultura occidental cristiana con su teoría de la transmutación o inversión de los valores, afirmando que éstos son una creación de los hombres y que temporalmente se estabilizan en una tabla que adquiere vigencia pasajera, porque el mismo hombre los cambia, y es necesario que lo haga para su progreso. La moral, nos dice Nietzsche, ha privilegiado los valores que van contra la vida; es preciso

transmutar los valores, volviendo a afirmar y privilegiar la vida. Los hombres, cuando viven sus vidas, destruyen viejos valores y crean nuevos valores en un ciclo eterno que no tiene fin (el eterno regreso).

### *Segundo subjetivismo.*

Las tesis del neoempirismo o neopositivismo puede considerarse como una expresión del subjetivismo, pero este subjetivismo no coincide con los anteriores y se llega a él por una vía que las formas anteriores no habían contemplado. Parece correcto tomar la obra de Wittgenstein, *Tractatus Logico-Filosofico*, como punto convencional de partida del empirismo lógico, pues es su primera expresión escrita y la que difundió en el mundo entero algunas de sus tesis principales. El núcleo inicial del empirismo lógico, sin embargo, lo constituye el llamado *Círculo de Viena*. Las ideas de Carnap y Wittgenstein serán temas centrales de discusión en el *Círculo*. La unificación de la ciencia constituyó uno de los primeros móviles del grupo. El procedimiento para lograr la unificación de las ciencias, tanto físicas como sociales o culturales, incluyendo la filosofía, debería ser el método lógico del análisis del lenguaje. Dicho método permitiría eliminar los problemas metafísicos y todas las afirmaciones que carecieran de significación, lo que posibilitaría aclarar los conceptos y las proposiciones de las ciencias empíricas al mostrar su contenido observable en forma inmediata: el análisis lógico permite determinar el significado de las proposiciones empíricas, reduciéndolas a proposiciones simples sobre lo dado empíricamente de forma inmediata. Además de las proposiciones empíricas existen las proposiciones metafísicas, que para ellos, los positivistas, carecen completamente de sentido. Tales proposiciones no afirman nada y no pueden, por lo tanto, ser declaradas verdaderas o falsas. Son tan sólo la expresión de un estado emocional, carecen de todo contenido teórico o cognoscitivo. Esta doctrina se extenderá de la metafísica a la teoría de los valores, reduciéndose el problema axiológico al examen del significado de términos como bueno, bello o justo. Los filósofos empiristas creen que no decimos nada del objeto, acto o persona al cual adjudicamos la propiedad de ser bueno, bello o justo, sino que expresamos tan sólo nuestro propio estado emotivo, con lo cual esta doctrina va más allá de las anteriores concepciones subjetivistas: no conferimos nosotros valor a un objeto con nuestro agrado, deseo o interés, sino que cometemos el error de creer que estamos hablando de un objeto cuando, en verdad, estamos expresando un estado anímico.

Carnap, en su trabajo *Filosofía y sintaxis lógica* (1935), entiende que los juicios de valor son formas disfrazadas de normas o imperativos. Por ejemplo, entre el juicio de valor *matar es malo* y el imperativo *no matarás*, no hay ninguna diferencia de contenido, tan sólo de formulación. Si la norma no afirma nada, sino que ordena o expresa un deseo, lo mismo le sucede al juicio de valor que tan sólo es la expresión de un deseo. La forma gramatical del juicio de valor, sigue diciéndonos Carnap, es lo que ha engañado a muchos, quienes al creer que se trataba de una afirmación, buscaban argumentos para probar la verdad o falsedad de tal juicio. Sin embargo, como el juicio de valor no afirma nada, no puede ser ni verdadero ni falso; tal juicio no es verificable y por ello carece de significado, tan sólo expresa una emoción.

Wittgenstein, en su *Tractatus Logico-Filosofico* (1922), sostiene que además de las proposiciones empíricas existen las proposiciones metafísicas que carecen completamente de sentido, ya que no afirman nada, y por consiguiente no pueden ser declaradas verdaderas ni falsas, pues son tan sólo la expresión de un estado emocional. En esta línea, los valores son proposiciones metafísicas que sólo expresan nuestra actitud positiva hacia algo, es decir, nuestro particular estado anímico hacia un determinado objeto, sujeto o acto.

Ayer, en su trabajo *Lenguaje, verdad y lógica* (1950), nos dirá que los juicios de valor no son verdaderos ni falsos, porque no afirman nada; como no es falsa ni verdadera una carcajada o un grito de terror, que son tan sólo expresiones emotivas. Lo único que podría investigarse sobre ellas es qué las provoca y qué sentimientos expresan, tarea ésta que corresponde, no a la ética, sino a la psicología y a la sociología. Ayer, por lo tanto, niega la existencia de un mundo de valores distinto del mundo de los hechos; los llamados juicios de valor son juicios empíricos, o carecen de significado al ser meras expresiones de naturaleza emotiva.

Stevenson, en *Ética y lenguaje* (1945), nos dirá que los juicios de valor son en parte emotivos y en parte descriptivos, y que no sólo expresan sentimientos, sino que pueden también despertar y recomendar sentimientos para conducir a los demás a la acción (función persuasiva y conductual). Así pues, Stevenson afirma que la función principal de los juicios éticos no es indicar hechos, sino crear influencias. En lugar de describir meramente los intereses de las personas, los juicios éticos los cambian o los intensifican. Los términos éticos no sólo sirven para expresar sentimientos, sino también para despertar sentimientos en el prójimo y estimularlo a la acción.

Russell, en su trabajo *Religión y Ciencia* (1935), sostiene que las cuestiones referentes a los valores están fuera del dominio de la ciencia, no porque pertenezcan a la filosofía, sino porque están enteramente fuera del dominio del conocimiento. Cuando decimos que algo tiene valor, no afirmamos un hecho independiente de nuestros sentimientos personales, sino que estamos dando expresión a nuestras propias emociones. Russell sostiene que toda idea de lo bueno y de lo malo tiene alguna conexión con el deseo. Ello supone el eje principal de toda su doctrina valoral. En los juicios de hechos se enuncia una propiedad objetiva de algo, en los juicios de valor sólo se expresa un deseo. En tal caso no puede discutirse la verdad o falsedad de lo afirmado, pues se ha expresado meramente un deseo. Así pues, Russell sostiene que toda idea de lo bueno y de lo malo tiene alguna conexión con el deseo. Los juicios de valor al expresar un deseo, no tienen ningún contenido cognoscitivo y no son ni verdaderos ni falsos. Si dos personas difieren sobre los valores, no hay desacuerdo sobre ninguna clase de verdad, sino tan sólo una diferencia de gustos.

## 2.2. Algunos autores objetivistas

El objetivismo, en un extremo opuesto, como ya sabemos, argumenta que los valores son descubiertos, no atribuidos por nosotros a las cosas. El hombre puede descubrir la esencia de los valores del mismo modo que puede aislar un color del espectro; es indiferente a su esencia que una persona los realice en ella o los descubra ya que los valores no resultan afectados por las vicisitudes humanas: son absolutos y objetivos. Por lo tanto, la corriente objetivista se centra en el valor como objeto, pues piensan que los objetos poseen un valor previo, ajeno e independiente de nuestras reacciones psicológicas u orgánicas. El valor es objetivo porque existe con independencia del sujeto o conciencia valorativa. Los objetivistas diferencian y separan con toda claridad el valor del acto de valorar; hasta tal punto ésto es así, que aunque no captáramos los valores, los valores seguirían estando ahí. Las doctrinas objetivistas surgen como una reacción contra el relativismo implícito en la interpretación subjetivista y la necesidad de hacer pie en un orden moral estable. Como el subjetivismo partía de la experiencia, las doctrinas objetivistas volverán la espalda a todo elemento empírico y adoptarán un método apriorístico, es decir, independiente de la actividad experiencial humana.

La corriente objetivista ha contado a lo largo de la historia con destacados pensadores. En ella podemos ubicar a Francisco Brentano (1838-1917), Edmundo Husserl



(1859-1938), Max Scheler (1874-1928) o Nicolás Hartmann (1882-1950). Veamos los principales posicionamientos objetivistas, siguiendo, como en el punto anterior, básicamente a Frondizi (1966, pp. 67 a 86) y a Rodríguez de Rivera (1997):

Brentano, en su trabajo *La psicología desde el punto de vista empírico* (1874), propone la idea de *intencionalidad* o tendencia del sujeto hacia un objeto. La intencionalidad, el dinamismo de tender hacia, caracteriza la conciencia y todo acto psíquico. Pero la intencionalidad no es algo puramente intelectual, sino también emocional y moral. Los actos valorativos, emocionales y morales, tienen un correlato objetivo y en ellos hay o un reconocimiento o un rechazo. Así, por ejemplo, según Brentano, en la intencionalidad hay un gusto o un disgusto instintivo por ciertas cualidades de las cosas; se da un preferir y en el preferir se da, además, una gradación. Para Brentano se dan también axiomas axiológicos, que por ser tales no son demostrables. Brentano, por lo tanto, sostiene el carácter evidente y absoluto de los juicios axiológicos.

Husserl, en sus *Investigaciones Lógicas* (1901), complementa estas ideas de Brentano, distinguiendo la intencionalidad noética del apriorismo y objetivismo axiológico. Según él, es posible una axiología formal que permita investigar las condiciones de posibilidad del valorar racional correcto, pues hay formas racionales de valorar y preferir. Así, por ejemplo, se da una alegría racional cuando se tiene la certeza de que algo valorado positivamente existe realmente. Pero para nuestro caso es más significativo el tema del *apriorismo y objetivismo axiológico*, según el cual el valor no se halla en el sentimiento, sino que es *sentido*, percibido, en el valorar; el valor se experimenta, pero no se inventa por el sujeto valorante.

Max Scheler, el más destacado de los autores objetivistas, en su trabajo *Ética* (1948), considera los valores como cualidades independientes e inmutables (los valores son *esencias*, pero no como objetos ideales platónicos, sino como *hechos fenomenológicos*, distinguibles de los *hechos naturales* y de los *hechos científicos*), que existen prescindiendo de que sean captados o no. Los valores no son relativos a la vida, al hombre, o a la historia, sino absolutos en sí (carácter universal y necesario). Son esencias objetivas, y su objetividad consiste en que son independientes de los bienes (los cuales son tan sólo sus portadores), y de los fines, a los que apunta la voluntad (intencionalidad de Brentano). Son, además, objetos completamente inaccesibles a la razón y sólo se nos revelan en el *percibir sentimental*, es decir, en el preferir, amar y odiar. El conocimiento moral se da por los actos emocionales del *preferir* y del *posponer*. Este preferir no es lógico (como lo propone Husserl), sino intuitivo, porque no se da por relación de proposiciones (o principios), sino por conexiones de esencias. En última instancia, para Scheler todo conocimiento se funda en lo emocional; en realidad, el *amor* es el auténtico descubridor de los valores, pues la vida emocional es irreductible a la vida sensible e intelectual. Esta concepción es la que le permite hablar a Scheler de una *Ética material de los valores*. Scheler, por lo tanto, defiende que sólo por vía intuitiva (siguiendo las razones del corazón), no por vía racional (siguiendo las razones de la razón), se pueden captar los valores.

Scheler también establece criterios para descubrir la jerarquía de valores existentes (criterios para elaborar tablas de valores):

- Durabilidad del valor, no del bien o depositario.
- Divisibilidad: la altura de los valores es tanto mayor cuanto menos divisibles son.
- Fundación: si un valor funda a otro, es más alto que éste.
- Profundidad de la satisfacción que produce el valor.
- Relatividad: si bien la objetividad pertenece a todos los valores y sus conexiones de esencias son independientes de la realidad y de la conexión real de los bienes en

que se realizan los valores, existe entre éstos una diferencia que consiste en la escala de la relatividad (que un valor sea relativo no quiere decir que sea subjetivo). Un valor es tanto más alto cuanto menos relativo es; el valor más alto de todos es el valor absoluto, que en él es el religioso, el valor de la trascendencia.

La aplicación de los cinco criterios señalados, nos pone al descubierto una ordenación jerárquica o tabla de valores:

- En el nivel más bajo, los valores de lo agradable y lo desagradable, a los que corresponden los estados afectivos del placer y el dolor sensible.
- En segundo término están los valores vitales, que representan una modalidad axiológica independiente e irreductible a lo agradable y lo desagradable. Corresponden a esta esfera los valores del bienestar y, en tanto estados, todos los modos del sentimiento vital, como la salud, la enfermedad, la vejez, la muerte o el agotamiento.
- En tercer término están los valores espirituales, dentro de los cuales hay que distinguir: los valores estéticos, éticos y los intelectuales.
- En cuarto término están los valores religiosos.

Hartmann, en su *Ética* (1949) y en su *Ontología* (1954), plantea un objetivismo axiológico al estilo de Platón. Para él los valores tienen la manera de ser de las ideas platónicas; son ideas absolutas, tienen un ser-en-sí ideal y todas configuran un reino de valores. Pero los valores son relativos a la persona en cuanto tal, es decir, no son relativos a la arbitrariedad del sujeto; tienen validez para un sujeto, pero no es éste el que determina su valor. Los valores son la medida y no lo medible; son independientes de lo valorado y del sujeto valorante. Para Hartmann se da un objetivismo axiológico que se capta al ser afectado por el valor, y al ser atrapado por el mismo; puede darse, sin embargo, también una ilusión y una ceguera axiológica; no obstante, los valores están ahí porque son independientes de los sujetos valorantes.

### 3. Subjetivos y objetivos: hacia una síntesis viable

Las posturas objetivas y subjetivas si se radicalizan conducen a posicionamientos y situaciones muy peligrosas. Así, si radicalizamos el subjetivismo en los valores (Frondizi, R., 1966, pp. 94 a 103), no es posible llegar a un mínimo consenso ético o estético, de aquello que consideramos bueno o bello. Si convertimos a cada hombre en la medida del gusto estético o de la conducta moral, en sentido estricto, no podríamos hablar ni de moralidad ni de buen gusto, caeríamos en el relativismo ético y estético, lo cual, en última instancia, nos conduciría al escepticismo, es decir, a no creer en nada y a considerar que todo es válido. Si, de otro lado, radicalizamos el objetivismo en los valores (Frondizi, R., 1966, pp. 103 a 110), se cae en el absolutismo, en la imposición desde fuera de unos valores éticos o estéticos que sólo cabe asumir y aceptar tal cual nos son dados, pues, simplemente, no hay otros, son los únicos, desapareciendo con ello el pluralismo moral, cayendo claramente en una dictadura ética o estética. Además, supongamos que admitimos, por ejemplo, que el valor tiene naturaleza subjetiva, en tal caso quedará todavía por decidir qué aspecto de la subjetividad es el que da vigencia al valor. ¿Tendrán las cosas un valor porque nos agradan o será, más bien, porque las deseamos, o porque tenemos interés en ellas? ¿Y por qué tenemos interés en ciertas cosas y no lo tenemos en otras? ¿Por qué preferimos ésto a

aquello? ¿Será una reacción psicológica caprichosa o habrá algo en el objeto que nos compele a reaccionar de un modo determinado? En este último caso volvemos a caer en el objetivismo. Si, por otra parte, partimos de la tesis contraria, por ejemplo, que el valor tenga naturaleza objetiva, en tal caso quedará todavía por decidir aspectos como los siguientes: ¿Es el valor completamente ajeno a la constitución psicobiológica del hombre? ¿O toda la objetividad consiste en que el hombre, al enfrentarse a un valor, no puede dejar de reconocerlo? ¿No será la objetividad de un orden completamente distinto? ¿Una objetividad social, por ejemplo, en la que la objetividad del valor descansa en el carácter intersubjetivo de la reacción? Si es así, volvemos de nuevo al subjetivismo. Como podemos observar, es la pescadilla que se muerde la cola (Fronidizi, R., 1966, pp. 110 a 113).

Todo ello nos hace pensar, posiblemente, tal y como nos dice Frondizi, que el problema en la cuestión de los valores ha sido mal planteado, que el hecho de optar por una u otra naturaleza del valor, no es otra cosa que querer reducir el todo a uno de sus elementos constitutivos. Es muy factible, por ejemplo, que los estados psicobiológicos de agrado, deseo o interés sean una condición necesaria pero no suficiente, y que tales estados no excluyan elementos objetivos, sino que los supongan; es decir, el valor como resultado de una tensión entre el sujeto y el objeto y, consecuentemente, que el valor presente una cara subjetiva y otra objetiva. También puede suceder que no todos los valores tengan una misma naturaleza y que ésta dependa del lugar que ocupe en la escala jerárquica. Efectivamente, solemos aceptar que hay objetos y acciones que valen más que no otros objetos u otras acciones, que hay una mínima jerarquía de valores; todo aquello que forma parte de nuestras aspiraciones, sueños o ideales ocupa un puesto más elevado en nuestra jerarquía o escala de valores. En este contexto, son muchos los axiólogos que consideran que cuanto más bajo se encuentra un valor en una jerarquía más pesan los componentes subjetivos y que, por contra, cuanto más elevado es un valor más dominan los componentes objetivos. La expresión popular subjetivista «sobre gustos no hay nada escrito» sólo es aplicable a los valores más bajos de la escalera jerárquica (Remolina, G., 2005); nadie puede negar, por ejemplo, que unos valoran más el fútbol, otros el baloncesto y que para unos terceros no hay nada como sillón-bol. Ahora bien, si pasamos al ámbito de los valores estéticos, veremos que ya no es tanto una cuestión de gustos como de formación (aunque pueda haber un margen importante para los gustos); y si pasamos a los valores de orden ético, la cosa se radicaliza más, pues es una cuestión, no sólo de formación, sino de educación (los gustos carecen prácticamente de espacio), donde la objetividad, la necesidad y la universalidad se imponen a la subjetividad, la contingencia y la relatividad (Fronidizi, R., 1966, pp. 114 a 124).

