

PONENCIA I

MODELOS DE INVESTIGACIÓN EN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA DIFERENCIAL

por

Margarita Bartolomé, Flor Cabrera, Julia Victoria Espín, María Ángeles Marín,
Delio del Rincón y Mercedes Rodríguez Lajo
Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

Intentar acotar el extenso campo de esta ponencia no resulta tarea fácil. ¿Qué entendemos por «intervención educativa diferencial»? Hace una década planteábamos la misma pregunta. «¿Aludimos a que existen tipos de educación distintos, situaciones educativas diversas, sujetos que reciben o imparten la educación, con características diferentes? ¿Son las variables de entrada, proceso o producto las responsables del vocablo diferencial?» (Bartolomé, 1983, 5). Ya entonces se indicaba la necesidad de responder a estos interrogantes desde la consideración de la relación educativa como un proceso dinámico e interactivo, donde las diferencias iniciales condicionan y al tiempo son susceptibles de modificación en el curso de la intervención educativa. Ésta a su vez, desde el *principio de diferenciación* y desde un *enfoque constructivista*, debería flexibilizarse e individualizarse con proyectos curriculares adecuados a los conocimientos previos, características peculiares de las personas y necesidad de ayuda requerida.

Algunas de las reflexiones hechas sobre la conceptualización de la Pedagogía Diferencial y su vertiente metodológica, en las Primeras Jornadas de esta materia (Madrid, 11 y 12 de marzo de 1988), inciden de manera especial en este punto (Tejedor, 1988, 591-193).

Sin embargo, la investigación en este campo no puede restringirse a la evaluación sistemática de los modelos de intervención que vayan surgiendo y que permiten una educación diferenciada sino a *investigar las respuestas reales que se están produciendo en la intervención educativa, analizando en qué medida se adecúan dinámicamente a las diferencias individuales y grupales y están o no produciendo efectos diferenciadores*.

La acotación del tema se ha hecho pues a partir de la consideración central de la intervención educativa diferencial desde esa perspectiva amplia.

Tres han sido las áreas comprendidas en nuestra aportación. Dos de ellas hacen referencia a diferencias grupales que por su relevancia y actualidad como objetos de estudio en el ámbito de la investigación y actuación educativas nos ha parecido conveniente seleccionar: *las diferencias de género así como las étnicas y socioculturales*. Sin identificar en absoluto estas dos últimas clasificaciones, el hecho de incluir en un mismo apartado las diferencias étnicas y las socio culturales se justifica desde la urgencia y preocupación que despierta en el horizonte europeo la atención a las minorías étnicas, procedentes en muchos casos de la migración exterior, que sufren a su vez, una marginación social y cultural. Baste recorrer las bolsas de población marginada de las grandes ciudades europeas y descubrir el porcentaje de población inmigrante que las compone. Esta asociación es tan estrecha, que algunos antropólogos han acuñado el término de diferencias *socioétnicas* para referirse a las que se producen al combinar el estatus social y la etnia. La minorías étnicas económicamente potentes no viven la misma problemática social, cultural y educativa que estos grupos marginados. De todos es conocido que los árabes de Marbella tienen muy poco en común con los últimos magrebís que atravesaron en una yola el estrecho. Ya en 1972 Marshall hacía referencia a la asignación en Brasil a una raza u otra de las personas procedentes de cruces raciales, dependiendo del estatus social que ocupaban.

Muy diferentes son las cuestiones educativas suscitadas por las denominadas minorías históricas, la afirmación de cuya identidad puede asociarse a los procesos desencadenados por las políticas públicas, para cuyo análisis e investigación se sugieren algunos elementos en uno de los apartados de esta ponencia.

Si bien la cercanía de recientes congresos a nivel nacional sobre educación multicultural e intercultural podrían haber desaconsejado la inclusión de este tema, la necesidad de hacerlo avanzar y el hecho de que nuestro Departamento se halle embarcado en el mismo a través de una amplia investigación, nos han animado a incluirlo, aunque con una restricción: no hacemos referencia explícita a las numerosas investigaciones sobre bi y multilingüismo que corrientemente se asocian a una educación multicultural. Un análisis detallado de los modelos de educación multilingüe (Marín, 1992) y de educación multicultural (Selby, 1992) desarrollados en los procesos educativos de distintos países de Europa, en las últimas décadas, (Siguán, 1992), permite constatar la no coincidencia en la evolución de los modelos. Creemos que desde otros Departamentos del Área, que tienen ya una larga tradición en el estudio diferencial del Lenguaje, (como el grupo del Área MIDE de la Universidad del País Vasco) o de otras instituciones, como el ICE de la Universidad de Barcelona, podrán ir enriqueciéndose y ampliándose las aportaciones presentadas en el X Congreso Nacional de Pedagogía (1992).

También las diferencias educativas asociadas a la edad han quedado fuera de este trabajo, en razón de su extensión. Indirectamente se aludirá a esta variable al

aludir a la evolución de las diferencias de género, étnicas o socioculturales en los distintos niveles educativos.

En el campo de las *diferencias individuales*, nos hemos ceñido fundamentalmente a las aplicaciones al medio escolar de los constructos procedentes de la psicología cognitiva, dada su incidencia en los planteamientos actuales de la Reforma educativa en España. No se incluyó, por considerarlo inicialmente parte de otra ponencia, las investigaciones sobre adaptaciones curriculares para sujetos con necesidades educativas especiales.

Hemos tenido en cuenta además, la posibilidad de investigar la intervención educativa diferencial, en los campos anotados anteriormente, a *distintos niveles*: macro, meso y micro. Nos referiremos, tanto a los planteamientos llevados a cabo por las *políticas públicas* y tendentes a abordar educativamente el tema de las diferencias, para evitar que éstas se conviertan de hecho en desigualdad de oportunidades, así como a investigaciones desarrolladas en el ámbito de las *instituciones educativas o del aula*.

Pasemos pues a presentar los cuatro apartados de que constará esta ponencia.

1. INVESTIGACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS QUE PROMUEVEN UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA DIFERENCIADA

1.1. La investigación de las políticas públicas

La relación entre investigación y políticas educativas tiene una historia reciente. Será a partir de los años 60 cuando la evaluación de los programas y de las políticas comienza a ser un campo de estudio esencial y de rápida extensión en EE.UU. y, posteriormente, en los años 70 y siguientes, en los demás países del mundo desarrollado. Paralelamente a las preocupaciones de naturaleza directamente educativa, se inicia en el ámbito de la administración pública en los EE.UU., un movimiento de estudio y reflexión por buscar la eficacia y productividad de las decisiones de los gobiernos y actuaciones públicas. Se desarrollan nuevas tecnologías sobre el quehacer público que sentarán las bases teóricas de las que ha emergido la contemporánea teoría de la administración pública. Dentro de las tendencias dominantes en este campo hoy, destaca el «análisis de políticas públicas». —*policy analysis*— (Subirach, 1989; Ballart 1992), como una técnica instrumental útil para la elaboración y formulación racional de las políticas públicas. El gran desarrollo del *policy analysis* durante estos últimos 20 años, dará lugar a que la investigación educativa, bajo la forma esencial de *investigación evaluativa*, pase a jugar un papel esencial en el terreno de las decisiones políticas (Nagel, 1990).

Los ámbitos de estudio que han ocupado los esfuerzos de los investigadores en relación con las políticas y actuaciones públicas se concretan en trabajos referentes a: a) investigación evaluativa sobre políticas y la utilidad de los resultados de la evaluación en las decisiones políticas; b) estudios sobre indicadores de gestión y evaluación de políticas; y c) estudios de costes.

1.2. Ámbitos de interés de la investigación evaluativa relacionada con políticas públicas sobre educación diferencial

Se reconoce al informe Coleman (1966)¹ como el trabajo pionero más influyente en las decisiones políticas del campo educativo, como afirma Langbein (1980) — en Ballart (1992)— el *Coleman Report* proporcionó una credibilidad que no tenían otras evaluaciones anteriores, tanto por los métodos de investigación utilizados como por la forma de aproximarse al problema de la igualdad de oportunidades en educación.

Desde 1960 la investigación ha tenido un impacto significativo sobre las políticas que, en concreto, ajustándonos a nuestra línea de trabajo sobre las intervenciones educativas diferenciales, podemos ubicarlas en los siguientes grandes ámbitos (Grant, 1992; Cibulka, 1992):

- a) Políticas sobre educación multicultural
- b) Políticas antipobreza con una preocupación de incidencia netamente educativa educación compensatoria - o de manera indirecta mediante ayudas o servicios sociales.
- c) Políticas educativas para la igualdad de oportunidades entre los sexos.

A. Educación multicultural

Según McCarthy (1990), las estrategias educativas que se derivan del discurso político en este ámbito obedecen a tres modelos de actuaciones diferentes: a) políticas que potencian la *comprensión cultural*, la idea central es el desarrollo de una mayor sensibilidad entre los profesores y los estudiantes hacia las diferencias étnicas; b) políticas que promueven la competencia cultural, donde se insiste que profesores y estudiantes desarrollen una competencia lingüísticas y cultural relativas a otros grupos étnicos; y c) políticas que promueven la *emancipación cultural*, es decir, el reconocimiento y la inclusión de la cultura de las minorías en los curricula escolares por su reconocida influencia en la autoestima y en los logros académicos de las minorías, con su consecuente repercusión más allá de la vida escolar.

Si bien se reconoce la educación multicultural a nivel de discursos y declaraciones políticas, son *escasos los estudios e investigaciones* que se emprenden a este nivel. Una revisión del sistema ERIC de los informes sobre policy analysis hecha por Crumpton (1992), dio como resultado que sólo 50 informes usaban el término multicultural, y 39 de ellos específicamente el de educación multicultural. Sin embargo de aquellos 39 informes, el autor encontró sólo tres que se referían a la realización de estudios a nivel de estado sobre educación multicultural. Los tres informes eran estudios descriptivos por encuesta a los departamentos de edu-

1 Con frecuencia se le denomina así al título original de la obra de Coleman: *Equality of educational opportunity*.

cación de los estados a fin de conocer sus planteamientos en educación multicultural —Freeman (1983), The American Association of Colleges for Teacher education (1978) y Mitchell B (1985)—. No eran estudios empíricos que investigaran los efectos de determinadas políticas, sino *trabajos descriptivos* de las regulaciones y políticas que se estaban desarrollando en los distintos estados. Lo que llama la atención, sin embargo, es que cuatro años más tarde Mitchell (1988) comprueba en su estudio de seguimiento que apenas había variado la situación. Los trabajos de Mitchell (1984) y Gollnick y otros (1976) sobre el estado de la cuestión en el educacional policy analysis que ofrecen una revisión de los estudios étnicos y de educación multicultural en EE.UU., señalan la *escasez de estudios políticos* en el área de la educación multicultural, y los escasos presupuestos dedicados al apoyo de iniciativas en educación multicultural, a pesar de que median ocho años de diferencia entre ambos estudios.

Crumpton (1992) siguiendo a Gollnick (1976) y a Mitchell (1988) sugiere las cinco áreas de investigación que deberían promoverse desde los departamentos de educación en materia de educación multicultural:

- Identificar y definir standards de educación multicultural que ayuden a formular objetivos de educación multicultural.
- Promover iniciativas de acercamientos a la educación multicultural.
- Investigar y dar a conocer los resultados de las investigaciones sobre programas efectivos en educación multicultural.
- Promover una política de incentivos y sanciones a fin de estimular el desarrollo de programas de educación multicultural.

De interés es la propuesta de Lynch (1986) —recogida por Gollnick (1992)— de distinguir las ideologías y paradigmas subyacentes en los análisis sobre políticas multiculturales. El autor, después de estudiar las políticas de varios estados, distingue tres tipos de ideologías: económica, democrática y de compromiso social en función del tipo de valores, conocimientos, estructura social y controles sociales que subyacen.

B. La lucha contra la pobreza

La educación compensatoria

Posiblemente el campo donde la investigación educativa se ha relacionado más con preocupaciones políticas e interés público ha sido en los estudios evaluativos realizados en EE.UU. sobre programas de educación compensatoria, que obedecían a las políticas de igualdad de oportunidades (The Economic Opportunity Act de 1964) y de lucha contra la pobreza (antipoverty program del presidente Jonhson).

Dos estudios nacionales realizados sobre la efectividad del programa Head Star son tomados como ejemplos por Anderson (1984) para ilustrar la *dimensión política de investigación evaluativa* cuando se sitúa en la arena política: el estudio nacional encargado por la División de Evaluación de OEO (Office Economic opportunity) a

The Westinghouse Learning Corporation y a la universidad de Ohio y el estudio realizado por el Department of Health, Education and Welfare.

El estudio de Westinghouse se inició ya con una discusión entre el personal de OEO y el personal del programa Head Start, respecto a los objetivos de la evaluación, al diseño de investigación y a los tipos de medidas a utilizar. Tratándose de una *policy evaluation* más que una evaluación de programa², las directrices de la investigación fueron las marcadas por la división de evaluación de OEO. Se valoró sólo objetivos referentes al desarrollo cognitivo, se utilizó un *diseño experimental* con grupo control con medición de resultados a corto plazo, frente a los intereses del personal del programa porque se valoraran otros objetivos y sobretudo se utilizara un diseño de estudios longitudinal.

Los resultados de la evaluación de Westinghouse donde se ponía de manifiesto la poca efectividad del programa saltaron a la arena pública cuando el presidente Nixon alude a la pobreza de sus resultados —tégase en cuenta que el programa nace bajo la presidencia del demócrata Johnson—. Ello dio lugar a que los contrarios al programa presionaran para que se hicieran públicos los resultados del estudio, y acusaran a la oficina de evaluación de la OEO de querer tergiversarlos buscando nuevos reanálisis. De otra parte, los partidarios del programa sometían a terribles críticas la metodología seguida en el estudio de Westinghouse—diseño, medidas utilizadas, muestreo, estadísticos— para justificar la poca credibilidad que merecían sus resultados negativos. A la vista de esto, podemos cuestionarnos: ¿se hubiesen hecho públicos los resultados de la evaluación negativa si el color político dominante en lugar de republicano hubiese sido el demócrata?, ¿se hubiera criticado tanto la metodología seguida en el estudio y se hubieran hecho tantos reanálisis si los resultados hubieran coincidido con las mejoras esperadas?

Las respuestas a las cuestiones anteriores son fáciles de imaginar a la luz de lo que ocurrió con el otro estudio nacional, realizado por el Department of Health, Education and Welfare diez años más tarde. Utilizándose un *diseño longitudinal* se mostró que el programa tenía efectos significativos a largo plazo para los estudiantes que habían pasado por él: necesitaban menos clases de recuperación, disminuían su repeticiones de curso y aumentaban el número de los que continuaban estudios superiores. A partir de aquel momento, el Head Start fue aclamado como un buen programa, como dice Anderson (1984), resultaba una tarea fácil para todos —políticos, gobierno, grupos de opinión etc.— aceptar unos resultados de investigación que coinciden con el sentimiento de simpatía que profesionales y público tenían del programa. El propio autor, ante la diferencia de resultados en ambos

2 Ballart (1992) distingue entre la evaluación de programas y evaluación de políticas precisamente por el diferente uso que tienen los resultados. Cuando se evalúa políticas se pretende servir a decisiones sobre directrices políticas y se intentaría responder a cuestiones relacionadas con la generalización de una política en cuanto aproximación a un determinado problema. En cambio, en una evaluación de programa se pretende mejorar la actuación en sí misma y sus resultados tienen relevancia a nivel de gestión de programas.

estudios, se pregunta, ¿se trata en realidad de una diferencia en la efectividad del programa o es el resultado de diferencias en las metodologías y técnicas de análisis utilizadas en las investigaciones?

En conexión con la idea anterior, es reconocida la abundante literatura que refiere estudios evaluativos sobre programas de educación compensatoria, análisis y reanálisis de sus efectos, de la misma manera que han proliferado los metaanálisis, y todo ello animado posiblemente por lo poco conclusivos e incluso contradictorios de los resultados obtenidos sobre los potenciales efectos de los programas compensatorios. Trochim (1983) apoyándose en sus propias revisiones y en los resultados de una encuesta nacional sobre las escuelas con programas de compensatoria, identifica tres diseños fundamentales en los estudios evaluativos sobre educación compensatoria: *el modelo de referencia normativa, el modelo de grupo control y el modelo de la discontinuidad de la regresión.*

El mismo autor después de la revisión de más de 100 estudios evaluativos, observa que existe una tendencia a que los resultados sobre los efectos de los programas sean más altos en el caso de los diseños que siguen el modelo de referencia normativa que los que siguen el de la discontinuidad de la regresión. El autor analiza como estas diferencias en los resultados pueden ser explicadas por los sesgos propios a cada diseño utilizado: los modelos de referencia normativa tienden a sobreestimar los efectos del programa y los de la discontinuidad de la regresión tienden a subestimarlos.

El estudio longitudinal dirigido por Slavenburg (1991) representa un modelo compensivo, para la investigación evaluativa de proyectos de educación compensatoria. Utiliza un cuidadoso y estudiado *diseño causal* en una *investigación longitudinal* de 11 programas de educación compensatoria (6 escolares y 5 familiares) siguiendo una cohorte de alumnos de primaria, desde el primer al octavo grado, en Amsterdam (The Dutch Education and Social Environment Project). Para poder responder no sólo a la cuestión fundamental de si el programa conseguía sus objetivos —aumentar el rendimiento escolar—, sino también determinar las causas de la no eficacia, y determinar la eficacia relativa de los programas, el equipo de evaluación decidió elaborar el modelo causal presentado en la figura 1. Según el modelo, la puntuación obtenida en el grado 8 se explica por las puntuaciones obtenidas en los grados anteriores, por las características cognitivas y socio-emocionales de los alumnos (inteligencia, hábitos de trabajo etc.), por el nivel de implementación de los programas escolares de compensatoria y por la conductas del profesor (tiempo de enseñanza, tipo de enseñanza, etc). Las características cognitivas y emocionales del alumno se explican por las mismas características en cursos anteriores y por las características educativas de las familias (clima pedagógico, nivel de expectativas, etc.). Las características educativas de las familias se explican por las existentes en los años anteriores, por las características estructurales de la familia (profesión y nivel de educación del padre, de la madre, etc.), y por el nivel de implementación de los programas dirigidos a la familia. Se consideraron como variables exógenas la inteligencia genotípica de los alumnos y las ya mencionadas, como estructura de la

familia, implementación del programa y conductas de los profesores; entre las dos primeras existe una intercorrelación. La construcción del modelo fue precedida de cuidadosos estudios que garantizaran tanto la validez de contenido como la empírica de las relaciones hipotetizadas y las que subyacen bajo cada una de las facetas consideradas. A título de ejemplo la figura 2 muestra el análisis causal comprobado previamente (incluso con análisis factoriales a fin de reducir variables) para validar los path entre las variables que se identificaron como definitorias de las «características educativas de la familia».

Programas y acciones sociales

Las políticas antipobreza han dado como resultado, como señala Espín (1991), no sólo programas de naturaleza eminentemente instructiva, sino programas y acciones de ayudas sociales que de forma directa o más indirectamente deberían redundar en una mejora de las posibilidades educativas de los estudiantes con déficits económicos-sociales-culturales (aumento de recursos, dotaciones de becas, sea a nivel de familia, de escuela o de alumno). Dos tipos de programas que se sitúan en esta línea política son el de *Negative Income Tax Program* en EE.UU. —en Maynard y Murnane (1981)— y el desarrollado por el gobierno de Brasil y Banco Mundial, *Northeast Rural Primary Project (EDURURAL)*, los cuales representan diseños clásicos de investigación en el estudio de las políticas públicas. Son ilustrativos de la discusión sobre la eficacia de los estudios a gran o pequeña escala en el terreno de la evaluación de políticas.

El Negative Income Tax Program (NIT) pretende estudiar los efectos en el rendimiento académico de programas políticos que inciden directamente en el medio familiar, en este caso mediante un salario familiar suplementario. El análisis de los efectos del NIT se realizó mediante *diseños experimentales muy controlados*. Se trabajó muy bien el modelo de asignación de las familias al grupo experimental y al grupo control a fin de eliminar los efectos de la variable «asignación», de tal manera que los resultados de los diferentes experimentos resultaron consistentes. El análisis de los datos se hizo mediante la comparación de la regresión entre ambos grupos, tomando como sucesivas variables dependientes los rendimientos en lengua, en matemática, los niveles académicos conseguidos y las faltas de asistencia, y como variables independientes los grados escolares, los años que las familias llevaban en el programa, y el nivel de pobreza de las familias.

Por otra parte, los pobres resultados obtenidos por Utarbigon y Hanushe (1992) en la valoración del programa EDURURAL ponen de manifiesto los problemas derivados de los estudios a gran escala. EL programa EDURURAL consistió en ayudas de recursos materiales a las escuelas de zonas desfavorecidas del norte de Brasil, bajo el supuesto de que tales recursos mejorarían la calidad instructiva de las escuelas. Si bien en un principio se planificó la implementación del programa seleccionándose, totalmente al azar, las escuelas experimentales y las de control en 218 municipios rurales de zonas muy desfavorecidas del Brasil; en la práctica, la

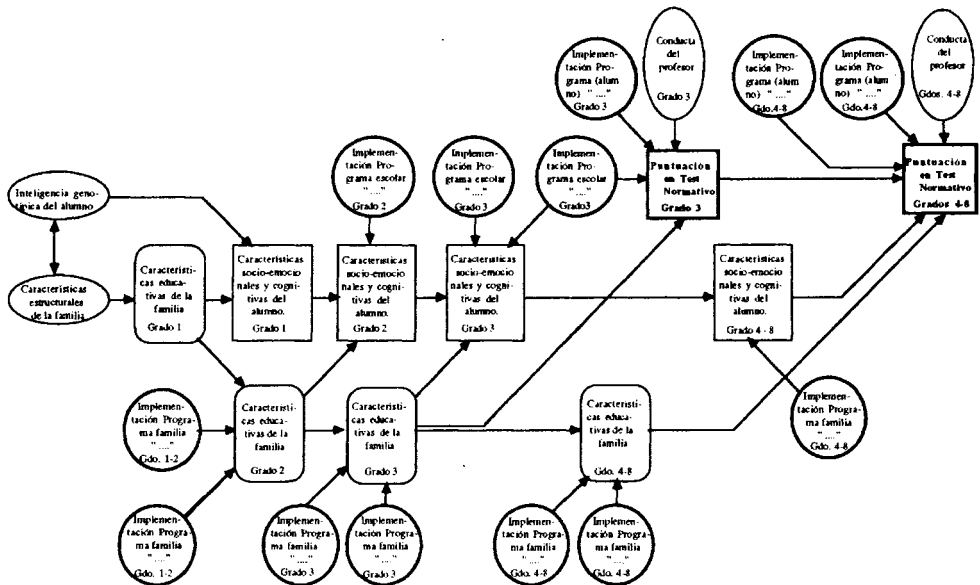


Figura 1. Modelo causal del estudio evaluativo del proyecto de educación Compensatoria de O.S.M. Amsterdam. J. H. Slavenburg (1991).

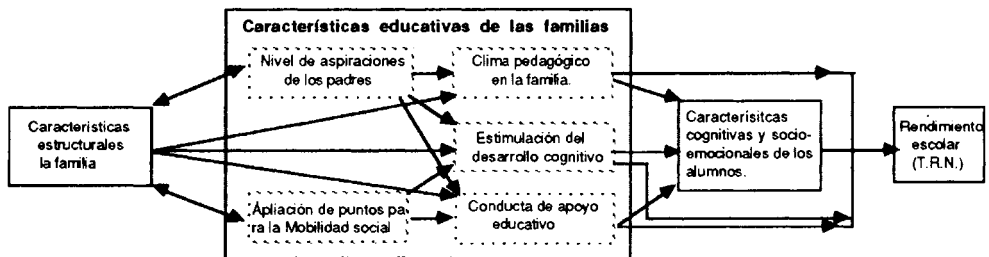


Figura 2

Modelo parcial de las características educativas de la familia (Sluvenburg, 1991).

enorme amplitud geográfica en la que se actuaba impidió controlar la «no contaminación» entre los diferentes tipos de escuelas, así como asegurar una igual implementación del programa. Ante ello, no es de extrañar que las sucesivas valoraciones que se hacían de los efectos del programa (*estudios de seguimientos sobre el rendimiento* de los alumnos de ambas escuelas durante la década de los ochenta) daban resultados diferentes y contradictorios según los Estados. Los autores reconocen que el resultado de sus esfuerzos no fue en la dirección evaluativa, sino en el aumento del conocimiento sobre el fenómeno educativo y, en consecuencia saber lo que se hace en educación y que políticas deberían seguirse.

C. Las políticas de igualdad de oportunidades entre los sexos

Dentro del movimiento del igualdad de oportunidades generado en los años 60 el tema de la igualdad entre los sexos constituía un tópico más a tratar en las políticas educativas, pero en aquellos años el énfasis se colocaba en las desigualdades socioeconómicas de los alumnos y la preocupación era la extensión de la enseñanza como motor de la prosperidad económica. También a medida que se ha extendido la enseñanza, se pone de relieve que las diferencias entre los estudiantes también son mayores — sociales, étnicas, sexuales, intelectuales etc. — No extraña por ello, que cuando en noviembre de 1990 el Comité de Educación de la OCDE reunido a nivel ministerial bajo el tema de una «calidad para todos» destaque como temas prioritarios para las políticas de los diferentes gobiernos de los estados miembros: la igualdad entre los sexos, la integración de los alumnos con déficits, el pluriculturalismo y la enseñanza bilingüe.

Desde mediados de 1970 en la Europa del Mercado Común se han emprendido una serie de acciones concretas a fin de asegurar la igualdad de trato entre hombres y mujeres en materia de educación y acceso al trabajo, incluida la remuneración. En la actualidad se concretan en Planes específicos de actuación en este campo; en estos momentos transcurre el Tercer Programa que cubre el periodo 1991-1995. Los sectores clave donde han incidido las acciones políticas desarrolladas en dichos planes de igualdad son: a) el ámbito legal, con la finalidad de lograr una mejor aplicación, implementación y desarrollo de una legislación no discriminadora de la mujer; b) el campo de la educación, centrándose fundamentalmente en promover la elaboración y difusión de materiales didácticos no sexistas, favorecer la igualdad de oportunidades en la promoción escolar, sensibilización de profesores y medio escolar en general que favorezcan un cambio de actitudes; c) en estrecha relación con el anterior, el campo de la formación profesional que ha tenido un gran empuje sobre todo con la creación de la red IRIS; d) en el sector laboral donde se estimulan un amplio abanico de acciones: apoyar las iniciativas locales de empleo, campañas de sensibilización, etc.; e) en el ámbito de la nuevas tecnologías, protección y seguridad social (Vighi, 1990; Instituto de la Mujer, 1991).

Los llamados estudios evaluativos que se han realizado sobre tales acciones ya sea a nivel europeo como a nivel de estado, son ejemplos ilustrativo de la confusión entre las realizaciones o productos —*outputs*— de una política y sus resultados o efectos, pretendidos o no —*outcomes*— y, en consecuencia, entre la gestión o auditoría y la evaluación. Así, en los documentos editados por los diferentes gobiernos o departamentos ministeriales bajo el título de evaluación de los planes de igualdad tratan de las acciones o actuaciones concretas que, en los diferentes sectores de intervención, se han llevado a cabo: número de proyectos de formación del profesorado subvencionados, publicaciones didácticas promocionadas o editadas, seminarios de formación y /o concienciación, revistas promocionadas o editadas, estudios de investigación sobre la problemática de la mujer subvencionados, etc. Así, debemos concebir más como informes de gestión que de evaluación los infor-

mes del Instituto de la mujer titulados: *Evaluación de la política comunitaria de igualdad de Oportunidades. Perspectivas futuras para 1992* y *Evaluación del plan de igualdad de oportunidades de las mujeres*; el informe presentado por el Principado de Asturias sobre *Evaluación del I Plan de igualdad de la Mujer*. En este sentido, es más realista el informe presentado por la Comissió Interdepartamental de Promoció de la Dona de Cataluña titulado como *Plan de actuación del Gobierno de la Generalitat de Cataluña para la Igualdad de Oportunidades para la Mujer*, puesto que en realidad se trataba de actuaciones concretas realizadas como resultado de la puesta en marcha del plan de oportunidades previsto para el período 1989-1992.

La investigación a gran escala dirigida por Subbarao y Raney (1993) responde a una política de concienciación sobre la educación femenina que promueve el Banco Mundial, además de ser un buen ejemplo de la utilidad de las macroinvestigaciones como inputs en la formulación de las políticas. Mediante un estudio de tipo correlacional con una muestra de 72 ciudades socioeconómicamente desarrolladas, evidencia que la reducción de la mortalidad infantil y fertilidad mantiene una relación sustancialmente mayor con el nivel de la educación femenina que la que tiene con los programas de planificación familiar y/o servicios de salud.