Pues bien, la axiología contemporánea tiende a superar la oposición entre el subjetivismo y el objetivismo de los valores: los valores tienen aspectos subjetivos y aspectos objetivos. El subjetivismo nos ha mostrado la conveniencia de no olvidar la valoración, es decir, la actividad del sujeto que valora, una actividad marcada por condicionamientos psicológicos, sociológicos y culturales. Los valores son valores de una sociedad y los individuos, en su proceso de socialización, los aprenden (o los rechazan o, incluso, los desaprenden). El objetivismo nos ha mostrado la conveniencia de analizar las características de la cosa que consideramos un valor, que los valores no son arbitrarios ni gratuitos, que los valores siempre son valores compartidos. A los valores les pasa algo parecido a lo que sucede en el cine, que sólo se comprende su funcionamiento si consideramos la coparticipación de factores subjetivos y factores objetivos (Fronidizi, R., 1966, pp. 119 y 120). En el cine se proyectan fotogramas estáticos a una determinada frecuencia (factor objetivo) que el espectador, con su sistema perceptivo, a través del

sentido de la vista, interpreta como movimiento (factor subjetivo). Lo cierto, sin embargo, es que el movimiento es una ilusión óptica que no captaríamos si no hubiera una intervención activa de los factores objetivos (imágenes fijas) que al ser pasados a una cierta velocidad y frecuencia son captados en movimiento por el sentido de la vista (factores subjetivos). Cuando valoramos actúa nuestra personalidad completa con sus experiencias positivas y negativas, con los conocimientos que ha incorporado, con su particular concepción del mundo; pero éste componente subjetivo coparticipa de otro componente, las cualidades objetivas de, por ejemplo, una pintura (colores, estilo, temática) o una acción (fines perseguidos, métodos empleados, resultados obtenidos). El error fundamental es querer reducir el todo a una de sus partes: ambas doctrinas, objetivistas y subjetivistas, aciertan en lo que afirman, pero se equivocan en lo que niegan. El subjetivismo tiene razón cuando sostiene que no hay valor sin valoración y se equivoca al negar el elemento objetivo adicional, es decir, que algunos valores pueden tener, o al menos deberían tener, naturaleza objetiva.

Risieri Frondizi, plantea una definición de valor que puede permitirnos superar la antítesis presentada hasta ahora y abrir una salida equilibrada al problema. Para este autor, el valor es una cualidad estructural que surge de la reacción de un sujeto frente a propiedades que se hallan en un objeto. Es decir, el valor es algo fundamentalmente relacional entre un sujeto que valora y un objeto que es valorado. Ahora bien, la relación sujeto-objeto nunca se da en el vacío, sino en una situación contextual determinada (Frondizi, R., 1966, pp. 113 y 114; Marín, R., 1991, pp. 171 y 172). La situación no es un hecho accesorio o que sirva de mero fondo o receptáculo a la relación del sujeto con las cualidades objetivas: afecta a ambos miembros y al tipo de relación que mantienen (ecología del valor). Así pues, desde esta perspectiva de cualidad estructural, un valor consiste en (Remolina, G., 2005):

- Una cualidad (de una propiedad objetiva).
- Que esta cualidad es estructural (pertenece al objeto en su totalidad).
- Que surge en una relación (la constituyen tanto el sujeto como el objeto).
- Que dicha relación se da en un contexto situacional (en una situación objetiva y al mismo tiempo subjetiva). El contexto situacional en el que se produce un valor y su correspondiente valoración viene definido por: 1) el ambiente físico, 2) el ambiente cultural (medio social, es decir, estructuras sociales, creencias, convenciones, supuestos, prejuicios, actitudes y comportamientos), 3) las estructuras sociales, políticas y económicas, 4) el conjunto de necesidades, expectativas, aspiraciones y posibilidades de cumplirlas, y 5) el factor espacio-temporal (tiempo histórico).

Para comprender mejor lo que afirmamos, planteemos un ejemplo muy sencillo y tomemos en consideración el agrado que sentimos al beber un vaso de refresco. Para un subjetivista, todo el valor del refresco depende del agrado que experimento; si por alguna razón, sea fisiológica o psicológica, no siento ningún agrado, el refresco no tiene valor. Para un objetivista el agrado está ínsito en el refresco y, si no lo estuviera, éste no sería agradable. Lo cierto, sin embargo, es que el agrado supone un paladar capaz de traducir las propiedades físico-químicas del objeto en vivencia de agrado. La presencia del sujeto es indispensable para que exista la valoración (hasta aquí tiene razón el subjetivista). No obstante, se trata de la traducción de ciertas propiedades que están en el objeto y no de la creación o proyección de estados psicológicos. La presencia del objeto es indispensable para que exista la valoración (hasta aquí tiene razón el objetivista). Ahora bien, tanto el sujeto, el objeto, como el contexto situacional no son homogéneos ni estables (Frondizi, R., 1966, pp. 114 y 115):

- Sujeto: No siempre valoro el refresco del mismo modo. Las condiciones psicológicas y biológicas en las que me encuentre modifican mi reacción (factores subjetivos).
- Objeto: Hablamos del refresco como si fuera algo inmutable, pero no es así. La constitución físico-química del mismo, por ejemplo, da lugar a distintos refrescos; la temperatura del refresco, el vaso en que se tome, etc, son aspectos objetivos que hacen que el objeto no sea inmutable (factores objetivos).
- Además de los elementos subjetivos y objetivos, influyen también factores sociales, culturales y educacionales. Por ejemplo, no es lo mismo tomar un vaso de refresco con un amigo que con un enemigo; solo que acompañado, en un bar de moda o en una tasca. Además, el tipo de educación gustativa recibida, la tradición, el prestigio social de la bebida y una cantidad de elementos culturales, sociales y educacionales que constituyen la historia de la sociedad y de la cultura en la que vivimos, influyen en el agrado que tengamos al beber un vaso de refresco (factores socioculturales o procesos de socialización).

Pues bien, lo que hemos señalado para un valor material (un refresco) es perfectamente extensible a los valores estéticos (la música, por ejemplo) y éticos (repeto por la propiedad privada, por ejemplo), si bien, lógicamente, con un aumento de la complejidad y de las variantes en la proporción de los elementos que entran en juego. Es decir, lo que es obvio en una situación tan trivial como la descrita, puede adquirir tintes mucho menos claros en situaciones de complejidad e incertidumbre como los que caracterizan el tema de los valores estéticos y éticos.

Por último, y ya para concluir, hacer notar que si se denomina situación al complejo de factores y circunstancias físicas, sociales, culturales, educacionales e históricas, entonces estamos sosteniendo que los valores, en tanto cualidades estructurales, tienen existencia y sentido sólo dentro de una situación concreta y determinada. Los valores se apoyan doblemente en la realidad, pues la estructura valiosa surge de cualidades empíricas, y el bien al que se incorpora se da también en situaciones empíricamente reales. Pero el valor no se reduce a esas cualidades ni se agota en sus realizaciones concretas, sino que deja abierta una ancha vía a la actividad creadora del hombre. Así las cosas, no es posible separar el valor de la valoración, es decir, del juicio valorativo, el cual se establece de acuerdo con el interés, el deseo, la necesidad, la preferencia y los demás estados relacionados con la estimativa. Pero los estados psicológicos de agrado, deseo e interés, siendo una condición necesaria, no son suficientes para la constitución del valor, pues tales estados no excluyen los elementos objetivos, sino que los suponen. El valor no puede existir si no es en relación con un sujeto que valora; y la valoración es la actividad por medio de la cual el sujeto se pone en relación con el objeto. Esta naturaleza relacional del valor nos debe conducir al examen de las características propias de cada uno de los elementos que constituyen la relación; es decir, de las características propias del sujeto y del objeto en una determinada situación contextual (Fronzizi, R., 1966, pp. 114 a 126; Remolina, G., 2005).

## Referencias bibliográficas

- ARANGUREN, J. L. (1958): *Ética*, Revista de Occidente, Madrid.
- BEUCHOT, M. (1997): «Sobre los valores», *Logos*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México.
- FRONDIZI, R. (1966): *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*, Fondo de Cultura Económica, México-Buenos Aires.
- FULLAT, O. (1992): *Filosofías de la Educación. Paideia*, CEAC, Barcelona.
- GARCÉS, J. (1988): *Valores humanos. Principales concepciones teóricas*, Nau Llibres, Valencia.
- GERVILLA, E. (1993): *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*, Dickinson, Madrid.
- KOHLBERG, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*, Descleé de Brouwer.
- MARÍN, R. (1991): «Valores y Fines», en *Filosofía de la Educación Hoy. Conceptos, autores y temas*, Dickinson, Madrid, pp. 165 a 179.
- MESTRE, U. (1996): «Una aproximación a la educación en valores», en *monografias.com* [<http://www.monografias.com/trabajos10/edva/edva.shtml>].
- MONCHO, J.R. (2003): *Teoría de los valores superiores*, Campgràfic, Valencia.
- NUBIOLA, J. (1999): «Neopositivismo y filosofía analítica: balance de un siglo», *Acta Philosophica*, VIII/2, pp. 197 a 222.
- PRIETO, J. M. (2002): «Evaluar la calidad de la formación del personal», en REYES, R. (Dir.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- PRIETO, M. (2001): «El derecho como ciencia», *Cuba siglo XXI*, La Habana [[http://www.nodo50.org/cubasigloXXI/politica/prieto4\\_301001.htm](http://www.nodo50.org/cubasigloXXI/politica/prieto4_301001.htm)].
- REMOLINA, G. (2005): «La formación en valores», en *El libro de los valores*, Universidad Católica Nacional/El Tiempo, Bogotá.
- RICKERT, H. (1965): *Ciencia cultural y ciencia natural*, Espasa-Calpe, Buenos Aires.
- RINCÓN, J. C. (2004): *Historicisme i Pedagogia Idealista en la Filosofia Crítica Alemana*, Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca.
- RODRÍGUEZ DE RIVERA, J. (1997): «Valores y racionalidades», *Estudios de organización*. Universidad de Alcalá, Madrid. [[http://www2.uah.es/estudios\\_de\\_organizacion/epistemologia/valores\\_vs\\_racionalidad.htm](http://www2.uah.es/estudios_de_organizacion/epistemologia/valores_vs_racionalidad.htm)].
- ROKEACH, M. (1973): *The nature of human values*, Free Press, New York.
- SANTAMARÍA, A. (1987): *Axiología y Educación*, Tercer Mundo, Bogotá.
- VALERO, F. L., (1992): *Aproximación a una educación en valores*, PPU, Barcelona.

***Formación profesional,  
trabajo y escuela: la  
desinversión como  
experiencia o las  
atribuciones de nuevos  
sentidos***

**Belén Pascual Barrio**

*Dept. de Pedagogia i  
Didàctiques Específiques  
Universitat de les Illes Balears*

**Dinora Teresa Zucchetti**

*Instituto de Ciencias  
Humanas, Letras y Artes de la  
Universidad de Féevale/RS,  
Brasil*

*Educació i Cultura  
(2006-2007), 19:  
37-45*

# Formación profesional, trabajo y escuela: la *desinversión* como experiencia o las atribuciones de nuevos sentidos

## Vocational Training, Work and Schools: Personal Dislocation as an Experience or Attributing New Meanings

**Belén Pascual Barrio**

Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas

Universitat de les Illes Balears

**Dinora Tereza Zucchetti**

Instituto de Ciencias Humanas, Letras y Artes

Universidade de Foz de Iguaçu/RS, Brasil

### Resumen

El present article pretén discutir la imbricada relació d'algunes experiències de treball, educació i formació professional viscudes per joves que pertanyen a famílies amb un baix nivell socioeconòmic i residents en zones urbanes degradades. En investigacions realitzades els darrers vuit anys hem estudiat aquest grup social en entorns tan diferents com Novo Hamburgo i Palma. Pretenem mostrar com aquests joves han transitat per experiències de formació/educació professional, en el món del treball i en l'àmbit de l'escola convivint amb els dilemes de pertànyer-hi i no pertànyer-hi, experimentant la creixent precarització de la feina i la inclusió exclouent a l'escola.

**Paraules clau:** educació, treball, formació professional, joves.

### Summary

This article discusses the overlapping relationship among some experiences of work, education and vocational training programmes by young people from families of a low social and economic level who live in urban areas in a state of deterioration. In research studies conducted over the last eight years, social groups with these characteristics were studied in settings as different as New Hamburg and Palma de Mallorca. The paper aims to show how these young people have passed through vocational training programmes in the employment world and in schools, facing the dilemma of belonging and not belonging, and experiencing a strategy of inclusion in schools that generates alienation.

**Key words:** education, work, vocational training, young people.



Desde el año 1998 se vienen realizando investigaciones sobre jóvenes que participan o han participado en proyectos socioeducativos en Brasil y España, concretamente en las ciudades de Novo Hamburgo/ Rio Grande do Sul y Palma de Mallorca. Los jóvenes de los que tratan estas investigaciones tienen edades comprendidas entre los 15 y los 18 años y entre ellos se dan más afinidades y semejanzas que diferencias. Tienen bajo poder adquisitivo y habitan las zonas urbanas en las que se concentran mayores situaciones de precariedad, suelen ser hijos de migrantes o pertenecen a una minoría étnica y, por lo que consta, sus padres y/o abuelos buscaron una ciudad con mejores oportunidades de trabajo: el sector del cuero-calzado<sup>1</sup> en el caso de Brasil y actividades relacionadas al sector turístico en el caso de España. Para la mayoría de estas familias, en los últimos años, ha abundado la experiencia de trabajo precarizado, informal, terciarizado o cuarterizado.

Los proyectos socioeducativos<sup>2</sup> destinados a estos jóvenes, a pesar de las diferencias de carácter pedagógico (carga horaria, cualificación del cuerpo docente, entre otras), se constituyen como experiencias que parten de políticas sociales cuya centralidad es la formación para el trabajo. Los cursos son diversos: albañilería, carpintería, corte y confección, mecánica de automóviles, floricultura, informática, etc., no obstante, todos ellos convergen en el objetivo final de formar jóvenes para el mundo del trabajo.

El nivel de escolaridad de estos jóvenes es bajo. La gran mayoría no concluyeron su enseñanza básica obligatoria (que en Brasil es hasta los 14 años y en España hasta los 16) y presentan una evidente desventaja en el mercado laboral. Acumulan historias de repeticiones y de deserción,<sup>3</sup> aunque reconocen la importancia de mantener los vínculos con la escuela, como un ejercicio de sucesivas idas y venidas de un lugar con el que no se puede perder la relación definitivamente. La escuela, referente de los jóvenes, es considerada criterio para ingresar en los proyectos socioeducativos y hasta en el propio trabajo y, por eso, es necesario mantener cierta presencia. Sin embargo y paradójicamente, el trabajo, cuando se tiene, al mismo tiempo que exige la escolarización como forma de ingreso no siempre favorece condiciones para la permanencia, especialmente en cuanto a

<sup>1</sup> Novo Hamburgo es un importante núcleo productivo del sector cuero-calzado de Brasil. Polo de atracción de migraciones en busca de empleo, la ciudad ha tenido un incremento de la población y de la periferia urbana. En las últimas décadas sucesivas crisis en el sector motivaron despidos en masa y hubo un empobrecimiento de la población especialmente de aquella de baja cualificación que posteriormente no fue reabsorbida por el sector en los períodos crecimiento o de estabilidad económica.

<sup>2</sup> Entendemos, en consonancia con Carvalho y Azevedo (2004), que los proyectos socioeducativos son acciones complementarias a la escuela que cunjugan educación y protección social, dos facetas de la protección a la infancia y la juventud, basadas en legislaciones afirmativas que atienden, preferentemente, a la infancia, adolescentes y jóvenes en el período alterno al escolar, reconociendo la necesidad de inversión en su desarrollo integral. Las autoras referidas afirman que estas acciones hacen de la educación para la convivencia en sociedad y para el ejercicio de ciudadanía una estrategia de protección que tiene especificidades y un público muy localizado, lo cual hace que se parezcan a las experiencias de las investigaciones que sustentan el presente artículo.

<sup>3</sup> Los casos de deserción de los jóvenes españoles investigados, de acuerdo con Gil (1996, 108), se relacionan a un tipo de resistencia anómica que se caracteriza por la apatía, la pasividad, el conformismo e impulsada por la desmotivación. La permanencia pasiva en la escuela al margen de la dinámica general del grupo-clase lleva al profesor al desconcierto y, atendiendo a las expresiones mismas del alumnado, a «sacarle de quicio», a «irritarle» y a «ponerle nervioso». Desde esta actitud resistente a la autoridad del profesor, se cuestiona el sentido de la escuela y la utilidad de las asignaturas en vistas al futuro laboral.

horarios, actividades extraescolares, etc. Los jóvenes mantienen la confianza que a través de los estudios y de las buenas calificaciones podrán encontrar un mejor empleo. Mientras tanto, los estudios y el trabajo se asocian a la obligación más que a la necesidad y, a la vez que consideran la obligación de trabajar y sobreestiman el valor de estudiar, no consideran oportuno invertir en formación ya que «no se puede estar estudiando sin trabajar». Mientras tanto, una mayoría ni encuentra trabajo ni estudia. Consideran que la compensación que pueden recibir a cambio en un futuro no es motivadora.

Se muestra que en ambos proyectos los jóvenes potencian escasos recursos personales para que las actividades en que se insertan tengan resultados positivos. Tanto la escuela como los cursos de formación profesional se constituyen en experiencias poco significativas y/o resignificadas por ellos. Las investigaciones apuntan hacia la importancia que los cursos asumen especialmente en cuanto a un lugar de encuentro, un encuentro de carácter social, de pertenencia entre iguales, de jóvenes interaccionando, constituyendo nuevos grupos y viviendo nuevas experiencias, inclusive la de estar fuera del control de sus padres y del espacio restrictivo de la escuela y, no necesariamente, estar viviendo la experiencia del aprendizaje dirigida a la formación para el trabajo. Esto puede demostrar que la escuela, los proyectos socioeducativos y el propio trabajo pueden tener para los jóvenes otros sentidos diferentes de aquellos atribuidos por los adultos, por la sociedad en general y sus discursos predominantes.