1.3. La utilidad de los resultados de las evaluaciones en las decisiones políticas

Un aspecto relevante en relación con la evaluación de las políticas es la utilidad de los resultados de la evaluación, constituyéndose en un tópico de investigación, como así lo ponen de manifiesto las sesiones dedicadas al tema en los últimos volúmenes de *Evaluation Studies Review Annual*. Como señala Rist (1990), en la obra específica que edita el autor: *Policy and Program Evaluation: perspectives on Design and Utilization*, existe un consenso de que un diseño riguroso es condición necesaria para que los resultados de los estudios evaluativos se utilicen, pero no es

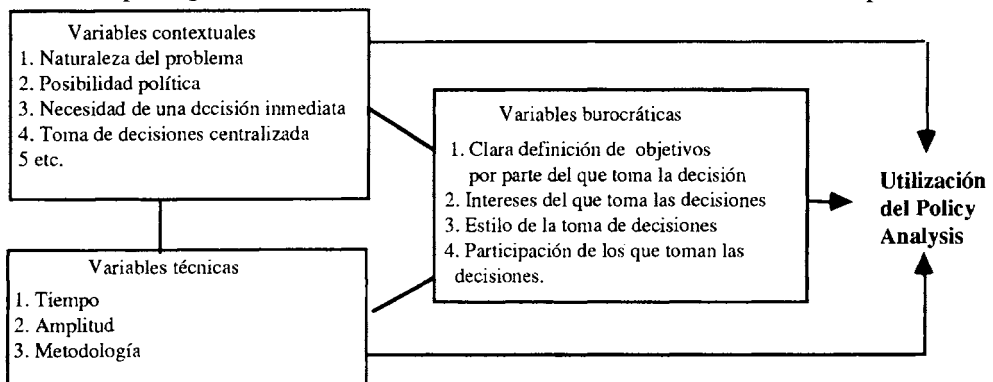


Figura 3

Un modelo conceptual de Lester sobre la utilización de resultados en los estudios políticos.

suficiente garantía. La cuestión bajo estudio es el cuándo y por qué los que toman decisiones políticas usan los resultados de las evaluaciones.

En la figura 3 se recoge la propuesta de Lester (1990) sobre un modelo conceptual generador de posibles hipótesis de investigación.

1.4. La investigación de indicadores en la mejora de los procesos de gestión pública

No hay duda que un campo importante en la investigación relacionada con las políticas públicas es la elaboración de indicadores que permitan, de un lado, controlar y estudiar la eficiencia de las políticas, y, de otro, de mayor interés para nosotros, valorar sus resultados e impacto. Se reconoce que una de las dificultades más importantes con las que se encuentra la evaluación de políticas es la falta de indicadores claros que permitan estimar la incidencia e impacto de tales políticas. Bartolomé (1992) refiriéndose al ámbito de la educación multicultural incluso llama la atención sobre la necesidad de elaborar indicadores que permitan determinar el nivel de interculturalidad de una sociedad determinada. En este sentido apunta el trabajo de Vega (1992) en sus esfuerzos por identificar indicadores que caractericen el nivel de «multiculturalidad» de una población.

Recientemente la OCDE ha publicado los resultados del trabajo que una comisión realiza sobre la elaboración de indicadores internacionales sobre educación: *The OECD International Education Indicators. A framework for Analysis*. En concreto, sobre los esfuerzos que se han hecho respecto al tema de los políticas y sus objetivos, los diferentes informes sobre indicadores (OCED, 1973; Unesco, 1976; Olkinuora, 1973; Netherlands Central Bureau of Statistics, 1988) contemplan un área específica de interés para el desarrollo de indicadores la de «igualdad de oportunidades» y la de «educación y calidad de vida»; áreas claramente relacionadas con políticas pretendidamente superadoras de situaciones educativas discriminatorias sea en razón del sexo, nivel socioeconómico o etnia. En esta línea debemos situar el reciente trabajo realizado por el CIDE sobre las desigualdades en el acceso a la educación en España.

Ya no como *indicadores de educación* —centrados en lo que ocurre en el sistema educativo— sino como *indicadores sociales de educación* —centrados en lo que ocurre en las condiciones sociales—, es loable el seminario sobre indicadores sociales promovido por el Instituto de La Mujer del Ministerio de Bienestar Social en septiembre de 1992. Consideramos de interés destacar la diferencia que establecen Saris y Batista (1992) entre *indicadores de proceso* (procesos subyacentes a una situación social) e *indicadores de estado* (situación del sistema). Los autores ilustran cómo determinar indicadores de proceso mediante un estudio sobre la discriminación sexual en el sistema educativo holandés. Identifican los consejos que los alumnos/as reciben de sus padres y profesores como indicadores de proceso que ayudan a explicar las diferencias que se observan en las ratios de matriculación en los niveles educativos, tomadas como indicadores de estado.

1.4. Los estudios de costes

Una preocupación cada vez más creciente en las actuaciones políticas se refiere a los aspectos económicos. Mitchell (1985) —citado por Grant (1992)— toma nota de ello en el caso de los programas multiculturales, si bien reconoce la pobreza de estudios sobre este aspecto. La reciente obra de Woodhall (1992) promovida por la UNESCO sobre análisis de costo-beneficios en la planificación de la educación, también es una muestra de ello.

Si bien se reconoce la necesidad de que las evaluaciones aporten algún tipo de análisis de costo, lo cierto es que las evidencias dicen que se utilizan muy poco. Smith y Smith (1985) en una revisión de la literatura encontraron muy pocos estudios evaluativos que utilizaron análisis de costos para hacer juicios comparativos sobre programas o intervenciones alternativas. En el campo educativo destacan los estudios realizados en los programas de educación compensatoria, si bien las revisiones realizadas por Wargo (1972) y la de Mullin y Summers (1983), ponen de manifiesto la práctica inexistencia de estudios serios de análisis de costes.

Smith y Smith (1985) dirigieron una encuesta nacional a los departamentos de educación de los EE.UU., a fin de describir los tipos de estudios de costo, las necesidades de modelos y los inconvenientes que se daban a nivel de estado. Los autores concluyen que: a) los métodos que se utilizaban eran los más simples; b) los principales impedimentos para hacer estudios de costos más serios y más útiles para la toma de decisiones eran la falta de preparación del personal responsable de hacerlo y la dificultad de relacionar costos con resultados; y c) en el campo educativo el análisis más prometedor son los estudios de costo-efectividad por la dificultad que entraña transformar en dinero los beneficios de programas educativos.

2. DIFERENCIAS ÉTNICAS Y SOCIOCULTURALES

Este apartado conecta con las síntesis presentadas recientemente en el Congreso de Educación Multicultural llevado a cabo en Ceuta (1991) y con el X Congreso Nacional de Pedagogía: «Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida» (1992). De manera especial hemos conectado con la ponencia desarrollada por Bartolomé: «Diseños y metodologías de investigación desde la perspectiva de la educación intercultural».

Insistimos, sin embargo, en algunos de los problemas que plantea a la investigación la diversidad étnica y sociocultural, para presentar posteriormente los modelos más frecuentes utilizados en este tipo de trabajos tanto de enfoque cuantitativo como cualitativo.

2.1. Problemas que la diversidad étnica y sociocultural plantea a la investigación

La diversidad étnica y sociocultural plantea a la investigación educativa una

serie de dificultades y problemas. Una reflexión crítica sobre ellos nos lleva a ver que, aunque todos ellos puedan estar relacionados, son de diversa índole. Unos pueden influir en este tipo de investigaciones pero no son de tipo metodológico ni afectan a la validez de dichas investigaciones.

Así, por ejemplo, hay autores que han argumentado la dificultad de realizar este tipo de investigaciones en base a la falta de comprensión del significado de la educación multicultural y al etnocentrismo académico por parte de la comunidad científica. El primer hecho ha dado lugar a que las investigaciones que tratan de la diversidad étnica y sociocultural se hayan considerado estudios que sólo se refieren e interesan a los estudiantes de color, a grupos étnicos minoritarios, a poblaciones muy marginadas etc., y no a la mayoría de estudiantes. El hecho de que la comunidad científica pertenezca en su mayoría a la etnia y cultura dominante, tiende a favorecer una hegemonía cultural que monopoliza la construcción y legitimación de las perspectivas metodológicas al margen de las minorías étnicas. Este etnocentrismo académico se verá reflejado en los criterios empleados en la evaluación de trabajos de investigación o en lo que se ha llamado la «ghetorización» de las publicaciones periódicas. Por ejemplo, según Stanfield II (1993a, 12) muchas investigaciones sobre etnias en el ámbito anglosajón han sido galardonadas profesionalmente más por su conformidad con la ideología dominante que por su adecuación metodológica. También la ausencia de reflexión crítica sobre la metodología empleada puede ser una consecuencia del etnocentrismo cultural.

Otros problemas, los consideramos más relevantes pues producen sesgos que atentan a la validez y credibilidad de dichas investigaciones. Intentaremos hacer unas breves reflexiones sobre ellos y apuntar formas de evitarlos

1. El sesgo cultural del investigador

Autores como House (1990) y Hilliard (1989) indican que el sesgo cultural del investigador o del evaluador está implícito en las investigaciones, desde el planteamiento del problema hasta la interpretación de los resultados o las futuras recomendaciones de mejora.

La conceptualización de los problemas de investigación está precedida a menudo por sesgos ideológicos y culturales que determinan la producción de un determinado tipo de conocimiento de esa realidad. Autores como Prada (1992) señalan la importancia del sesgo del investigador cuando los resultados que ellos obtienen en sus estudios constituyen una fuente de información pública. Así, por ejemplo: en los cuestionarios sobre valoraciones de grupos étnicos no aparecen ciertos grupos étnicos mientras que siempre aparecen otros, reforzando así los estereotipos en la opinión pública hacia estos grupos; cuando analizan la discriminación, subrayan las actitudes discriminatorias más visibles y más alejadas de su propio contexto social, no percibiendo las más sutiles y enraizadas en su contexto.

Autores como Niles (1993) y Stanfield II (1993b) muestran la necesidad de reflexionar sobre ciertos aspectos relativos a la naturaleza de los problemas que se

investigan, la elaboración de las categorías y su relación con la identidad étnica y cultural, o la homogeneidad cultural.

a) La naturaleza de los problemas a investigar

Las cuestiones que se formulan en algunas investigaciones y las informaciones que se obtienen en ellas, tienen como finalidad documentar o poner de relieve problemas o patrones de aversión intergrupos (actitudes racistas, prejuicios, privación) más que relaciones de armonía y de cooperación. Aunque es lógico que se investiguen las situaciones de riesgo, este énfasis por resaltar los problemas entre etnias puede ser sintomático, según Stanfield II, (1993) de que muchos investigadores planteen sus investigaciones en el marco implícito de un modelo de asimilación.

b) La elaboración de categorías y la identidad étnica y cultural

Este tipo de investigaciones suelen implicar la categorización de personas, pero los criterios de diferenciación de estas categorías no suelen cuestionarse (Ogbu 1992). Suelen ser criterios objetivos, como el lugar de procedencia o rasgos físicos, ignorando otros criterios más subjetivos, como puede ser la identificación de los sujetos con el grupo étnico o cultural.

c) Homogeneidad cultural

Cada grupo étnico se trata como si existiera una homogeneidad cultural interna, atendiendo poco a la diversificación interna de cada categoría. En las investigaciones las variaciones intragrupo son tanto o más importantes que las intergrupo.

Los sesgos del investigador se reflejan, en el caso del observador, en la forma de percibir, seleccionar, registrar e interpretar una realidad. En este caso los investigadores actúan como filtro selectivo ante la realidad. Será preciso triangular observaciones y sus interpretaciones.

2. El problema de la comunicación

La comunicación verbal y no verbal es un serio problema en contextos de diversidad étnica y sociocultural. La distinta significación de los conceptos o de los gestos en las distintas culturas, afectará: a la comprensión de preguntas por parte de los sujetos, a la interpretación de sus respuestas por parte del investigador (por ejemplo en instrumentos: cuestionarios, entrevistas) y también a las relaciones interpersonales (relaciones profesor-alumno, interpretación de conductas por parte del profesor). En la elaboración de instrumentos es difícil proponer las mismas cuestiones y conseguir respuestas comparables.

3. Utilización de instrumentos sesgados culturalmente

En los estudios que investigan la ejecución diferencial en el rendimiento según la etnia de los sujetos, es frecuente el uso de tests estandarizados de rendimiento. Muchos autores nos han advertido del peligro que supone su utilización debido al sesgo cultural que conllevan. Así, por ejemplo, McDowell (1992) pone en entredicho la utilización de este tipo de tests cuando se evalúan programas educativos, debido a la ejecución diferencial. Además, nos dice, muchas de esas diferencias son atribuibles a factores que no son necesariamente mejorables por programas educativos, como pueden ser: la existencia real de desigualdad de oportunidades, las limitaciones técnicas de estos tests y la orientación cultural del postest (hacia tópicos, lenguaje y formas de conocimiento de unos grupo sobre otros). Nos advierte de la necesidad de crear tests culturalmente apropiados, y del peligro que hay si se utilizan en la evaluación de programas. «Los evaluadores tienen la necesidad y responsabilidad de comprender el papel que juega la cultura si desean practicar su oficio con responsabilidad y éticamente» (p. 52).

4. Trabajar con diseños y metodologías variadas

Si la diversidad étnica es una realidad compleja, también lo serán las investigaciones sobre dicha realidad. Stockdill (1992) señalan que en las evaluaciones de programas multiculturales, los métodos y diseños cuantitativos, así como determinadas técnicas de análisis estadístico son importantes, pero que deben complementarse con informes basados en el contexto del programa y que expliquen vivencias y experiencias de los participantes. Será necesario trabajar con diseños mixtos, combinando estudios extensos de campo e investigaciones etnográficas (Patton, 1987), y triangular las informaciones obtenidas a través de distintas vías.

5. Participación en las investigaciones de personas pertenecientes a las etnias a tratar

Algunos de los problemas mencionados surgen cuando los investigadores conocen muy poco acerca de los grupos étnicos sobre los que van a investigar, y por ello autores como Lincoln (1991), Madison (1992) y Stockdill (1992) señalan la necesidad de que personas procedentes de distintas culturas intervengan y participen tanto en la planificación como en la evaluación de programas educativos, cuando se trabaja con poblaciones de diversidad cultural. Madison (1992) afirma que ya que la evaluación es subjetiva al menos que sea más democrática e inclusiva, y que los propios interesados intervengan. Esta participación nos parece importante, si no queremos correr el riesgo de sesgar e invalidar las investigaciones.

En la investigación que estamos realizando en equipo en la Universidad de Barcelona desde 1992, bajo la dirección de M. Bartolomé, y titulada: «Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la Educación Primaria»

se intentan paliar algunos de estos problemas: combinando estudios extensos de campo e investigación etnográfica, atendiendo a la realización de procesos educativos, introduciendo personas de las diversas etnias en la investigación, para que analicen críticamente los instrumentos contruidos, entrevisten a los padres de los niños pertenecientes a las minorías tratadas, y faciliten las interpretaciones de sus respuestas.

Pasamos a continuación a presentar algunos estudios y trabajos en intervención educativa, que traten sobre diferencias étnicas y socioculturales, agrupados según los modelos de investigación en que se basan y por áreas de contenido.

2.2. La investigación Ex-post-facto

Son los enfoques de investigación más abundantes. En el análisis de este tipo de investigaciones distinguimos dos amplios núcleos temáticos: uno de ellos orientado a comprobar los efectos de la educación en la diversidad cultural y el otro enfocado al campo de la orientación educativa.

Hay sin embargo muchos otros trabajos que aunque nos permiten conocer mejor a los diversos grupos étnicos, los hemos descartado por considerar que no eran fruto de una intervención educativa. Así, los trabajos destinados a analizar las diferencias étnicas en algún rasgo psicológico —por ej.: la percepción de agresión verbal (Phelps, 1991); o a comprobar alguna relación entre variables dentro de un mismo grupo étnico— por ej.: estudiar en niños negros el funcionamiento adaptativo y los comportamientos mal adaptados en relación a variables de tipo familiar (Dunn y Tucker, 1993), etc.

2.2.1. *Estudiando los efectos de la educación en la diversidad cultural*

Dentro de este núcleo temático, los estudios más abundantes se centran en analizar los efectos educativos en el rendimiento y logro académico, o bien los efectos educativos en las actitudes raciales, ya sean actitudes raciales entre alumnos, percepción de racismo por parte de los alumnos o lo que piensan los profesores de sus alumnos.

A. Los efectos de la educación en el rendimiento y logro académico

Aquí podemos distinguir entre investigaciones «input-ouput» (en la mayoría de los casos trabajando con poblaciones muy extensas), modelos estructurales, o estudios comparativos entre países. Algunos de ellos son estudios longitudinales.

Entre los estudios tipo «input-output» que prefieren trabajar con poblaciones extensas tenemos el de Kysel (1988) quién observa las variaciones que se producen en distintas cohortes y en distintos grupos étnicos sirviéndose de indicadores tan simples como el presentarse a examen o la promoción de nivel y observando las tendencias que se producen.

Otro estudio extenso ya más complejo lo tenemos en Rumberger y Willms (1992) quienes examinan la extensión de la segregación racial y étnica en las escuelas superiores de California y evalúan su contribución a las diferencias en el rendimiento entre los grupos étnicos. Como variables independientes trabajan con datos a nivel de estudiantes (la etnia, sexo, ejecución en inglés, nivel educativo de los padres) y a nivel de escuelas (variables contextuales y descripción del personal docente). Como variables dependientes, toman el rendimiento en lectura y matemáticas en los alumnos de los grados 3, 6, 8, y 12. Para medir la segregación elaboran dos índices de medida: un índice de disimilaridad y un índice de aislamiento, analizándose la segregación intra e inter escuela. Para estimar el impacto utilizan varios procedimientos: contrastes de medias, un modelo lineal jerárquico, técnicas de regresión multinivel y gráficos comparativos por grupos étnicos. De los resultados obtenidos en el estudio los autores destacan, entre otras cosas, la diferencia sustancial en el rendimiento entre los grupos raciales y étnicos, entre distritos y entre escuelas de los distritos; que los alumnos de las minorías pueden ir menos a escuelas con contextos escolares más favorables, y dar algunas orientaciones de reforma de política educativa tanto en la alteración de la composición social de las escuelas como en la redistribución de recursos. Como limitaciones del estudio se señalan la dificultad de separar los efectos del contexto de sus fuentes y el posible sesgo de sobrevalorar los efectos del contexto, pues al no haberse controlado el rendimiento de los estudiantes al entrar en la secundaria en las escuelas podían presentarse una acumulación de efectos tanto de la primaria como secundaria.

Otro estudio tipo *input-output* en el que se pretende comprobar el efecto del origen étnico y sus interacciones con el estatus socio-económico (SES) sobre el rendimiento, es el presentado por Tamir (1992). Establece 4 niveles de SES, creados a partir de un índice que incluye 11 variables, y como variables dependientes incluye —además de las puntuaciones en diversos tests— sus actitudes hacia las ciencias, intereses, aspiraciones educativas y ocupacionales, y autoconcepto. Para el análisis de datos utilizan técnicas de análisis multivariado.

Entre los *modelos estructurales* cabe resaltar la investigación realizada por Clifton (1991) quienes estudian el logro académico de grupos étnicos en estudiantes australianos, bajo un modelo teórico estructural psicológico social. Su finalidad es comprobar los efectos de la etnicidad tanto sobre el rendimiento académico como sobre su finalización de los 12 años de escolaridad secundaria. Los datos proceden de un estudio longitudinal de 7 años obtenidos entre 1975 y 1980, y en el análisis de datos utilizan métodos de análisis multivariados. Como puede verse en la Figura 1, el modelo asume que tanto las variables de estatus individual, como las variables académicas elegidas y las variables del contexto social, son todas variables exógenas. El rendimiento académico, la autoeficacia percibida y la influencia de otras personas significativas son variables intervinientes, y la finalización de los 12 años de escolaridad secundaria es la variable dependiente final.

Como síntesis de este trabajo podemos decir que los efectos de la etnicidad son relativamente pequeños, pero hay diferencias sustantivas entre los grupos étnicos.

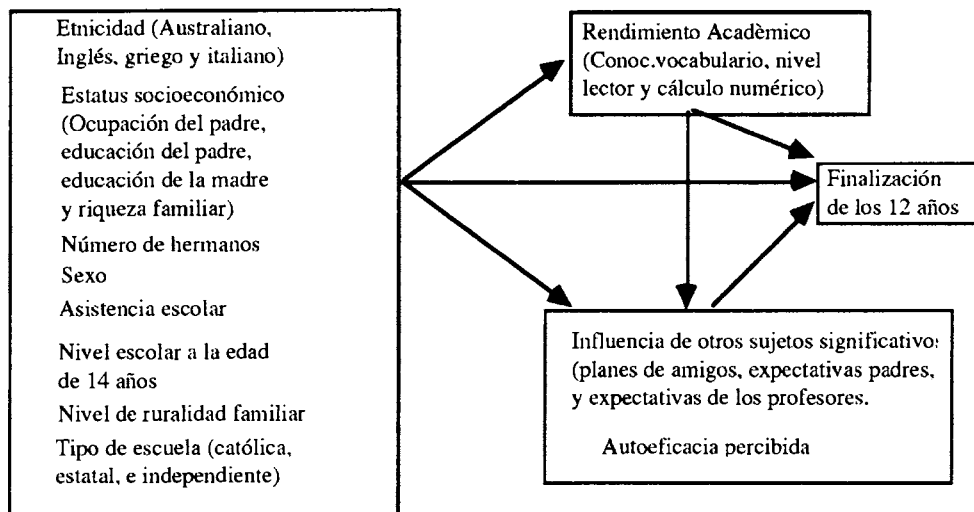


Figura 4
Modelo estructural de Clifton y otros (1991).

Los estudiantes griegos e italianos tienen un rendimiento académico inferior a los australianos e ingleses, el soporte social y psicológico que reciben para la educación es superior y hay mayor número de estudiantes griegos e italianos que completan la escuela secundaria. Estos resultados muestran que la ascendente movilidad de los estudiantes de habla no inglesa no está bloqueada en el sistema educativo. Más bien parece que el rendimiento de estos estudiantes está limitado a causa de su falta de ejecución en inglés, mientras que su éxito (al ser más el número de ellos que completan la secundaria), está facilitado por sus valores culturales (ejemplarizados en la parte inferior del gráfico).

Un ejemplo de trabajo extensivo en donde se hace un *estudio comparativo* entre los sistemas educativos de dos países es el realizado por Westbury (1992; 1993) y Baker (1993). Estos autores ejemplarizan diversos procedimientos cuantitativos para comparar rendimientos en matemáticas de estudiantes del Japón y EE.UU., comparando indirectamente la efectividad de los respectivos sistemas educativos a la vez que tratan el papel que juega el currículo. Los resultados muestran que aunque las clases de las escuelas americanas muestran más amplia variación en la ejecución anual, en Japón se enseña más matemáticas en la escuela elemental y secundaria, y se consigue mayor rendimiento.

Como indica Baker (1993), en la mayor parte de estudios comparativos sobre el rendimiento entre diferentes etnias ha habido un exceso de simplificación, sin analizar las causas que actualmente influyen en el rendimiento académico, ni las diferencias curriculares.

Dada la dificultad real que existe de realizar estudios comparativos cuando los

sujetos no siguen el mismo programa, y el escaso número de trabajos en que se compara la ejecución y los progresos de los diversos grupos étnicos, pero con programas educativos homogéneos, destacamos el de Power (1993). El estudio se centra en analizar las semejanzas y diferencias de los grupos pertenecientes a cuatro etnias en sus puntuaciones medias de grado (GPA) y sus puntuaciones en tests de aptitudes escolares (SAT) de todos los graduados de una universidad de Hawai desde 1975 hasta 1986. Se incluyen tres factores que pueden afectar a sus ejecuciones: etnicidad, sexo, y cohorte. Los efectos de estas variables se analizaron mediante el análisis de la varianza (ANOVA).

La conclusión de este estudio es que cuando los datos se toman de poblaciones escolares heterogéneas en un curso, emergen los modelos familiares de diferencia étnica. Cuando se examinan longitudinalmente por cohorte se evidencia poca variabilidad. En el grado 12 las ejecuciones en SAT entre caucásicos y asiáticos son similares (sobre estos dos grupos se han realizado muchos estudios comparativos). Es un estudio interesante porque nos advierte del peligro existente del exceso de generalización de las categorías étnicas en evaluación educativa. La evaluación educativa en una sociedad multiétnica debe ser sensible tanto a la variabilidad entre grupos como dentro de cada grupo; basarse en la comprensión y apreciación de las diferencias culturales y étnicas y debe evitar generalizaciones basadas en convenientes pero artificiales categorías de estudiantes.

Para la realización de estudios comparativos del rendimiento, puede ser interesante la aportación de Young (1991) desde el campo de la medición. Demuestra que las puntuaciones medias de grado acumulativas, basada en la teoría de la respuesta del ítem (IRTGPA) es un criterio mejorado en la predicción de las puntuaciones de preadmisión para los estudiantes pertenecientes a los diversos grupos étnicos (validez predictiva diferencial).

Si realizamos un análisis crítico de estos estudios que tratan sobre los efectos educativos en el rendimiento, vemos que en general:

- No investigan los procesos educativos diferenciados, sino la entrada y el producto diferenciado (diferencias en las variables de entrada y salida). Aún cuando se trabaje con estudios ex-post-facto, podría estudiarse el proceso.

- Utilizan tests de rendimiento que pueden dar lugar a errores por el sesgo cultural que conllevan.

- Son estudios, que como señala Ladson-Billings (1992), no contemplan otros resultados no cognitivos, como la mejora de relaciones casa-escuela o el aumento de la autoimagen de los estudiantes, es decir, no tienen en cuenta el impacto social y emocional del programa educativo sobre los estudiantes.

B. Los efectos de la educación en las actitudes raciales

La educación multicultural puede afectar profundamente a las investigaciones que tratan de estudiar precisamente los efectos de la educación en las actitudes raciales y que se realizan con poblaciones escolares. Las interacciones entre perso-

nas en contextos de diversidad étnica tratan principalmente las actitudes raciales entre alumnos, la percepción de racismo por parte de los alumnos en instituciones educativas o lo que piensan los profesores de sus alumnos.

Las actitudes raciales entre estudiantes se realizan con poblaciones escolares de diversas edades. Cuando se trabaja con niños pequeños es frecuente utilizar fotografías étnicas de niños desconocidos, que son validadas por jueces de las correspondientes etnias, y cuyo número varía según las variables que se desean controlar. Así, Ramsey (1991) estudia las preferencias de elección en niños de 3, 5, y 7 años a partir de 16 fotografías raciales igualadas en género, color de piel y diversas características fisonómicas. A los niños se les realizan distintas preguntas orientadas a la medición cognitiva y afectiva. En el análisis de datos utilizan el análisis de la varianza (ANOVAS), el contraste de medias «t» y la correlación de Pearson. Se comprobó que en la categorización de otros la raza es más frecuente que el sexo, mientras que en la categorización de sí mismos los dos rasgos sobresalían por igual; el sexo predominaba en sus elecciones positivas y la raza en sus elecciones negativas; los niños de mayor edad mencionaban con más frecuencia la raza como razón para rechazar a otros de diferente raza. La consistencia entre las respuestas cognitivas y afectivas aumentaban con la edad.

Estos resultados son congruentes con los estudios que versan sobre la formación de actitudes, y muestran la importancia de que los niños reciban una formación encaminada a evitar prejuicios desde pequeños. Por otra parte, el efecto sobresaliente de la raza ha sido bien remarcado por Davis (1992). El autor nos dice que no debe utilizarse este término porque acostumbra a ser mal entendido e interpretado, nos advierte del problema de utilizarla como una variable explicativa sobre todo de los efectos de un programa, y sugiere una serie de estrategias encaminadas a asegurar la adecuación de las interpretaciones.

Otra investigación parecida a la anterior, en la que se estudia el sesgo diferencial étnico en las elecciones emitidas por niños bengalíes y blancos, es el de Thirkell y Worrall (1989). Para estudiar los estereotipos étnicos hacen que las elecciones recaigan sobre grupos de niños más que sobre sujetos aislados.

Las actitudes étnicas/raciales se estudian también con poblaciones escolares mayores y en distintos ámbitos estudiantiles. Así, Morris (1991) mide en el campus universitario las actitudes raciales de los estudiantes que viven en viviendas griegas, y utiliza la chi cuadrado para comprobar en cada ítem de la escala las diferencias entre grupos, encontrándose diferencias significativas en todos menos uno. Las diferencias según el género se presentaban sobre todo en los ítems sociales. En el estudio de Sergeant (1992) se miden las actitudes hacia los estudiantes árabes universitarios, y al igual que Engstrom y Sedlacek (1991) emplean la escala de actitudes situacionales (SAS) de Sedlacek y Brooks, compuesta por 10 situaciones sociales con escalas bipolares de diferencial semántico. Ambos analizaron los resultados usando el análisis de la varianza multivariado (MANOVA).

En cuanto a las actitudes de los españoles hacia los inmigrantes, el Centro de investigaciones sobre la realidad social (CIRES) recoge investigaciones realizadas

en 1991 y 1992, que permiten observar la evolución de las actitudes. Aunque los resultados no son fruto directo de una intervención educativa, pues se refieren a la población española, sí que nos orientan para futuras intervenciones. Así, por ejemplo resulta que los grupos étnicos peor valorados son los gitanos, seguidos de los árabes y judíos tanto en 1991 como en 1992 siendo, sin embargo, muy escasa la proporción de españoles que han mantenido algún tipo de relación, a nivel conversacional, con alguien de dichos grupos. Comprueban también que se ha producido un cambio de actitud, en cuanto a la constatación de los efectos negativos de la inmigración.

En relación a los resultados mencionados, cabe decir que autores como Ponterotto (1991), que han estudiado en profundidad los prejuicios y formas de combatirlos, muestran que el contacto personal es necesario para el establecimiento de relaciones positivas, pero si éste no se establece en unas determinadas condiciones puede reforzar los estereotipos existentes. Por otra parte, las actitudes racistas de los españoles y el tratamiento desigual que en nuestro contexto educativo tienen ciertas minorías y en especial la gitana, se destacan en otros estudios como los realizados por Calvo Buezas (1987; 1990). El hecho de que cuando en los textos escolares se habla de discriminaciones raciales y étnicas se sitúen siempre fuera de España puede crearnos la creencia ilusoria de que todos somos muy tolerantes y que nosotros, a diferencia de otros pueblos, estamos libres de prejuicios étnicos.

Para que se promuevan valores tales como el respeto a la dignidad humana y a los derechos humanos universales o el respeto a la cultura y la diversidad cultural, desde la Educación Multicultural es necesario contrarrestar las fuerzas existentes contrarias como el etnocentrismo, racismo, fascismo, la violencia o el vandalismo y quizás sea necesario para realizar una intervención educativa mejor elaborar instrumentos para medir la «tolerancia étnica» como los elaborados por De Lucas (1992) o por Sutter y McCaul (1993).

El reciente y progresivo aumento de niños inmigrantes en nuestras escuelas (no es hasta la década de los 80 cuando se empieza a hablar de España como país de inmigración) ha hecho despertar el interés en nuestra sociedad por la educación multicultural. Como indicadores del auge que está tomando en nuestro contexto las investigaciones educativas centradas en la diversidad étnica tenemos los numerosos estudios realizados por miembros del colectivo IOÉ o las nueve investigaciones financiadas por el C.I.D.E. en 1992/93 que están en curso de realización. En una de ellas intervenimos todos los participantes en esta ponencia bajo la dirección de Bartolomé (1992) y en ella se mide también las actitudes de los profesores hacia la educación multicultural. En dichas investigaciones intervienen grupos de personas distribuidos en una gran parte del territorio español.

Como notas características de las investigaciones educativas que sobre la diversidad étnica se desarrollan en nuestro contexto diremos que:

- Se realizan en equipo, y los equipos son multidisciplinares.
- El interés de dichos equipos por aunar esfuerzos y coordinar sus investigaciones, fomentando reuniones entre miembros de los distintos equipos.

— Algunas investigaciones se realizan de forma conjunta por distintas universidades.

Un ejemplo de este tipo de estudios, es el proyecto de investigación coordinado entre las universidades de Granada, Gerona y Murcia junto con la marroquí Mohamed V de Rabat, titulado «Conexiones entre la escolarización de hijos de inmigrantes marroquíes en centros escolares españoles (Málaga, Granada, Almería, Murcia, Barcelona y Gerona) y la escolarización en los centros escolares marroquíes de procedencia. Un estudio sobre las estrategias de adaptación e integración de niños inmigrantes y para el diseño posterior de un currículum multicultural». Este proyecto se presentó en 1992 y está financiado por varios organismos del Ministerio de Educación y Ciencia.

La percepción de racismo por parte de los sujetos de las minorías es importante, sobre todo si ésta tiene lugar en instituciones educativas, dedicadas a formar futuros educadores.

Un estudio interesante por sus repercusiones en la formación del profesorado es el de Siraj-Blatchford (1991) quien estudia las percepciones de racismo por parte de los estudiantes de centros de formación inicial del profesorado del Reino Unido. El estudio se refiere principalmente a 34 instituciones inglesas. El análisis de los resultados, aunque evidencian alguna debilidad en el diseño del cuestionario, —pues hay respuestas que denotan que alguna pregunta no ha sido bien comprendida— muestran el alarmante alto nivel de percepción de racismo. Así, tan sólo 5 de los 70 estudiantes no manifiestan evidencias de experiencias de racismo. El nivel de racismo en las escuelas, en algunos profesores y entre los compañeros, sugiere que se deberían desarrollar procesos de selección tanto del profesorado como de los estudiantes y que todas las instituciones que se dedican a la Formación del Profesorado deberían preparar a los estudiantes a enseñar en una sociedad multicultural, y establecer procedimientos para tratar con el racismo a todos los niveles.

Si el estudio que acabamos de mencionar muestra evidencias de racismo por parte de los profesores, percibidas por los estudiantes de grupos minoritarios, la investigación realizada recientemente en EE.UU. por Hlebowitst y Téllez (1993) con 235 profesores que están a punto de graduarse parece indicar lo contrario. El estudio pretende conocer lo que piensan estos estudiantes en relación a la raza, clase social y género, antes de interactuar como profesores en estos contextos. Ellos debían valorar el nivel de respeto que les producía cada una de las 8 descripciones que se les presentaba de estudiantes diferentes de educación primaria en las que se controlaban las variables mencionadas. Los datos de se analizaron mediante el Análisis de la Varianza (ANOVA) y el contraste de medias («t»). Resultaron, de forma significativa, que los niveles más altos de respeto eran hacia los estudiantes negros, con más bajo estatus social-económico y hacia las mujeres, aunque hacia este grupo resultó menos destacado.

Aunque los diferentes resultados de estos estudios pueden deberse a muchas causas, una de ellas puede ser que los sujetos de este último estudio no habían

tenido experiencias directas con niños, y es posibles que sus prejuicios emerjan y se hagan conscientes cuando estén en contacto con la realidad.

2.2.2. La diversidad cultural y la orientación educativa

El auge que está cobrando en EE.UU. el enfoque de la orientación educativa desde la perspectiva multicultural ha dado lugar a investigaciones en las que la valoración tanto del consejero como del propio proceso de orientación se asocia a variables como la etnicidad, nivel de aculturación o la identidad racial. Parece ponerse en evidencia que estas variables, y sobre todo el grado de sensibilidad cultural del consejero afectan a las relaciones en el consejo de orientación.

En la investigación de Gim (1991) se examinan los efectos que la etnicidad y la sensibilidad cultural del consejero y el nivel de aculturación y género de los sujetos, tienen sobre las percepciones de credibilidad y competencia cultural del consejero. Se utilizó diseño factorial $2 \times 2 \times 2 \times 2$ y los datos se analizaron mediante el Análisis de la Varianza Multivariado (MANOVA) con cada una de las dos variables dependientes. Los resultados del estudio sugieren que todas ellas influyen y juegan un papel importante en el grado como los estudiantes asiáticos perciben la competencia cultural y credibilidad del consejero.

Las preferencias de los consejeros también se han trabajado en relación a las actitudes de identidad racial. Helms y Carter (1991) recogen dos estudios en los que se examinan las relaciones entre las actitudes de identidad racial blanca o negra y la similitud demográfica (clase social y género) sobre las preferencias del consejero. Los datos los analizan mediante el Análisis Jerárquico de Regresión Múltiple. Los resultados sugieren que la actitud de identidad racial opera de forma diferente en diferentes grupos raciales.

Bartolomé (1992) recoge las aportaciones de Sadowsky (1991) quienes presentan una interesante investigación multivariada sobre el efecto moderador de las variables socioculturales en los procesos de aculturación de dos grupos étnicos.

Para los orientadores que trabajan con poblaciones en transición transcultural les puede resultar muy útil conocer la serie de indicadores o descriptores del choque cultural, tanto positivos como negativos, así como las estrategias de intervención que aporta Zapf (1991).

Autores como Parham y Helms (1985a; 1985b) que han investigado sobre las actitudes de identidad racial en relación a otras variables psicológicas y su importancia en el consejo de orientación, sugieren que los americanos de origen africano en varios niveles de identidad racial pueden funcionar psicológicamente de forma distinta. Posteriormente, Carter (1991) valida en un estudio estas afirmaciones explorando cuándo las actitudes de identidad racial, según los 4 estadios desarrollados por Cross en 1978, eran predictivas del funcionamiento psicológico. Para el análisis de datos utilizan el Análisis de Regresión Múltiples.

También Helms (1984), con el ánimo de explicar los efectos de la raza en las relaciones de consejo, elabora modelos de desarrollo de la identidad racial, blanca y

negra. Otros investigadores como Tokar y Swanson (1991) pretenden validar alguno de estos modelos, en concreto el de identidad blanca, comprobando mediante procedimientos correlacionales uno de los supuestos básicos: que los estadios más avanzados estaban asociados a un mayor grado de autorealización.

Para finalizar este apartado señalamos otros estudios exploratorios de tipo descriptivo, que pueden ser útiles a los que trabajan en el campo de la orientación educativa, como son los de Parker y Lord (1993) que exploran las características de los modelos de rol en hombres jóvenes americanos de origen africano, utilizando la técnica de Análisis de los Componentes Principales; el estudio transcultural de Fredrickson (1992) en el que se estudian las semejanzas y diferencias entre los estudiantes de diferentes partes del mundo en la ordenación del estatus social de ocupaciones, o el de Lucas (1993) que recoge los problemas expresados por estudiantes de las minorías —tanto personales, sociales, académicos, y para la carrera— y en donde se pone de manifiesto la necesidad de realizar cursos de orientación específicamente diseñados para estas minorías.

En el área de la orientación educativa, encontramos alguna investigación en la que se utiliza un diseño pre-experimental (pretest-postest). Henry (1992) examina el impacto de un programa estructurado para la planificación de la carrera sobre las puntuaciones de madurez para la carrera en estudiantes americanos de origen africano. El impacto del programa se analizó contrastando las medias, antes y después, mediante la «t» de Student para muestras dependientes. Las diferencias entre chicos y chicas se realizó en el postest, con el mismo estadístico mencionado pero para muestras independientes. Los resultados mostraron, tanto en cada una de las escalas como en el total, diferencias significativas entre el pretest y postest. Dado que se cree que los Americanos de origen africano son más inmaduros para la carrera que los blancos y hay evidencias de que hay muy pocos en esta carrera, es necesario incorporar estrategias de intervención para este desarrollo a través de un proceso educativo. Es de esperar que el programa influya en un aumento de estos profesionales. La mayor limitación de este estudio es lógicamente la ausencia del grupo control.

2.3. La Investigación Experimental

El número de investigaciones experimentales es muy inferior al de los estudios ex-post-facto, quizás por la dificultad real que entraña el controlar las variables independientes. No hay muchas ocasiones en las que se pueda realizar la asignación aleatoria de los sujetos o de los tratamientos.

Aunque escasos encontramos algún trabajo interesante en el campo de la orientación, con investigaciones que someten a sujetos de diversa etnicidad a situaciones experimentales con la finalidad de comprobar los efectos de la aculturación en sus preferencias del consejero o comprobar el grado en que les afecta la sensibilidad cultural de éste.

Así, Hess y Street (1991) comprueban el efecto de la aculturación, género y

etnicidad del consejero, en la valoración de su efectividad. Los sujetos vieron 6 sesiones de vídeo en las que se simulaba una sesión de counseling habitual, en todas ellas tanto el consejero como el cliente eran varones y tan solo variaba la etnicidad. Se realizó un Diseño factorial $2 \times 2 \times 2$ para examinar las 4 variables dependientes que eran las puntuaciones dadas por los sujetos a las 4 dimensiones del Counselor Effectiveness Rating Scale: pericia, veracidad, atraktividad y disponibilidad. Las variables independientes incluyen: etnicidad del consejero, nivel de aculturación del sujeto y género. Los resultados muestran que no hay diferencia significativa en los rangos asignados por los estudiantes Amer-Mejicano a los consejeros, según fueran de origen mejicano o inglés. Esta falta de preferencia por un consejero de su misma etnia también aparece en otros estudios, citados por los autores. Tampoco hubo diferencias significativas entre las preferencias de los hombres y las mujeres y sin embargo otros estudios indican que las mujeres tienden a valorar más la cultura inglesa.

A pesar de que en este estudio no se ha demostrado una valoración diferencial basada en el nivel de aculturación, sus autores señalan la importancia de que en los estudios de preferencia étnica intervengan como variables independientes variables intragrupo, como es en el presente caso la aculturación. La preferencia parece estar más marcada con el compromiso cultural.

Un estudio experimental interesante en el que se muestra con mayor claridad como la sensibilidad cultural puede ser un factor muy importante en las percepciones del consejero y en el proceso de Counseling, es el de Wade y Bernstein (1991) donde se examinan los efectos de un breve entrenamiento en sensibilidad cultural por parte de los consejeros y de su raza en las percepciones de los clientes (mujeres negras) de las características del consejero, la relación en el consejo y la satisfacción de los clientes con la orientación. El experimento se realiza con mujeres orientadoras (4 blancas y 4 negras), igualadas en cuanto a la edad, años de experiencia y nivel de dogmatismo. El grupo experimental recibió cuatro horas de instrucción, basado el modelo de asesoramiento transcultural de Pedersen (1985). La muestra de clientes estaba constituida por 80 mujeres negras de una amplia área metropolitana que respondían a unos anuncios del periódico o de la radio. 40 se asignaron al grupo experimental y 40 al grupo control. Tenían que valorar al consejero después de cada una de las tres primeras sesiones. A cada consejero se le asignaron 10 clientes, y de éstos se controló: ingresos familiares, edad, nº de miembros de la familia, años educativos, y condición familiar. Los datos se analizaron mediante el Análisis de la Varianza Multivariado (MANOVAs). Aunque el estudio es rico en resultados, quizás su mayor hallazgo sea la comprobación de que las percepciones de las clientes negras del consejero y del proceso de orientación, estaban más afectadas por la instrucción en sensibilidad cultural de los consejeros que por la raza del mismo. Además los clientes del grupo experimental volvían en mayor número a continuar las sesiones y mostraban un mayor grado de satisfacción con el proceso de orientación.

Este estudio apoya la hipótesis de D.W. Sue (1981) quien señala que cuando los

grupos son culturalmente distintos, la credibilidad del consejero se percibe en función del conocimiento que éste tenga de un grupo étnico específico.

2.4. Modelos cualitativos

En los modelos cualitativos el investigador se constituye como el instrumento básico de recogida de información, bien sea como etnógrafo, como observador participante, entrevistador o como analista de documentos. Consciente de que el núcleo principal de la información recogida está formada por las percepciones y vivencias subjetivas de las personas estudiadas, el investigador invierte mucho tiempo en lograr interacciones adecuadas (*rapport*) con las personas y en procurar que sus propias cargas valorativas no influyan en el proceso de investigación. A este respecto autores como Stanfield II (1993a, 8) ofrecen las siguientes consideraciones:

a) En una sociedad etnocéntrica no es sorprendente ver que, históricamente, las comunidades científicas de las etnias y culturas dominantes han elaborado las estrategias de recogida e interpretación de la información desde su propio marco cultural.

b) Hay que cuestionar el hecho de que investigadores de la cultura dominante puedan penetrar en la intersubjetividad de las personas pertenecientes a otras etnias. En caso de admitir esta posibilidad habría que determinar qué estrategias deberían seguirse para minimizar el inevitable sesgo que conlleva pertenecer a la etnia dominante.

c) Escribir parte de los informes de investigación o extractos de notas de campo en el lenguaje de culturas marginadas suele ser criticado en la comunidad científica de la etnia dominante. El lenguaje científico suele ser más conservador, menos afectivo y vivencial. En cambio, en el ámbito de las diferencias étnicas y socioculturales, las percepciones y vivencias expresadas en el mismo lenguaje de las etnias marginadas favorecen la comprensión más en profundidad del etnocentrismo (Stanfield II, 1993a), y permiten que los «excluidos de la historia» expresen su manera de concebir la realidad (Bartolomé, 1992). En este sentido, es cada vez es más frecuente encontrar informes etnográficos, especialmente estudios de casos como el de Harry (1992), en los que se recurre al lenguaje de minorías étnicas como pueden ser los destinatarios de programas de intervención familiar en el ámbito de la participación de los padres en la escuela. Esta posibilidad permite recoger en toda su viveza los conflictos entre el grupo cultural dominante y la etnia minoritaria, ofreciendo una visión más vívida de la conflictividad que generan muchos programas de intervención diferenciada.

En la literatura de investigación cualitativa que se ha revisado predominan los modelos de orientación *etnográfica*, y de una manera más incipiente, algunas derivaciones de la *investigación-acción*, aunque que no siempre logran cristalizar en un proceso real de optimización de las prácticas educativas interculturales.

2.4.1. *Investigación etnográfica*

Un objetivo fundamental de la observación participante es la descripción de grupos sociales y escenas culturales mediante la vivencia de las experiencias de las personas implicadas en un grupo o institución (Woods, 1987), con el fin de captar cómo definen su propia realidad y los constructos que organizan su mundo. De ahí que, en sentido amplio, autores como Jorgensen (1989) y McCall y Simmons (1969) conciben la observación participante, como una combinación de estrategias. Así, la observación directa de eventos relevantes ha de realizarse durante la interacción social en el escenario con los sujetos del estudio, unida a entrevistas formales e informales, registros sistemáticos, recogida de documentos y materiales, de forma flexible según la dirección que toma el estudio.

Los modelos de investigación con orientación etnográfica revisados se centran en ámbitos como el *prejuicio racial y étnico, cultura, comunidad y familia, clase social, identidad y actitudes políticas, integración racial y análisis de materiales y recursos*.

En el ámbito del prejuicio racial y étnico algunas investigaciones etnográficas han puesto de manifiesto que en los centros educativos puede existir racismo entre el profesorado (Carrington, 1983; Carrington y Wood, 1983 y Wrighth, 1986). Sin embargo, según (Foster, 1990) la evidencia de actitudes negativas del profesorado, en detrimento de grupos étnicos minoritarios, debe examinarse críticamente ante la posibilidad de ciertas deficiencias metodológicas, como pueden ser la descontextualización de las entrevistas y la falta de representatividad de los casos concretos.

En algunos estudios sobre *cultura, comunidad y familia* se evidencia la necesidad de entrevistas grupales (Lewis, 1992) con entrevistadores que puedan hablar correctamente la lengua del grupo minoritario como ocurre en el estudio de casos etnográfico con familias puertorriqueñas realizado por Harry (1992). A partir de su experiencia directa en investigaciones etnográficas Weis (1992) analiza la problemática que se plantea el investigador en un ámbito multicultural que, con frecuencia, resulta muy alejado del propio contexto cultural de procedencia.

La complejidad que encierran algunos ámbitos como el de la *identidad personal, las actitudes políticas y las diferencias culturales* exigen triangular información procedente no sólo de escalas y cuestionarios (Ghosh y Tarrow, 1993), sino también de entrevistas, individuales y grupales (Quicke, 1991), y de otras estrategias como pueden ser las historias de vida (Norquay, 1990), con el fin de captar mejor la dimensión afectiva actual a partir de la realidad pasada. Algunas investigaciones no sólo describen las características de estos constructos, sino también su *proceso de formación*. Así, autores como Weis (1988a, 1988b y 1989) analizan cómo se desarrolla la *identidad* en jóvenes de ambos sexos pertenecientes a la clase trabajadora y que asisten a un centro de secundaria enclavado en una zona industrializada de Estados Unidos. En otra investigación (Weis, 1985a y 1985b) aborda el desarrollo de la cultura negra en estudiantes que asisten a un colegio universitario urbano donde predominan alumnos/as con privación socioeconómica.

Según autores como Woods y Grugeon (1990) la investigación etnográfica es la más adecuada para describir los procesos de *integración y desintegración racial* entre escuelas, en las relaciones entre alumno/as y a nivel curricular.

Las investigaciones sobre *análisis de materiales y recursos* suelen centrarse en libros de texto y enfatizan el etnocentrismo de los libros de Historia. Desde una perspectiva didáctica Denia, Giró y Navarro (1988) analizan críticamente el etnocentrismo de los manuales escolares de Historia. A partir de imágenes e ilustraciones y de fragmentos de libros de las principales editoriales en nuestro contexto cultural, examinan críticamente aspectos como el nivel de etnocentrismo y de racismo, los estereotipos y sesgos etnocéntricos al considerar información y acontecimientos «importantes». Otras investigaciones como la de Maw (1991), citada por Bartolomé (1992), examinan los niveles de expresión directa, indirecta y de exclusión.

Algunas directrices metodológicas sugeridas por Bartolomé (1992) para optimizar los modelos etnográficos, están siendo aplicadas actualmente en la mencionada investigación (Bartolomé, 1992b) subvencionada por el CIDE y llevada a cabo por un equipo multidisciplinar. Este ambicioso proyecto nace con tres intenciones básicas a cubrir a largo plazo: ofrecer directrices para planificar una educación intercultural más allá de los modelos de integración o segregación; elaborar unas metas de educación intercultural y estrategias que contemplen las características y necesidades de esta población, incorporando avances y logros que ya comienzan a experimentarse desde la propia práctica reflexionada, y por último, crear una dinámica de formación de profesores para optimizar su propia práctica educativa intercultural.

La información necesaria para una adecuada planificación educativa intercultural exige un estudio comprensivo que permita clarificar qué *modelos educativos* se desarrollan en escuelas con pluralismo étnico y sociocultural, tratando de describir cómo se tratan en los centros las *necesidades educativas* de esa población infantil y qué *dificultades* se plantean los padres, el profesorado y el alumnado. Así, el primer objetivo consiste en realizar un diagnóstico de la población infantil inmigrante, étnicamente diferenciada, escolarizada en la Educación Primaria de la provincia de Barcelona. En segundo lugar, comprender en profundidad las relaciones educativas que se establecen en escuelas con diversidad étnica y sociocultural. Ambos objetivos se están cubriendo paralelamente, el primero a través de un estudio de campo, basado en una encuesta, y el segundo, mediante una investigación etnográfica.

La investigación etnográfica se está llevando a cabo en tres Colegios Públicos de Barcelona, seleccionados inicialmente según los criterios de accesibilidad y diversidad étnica y sociocultural, a partir de la información obtenida a través de contactos personales basados en amistades previas, con personal de la administración y con profesionales en ejercicio. Se optó por una estrategia de entrada abierta/directa por estimar que suele provocar, a la larga, menos problemas éticos y de autoconcepto en el observador, y por ser una estrategia más fácil, posibilitando un acceso más adecuado al fenómeno multicultural.

El proceso de observación participante consta de las fases descriptiva, focalizada

y selectiva (Spradley, 1988), adoptándose roles participantes diferenciados según lo exigen las circunstancias específicas en cada centro. Así, en uno de los centros la dirección y el profesorado mantiene una firme actitud de no reconocer la posible existencia de problemáticas en relación a las minorías étnicas y restringió inicialmente el proceso de observación lo que obligó a un largo proceso de negociación para poder acceder a las aulas. En consecuencia, la modalidad de acceso ha sido múltiple recurriéndose a la combinación de tres estrategias básicas:

— *Relaciones recíprocas*. Intercambio discreto de aportaciones, ayudas y beneficios que se intercambian. Así, se facilitaron pruebas de rendimiento a la Jefe de Estudios, un libro a la profesora de Compensatoria y realizamos sustituciones en las clases de profesores que tenían que asistir a Cursos de Reforma (se evitó así que los alumno/as se repartieran entre otros profesores/as).

— *Avalador reconocido*. La profesora de Compensatoria nos presenta a profesores/as.

— *Introducirse con un rol*. En general, dado que inicialmente no había una clara apertura a la observación y cooperación optamos por desempeñar un rol de personas que necesitábamos tener experiencia en el trato directo con las minorías étnicas estudiadas. Para esta finalidad proponíamos estar presentes en clases menos susceptibles de ser distorsionadas y que pudieran propiciar un mayor grado de participación, por ejemplo, dibujo o manualizaciones.

A lo largo de estas sesiones hemos recorrido el continuo que va desde una perspectiva completamente externa hasta una perspectiva completamente interna o participante. Incluso durante una misma sesión hemos tenido que adoptar diferentes grados de participación. Las cinco primeras sesiones en cada escenario se realizaron en común a cargo de dos observadores independientes, con el fin de ser analizadas por el conjunto del equipo, estimar la fiabilidad inter-observadores y clarificar las discrepancias. Posteriormente la información recogida durante la fase descriptiva se ha informatizado con los programas AQUAD y ETHNOGRAPH.

A partir de la experiencia vivida en la mencionada investigación etnográfica ofrecemos algunas consideraciones metodológicas referidas a la necesidad de utilizar múltiples perspectivas, conjugando adecuadamente la implicación y las posibilidades de observación. También es necesario clarificar conceptos clave, y optimizar la recogida de información con un adecuado control de la información.

Los procesos de *triangulación* (Taylor y Bogdan, 1986 y Marshall y Rossman, 1989) se han visto favorecidos con las estrategias de equipo, ya que facilitan la posibilidad de observar e interpretar la información desde diversas perspectivas, como son status social, sexo, edad, formación o experiencia y permiten establecer nuevas relaciones interpersonales, ampliando las posibilidades de observación. La posibilidad de ejercer *múltiples roles* también ha favorecido la observación desde distintas ópticas, aportando una visión más comprensiva y objetiva de la realidad étnica y multicultural.

La doble dimensión, *implicación* por un lado, y de *observación* por otro, ha de combinarse adecuadamente. La participación aporta percepciones y vivencias de las

personas implicadas desde una óptica interna. La dimensión de observación capta la realidad más a distancia o desde «fuera». Durante nuestra permanencia en los centros se plantea constantemente el reto de combinar de una manera óptima implicación y observación para ser capaces de reconstruir la realidad étnica y multicultural desde «dentro» con la intención de describirla también para los miembros del equipo que se sitúan en una perspectiva más «externa».

Durante las entrevistas informales surgen *conceptos clave* como pueden ser marginación, estereotipo o discriminación. Al definir dichos conceptos es conveniente realizar descripciones detalladas teniendo en cuenta el significado que las personas implicadas atribuyen a las ideas y acciones en situaciones particulares. Al formular conceptos basados en la perspectiva de los participantes cada observador participante ve facilitada la búsqueda de indicadores múltiples, incluyendo cómo se utiliza o se aplica el concepto en la realidad. De esta manera se pueden detectar con más facilidad posibles conexiones, asociaciones o relaciones entre conceptos. A este respecto, Jorgensen (1989) sugiere una posible estrategia como la siguiente:

- Elaborar inventario de palabras clave utilizadas por las personas implicadas.
- Analizar estas palabras pidiendo a dichas personas que describan en qué sentido se utiliza la palabra y observando cómo se utiliza.
- Generar nuevas observaciones o cuestiones orientadas a lo que se incluye en el dominio lingüístico, poniendo de relieve qué aspectos son similares o diferentes a partir de los símbolos o palabras utilizados.

La posibilidad de sesgos ideológicos y culturales en los informantes obliga a extremar el *control de la información*. Las entrevistas deben efectuarse según un proceso en espiral o de lanzadera que consiste en recoger información, analizarla y utilizarla como punto de partida para nuevas conversaciones e indagaciones. Cuando el entrevistador sospecha la posibilidad de sesgos puede recurrir a técnicas de *confrontación* y de *ruptura*. Por ejemplo, puede comprobar la veracidad de la información, confrontándola con otra aportada anteriormente por el mismo entrevistado, solicitando la clarificación de posibles discrepancias o contradicciones.

Al referirse a la *evaluación de programas* y a la *evaluación institucional*, Bartolomé (1992a) señala que en los países occidentales, muchas minorías étnicas constituyen grupos culturales marginados. En consecuencia, los programas de *educación compensatoria*, orientados a superar discriminaciones debidas al handicap sociocultural, han sido aplicados a estas minorías (Mira y Roig, 1991 y Codina, 1991). Según Bartolomé (1992a) los programas de *educación intercultural* (Aguado, 1991) y otros movimientos internacionales como son «La educación para la responsabilidad social» (Berman, 1990) o para la ciudadanía global o mundial (Sobol, 1990; Ramler, 1991 y Linch, 1992), constituyen un claro exponente del énfasis que se concede a la responsabilidad social, unida a la conciencia de pluralidad que caracteriza a la familia humana.

Bartolomé (1992a), retomando las aportaciones de Espín (1991) y de Linch (1992, p. 86) destaca algunas sugerencias para optimizar los modelos evaluativos:

—Necesidad de utilizar un modelo ecológico que permita la actuación desde diversos ámbitos y no se reduzca a la escuela.