La posibilidad de atribuir nuevos significados a la escuela, la formación profesional y el trabajo, guarda relación con factores como la desmotivación de los jóvenes y la falta de interés real por los cursos. La elección del curso no es necesariamente de interés del joven si no lo que las instituciones ofrecen. Los intereses de los jóvenes, en este momento de la vida, están dirigidos a otras áreas. El joven ya tiene una cierta claridad en cuanto a la dificultad de ingreso en el mercado de trabajo, especialmente el formal, que se asocia más a la experiencia que a la formación realizada. Ejemplo de esto es el resultado de la investigación realizada en Brasil, «La cuestión social de la juventud»,<sup>4</sup> concluida en el 2005 y en la que los jóvenes apuntan los ritos de pasaje de la infancia hacia la juventud y de ésta hacia la vida adulta. En la primera, el pasaje se produce cada vez más temprano desde el punto de vista cronológico y destaca principalmente la idea de que pasan de niños a jóvenes en la medida que tienen que asumir nuevas responsabilidades, aunque compartidas, al igual que sus familiares. Entre las responsabilidades, se encuentra la ayuda en la renta mensual, el apoyo en las actividades domésticas, el cuidado de los hermanos, etc. En la segunda y como anticipo del mundo adulto, se refieren nuevamente a las responsabilidades no tanto compartidas, sino como experiencias del mundo adulto. Entre estas responsabilidades la de constituir y mantener una familia y trabajar en un empleo fijo y con derechos sociales. Así, el trabajo pasa a ser una experiencia postergada, como todo aquello que el trabajo significa: autonomía, independencia, acceso al consumo, etc., el trabajo pasa a ser un deseo en cuanto a condición de adulto.

Aparte de la dificultad de acceso al trabajo, fenómeno que alcanza a jóvenes independientemente de su escolarización y su clase social, los jóvenes en cuestión, al informar de las sucesivas y breves entradas en el mercado de trabajo, explicitan experiencias de

<sup>4</sup> Investigación realizada por la profesora Dinora Tereza Zucchetti, coautora de este artículo.

trabajo precoz que se acumulan y que incluso son anteriores a los 16 años, la edad legalmente definida como mínima para el trabajo según las legislaciones brasileña y española. En cuanto a los participantes en los proyectos de Brasil, nos referimos también al trabajo infantil e infantojuvenil entre los jóvenes investigados que, posteriormente, alcanzada la edad legal para el trabajo ingresan en el mercado en condiciones que no son más favorables que las previas.<sup>5</sup> En su mayoría, incluso tras concluir sus cursos de formación profesional, son raras las excepciones en que no permanecen en actividades informales, de bajísima cualificación y remuneración. Este puede ser más un elemento para pensar sobre la desinversión<sup>6</sup> de los jóvenes en el trabajo. Se suma a esto la presencia de una memoria negativa que tienen del trabajo en el sector del cuero-calzado principal fuente de empleo para sus familiares y lugar de recuerdos de precariedad, escasez, desempleo y bajos salarios.

En el caso de los alumnos españoles, la experiencia laboral de los padres se considera como un factor que relativiza la precariedad propia. A la idealización del trabajo y la insistencia en la búsqueda de empleo se suma la resignación, valorando satisfactoriamente su situación atendiendo a la comparación que hacen respecto a otras personas en circunstancias similares y, fundamentalmente, a las dificultades que vivieron sus padres. Esta justificación parece favorecer todavía más el inmovilismo y el bloqueo en las trayectorias. Un sentimiento de tranquilidad por «tener lo que se tiene», por estar protegido por su familia, que cubre sus necesidades básicas: la aceptación y la conformidad definen su situación.

Retomando la cuestión de la escuela, hemos visto anteriormente que ésta también se presenta como una experiencia de desinversión. Esto es posible identificarlo, en el caso brasileño, si se considera el ingreso de los jóvenes en la Educación de Jóvenes y Adultos.<sup>7</sup> La Educación de Jóvenes y Adultos se presenta como una posibilidad concreta de retorno a la escuela de aquellos que, por motivos diversos, aun con poca edad, están fuera de la escuela. Mientras tanto, lo que tiende a ser percibido a partir de las investigaciones realizadas es que la EJA tiende a ser presentada como una «apuesta» preferente de la

<sup>5</sup> Desde esta perspectiva el trabajo parece asumir el valor de ocupación. A pesar de la escasa renta que éste genera, mantenerse en situación de trabajo da al joven el acceso al mundo de la ciudadanía, que aunque se trata de una ciudadanía mínima, es importante (Zucchetti, 2003).

<sup>6</sup> La palabra «desinversión» («desinvestimento» en portugués) es utilizada en su sentido figurado y significando la escasa inversión personal de los jóvenes en experiencias llamadas inclusivas y propias de su grupo de edad. Denise Bárbara Catani (1997) utiliza en portugués la expresión 'trabalho desinvestido' en la traducción del artículo publicado en francés por Guy Bajoit y Abraham Franssem cuyo sentido de la expresión remite a la importante distancia, sentida y expresa entre las aspiraciones de los jóvenes y la realidad de contenido y ambiente de su trabajo: «(...) hoy es el trabajo que tiende a estar subordinado a la realización personal, permaneciendo mientras tanto como un elemento y un *locus* esencial, aunque no exclusivo. En ese sentido, no se trata tanto de un rechazo al trabajo, mas sí de una reivindicación de un trabajo que tenga sentido para el propio individuo y/o que le deje tiempo para una vida propia» (Catani, 1997, 83).

<sup>7</sup> El Ministerio de Educación de Brasil tiene como una de sus metas prioritarias asegurar a todos los brasileños de 15 y más años que no tuvieran acceso a la escuela o de la que fueron excluidos precozmente, el ingreso, la permanencia y la conclusión de la enseñanza fundamental de calidad. Para la oferta de educación de jóvenes y adultos, la modalidad de educación básica del MEC se articula entre estados, municipios y sociedad civil organizada. Datos disponibles en <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php>. Acceso el 05/12/2005.

elección de los jóvenes y de los profesores y gestores escolares.<sup>8</sup> Las escuelas están estimulando a los jóvenes, especialmente a los que tienen «problemas de disciplina», a pasar a los programas de Educación de Jóvenes y Adultos. Los propios jóvenes también han hecho ese tránsito por elección personal. La modalidad supletoria se presenta como una propuesta que requiere un período de escolarización más breve y eso es de su agrado.

De las experiencias vividas por los jóvenes, tanto en los cursos en la escuela como eventualmente en el trabajo, se desprende una generalizada sensación de «desinversión», un *no dar nada*, como ellos mismos dicen. En el caso de los jóvenes españoles se manifiesta la no correspondencia de sus expectativas con las de los profesores, así como a menudo un cierto interés utilitarista por parte de algunos usuarios, una adaptación al ritmo que establecen los programas desde la aspiración a fines que no son los que persiguen los profesionales. En principio, en los programas, se pretende compensar los déficits y proporcionar los recursos materiales y profesionales necesarios para la búsqueda de empleo. Sin embargo, una vez finalizados los programas no se alcanzan los resultados de inserción laboral esperados. Aun así, se logra definir y reducir situaciones de precariedad y, aunque insuficientes, se apuntan algunos cambios: poder entender y expresar su situación, aceptar la posibilidad de ser ayudados y sentirse respaldados, salir del aislamiento, tener la oportunidad para aprender y adquirir nuevas responsabilidades y mayor capacidad de organización.

En los programas de intervención socioeducativa se requiere la implicación del profesorado, así como creatividad, proximidad, empatía y capacidad de adaptación al ritmo y necesidades del alumnado. Sin duda, el tipo de relación que se establece favorece la confianza del alumno hacia el profesor. Aparte de la adquisición de conocimientos técnicos y de formación básica, los programas se orientan al trabajo sobre actitudes y valores como el sentimiento de pertenencia a un grupo, la autoestima, el respeto a los compañeros, la valoración personal y de los otros, la motivación o la voluntad para el cambio. La práctica de las habilidades sociales básicas se orienta a capacitar a los participantes para poder relacionarse en ámbitos más amplios que los de su familia y su barrio.

Estos programas se plantean como una forma de inclusión, una vía de acceso al estado de ciudadano. Del discurso de los informantes se desvelan reflexiones acerca de su situación actual con respecto a su pasado reciente. La toma de conciencia y el análisis de su propia situación pueden motivarles a actuar, ya que se hacen conscientes de la posibilidad del cambio y de que ellos mismos pueden hacer algo para mejorar sus vidas. Desde esta perspectiva y de acuerdo con Pastor (2000, 44), la toma de conciencia favorece el reconocimiento de que tienen alternativas y de que pueden iniciar y controlar el cambio, adquiriendo nuevos conocimientos y habilidades. Sin embargo, en las experiencias analizadas, tras el inicio de procesos de mejora queda pendiente la adquisición de la confianza necesaria para saber utilizar esos elementos y cambiar su propia realidad.

De acuerdo con ello, podemos afirmar que tras la perspectiva de inclusión subyace frecuentemente lo que se puede denominar inclusión excluyente, que aparentemente amplía

<sup>8</sup> En una investigación realizada por la profesora D. T. Zucchetti en el año 2000 eran 8,5% el total de jóvenes que estudiaban y que estaban en la modalidad EJA. En el año 2005 otra investigación apuntaba un índice de 21,3% para la misma realidad. Estos porcentajes se refieren a índices de inclusión de los jóvenes investigados en EJA en la ciudad de Novo Hamburgo.

las oportunidades educacionales, pero que no garantiza una inclusión efectiva. Kuenzer (2005) sugiere que se trata de una falacia cuando demuestra los límites del trabajo pedagógico en el marco del capitalismo y apunta que, aunque existentes, son pocos los avances conseguidos y éstos se dan en los espacios de contradicción capital y trabajo. En ese contexto, la autora enfatiza el papel que los profesores pueden asumir minimizando los efectos de la exclusión a través de actividades que despierten la conciencia de la realidad.

A pesar de que los jóvenes no siempre dan valor a estas iniciativas, es posible afirmar que estos programas son recursos que amplían la ciudadanía y se orientan a la protección de la juventud en situación de mayor vulnerabilidad social. Además, las investigaciones con jóvenes graduados que ya concluyeron sus cursos (Zucchetti, 2003) muestran que, a pesar de la falta de motivación por la formación durante el proceso, pasado algún tiempo de la finalización de los cursos ellos pasan a reconocer la importancia de haber tenido acceso a los proyectos socioeducativos. Reafirman la función social de estos proyectos especialmente en lo que se refiere a la posibilidad de vivir experiencias positivas entre sus iguales. Demuestran gratitud hacia los educadores a la vez que muestran conciencia del bajo aprovechamiento que mostraron, reforzando la tesis de que los cursos de formación para el trabajo no significan la inserción en un empleo, pero sí adquieren otros significados.

Para finalizar, las experiencias vividas por los jóvenes permiten identificar nuevas atribuciones del sentido de la escolarización y de la formación profesional. Si nos planteamos ir más allá del diagnóstico de experiencias sucesivas de «desinversión» tal vez podamos localizar, entre los jóvenes, una crisis en torno a las formas tradicionales de integración social, entre ellas el trabajo y la escuela. Estas cuestiones, mientras tanto, nos hacen pensar sobre las nuevas formas de expresión e integración que entre los jóvenes ganan presencia. Nos parece que es importante el encuentro con otras personas. Estos «nuevos sentidos» atribuidos por los jóvenes a las experiencias que viven nos hacen reflexionar sobre la pérdida de la centralidad del trabajo en cuanto agente regulador de todas las relaciones sociales. De cada vez adquieren más relevancia las experiencias de vida cotidiana de los jóvenes, la convivencia con la familia, la afectividad y los encuentros informales y de sociabilidad con sus iguales. Estos elementos parecen constituirse como una nueva ética entre estos grupos sociales que precisamente es favorecida a partir de los proyectos socioeducativos. Así, a sus modos de resistencia se suma la posibilidad de convivencia junto a los iguales, pudiéndose considerar como una nueva oportunidad de ser y estar en el mundo (Zucchetti, 2003). Sin embargo, por la situación de pobreza, baja escolaridad y experiencias de trabajo precarizado, los jóvenes explicitan y hacen visible la vulnerabilidad que viven en una sociedad global que los tiene excluidos de las posibilidades mínimas de ciudadanía. En una sociedad como la brasileña que vive de salarios bajos y con escasas políticas sociales, donde no existe casi ninguna política social de carácter compensatorio, como la de renta mínima, esta situación se vuelve todavía más grave. La inversión en proyectos socioeducativos en Brasil es escasa si la comparamos con la de España, se atiende un número reducido de sujetos y suelen presentarse dificultades por la escasa inversión con la que cuentan. Son pocas las experiencias que se tienen en esta modalidad de cuidado de la juventud y que se constituyen en políticas públicas efectivas

## Referencias bibliográficas

- BAJOIT, G.; FRANSSSEN, A. (1997): *O trabalho, busca de sentido. Revista Brasileira da Educação*, São Paulo, nº especial, pág. 76-95.
- Ministério da Educação de Brasil. <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php>. Acesso en: 05/12/2005.
- CARVALHO, M. C.; AZEVEDO, M. J. (s.a): *Ações complementares à Escola no âmbito das políticas públicas*, inédito (s.a.)
- GIL, F. (1996): *Sociología del profesorado*, Ariel, Barcelona.
- KUENZLER, A. Z. A (2005): *Escola como Espaço de Inclusão: limites e possibilidades*, en Anais do 8º Seminário Internacional de Educação, Feevale, Novo Hamburgo.
- MAFFESOLI, M. (1996): *No fundo das aparências*, Vozes, Petrópolis.
- MICHALOS, A. C. (1995): «Introducción a la teoría de las discrepancia múltiples (TDM)», *Intervención Psicosocial. Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida*, v. 4, nº 11, pág. 101-115.
- PASCUAL, B. (2003): *La evaluación de programas de intervención socioeducativa. La experiencia de Urban-El Temple de Palma de Mallorca*, Tesis doctoral del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación de la Universitat de les Illes Balears.
- PASTOR, M.I. (2000): «Educação no formal i dona», *Revista Educació i Cultura. Revista mallorquina de pedagogia*, nº. 13, pág. 41-50.
- ZUCCHETTI, D. T. (2005): Sobre Jovens e Juventude, en Anais do 8º Seminário Internacional de Educação. Feevale, Novo Hamburgo.
- \_\_\_\_\_. (2003) *Jovens: A educação, o cuidado e o trabalho como éticas de ser e estar no mundo*, Feevale, Novo Hamburgo.

***Programas de formación  
para la prevención  
especializada de los  
malos tratos hacia las  
personas mayores***

**Carmen Prado Novoa**

*Escuela Universitaria*

*Cardenal Cisneros*

*Universitat de Alcalá*

**Carmen Touza Garma**

*Departament de Pedagogia i*

*Didàctiques Específiques*

*Universitat de les Illes Balears*

*Educació i Cultura*

(2006-2007), 19:

47-57

# Programas de formación para la prevención especializada de los malos tratos hacia las personas mayores

## Training Programmes Aimed at Preventing the Abuse of the Elderly

**Carmen Prado Novoa**

Escuela Universitaria Cardenal Cisneros

Universitat de Alcalá

**Carmen Touza Garma**

Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques

Universitat de les Illes Balears

«El maltrato de las personas mayores es una violación de los derechos humanos y una causa importante de lesiones, enfermedades, pérdida de productividad, aislamiento y desesperación» (OMS 2002 en OMS 2003: 4)

### Resum

Les nostres comunitats han començat a considerar com un problema social els maltractaments cap a les persones majors i els comportaments negligents. Gràcies a aquesta nova preocupació es dissenyen i financen programes d'intervenció per a la seva prevenció. L'objectiu d'aquest article és proporcionar una descripció dels programes de formació que tenen per objectiu la prevenció especialitzada dels maltractaments cap a les persones majors. Descriurem els tipus d'intervencions que es dirigeixen a la comunitat, a les persones majors i als professionals a través de diferents programes formatius que hagin destacat per la seva eficàcia.

**Paraules clau:** programes de formació, persones majors.

### Summary

Our communities have begun to consider the abuse and neglect of elderly people as a social problem. Thanks to this growing concern, preventive programmes are being designed and funded. The objective of this article is to offer a description of training programmes aimed specifically at preventing the abuse and neglect of elderly people. We outline types of initiatives directed at the community, the elderly and professionals, and describe different training programmes that stand out for their effectiveness.

**Key words:** Training programmes, elderly.



## 1. Introducción

Los malos tratos hacia las personas mayores está comenzando a ser un problema social percibido por los profesionales y los ciudadanos. Teniendo en cuenta que «un problema social existe principalmente en los términos en que es definido y concebido en la sociedad» (Blumer, 1971: 300 cit por Lorenc 2005, 1) podemos comprobar como, en los últimos años, los planes políticos, como el «Plan de acción internacional de Madrid sobre el envejecimiento. Orientación Prioritaria III: Cuestión 3» (Naciones Unidas 2002, 41) o la «Estrategia 14 del Plan de acción para las personas mayores 2003-2007» (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2003); las líneas de financiación de investigaciones, como la «Convocatoria I+D+I del IMSERSO del año 2006 (BOE de 6 de Marzo de 2006); los medios de comunicación y las reivindicaciones de las asociaciones de personas mayores, etc., contemplan el problema de los malos tratos y los comportamientos negligentes.

Aunque las investigaciones sobre la incidencia y prevalencia del maltrato no son concluyentes y presentan numerosos problemas metodológicos es innegable que muestran la necesidad de intervenir sobre el problema.

«Los datos más aceptados en la literatura internacional establecen la prevalencia global del maltrato en el ámbito familiar entre el 3% y el 12% de las personas mayores de 60 años (...). En nuestro país se han publicado cifras que oscilan entre el 4,7 y el 12%, pudiendo establecerse una media de prevalencia en torno a 6%». (Moya, A. y Barbero, J. 2005, 14).