—Reconocer que la influencia del profesorado es decisiva, por lo que urge vincular los procesos formativos del profesorado a los procesos de cambio educativo.

—Comprensión del problema dentro de un enfoque más amplio, de manera que la acción educativa se oriente a beneficiar a todos, entre ellos a los desfavorecidos.

—Necesidad de auto-evaluación profesional e institucional que contemple una supervisión democrática, un concepto emancipatorio de ciudadanía y los peligros de una endogamia moral y cultural.

Esta misma autora, recogiendo los trabajos de Knapp (1979) y Suttle (1986) comenta algunas propuestas suscitadas por la investigación evaluativa de orientación etnográfica, como son la necesidad de que el etnógrafo posea una sólida formación interdisciplinar y la conveniencia de no aislar la vida de la escuela de la comunidad que le sirve de referencia. En este sentido, tanto al recoger la información como al analizarla deben tenerse en cuenta *múltiples niveles contextuales*. Según Evertson y Green (1989) cada acontecimiento no sólo ha de observarse considerando el contexto inmediato, sino que debe insertarse en contextos más amplios que, a su vez, pueden influir en él. Entre todos ellos pueden existir influencias mutuas y redes de implicaciones que ayudarían a comprender e interpretar por qué ocurren determinados fenómenos. Además, tanto los *fenómenos* observados como el *escenario* donde se producen, deberían enmarcarse en su *contexto histórico* respectivo, viendo la evolución que han podido sufrir a lo largo del tiempo, lo que permite clarificar qué fenómenos son estables a lo largo del tiempo y cuáles son variables. Como es evidente, si el observador registra fenómenos relativamente estables obtendrá cierta representatividad. Sin embargo, la observación de otros fenómenos más variables, por ser más específicos de la situación o del momento temporal, ofrece menos garantías de representatividad.

2.4.2. Investigación-acción

Según Stanfield II (1993b) hay mucha necesidad de recurrir a modelos de investigación derivados de la investigación-acción que ayudarían a las personas implicadas a mejorar su calidad de vida y a los profesionales de la educación a optimizar su intervención. Las posibilidades reales de estos modelos son analizadas ya por Bartolomé (1992a) con motivo del Congreso de Educación Multicultural, celebrado en Ceuta, y de la revisión de sus propias aportaciones (Bartolomé y Acosta, 1991; Bartolomé y Anguera, 1991 y Bartolomé, 1991 y 1992) y de otros autores (Anderson, 1989; Grugeon y Woods, 1990; Claux y Lemay, 1991 y Mateos, 1992) pueden extraerse valiosas orientaciones.

Algunas áreas que aparecen en la literatura de investigación como más susceptibles de modelos basados en la investigación acción son la *intervención familiar*, el *counseling*, *aculturación*, *rendimiento escolar*, *formación de profesores* y *programas de educación compensatoria*.

En el ámbito de la *intervención familiar*, la participación de los padres ha sido objeto de investigaciones como la de Harry (1992). Sin embargo, aunque se trataba de un modelo de investigación etnográfica de orientación crítica, con familias puertorriqueñas que tenían niños en educación especial, las barreras impuestas por la cultura dominante dificultan que el proceso llegue a cristalizar en investigación-acción pero inician un proceso de cambio, si bien ejercen alguna incidencia en la participación de los padres en la escuela.

Algunos autores como Ramisetty-Mikler (1993) describen diferencias socioculturales entre las culturas americana, india y asiática, analizando las implicaciones de estas diferencias y aportando sugerencias y directrices para enfoques y técnicas a utilizar en el counseling, que podrían sentar las bases para implantar la investigación-acción. Por otro lado, la presencia cada vez mayor de alumno/as biraciales procedentes de familias mixtas plantea un reto a la intervención a través del counseling para paliar problemas y necesidades derivadas de la ambigüedad étnica y la falta de identidad cultural. Según Herring (1992), esta área de intervención exige que los profesionales del counseling se impliquen en procesos de innovación y mejora, ofreciendo valiosas implicaciones para esta intervención especial que constituyen verdaderas hipótesis de acción y deberían fomentar una mayor atención a esta población especial.

Otras aportaciones como las de Pate y Bondi (1992) y Niles (1993) describen los peligros de los estereotipos y aportan directrices y recomendaciones para minimizar el sesgo étnico y cultural. A partir de las estrategias también podrían iniciarse procesos de investigación-acción.

Partiendo de tres modelos de *aculturación*, aculturación lineal (linear acculturation), presión acultural (acculturative stress) y presión de la marginación (marginality stress) Zimmerman y Sadowsky (1993) proponen prácticas culturales para tratar la alcoholemia desde el counseling.

En el ámbito del *rendimiento escolar*, Robinson (1992) plantea numerosas iniciativas para transformar las prácticas educativas con minorías escolares de alto riesgo en base a la comprensión y apreciación de las diferencias étnicas y culturales. Brown (1992) estudia el proceso de *formación de profesores* desde la adquisición de nociones de educación multicultural hasta su aplicación práctica en el aula. Para ello, combina la utilización de escalas y cuestionarios con otras estrategias como son la observación en las aulas complementada con entrevistas.

En la línea de *formación de profesores* podemos situar la investigación cooperativa de Montero-Sieburth y Gray (1992), realizada con siete profesores de una escuela urbana de secundaria con diversidad étnica y cultural (blancos, latinos y chinos) ubicada en Boston. El proceso, que incorporaba metodologías interpretativas y de investigación-acción de orientación cooperativa, propició un clima de trabajo en el que unos profesores aprendían de otros mientras, reflexionaban críticamente sobre aspectos concretos que les preocupaban en su propio contexto educativo. La recogida de información se basó fundamentalmente en entrevistas abiertas, individuales y grupales a profesores, alumnos, estudiantes y personal de administración, con el fin de triangular las fuentes de información.

En el ámbito de los *programas de educación compensatoria* Bartolomé (1992a) recoge investigaciones con minorías étnicas como la de Mateos (1992), que elabora un detallado plan de acción para dar respuesta a los problemas detectados. La planificación de la acción se hace a partir de un diagnóstico del conocimiento que tiene una comunidad de maestros de las características de la cultura gitana y de los problemas que viven los niños de este colectivo.

En general, los modelos basados en la investigación-acción plantean dificultades cuando el proceso va más allá de la fase diagnóstica, ya que la espiral del cambio que anima el movimiento transformador requiere la implantación del plan de acción y la reflexión sobre sus efectos para lograr una progresiva optimización. Algunas directrices que podrían paliar los problemas más significativos pueden ser (Bartolomé, 1992a):

- El facilitador/a ha de poseer una comprensión sólida del problema a investigar y estará familiarizado con las áreas implicadas, con el fin de focalizar mejor los problemas y detectar posibles sesgos al percibir la realidad.

- Es aconsejable iniciarse o revisar estudios de etnografía crítica sobre el tema para emprender adecuadamente la investigación-acción.

3. DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA: UN TEMA VIGENTE EN LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diferencias de género y modelos de investigación

El sexismo en investigación fue reconocido por vez primera como un problema en la década de los años 70. Aunque antes de estos años algunos libros y artículos habían señalado la existencia de él, no es hasta la segunda mitad de los 70 cuando las críticas aparecen con una cierta regularidad. En los años 80 diversas organizaciones y publicaciones comienzan a adoptar reglas sobre el uso no sexista del lenguaje y más recientemente sobre los contenidos no sexistas. Sin embargo, el sexismo en investigación está aún poco trabajado. Eichler (1991) analiza los tipos de problemas sexistas que pueden servir como instrumentos para facilitar el reconocimiento y la eliminación del sexismo en investigación. También elabora unas interesantes orientaciones para reconocer el sexismo en la investigación existente y evitarlo en investigaciones futuras. Estas orientaciones se concretan en una «checklist» muy útil para el análisis de la investigación desde una perspectiva no sexista. En ella se recoge el tipo de problema analizado, su descripción (para cada una de las fases del proceso de investigación), ejemplos concretos y posibles soluciones del mismo (Eichler, 1991).

Otra crítica del sexismo en investigación viene dada por la duda sobre la posibilidad de objetividad en las ciencias. Las investigadoras feministas mantienen que la objetividad es, en principio, imposible de lograr, ya que la ideología y el «background» del investigador influye al proceso de investigación en sus diferentes etapas (Messing, 1983; Keller, 1985; Eichler, 1991). Se afirma que cualquier inves-

tigación, incluida la investigación en educación sobre la igualdad entre los sexos, se apoya en un marco conceptual o en una perspectiva, elegida entre otras, sobre la condición humana. Quien investiga, sin embargo, no siempre es totalmente consciente de sus preconcepciones (Biklen y Shakeshaft, 1985). Así, muchas investigaciones se fundamentan en determinadas premisas que constituyen prejuicios sexistas no siempre reconocidos conscientemente, pero que forman parte del bagaje cultural del investigador.

También Patricia Campbell (1981) ha analizado cómo las investigaciones se ven afectadas por sesgos sexistas y racistas a lo largo de todo el proceso, desde la elección del problema a investigar hasta el análisis de los datos. Señala que hay que actuar con cautela, no aceptando como marco conceptual aquél que intenta interpretar la realidad de las mujeres partiendo de la experiencia de los hombres. Las investigaciones realizadas desde una óptica feminista mantienen que el problema a analizar configura el método adecuado, y no a la inversa; cualquiera que sea el método elegido deberá ir apoyándose en los nuevos datos que necesariamente se obtendrán al considerar la experiencia de las mujeres (Rubio y Mañeru, 1989). Si se quiere saber algo más sobre la educación de las mujeres y no se abandonan algunos de los paradigmas existentes, contruidos desde una perspectiva exclusivamente masculina, los modelos teóricos resultantes serán inexactos, imprecisos y en ocasiones, faltos de veracidad (Jiménez Fernández, 1990).

Una obra interesante para comprender la investigación desde una óptica feminista es la de Reinhartz (1992). A partir del análisis de diferentes investigaciones en el ámbito social, hace una revisión de las diferentes metodologías de investigación, a la luz de la teoría y práctica feminista. Muchas de sus críticas son fácilmente trasladables al ámbito educativo. Dado que las críticas feministas demuestran que los métodos positivistas producen conocimiento desde una vía androcéntrica, las investigadoras feministas argumentan que la *entrevista no estructurada*, la *etnografía* y la *investigación-acción* pueden ser una alternativa importante para la investigación no sexista en el ámbito social y educativo. En esta misma línea, diferentes autores (Belenky, Clinchy, Goldberger y Tarule, 1986; Gilligan, 1979; Harding y Hintikka, 1983 y Scher y Good, 1990) llegan incluso a afirmar que dado que el método hipotético-deductivo es un modelo masculino (lógico, racional, medible) mientras que el modelo empírico-observacional es femenino (intuitivo, no lineal), éste último debería tomar más relevancia en la investigación en este ámbito.

Como consecuencia de lo anterior, a partir de los años 80, las investigaciones empezaron a basarse cada vez más en las formas de investigación cualitativas: entrevistas abiertas, investigaciones etnográficas, observación participante, historias reales y estrategias de investigación participativa. La atención se centró en tratar de comprender la realidad de la vida de las mujeres como base para entender por qué y cómo éstas eligen las formas de educación para sí mismas y para sus hijas (Kelly, 1989).

Un artículo interesante para conocer la investigación educativa sobre desigualdades de género realizada en Holanda desde 1982 a 1991 es el de Ten Dam y Volman

(1991). Lo recogemos aquí ya que la mayoría de los tópicos investigados también lo han sido en otros países, entre ellos el nuestro³.

Estas autoras agrupan estas investigaciones en dos grandes tipos: uno, que denominan *investigación orientada políticamente*, muy unida a la educación primaria y secundaria; y el otro, *investigación-acción* que se desarrolla en el ámbito de la educación de adultos. La primera está financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia de este país mientras que la segunda es independiente del gobierno central y se inspira en el movimiento de la mujer.

La *investigación orientada políticamente* utiliza una metodología *cuantitativa* (Alting y Pelgrum, 1990) y toda ella está centrada en el concepto de «desventaja» sobre todo, en las desventajas de las adolescentes en las escuelas secundarias. Algunas de estas investigaciones concluyen que las desigualdades de género en educación no son una cuestión de diferencias de logros académicos sino de diferencias en actitudes e intereses producidos por los procesos de socialización.

Otros estudios se centran en el análisis de los factores que influyen en las elecciones educativas de las adolescentes (división sexual del trabajo, características de los alumnos, interacción profesor/alumnos, actitudes del profesorado y funcionamiento del propio sistema educativo). Se concluye que la reproducción de las desigualdades puede ser explicada por la existencia continuada de determinados elementos de las prácticas educativas tradicionales en relación al sexo femenino, que están explícitamente orientados a la reproducción de la desigualdad. En este proceso, se considera al profesor como un importante reproductor de estas desigualdades.

También ha sido objeto de investigación el por qué de la escasa participación de mujeres en matemáticas, ciencias y materias o profesiones técnicas, y su motivación para ello. El análisis del currículum, de los materiales de enseñanza, el papel del profesorado y la didáctica básica de la educación en el campo de las ciencias, ven incrementados su niveles de prioridad en la investigación de los últimos años, al ser considerados como posibles explicaciones para las elecciones y logros académicos de las adolescentes.

La *investigación-acción* ha evolucionado de estudiar el aprendizaje por la experiencia como foco principal, a estudiar lo que se denomina el «aprendizaje femenino». Las formas específicas que las mujeres como grupo ponen en juego en actividades de aprendizaje. Esta aproximación al «aprendizaje femenino» se ocupa de la revalorización y desarrollo futuro de las cualidades de la mujer.

3.2. Género, currículum y clima de la clase

Numerosas voces argumentan que el sexismo en el contexto educativo ha disminuido. Sin embargo, el análisis de las investigaciones realizadas en los últimos años en la escuela, pone de manifiesto que esta premisa es prematura (Lafrance, 1991;

3 Otro artículo interesante para conocer la investigación educativa sobre las diferencias de género en los países escandinavos es el de Scott, A. (1992). The Question of Representation: research in gender and education in Scandinavia. *Gender and Education*, V. 4. Nº 3, pp. 201-211.

Askew y Ross, 1991, Caselles, 1991). La investigación muestra que las desigualdades de género en la clase continúan, se manifiestan y se mantienen en una variedad de aprendizajes no conscientes muchas veces, mensajes verbales y no verbales, iniciados en las interacciones entre el profesorado y el alumnado. Este tipo de investigación intenta analizar o bien el currículum explícito (estudios referidos al análisis de los materiales escolares, sobre todo los libros de texto) o bien el denominado currículum oculto (que obliga a analizar las interacciones que se producen en el aula).

Los modelos de investigación sobre diferencias de género en este ámbito se han centrado básicamente en: investigaciones orientadas a la comprensión de los procesos de intervención desde una perspectiva diferencial (*estudios observacionales, análisis de contenido* de materiales escolares o libros de texto, *estudios etnográficos y estudios de casos*); investigaciones orientadas al cambio educativo (*investigación-acción*); estudios *ex post facto* y *causales* y algunas, las menos, investigaciones *experimentales o cuasiexperimentales*.

Los *estudios observacionales* —los más numerosos— se han utilizado para el análisis de las interacciones que se producen en el aula, centrándose sobre todo en la búsqueda del posible tratamiento desigual dado al alumnado. Así, el *estudio observacional* de Cospér (1970) encontró que el profesorado inicia más interacciones verbales con los niños, discrimina negativamente a las niñas y es más restrictivo con ellas; además los niños inician más interacciones verbales con los docentes que las niñas.

Hillman y Davenport (1978) (citados por Brophy, 1985) observaron la interacción entre el alumnado y profesorado de 306 clases de preescolar y primaria. Los resultados obtenidos indican que se establece mayor interacción con los niños y se les riñe más y que ellos preguntan más al profesor/a. No se encontraron diferencias en relación al sexo del docente, ni por el hecho de que el docente y alumno pertenezcan al mismo sexo. Por su parte, Sadker y Sadker (1985) *observaron* a alumnos de diferentes clases de escuelas primarias y encontraron que en todos los grados y en todas las materias, los chicos dominaban las comunicaciones de la clase; participaban en más interacciones que las niñas. También los datos de Brophy (1985) sugieren que la diferencia de sexo de los alumnos supone más diferencias en el comportamiento de la clase y en la interacción con el profesor que las diferencias de sexo entre los profesores.

Perdue y Connor (1978) codificaron, a partir de una *observación* previa, no solo la frecuencia de los contactos directos del profesorado de preescolar con sus alumnos sino que también categorizaron el tipo de contacto que realizaban. Codificaron cuatro categorías de contactos: amistosos, útiles, de atención e incidentales. Los resultados mostraron que, particularmente en el caso de los profesores del sexo masculino, las niñas recibieron más contactos «útiles» que de otros tipos; los niños recibieron más contactos «amistosos». Los autores interpretan estos resultados como indicadores de una conducta benevolente y protectora de los profesores hacia las niñas que puede conducir a unas relaciones de dependencia.

El estudio observacional de Fried (1989) investiga los procesos de intercambio lingüístico que se producen en el jardín de infancia entre profesorado y alumnado, a partir del análisis de conversaciones de grupo sobre juegos lingüísticos o libros ilustrados. Sus análisis cuantitativos de las frecuencias de intervención no pusieron de manifiesto diferencias globales relacionadas con el sexo. Sólo un análisis cualitativo más minucioso permitió descubrir la existencia de estructuras lingüísticas diferentes para niños y niñas. Esta autora concluye que se ofrece a las niñas un margen de aprendizaje lingüístico más estrecho y menos estimulante, lo que le lleva a afirmar que los niños cuentan con más posibilidades de mejorar su capacidad lingüística. Otras investigaciones (Kelly, 1991) han *observado* las interacciones lingüísticas que se producen en clases de adultos, volviendo a poner de manifiesto la preponderancia del género masculino sobre el femenino.

Otras investigaciones sugieren que el comportamiento del profesorado varía según la materia de que se trate (Wilson y Handley, 1986; Worrall y Tsarna, 1987); la influencia de la asignatura impartida aparece cada vez más como un dato importante a tener en cuenta en este tipo de investigaciones, ya que probablemente la interacción establecida en el aula varía en función de las expectativas de los docentes respecto a la mayor adecuación de los contenidos para niños o para niñas (Davinson y Kanyuka, 1992; Bennett y otros, 1993), también puede variar la interacción por la actitud de alumnos y alumnas según lo que creen que se espera de ellos.

En nuestro contexto, se han realizado también algunas investigaciones para analizar el sexismo y el tratamiento diferencial que se aplica al alumnado en la educación primaria, utilizando la metodología observacional (Subirats, 1985; Subirats, 1987; Subirats y Brullet, 1988).

El trabajo de Subirats y Brullet (1988) sobre la transmisión de los géneros en la escuela mixta, profundiza los trabajos anteriores de Subirats (1985, 1987). Se analizan las relaciones verbales que se establecen entre el alumnado y profesorado, las opiniones de los docentes sobre las posibles diferencias de comportamiento y actitud de los niños y niñas y los comportamientos verbales del alumnado, a partir de las *observaciones y entrevistas* realizadas en 11 escuelas primarias de Cataluña. Estas autoras concluyen que se ha producido una casi total desaparición de las diferencias institucionalizadas, excepto en lo que se refiere al deporte y espacios más directamente relacionados con el cuerpo, y que se producen ciertas diferencias en las demandas explícitas a cada grupo sexual, pero no sistemáticas ni legitimadas.

Ahora bien, el análisis realizado sobre comportamientos verbales, que en parte escapan al control consciente del profesorado, muestra la pervivencia de notables diferencias. Éstas se concretan en una mayor atención a los niños, mayor atención que ha sido medida a través del número de palabras e interpelaciones dirigidas a ellos y ellas. De modo general, la relación obtenida es de 100 a 74 a favor de los niños. También encuentran que esta ratio cambia en función del contexto conductual. El análisis de la variable *curso* indica que la discriminación lingüística tiende a aumentar cuando se pasa de preescolar a primer ciclo de primaria, y tiende a

disminuir a partir del 6º curso. Las profesoras acentúan más que los profesores la discriminación lingüística en relación a las niñas, prestan mayor atención a los niños que los profesores.

El análisis de las *entrevistas semiestructuradas* con el profesorado muestra la persistencia de los estereotipos ligados al sexo aunque se apunta algún cambio en estos estereotipos. Las conclusiones de este estudio indican una cierta tendencia del sistema educativo hacia un tratamiento más consistente de los niños y niñas, independientemente de su sexo. Sin embargo, esta tendencia está basada en la universalización del modelo masculino y no en una fusión de los modelos femenino y masculino.

Se necesitan investigaciones más detalladas y longitudinales que revelen por qué las interacciones en el aula crean y/o mantienen las diferencias de género (Lafrance, 1991). El artículo de Lewis (1990) plantea interesantes sugerencias para transformar una clase (las interacciones que se producen entre el profesorado y el alumnado) desde la perspectiva feminista.

Las investigaciones que *analizan los libros de texto* —las más tempranas en el ámbito que nos ocupa— utilizando la metodología del *análisis de contenido*, estudian los siguientes aspectos:

- La frecuencia con que aparece la mujer en el texto y en las ilustraciones.
- El vocabulario empleado cuando se refieren al hombre o la mujer.
- El retrato de la mujer en diferentes contextos (familiar, escolar, participación política, vida profesional, etc.) tanto en el texto como en las ilustraciones.

(Álvaro y Monge, 1984; Garreta, 1984; Schweitzer, 1985; Careaga, 1987; Heras, 1987; Wilson, 1991; Plateau, 1991; Polydorides, 1991; Jiménez Aleixandre, 1992; Marco, 1992).

Todos estos estudios confirman que los libros escolares presentan un rango restringido y estereotipado de las mujeres y niñas como sujetos pasivos en la sociedad. Se afirma que este punto de vista distorsionado de la realidad, ha tenido una fuerte influencia en la autoimagen de los chicos y las chicas, hipótesis que necesita ser explorada en profundidad (Wilson, 1991).

El estudio de Shilling (1991) analiza el *uso del espacio escolar* como un recurso para la producción de relaciones de género desiguales. Se ve el espacio no solo como un contexto en el que ocurren las interacciones sino como un fenómeno que produce y a su vez es producido por relaciones de poder mediatizadas por el género. Se argumenta que el estudio del espacio debe ocupar un papel importante en los trabajos sobre desigualdades de género. En opinión de la autora, los estudios etnográficos de las escuelas y las clases deben tomar en consideración como elemento importante el uso que se hace del espacio escolar; es del todo necesario para poder interpretar adecuadamente los resultados de estos estudios.

Es interesante el *estudio etnográfico*, de dos años de duración, realizado por Crump (1990) en una escuela secundaria para explorar las prácticas de resolución de problemas de los alumnos, utilizadas en las relaciones sociales entre el alumnado y el profesorado, y para valorar la coherencia de ellas; prácticas relativas a las

cuestiones de género, poder y currículum. Las técnicas utilizadas son: entrevistas, cuestionarios, observación participante, discusiones de grupo y el análisis de documentos institucionales.

En el contexto europeo, llama la atención el contraste entre los resultados de las investigaciones que analizan las actitudes del profesorado hacia las cuestiones de género y el compromiso expresado por éstos respecto al principio de igualdad de oportunidades o a las estrategias de enseñanza prácticas que utilizan en su trabajo diario. El profesorado a menudo da un tratamiento diferencial a sus alumnos y alumnas, como ponen de manifiesto los diferentes *estudios de casos* realizados en diferentes países europeos (Wilson, 1991). Estos estudios resaltan la mayor atención que el profesorado dedica a los alumnos del género masculino, sobre todo en la formas de alabanza y censura y en sus preferencias expresadas por la enseñanza de los chicos, especialmente en los niveles superiores de la escuela y en ciertas materias como ciencias, matemáticas o informática. De acuerdo con tales estudios, los chicos explotan esta ventaja en las clases según sus intereses. También estos estudios señalan una marcada separación entre los sexos en las clases coeducativas.

Con respecto a la *disciplina de la clase*, el trabajo de Robinson (1992) investiga su relación con las actitudes del profesorado hacia los modelos estereotipados de masculinidad y feminidad. Se llevan a cabo *estudios de casos* en seis escuelas diferentes donde asisten alumnos desde preescolar hasta los 12 años. Las técnicas utilizadas son: cuestionarios, entrevistas individuales y grupales y observaciones en las aulas. Se concluye que las actitudes estereotipadas del profesorado hacia la masculinidad y feminidad se reflejan en sus métodos de enseñanza y en sus prácticas en la clase. Como esta investigación sugiere, la disciplina de la clase es un área importante donde tales actitudes florecen y donde pueden reforzarse en el alumnado los dobles estándares y valores tradicionales. Esto produce serios efectos sobre la calidad de la escolarización del género femenino, su habilidad para desarrollar sus potenciales y sus futuras elecciones vocacionales.

El estudio de Alberdi (1987) sobre las actitudes de los profesores de escuelas secundarias basado en un *estudio cualitativo* con una pequeña muestra de profesores de Madrid, mostró que los profesores en general aceptan que tratan por igual a chicos y chicas, independientemente de su sexo. Se utiliza el *grupo de discusión* como técnica metodológica por considerar «que, para conocer las pautas que determinan los comportamientos, es necesario reconocer el compromiso de la conducta individual con el grupo social» (p. 28). El análisis de las intervenciones del profesorado en discusiones de grupo mostró poca conciencia de la persistencia del sexismo; creen que éste ha cesado una vez que se ha establecido la coeducación. Sin embargo, en las observaciones que hacen de sus alumnos reproducen de forma estereotipada lo que la sociedad viene atribuyendo a los géneros masculino y femenino como rasgos intrínsecos de cada uno. Se percibe, por tanto, una aceptación general de los estereotipos.

Por otra parte, siguen siendo todavía abundantes las investigaciones cercanas al ámbito de la psicología diferencial que tratan de probar diferencias de género en

habilidades intelectuales (Hedges y Friedman, 1993); en conductas agresivas y valores (Horowitz, 1992); en el desarrollo sociomoral (Pérez-Delgado y otros, 1990); en la elección de determinadas materias escolares (Archer y McDonald, 1991) o en la ejecución diferencial entre chicos y chicas en algunas de estas materias, sobre todo en el campo de las matemáticas, ciencias e informática (Held y otros, 1993; Low y Over, 1993; Hall y Cooper, 1991); los estereotipos y actitudes de los alumnos hacia un rendimiento académico elevado de las chicas (Faulkner, 1991) y los sesgos de género en las técnicas utilizadas para la evaluación del alumnado (Young, 1991; Stobart, Elwood y Qian, 1992). La mayoría de estos estudios utilizan la metodología *ex post facto* para establecer estas diferencias entre los sujetos, objeto de estudio.

Otras investigaciones, utilizando el *análisis causal*, estudian la relación entre la autoestima académica y el autoconcepto general y académico de alumnos de ambos sexos con sus expectativas de logro en matemáticas e idiomas (Skaalvik, 1990; Skaalvik y Rankin, 1990) o bien las relaciones entre las expectativas de autoeficacia y las atribuciones causales para el rendimiento entre alumnos y alumnas universitarios (Vasil, 1992).

Diferentes trabajos actuales analizan las percepciones del alumnado de primaria de los estereotipos ligados al rol sexual. Así, Gombos-Tozzo y Golub (1990) experimentan una nueva técnica para modificar estos estereotipos con alumnos de tercer grado de primaria (8-9 años). Consiste en presentar al alumno, durante un determinado tiempo, una descripción de diferentes profesiones, seguida de la realización por parte de los alumnos de una actividad asociada a cada profesión. Las mismas profesiones se presentan tanto por monitores del sexo al que tradicionalmente se le adjudica dicha profesión, como por monitores del sexo contrario. Las autoras parten de la hipótesis de que los niños, realizando actividades con modelos que contradicen los estereotipos ocupacionales tradicionales, pueden cambiar sus percepciones estereotipadas. Se utiliza un *diseño experimental pretest-posttest* para probar los efectos producidos por la técnica diseñada. Encuentran efectos significativos que indican que tanto los niños como las niñas del grupo experimental modifican sus percepciones iniciales de los estereotipos ocupacionales femeninos. Los resultados sugieren que los modelos de interacción alumno/profesor pueden ser importantes mediadores de las diferencias de género en las expectativas del alumnado (Gombos-Tozzo y Golub, 1990, 128).

Por otro lado, hay una serie de estudios que evalúan el impacto de la experimentación con *materiales instructivos* que presentan al hombre y a la mujer en roles no tradicionales. Schau y Scott (1984) llevan a cabo una revisión de 21 estudios donde se examinan los efectos de estos materiales sobre las actitudes del alumnado hacia los roles en función del género. Llegan a la conclusión de que las actitudes de los alumnos que trabajan con estos materiales son menos estereotipadas aunque los cambios no se pueden generalizar ni a todos los contenidos ni a todos los materiales; no encuentran modelos consistentes. La evidencia sólo permite especulaciones sobre la persistencia de los efectos, los cambios que se producen según diferentes

grupos de edad o los efectos de la cantidad de tiempo durante el cual los alumnos están trabajando con dichos materiales.