El objetivo de este artículo es revisar los diferentes tipos de programas de formación que tienen como objetivo la prevención especializada de los malos tratos domésticos hacia las personas mayores. La educación resulta una estrategia preventiva fundamental ya que los programas diseñados, en la mayoría de las ocasiones, no solo pretenden transmitir una información nueva sino también producir un cambio de actitudes y de conductas. Analizaremos las intervenciones dirigidas a la comunidad, a las personas mayores y a los profesionales. Describiremos aquellas intervenciones o materiales diseñados para facilitar la formación que hayan destacado por su eficacia y utilidad.

«Hasta la fecha se han evaluado pocos programas de intervención por lo tanto, no se puede determinar cuáles son las estrategias que han tenido más éxito». (Organización Panamericana de la Salud 2003,152)

La falta de datos sobre la evaluación de los resultados de los programas de intervención en este ámbito nos han dificultado la decisión sobre qué programas y materiales seleccionar. El principal criterio utilizado ha sido que fuesen programas y materiales de apoyo recomendados por investigadores o instituciones de reconocido prestigio en el campo del maltrato doméstico hacia las personas mayores.

## 2. Programas de formación para la prevención comunitaria especializada

No todos los ciudadanos y profesionales que conforman nuestras comunidades son conscientes del problema del maltrato y de cómo actuar si sospechan que se está produciendo.

El Canadian Network for the Prevention of Elder Abuse (2005) destaca como factores a tener en cuenta para comprender la falta de conocimiento del problema del maltrato los siguientes:

- Las actitudes negativas hacia las personas mayores: Muchas conductas maltrantes o negligentes no son identificadas como tales cuando si lo serían si las viviese una persona joven o un adulto (ej. utilizar el dinero de la persona mayor sin su consentimiento, darle un «tratamiento silencioso», obligarle a seguir unos horarios rígidos, engañarla para que ingrese en una residencia...)
- Su falta de visibilidad en la comunidad: Las personas mayores no mantienen los mismos contactos sociales que los niños (colegio) o los jóvenes y adultos (trabajo).
- Las expectativas excesivamente positivas sobre las familias: la creencia errónea de que todas las familias desean y están dispuestas y capacitadas para atender a sus personas mayores, en el caso de que lo necesiten, dificulta que lleguemos a plantearnos que una persona puede estar siendo maltratada o tratada negligentemente.

Para luchar contra estas variables e incrementar la concienciación sobre el problema del maltrato los programas de educación ciudadana se plantean objetivos que podríamos encuadrar en dos de los niveles de prevención especializada. Realizan actividades encuadradas en un primer nivel de prevención especializada favoreciendo la creación de un clima de respeto por los derechos humanos de las personas mayores y una visión positiva de este colectivo. Igualmente pueden contemplar acciones de un segundo nivel prevención especializada «sensibilizando a la población sobre las situaciones de abuso que sufren un número significativo de adultos mayores y proporcionando la formación adecuada para que reconozcan los signos e indicadores prototípicos del maltrato y las ayudas y recursos existentes para prevenir y tratar el problema» (Muñoz, J. y Alix, C. 2004, 108).

Nos gustaría destacar, porque creemos que son menos conocidos en nuestro país, dentro de los programas de formación comunitaria para la prevención especializada, aquellos que tiene como objetivo crear en un territorio una coalición comunitaria centrada en la lucha contra los malos tratos hacia las personas mayores.

Podemos definir las coaliciones comunitarias como «el establecimiento de una alianza entre representantes de diferentes organizaciones y segmentos de la población para trabajar con un objetivo común» (Maya, I. 2004, 201). Es importante tener en cuenta que las coaliciones no son organizaciones de servicios sociales ni están dirigidas por una entidad externa.

Las coaliciones comunitarias se basan en el supuesto de que las comunidades pueden tener recursos y habilidades suficientes para resolver sus problemas si se involucran sus miembros en ello y son capaces de trabajar conjuntamente. Es fundamental que logren reunir a profesionales de diferentes ámbitos y a todos los sectores y niveles socioeconómicos de la comunidad.

En el área de los malos tratos hacia las personas mayores las coaliciones comunitarias trabajan con la meta común de prevenir, detectar e intervenir en las situaciones de maltrato hacia los mayores. Se acepta que «una respuesta coordinada en el maltrato doméstico es crucial para ofrecer seguridad y apoyo a las víctimas y supervivientes. Cuando los miembros de la comunidad y los profesionales trabajan juntos, las víctimas pueden escoger entre un amplio número de posibilidades» (NCALL; WCADV y AARP 2004, 1) .

Cualquier persona que esté en contacto con las personas mayores, bien por el trabajo que realizan (trabajadores sociales, médicos, dentistas, carteros, empleados de banca...) o por el contacto diario que como vecino de la comunidad tiene con ellos puede aportar ideas sobre cómo trabajar para resolver el problema del maltrato. Igualmente se desea que estos grupos y sus participantes sirvan de «oídos y ojos» de la comunidad para detectar los casos de maltrato y comunicarlos.

Una de las principales fortalezas de las coaliciones comunitarias es que logran unir el conocimiento que tiene una comunidad de lo que en ella ocurre con los conocimientos científicos que se poseen sobre el problema que desean resolver. Utilizan sus conocimientos y recursos para generar intervenciones de acción comunitaria que generen cambios sociales e institucionales.

Diferentes organizaciones que aglutinan a coaliciones comunitarias que trabajan en temas de salud, drogas, envejecimiento, han creado programas de formación para favorecer la creación de coaliciones comunitarias o para apoyarlas en su desarrollo y mejora. (CADCA 2005; NCALL; WCADV y AARP 2004)

NCALL; WCADV y AARP (2004a, 2004b) han creado el programa «Construyendo una coalición para tratar del maltrato hacia las personas mayores» cuya meta es ayudar en su puesta en marcha a aquella persona o grupo que tengan la iniciativa de generar una coalición comunitaria para tratar el tema del maltrato hacia las personas mayores. Los materiales y la ayuda profesional que ofrecen son:

a) Proporciona apoyo para la evaluación de las necesidades de la comunidad para ser capaz de crear una coalición. Facilitan un instrumento que nos permite evaluar las necesidades que tiene nuestra comunidad para poner en marcha una intervención de este tipo y nos proponen, en función del resultado del análisis, diferentes objetivos para el programa de formación.

b) Describe las actividades que debería realizar la persona o grupo que haya tenido la iniciativa de poner en marcha la coalición comunitaria para llevar a cabo en su comunidad el programa de formación a los futuros miembros de la coalición. Para ello proporcionan orientaciones para: a) la selección de los participantes, b) la selección del lugar donde se desarrollará el programa, c) la duración del entrenamiento (entre 1 y 3 días), la fecha y las horas en las que se celebrará, d) la selección del equipo de formadores, e) los procedimientos para invitar a los participantes en el programa. c) Proponen un programa formativo y los materiales para llevarlo a cabo. Su propuesta plantea trabajar con dos objetivos prioritarios:

a) Formación sobre los malos tratos hacia las personas mayores (sensibilizar para comprender la importancia de respetar a las personas mayores, conocer las dinámicas que genera el maltrato, reconocer el maltrato, entender las formas de ayudar y aprender cómo apoyar a las víctimas) .

b) Formación en las técnicas que les pueden ayudar a formar la coalición (ej: establecimiento de unas normas de la coalición) e introducirles en las estrategias de la acción comunitaria.

d) Ofertan la posibilidad de contar con el apoyo de los profesionales del equipo durante la creación y consolidación de la coalición comunitaria en su comunidad.

### **3. Programas de formación dirigidos hacia las personas mayores**

Los programas de formación sobre la prevención del maltrato dirigidos a las personas mayores pueden ayudarles a protegerse y a defender sus derechos. Para ello las intervenciones buscan que los participantes:

- Comprendan en qué consiste el maltrato y las conductas negligentes y reconozcan si se encuentran en esta situación o en riesgo de llegar a ella, ellos mismos o las personas que les rodean.

- Se convengan de su capacidad para dirigir su vida. El objetivo es que la gente que pueda estar sufriendo abusos o están en riesgo de llegar a sufrirlos sienta que tienen habilidades y capacidad para mantener el control de sus vidas y luchar por tener la mejor calidad de vida. La formación que reciben ayuda a la gente a protegerse y a proteger sus derechos. El conocimiento es poder y el conocimiento puede ser usado para ayudar a la gente a ayudarse a si misma.
- La información facilita que las personas a conozcan los recursos y servicios con los que cuentan. El objetivo es que las personas mayores perciban que tienen distintas opciones a la hora de enfocar su proyecto de vida.

Se busca que a través de estos programas educativos «la persona mayor tenga un papel proactivo en la lucha por alcanzar el tipo de vida que le puede hacer feliz, mejorando lo que se ha denominado su “poder personal”» (Touza, C.; Prado, C.; García, L.; Royo, P. y Segura, M. P. 2001, 10)

La Organización Panamericana de la Salud (2003) en su informe sobre los malos tratos hacia las personas mayores afirma que «los programas de educación orientados hacia las personas mayores suelen ser más eficaces cuando la información acerca del maltrato forma parte de un tema más amplio, como puede ser el envejecimiento o la atención de salud satisfactorio» (OPS 2003, 152)

Hemos seleccionado como ejemplo de buena práctica en la formación de las personas mayores, siguiendo la recomendación del Canadian Network for the Prevention of Elder Abuse el programa «Health Action Theatre by Seniors» (<http://seniorstheatre.org/>). El Health Action Theatre by Seniors (HATS) es un programa comunitario de educación para la salud. Utiliza el «teatro educativo» para hacer conscientes a las personas mayores de las principales dificultades a las que se enfrentan.

La metodología del «teatro educativo» es una adaptación de la metodología del «Teatro del Oprimido» propuesto por el pedagogo Augusto Boal y basada en las propuestas de Paulo Freire. Sus intervenciones consisten en que un pequeño grupo de actores voluntarios mayores llevan a cabo una pequeña escena (utilizando la mímica) para ilustrar el problema del maltrato (ej. la situación de una mujer mayor que es coaccionada para que se ocupe de las tareas de la casa y el cuidado de sus nietos y es tratada con desprecio por su hija y su familia con quienes convive). Después de la actuación un narrador dirige la discusión y la audiencia es animada a modificar cómo los personajes se han enfrentado al problema en su papel y a reemplazar al actor de forma que la obra puede realizarse nuevamente con diferentes resultados.

El objetivo es que, a través de la situación observada, los participantes y los actores identifiquen el problema, piensen sobre las posibles soluciones y encuentren formas efectivas para mejorar la situación de la persona mayor. No se busca encontrar la solución correcta al problema presentado sino invitar a los participantes a que piensen críticamente y analicen su propia realidad a través del diálogo y la conversación. El role-playing y la discusión juntos forman una dinámica y ponderosa forma de aprendizaje para los actores y los participantes.

Participando en el proyecto, bien como actores o como parte de la audiencia, las personas mayores toman conciencia de los problemas sociales y de salud y «adquieren fuerzas», poder personal, para actuar y tratar con estos retos.

## 4. Programas de entrenamiento dirigidos a los profesionales

Existe un consenso generalizado a la hora de valorar la importancia de mejorar la formación de los profesionales que están en contacto con las personas mayores en el tema de los malos tratos hacia las personas mayores.

La investigación cualitativa llevada a cabo por la SEGG (2004) sobre las percepciones de las personas mayores y de los profesionales sobre los malos tratos y conductas negligentes pone de manifiesto que ambos consideran la formación de los profesionales como una de las propuestas de intervención claves.

Los profesionales consideran necesario:

- «Poner en conocimiento de los profesionales en qué consisten las conductas negligentes y abusivas, como primera medida para que se conozcan y se puedan desvelar otras en el caso de que existan.
- Establecer unos criterios claros y definidos para las exigencias de formación y especialización, en todos y cada uno de los niveles y categorías profesionales, para el acceso a los puestos de trabajo de atención sociosanitarios.
- Concienciar al conjunto de los profesionales de la gravedad de las conductas negligentes y abusivas, tengan o no consecuencias visibles en los mayores, y transmitir que, para su detección, es imprescindible evitar el corporativismo». (SEGG 2004, 207)

Las personas mayores atribuyen un papel prioritario en la prevención y detección de los malos tratos a los profesionales de servicios sociales. «Los mayores consideran que deberían ser, una vez más, los servicios sociales los que hicieran un seguimiento activo de todos los mayores para detectar situaciones de vulnerabilidad y ofrecer el apoyo necesario antes de que se deterioren sus condiciones y las de sus cuidadores o se vean obligados a abandonar su hogar o a sobrevivir en soledad» (SEGG 2004, 80)) y a los servicios sanitarios «se les atribuye un papel importante en cuanto a la función de detección de casos de maltrato cuando este se relaciona directamente con el deterioro físico de la persona por no recibir los cuidados adecuados o ser activamente agredida» (SEGG 2004, 80).

Son numerosos los programas de prevención secundaria especializada que tienen por objetivo mejorar la capacidad de los trabajadores en la detección de las personas que se encuentran en una situación de riesgo o que están sufriendo situaciones de maltrato o comportamiento negligente. «Detectar los casos de MTPM requiere un elevado índice de sospecha ya que solo se diagnostica aquello en lo que se piensa. Mantener esta alerta implica la necesidad de formación en la valoración de situaciones de riesgo, indicadores...» (Moya, A. y Barbero, J. 2005, 18). Para valorar la importancia de la formación en este tema es necesario tener en cuenta que, aunque se está trabajando en ello, actualmente «no hay instrumentos con un alto índice de sensibilidad y especificidad válidos para la detección del maltrato, ni evidencia que pruebe la eficacia de ninguno de los métodos usados hasta ahora». (Ruíz , A.; Altet, J. ; Porta, N.; Duaso, P. ; Coma, M. y Requesens, N, 2001, 331)

A continuación describiremos las recomendaciones elaboradas por NAAPSA (2003) para el diseño de programas de formación dirigidos hacia los profesionales en el tema de los malos tratos hacia las personas mayores. Este organismo ha elaborado un manual para apoyar a las diferentes instituciones y equipos que trabajan en la formación.

La NAAPSA (2003) propone que, a la hora de elaborar el programa de formación sigamos el siguiente procedimiento:

1. *Reflexionar sobre los objetivos que se desean alcanzar y el nivel de aprendizaje que requiere.* ¿El propósito del entrenamiento es informar a la audiencia (nivel 1), cambiar la forma en la que piensan los participantes, sus actitudes y sus habilidades (nivel 2), cambiar la forma en la que trabajan (nivel 3) o lograr que, como resultado de los cambios que se han producido en la forma de trabajar de los participantes se produzcan cambios en el comportamiento de los clientes. (Nivel 4) ?

2. *Seleccionar a los participantes en el programa.* Se recomienda que en función de los objetivos del programa podrían ser alrededor de 20 personas para dar información y entre 8-12 participantes si se desea aumentar el conocimiento y las habilidades de los participantes.

3. *Evaluar las necesidades de los participantes.* Es necesario decidir si serán los propios participantes quienes evaluarán sus necesidades de formación o sus responsables u otros profesionales y miembros de la comunidad. La guía incluye un cuestionario que puede ser utilizado para este análisis (NAPSA 2003, 9). Otro instrumento diseñado es el KAMA Instrument (Knowledge and Management of Abuse) propuesto por Richardson, B., Kitchen, G. y Livingston, G. (2003).

4. *Seleccionar el contenido del programa:*

- Los temas abordados dependerán de los objetivos de la intervención. «Un programa de estudio básico característico, apropiado para la mayoría de las disciplinas, debe de incluir una introducción al tema del maltrato de las personas mayores, la consideración de los signos y síntomas de maltrato y, por último, información detallada de las organizaciones locales que pueden proporcionar asistencia.

- Los cursos de capacitación más especializados deberán concentrarse en el desarrollo de aptitudes para realizar entrevistas, evaluar los casos de maltrato y planificar los casos de asistencia. Para tratar los temas éticos y jurídicos será necesaria una enseñanza aun más avanzada sobre el tema del maltrato de los ancianos. También se han incorporado cursos sobre el trabajo con otros profesionales y la participación en equipos multidisciplinarios» (Organización Panamericana de la Salud 2003: 152).

Es importante tener en cuenta para facilitar la selección de los temas:

- a) La necesidad de que la información se base en las mejores prácticas conocidas y las investigaciones más rigurosas.
- b) Que sean conocimientos relacionados con las necesidades de los participantes.
- c) Que se tengan en cuenta las pautas culturales del lugar donde se trabaja y de la población con la que se trabaja.

5. *Seleccionar la metodología a utilizar.* Recomiendan que los formadores :

- Utilicen la experiencia que los profesionales utilizando, por ejemplo, cuestionarios sobre sus conocimiento.

- Discutir sobre la experiencia que los profesionales tienen a través de la técnica de lluvia de ideas o de resolución de problemas.

- Discutir los conocimientos teóricos, investigaciones relacionándolos con la experiencia de las personas. Se pueden utilizar breves lecturas, folletos, vídeos, etc., como materiales de apoyo.

- Prácticas sobre qué estrategias seguir para modificar el comportamiento de las personas con las que trabajen y facilitar que puedan aplicar estos conocimientos y habilidades en el trabajo diario. Se puede utilizar el modelado para facilitar el aprendizaje..

- Incluir actividades individuales, diádicas, en pequeño y gran grupo.
- Estudio de caso, role-playing y simulaciones.

6. *Elaborar el material de apoyo que se entregará a los participantes.*

7. *Diseñar el procedimiento que se utilizará para evaluar los objetivos alcanzados.*

El nivel 1 se puede evaluar a través de cuestionarios de satisfacción de los participantes. El nivel 2 se puede evaluar con medidas pretest y posttest, el nivel 3 entrevistándonos con los responsables de los profesionales participantes y autoinformes, el nivel 4 necesita un diseño de investigación que demuestre una relación causal entre el conocimiento y las habilidades de los profesionales y los cambios en el comportamiento de los clientes.