El análisis del impacto de las *intervenciones curriculares* que exponen a los niños a modelos de rol de género no tradicionales, no permite generalizar los resultados a todas las situaciones educativas ni a todos los roles. Cuando se encuentran efectos positivos son siempre a corto plazo ya que los efectos a largo plazo no se han evaluado (Leming, 1992).

Por último, *el aprendizaje cooperativo* que ha tenido efectos positivos, facilitando las interacciones intergrupos y las elecciones interétnicas, parece tener menos impacto en las relaciones de género y los estereotipos (Leming, 1992). Sadker, Sadker y Klein (1991) han realizado una revisión al respecto y afirman que los limitados resultados de la investigación sugieren que el aprendizaje cooperativo no lleva a un ambiente de aprendizaje más equitativo para los sexos o promueve interacción entre sexos. Afirman que cuando se trabaja en grupos cooperativos, los modelos culturales de agresividad masculina y dominancia se asocian con los modelos tradicionales de inhibición femenina en contextos sociales y pueden convertirse en modelos tradicionales de interacciones de género. Señalan, por consiguiente, que los estereotipos raciales y étnicos pueden ser más cambiables que los estereotipos de género cuando se utilizan experiencias de aprendizaje cooperativo.

3.3. Formación del profesorado desde un enfoque no sexista

La investigación ha estudiado las relaciones de clase, sexo y género en la profesión de la enseñanza, analizando el por qué se da una proletarización de la misma a la vez que aumenta la proporción de mujeres en ella (Casey y Apple, 1992). A pesar de ser fundamentalmente mujeres las que llevan el peso de la enseñanza primaria y buena parte de la secundaria (Wilson, 1991; Calzada, 1987), ¿por qué permanece la orientación masculina en la escuela? Este y otros muchos interrogantes han llevado a plantear la necesidad y urgencia de formar al profesorado desde un enfoque no sexista (Bartolomé, 1991).

Los modelos de investigación utilizados en este ámbito se insertan en el enfoque cualitativo. Se utiliza sobre todo la aproximación biográfica y la investigación-acción.

Así, el estudio de Sikes (1991) se focaliza en la importancia de ayudar a los alumnos de los primeros cursos de magisterio a tomar conciencia de las experiencias educativas de las muchachas y muchachos y cómo algunos estereotipos de género son el resultado de sus propias biografías. Esta concienciación es esencial para que cuando sean profesores, puedan reconocer y trabajar en la eliminación de la discriminación y los sesgos que existen en las escuelas. Los datos empíricos aportados, obtenidos mediante una *aproximación biográfica*, se usan para demostrar por qué el género y las políticas sexuales deben estar explícitamente dirigidas en la educación inicial del profesor y porqué estos profesores deben tener habilidades de análisis e instrumentos conceptuales que les ayuden a reflexionar e interro-

garse sobre sus propias experiencias en su casa y en la sociedad. Esta autora también considera la necesidad de examinar los cursos de educación inicial del profesorado para evitar el refuerzo de los estereotipos ligados al rol del sexo.

Por su parte, el Instituto de la Mujer ha realizado dos encuentros sobre la formación inicial del profesorado en educación no sexista; las Primeras Jornadas en noviembre de 1991 y las Segundas en febrero de 1992. En estas jornadas se presentaron una serie de programas desarrollados en diferentes Escuelas Universitarias del Profesorado de nuestro país (Valencia, Melilla, Palencia, Logroño, Valladolid, Burgos, Soria,...) con la finalidad de integrar la igualdad de oportunidades en el currículum de la formación inicial del profesorado. Estos programas, subvencionados por la Comunidad Económica Europea, se integran en el denominado Proyecto TENET (Teacher Education Network) cuya finalidad es sensibilizar al alumnado de magisterio para que a través de las materias implicadas en el currículum y su participación en las aulas durante las prácticas escolares, pueda llegar a configurar «un modelo educativo de género» que tienda a eliminar los sesgos y estereotipos sexistas en el aula. En estos programas se contemplan tanto las actitudes del alumnado, como los contenidos específicos y el empleo de una metodología adecuada. Son programas de *investigación-acción* que utilizan como recursos metodológicos la observación de la realidad (participante y no participante), registros de anécdotas, análisis de diarios, e informes de prácticas que permiten al alumnado tanto el aprendizaje de las destrezas relacionadas con la investigación educativa como la reflexión y crítica de las propias actuaciones dentro del aula. Estos programas TENET también se han desarrollado en otros países de la Comunidad Económica Europea (Palma, 1991; Arnesen, 1992; Wilson, 1991). También en el Congreso Internacional sobre Investigación, Docencia y Feminismo celebrado en Donostia en diciembre de 1992, se presentaron algunos programas para la formación de alumnos de magisterio en el ámbito no sexista y las evaluaciones realizadas (Nuño, 1992).

Por otro lado, la escasa representación de la mujer en las posiciones de liderazgo educativo en las escuelas primarias y secundarias, ha potenciado diferentes investigaciones feministas para tratar de identificar las razones de esta distribución desigual. Se ha examinado la estructura organizativa de las escuelas, las experiencias de las maestras, los obstáculos para la promoción de la mujer y la teoría y práctica del liderazgo educativo (Donn, 1986,1987; Strachan, 1991; Styfield, 1991; Thomson, 1988). Se implementan programas diseñados para realzar el desarrollo personal y profesional de las mujeres que aspiran a posiciones de liderazgo educativo (Strachan, 1993). La evaluación de estos programas se lleva a cabo a partir de la metodología de la investigación-acción. Una de las principales metas de la investigación en este ámbito es analizar el proceso y la dinámica del cambio en la mujer y en el sistema en el que ella trabaja. Se utilizan básicamente *entrevistas informales*.

3.4. Género y Educación para la carrera

La literatura vocacional en los años 90 continua explorando la existencia de

diferencias de género en la elección de carrera. Piel (1991), a partir de una amplia revisión bibliográfica de diferentes estudios e investigaciones en este ámbito, concluye que las diferencias tipificadas sexualmente en las elecciones de carrera son bastantes persistentes y no son fácilmente alteradas por la información ocupacional.

En este ámbito, la investigación sobre diferencias de género ha trabajado sobre *todo estudios de tipo descriptivo y correlacional*, empleando pocos recursos en *investigaciones experimentales o cuasi experimentales* sobre el efecto que pueden producir programas educativos en la evolución y cambio de estas diferencias (Bartolomé, 1991).

Algunas investigaciones desde los años 80, utilizando la metodología ex-post-facto, relacionan las diferencias de género con las expectativas de autoeficacia profesional en estudiantes universitarios. Estas investigaciones ponen de manifiesto la importancia de esta variable en el desarrollo profesional de la mujer. Entienden la autoeficacia como *los juicios individuales que el sujeto hace de su capacidad para organizar y ejecutar cursos de acción requeridos para alcanzar tipos de ejecuciones diseñadas* (Bandura, 1986). Así, Matsui, Ikeda y Ohnishi (1989), utilizando como sujetos a 78 hombres y 81 mujeres japonesas —todos ellos estudiantes universitarios de los primeros cursos— examinan la contribución de cuatro clases de socializaciones tipificadas sexualmente (idénticos modelos de rol de sexo en las profesiones, estereotipos del rol de sexo, percepciones de la propia masculinidad-feminidad y confianza en su ejecución en matemáticas) a las diferencias sexuales en autoeficacia, en 10 profesiones predominantemente masculinas y 10 predominantemente femeninas. Los hombres presentan una autoeficacia equivalente en los dos tipos de profesiones, mientras que las mujeres presentan una autoeficacia mayor en las profesiones predominantemente femeninas y menor en las masculinas.

Estos resultados confirman los hallazgos de Betz y Hackett (1981) a pesar de las diferencias entre los dos estudios en lo referente a las profesiones usadas y el contexto cultural y social de las muestras utilizadas (estudiantes japoneses y norteamericanos). Además, las mujeres presentaron una autoeficacia profesional más baja en las profesiones predominantemente masculinas que en las predominantemente femeninas, dado que creían tener menos modelos de rol femenino en las profesiones predominantemente masculinas, percibían la feminidad por ellas mismas y tenían una menor confianza en su ejecución en matemáticas.

Estas conclusiones establecen, conjuntamente con las de Betz y Hackett, fuertes patrones de diferencias de sexo en la autoeficacia profesional de alumnos universitarios.

Un estudio posterior de Stickel y Bonett (1991) analiza la influencia de la autoeficacia profesional para combinar una profesión con el hogar y la familia. Sus resultados vuelven a plantear la existencia de diferencias de género. Las mujeres creen tener mayor eficacia para combinar profesiones tradicionales con la familia y el hogar que los hombres. También creen poder fallar en profesiones no tradicionales no solo porque dudan de su propia habilidad para desarrollar tales profesiones sino también porque dudan de su habilidad para poder combinar sus requerimientos con las responsabilidades de la familia y el hogar, expectativa socialmente impues-

ta. El hombre puede reaccionar a estas presiones sociales o estar socializado de forma diferente, lo cual sugiere un nuevo foco de estudio para futuras investigaciones.

Diversas investigaciones han analizado las diferencias de sexo en la madurez vocacional (King, 1989) y los determinantes de la conducta vocacional de las mujeres utilizando complejos análisis estadísticos. Así, Fassinger (1990) mediante la metodología del *análisis causal*, sugiere que una combinación de habilidad, actitudes del rol de género y algunas características de personalidad, puede ayudar a explicar las elecciones de carreras no tradicionales de las mujeres jóvenes.

Farmer (1985) presenta un modelo multidimensional para determinar la influencia de diferentes variables (edad, género, etnicidad, habilidad verbal y matemática, soporte paterno, soporte del profesor y soporte al trabajo de la mujer) en la motivación del logro y motivación para la carrera de jóvenes de ambos sexos (N = 1.863). Mediante el programa Lisrel IV identifica cuatro modelos causales diferentes: uno para el *nivel de aspiración* para la carrera (nivel de la profesión escogida), otro para el *dominio* (motivación para lograr tareas), otro para el *compromiso hacia la carrera* del chico y otro para el *compromiso hacia la carrera* de la chica.

El estudio de Tusin (1991) investiga las relaciones del autoconcepto social y académico con la elección de la enseñanza como carrera, en el contexto universitario. Desarrolla un *modelo causal* en el que relaciona cada una de las tres medidas dependientes (la elección de la enseñanza como carrera, el autoconcepto social y el académico, después de 9 años de haber iniciado los estudios universitarios) con características de «background», elección de carrera y el autoconcepto académico y social a su entrada a la universidad, factores de la institución postsecundaria, experiencias postsecundarias y la primera ocupación como profesor. La muestra utilizada en su estudio está formada por 2.441 mujeres. Los datos longitudinales se recogieron en 1971 y 1979-80. Se encontraron efectos significativos diferentes entre los profesores de enseñanza primaria y secundaria.

Como señalábamos antes, hay pocos estudios en este ámbito que hayan utilizado la metodología *experimental o cuasiexperimental*. En la revisión realizada sólo hemos encontrado el de Yanico (1978) sobre los sesgos debidos al sexo en la información profesional de alumnos universitarios. Esta autora explora los efectos en las actitudes de los sujetos hacia diferentes tipos de profesiones cuando se introducen cambios en la información ocupacional. Estas informaciones sobre las profesiones eran de tres tipos: sesgadas sexualmente (tanto el contenido como el lenguaje utilizado), sin sesgos implícitos (sin sesgos en el contenido presentado) y sin sesgos explícitos (tanto el contenido como el lenguaje utilizado en la descripción estaban exentos de sesgos debidos al sexo). El objetivo era estudiar si la neutralización o no del lenguaje en las descripciones sesgadas puede llevar a actitudes sesgadas entre los sujetos respecto a la adecuación de las profesiones para hombres y mujeres. Los resultados mostraron que: a) los sujetos inicialmente valoraron la mayoría de las profesiones en una dirección estereotipada; b) en profesiones tradicionalmente masculinas, después de una información sesgada, tienden a incremen-

tar el sesgo; c) los sujetos estuvieron menos dispuestos a cambiar su actitud sobre la adecuación de ocupaciones «femeninas» para el hombre que sobre ocupaciones «masculinas» para la mujer; y d) el material sin sesgo explícito no producía diferencias en las actitudes de los sujetos.

Por otro lado, se han *diseñado, implementado y evaluado* toda una serie de programas de intervención para ayudar a las adolescentes a ensanchar sus elecciones vocacionales, especialmente en lo relativo a las elecciones de carreras no tradicionales (Cini y Baker, 1987; Cramer, Wise y Colburn, 1977; Johnson y Extema, 1982; Prediger y Noeth, 1979; Wilson y Daniel, 1981 y Reat-Poteat y Martin, 1991). Estos estudios sugieren que la educación de la mujer sobre carreras no tradicionales se logra mejor con una «aproximación integrada» que incluya tanto ejercicios de desarrollo del autoconcepto como actividades de exploración de la carrera.

La evaluación de la efectividad a corto plazo de estos programas, casi siempre realizada a partir de *entrevistas o cuestionarios* aplicados a las participantes, señala el éxito de ellos en: a) el cambio de actitudes hacia el trabajo; b) la reducción de los estereotipos del rol del sexo; c) el incremento del conocimiento de las profesiones y el conocimiento de la mujer del mundo del trabajo; d) el logro de un mayor autoconcepto vocacional y e) el incremento del interés hacia trabajos no tradicionales (Guttman, 1991). No obstante, faltan estudios que analicen los efectos a largo plazo de este tipo de programas.

En nuestro contexto, se han elaborado una serie de programas dirigidos específicamente desde gabinetes de orientación como es el caso de la mayoría de experiencias que se presentaron en las «Primeras Jornadas de intercambio de experiencias de orientación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos», celebradas en Madrid en noviembre de 1990 o los «Talleres de Orientación» realizados en diferentes centros escolares, tanto de E.G.B. como de secundaria, en L'Hospitalet de Llobregat, durante los cursos 1990-91 y 1991-92, dentro del Plan de Acción para la Igualdad de Oportunidades de la Mujeres, promovido por el ayuntamiento de esta ciudad (Escolà y otros, 1991; López y Sobré, 1993). Estos programas de orientación no sexista incluyen estrategias de actuación educativa, materiales y recursos a utilizar (guías de autorreflexión, documentación, cuentos o relatos que intentan romper estereotipos, etc.).

Cuando se lleva a cabo la evaluación de estos programas, se realiza a partir de *cuestionarios* aplicados a los alumnos participantes, sus profesores y padres, una vez finalizada la experiencia; *análisis de grabaciones de las diferentes reuniones* con el profesorado y de los diarios del alumnado y profesorado. En otros casos se llevan a cabo *observaciones* de las actividades realizadas dentro del programa y *entrevistas* a los participantes en el mismo.

La literatura vocacional de estos últimos años apunta dos importantes áreas en las que el estudio e investigación sobre género y desarrollo vocacional puede progresar.

Por un lado, aparece en publicaciones recientes la necesidad de estudiar a fondo

la interacción del género con los factores de raza y etnicidad, interacción que no ha sido trabajada con suficiente rigurosidad (Scher y Good, 1990). Reid y Comas-Díaz (1990) señalan además que la literatura profesional no debe olvidar la interacción raza-género, omitiendo tópicos tan importantes como la identificación dual y la doble discriminación. Una serie de artículos recogidos en el volumen 22, n.º 7/8 (1991) de la revista «Sex Roles» discuten toda una serie de tópicos relevantes para entender a la mujer de color, específicamente en lo que hace referencia a mujer y trabajo. Gilkes (1990) analiza el trabajo de mujeres negras americanas y mujeres blancas, señalando que los estereotipos asociados a la mujer negra respecto a los roles de su trabajo, son extremadamente persistentes. Utiliza para su estudio *entrevistas en profundidad*. Burlew y Johnson (1992) investigaron las diferencias en las experiencias vocacionales de mujeres negras que estaban trabajando en carreras no tradicionales (medicina, derecho e ingeniería) y tradicionales (trabajo social, enseñanza y counseling). El objetivo de su investigación fue estudiar las barreras y oportunidades de estas mujeres cuando trabajan en profesiones no tradicionales y las tensiones provenientes del mundo familiar o profesional que incidían sobre ellas. Esta investigación *ex-post-facto* confirma los resultados de otras investigaciones similares al concluir que las mujeres negras que ejercen profesiones no tradicionales tienen más barreras para el éxito profesional, tales como discriminación racial y de género, oportunidades limitadas para el desarrollo político y dudas de sus colegas sobre su competencia profesional, además de un menor apoyo de sus iguales. Las mujeres casadas indicaron tener mayores barreras sociales en las profesiones no tradicionales que en las tradicionales y un mayor desacuerdo marital respecto a la carrera. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de futuras investigaciones sobre la mujer en carreras no tradicionales, tanto por las barreras adicionales que conllevan como por la tensión incrementada que supone para la mujer el combinar las responsabilidades familiares con las profesionales, utilizando diseños multivariados más potentes y réplicas en diferentes situaciones y contextos multiculturales.

Una segunda nueva área de trabajo nos lleva explícitamente al tema del «trabajo dentro de la vida». El sistema de relaciones tiene tradicionalmente una importancia crucial en las vidas de las mujeres. Consecuentemente, alguna literatura actual insinúa que se necesita describir explícitamente el trabajo de la mujer en términos de relaciones más que como un compartimento estanco que es como han sido tratadas tradicionalmente las carreras del hombre (Piel, 1993). Los modelos vocacionales de las mujeres representan complejos esfuerzos por equilibrar sus vidas, modelos que son diferentes pero no inferiores a los modelos vocacionales típicamente masculinos (Gallos, 1989). Estudios recientes confirman que las diferencias de género son el resultado de un proceso de negociación con los otros a lo largo de la vida. Esta perspectiva «negociadora» en el estudio del género arroja una nueva luz sobre las diferencias familiares en la planificación de la vida y la carrera de mujeres y hombres (Espín y Figuera, 1991; Piel, 1993). Mediante el proceso de socialización, el hombre y la mujer tienden a desarrollar diferentes orientaciones con respecto a sus relaciones interpersonales y profesionales. Estas diferencias

interactúan con las normas socioculturales, produciendo diferentes oportunidades y demandas de estilo de vida.

3.5. Hacia una investigación integrada

Como ya hemos apuntado en el apartado anterior, algunas investigaciones ponen de manifiesto la necesidad de estudiar a fondo la interacción del género con los factores de raza, etnicidad y clase social. La mayoría de la literatura sobre género en educación ha ignorado las vías por las que las diferencias basadas en la clase social, origen regional, etnia o raza conllevan diferencias de género, con el resultado de que sólo emerge una pintura parcial de la mujer en el sistema educativo (Jiménez Fernández, 1990; Wilson, 1991). La investigación sobre desigualdad de oportunidades educativas en términos de clase social o etnia se ve empobrecida por una falta de atención a las diferencias de género. Una razón para tal deficiencia en la investigación puede estar ligada a la gran complejidad de la interrelación entre los factores envueltos.

Algunos pasos se han dado en este sentido. Así, el análisis teórico de Gewirtz (1991) sobre sexismo y racismo en educación, explora las aproximaciones teóricas predominantes en cada uno de estos dos campos y la dirección seguida en las estrategias que se han adoptado para el cambio. También Haw (1991) analiza la literatura reciente sobre las interrelaciones entre género y raza y la problemática que puede suponer al profesorado no tener en cuenta estas interacciones y no emplear en sus prácticas escolares, estrategias que aborden conjuntamente las cuestiones sobre etnia y género.

La investigación de Reay (1991) examina la intersección entre el género, la raza y la clase social en la escuela primaria. A partir de las grabaciones en vídeo de dos grupos de niños (un grupo mixto y otro sólo de niñas) cuando están trabajando en un mismo tipo de tarea, analiza sus discusiones de grupo. El código de análisis comprende las siguientes categorías: conductas lingüísticas, dependencia del profesor, modelos de trabajo individual o en grupo, división del trabajo y modelos de trabajo jerárquico o cooperativo. Los resultados de su estudio apoyan el punto de vista de que el impacto del género en las niñas no es uniforme ni consistente cuando se introducen las variables de raza y clase social. Lo cual lleva a esta autora a afirmar que estas tres variables están muy interrelacionadas. Otras investigaciones han relacionado el género y la etnicidad al estudiar los efectos de estas variables sobre las percepciones de los alumnos en el ámbito de las matemáticas o el lenguaje (Birenbaum y Kraemer, 1992).

Se necesitan más investigaciones que analicen las intersecciones del género con la raza y clase social para poder ayudar al profesorado a abordar sus prácticas cotidianas.

Por otra parte, Robinson (1993) presenta un análisis interesante donde explora las intersecciones múltiples y dinámicas entre género, raza, cultura y clase social, y su influencia sobre la formación de la identidad psicosocial, ilustrándolo a partir de un *estudio de casos*.

Como apunta Bartolomé (1991) las recientes publicaciones sobre educación intercultural o educación para la justicia, han puesto de relieve que en los estudios sobre género y educación, se ha olvidado o pasado por alto, a menudo, las variables etnia y clase social, como variables moduladoras de las diferencias de género halladas en la sociedad. Esta advertencia y la consideración de los límites con que tropezamos al evaluar generalmente los programas de educación no sexista, han conducido a planteamientos más integrados en los que se conecta la educación para la paz (Feminario de Alicante, 1987; Brotons, 1987) o la educación global (Leming, 1992), por ejemplo, con una auténtica educación no sexista y no racista incluyendo todas en el seno de una *educación para la responsabilidad social*.

4. MODELOS DE INVESTIGACIÓN EN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA ASOCIADA A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES

4. 1. Introducción

No parece existir una correspondencia entre la larga tradición del estudio de las diferencias individuales en psicología y pedagogía, con un trabajo similar de investigación sobre la intervención basada en las diferencias.

La revisión bibliográfica realizada para el presente trabajo desde mediados de los 80 hasta la actualidad nos muestra en el campo de la educación diferencial un claro predominio de investigaciones de tipo descriptivo estudiando las relaciones entre las aptitudes o actitudes y el rendimiento, sobre aquellas otras que tienen como objetivo la intervención asociada a las diferencias. Dentro del marco de las Ciencias de la Educación el objetivo principal debería ser el de buscar principios, métodos o programas pedagógicos de acción sustentados empíricamente y que favorezcan una verdadera educación diferencial. Sin embargo parece existir un mayor interés por parte de los investigadores en efectuar estudios descriptivos sobre las diferencias, subsidiarios en su mayoría de las conceptualizaciones realizadas por psicólogos cognitivos y del aprendizaje.

Una gran parte de las investigaciones sobre las diferencias son aplicaciones al medio escolar de los constructos operacionalizados por la psicología cognitiva. Se constata entre los objetivos de la mayoría de los trabajos la búsqueda de la interacción entre la modalidad de tratamiento educativo empleado y las características de los alumnos, siguiendo la corriente que apuntaba Tejedor en 1988. Entre los aspectos más trabajados destacan: la relación entre estilos cognitivos, motivación, estilos de aprendizaje y rendimiento.

4.2. Investigación sobre intervenciones basadas en los Estilos Cognitivos

Las investigaciones sobre estilos cognitivos han proliferado en el marco educativo desde las formulaciones iniciales de este constructo en 1962 por Witkin y en 1963 por Kagan, Moss y Sigel. En un principio los trabajos empíricos se centraron

en la conceptualización y medida del constructo (Carretero, 1982 y Palacios, 1982).

En la actualidad los trabajos siguen fundamentalmente la conceptualización de Kagan (1981, 306) que los define como «variación individual de los modos de percibir, recordar o pensar; o como formas distintas de aprender, almacenar, transformar y emplear la información». Esta definición aproxima el constructo a lo que otros autores denomina estilos de aprendizaje, o estrategias de aprendizaje. Se considera, sin embargo, que el estilo cognitivo es una característica fija del individuo, mientras que los estilos y estrategias de aprendizaje pueden variar según la situación, la tarea o incluso la edad del sujeto (Riding y Sadler-Smith, 1992).

Las investigaciones realizadas en relación con las diferencias en los estilos cognitivos y los medios de enseñanza se encaminan a identificar los atributos fundamentales de los medios en relación con los efectos que éstos pueden tener en los procesos cognitivos de los sujetos, bien para determinar qué atributos específicos son más efectivos para determinados sujetos, bien para saber qué tipo de procesos cognitivos se implican en el procesamiento de materiales, codificados y presentados en forma diferente (Cabero y Salas, 1990; Riding y Sadler, 1992; Burwell, 1991; Post, 1987; Miller y Emiwovich, 1988), sobre todo medios informáticos y audiovisuales. Predomina la *metodología experimental* y los *diseños ATI*.

Los trabajos de investigación, siguiendo estas metodologías, se centran en dos tipos de cuestiones, por una parte ver si los sujetos con diferentes estilos cognitivos aprenden y rinden de forma diferente según el nivel de estructuración de los materiales de enseñanza, o bien ver si las tareas, como por ejemplo la programación en Logo, modifican el estilo cognitivo (Bradley, 1985; Clement y Gullo, 1984; Foux y Routh, 1984). Los trabajos efectuados para probar la relación entre la estructuración de los materiales y los estilos cognitivos se han enfocado desde dos vertientes, la audiovisual y la informática.

Los resultados obtenidos con medios informáticos destacan el aumento de puntuaciones en reflexividad de los sujetos que trabajan con cursos de programación Logo (Miller y Emiwovich, 1988). Se observa mayor efectividad en el aprendizaje si se empareja adecuadamente el estilo cognitivo con el formato de instrucción (Rowland, 1988).

En la primera destacan la investigaciones de Cabero (1989) y Cabero y Salas (1990), con una *metodología experimental*, que utilizan la versión clásica de los estilos cognitivos Dependencia /Independencia de campo y la Reflexividad /Impulsividad. Los resultados muestran que ambos estilos influyen en el rendimiento a corto y medio plazo a la hora de movilizar en el sujeto determinadas estrategias de procesamiento de la información y de organizar conceptualmente los estímulos procedentes del medio exterior. En un trabajo posterior Cabero y Salas (1990) concluyen que el estilo cognitivo del alumno funciona como elemento filtrador de los posibles efectos de los medios de enseñanza y por tanto influye en los productos finales de los alumnos. Faltan sin embargo trabajos que expliquen o describan los mecanismos de percepción, almacenamiento y procesamiento que tienen lugar en el sujeto en relación con diferentes medios y tareas de enseñanza.

Desde la vertiente informática, Riding y Sadler-Smith (1992) después de revisar los trabajos que identifican las semejanzas y diferencias entre las dimensiones medidas por diferentes estilos cognitivos proponen dos estilos que caracterizan las diferencias individuales: el Holístico-Analítico y el Verbal-Imaginativo. Según estos autores cada persona se ubica dentro del continuum en cada una de las dimensiones de estos dos estilos. Definen el estilo Holístico-Analítico como el tendente a procesar la información en conjunto o por partes; y el estilo Verbal-Imaginativo como el tendente a la representación mental de la información de modo lingüístico o por imágenes. Su investigación, con *diseño experimental*, se centra en estudiar los efectos en el aprendizaje de los dos estilos cognitivos según el grado de estructuración de los materiales de enseñanza, en sujetos de 14 a 19 años. Los resultados indican que los alumnos procesan la información de modo diverso según su estilo cognitivo, por tanto la estructura del material de aprendizaje afecta de forma distinta a las personas según su estilo cognitivo (la estructuración del material está relacionada con la dimensión Holístico-Analítica, y el modo de presentación y el contenido están relacionadas con la dimensión Verbal-Imaginativa). Para algunos estilos, como por ejemplo el Analítico-Imaginativo hay una gran diferencia entre las puntuaciones que se obtienen en cuanto a la efectividad del aprendizaje según se trabaje con una u otra versión de tratamiento. Se comprobó los alumnos dentro de los grupos Analítico-Imaginativo u Holístico-Verbal desarrollan estrategias alternativas compensatorias para las tareas de aprendizaje cuando éstas requieren un procesamiento de la información que no va de acuerdo con el propio estilo. Las personas caracterizadas por los estilos Holístico-Imaginativo o Analítico-Verbal tienen más dificultades para desarrollar estrategias alternativas.

Una línea de investigación prometedora es aquella que engloba diferentes trabajos destinados a probar la efectividad de los vídeos interactivos en la enseñanza, en cuanto a la reducción del tiempo de aprendizaje y la mejora en la retención y ejecución de lo aprendido. Hannafin, Phillips y Tripp (1986) investigan el papel del control del aprendizaje por parte del alumno, considerado como un método de enseñanza para tratar las diferencias individuales, trabajando con videodisco interactivo. Burwell (1991) trata de establecer la interacción entre los estilos cognitivos Dependiente e Independiente de campo y el control del aprendizaje en la enseñanza asistida por ordenador utilizando el videodisco interactivo. Emplea un *diseño ATI* con tres tipos de métodos de enseñanza con diferente grado de control del aprendizaje por parte del alumno. Los resultados del trabajo muestran que hay una relación significativa entre los estilos cognitivos y los tratamientos como se puede apreciar en la figura 5.

Hay una interacción «disordinal» como muestra la intersección entre los vectores de las dos variables. Los Independientes de Campo funcionan mejor con un método de enseñanza que tiene estructurada la secuencia de aprendizaje, mientras que los Dependientes de Campo funcionan mejor con un método instructivo que les permita el control del propio aprendizaje.

Se calculó también la interacción entre el estilo cognitivo y los tratamientos

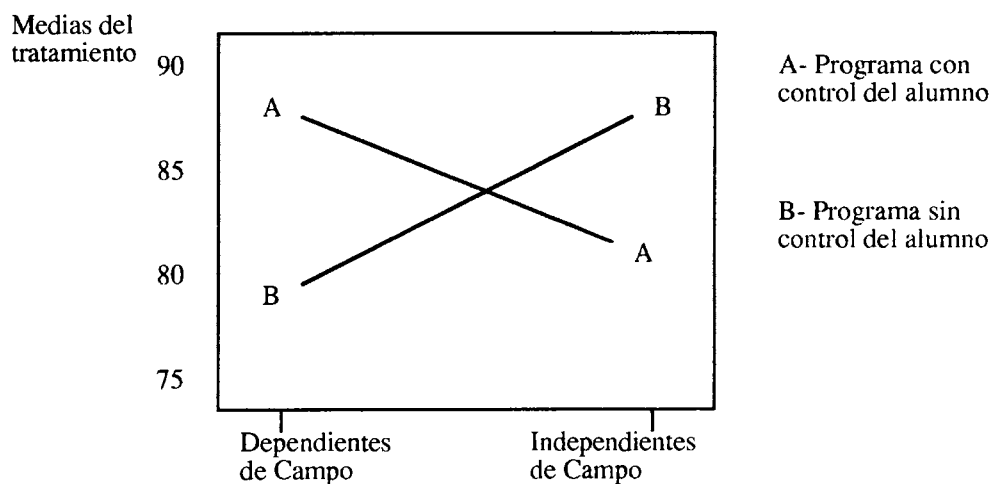


Figura 5

Interacciones Estilo Cognitivo-Tratamiento. Puntuaciones del psttest.

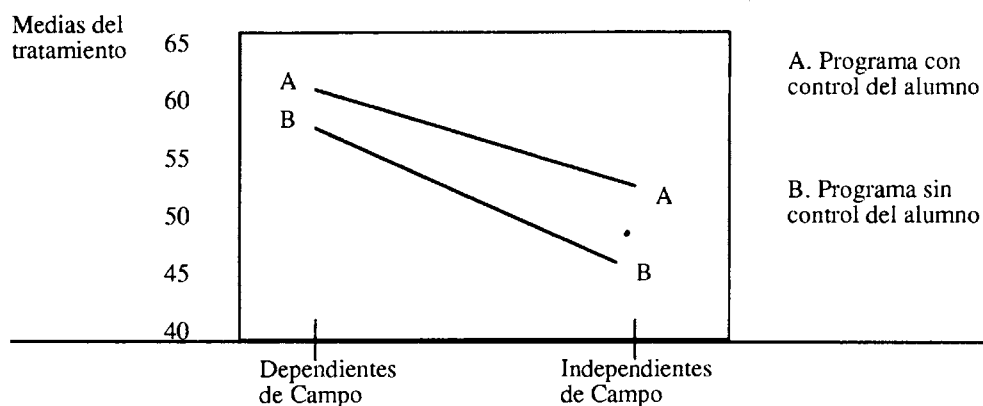


Figura 6

Interacción-Aptitud-Tratamiento. Tiempo de estudio.

instructivos en cuanto al tiempo invertido en el estudio. Los resultados se muestran en la figura 6. El gráfico muestra una interacción ordinal ya que no hay intersección entre los vectores de los dos tratamientos, pero tampoco corren paralelos. Se constata que los Dependientes de Campo tardan mas que los Independientes de Campo en finalizar o completar el estudio de las lecciones propuestas.

Otro de los campos a los que se ha aplicado la investigación sobre los estilos cognitivos es el de la modificación de conducta. Partiendo de los trabajos realizados en los años 70 en los que se ponía de manifiesto la mayor impulsividad y dependen-

cia de campo de los niños hiperactivos sobre los normales tanto en preescolar como en cursos más avanzados, Orjales y Polaino-Lorente (1992), con un *diseño cuasiexperimental*, tratan de comprobar el grado de modificabilidad de la conducta con dos tipos de metodologías, una de tipo cognitivo-conductual y otra de tipo tradicional de refuerzo de los aprendizajes básicos. Los resultados de la investigación confirman la presencia de un Estilo Cognitivo Dependiente de campo para los niños hiperactivos, pero no confirman un Estilo de Impulsividad aunque hay una cierta tendencia a ella. El grupo que sigue la metodología cognitivo-conductual evoluciona hacia la rapidez exactitud, mientras que el grupo con método tradicional avanza hacia la lentitud exactitud.

4.3. Investigaciones sobre la intervención en Estilos de Aprendizaje

Los estilos de aprendizaje son conceptualizados de forma distinta por los diferentes autores, unos los caracterizan como el modo preferente de aprender escogido por los alumnos (Dunn y Dunn, 1975), para otros se relacionan con el uso de un determinado tipo de estrategias para el estudio por parte de los alumnos (Selmes, 1987; Schmeck, 1988). El interés de los investigadores se centra fundamentalmente en identificar los estilos de aprendizaje para diseñar métodos de enseñanza adecuados a las características diferenciales de los alumnos.

La línea de investigación en la que se inscriben los trabajos de Dunn y Dunn (1975) y Dunn, Dunn y Price (1977), se caracteriza por elaborar instrumentos de medida para examinar las preferencias de los alumnos por distintos modos de aprender, teniendo en cuenta variables ambientales, individuales y sociales. Estas autoras analizan las diferentes metodologías de enseñanza proponiendo las más adecuadas para cada tipo de preferencias (Dunn y Dunn, 1984), a partir de los resultados obtenidos en las investigaciones sobre las preferencias en función del sexo y la edad, y su evolución a lo largo de la escolaridad, así como la relación entre autoconcepto y estilo de aprendizaje, y rendimiento en lectura y matemáticas. Faltan sin embargo investigaciones para comprobar la efectividad de estas metodologías.

Los trabajos de Selmes y Schmeck, ponen en relación las metas de aprendizaje de los alumnos con las estrategias empleadas en el estudio. El primero sigue una *metodología cualitativa*, empleando la entrevista, y el segundo con *metodología cuantitativa*, analizando los resultados de cuestionarios. Se caracterizan dos enfoques, superficial y profundo (Selmes, 1986), y en este último Schmeck (1988) distingue dos tipos de sujetos los de enfoque conceptualizador y los de enfoque personalizador. Los resultados de ambos autores son coincidentes en la mayor efectividad del enfoque profundo sobre el superficial. En esta línea un trabajo interesante es el de McRobbie (1991), que utilizan un *diseño cuasiexperimental* para detectar si había una relación entre elementos específicos del estilo de aprendizaje del alumno (preferencia por un tipo u otro de estrategias de aprendizaje), la organización cognitiva (modo de procesar la información: factual o conceptual) y la

metodología de enseñanza. Los resultados de la investigación demuestran que la preferencia cognitiva del estudiante, definida por las estrategias de aprendizaje empleadas, fue un predictor significativo tanto para la organización cognitiva como para los resultados del aprendizaje.

4.4. Investigaciones para el desarrollo de las habilidades intelectuales

El enfoque de la psicología cognitiva que estudia las operaciones y los procesos mentales subyacentes a la resolución de tareas y problemas, ha generado un gran número de investigaciones para mejorar las habilidades cognitivas y las estrategias de aprendizaje de los sujetos, sin contar aquellas que las emplean como variables diferenciales para ver la eficacia de diferentes metodologías instructivas o estructuración de situaciones de aprendizaje.

Según Glaser (1984) y Nickerson y otros (1987), las líneas de intervención cognitiva se pueden clasificar en programas orientados al desarrollo de: procesos (Feuerstein, 1980; Proyecto Inteligencia, 1983; PAR, 1986); estrategias mentales, o heurísticos como el De Bono (1983); pensamiento formal de tipo piagetiano (Fuller, 1980); el desarrollo del lenguaje (Scardamalia 1979), y estrategias metacognitivas (Campioni, 1982; Lipman, 1980).

Si bien se reconoce que la mayor parte de los estudios de entrenamiento en estrategias cognitivas y metacognitivas muestran que el aprendizaje y la memoria pueden desarrollarse a través de la enseñanza (Corno y Snow, 1986), y que se puede aprender a transferir desde unas situaciones estratégicas a otras, sobre todo si se entrena en tareas de tipo cognitivo generalizable (Dansereau, 1985). En la actualidad el interés de los investigadores se ha ido desplazando hacia la integración de la enseñanza de los procesos cognitivos con los contenidos del currículum (Monereo, 1993) pues se considera que el aprendizaje de estrategias no puede separarse del soporte informativo que manejan y, además, este soporte posee una estructura lógica singular que afecta a las estrategias dándoles una cualidad de específicas, es decir la materia o asignatura media-tiza las estrategias (Brandsford y otros 1990; Nisbet, 1991).

El interés de los investigadores por la enseñanza de estrategias dentro de contextos concretos de aprendizaje, es decir dentro de cada una de las materias del currículum se ha visto estimulado por los trabajos de Glaser (1984) en los que demuestra la importancia del conocimiento previo en la resolución de problemas, o los de Mayer (1987) sobre la resolución de problemas matemáticos, junto con los resultados de la evaluación de los distintos programas de entrenamiento en operaciones cognitivas básicas (en los que se concluye que los sujetos mejoran sus habilidades cognitivas pero luego tienen dificultades para trasladarlas al aprendizaje de materias específicas). Sin embargo este enfoque de integración en el currículum está teniendo dificultades para ser trasladado al aula al tropezar con actitudes de resistencia y rechazo por parte del profesorado (Pressley y otros, 1990; Monereo, 1993).

Los enfoques actuales sobre la intervención en las estrategias de aprendizaje intentan superar la división existente entre materia-profesor y alumno y consideran

que en los contextos académicos «las estrategias de aprendizaje son procesos estructuralmente compartidos por el alumno, moduladas por los contenidos que se aprenden y por cómo son enseñadas por el profesor» (Bernad, 1993,16).

La *investigación cooperativa* se comienza a utilizar como un medio de introducir programas de entrenamiento en estrategias de aprendizaje en las distintas materias del currículum a través de las contenidos y actividades que se realizan en el aula a través del currículum (Palincsar y otros, 1988; Duffy y Roehler, 1989). Estos autores defienden que es necesaria una estrecha colaboración entre investigadores y formadores para garantizar el mantenimiento y la eficacia de las estrategias entrenadas. Monereo (1993) siguiendo un modelo de *investigación-acción* plantea un estudio que incluye una formación del profesorado en el aprendizaje y enseñanza de estrategias para comprobar posteriormente si hay diferencia en la actuación de los alumnos comparando la actuación de los profesores formados y no formados, en una misma escuela. Los resultados de la primera fase muestran una mejora significativa de los profesores que han recibido una formación tanto en conocimientos estratégicos como en el uso personal de estas estrategias para aprender un texto determinado, si bien no existen diferencias entre los profesores formados y el resto en cuanto a su actuación docente.

La mayoría de las investigaciones sobre estrategias en la actualidad se vinculan al aprendizaje de materias específicas. La metodología que predomina en estos trabajos es la *empírico analítica*. Entre los tópicos más trabajados podemos citar los relacionadas con:

- el aprendizaje de procedimientos, con alumnos de EGB, BUP y universitarios (Pozo y otros, 1993). En un primer estudio analizan las actividades de enseñanza/aprendizaje llevadas a cabo en una situación real de aula empleando la *metodología observacional*, para ver los mecanismos de influencia docente sobre la adquisición de procedimientos de representación gráfica de información en dos asignaturas diferentes. En una segunda investigación *ex post facto* estudian los procesos de codificación implicados en la lectura de mapas geográficos, utilizando una metodología de enseñanza experimental diseñada para comprobar la eficacia de distintos tipos de instrucción procedimental en el aprendizaje de los diferentes tipos de información incluidos en un mapa.

- el desarrollo de la comprensión lectora (Alonso Tapia y Mateos, 1985; Vidal-Abarca y Gilabert, 1989 y 1991; Carriedo, 1993; Solé, 1993). Utilizan *diseños cuasiexperimentales* de grupos naturales equivalentes con pretest y doble posttest (final y de seguimiento).

- la composición escrita (Bereiter, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1987). Valoran su programa de entrenamiento en la composición escrita, combinando el uso de ayudas externas con el modelado en la forma de pensar y el entrenamiento en el uso directo de las estrategias, mediante *diseños cuasiexperimentales* con grupos naturales equivalentes.

- estrategias motivacionales en la instrucción (Ames 1992; Blumenfeld, 1992; Alonso Tapia, 1993). Este último elabora un cuestionario para ver las diferencias

entre los profesores en cuanto a sus comportamientos motivacionales hacia el aprendizaje, como base previa para un programa de formación de profesores en el conocimiento y aplicación de estrategias motivacionales durante su actividad docente.

— la mejora de las habilidades para el estudio (Selmes, 1986, 1988). En el primer trabajo con una metodología cualitativa basada en el *análisis de contenido de entrevistas estructuradas*, diferencia dos tipos de enfoques, superficial y profundo. Posteriormente aplica un programa para la mejora de habilidades para el estudio que incluye tareas de modelado en el profesor y estrategias a seguir por el alumno. Valora los resultados mediante entrevistas en las que se investiga la mejora de la confianza personal, la competencia y habilidades para el estudio.

4.5. Investigaciones sobre intervención en la estructuración de las situaciones de aprendizaje

Desde los años 70 existe un debate considerable sobre cuál es el modo más deseable de estructurar las situaciones de aprendizaje para promover el logro en los alumnos. Se han llevado a cabo numerosos estudios sobre las diferencias individuales en la comprensión, retención o calidad de estrategias de razonamiento en función de la estructuración de las situaciones de aprendizaje. Johnson y Johnson (1990) en un *metaanálisis* sobre 323 investigaciones en las que se compara el impacto relativo de situaciones de aprendizaje cooperativas, competitivas o individualísticas en el logro de los alumnos, concluyen que se da un mayor logro en situaciones cooperativas que en las competitivas o individualísticas. El aprendizaje cooperativo favorece que los alumnos empleen más a menudo estrategias de razonamiento complejo que cuando están en situación individual o competitiva.

El tema clave de estas investigaciones está, por una parte en que no hay una unanimidad en cuanto a las medidas de logro empleadas, que van desde la comprensión y retención del material aprendido, a la calidad de las estrategias de razonamiento, a la generación de nuevas ideas y la transferencia de lo aprendido a otras situaciones; y por otra parte en especificar las variables que median en la relación entre aprendizaje cooperativo y logro.

A menudo se presta a confusión la identificación entre aprendizaje en grupo y aprendizaje cooperativo (Barnett, 1992), para que se pueda hablar de este último Slavin (1990) señala las condiciones que ha de cumplir, entre las que destacan, la heterogeneidad de los componentes, las metas positivas como equipo, la interdependencia entre los participantes, el desarrollo de habilidades de comunicación entre los miembros, la responsabilidad individual en el aprendizaje, y la evaluación del proceso del trabajo en equipo.

Algunos trabajos de *investigación evaluativa* como los de King (1990) se centran en desarrollar la efectividad de algunas de las estrategias propuestas por el aprendizaje cooperativo, como por ejemplo las habilidades de comunicación, diseñando estrategias de cuestionamiento por pares y entrenando a los sujetos en ellas para facilitar el aprendizaje de materiales trabajados en clases de lectura. Como

conclusión de esta investigación se destaca la importancia de entrenar y enseñar a los alumnos el proceso de formulación de cuestiones. Ya que los resultados indican que los estudiantes que participan en los grupos de discusión entrenados en el planteamiento de cuestiones responden más y mejor a las preguntas referidas a pensamiento crítico, dan más explicaciones y con respuestas más elaboradas y obtienen mejor rendimiento que los estudiantes del grupo de discusión que no ha sido entrenado.

Una vez identificadas las variables que caracterizan el aprendizaje cooperativo, y demostrada su superioridad sobre otras modalidades, el interés de los investigadores se ha diversificado. Una línea de trabajo se ha centrado en detectar los efectos de este tipo de estructuración de la situación de aprendizaje en variables de tipo actitudinal y otra, en variables de tipo cognitivo.

En el primer caso destacamos los trabajos desarrollados en España por Calvo (1990 y 1991), sobre la modificación de actitudes autoritarias y de prejuicios en alumnos de BUP, siguiendo un modelo de *investigación en el aula*. Los resultados ponen de manifiesto después de la experiencia una reducción de las actitudes autoritarias y dogmáticas de los alumnos y una mejora del clima de clase en el grupo que participó en la experiencia con respecto al grupo de control. Se detectó también una mejora en el rendimiento y la motivación de los alumnos.

En el segundo están los trabajos de Brown y Campione (1986) en los que demuestran que el aprendizaje cooperativo es un componente para el aprendizaje cognitivo y los de Slavin y Stevens de la Universidad John Hopkins, siguiendo un *modelo empírico analítico*, que han desarrollado diversos programas de aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lectura y la composición escrita. Los resultados de tres *experimentos de campo* comparando el programa cooperativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en los grados elementales, con los métodos tradicionales muestra que los alumnos que aprenden con el programa tienen mejores resultados en los tests standarizados (Stevens y otros, 1987; Stevens, Slavin y Farnish, 1989). En la actualidad este grupo de investigadores está interesado por el estudio de la combinación de los métodos de la instrucción directa en las estrategias de comprensión lectora y el aprendizaje cooperativo. En una investigación *ex post facto* realizada por Stevens, Slavin y Farnish en 1991 en 30 escuelas elementales para ver el impacto de la instrucción directa en las estrategias de comprensión lectora y el grado en que el aprendizaje cooperativo potencia la efectividad en el uso de estas estrategias por parte de los alumnos, los resultados mostraron que el proceso de aprendizaje cooperativo integrado con la instrucción directa es el procedimiento de enseñanza más efectivo.

La generalización progresiva del ordenador como medio de enseñanza en los centros ha suscitado de nuevo el interés por los métodos de enseñanza individualizada al contar con un medio potente para desarrollar diversos modos, secuencias y estructuración de las tareas (Carrier y Jonassen, 1988). Sin embargo el costo excesivo que este tipo de propuestas podría suponer junto con las ventajas que se derivan para el logro del alumno de la situación de aprendizaje cooperativo ha derivado el

interés de los investigadores por estudiar la introducción de la enseñanza asistida por ordenador dentro de un contexto de aprendizaje cooperativo. Los primeros trabajos han tenido como objeto clarificar el tipo de estrategias de enseñanza por ordenador que pueden ser aplicadas a un aprendizaje cooperativo, ya que no se pueden trasladar sin más a ese contexto las propias de la enseñanza individualizada. Watson (1990-91) y Hooper (1992) presentan un resumen de las investigaciones realizadas por el mismo y otros autores para clarificar los efectos del aprendizaje cooperativo empleando el ordenador y poner así las bases para el diseño de software para grupos.

A partir de los trabajos de Resnick (1987) en los que se demuestra las diferencias entre el tipo de aprendizaje requerido en el medio escolar y fuera de él, O'Donnell Dansereau y Rocklin (1991), con un *diseño cuasiexperimental* plantean una investigación sobre aprendizaje cooperativo en contextos no académicos. El objetivo de la investigación es ver los efectos de las diferencias individuales en el aprendizaje, ejecución y retención de procedimientos concretos dentro de un contexto variado de estrategias de aprendizaje cooperativo. Como variables diferenciales se consideran el nivel de dominio de vocabulario y el estilo cognitivo. Los resultados muestran diferencias en la ejecución y recuerdo de procedimientos entre los dependientes e independientes de campo según el tipo de estrategias de aprendizaje cooperativo con las que se ha trabajado; así como diferencias a favor de los sujetos con mejor nivel de vocabulario, independientemente del tipo de estrategia empleada. Los autores concluyen señalando la importancia de considerar los diferentes métodos de aprendizaje en relación con las diferencias de estilo cognitivo de los alumnos.

4.6. Investigaciones sobre el desarrollo de la motivación académica

Los trabajos empíricos en torno a la motivación académica han experimentado un creciente revitalización a partir de los años 70 (Weiner, 1990). La novedad más importante es la de conceptualizar la motivación en términos cognitivos (Corno y Snow, 1986). En la actualidad se cuenta con varias teorías que explican la motivación para el aprendizaje como, la atribucional de Weiner, (1980 y 1986); la de la autoeficacia de Bandura (1977, 1982, 1986); la de alumnos orígenes y peones (DeCharms, 1976); motivación intrínseca (Deci, 1975, Deci y Ryan, 1985), por citar algunas. A pesar de los esfuerzos realizados por distintos investigadores para integrar aspectos relacionados con la motivación académica como el Locus de control, la ansiedad o el autoconcepto, en teorías más unificadas, es necesario avanzar más en la clarificación de los constructos motivacionales, ya que la distinción entre algunos de ellos no está demasiado clara. Otro punto que necesita ser investigado es la distinción entre la motivación como rasgo o como estado, ya que algunos constructos como la orientación hacia el yo o hacia la tarea, parecen funcionar como rasgo y como estado (Nicholls, 1984, 1989; Nolen, 1988).

La mayor parte de las investigaciones con las que se cuenta son estudios corre-

lacionales o de regresión múltiple, bien para validar los constructos (Gottfried, 1990), o bien para establecer la asociación y/o el peso de distintas variables consideradas en algunos de los constructos motivacionales estudiados con el rendimiento académico o en otro tipo de tareas. En este sentido, Multon, Brown y Lent (1991) a partir de un *metaanálisis* de 39 investigaciones concluyen que hay una relación positiva entre la autoeficacia percibida, el rendimiento y la persistencia en las tareas.

Algunos trabajos de investigación empiezan a emplear constructos motivacionales diferenciales (motivación por la tarea/motivación por el yo; motivación intrínseca o extrínseca) como variables en investigaciones sobre estructuración de situaciones de aprendizaje, o sobre profundidad de procesamiento de la información, el uso de refuerzos o la utilización de estrategias cognitivas.

Pardo Merino y Alonso Tapia, (1990) estudian las diferencias entre los sujetos motivados por el yo (autovaloración) o por la tarea, en situaciones de aprendizaje competitivo y cooperativo.

Graham y Golan (1991) en dos estudios con niños de 5º y 6º grado de la escuela elemental, con un *diseño experimental*, analizan la relación entre orientación hacia el yo o hacia la tarea y el nivel de profundidad de procesamiento de la información en tareas de codificación y recuerdo de información verbal. Los resultados obtenidos muestran que los tipos de orientación motivacional tienen un efecto diferencial en la profundidad de procesamiento de la información. Nolen (1988) encuentra resultados similares con alumnos de universidad en cuanto al tipo de estrategias de estudio empleadas (superficiales por los alumnos con orientación motivacional hacia el yo, y profundas, los orientados hacia la tarea). Se requieren más investigaciones sobre el influjo de las metas de aprendizaje de los alumnos en el modo en que afrontan las tareas, del mismo modo es preciso probar la interacción entre los factores motivacionales y cognitivos, identificados por Garner (1990) y por Alonso Tapia (1991 y 1992), que han demostrado tener un peso importante en el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje y estudio por parte de los alumnos.

El estudio *ex post facto* de Miller y Hom (1990) analiza el uso de refuerzos y el papel que desempeñan según el tipo de orientación motivacional del sujeto hacia el yo o hacia la tarea. Los resultados de su trabajo con estudiantes de college, muestran que las recompensas externas reducen la motivación en sujetos para los que la tarea era de poco valor para el yo, y la promueven en aquellos que ven la tarea como una medida de su habilidad. Se concluye que las recompensas externas reducen la orientación a la tarea.

Una línea prometedora es la iniciada por Graham y Harris en 1989, con chicos con dificultades de aprendizaje en la que se estudia, a partir de un diseño cuasiexperimental, los efectos de distintos métodos de enseñanza (enseñanza directa, enseñanza de estrategias y enseñanza de estrategias con autorregulación) en las habilidades de composición escrita y en la autoeficacia percibida en sujetos con dificultades de aprendizaje. En los primeros trabajos realizados encuentran una relación entre las estrategias de entrenamiento con autorregulación y la autoeficacia percibida de los

alumnos. Sin embargo en un trabajo posterior (Sawyer, Graham y Harris 1992) no aparece esta relación. En ambas investigaciones se observa que hay una tendencia en los niños con dificultades de aprendizaje a puntuar alto en autoeficacia, aún antes de iniciar el entrenamiento. Estos autores concluyen que es posible que estos alumnos tiendan a sobreestimar sus posibilidades como indican los trabajos de Álvarez y Adelman (1986). Se requieren más investigaciones sobre el papel de la autoeficacia en la autoregulación del aprendizaje y el logro, en niños con dificultades de aprendizaje.

En la investigación realizada para estudiar la relación entre las dimensiones de estructuración de la clase y las estrategias instructivas del profesor, Alonso Tapia (1991) obtiene resultados similares a los que aparecen en las revisiones de Ames (1984) y Blumenfeld (1992). Este autor encuentra que el diseño de las tareas, la forma de ejercer la autoridad y el modo de evaluar caracterizan situaciones de clase diferentes que dan lugar a un tipo de estrategias instructivas-motivacionales diferenciadas por parte de los profesores según definan esa estructuración del aula.

En la actualidad hay una corriente de investigación, siguiendo la *metodología observacional* en el aula, interesada en comprobar los efectos de las estrategias empleadas por el profesor en la orientación motivacional intrínseca o extrínseca del alumno (Brophy, 1988; Brophy y otros 1983; Marshall, 1987). En estos trabajos se observa durante un tiempo a los profesores y alumnos en el aula, y se anotan las estrategias utilizadas por los profesores y el comportamiento de los alumnos, para posteriormente ver las diferencias en la conducta de los sujetos en función de las estrategias utilizadas por el profesor. En esa misma línea, Newby (1991) estudia la cantidad y el tipo de estrategias motivacionales empleadas por el profesor, así como su efecto en el grado de comportamiento centrado en la tarea manifestado por los estudiantes de los primeros cursos de la escuela elemental. Los datos se recogieron por el procedimiento de *observación no participante* y las estrategias motivacionales empleadas por los 30 profesores observados durante 4 meses se registraron y categorizaron siguiendo el modelo propuesto por Keller, (1987): atención, relevancia, confianza y satisfacción. De los resultados de esta investigación se desprende que los profesores emplean con mucha mayor frecuencia estrategias motivacionales externas de recompensa o castigo, que otras como el centrar la atención o mostrar la relevancia. También se observa que existe una correlación positiva entre el uso de estrategias de la categoría denominada por Keller como relevancia y el comportamiento centrado en la tarea por parte de los estudiantes; y una correlación negativa entre el uso de estrategias externas de recompensa o castigo y dicho comportamiento.

Los factores motivacionales y atribucionales se muestran como elementos importantes para mantener y consolidar lo aprendido. En un estudio efectuado por Borkowsky y otros (1990) los estudiantes que fueron entrenados en estrategias de aprendizaje y atribuían a esas estrategias sus logros, no sólo obtenían mejores resultados en su ejecución, sino que mantenían y generalizaban con mayor facilidad sus aprendizajes. Los estudiantes únicamente entrenados en estrategias de aprendizaje aumentaban su conocimiento declarativo sobre estas estrategias pero no su utilización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Introducción

- A.A.V.V. (1992): *Educación multicultural e intercultural*. Actas del Congreso de Educación Multicultural, celebrado en Ceuta en 1991. Granada: Impredisur.
- BARTOLOMÉ, M. (1983): *Pedagogía Diferencial. Aproximación a una ciencia*. Barcelona: Universidad Barcelona. Paper.
- CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA (1992): *Educación Multicultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Tomos I y II. Salamanca: Diputación Provincial.
- DE LA ORDEN, A. (1988): Conceptualización de la pedagogía diferencial, *Bordón*. 40, 4, 543-553.
- DENDALUCE, I. (1988): Contexto y criterios: hacia una tipologización de las metodologías de la investigación en Pedagogía Diferencial, *Bordón*. 40, 4, 599-611.
- JIMÉNEZ, C. (1990): Cuestiones sobre bases diferenciales de la educación. Madrid: UNED.
- JIMÉNEZ, C. (1991) (Coord.): *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dykinson.
- LÓPEZ, E. (1988): Problemas de investigación en algunos campos de Pedagogía Diferencial, *Bordón*. 40, 4, 611-631.
- MARÍN, R. (1992): Modelos de educación multicultural. En A.A.V.V. *Educación multicultural e intercultural*. (pp. 42-57). Granada: Impredisur.
- MARSHALL, G. A. (1972): Clasificaciones raciales populares y científicas. En AAVV. *Ciencia y concepto de raza*. Barcelona: Fontanella.
- SELBY, D. (1992): Educación para una sociedad multicultural: implicaciones curriculares y metodológicas. En *Actas X Congreso Nacional de Pedagogía*, (pp. 351-379). Salamanca: Diputación Provincial.
- SIGUÁN, M. (1992): *La escuela y la inmigración en la Europa de los 90*. Barcelona: Horsori.
- TEJEDOR, J. (1988): La pedagogía diferencial en su conceptualización metodológica, *Bordón*, 40, 4, 589-599.