## 5. Conclusiones

Los planteamientos de los programas de prevención especializada del maltrato hacia las personas mayores y las propuestas de intervención analizadas nos permiten obtener una primera conclusión optimista. Los ciudadanos, los profesionales y las alianzas que podemos establecer entre nosotros pueden convertirse en un recurso fundamental para la erradicación de la violencia en nuestras comunidades. Para «ganar este poder» se hace necesario el desarrollo de programas de formación eficaces dirigidos a la comunidad, a las personas mayores y a los profesionales. Los tres colectivos necesitan tanto adquirir una mayor sensibilización hacia el respeto de los derechos de las personas mayores y la eliminación de los estereotipos negativos sobre ellos, como una mejor formación a la hora de ser capaces de identificar las situaciones de maltrato y denunciarlas. Los planteamientos de tolerancia cero hacia el maltrato a las mujeres y los menores deben de ser asumidos y aplicados a otros colectivos como las personas mayores.

En los próximos años consideramos que se nos plantean enormes retos en:

- El diseño y evaluación de programas de prevención específica sobre los malos tratos hacia las personas mayores en España.
- La planificación rigurosa de cómo llevar a cabo la evaluación de los programas de prevención que se apliquen con el objetivo de valorar su eficacia y poder basar en ella la elaboración de recomendaciones para su aplicación en otras realidades.
- La creación de instrumentos de detección de los malos tratos validados para la población española.

## Referencias bibliográficas

- CANADIAN NETWORK FOR THE PREVENTION OF ELDER ABUSE (2005): *Prevention and Education*, en: <http://www.cnpea.ca/prevention.htm>
- COALICIONES COMUNITARIAS ANTI-DROGAS DE AMÉRICA (CADCA) E INSTITUTO NACIONAL DE COALICIONES COMUNITARIAS (2005): *Manual para coaliciones comunitarias anti-drogas*. [http://www.coalitioninstitute.org/Recursos\\_en\\_Espanol/Handbook-final\\_Spanish.pdf](http://www.coalitioninstitute.org/Recursos_en_Espanol/Handbook-final_Spanish.pdf)
- LORENC, F. (2005): «La sociología de los problemas públicos: una perspectiva crítica para el estudio de las relaciones entre la sociedad y la política». *Nómaditas- Revista*

- crítica de ciencias sociales y jurídicas*, vol.12, nº 2. <http://www.ucm.es/infonomadadas/12/florenc.html>
- MAYA, I (2004): «Sentido de comunidad y potenciación comunitaria», *Apuntes de Psicología*, vol 2 , nº 2, pág. 187-211
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2003): *Plan de acción para las personas mayores 2003-2007*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid. <http://www.seg-social.es/imsero/normativas/planppmm20032007.pdf>
- MOYA, A. y BARBERO, J. (2005): *Malos Tratos a las personas mayores: Guía de actuación*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid.
- MUÑOZ ,J. (2004): «Prevención de los malos tratos en personas mayores», en MUÑOZ, J. *Personas Mayores y Malos Tratos*, Ediciones Pirámide, Madrid, pág. 101-115.
- MUÑOZ ,J. y ALIX, C. (2004): «Programas de intervención en malos tratos y negligencia en personas mayores», en MUÑOZ, J. *Personas Mayores y Malos Tratos*, Ediciones Pirámide, Madrid, pág. 116-134.
- NAAPSA (2003): *Formative Evaluation of Adult Protective Services Curricula*, en: <http://www.apsnetwork.org/Resources/docs/FormulativeEvaluation.pdf>
- NACIONES UNIDAS (2002): *Plan de acción internacional de Madrid sobre el envejecimiento 2002* (Informe de la II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, Naciones Unidas, Nueva York.
- NATIONAL CENTER ON ELDER ABUSE (1998): *The National Study of the Incidence of Elder Abuse in the US*, en: [www.aoa.dhhs.gov/abuse/report/default.htm](http://www.aoa.dhhs.gov/abuse/report/default.htm).
- NATIONAL CLEARING HOUSE ON ABUSE IN LATE LIFE (NCALL); WISCONSIN COALITION AGAINST DOMESTIC VIOLENCE (WCADV) y AARP FOUNDATION NATIONAL LEGAL TRAINING PROJECT. (2004a): *Building a coalition to address domestic abuse in late life. Planning and training guide*, en <http://www.ncall.us/docs%5CBuildingCoalitionTrainerRev.pdf>
- NATIONAL CLEARING HOUSE ON ABUSE IN LATE LIFE (NCALL) WISCONSIN COALITION AGAINST DOMESTIC VIOLENCE (WCADV) y AARP FOUNDATION NATIONAL LEGAL TRAINING PROJECT (2004b): *Building a coalition to address domestic abuse in late life. Participant Manual*, en <http://www.ncall.us/docs/BuildingCoalitionParticipantRev.pdf>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2003). *Declaración de Toronto para la prevención global del maltrato de las personas mayores*. Organización Mundial de la Salud, Ginebra
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (2003): *Los malos tratos hacia las personas mayores*, en: <http://www.paho.org/Spanish/AM/PUB/Contenido.pdf>
- RICHARDSON, B., KITCHEN, G. & LIVINGSTON, G. (2003):«Developing the KAMA Instrument (Knowledge and Management of Abuse)», *Age and Ageing*, vol. 32, nº 3, pág. 286-291.
- RUIZ , A.; ALTET, J. ; PORTA, N.; DUASO, P. ; COMA, M. y REQUESENS, N. (2001): «Violencia doméstica: prevalencia de sospecha de maltrato a ancianos», *Atención Primaria*, vol. 27 , nº 5, pág. 331 - 334
- SEGG (2004): *Vejez, negligencia, abuso y maltrato: La perspectiva de los mayores y de los profesionales*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad, IMSERSO, Madrid.
- TOUZA, C.; PRADO, C.; GARCÍA, L.; ROYO, P. y SEGURA, M. P. (2001): «Los malos tratos a las personas mayores: una propuesta para trabajar desde los equipos de servicios sociales de los municipios», *Intervención Psicosocial*, vol 10, nº 2, pág. 1-21.



***Evolució dels interessos  
professionals, de la  
utilitat sociolaboral i de  
la satisfacció amb els  
estudis dels alumnes de  
Psicopedagogia***

**Maria Femenias Andreu  
Juan Manuel Sánchez  
González**

*Universitat de les Illes Balears*

*Educació i Cultura*  
(2006), 19:  
59-68



# **Evolució dels interessos professionals, de la utilitat sociolaboral i de la satisfacció amb els estudis dels alumnes de Psicopedagogia**

## **Trends in Educational Psychology Students' Professional Interests and in Their Opinion of the Social and Occupational Value of Their University Studies and Satisfaction with Them**

**Maria Femenias Andreu**  
**Juan Manuel Sánchez González**  
Universitat de les Illes Balears

### **Resumen**

En la presente investigación se analiza la evolución de los intereses profesionales de los estudiantes de Psicopedagogía, del nivel de utilidad sociolaboral otorgada por los alumnos a dichos estudios, y del nivel de satisfacción personal al estudiarlos. Para ello se ha analizado una muestra de estudiantes de Psicopedagogía de la Universidad de las Islas Baleares, y se han comparado los actuales resultados con los obtenidos en un estudio de similares características realizado durante el curso académico 2000-2001 por los mismos autores. Pese a la existencia de ciertas diferencias tanto cualitativas como cuantitativas, lo más característico cuando comparamos las dos muestras es que ambos grupos son bastante similares después de haber transcurrido cuatro años académicos.

**Palabras clave:** Intereses profesionales, utilidad sociolaboral, satisfacción con los estudios, estudiantes, psicopedagogía.

### **Summary**

This research study analyses trends in educational psychology students' professional interests, in how these students rate their studies in terms of their social and occupational use, and in their personal satisfaction with them. For this purpose, a sample group of educational psychology students from the University of the Balearic Islands was used, and the current results were compared with previous ones from a former similar study performed during the 2000-2001 academic year by the same authors. Despite certain qualitative and quantitative differences, what is most characteristic, when the two samples are compared, is the fact that the two groups are quite similar, even after four academic years.

**Key words:** Professional interests, social and occupational use, satisfaction with their university studies, students, educational psychology.

## Introducció

La Llicenciatura de Psicopedagogia es va crear l'any 1992 i actualment s'imparteix en pràcticament totes les universitats espanyoles. El temps ha passat, i s'hi han llicenciat més de 13.000 estudiants des de llavors, però segueix sense haver-hi un clar reconeixement de les seves competències professionals ni de la seva utilitat social. En els seus inicis es varen plantejar dues metes principals: 1) formar un nou professional requerit per la LOGSE<sup>1</sup> i 2) proporcionar als centres noves eines de treball des d'un punt de vista multidisciplinari, dotant-los de professionals amb una formació tant pedagògica com psicològica. Aquest impuls és molt important, perquè la intervenció psicoeducativa és la base de les futures transformacions del sistema educatiu (Cerezo M. A. 1996, 3), ja que intenten adequar i actualitzar els estudis superiors a les progressives exigències i necessitats de la població entre altres tasques (Vilanou E. et al. 1998, 3-4).

Les funcions actuals del psicopedagog es divideixen en quatre àrees principals, sent funcions principalment educatives: a) l'assessorament al professorat en la presa de decisions curriculars, b) el suport a l'acció tutorial i a la formació de tutors, c) l'orientació acadèmica i professional i d) l'atenció a la diversitat. A continuació presentem la revisió d'un estudi realitzat en la Universitat de les Illes Balears fa quatre anys (Femenias M. i Sánchez J. M. 2002, 245-252), per determinar els possibles canvis d'opinió dels estudiants de Psicopedagogia respecte als seus interessos professionals i a la seva satisfacció amb els estudis i també, entre altres qüestions, examinar l'evolució de les seves necessitats socio-laborals i acadèmiques.

## Descripció de la mostra

La mostra analitzada pertany al curs 2004-2005, en què foren enquestats setze estudiants de Psicopedagogia de la Universitat de les Illes Balears amb edats compreses entre els 21 i els 29 anys. A aquesta mostra se li va proporcionar el mateix qüestionari que a l'emprada en l'any acadèmic 2000-2001 i varen rebre les mateixes instruccions. Aquest instrument es va fer expressament el juny de 2001 per a aquest mateix estudi seguint les recomanacions metodològiques habituals per a la investigació social (Sierra R. 1992, 304-349). Consta de divuit preguntes en total, quatre de les quals corresponents a les principals variables sociodemogràfiques i catorze relacionades directament amb els respectius estudis de Psicopedagogia cursats en l'actualitat. D'aquestes darreres catorze preguntes, set eren mixtes perquè l'entrevistat hi pogués afegir qualsevol tipus de comentari que desitjés per enriquir la seva resposta amb informació suplementària relacionada amb la qüestió, mentre que les set preguntes restants eren de resposta tancada.

L'anàlisi de les dades s'ha realitzat amb el programa estadístic SPSS 6.1 per a Microsoft Windows i s'han utilitzat mètodes no paramètrics per a mostres independents (U de Mann-Whitney). En aquest estudi s'ha utilitzat la *Guia de Centre i de l'Estudiant 2004-2005* (Universitat de les Illes Balears 2004) per observar les característiques dels diversos estudis implicats en el tema que ens ocupa, els diferents accessos, complements de formació requerits i nombre de crèdits totals. Així mateix, s'han consultat també les dades i

---

<sup>1</sup> Llei orgànica 1/1990 de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu espanyol, substituïda de l'antiga Llei General d'Educació de 1970.

els indicadors universitaris continguts en els diversos llibres de treball planificat d'accés públic per Internet de la Universitat de les Illes Balears<sup>2</sup> (Oracle9 i AS Discoverer), entre els quals el fitxer anomenat CRESPALU (resultats acadèmics en la UIB per estudis i any acadèmic: crèdits superats respecte a alumnes matriculats), el fitxer CRESPRMAT (resultats acadèmics a la UIB per estudis i any acadèmic: crèdits superats respecte a alumnes matriculats), i el fitxer ALUESTANY (nombre d'alumnes en la UIB per estudi i any acadèmic). Aquests indicadors estadístics públics ens han suposat una important ajuda per entendre d'una manera molt més específica i centrada diverses qüestions relacionades amb els interessos professionals i la satisfacció amb els estudis d'aquesta mostra d'estudiants.

Observant les dades sociodemogràfiques, considerant la variable sexe, el 12,5% de la mostra actual són homes, mentre que el 87,5% restant són dones. Segueix havent-hi per tant, una gran feminització de l'alumnat que ha decidit cursar aquests estudis de segon cicle. En aquest sentit, prenent com a referència el llibre de treball planificat anomenat ALUESTANY, el total de matriculats en Psicopedagogia en els darrers cinc anys acadèmics presenta una distribució per sexes clarament favorable a les dones, mostrant unes proporcions de 7,57:1 l'any acadèmic 2000-2001 (106 dones matriculades enfront de 14 homes), 8,75:1 el 2001-2002 (105 dones, 12 homes), 8,33:1 el 2002-2003 (100 dones, 12 homes) i 7,70:1 el 2003-2004 (131 dones, 17 homes). L'any acadèmic 2004-2005 la proporció ha estat de 6:1 (120 dones matriculades enfront de 20 homes), sent la més baixa d'aquests darrers quatre anys, però indicant que el 83,33% dels alumnes matriculats enguany són dones.

Per altra banda, la mitjana d'edat de la mostra és  $m_1=23,44$  anys (desviació estàndard,  $d.e.=2,16$ ). L'estat civil predominant és el de fadrí, registrat pel 100% de la mostra emprada, i la mitjana de fills és  $m_2=0,16$  ( $d.e.=0,25$ ), si bé el valor més registrat ha estat zero en el 93,8% dels casos, evidentment resultats clàssics i habituals en mostres d'estudiants. Del total de la mostra emprada en aquest estudi, el 18,8% són estudiants de primer curs de Psicopedagogia, mentre que el 81,3% són estudiants de segon curs. Podem veure aquestes dades a la taula 1, comparant ambdós anys acadèmics.

Taula 1. Resum descriptiu de les variables curs, sexe, edat, estat civil i nombre de fills.

	Curs 2000-2001		Curs 2004-2005	
<b>Total (n)</b>	21 estudiants		16 estudiants	
<b>Curs</b>	1r = 19%	2n = 81%	1r = 18,8%	2n = 81,3%
<b>Sexe</b>	Dones = 95,2%	Homes = 4,8%	Dones = 87,5%	Homes = 12,5%
<b>Edat</b>	mitjana = 25,52 anys (d.e. = 4,78)		mitjana = 23,44 anys (d.e. = 2,16)	
<b>Estat civil</b>	fadrí/na = 90,5%	casat/da = 9,5%	fadrí/na = 100%	casat/da = 0%
<b>Fills</b>	mitjana = .143 (d.e. = .478)		mitjana = .16 (d.e. = .25)	

<sup>2</sup> <http://www.uib.es/comunicat/dades.html>, Discoverer Viewer v.9.0.2.54.10, Oracle Technology Network 'Oracle Corporation (2000, 2002).

## Resultats de l'estudi

Respecte a l'accés acadèmic utilitzat per estudiar la Llicenciatura de Psicopedagogia, el 87,5% de la mostra actual procedeix de Magisteri i un 12,5% de Pedagogia. Sembla que es manté la gran diferència existent entre les distintes modalitats d'accés acadèmic posada de manifest en l'anàlisi de la mostra de l'any acadèmic 2000-2001 i, per tant, segueix confirmant la Llicenciatura de Psicopedagogia com la principal destinació per als estudis de segon cicle dels diplomats en Magisteri. De la mostra emprada, el 100% dels estudiants de Magisteri tornarien a començar cursant aquests mateixos estudis, si bé, com ja va apuntar també la mostra del curs 2000-2001, alguns estudiants haurien desitjat començar els estudis de mestre per una especialitat distinta.

Per altra banda, i també en la mateixa línia que la mostra de l'any acadèmic 2000-2001, a tots els estudiants de Pedagogia de la mostra actual els hauria agradat haver començat els seus estudis universitaris per la Diplomatura de Magisteri. Respecte a aquest darrer punt, resulta convenient matisar que la grandària de la submostra d'estudiants de Pedagogia no pot ni pretén ser representativa de la realitat acadèmica d'aquesta llicenciatura, ja que l'interès en aquest cas s'ha limitat a constatar les diferències oposades en ambdós anys acadèmics respecte a la procedència dels estudis, que sí que són prou notables i evidents. Hem de tenir present, com en tot estudi basat en un disseny selectiu o d'enquestes, que l'abast teòric i pràctic dels resultats obtinguts ha de ser considerat amb la prudència necessària que ens exigeix l'abast mostral utilitzat. Per tant, la majoria dels resultats obtinguts té un caràcter marcadament orientatiu.

Hem de recordar, per altra banda, que des del curs acadèmic 2002-2003 s'imparteix la Diplomatura de Magisteri en Educació Especial, sens dubte un dels estudis recents que més projecció universitària té. De fet, el curs 2002-2003 hi estaven matriculats 131 alumnes, l'any 2003-2004 n'hi havia de matriculats 213 i en el curs 2004-2005 sumaven un total de 330 alumnes (comptant els matriculats en la Universitat de les Illes Balears i en el Centre d'Ensenyament Superior Mare Alberta). No obstant això, malgrat l'estirada d'aquesta nova Diplomatura, aquest fet no sembla haver afectat el nombre d'alumnes matriculats en Psicopedagogia tenint en compte les dades estadístiques de caràcter públic proporcionades per la Universitat de les Illes Balears, que poden ser consultades a la seva pàgina web accedint al fitxer anomenat ALUESTANY.

Reprent la qüestió anterior, les raons de l'elecció de Magisteri com a punt de partida per als estudis universitaris són molt variades, però se segueixen mantenint en la línia de la mostra del curs acadèmic 2000-2001: a) vocació pels infants en general o per una especialitat de magisteri en particular, b) sortides laborals més àmplies, c) més aportació de coneixements teoricopràctics i d) la possibilitat de tenir dues titulacions oficials universitàries en només cinc anys (és a dir, la Diplomatura de Magisteri i la posterior Llicenciatura de Psicopedagogia). El 81,25% de la mostra indica que està estudiant en l'actualitat els estudis que realment volia fer, mentre que el 18,75% restant, tots ells estudiants de segon curs de Psicopedagogia, afirma el contrari.

Respecte a la situació laboral dels entrevistats tenim les dades següents: a) un 50% no treballa, un 7,1% superior al percentatge registrat en la mostra del curs 2000-2001, b) un 37,5% treballa de mestre, un 5,4% inferior al curs 2000-2001, i c) el 12,5% treballa en altres àrees professionals no relacionades amb els seus estudis, un 3% superior al curs acadèmic 2000-2001. El 100% dels entrevistats que compaginen treball i estudis creu que és una tasca amb moltes dificultats (és a dir, el 25% de la mostra total, un 3,6% inferior al curs 2000-2001), o amb algunes dificultats (el 25% de la mostra total, un 1,2% inferior al total registrat en el curs 2000-2001).

Respecte al grau de satisfacció amb els estudis cursats en l'actualitat, valorant-la de l'1 al 10, la mitjana és  $m_3=7.38$  (d.e.=1.08), amb un descens de 0,17 punts respecte del curs 2000-2001, però sense trobar-se diferències estadísticament significatives entre ambdues mostres ( $p>.05$ ). El valor que presenta més freqüència dins la distribució segueix sent el de vuit punts, proporcionat per un 43,8% de la mostra total d'enguany. Per altra banda, a diferència del curs 2000-2001, si bé en la mostra actual s'ha trobat una correlació negativa entre l'edat i el grau de satisfacció amb els estudis, en aquest cas no és estadísticament significativa tenint en compte la grandària mostral ( $p>.05$ ). Respecte al grau d'utilitat sociolaboral percebuda per l'estudiant, valorant-la de l'1 al 10, la mitjana és  $m_4=7.19$  (d.e.=1.28), amb un descens de 0,67 punts respecte del curs 2000-2001, però de nou sense trobar-se diferències estadísticament significatives entre ambdues mostres ( $p>.05$ ). En aquest cas, el valor que presenta més freqüència dins la distribució és també el de vuit punts, proporcionat aquesta vegada per un 37,5% de la mostra total, mentre que en l'any acadèmic 2000-2001 la puntuació més repetida va ser de nou punts (donada per un 38,1% del total mostral).

El grau de satisfacció amb els estudis i la utilitat sociolaboral percebuda respecte d'aquests correlaciona significativament  $r_{xy}=0.8168$ , ( $p<.001$ ), sense poder precisar o establir una relació de naturalesa causal entre ambdues variables, si bé podria afirmar-se que a més utilitat sociolaboral percebuda dels estudis, major és el grau de satisfacció amb aquells. La utilitat sociolaboral percebuda dels estudis realitzats explica el 52,65% de la variància total del grau subjectiu de satisfacció, amb un pes estandarditzat de  $\beta_1=0.7409$  ( $p<.05$ ), mentre que en el curs acadèmic 2000-2001 les variables edat i utilitat sociolaboral explicaven només el 46,86% de la variància total del grau de satisfacció amb els estudis, amb uns pesos estandarditzats de  $\beta_2=-0.132$  ( $p<.01$ ) i  $\beta_3=0.345$  ( $p<.01$ ), respectivament. Podem veure algunes d'aquestes dades a la taula 2, comparant ambdues mostres.

Taula 2. Mitjanes i desviacions estàndards de la utilitat sociolaboral percebuda i de la satisfacció amb els estudis.

<b>Variables</b>	<b>Curs 2000-2001</b>	<b>Curs 2004-2005</b>
Utilitat sociolaboral percebuda	mitjana = 7.55 (d.e.=1.32)	mitjana = 7.38 (d.e.=1.08)
Satisfacció amb els estudis	mitjana = 7.86 (d.e.=1.88)	mitjana = 7.19 (d.e.=1.28)

Respecte al grau de dedicació i treball que impliquen els estudis de Psicopedagogia, el 87,5% el considera excessiu (és a dir, un 6,5% superior al percentatge exposat per la mostra del curs 2000-2001). Per la seva banda, les crítiques tornen a dirigir-se cap al nombre d'assignatures que cal superar en els dos anys mínims que dura aquest segon cicle acadèmic, i també cap als continguts teòrics i pràctics inclosos, considerats per molts d'alumnes com a escassos i incorrectament plantejats tenint en compte la gran càrrega lectiva que diuen que han de suportar. Convé realitzar en aquest punt una reflexió molt in-

teressant respecte a l'aparent dificultat d'aquests estudis i al nombre d'assignatures existents, ja siguin quadrimestrals o anuals. Prenent com a punt de partida els llibres de treball planificats d'accés lliure per Internet de la Universitat de les Illes Balears, en concret els fitxers CRESPRALU i CRESPRMAT, podem concloure que els estudis de Psicopedagogia són percebuts com més excessius en dificultat del que són en realitat, tenint en compte el quocient entre crèdits matriculats i aprovats pels seus alumnes.

Així, per exemple, en el curs 2000-2001 es varen aprovar el 70% dels crèdits matriculats dels estudis de Psicopedagogia, que representen en la pràctica 34,98 crèdits superats per alumne, en el curs 2001-2002 es varen aprovar el 78% dels crèdits matriculats (és a dir, una mitjana de 37,88 crèdits per alumne), en el curs 2002-2003 es varen aprovar el 80% dels crèdits matriculats (39,71 crèdits per alumne), mentre que en el curs 2003-2004 es varen aprovar el 76% dels crèdits matriculats (41,57 crèdits per alumne). Per fer-se una idea més consistent del que volem dir, l'any acadèmic 2003-2004 en els estudis de Psicologia es varen aprovar només el 61% dels crèdits totals matriculats, i a Pedagogia tan sols el 64%, mentre que en les diferents especialitats de Magisteri el percentatge varia, sent el menor dels quals un 62% de crèdits aprovats respecte dels crèdits matriculats. Aquestes darreres mesures són, sense gaire dubtes, unes xifres notablement inferiors a les trobades en la Llicenciatura de Psicopedagogia els darrers quatre anys.

Per altra banda, respecte al nombre d'assignatures i crèdits que han de ser superats per l'alumne, tenim que el segon cicle de Psicopedagogia té un total de 150 crèdits, als quals cal sumar els complements de formació (d'acord amb el que estableix el BOE de 13 de gener de 1993) i, a més, els crèdits dels estudis d'accés triats. Observant les diferents possibilitats d'accés a Psicopedagogia,<sup>3</sup> podem concloure que hi ha unes opcions més interessants que d'altres tant des d'un punt de vista pràctic com de càrrega lectiva. Així, per exemple, si partim d'una Diplomatura en Magisteri (des de qualsevol especialitat), tenim una càrrega lectiva total de 385 crèdits (206 de la diplomatura com a tal, 29 de complements de formació i 150 del segon cicle de la Llicenciatura de Psicopedagogia). Si partim de la Diplomatura en Educació Social, tenim una càrrega total de 398,5 crèdits (207,5 de la diplomatura, 41 de complements de formació i 150 del segon cicle). Si partim des del primer cicle de Pedagogia, tenim 329 crèdits de càrrega total (150 crèdits, més 29 de complements de formació, més els 150 de Psicopedagogia). Finalment, partint del primer cicle de Psicologia tenim una càrrega lectiva total de 333 crèdits (150 del primer cicle, 33 de complements de formació i 150 de Psicopedagogia).

És a dir, l'opció més rendible en crèdits seria començar per Pedagogia, amb 56 crèdits menys que l'opció de començar per Magisteri, si bé aquests 56 crèdits suposen una titulació extra en uns estudis amb un ample ventall laboral i que, per exemple, permeten accedir a un lloc de treball en el món de l'educació i guanyar experiència laboral, mentre encara s'està estudiant la Llicenciatura de Psicopedagogia, quan els estudiants que no hi han accedit per Magisteri haurien de cercar altres sortides laborals fora de l'àmbit educatiu. Així doncs, tenint en compte la diferència del grau de dificultat d'estudis propers, la càrrega lectiva no sembla sobredimensionada per l'alumnat. Respecte a les sortides laborals en general i el futur professional, de nou hi ha opinions molt diverses, si bé una àmplia majoria de les quals són poc positives, particularment dels alumnes que no treballen. Les opinions encara són més pessimistes quan es refereixen a la possibilitat de

---

<sup>3</sup> <http://www.uib.es/estudis/psicopedagogia>.



trobar a curt termini feines fixes dins l'àmbit de l'educació, mentre que les possibilitats d'accedir a l'ocupació pública es consideren cada vegada més difícils d'assolir.

Els entrevistats es decanten majoritàriament per treballar en equips multidisciplinaris, en l'àmbit privat o públic, i triant les diferents franges d'edat en general, no tan sols la franja de l'ensenyament secundari (si bé aquestes darreres opinions poden ser causades per la formació inicial de Magisteri, que ofereix un ventall més ample de franges d'edat). De fet, respecte a les franges preferides per desenvolupar l'activitat professional, la combinació de diverses franges sense renunciar-ne a cap segueix sent l'opció més seleccionada pels entrevistats, amb un 50% de la mostra total (enfront del 42,9% de la mostra emprada en l'any acadèmic 2000-2001). Les franges d'edat de «només infantil» i «només primària» han estat seleccionades pel 18,75% dels enquestats, mentre que la franja d'edat de «només secundària» ha estat seleccionada només pel 12,5%.

Respecte a l'àmbit professional en el qual els agradaria emprendre les seves activitats professionals, l'opció majoritària segueix sent provar diferents opcions (62,5%, enfront del 52,4% de la mostra del curs 2000-2001), com per exemple en Equips d'Atenció Primerenca i en equips generals (6,25% del total mostrat, enfront del 19% de la mostra del curs 2000-2001), mestres de suport (6,25%, enfront del 14,3% de la mostra del curs 2000-2001) i com a orientador (25%, enfront del 14,3% de la mostra del curs 2000-2001). Aquestes dades es relacionen amb allò que hem expressat anteriorment, és a dir, no es renuncia inicialment a cap possibilitat laboral ni sortida professional. S'han trobat certes diferències respecte de la mostra del curs acadèmic 2000-2001, si bé les opcions eclèctiques segueixen sent les preferides en ambdós casos i semblen consolidar-se com les opcions més lògiques per a l'alumne des d'un punt de vista estrictament pràctic. Podem veure algunes d'aquestes dades a la taula 3, comparant ambdues mostres.

Taula 3. Preferència de franja d'edat amb la qual desitjarien treballar.

<b>Franja d'edat desitjada per treballar</b>	<b>Curs 2000-2001</b>	<b>Curs 2004-2005</b>
Només infantil	23,8%	18,75%
Només primària	14,3%	18,75%
Només secundària	14,3%	12,5%
Més d'una franja	42,9%	50%
Altres feines	4,8%	—
	$\Sigma=100\%$ , n=21	$\Sigma=100\%$ , n=16

Per finalitzar aquest apartat, respecte a la valoració social del psicopedagog, un 75% respon desfavorablement (enfront del 95,2% de la mostra de l'any acadèmic del curs 2000-2001, és a dir, un 20,2% inferior). Sembla, doncs, que els estudiants perceben com un poc més positiva la imatge social d'aquest professional, però encara segueix sent sorprenent aquesta escassa valoració social després de transcorreguts tretze anys des de la creació d'aquesta llicenciatura. Hauria estat interessant avaluar en aquest sentit els efectes de la

creació del Col·legi de Pedagogia i Psicopedagogia de les Illes Balears.<sup>4</sup> Hem d'aclarir que estam parlant de la percepció subjectiva dels alumnes sobre la valoració social que tenen aquests estudis, no de la valoració social real per part dels usuaris o de la població en general. Els principals motius per a les valoracions negatives se segueixen centrant en l'escassa definició del seu paper dins l'àmbit educatiu i l'aparent desconeixement social de la seva utilitat i les seves funcions pròpies. En aquest sentit, podem dir que la realitat acadèmica i social de la psicopedagogia evoluciona molt lentament. No podem oblidar, per altra banda, la recent problemàtica respecte al futur lloc d'aquesta titulació dins l'espai europeu d'educació superior (EEES), sens dubte una de les qüestions actuals menys favorables per als propis interessos.

## Conclusions

Els resultats indiquen que no s'han trobat variacions estadísticament significatives respecte a la utilitat sociolaboral percebuda i la satisfacció amb els estudis, si bé les puntuacions han estat inferiors a les del curs acadèmic 2000-2001. Quatre anys després, l'alumnat de Psicopedagogia segueix procedint majoritàriament dels estudis de Magisteri, i segueix buscant un ensenyament de caràcter eclèctic tant en la seva formació teòrica com pràctica, si bé majoritàriament en consideren excessiva la càrrega lectiva i també difícil poder compaginar els estudis i la feina. Així doncs, a aquest alumnat també li agradaria que el seu futur laboral i professional no estigués limitat a determinades franges d'edat (infantil, primària o secundària) ni a determinats àmbits professionals, malgrat que les perspectives professionals actuals no semblen les més favorables en aquest sentit.

D'altra banda, s'ha tornat a constatar que els alumnes que procedeixen de Pedagogia segueixen quedant en inferioritat de condicions laborals i acadèmiques respecte dels alumnes que procedeixen de Magisteri, en qualsevol de les seves especialitats. En vista dels resultats exposats al llarg de tot l'estudi, sembla que es va afermant amb força un nou perfil professional dual dins el nostre sistema educatiu actual, és a dir, el de mestre psicopedagog, un professional que per la seva formació podria accedir a un ampli ventall de possibilitats laborals tant en el sector públic com en l'àmbit privat.

## Referències

- CEREZO MANRIQUE, M. A. (1996): *Los comienzos de la Psicopedagogía en la España Contemporánea (1882-1936)*, Tesi doctoral, Universitat de Valladolid.
- FEMENIAS, M.; SÁNCHEZ, J. M. (2002): «Interessos professionals i satisfacció d'una mostra d'estudiants de Psicopedagogia», *Educació i Cultura*, 15, 245-252.
- UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS (2005): *Guia de Centre i de l'Estudiant 2005-2006*, Universitat de les Illes Balears, Palma.
- SIERRA BRAVO, R. (1992): *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*, Paraninfo, Madrid.
- VILANO, E. [et al.] (1998): *Emili Mira. Els orígens de la Psicopedagogia a Catalunya*, Universitat de Barcelona, Barcelona.

<sup>4</sup> Llei 15/2001 de 29/11/2001, BOIB 147 de 8/12/2001.

*Enseñando lengua oral  
en la adolescencia*

**Eva Aguilar Mediavilla**

*Dept. de Pedagogia Aplicada i  
Psicologia de l'Educació  
Universitat de les Illes Balears*

*Educació i Cultura*  
(2006-2007), 19:  
69-81



# Enseñando lengua oral en la adolescencia

## Teaching Oral Language during the Adolescent Stage

**Eva Aguilar Mediavilla**

Dept. Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació  
Universitat de les Illes Balears

### Resum

En aquest article hem volgut establir la importància del treball de la llengua oral des de l'escola en l'adolescència, ja que un bon comunicador té un futur més brillant en una societat que està mediatitzada pel llenguatge. En aquest sentit, hem posat l'accent en el fet que els adolescents necessiten aprendre moltes habilitats de llengua oral i que és necessari adoptar una perspectiva funcional que permeti que els adolescents es desenvolupin eficaçment en el seu medi. L'àmbit escolar és el lloc idoni per desenvolupar aquest aprenentatge i, tot i que tots estiguem implicats en l'ensenyament de la llengua oral, els docents han de ser conscients que ells són models de llengua oral per als seus alumnes adolescents. A més, en ser el llenguatge mediador de coneixement, totes les àrees estan implicades en la seva adquisició (noves paraules per a nous conceptes, etc.), motiu pel qual la metodologia d'elecció per a l'ensenyament de totes les àrees del currículum ha de ser aquella que potenciï l'ús de la llengua oral. D'altra banda, en les classes de llengua és important tenir en compte que les activitats de llengua oral han d'estar programades i han de complir uns determinats requisits, com ser majoritàriament orals, permetre la participació activa i interactiva dels alumnes, ser significatives i estar planificades.

**Paraules clau:** Adolescència, ensenyament de la llengua, llengua oral.

### Summary

The aim of this paper is to establish the importance of oral language work in schools during the adolescent stage. In our language-influenced society, the most brilliant futures will be had by those who are most proficient at communicating. This paper emphasizes the fact that adolescents still need to learn many oral language skills.

A functional approach to oral language teaching is needed so that adolescents can develop successfully in their environment. School is the ideal place to work on these skills, and, although everybody is involved in language learning, teachers must be especially aware that they act as a model for their adolescent students in the use of oral language. Furthermore, since language is a vehicle in the learning process, all curricular subjects are involved in the acquisition of oral language (new words for new concepts etc.). Consequently, the methodology that is used to teach all these subjects must be one that promotes a use of oral language. At the same time, oral language activities must be programmed, and they should also fulfil certain requirements, such as being mainly oral in content, allowing the students to participate actively and interactively, and to be meaningful and planned beforehand.

**Key words:** Adolescent stage, teaching language, oral language.

## 1. Introducción

Tradicionalmente, la escuela se ha hecho cargo de la enseñanza de la lengua escrita, dando por hecho que los conocimientos en este ámbito pasarán automáticamente al resto de habilidades lingüísticas y comunicativas. Pero hay aspectos de la lengua oral que necesitan de un aprendizaje intencional, como son los aspectos comunicativos y de habilidades.

Esta afirmación se basa sobretodo en el hecho que la lengua oral no finaliza su adquisición a la edad de 6 años sino que hay aspectos que continúan desarrollándose hasta la adolescencia. Además, cada vez más investigadores ponen de relieve que nuestros jóvenes tienen problemas para expresarse adecuadamente, lo que obviamente es un handicap para realizar unos estudios formales, ya que el lenguaje es el mediador del conocimiento.

Ser un buen comunicador implica producir frases correctas gramaticalmente al mismo tiempo que adecuadas al contexto. Dado que nuestro contexto actual está mediatizado por el lenguaje (entrevistas de trabajo, presentaciones orales, discursos, etc.), es evidente que la persona que es un buen comunicador tiene un futuro más brillante, pero además, está más adaptada a la sociedad en la que vive.