Políticas Públicas

- AMERICAN ASSOCIATION OF COLLEGES FOR TEACHER EDUCATION (1978): *State Legislation Provisions and Practices Related to Multicultural Education*. Whashington: Autor.
- ANDERSON, E. J. (1984): *Public Polcy-Making*. New York: CBS College Publ.
- BALLART, X. (1992): *¿Cómo evaluar programas y servicios públicos? Aproximación sistemática y estudio de casos*. Madrid: M.A.P.
- BARTOLOMÉ, M. (1992): Diseños y metodologías de investigación desde la perspectiva de la educación intercultural. En X Congreso Nacional de Pedagogía. *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida, II*, (pp. 662-48). Salamanca: Diputación Provincial de Salamanca.
- CATTERALL, S. J. (1985) (Ed.): *Economic Evaluation of Public Programs, New Direction for Program Evaluation*, 26, junio.
- CIBULKA, G. J., Reed J. R. y Wong K. K. (1992) (Eds.): *The Politics of Urban Education in the United States*. London: The Falmer Press.
- CIBULKA, G. J. (1992): Urban Education as Field of Study: Problems of Knowledge and Power. En G. J. Cibulka, J. R. Reed y K. K. Wong: *The Politics of Urban Education in the United States*, (pp. 27-43). London: The Falmer Press.
- CIDE (1992): *Las desigualdades en el acceso a la educación en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.

- COLEMAN, J. S. y otros (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington: Government Printing Office.
- COMISSIÓ INTERDEPARTAMENTAL DE PROMOCION DE LA DONA (1989): *Plan de Actuación del Gobierno de la Generalitat de Catalunya para la Igualdad de Oportunidades para la Mujer*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA, DEPORTE Y JUVENTUD (1992): *Evaluación del I Plan de Igualdad de la Mujer*. Principado de Asturias: Autor.
- CRUMPTON, R. (1992): Policy Analysis of State Multicultural Education Programas. En A. C. Grant (Ed.): *Research and multicultural education*, (pp. 240-249). London: The Falmer Press.
- GOLLNICK, (1992): Multicultural education: policy and practices in teacher education. En A. C. Grant (Ed.): *Research and multicultural education*. London: The Falmer Press.
- GRANT, A. C. (1992) (Ed.): *Research and multicultural education*, (pp. 219-239). London: The Falmer Press.
- ESPÍN, J. V. (1991): Los programas de educación compensatoria. ¿Una respuesta a las diferencias cosiculares desde la educación? En C. Jiménez. *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dykinson.
- FREEDMAN, P. I. (1983): A National sample of multiethnic/multicultural education in secondary schools, *Contemporary Education*, 54, 2, 130-3.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1990): *Plan para la Igualdad de Oportunidades de las mujeres 1988-1990*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1991): *Evaluación del plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres (1988-1990)*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- LEONARD, D. H. (1990): The role of Policy Analysis and evaluation. En B. Perret (comp.). *Outils, Pratiques, Institutions pour Evaluer les Politiques Publiques*. (pp. 179-205). Actes du Séminaire PLAN-ENA. Avril-Juillet. Paris: La Documentación Française.
- LYNCH, J. (1986): *Multicultural Education: Principles and Practice*. London: Routledge and Kegan Paul.
- MCCARTHY, C. (1990): Multicultural approach to racial inequality in the United States, *Curriculum and Teaching*, 5, 1-3, 25-35.
- MAYNARD, A. R. y MURNANE, J. R. (1981): The effects of negative income tax on school performance. *Evaluation Studies Review Annual*, 6, 179-92.
- MITCHELL, B. (1985): Multicultural education. Avieble component of American Education?, *Educational Research*, 937-11.
- MITCHELL B. (1988): *A National Survey of Multicultural Education*. Cheney: Western States Consulting and Evaluation Services.
- MITCHELL, D. E. (1984): Educational Policy Analysis: The state of de art, *Educational Administration Quartely*, 20, 3, 120-60.
- MULLIN, S. P. y SUMMERS, A. A. (1983): Is More Better? The Effectiveness of Spending on Compensatory Education, *Phi Delta Kappan*, 64, 5, 339-347.
- NAGEL, S. S. (1990): Bridging theory and practice in policy/program evaluation, *Evaluation and Program Planing*, 13, 275-283.
- NETHERLANDS CENTRAL BUREAU OF STATISTICS (1988): *Educational Indicators for the Basisvorming*. Voorburg: Autor.
- OECD (1992): *Une education et une formation de qualité pour tous*. Paris: Autor.
- OECD (1973): *Indicators of performance of educational systems*. Paris: Autor.
- OECD (1992): *The OECD international education indicators. A framework for analysis*. Paris: Autor.
- OLKINUORA, E. (1973): On the problem of developing educational indicators, *Acta Sociologica*, 16, 4, 284-302.

- PERRET, B. (1991) (Comp.): Outils, Pratiques, Institutions pour Evaluer les Politiques Publiques. *Actes du Séminaire PLAN-ENA. Avril-Juillet*. Paris: La Documentation Française.
- ROS, J. D. (1992): The role of Investigation in Program and Policy Development, *New Directions for Program Evaluation*, 56, 53-61.
- RIST, R. C. (1990) (Ed.): *Policy and Program Evaluation: Perspectives on design and utilization*. Brussels: International Institute of Administrative Sciences.
- SMITH, L. N. y SMITH, K. A. (1985): State-Level Evaluation Uses of Cost Analysis: a National descriptive Survey. CATTERALL, S. J. (ed.): *Economic Evaluation of Public Programs, New Direction for Program Evaluation*, 26, 83-97.
- SARIS, E. W. y BATISTA, F. (1992): *Social indicators with respect to de role of women in society*. Barcelona: ESADE.
- SLAVENBURG, J. H. (1991): Evaluation of Compensatory Education Programmes in Rotterdam, The Netherlands, *International Journal of Educational Research*, 15,1, 21-41.
- SUBBARAO, K. y RANEY, L. (1993): *Social gains from females Education. A cross National Study*. Whashington: World Bank.
- SUBIRACH, J. (1989): *Analisis de políticas públicas y eficacia de la administración*. Madrid: M.A.P.
- TROCHIN, K. W. (1983): Methodologically Based Discrepancies in Compensatory Education Evaluation, *Evaluation Studies. Review Annual*, 8, 633-670.
- UNESCO (1976): *Towards a System of educational Indicators, Division of educational policy and planing*. Paris: Autor.
- UTARBIGON, R. W. y HANUSHEK, F. A. (1992): *Educational Performance of the poor, lesson from Rural Northeart Brazil*. Oxford: University Press.
- VEGA FELIPE (1992): Principales indicadores para un programa de educación intercultural en localidades con alta presencia de residentes extranjeros. En X Congreso Nacional de Pedagogía. *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida, II*, (pp. 720-21). Salamanca: Diputación provincial de Salamanca.
- VIGHI, I. (1992): Programas europeos de acción en favor de las mujeres. *Salud y Trabajo*, 79, 4-7.
- WOODHALL, M. (1992): *Cost-benefit Analysis in educational planing*. Paris: Unesco.

Diferencias étnicas y socioculturales: modelos cuantitativos

- BAKER, D. P. (1993): Compared to Japan, the U.S. is a low achiever... really. New evidence and comment on Westbury, *Educational Researcher*, 22, 3, 18-20.
- BARTOLOMÉ, M. (1992): Diseños y metodologías de investigación desde la perspectiva de la educación multicultural. En X Congreso Nacional de Pedagogía. *Educación intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida, II*, (pp. 647-674). Salamanca: Diputación provincial de Salamanca.
- BEAUTRY, J. S. (1992): Synthesizing research in multicultural teacher education: finding and issues for evaluation of cultural diversity. En A. M. Madiso (Ed.): *Minority Issues in Program Evaluation, New directions for Program Evaluation*, 53, 69-86. San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- CALVO BUEZAS, T. (1987): *Tratamiento de las minorías étnicas en los libros de textos escolares*. Intervención en las VII Jornadas de Enseñantes con Gitanos. Badalona.
- CALVO BUEZAS, T. (1989): *Los racistas son los otros*. Madrid: Popular.
- CALVO BUEZAS, T. (1990): *El racismo que viene*. Madrid: Tecnos.
- CARTER, R. T. (1991): Racial identity attitudes and psychological functioning, *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 19, 105-114.
- CAZDEN, C. B. (1990): Differential treatment in New Zealand: reflections on research in minority education, *Teaching and Teacher Education*, 6, 4, 291-303.

- CIRES (1993): *La realidad social en España 1991-92*. Barcelona: Ediciones B.S.A. Coedición de Fundación BBV.
- CLIFTON, R. A., WILLIAMS, T. y CLANCY, J. (1991): The academic attainment of ethnic groups in Australia: a social psychological model, *Sociology of Education*, 64, 111-126.
- COLECTIVO IOÉ, (1992): La inmigración extranjera en España: Sus características diferenciales en el contexto europeo. *III Jornadas Estatales Sobre Perspectivas del Trabajo Social: Inmigración-Emigración*, (paper).
- DAVIS, J. E. (1992): Reconsidering the use of race as an explanatory variable in program evaluation. En A. M. Madison (Ed.): «Minority Issues in Program Evaluation». New directions for Program Evaluation. N.º 53. (pp. 55-67). San Francisco: Jossey-Bass.
- DUNCAN, C. y PRYZWANSKY, W. B. (1993): Effects of race, racial identity development, and orientation style on perceived consultant effectiveness, *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 21, 2, 88-96.
- DUNN, CH. W. y TUCKER, C. M. (1993): Black children's Adaptive Functioning and Maladaptive behavior associated with quality of family support, *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 21, 2, 79-87.
- ENGSTROM, C. M. y SEDLACEK, W. E. (1991): A study of prejudice toward university student-athletes, *Journal of Counseling and Development*, 70, 189-193.
- FREDRICKSON, R. H., LIN, J. G., y XING, S. (1992): Social status ranking of occupations in the people's Republic of China, Taiwan, and the United States, *The Career Development Quarterly*, 40, 351-360.
- GIM, R. H., ATKINSON, D. R., y KIM, S. J. (1991): Asian-American Acculturation, counselor ethnicity and cultural sensitivity, and rating of counselors, *Journal of Counseling Psychology*, 38, 1, 57-62.
- GRAND, C. A. y MILLAR, S. (1992): Research and Multicultural Education: barriers, need and boundaries. En C. A. Grant (Ed.): *Research and multicultural education*. London: The Falmer Press.
- HELMS, J. E. (1984): Toward a theoretical explanation of the effects of race on counseling: A black and white model, *The Counseling Psychologist*, 12, 4, 153-156.
- HELMS, J. E., y CARTER, R. T. (1991): Relationships of white and black racial identity attitudes and demographic similarity to counselor preferences, *Journal of Counseling Psychology*, 38, 4, 446-457.
- HENRY, P., BARDO, H. R., Y HENRY, C. A. (1992): The effectiveness of career development seminars on African American premedical students: a program evaluation using the Medical Career Development Inventory, *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 20, 99-112.
- HESS, R. S., y STREET, E. M. (1991): The effect of acculturation on the relationship of counselor ethnicity and client ratings, *Journal of Counseling Psychology*, 38, 1, 71-75.
- HILLIARD, A. G. (1989): Kemet (Egyptian) Historical Revision: Implications for Cross-Cultural Evaluation and Research in Education, *Evaluation Practice*, 10, 7-21.
- HLEBOWITSH, P. S., y TÉLLEZ, K. (1993): Pre-service Teachers and their students: early views of race, gender and class, *Journal of Education for Teaching*, 19, 1, 41-52.
- HOUSE, E. R. (1990): Methodology and Justice. En K. A. Sirotnik (Ed.): *Evaluation and social justice: Issues in Public Evaluation. New Directions for Program Evaluation*, 45. (pp. 23-36): San Francisco: Jossey Bass.
- KYSEL, F. (1988): Ethnic Background and examination results, *Educational Research*, 30, 2, 83-89.
- LUCAS, M. S. (1993): Personal, social, academic, y career problems expressed by minority college students, *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 21, 1, 2-13.
- LADSON-BILLIG, G. (1992): Culturally relevant teaching: the key to making multicultural education work. En C. A. Grant (Ed.): *Research and multicultural education*. (pp. 106-121). London: The Falmer Press.
- LINCOLN, Y. S. (1991): The arts and sciences of program evaluation, *Evaluation Practice*, 12, 1-7.

- MADISON, A. M. (1992): Primary inclusion of culturally diverse minority program participants in the evaluation process. En A. M. Madison (Ed.): *Minority Issues in Program Evaluation. New directions for Program Evaluation*, 53. (pp. 35-43). S. Francisco: Jossey-Bass.
- MCDOWELL, C. L. (1992): Standardized tests and Program Evaluation: inappropriate measures in critical times». En A. M. Madison (Ed.): *Minority Issues in Program Evaluation. New directions for Program Evaluation*, 53. (pp. 45-54). San Francisco: Jossey-Bass.
- MIO, J. S. y IWAMASA, G. (1993): To do, or no to do: that is the question for white cross-cultural researchers, *The Counseling Psychologist*, 21, 2, 197-212.
- MORRIS, J. R. (1991): Racial attitudes of undergraduates in greek housing, *The College Student Journal*, 25, 1, 501-505.
- PARHAM, T. A., y HELMS, J. E. (1985a): Relation of racial identity attitudes to self-actualization and affective states of black student, *Journal of Counseling Psychology*, 32, 2, 431-440.
- PARHAM, T. A., y HELMS, J. E. (1985b): Attitudes of racial identity and self-esteem: An exploratory investigation, *Journal of College Student Personnel*, 26, 143-146.
- PARKER, W. M. y LORD, S. L. (1993): Characteristics of race Role Models for young African American men: An exploratory survey, *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 21, 2, 97-105.
- PATTON, M. Q. (1987): *How to use Qualitative Methods in Evaluation*. London: Sage.
- PEDERSEN, P. (1987): Ten frequent assumption of cultural bias in Counseling, *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 15, 1, 16-24.
- PHELPS, R. E., MEARA, N. M., DAVIS, K. L., y PATTON, M. J. (1991): Blacks' and whites' perceptions of verbal aggression, *Journal of Counseling and Development*, 69, 345-350.
- PONTEROTTO, J. G. (1991): The nature of prejudice revisited: implications for counseling interventions, *Journal of Counseling and Development*, 70, 216-224.
- POWER, K. M., DOLLY, J. P., y BLAINE, D. D. (1993): The effects of overgeneralizing ethnic categories in educational evaluation, *Studies in Educational Evaluation*, 19, 15-23.
- PRADA, M. A. DE, PEREDA, C. y ACTIS, W. (1992): Colectivo Ioé. Extranjeros y españoles. Mas allá de opiniones y actitudes. Aproximación a la lógica discursiva de las relaciones. *Racismo y educación: Hacia una educación multicultural*. Universidad de verano Antonio Machado. Baeza.
- PRICE, G. G. (1992): Using quantitative methods to explore Multicultural Education. En C. A. Grant (Ed.): *Research and multicultural education*. London: The Falmer Press.
- PRIEST, R. (1991): Racism and prejudice as negative impacts on african american clients therapy, *Journal of Counseling and Development*, 70, 213-215.
- RAMSEY, P. G. (1991): The salience of race in young children growing up in an all-white community, *Journal of Educational Psychology*, 83, 1, 28-34.
- RUMBERGER, R. W. y WILLMS, J. D. (1992): The impact of racial and ethnic segregation on the achievement gap in California high schools, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, 4, 377-396.
- SÁNCHEZ, I., ROMERA, M. J. y SÁEZ, R. (1992): Información bibliográfica y documental sobre educación multicultural y educación intercultural. En *X Congreso Nacional de Pedagogía. Educación intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. II. (pp. 805-841). Salamanca: Diputación provincial de Salamanca.
- SERGEANT, M. T., WOODS, P. A. y SEDLACEK, W. E. (1992): University student attitudes toward arabs: intervention implications, *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 20, 123-131.
- SLEETER, C. y GRANT, C. (1987): An analysis of multicultural education in the United States», *Harvard Educational Review*, 57, 412-444.
- SODOWSKY, G. R., WAI MING, E., y PLAKE, B. (1991): Moderating effects of sociocultural variables on Acculturation Attitudes of Hispanics and Asian Americans, *Journal of Counseling and Development*, 70, 1, 194-205.

- STOCKDILL, S. H., DUHON-SELLS, R. M., OLSON, R. A. y PATTON, M. Q. (1992): Voices in the design and evaluation of a multicultural education program: a developmental approach. En A. M. Madison (Ed.): *Minority Issues in Program Evaluation. New directions for Program Evaluation*, 53. (pp. 17-33). San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- SUE, D. W. (1981): *Counseling the culturally different: theory and practice*. New York: Wiley.
- SUTTER, J. A. y MCCAUL, E. J. (1993): Issues in cross-cultural counseling: An examination of the meaning and dimensions of tolerance, *International Journal for the Advancement of Counseling*, 16, 3-18.
- TAMIR, P. (1992): Ethnic origin, socioeconomic status and science learning outcomes of high school students in Israel, *Curriculum and Teaching*, 7, 1, 27-35.
- THIRKELL, B. y WORRALL, N. (1989): Differential ethnic bias in Bengali and white children, *Educational Research*, 31, 3, 181-187.
- TOKAR, D. M., y SWANSON, J. L. (1991): An investigation of the validity of Helms's (1984) Model of white racial identity development, *Journal of Counseling Psychology*, 38, 3, 296-301.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. (1991): A study of black students' perceptions of racism in Initial Teacher Education, *British Educational Research Journal*, 17, 1, 35-50.
- WADE, P. y BERSTEIN, B. L. (1991): Culture sensitivity training and counselor's race: effects on black female clients' perceptions and attrition, *Journal of Counseling Psychology*, 38, 1, 9-15.
- WESTBURY, I. (1992): Comparing American and Japanese achievement: Is the United States really a low achiever?, *Educational Researcher*, 21, 5, 18-24.
- WESTBURY, I. (1993): American and Japanese achievement... again. A response to Baker, *Educational Researcher*, 22, 3, 21-26.
- YOUNG, J. W. (1991): Improving the prediction of performance of ethnic minorities using the IRT-based GPA, *Applied Measurement in Education*, 4, 3, 229-239.
- ZAPF, M. K. (1991): Cross-cultural transitions and wellness: dealing with culture shock, *International Journal for the Advancement of Counseling*, 14, 105-119.

Diferencias étnicas y socioculturales: modelos cualitativos

- AGUADO, M. T. (1991): «La educación intercultural: Concepto, paradigmas, realizaciones. En C. Jiménez (Coord.): *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. (pp. 87-105). Madrid: Dykinson.
- ALEGRE, O. M. (1990): «El entrenamiento musical y la lateralidad en niños deficientes visuales», *Curriculum*, 1, 131-142.
- ANDERSON, G. L. (1989): «Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status and New Directions», *Review of Educational Research*, 59, 3, 249-270.
- ASANTE, M. K. (1991): «Multiculturalism: An Exchange», *The American Scholar*, 60, 2, 267-272.
- BARTOLOMÉ, M. y ANGUERA, M. T. (1990): *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona: PPU.
- BARTOLOMÉ, M. (1991): Diferencias socioculturales y marginación: aproximación educativa al problema. En C. Jiménez (Coord.): *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. (pp. 53-87). Madrid: Dykinson.
- BARTOLOMÉ, M. y ACOSTA, A. (1991): Articulación de la educación popular y la educación formal. Ponencia presentada en las *Jornadas de Investigación Participativa*, celebradas en la Universidad de Barcelona, 15-20 de Sep. (paper).
- BARTOLOMÉ, M. (1992): Diseños y metodologías de investigación desde la perspectiva de la educación multicultural. Ponencia presentada en el *X Congreso nacional de Pedagogía sobre Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. II. (pp. 647-674). Salamanca: Diputación Provincial de Salamanca.
- BARTOLOMÉ, M., CABRERA, F., ESPÍN, J. V., MARÍN, M. A., MARTÍN, J., DEL RINCÓN, D. y

- RODRÍGUEZ, M. (1992): *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la educación Primaria*. Proyecto de investigación subvencionado por el CIDE. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- BORMAN, K. M., TIMM, P., EL-AMIN, Z. y WINSTON, M. (1992): Using Multiple Strategies to Assess Multicultural Education in a School District. En C. A. Grant (1992): *Research & Multicultural Education*, (pp. 71-88): London: The Falmer Press.
- BROWN, S. C. (1992): Application of Multicultural and Global Concepts in Preservice Teachers' Classrooms: A Preliminary Report, *Curriculum*, 13, 2, 99-102.
- CARRINGTON, B. (1983): Sport as a side-track: an analysis of West Indian involvement in extracurricular sport. En L. Barton y S. Walker (Eds.): *Race, Class and Education*, Beckenham: Croom Helm.
- CARRINGTON, B. y WOOD, E. (1983): Body talk, *Multiracial Education*, 11, 2, 29-38.
- CLAUX, R. y LEMAY, P. (1991): La Recherche-Action: Fondaments, pratique et formatio. L'actualité de Kurt Lewin. Ponencia presentada en el *Colloque: La Recherche-Action de Kurt Lewin aux Pratiques Québécoises contemporaines*. 59 Congress de l'ACFAS. Université de Sherbrooke. 21-24 Mai 1991. (paper).
- CODINA, M. T. (1991): Educación en la diversidad, *Cuadernos de Pedagogía*, 196, 27-28.
- DENIA, N., GIRÓ, J. y NAVARRO, J. M. (1988): *Elements per a una reflexió didàctica sobre l'etnocentrisme als manuals escolars d'història*. Barcelona: PPU.
- DUNKIN, M. J. y DOENAU, S. J. (1989): Etnia y comportamiento en el aula. En T. Husen y T. N. Postlethwaite (Eds.): *Enciclopedia Internacional de la Educación*, (pp. 2.487-2.490). Barcelona: M.E.C.: Vicens Vives.
- ESPÍN, J. V. (1991): Los programas de educación compensatoria. ¿Una respuesta a las diferencias socioculturales desde la educación? En C. Jiménez (Coord.): *Lecturas de Pedagogía Diferencial*, (pp. 105-135). Madrid: Dykinson.
- ETXEARRIA, F. (1992): Educación intercultural, racismo y europeísmo. En Varios *Educación multicultural e intercultural*. Actas del Congreso de Educación Multicultural celebrado en Ceuta en 1991. Granada. Impredisur.
- EVERTSON, C. M. y GREEN, J. (1989): La observación como indagación y método. En M. C. Wittrock: *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós: MEC.
- GARCÍA DE LEÓN, M. A. (1990): Nota de investigación: sociologías ricas/sociologías pobres: el caso del etnocentrismo de la sociología norteamericana, *Tempora*, 15-16, 75-80.
- GHOSH, R. y TARROW, N. (1993): Multiculturalism and Teacher Educators: views from Canada and USA, *Comparative Education*, 29, 1, 81-92.
- GIBBS, J. T. (1990): Biracial adolescents. En J. T. Gibbs y L. N. Huang (Eds.): *Children of color*, (pp. 332-350). San Francisco: Jossey-Bass.
- GORDON, B. M. (1992): The Marginalized Discourse of Minority Intellectual Thought in Traditional Writings on Teaching. En C. A. Grant (Ed.): *Research & Multicultural Education*, (pp. 19-31): London: The Falmer Press.
- GRANT, C. A. (1992): *Research & Multicultural Education*. London: The Falmer Press.
- GRANT, C. A. y MILLAR, S. (1992): Research and Multicultural Education: Barriers, Needs and Boundaries. En C. A. Grant (1992): *Research & Multicultural Education*, (pp. 7-18). London: The Falmer Press.
- GRUGEON, E. y WOODS, P. (1990): *Educating all. Multicultural perspectives in the Primary School*. London: Routledge.
- HARRY, B. (1992): An Ethnographic Study of Cross-Cultural Communication With Puerto Rican-American Families in the Special Education System, *American Educational Research Journal*, 29, 3, 471-494.
- HERRING, R. D. (1992): Biracial Children: An Increasing Concern for Elementary and Middle School Counselor, *Elementary School Guidance and Counseling*, 27, 2, 123-130.

- JORGENSEN, D. (1989): *Participant Observation: A Methodology for Human Studies*. California: Sage.
- KEEVES, J. P. (1988): Sex Differences in Ability and Achievement. En J. P. Keeves (Ed.): *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*, (pp. 482-487). Oxford: Pergamon Press.
- KNAPP, M. S. (1979): Contribuciones etnográficas a la investigación evaluativa. En T. D. Cook y CH. S. Reichardt: *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. London: Sage. (Trad. cast.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata).
- LEWIS, A. (1992): Group Child Interviews as a Research Tool, *British Educational Research Journal*, 18, 4, 413-421.
- LINCH, J. (1992): *Education for Citizenship in a Multicultural Society*. New York: Cassell.
- LUCAS, M. S. (1993): Personal, Social, Academic, and Career Problems Expressed by Minority College Students, *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 21, 2-13.
- MARSHALL, C. y ROSSMAN, G. (1989): *Designing qualitative research*. Londres: Sage.
- MATEOS, F. C. (1992): La investigación-acción para una educación multicultural. Propuesta de intervención en una comunidad gitana. En Varios. *Educación multicultural e intercultural*. Actas del Congreso de Educación Multicultural celebrado en Ceuta en 1991. Granada: Impredisur.
- MAXWELL, J. A., BASHOOK, P. G. y SANDLOW, L. J. (1986): Combining Ethnographic and Experimental Methods in Educational Evaluation. A Case Study. En D. Fetterman: *Ethnography, step by step*, (pp. 121-143). Beverly Hills, Ca: Sage.
- MAW, J. (1991): Ethnocentrism, history textbooks and teaching strategies: presenting the URSS. *Research Papers in Education*, 6, 3, 153-169.
- MIRA, E. y ROIG, M. (1991): El aprendizaje de la comunicación. *Cuadernos de Pedagogía*, 196, 20-26.
- MONTERO-SIEBURTH, M. y GRAY, C. A. (1992): Riding the Wave: Collaborative Inquiry Linking Teachers at the University and the Urban High School. En C. A. Grant (1992): *Research & Multicultural Education*, (pp. 122-140). London: The Falmer Press.
- NILES, F. S. (1993): Issues in Multicultural Counselor Education, *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 21, 14-21.
- NORQUAY, N. (1990): Life History Research: memory, schooling and social difference, *Cambridge Journal of Education*, 20, 3, 291-300.
- OGBU, J. U. (1992): Understanding Cultural Diversity and Learning, *Educational Researcher*, 21, 8, 5-14.
- PATE, R. H. y BONDI, A. M. (1992): Religious Beliefs and Practice: An Integral Aspect of Multicultural Awareness, *Counselor Education and Supervision*, 32, 108-115.
- PRICE, G. G. (1992): Using Quantitative Methods to Explore Multicultural Education. En C. A. Grant (1992): *Research & Multicultural Education*, (pp. 58-70). London: The Falmer Press.
- QUICKE, J. (1991): Social background, Identity and Emergent Political Consciousness in the Sixth Form, *Cambridge Journal of Education*, 21, 1.
- RAMISETTY-MIKLER, S. (1993): Asian Indian Immigrants in America and Sociocultural Issues in Counseling, *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 21, 36-49.
- RAMLER, S. (1991): Global Education for 21st Century, *Educational Leadership*, 48, 7, 44-46.
- RAVITCH, D. (1991): Multiculturalism: An Exchange, *The American Scholar*, 60, 2, 272-276.
- ROBINSON, T. (1992): Transforming at-risk educational practices by understanding and appreciating differences, *Elementary School Guidance and Counseling*, 27, 2, 84-95.
- SLEETER, C. L. y GRANT, C. A. (1987): An analysis of multicultural education in the United States, *Harvard Educational Review*, 57, 4, 421-44.
- SMOCK, P. J. y WILSON, F. D. (1991): Desegregation and the Stability of White Enrollments: A School-level Analysis, 1968-84, *Sociology of Education*, 64, 278-292.
- SOBOL, T. (1990): Understanding Diversity, *Educational Leadership*, 48, 3, 27-30.