Tal como señala, del Río y Gràcia (2000), queremos abordar la intervención educativa en la lengua oral desde un punto de vista funcional y de uso del lenguaje, teniendo en cuenta que la escuela es el lugar donde se dan todos los elementos necesarios para esta enseñanza, tanto implícita, como explícita, en el currículo de lengua y transversalmente (ya que el lenguaje es la materia que se enseña y usa en todas las áreas, cursos y niveles).

## 2. ¿Por qué enseñar lengua oral en la adolescencia, en el ámbito escolar y de forma transversal?

No podemos negar que ser hábil, comunicativamente hablando, da muchas ventajas en el mundo de las amistades, del trabajo, académico y familiar. Esto lo podemos comprobar diariamente. Tampoco podemos negar que la adolescencia, como etapa de la transición a la vida adulta, es un momento en que se amplía la actividad comunicativa ya que se establecen nuevas relaciones con individuos e instituciones. Estas nuevas interacciones necesitan de la aplicación de nuevas habilidades comunicativas que el uso informal y espontáneo de la lengua no aseguran. En esta nueva etapa se espera que los adolescentes hablen con corrección, que conozcan y respeten las normas socio-comunicativas, que sean capaces de pedir información, o argumentar sus posturas, es decir, que sepan comportarse adecuadamente en las diversas situaciones de comunicación. Un punto importante es que la mayoría de estas nuevas situaciones comunicativas están, directa o indirectamente, asociadas con la enseñanza formal (búsqueda de información, argumentar una opinión, transmitir conocimientos, etc.).

Por otro lado, la tradicional enseñanza de la lengua escrita no asegura el traspaso de conocimientos a la lengua oral, entre otras razones, porque estamos hablando de dos sistemas diferentes. Debemos entender la lengua escrita y oral como dos modos distintos de comunicación a partir de un mismo sistema lingüístico y debemos olvidar la idea de que hablar es como leer algo escrito. Las normas de comunicación oral son muy diferentes a las de comunicación escrita y tienen características que la hace totalmente diferente, como la

existencia de turnos de habla, el uso de muletillas, las autocorrecciones, etc. Por tanto, es evidente que la lengua oral debe tener un trato específico dentro del currículo, al igual que lo tiene la lengua escrita. En este sentido, la escuela debe ser el lugar fundamental en que se trabaje la lengua oral y así lo reconocen los decretos 937/2001 y 938/2001, del 7 de septiembre, que recogen los currículos de la ESO y de bachillerato.

Pero por sus características particulares, para conseguir estas nuevas habilidades es necesario una práctica reiterada y motivada en los diferentes ámbitos de comunicación oral. Es decir, al igual que en las etapas iniciales de adquisición del lenguaje, en la adolescencia las actividades de lengua oral deben estar asociadas a la vida cotidiana, a las necesidades comunicativas y a sus experiencias formales. Por esta razón creemos que debe ser tratado prioritariamente en todas las áreas del currículo tanto con el objetivo explícito de la mejora de la lengua oral, como implícito a través del uso de estrategias de enseñanza orales que permitan su práctica. Con esto no queremos decir que las áreas de lengua no deban tratar este tema, muy al contrario, queremos decir, que todas las áreas del currículo deben trabajar de un modo directo o indirecto el lenguaje y la comunicación oral, al igual que se hace con la comunicación escrita. El currículo de la ESO (decreto 937/2001, de 7 de diciembre) recoge explícitamente esta necesidad y apunta que «el dominio del discurso adecuado a las situaciones de aprendizaje es una responsabilidad de la escuela en las diferentes áreas, ya que desde todas ellas se ha de colaborar al desarrollo de la capacidad de utilizar el lenguaje como instrumento de representación y conocimiento».

Abascal (1994) señala dos razones básicas por las que la institución académica debe hacerse cargo de la enseñanza de la lengua oral en la etapa adolescente:

1. En todas las áreas de la enseñanza secundaria y bachillerato se exige a los alumnos que comprendan textos orales y escritos con un grado de complejidad superior al que dominan, y que sean capaces de producir textos similares. Si se les exige esto se les debe enseñar como hacerlo.
2. Autores de la psicología educativa (Bruner, Vigotsky, etc.) ponen de manifiesto el papel mediador de la lengua para el acceso al saber. Esto supone convertir las aulas en espacios ricos en intercambios comunicativos que hagan posible conseguir el saber. Para hacer posible este proceso es necesario que el profesorado opte por una metodología que, al mismo tiempo que permiten el acceso a los conocimientos de un área, hagan posible el aprendizaje de los usos orales.

Asumir la enseñanza oral no implica, o no debe implicar, que todas las áreas deban asumir una tarea más que deben añadir a sus contenidos específicos, sino la selección de una metodología curricular de centro que implique desempeñar un papel activo como emisores y receptores de textos orales (trabajos en grupo, los relatos de experiencias, las exposiciones breves, etc.). En este sentido, la adquisición de conocimientos a través del trabajo cooperativo es el mejor ejercicio de lengua oral en situación natural, porque para ello es necesario respetar las normas de interacción, adaptarse a diversos interlocutores y a diferentes situaciones de comunicación, construir textos variados en función de diferentes finalidades, etc.

Esto no quiere decir que no sea necesario, a parte, la enseñanza explícita y programada de la lengua oral dentro de las materias de lengua. En todo caso, el objetivo general de la enseñanza de la lengua oral es que los adolescentes aprendan a producir discursos orales adecuados a la situación y comprender los discursos orales de otros hablantes.

### 3. ¿Cómo enseñar lengua oral?

#### 3.1. Enseñanza no explícita de la lengua oral

Todas las áreas del currículo pueden utilizar estrategias de lengua oral como metodología de enseñanza de sus contenidos, al mismo tiempo que contribuyen a desarrollar la lengua oral de forma implícita. De hecho, como ya hemos indicado, las especificaciones curriculares de la ESO indican que todas las áreas deben contribuir a la enseñanza de la lengua oral. Veamos primero qué estrategias de enseñanza de lengua oral hay y, posteriormente, como se pueden aplicar a cada una de las áreas del currículo.

##### 3.1.1. Estrategias para enseñar lengua oral

A través de todas las áreas del currículo, se pueden usar diversas estrategias de enseñanza (Corson, 1988; del Río y Gracia, 2000) que, aunque no tengan como objetivo principal el trabajo de la lengua oral, permiten su práctica. Además, permiten otras ventajas dentro de la metodología educativa como es la puesta en práctica de conocimientos, la promoción de la motivación en los alumnos, la solución de dudas y problemas, etc. Hay que tener en cuenta que las contribuciones de diferentes personas con diferentes conocimientos hacen que el conocimiento crezca.

Entre las estrategias que se pueden usar están:

a. Discusión de toda la clase: Es una buena estrategia para poner en común un tema, ver puntos de vista diferentes, solucionar problemas, etc. y se puede usar en todas las áreas del currículo. El peligro es que se convierta en monólogo y diálogo entre dos o tres alumnos y el profesor. Para evitarlo es importante que el profesor aprenda a estar callado y actúe de moderador, al mismo tiempo que es capaz de adoptar una actitud de cuestionamiento, que promueva en el alumno una actitud reflexiva, una actitud de demanda de explicaciones. Aparte debe proponer un tema motivante o provocativo. Hay cinco atributos personales del profesor que favorece una buena discusión: 1) un interés personal en el tema, 2) una mente abierta a todas las ideas que salgan en la discusión 3) sentido del humor pero también de la seriedad, 4) un interés real en lo que opinan los adolescentes, y 5) la habilidad de suprimir las propias opiniones la mayoría del tiempo. Antes de realizar la discusión con toda la clase es mejor la preparación anterior en pequeño grupo ya que la atmósfera es más proclive para la discusión.

b. Discusión en grupo: Es una técnica muy utilizada que permite a los alumnos descubrir sus propios conocimientos y comprobar sus propias conjeturas. En esto la lengua oral juega un papel fundamental ya que se utiliza tanto para formular hipótesis explicativas, como para después evaluarlas. El grupo de discusión permite comprender ideas y relacionar ideas nuevas con las ya conocidas. Los adolescentes se dan cuenta que para la discusión y la conversación es necesario establecer unas reglas de buen uso.

El objetivo del grupo de discusión es promover conocimiento. Un método mixto entre la discusión de toda la clase y el grupo pequeño es el siguiente: 1. Se reúnen grupos pequeños y discuten sobre el tema unos 12 minutos. 2. Cada grupo instruye a su representante sobre su posición y motivos 3. Los representantes discuten públicamente en el centro de la clase con o sin comunicarse con su grupo.

Barnes (1994) propone cinco variables que el docente debe tener en cuenta cuando se programa el trabajo en grupo:

- Sensación de aptitud: Para que el trabajo en grupo sea eficaz es necesario que exista un clima en la clase y el grupo que haga que los alumnos se sientan aptos



para dar su opinión. Esto se consigue valorando sus opiniones siempre, sean correctas o equivocadas.

- Bases comunes: Cuando se plantea un trabajo en grupo se debe dar algún tipo de material base para que, los alumnos, una vez hayan establecido sus hipótesis, puedan comprobarlas o corregirlas.
- Centrado: La tarea debe estar explicada lo suficiente para que los alumnos puedan desarrollarla pero no debe llegar a ser un proceso de seguir las instrucciones dadas por el docente.
- Ritmo: Es necesario establecer un tiempo, pero no se puede ser demasiado exigente con él, dado que puede redundar en un empobrecimiento de los resultados al no dar tiempo suficiente a los alumnos para reorganizar sus ideas.
- Hacer público: Es muy importante que los alumnos puedan expresar sus resultados públicamente ya que permite organizar las ideas, expresarlas a una audiencia y ver otras perspectivas sobre el mismo tema.

Siguiendo estas directrices el docente puede seguir un modelo como el siguiente:

1. Etapa de centrado: Se presenta el tema a toda la clase. El docente se centra en el tema, anima a los alumnos a verbalizar el conocimiento preliminar necesario y, si es oportuno hace una demostración.
2. Etapa exploratoria: Los alumnos llevan a cabo cualquier manipulación necesaria de los materiales y hablan de los temas hacia los que se ha dirigido su atención.
3. Etapa de reorganización: El docente vuelve a centrar la atención y explica a los grupos como presentaran sus informes y cuanto tiempo tienen para prepararse.
4. Etapa pública: Cada grupo presenta sus resultados a los demás y esto lleva a posteriores discusiones.

c. Trabajo en pareja: Es una variación del pequeño grupo, que permite mayor intimidad en el debate. Un tipo de método sería que cada alumno intentara responder las cuestiones que se les han asignado. Uno lee la cuestión e intenta dar la solución mostrando sus evidencias y sus ideas, la otra cuestiona la solución aunque vea puntos de coincidencia. El final se produce cuando se llega a un estado de amalgama que satisface las dos opiniones.

d. Técnica del juego de roles (Role playing) o de dramatización: La persona se tiene que poner en una determinada situación y actuar de manera adecuada. Por tanto, es una situación muy buena para que las personas se sitúen en un papel y piensen, hablen y sientan como en esa situación, lo que permite ver aspectos de las situaciones que de otra manera pasarían por alto. Hay que tener en cuenta seis pasos, primero se debe seleccionar previamente la situación de role playing; segundo se seleccionan los participantes; tercero, se crea el escenario a partir de la discusión con el grupo de role play; cuarto se prepara a la audiencia con la pregunta, «¿Es ésta la manera que tú pensarías, hablarías y sentirías en esta situación?» y pidiéndoles que se sitúen dentro de los personajes; quinto se lleva a cabo la actuación y finalmente se debe pedir una opinión de la audiencia y de los participantes.

Esta actividad es muy buena para desarrollar la competencia comunicativa y analítica ya que se tiene que asumir el rol de otro demostrando las respuestas comunicativas de ese otro. Así la persona debe llevar a cabo dos tareas: Pensar sobre el rol social de ese otro y usar el lenguaje para proyectar la interpretación.

e. Entrevistas: Lo mejor es que sean entrevistas reales a personajes relacionados con el tema que se está trabajando. Para realizar la entrevista primero se tiene que pasar una primera fase de preparación, donde tenemos que reflexionar sobre cómo extraer la información, cómo dirigirnos a la persona, las fases de la entrevista, cómo reaccionar ante una respuesta inesperada, cómo recuperar el tema de conversación, cómo hacer que la persona diga lo que no quiere decir, etc.

f. Los debates con coloquio: Tienen dos partes, una exposición breve por parte de un alumno o profesor sobre un tema, y una segunda parte que sería un debate o discusión sobre el tema expuesto. Permite que los participantes aprecien otros puntos de vista y les obliga a prepararse el tema que se va a tratar.

g. La exposición oral: Permite que los alumnos que exponen pongan en práctica la habilidad de adaptación a los oyentes (ajustar el lenguaje a la audiencia, los contenidos, conocer qué saben y que no saben los oyentes, etc.) en una situación en que presentan sus propias destrezas o descubrimientos. Además, si pedimos a los alumnos que escuchan que se planteen tres preguntas a los compañeros, potenciamos que estos escuchen de manera activa, que realicen preguntas y hagan comentarios críticos, adoptando siempre una actitud justificada y respetuosa, al mismo tiempo que ayudamos a solucionar dudas y problemas que se les planteen respecto al contenido de la exposición.

h. Lluvia de ideas (Brainstorming): es una estrategia muy efectiva para iniciar una discusión y permite conocer qué saben los adolescentes del tema, qué opinan o qué soluciones les dan.

i. Examen oral: Otra estrategia que se podría usar es la del examen oral que se utiliza en muchos países, siempre y cuando se acompañe de otras formas de evaluación. Esta técnica nos permite ayudar al alumno a mejorar sus habilidades comunicativas, al mismo tiempo que él aprende a expresar información oralmente.

### 3.1.2. Lengua oral a través de todas las áreas del currículo escolar

Como hemos indicado, todas las áreas pueden usar las estrategias de lengua oral anteriores como metodología docente, sin embargo, en este punto queremos especificar cómo se puede usar la lengua oral en cada una de las áreas del currículo.

a. Área de materias de humanidades y ciencias sociales: se puede usar las técnicas de discusión de toda la clase y de discusiones en pequeño grupo. El «Humanities Curriculum Project in Britain (HCP)» (MacDonald y Walker, 1976) es un programa que se desarrolló en Gran Bretaña en que se usaban estas dos técnicas como primera metodología en la enseñanza de las humanidades en secundaria. El objetivo era desarrollar una comprensión de la actuación humana, de las situaciones sociales, y de los problemas que se desprenden de estas situaciones. Se establecieron cinco premisas de trabajo desde el punto de vista de manejar situaciones controvertidas democráticamente:

- Las cuestiones controvertidas debían ser tratadas con los adolescentes en las clases
- Los profesores debían adoptar una actitud de neutralidad, dejando como parte de su responsabilidad no promover sus ideas.
- Discutir, no instruir, debía ser el mejor acercamiento al tema
- Las divergencias de puntos de vista debían ser potenciadas en vez de valorar el consenso.

- Los profesores, como moderadores, debían ser responsables de la calidad y las normas de aprendizaje.

El HCP cubría 9 temas (temas que ahora no tienen sentido ya que el programa fue desarrollado en el año 1976) con materiales de estudio y guías para el maestro. Estos materiales eran usados en las clases de discusión con los profesores que promovían una reflexión e interpretación de las evidencias sobre los temas tratados.

Corson (1988) propone otra estrategia para la enseñanza de humanidades. Consiste en que, a partir de textos escritos, se monten grupos de discusión sobre temas de historia que tengan diversas soluciones, como por ejemplo la importancia y significado del Partenón en el siglo 5 en Atenas, las leyendas repress.entadas en los frisos, el sentido religioso de los edificios, el arte y arquitectura del período.

En ciencias económicas también se pueden aplicar estas técnicas de discusión en pequeño grupo, para solucionar problemas a partir de información escrita.

También, se puede usar el role playing para hacer entrevistas como si fueran periodistas o trabajadores sociales que operan en situaciones controvertidas. O bien, realizar entrevistas a un personaje relacionado con la temática, o presentaciones orales con debate final de temas diferentes para cada grupo.

b. Área de materias de ciencias físicas: Aunque no nos demos cuenta, la ciencia nace del lenguaje y de la crítica: definimos un problema, formulamos las hipótesis, contrastamos y criticamos los resultados y, por fin, formulamos una nueva teoría. Por tanto, en la enseñanza el método de discusión en pequeño grupo y por parejas es básico para el proceso de aprendizaje en las ciencias, así por ejemplo, la discusión por parejas permite trabajar los conceptos más complejos, ponerlos en común, matizarlos, resolver las dudas y problemas, etc.

Corson (1988) propone el «Método circular» para este área de conocimiento. El tema a tratar se inicia con una clase magistral del profesor. Posteriormente, cada grupo de trabajo realiza una tarea de lectura y discusión sobre el tema. Tras esta discusión se plantean los problemas y se resuelven en un debate con toda la clase. En una cuarta fase el grupo de trabajo realiza una tarea de profundización sobre uno de los tópicos y por último, en una discusión de toda la clase se realiza una consideración oral del trabajo original, del tópico de cada grupo y de las predicciones que se realizan a partir de los hallazgos encontrados.

También se pueden usar otras técnicas de las que hemos propuesto anteriormente.

c. Área de materias de matemáticas: La comprensión de los conceptos matemáticos es mucho más eficaz a partir de la discusión en pequeños grupos, ya que se plantean dudas, se hacen cuestionamientos, se ayudan entre ellos, etc. El uso de parejas de discusión para la resolución de ejercicios se ha mostrado como un método muy eficaz para aprender a resolver y a entender conceptos matemáticos (Corson, 1988). También pueden usarse otras técnicas como las exposiciones orales con un debate de toda la clase.

d. Área de materias de educación artística, musical y corporal: La música y el movimiento; los sonidos y la poesía; la improvisación y la narrativa, forman pares naturales. Todas estas actividades pueden formar parte de una actividad de improvisación y/o drama (role playing, teatro, recitación poética...).

Por otro lado, la evaluación y crítica en el arte está muy relacionado con el lenguaje y permite al artista desarrollar y mejorar sus técnicas. La discusión de toda la clase, en pequeño grupo o la discusión en parejas ayuda a apreciar su propio trabajo y el de otros, y a saber expresar críticas sin herir a los demás. También se pueden desarrollar actividades de explicación de las sensaciones de un cuadro o de una situación, comentarios orales de obras de arte, etc.

En el área de deportes, el lenguaje es necesario para planear estrategias y discutir planes con el fin de realizar un juego en equipo, y por tanto, un juego cooperativo. Por esta razón, es importante planear momentos de discusión en pequeño grupo.

e. Área de materias de educación en valores: El role playing, la improvisación, el drama social y las clases de discusión son métodos muy valiosos en el estudio de los valores ya que permiten al adolescente reflexionar sobre qué es correcto y qué no, dar opiniones, entender otras actitudes y valores, ser respetuoso, situarse en el lugar de otro, ver otros puntos de vista, etc. En el trabajo sobre dilemas morales, el role playing puede preceder a la discusión o al trabajo en parejas, en donde los adolescentes intentan encontrar soluciones alternativas a los dilemas. El drama social sería una mezcla de improvisación y role-playing consistente en dramatizar una situación desde diversos puntos de vista y después discutir sobre ella, sobre los sentimientos implicados, etc. También se puede usar la improvisación para ver situaciones reales de la vida y después debatir sobre el tema con toda la clase.

Evidentemente, en este apartado sólo hemos querido mostrar algunas directrices de trabajo que, además de favorecer la adquisición de conocimientos, ayudan a desarrollar la lengua oral. La programación específica de las actividades dependerá de cada docente y de la programación de área, curso y centro que exista. Lo que no se puede olvidar es que todos los docentes son enseñantes de lengua oral ya sea actuando como modelos o planeando actividades de lengua oral en sus clases.

### **3.2. Enseñanza explícita de la lengua oral**

Desde las áreas curriculares de lengua, tradicionalmente, se le ha dado mucha importancia al aprendizaje de la lengua escrita y, sólo de manera anecdótica se han realizado, esporádicamente, actividades de lengua oral, que generalmente no estaban programadas (objetivos, evaluación, etc.) probablemente debido a su carácter más efímero. Los actuales currículos de lengua ponen de manifiesto la importancia que tiene el aprendizaje de la lengua oral desde un enfoque comunicativo.

#### **3.2.1. Objetivos**

EL objetivo fundamental, siguiendo la propuesta de del Río y Gràcia (2000), al diseñar una actividad de lengua oral desde un enfoque comunicativo es ayudar al alumno a adecuar sus producciones lingüísticas al interlocutor, a la situación concreta, al contexto físico y al contexto lingüístico. Este objetivo general tendría que tratarse conceptualmente, procedimentalmente y actitudinalmente (actitud de respeto ante la comunicación) y adaptarse a la escuela o al instituto. Concretando este objetivo general por niveles, podemos decir que en la educación secundaria el objetivo de la enseñanza de la lengua oral será que los adolescent consigan es hagan un uso del lenguaje abstracto en diferentes contextos –formales e informales– progresivamente más complejos, con diferentes personas y con objetivos diversos.

Este objetivo general se ve plasmado en los actuales currículos del área de lenguas de la ESO y de bachillerato del MEC donde se establecen como obligatorias las áreas de lengua. En el decreto 937/2001, de 7 de septiembre, se establece el currículo de la ESO y en el decreto 938/2001, de 7 de septiembre, el del bachillerato. En ellos se especifica los objetivos para el área de lengua que se pueden resumir en que los alumnos sean capaces de «utilizar la lengua para expresarse oralmente y por escrito de la forma más adecuada en cada situación de comunicación».

Ahora la pregunta sería ¿qué debemos enseñar en la lengua oral?

Del Río y Gràcia (2000) creen que si se parte de un enfoque comunicativo y, por tanto, funcional del lenguaje, las funciones y habilidades comunicativas pueden ser las grandes organizadoras de la enseñanza de los aspectos comunicativos de la lengua oral, ya que definen aquello que se puede hacer con el lenguaje.

Por otro lado, los textos orales (discurso, debate, entrevista, etc.) también pueden ser organizadores de este aprendizaje, en la medida que son distintos usos (formales) de la lengua oral.

Por último, aunque la metodología a elegir debe ser activa, no por ello es menos importante enseñar algunos contenidos conceptuales como los conceptos relativos a la estructura de la lengua, teoría de la comunicación, conceptos básicos de pragmática y conocimiento metalingüístico y metacomunicativo.

### 3.2.2. Diseño de actividades

Siguiendo a del Río y Gracia (2000), las actividades de lengua oral son unidades estructurales e integradoras del trabajo dentro del aula, que representan, recrean o simulan situaciones comunicativas cotidianas y que tienen por objetivo facilitar a los alumnos la práctica, el aprendizaje, y, en último término, el conocimiento analítico de las habilidades comunicativas. Por tanto, para que estas actividades nuestros objetivos tienen que cumplir unos determinados criterios: a. La observación y análisis de situaciones comunicativas: Se pueden observar y analizar segmentos de películas, vídeos, fragmentos de programas y hacer un análisis de los componentes comunicativos que aparecen. Abascal (1994) sugiere diferentes actividades dentro del análisis de texto y la observación: regulación de los turnos de palabras en un debate televisivo; ver en debates de radio o televisión el papel social de los participantes (especialistas, representantes, etc.) y cómo se manifiesta este papel; observar las normas que regulan el comportamiento comunicativo de los dos participantes en una entrevista (actos de habla, quién habla más, etc.); observar en programas diversos de radio y de televisión, y en la publicidad en general, cuándo se tutea o no, qué registro se elige, etc. y cómo esto repercute en la imagen; observar en tertulias y debates de radio y televisión cómo se adaptan los especialistas en un tema a unos receptores no especialistas; observar en los mensajes de contestador automático los rasgos que dan cuenta de la relación entre emisor y receptor; observar en muestras de discurso didáctico de qué estrategias se sirve el profesor para asegurar la recepción de la información; observar en muestras de discurso político las referencias al emisor que indican que este habla en nombre de un grupo; observar la estructura de un telediario o de un diario radiofónico y relacionarla con el hecho que el receptor puede incorporarse en diferentes momentos al programa y prestar o no atención en función del interés de la noticia; observar en sesiones de claustro y de plenos de ayuntamiento la organización de estas reuniones; observar la estructura de la información en una noticia oral, en la explicación de un profesor, en una conferencia, en una exposición oral de un alumno y dar cuenta de estas estructuras mediante la elaboración de esquemas; observar textos producidos por y observar qué características hacen de ellos textos satisfactorios o qué problemas se observan.

- a. Criterio de oralidad: Es importante potenciar el uso de la lengua oral durante el desarrollo de las actividades, es decir, tenemos que pensar en actividades que se puedan hacer totalmente en lengua oral.
- b. Criterio de actividad / productividad: Las actividades tienen que favorecer la participación activa de los alumnos, tanto asumiendo el rol de receptores como el de emisores.
- c. Criterio de interactividad: es importante que los alumnos interactúen entre ellos, de manera que al planificar la actividad tenemos que pensar qué hará cada alumno de la clase.
- d. Criterio de funcionalidad/significación: Las actividades tienen que estar relacionadas con la vida cotidiana de los alumnos y, por lo tanto, tienen que ser útiles.
- e. Criterio de sistematización: Es muy importante la planificación y sistematización de las clases puesto que el hecho de ser actividades orales a veces lleva a pensar que no necesitan planificación (¿Cuál es el objetivo? ¿Qué queremos conseguir? ¿Cómo evaluarlo? ¿Cuándo? ¿Qué actividades haremos antes y qué después?, etc.). Por lo tanto, es necesario tener un proyecto global de curso, etapa y centro.

Para diseñar las actividades de lengua oral podemos partir de diferentes estrategias:

b. Técnica del juego de roles (Role playing): Permite a los alumnos poner en práctica los conocimientos aprendidos por la vía de los comentarios de texto o poner en práctica determinadas habilidades comunicativas trabajadas conceptualmente. La persona tiene que ponerse en una determinada situación y actuar de manera adecuada. En este sentido se pueden ensayar situaciones comunicativamente difíciles como dar una mala noticia a un interlocutor, dar el pésame a un familiar, actuar asertivamente ante una persona que realiza demandas continuas, etc.

c. Dramatización: Los diálogos están escritos y, por lo tanto, permite que los alumnos que no saben improvisar puedan practicar habilidades comunicativas.

d. Entrevistas: Se pueden trabajar las entrevistas de trabajo, cómo son, cómo contestar, actitudes, lenguaje verbal y no verbal, etc. y hacer simulaciones en clase.

e. La exposición oral: Permite que los alumnos que exponen pongan en práctica los conocimientos logrados en las clases de comentario de textos orales entre las que se encuentra adaptarse a los oyentes (ajustar el lenguaje a la audiencia, los contenidos, conocer qué saben y qué no saben los oyentes, etc.). Además, si pedimos a los alumnos que escuchan que se planteen tres preguntas a los compañeros potenciamos que estos escuchen de manera activa, que realicen preguntas y hagan comentarios críticos, adoptando siempre una actitud justificada y respetuosa.

f. La utilización de situaciones interactivas cotidianas: La técnica consiste en utilizar cualquier momento de la clase para enseñar lengua oral.

Para cada actividad se debe programar los objetivos (conceptuales, actitudinales y procedimentales), la duración de la actividad y su preparación, el material necesario, el número de alumnos que participará (pequeño grupo, clase entera, etc.), los conocimientos de los alumnos y las ayudas que necesitarán, la temporalización y la evaluación que se realizará de la actividad.

### 3.2.3. Temporalización

El problema al que nos enfrentamos en la enseñanza de lengua oral es cómo programar la temporalización. En realidad, los niños muy pequeños son ya capaces de

cumplir todas las funciones lingüísticas, aunque, evidentemente, y tal como hemos visto en el primer apartado, no tienen los mismos recursos y habilidades que los adolescentes y los adultos: lo que evoluciona es la cantidad y calidad de habilidades comunicativas, no que se use el lenguaje con una u otra función. Por esta razón la temporalización debe seguir un criterio diferente al del desarrollo del lenguaje. Del Ríó y Gràcia (2000) proponen seguir un criterio de secuenciación psicopedagógico en el que se parte de los conocimientos previos de los alumnos.

Abascal (1994) propone una temporalización basada en la complejidad de los textos. Inicialmente se trabajarían los textos narrativos, posteriormente los expositivos y, por último y por ser los mas complejos, los argumentativos.

La propuesta de secuenciación del área curricular de lengua de los decretos 937/2001 y 938/2001, de 7 de septiembre, en los que se establecen los currículo de la ESO y el bachillerato es muy parecida a la de Abascal (1994). En este sentido, el Currículo Integrado de Lenguas del CIL para la ESO temporaliza las actividades de lengua oral en: primero conversación cara a cara y conversación telefónica; segundo examen oral y exposición oral; Tercero coloquio y examen oral y cuarto debate, examen oral y exposición oral.

#### 3.2.4. Evaluación

No podemos olvidar que tenemos que establecer un sistema de evaluación de los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), y de los diferentes tipos (inicial, formativa, sumativa, etc.) y que esta evaluación la tenemos que establecer desde del principio (del Ríó y Gràcia, 2000).

A pesar de que la evaluación es difícil debido a la temática, la mejor opción es la evaluación de la eficacia comunicativa de forma continuada y formativa a lo largo de las clases de lengua oral. Por tanto, esta evaluación debería recoger, siguiendo los criterios de del Ríó y Gràcia (2000):

- La capacidad del alumno para comunicarse con eficacia y adecuadamente, es decir, que haya autonomía comunicativa, ajuste a los interlocutores, capacidad de improvisación, capacidad receptiva de los alumnos, capacidad metapragmática y capacidad de comprender y usar el lenguaje poético, metafórico, chistes, etc.
- Los contenidos concretos de cada clase, en términos de habilidades comunicativas trabajadas.

## 4. Referencias

- ABASCAL, D. (1994): «La lengua oral en la enseñanza secundaria» en C. LOMAS; A. OSORO (Eds.): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Paidós, Barcelona.
- BARNES, D. (1994): *De la comunicación al currículo*, Visor, Madrid.
- CORSON, D. (1988): *Oral language across the currículo*, Multilingual matters, Clevelon.
- DEL RÍO PÉREZ, M. J.; GRÀCIA GARCÍA, M. (2000): *Psicopedagogia de la llengua oral*, UOC, Barcelona.
- MACDONALD, B.; WALKER, R. (1976): *Changing de currículo*, Open books, London.

## Normes de publicació

1. Els autors han d'enviar l'original en format normalitzat DIN A4, juntament amb una còpia en suport informàtic, si és possible, per a ordinadors Macintosh d'Apple.

2. Tots els originals han d'anar mecanografiats per una sola cara i a doble espai.

3. El nom de l'autor (o dels autors) s'ha d'introduir entre el títol i el text. Davall el nom de l'autor hi ha d'anar el lloc de treball.

4. El títol de l'article ha de figurar en català o castellà i en anglès.

5. Abans d'iniciar el text de l'article se n'ha d'introduir un resum en anglès (*summary*) i en català si l'article es publica en castellà, o en castellà si l'article es publica en català. Cada un d'aquests resums no pot superar les 15 línies. A continuació i sota el nom de «Key Words», «Paraules clau» o «Palabras clave» s'han d'introduir fins a un màxim de cinc descriptors referits a l'article.

6. Les taules, els gràfics o els quadres han d'anar acompanyats del corresponent títol o llegenda numerats correlativament. S'han d'enviar fora de text, en fulls a part, si bé al text s'ha d'indicar el lloc on s'han d'inserir.

7. L'extensió dels articles no pot sobrepassar les 20 pàgines. En tot cas s'ha d'adaptar a la normativa que específicament es pot donar per a algun número en concret.

8. Les citacions textuais han d'anar entre cometes. Al final d'aquestes i entre parèntesis han de figurar el cognom de l'autor, la inicial del seu nom, l'any de la publicació i la pàgina o les pàgines a la qual o a les quals pertany el text. Per exemple: (Orte, C. 1997, 15), (Sureda, B. 1998, 29 i 30).

Si s'hi inclouen diversos treballs d'un mateix autor, publicats el mateix any, darrere l'any s'han d'escriure les lletres a, b, c, etc.: (Orte, C. 1999a, 1999b, 1999c).

9. Les notes de comentaris al text o d'ampliació del mateix text han de figurar a peu de pàgina, numerades correlativament.

10. La bibliografia citada tal com ja s'ha descrit, bé al text o a les notes, ha de figurar per ordre alfabètic al final del treball tot adaptant-se als models següents:

a) Llibres: MORIN, E. (1992). *El método*, Cátedra, Madrid.

b) Revistes: GATES, B. (1990). «Religion, morality and education constitutionally incongruent?», *Journal of Moral Education*, vol. 19, núm. 3, pàg. 147-158.

c) Capítols de llibres: WHITE, J.; WHITE, P. (1987). «Teachers as political activists», a HARTNETT, A.; NAISH, M. (eds.): *Education and society today*, Palmer press. Londres, pàg. 171-182.

Aleshores els cognoms i la inicial dels autors citats al text han d'anar en minúscula i sols a la bibliografia final en majúscula.

11. Els articles de caire històric han d'anar citats de forma clàssica.



## Normas de publicación

1. Los autores han de remitir su original en formato normalizado DIN A4 junto con una copia en soporte informático, a ser posible para ordenadores Macintosh de Apple,

2. Los originales irán mecanografiados por una sola cara y a doble espacio.

3. El nombre del autor (o de los autores) se debe introducir entre el título del artículo y el texto del resumen. Bajo el nombre del autor irá el del lugar donde trabaja.

4. El título del artículo, además de la lengua en el que esté escrito, deberá también figurar en inglés.

5. Antes de iniciar el texto del artículo se ha de introducir un resumen en inglés (Summary) así como otro en catalán si el artículo está escrito en castellano, y en esta última lengua si el artículo está escrito en catalán. Estos resúmenes no pueden superar las 15 líneas cada uno de ellos. A continuación y bajo la denominación de «Key Words», «Paraules clau» o «Palabras clave», se introducirán hasta un máximo de cinco descriptores referidos al artículo.

6. Las tablas, gráficos o cuadros han de ir acompañados de su correspondiente título o leyenda numerados correlativamente. Se han de aportar fuera del texto, en hojas aparte, si bien en el texto del artículo se debe indicar el lugar en donde deban ser insertados.

7. La extensión de los artículos no superará las 20 páginas. En todo caso se adaptarán a la normativa específica que se pueda dar para algún número concreto de la revista.

8. Las citas textuales deben ir entrecomilladas. Al final de estas y entre paréntesis ha de figurar el apellido del autor, la inicial de su nombre, el año de publicación del texto citado y el número de la página que se cita, siguiendo para los signos de puntuación el siguiente modelo (Orte, C. 1997, 15), (Sureda, B. 1998, 29 i 30). Si se incluyen diversos trabajos de un mismo autor publicados el mismo años, tras el año, se incluirán las letras a, b, c etc (Orte, C. 1999a, 1999b, 1999c).

9. Las notas de comentarios al texto o de ampliación del mismo texto han de figurar a pie de página numeradas correlativamente.

10. La bibliografía citada bien en el texto o bien en las notas a pie de página, figurarán por orden alfabético al final del artículo siguiendo los modelos siguientes:

a) Libros: MORIN, E. (1992): *El Método*, Cátedra, Madrid.

b) Revistas: GATES, B. (1990): «Religión, morality and education constitutionally incongruent?», *Journal of Moral Education*, vol. 19, nº 3, pág. 147-158.

c) Capítulos de libros: WHITE, J.; WHITE, P. (1987): «Teachers as political activists», en HARTNETT, A.; NAISH, M. (eds.): *Education and society today*, Palmer press, Londres, pág. 171-182.

Por tanto los apellidos de los autores citados en el texto irán en minúscula y sólo en la bibliografía final irán en mayúscula.

11. Los artículos de carácter histórico han de ir citados de forma clásica es decir sólo con notas a pie de página.



Universitat de les Illes Balears