- SPRADLEY, J. P. (1979): *The Ethnography Interview*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- SPRADLEY, J. P. (1980): *Participant Observation*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- STANFIELD II, J. H. (1993a): Methodological Reflections. An Introduction. En J. H. Stanfield II y R. M. Dennis (Eds.): *Race and Ethnicity in Research Methods*, (pp. 3-15). London: Sage.
- STANFIELD II, J. H. (1993b): Epistemological Considerations. En J. H. Stanfield II y R. M. Dennis (Eds.): *Race and Ethnicity in Research Methods*, (pp. 16-36). London: Sage.
- STANFIELD II, J. H. y DENNIS, R. M. (Eds.) (1993): *Race and Ethnicity in Research Methods*. London: Sage.
- SUTTLES, G. D. (1986): School Desegregation and 'National Community. En J. Prager, D. Logshore y M. Seeman (Ed.): *School Desegregation Research*. New York: Plenum Press.
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- VAN DIJK, T. (1993): Analyzing Racism Through Discourse Analysis. Some Methodological Reflections. En J. H. Stanfield II y R. M. Dennis (Eds.): *Race and Ethnicity in Research Methods*, (pp. 92-134). London: Sage.
- VARIOS (1991): *Educación multicultural e intercultural*. Actas del Congreso de Educación Multicultural celebrado en Ceuta. Granada: Impredisur.
- WEIS, L. (1992): Reflections on the Researcher in a Multicultural Environment. En C. A. Grant. *Research & Multicultural Education*, (pp. 47-57). London: The Falmer Press.
- WOODS, P. y GRUGEON, E. (1990): Pupils and «Race»: integration and disintegration in primary schools, *British Journal of Sociology of Education*, 11, 3, 309-326.
- WRIGTH, C. (1986): School processes: an ethnographic study. En J. Eggleston, D. Dunn y M. Anjali: *Education for Some: the educational and vocational experiences of 15-18 year old members of minority ethnic groups*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- ZIMMERMAN, J. E. y SODOWSKY, G. R. (1993): Influences of Acculturation on Mexican-American Drinking Practices: Implications for Counseling, *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 21, 22-35.

Diferencias de género

- ACHER, J. y MCDONALD, M. (1991): Gender roles and school subjects in adolescent girls, *Educational Research*, 33, 1, 55-64.
- ALBERDI, I. (1987): Coeducación y sexismo en la enseñanza media. En Instituto de la Mujer (Ed.): *La investigación en España sobre mujer y educación*, (pp. 26-32). Madrid: Instituto de la Mujer.
- ALTING, A. y PELGRUM, W. J. (1990): The Siss in The Netherlands: Descriptives and Gender Differences, *Studies in Educational Evaluation*, 16, 421-441.
- ALVARO, I. y MONGE, I. (1984): La familia en los libros de texto de lectura infantil, *Revista de Educación*, 275.
- ARNESEN, A. L. (1992): *Políticas y estrategias en Noruega para la promoción de la igualdad de oportunidades en la formación del profesorado*. II Jornadas de Formación Inicial del Profesorado en Educación no sexista, febrero, (paper).
- ASKEW, S. y ROSS, C. (1991): *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*. Barcelona: Paidós.
- BANDURA, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Nueva York: Prentice-Hall.
- BARTOLOMÉ, M. (1991): *Trayectoria educativa de la mujer: la lucha inacabada*. Ponencia presentada al Simposio sobre «La Mujer, nueva realidad, respuestas nuevas». Sevilla, 27-29 de diciembre, (paper), 34 pp.

- BELENKY, M. F. y otros (1986): *Women's ways of Knowing: The development of self, voice, and mind*. Nueva York: Basic Books.
- BENNETT, R. E., GOTTESMAN, R. L., Rock, D. A. y Cerullo, F. (1993): Influence of Behavior Perceptions and Gender on Teachers «Judgments of Students» Academic Skill, *Journal of Educational Psychology*, 85, 2, 347-356.
- BETZ, N. E. y HACKETT, G. (1981): The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men, *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.
- BIKLEN, S. y SHAKESHAFT, CH. (1985): *Handbook for achieving sex equity through education*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- BIRENBAUM, M. y KRAEMER, R. (1992): «Effects of gender and ethnicity on students» perceptions of mathematics and language study, *Journal of Research and Development in Education*, 26, 1, 30-37.
- BROPHY, J. E. (1985): Interactions of Male and Female Students with Male and Female Teachers. En L. C. Wilkinson y C. B. Marrett (Eds.): *Gender influences in classroom Interaction*. Londres: Academic Press.
- BROTONS, P. (1987): Coeducación: imágenes y roles. En Instituto de Ciencias de la Educación (Ed.): *Mujer y educación. El sexismo en la enseñanza*, (pp. 145-160): Barcelona: ICE de la Universidad Autónoma.
- BURLEW, A. K. y JOHNSON, J. L. (1992): Role Conflict and Career advancement among African American Women in nontraditional professions, *The Career Development Quarterly*, 40, 302-312.
- CALZADA, T. E. (1987): Algunos aspectos de la «feminización» del trabajo docente. Una observación en la Escuela de Magisterio. En Instituto de Ciencias de la Educación (Ed.), *Mujer y educación. El sexismo en la enseñanza*, (pp. 103-107). Barcelona: ICE de la Universidad Autónoma.
- CAMPBELL, P. (1981): *The Impact of Societal Biases on Research Methods*. Washington: Paper for The National Institute of Education.
- CAREAGA, P. (1987): Modelos masculinos y femeninos en los libros de texto de E.G.B. En Instituto de la Mujer (Ed.): *La investigación en España sobre mujer y educación*, (pp. 34-40). Madrid: Instituto de la Mujer.
- CASELLES, J. F. (1991): Pedagogía diferencial, sexo y educación: El sexismo en el sistema educativo mixto y la coeducación como alternativa. En C. Jiménez Fernández (Coord.): *Lecturas de Pedagogía Diferencial*, (pp. 135-170). Madrid: Dykinson.
- CASEY, K. y APPLE, M. W. (1992): El género y las condiciones de trabajo del profesorado: el desarrollo de su explicación en America, *Educación y Sociedad*, 10, 7-21.
- CINI, A. C. y BAKER, S. B. (1987): Enhancing rural female adolescents' awareness of nontraditional careers. *The Career Development Quarterly*, 35, 316-325.
- COSPER, W. (1970): *An analysis of sex differences in teacher-student interaction as manifest in verbal and nonverbal behavior uses*. Unpublished Ed. D. dissertation, The University of Tennessee.
- CRAMER, S. H.; WISE, P. S. y COLBURN, E. D. (1977): An evaluation of a treatment to expand the career perceptions of junior high school girls, *School Counselor*, 25, 124-129.
- CRUMP, S. J. (1990): Gender and Curriculum: power and being female, *British Journal of Sociology of Education*, 11, 4, 365-385.
- DAVINSON, J. y KANYUKA, M. (1992): Girls' Participation in Basic Education in Southern Malawi, *Comparative Education Review*, 36, 4, 446-466.
- DENDALUCE, I. (1987): Líneas de investigación educativa empírico-experimental en la Universidad del País Vasco, *Revista de Investigación Educativa*, 5, 9, 49-77.
- DENDALUCE, I. (1988): Contexto y criterios hacia una tipologización de las metodologías de la investigación en Pedagogía Diferencial, *Bordón*, 40, 4, 599-610.
- DONN, M. (1986): The position of women in education, 1985. *Teacher Career and Promotion Study*, Department of Education, Wellington, Nueva Zelanda.

- DONN, M. (1987): The position of women in education, 1986. *Teacher Career and Promotion Study*, Department of Education, Wellington, Nueva Zelanda.
- EICHLER, M. (1991): *Nonsexist research methods. A practical guide*. London: Routledge, Chapman and Hall, Inc.
- ESCOLÀ, P. y otros (1991): Projecte d'intervenció en coeducació, *Guix*, 161, 11-16.
- ESPÍN, J. V. y FIGUERA, P. (1991): *Las expectativas de rol en universitarios/as*. Comunicación presentada al Simposio sobre «La Mujer, nueva realidad, respuestas nuevas». Sevilla, 27-29 de diciembre, (paper).
- FARMER, H. S. (1985): Model of Career and Achievement Motivation for Women and Men, *Journal of Counseling Psychology*, 32, 3, 363-390.
- FASSINGER, R. E. (1990): Causal models of career choice in two samples of college women, *Journal of Vocational Behavior*, 36, 225-248.
- FAULKNER, J. (1991): Mixed-sex schooling and equal opportunity for girls: a contradiction in terms? *Research Papers in Education*, 6, 3, 197-223.
- FEMINARIO DE ALICANTE (1987): *Elementos para una educación no sexista*. Valencia: Víctor Orenge.
- FRIED, L. (1989): ¿Se trata en el jardín de infancia a las niñas igual que a los niños? Análisis de conversaciones entre educadoras y niños. *Revista de Educación*, 290, 197-214.
- GALLOS, J. V. (1989): Exploring women's development: Implications for career theory, practice and research. En M. B. Arthur, D. T. Hall y B. S. Lawrence (Eds.): *Handbook of career theory*, (pp. 110-132): Cambridge: Cambridge University Press.
- GARRETA, N. (1984): La presencia de la mujer en los textos escolares, *Revista de Educación*, 275.
- GEWIRTZ, D. (1991): Analyses of Racism and Sexism in Education and Strategies for Change, *British Journal of Sociology of Education*, 12, 2, 183-201.
- GILKES, V. T. (1990): «Liberated to Work like Dogs!»: Labeling Black women and their work. En H. Y. Grossman y N. L. Chester (Eds.): *The experience and meaning of work in women's lives*, (pp. 165-188). Hillsdale, Nueva York: Erlbaum.
- GILLIGAN, C. (1979): Woman's place in man's life cycle, *Harvard Educational Review*, 49, 431-446.
- GOMBOS-TOZZO, S. y GOLUB, S. (1990): Playing Nurse and Playing Cop: Do They Change Children's Perceptions of Sex-Role Stereotypes?, *Journal of Research in Childhood Education*, 4, 2, 123-129.
- GUTTMAN, M. A. (1991): Issues in the Career Development of Adolescent Females: Implications for Educational and Guidance Practices, *Guidance and Counseling*, 6, 3, 59-74.
- HALL, J. y COOPER, J. (1991): Gender, experience and attributions to the computer, *Journal Educational Computing Research*, 7, 1, 51-60.
- HALSTEAD, M. (1991): Radical feminism, Islam and the single-sex school debate, *Gender and Education*, 3, 3, 263-278.
- HARDING, S. y HINTIKKA, M. B. (1983): *Discovering reality: Feminist perspectives on epistemology, metaphysics, methodology, and philosophy of science*. Dordrecht, Holland: Reidel.
- HAW, K. F. (1991): Interactions of gender and race-a problem for teachers? A review of the emerging literature, *Educational Research*, 33, 1, 12-21.
- HEDGES, L. V. y FRIEDMAN, L. (1993): Gender Differences in Variability in Intellectual Abilities: A Reanalysis of Feingold's Results, *Review of Educational Research*, 63, 1, 94-105.
- HELD, J. D.; ALDERTON, D. L.; FOLEY, P. P. y SEGALL, D. O. (1993): Arithmetic reasoning gender differences: Explanations found in the armed services vocational aptitude battery, *Learning and Individual Differences*, 5, 2, 171-186.
- HERAS, P. (1987): El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Cataluña. En Instituto de la Mujer (Ed.): *La investigación en España sobre mujer y educación*, (pp. 42-50). Madrid: Instituto de la Mujer.

- HOROWITZ, T. (1992): Gender plus-aggression, gender and other social variables, *Education and Society*, 10, 1, 63-71.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1991): *I Jornadas sobre Formación inicial del profesorado en Educación no sexista*. Madrid: Autor.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1992): *II Jornadas sobre Formación inicial del profesorado en Educación no sexista*. Madrid: Autor.
- JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. P. (1992): Una perspectiva no sexista en la formación del profesorado de ciencias. En Instituto de la Mujer. *II Jornadas sobre Formación inicial del profesorado en Educación no sexista*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (1990): *Cuestiones sobre bases diferenciales de la educación*. Madrid: UNED.
- JOHNSON, J. Y EXTEMA, J. S. (1982): *Positive images: Breaking stereotypes with children's television*. Beverly Hills, CA: Sage.
- KAISER, A. (1991): West Germany. En M. Wilson (Ed.): *Girl and Young Women in Education. A European Perspective*, (pp. 187-202). Oxford: Pergamon Press.
- KELLER, E. F. (1985): *Reflections on Gender and Science*. New Haven: Yale University Press.
- KELLY, G. P. (1989): Nuevas orientaciones en la investigación de la educación y de la mujer en el Tercer Mundo. El desarrollo de los enfoques centrados en la mujer. *Revista de Educación*, 290, 59-80.
- KELLY, J. (1991): A Study of Gender Differential Linguistic Interaction in the Adult Classroom, *Gender and Education*, 3, 2, 137-143.
- KING, S. (1989): Sex differences in a Causal Model of Career Maturity, *Journal of Counseling and Development*, 68, 2, 208-215.
- LAFRANCE, M. (1991): School for Scandal: different educational experiences for females and males, *Gender and Education*, 3, 1, 3-12.
- LEMING, J. S. (1992): The Influence of Contemporary Issues Curricula on School-Aged Youth, *Review of Research in Education*, 18, 111-161.
- LEWIS, M. (1990): Interrupting Patriarchy: Politics, Resistance, and Transformation in the Feminist Classroom, *Harvard Educational Review*, 60, 4, 467-488.
- LÓPEZ, P. y SOBRÉ, M. (1993): Talleres de orientación, *Cuadernos de Pedagogía*, 212,
- LOW, R. y OVER, R. (1993): Gender Differences in Solution of Algebraic Word Problems Containing Irrelevant Information, *Journal of Educational Psychology*, 85, 2, 331-339.
- MAHER, F. A. y RATHBONE, Ch. H. (1989): La formación del profesorado y la teoría feminista. Algunas implicaciones prácticas, *Revista de Educación*, 290, 93-112.
- MARCO, A. (1992): Estereotipos sexistas en diccionarios escolares. En Instituto de la Mujer. *II Jornadas sobre Formación inicial del profesorado en Educación no sexista*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- MATSUI, T., IKEDA, H. y OHNISHI, R. (1989): Relations of Sex-Typed Socializations to Career Self-Efficacy Expectations of College Students, *Journal of Vocational Behavior*, 35, 1-16.
- MESSING, K. (1983): The scientific mystique: Can a white lab coat guarantee purity in the search for knowledge about the nature of woman? En M. Lowe y R. Hubbard (Eds.): *Women's Nature: Rationalizations of Inequality*, (pp. 75-88). Nueva York: Pergamon Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): *I Jornadas de intercambio de experiencias de orientación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos*. Madrid: Autor.
- NUÑO, T. (1992): *Aproximación a la coeducación. Curso de sensibilización y orientación para desarrollar la coeducación en la escuela*. Comunicación presentada al Congreso Internacional sobre Investigación, Docencia y feminismo, San Sebastián, diciembre.
- PALMA, A. (1991): The Development of Non-Sexist Schools: Issues for Teacher Education, *Curriculum*, 12, 3, 165-171.

- PERDUE, V. P. y CONNOR, J. M. (1978): Patterns of touching between preschool children and male and female teachers, *Child Development*, 49, 1.258-1.262.
- PÉREZ-DELGADO, E., MESTRE, M. V. y GARCÍA-ROS, R. (1990): El efecto del género en el desarrollo del razonamiento sociomoral. Un estudio piloto sobre las diferencias mujer-varón a través del DIT en lengua castellana, *Revista de Psicología de la Educación*, 2, 5, 13-29.
- PIEL, E. (1991): Annual Review: Practice and Research in Career Counseling and Development, 1990, *The Career Development Quarterly*, 40, 2, 99-131.
- PIEL, E. (1993): The Gendered Context of life: Implications for Women's and Men's Career-Life Plans. *The Career Development Quarterly*, 41, 3, 227-237.
- PLATEAU, N. (1991): French-Speaking Belgium. En M. Wilson (Ed.): *Girl and Young Women in Education. A European Perspective*, (pp. 15-40). Oxford: Pergamon Press.
- POLYDORIDES, G. K. (1991): Greece. En M. Wilson (Ed.): *Girl and Young Women in Education. A European Perspective*, (pp. 91-114). Oxford: Pergamon Press.
- PREDIGER, D. J. y NOETH, R. J. (1979): Effectiveness of a brief counseling intervention in stimulating vocational exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 352-368.
- REA-POTEAT, M. B. y MARTIN, P. F. (1991): Taking your place: A Summer Program to Encourage Nontraditional Career Choices for adolescents girls. *The Career Development Quarterly*, 40, 2, 182-188.
- REAY, D. (1991): Intersections of Gender, Race and Class in the Primary School. *British Journal of Sociology of Education*, 12, 2, 163-182.
- REID, P. T. y COMAS-DÍAZ, L. (1990): Gender and ethnicity: Perspectives on dual status, *Sex Roles*, 22, 397-408.
- REINHARZ, S. (1992): *Feminist Methods in Social Research*. Nueva York: Oxford University Press.
- ROBINSON, K. H. (1992): Class-Room Discipline: power, resistance and gender. A look at teacher perspectives, *Gender and Education*, 4, 3, 273-287.
- ROBINSON, T. (1993): The Intersections of Gender, Class, Race, and Culture: On seeing clients whole, *Journal of Multicultural Counseling and Development* 21, 50-58.
- RUBIO, E. y MAÑERU, A. (1989): El género como categoría de análisis de la educación, *Revista de Educación*, 290, 7-20
- SADKER, M. P. y SADKER, D. M. (1985): Sexism in the schoolroom of the «80»s, *Psychology Today*, marzo, 54-57.
- SADKER, M. P.; SADKER, D. M. y KLEIN, S. (1991): The issue of gender in elementary and secondary education. En G. Grant (Ed.): *Review of research in education*, 17, 269-334.
- SCHAU, C. G. y SCOTT, K. P. (1984): Impact of gender characteristics of instructional materials: An integration of the research literature. *Journal of Educational Psychology*, 76, 183-193.
- SCHER, M. y GOOD, G. E. (1990): Gender and Counseling in the Twenty-First Century: What Does the Future Hold?, *Journal of Counseling and Development*, 68, 4, 388-391.
- SCHWEITZER, I. (1985): Auch heute noch: Sexismus in Fibeln?-Eine Analyse (Sexism in children's books? The debate continues): En R. Valtin y U. Warm (Eds.): *Frauen machen Schule (Woman make school)*: Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule ev.
- SHILLING, C. (1991): Social Space, Gender Inequalities and Educational Differentiation, *British Journal of Sociology of Education*, 12, 1, 23-44.
- SIKES, P. J. (1991): «Nature Took its Course»? Student Teachers and Gender Awareness, *Gender and Education*, 3, 2, 145-162.
- SKAALVIK, E. M. y RANKIN, R. J. (1990): Math, Verbal, and General Academic Self-Concept: The Internal/External Frame of Reference Model and Gender Differences in Self-Concept Structure, *Journal of Educational Psychology*, 82, 3, 546-554.

- STICKEL, S. A. y BONETT, R. M. (1991): Gender differences in Career Self-Efficacy: Combining a Career with home and family, *Journal of College Student Development*, 32, 297-301.
- STOBART, G., ELWOOD, J. y QINLAN, M. (1992): Gender Bias in Examinations: how equal are the opportunities?, *British Educational Research Journal*, 18, 3, 261-276.
- STRACHAN, J. (1991): *Empowering Women for Educational Leadership*, M. Ed. Thesis, University of Waikato. Hamilton. Nueva Zelanda.
- STRACHAN, J. (1993): Including the Personal and the professional: researching women in educational leadership, *Gender and Education*, 5, 1, 71-80.
- STYFIELD, H. (1991): *The position of Women in Education, 1990*, Ministry of Education, Wellington, Nueva Zelanda.
- SUBIRATS, M. (1985): Mujer y educación: de la enseñanza segregada, a la coeducación. En Instituto de la Mujer (Ed.): *Primeras Jornadas sobre Mujer y Educación*, (pp. 9-21). Madrid: Instituto de la Mujer.
- SUBIRATS, M. (1987): La transmisión de estereotipos sexuales en el sistema escolar. En Instituto de la Mujer (Ed.): *La investigación en España sobre mujer y educación*, (pp. 20-24). Madrid: Instituto de la Mujer.
- SUBIRATS, M. y BRULLET, C. (1988): *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- TEN DAM, G. T. M. y VOLMAN, M. M. L. (1991): Conceptualising Gender Differences in Educational Research: the case of the Netherlands, *British Journal of Sociology of Education*, 12, 3, 309-321.
- THOMSON, J. (1988): *Women in Education: management training needs*. Research Report, Education Department, University of Waikato, hamilton, Nueva Zelanda.
- TUSIN, L. (1991): The relationship of academic and social self-concepts with women's choice of teaching as a career: a longitudinal model, *Journal of Research and Development in Education*, 24, 2, 16-27.
- VASIL, L. (1992): Self-Efficacy Expectations and Causal Attributions for Achievement among Male and Female University Faculty, *Journal of Vocational Behavior*, 41, 259-269.
- WILSON, J. y DANIEL, R. (1981): The effects of a career-options workshop on social and vocational stereotypes, *Vocational Guidance Quarterly*, 29, 341-349.
- WILSON, L. W. y HANDLEY, H. M. (1986): Listening to adolescents: gender differences in science classroom interaction. En L. C. Wilkinson y C. B. Marrett (Eds.): *Gender Influences in Classroom Interaction*. Nueva York: Academic Press.
- WILSON, M. (1991) (Ed.): *Girls and Young Women in Education. A European Perspective*. Oxford: Pergamon Press.
- WORRALL, N. y TSARNA, H. (1987): Teachers' reported practices toward girls and boys in science and languages, *British Journal of Educational Psychology*, 57, 300-312.
- YANICO, B. J. (1978): Sex Bias in Career Information: Effects of language on attitudes, *Journal of Vocational Behavior*, 13, 26-34.
- YOUNG, J. W. (1991): Gender Bias in Predicting College Academic Performance: A New Approach Using Item Response Theory, *Journal of Educational Measurement*, 28, 1, 37-47.

Diferencias Individuales

- ALONSO TAPIA, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar*. Madrid. Santillana.
- ALONSO TAPIA, J. (1992): *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de los que los profesores saben, creen y hacen al respecto*. Madrid. Univ. Autónoma. Colección Cuadernos del ICE, nº 5.
- ALONSO TAPIA, J. (1993): Motivación y estrategias de aprendizaje: determinantes contextuales e influjo recíproco. En C. Monereo (Comp.): *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Domenech.

- ALONSO TAPIA, J. y MATEIOS, M. (1985): Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación, *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- ÁLVAREZ, V. y ADELMAN, H. (1986): Over-statements of self-evaluations by students with psychoeducational problems, *Journal of Learning Disabilities*, 18, 567-571.
- AMES, C. (1984): Competitive, cooperative and individualistic goal structures: a cognitive-motivational approach. En R. E. Ames y C. Ames (Ed.): *Research on motivation in education. Vol. 1: Student motivation*. Nueva York: Academic Press.
- AMES, C. (1992): Classroom: goals, structures and student motivation, *Journal of educational Psychology*, 84, 3, 261-271.
- BANDURA, A. (1977): Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change, *Psychological Review*, 84, 191-215.
- BANDURA, A. (1982): Self-efficacy mechanism in human agency, *American Psychologist*, 37, 122-147.
- BANDURA, A. (1986): *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J. Prentice Halls.
- BARNETT, L. (1992): *El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales*. En C. Monereo (Comp) Las estrategias de aprendizaje. Barcelona: Domenech.
- BELTRÁN, J. (1992): *Programas para la mejora de la inteligencia*. Seminario Internacional sobre Programas para la mejora de la inteligencia. Madrid: Ponencia.
- BEREITER, C. (1980): Development in writing. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, Nueva Jersey: LEA.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1987): *The psychology of written composition*. Hillsdale, Nueva Jersey: LEA.
- BERNAD, J. A. (1993): Estrategias de aprendizaje y enseñanza: evaluación de una actividad compartida en la escuela. En C. Monereo (Comp): *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Domenech.
- BLUMENFELD, Ph. C. (1992): Classroom learning and motivation: clarifying and expanding goal theory, *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, 272-281.
- BORKOWSKY, J. y otros (1990): Self-regulated cognition: interdependence of metacognition, attributions and self-esteem. En B. Jones y L. Idol: *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, (pp. 381-413). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Asso.
- BRADLEY, C. A. (1985): The relationship between student's information-processing styles and Logo programming, *Journal of Educational Computing Research*, 1, 4, 427-433.
- BRANSFORD, J. D. y otros (1990): Teaching thinking and content knowledge: toward an integrated approach. En B. Jones y L. Idol: *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Asso.
- BROPHY, J. (1983): Conceptualizing student motivation, *Educational Psychologist*, 18, 200-215.
- BROPHY, J. (1988): Research linking teacher behavior to student achievement: potential implications for instruction of chapter 1 students, *Educational psychologist*, 23, 235-286.
- BURWELL, L. B. (1991): The interaction of learning styles with learner control treatments in an interactive videodisc lesson, *Educational Technology*, marzo, 37-43.
- CABERO, J. (1989): *Tecnología educativa: utilización didáctica del vídeo*. Barcelona: P.P.U.
- CABERO, J. y SALAS, M. (1990): Estilos cognitivos e investigación en medios de enseñanza, *Campo Abierto*, 7, 26-40.
- CALVO, A. (1990): *Actitudes autoritarias y maquiavélicas en estudiantes de enseñanza media*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- CALVO, A. (1992): El aprendizaje cooperativo en el aula y la modificación de actitudes autoritarias, *Cuadernos de Pedagogía*, 21-28.
- CARRETERO, M. (1982): Dependencia-Independencia de campo, *Infancia y Aprendizaje*, 18, 65-83.

- CARRETERO, M. y PALACIOS, J. (1982): El desarrollo de los estilos cognitivos: breve presentación de un amplio tema, *Infancia y aprendizaje*, 17, 19-29.
- CARRIEDO, N. (1993): Enseñar a comprender las ideas principales en el aula. En C. Monereo (Comp.): *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Domenech.
- CASTELLÓ, M. (1993): Las estrategias de aprendizaje y la composición escrita. En C. Monereo (Comp.): *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona. Domenech.
- CLEMENTS, D. H. y GULLO, D. F. (1984): Effects of computer programing on young children cognition, *Journal of Educational Psychology*, 76, 1.051-1.058.
- CORNO, L. y SNOW, R. E. (1986): Adapting teaching to individual differences among learners. En C. M. Wittrock (Ed.): *Handbook of research on teaching*. London: MacMillan.
- DANSERENAU, D. F. (1985): Learning strategy research. En J. Segal, S. Chipman y R. Glaser (Eds.): *Thinking and learnig skills, 1: Relating instruction to research*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- DE BONO, E. (1983): The cognitive research trust (CORT) thinking program. En W. Maxwell (Ed.): *Thinking: the expanding frontier*. Philadelphia: The Franklin Institute.
- DECHARMS, R. (1976): Enhacing motivation:change in the classroom. Nueva York: Irvington.
- DECI, E. L. (1975): *Intrinsic motivation*. New York. Plenum Press.
- DECI, E. L. y RYAN, R. M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.
- DUFFY, G. y ROEHLER, L. (1989): *Improving classroom reading instruction: a decision-making approach*. N. York: Random House.
- DUNN, R. y DUNN, K. (1975): *Educator's self-teaching guide to individalizing instructional programs*. West Nyack, Nueva York: Parker Pu. Co.
- DUNN, R., DUNN, K. Y PRICE, G. E. (1977): *Identifying individual learning styles and the instructional methods and/or resourdes to wich they respond*. Documento presentado en la reunión anual de la Asociación de Investigación Educativa. Nueva York, abril.
- DUNN, R. y DUNN, K. (1984): *La enseñanza y el estilo individual de aprendizaje*. Madrid: Anaya.
- FEUERSTEIN, R. (1980): Instrumental Enrichment. Baltimore: University Park Press.
- FOUX, B. y ROUTH, D. K. (1984): Phonemic analysis and synthesis as words attack skills: revisited, *Journal of Educational Psychology*, 76, 6, 1.059-1.064.
- FULLER, R. G. (1980): Active learning based upon the work of Piaget. En R. G.Fuller y otros (Comp.): *Piagetian programs in higher education*. Lincoln, N.E.: ADAPT Program.
- GARNER, R. (1990): When children and adults do not use learning strategies: toward a theory of settings, *Review of Educational research.*, 60, 4, 517-529.
- GLASER, R. (1984): Thinking and learning: the role of knowledge, *American Psychologist*, 39, 2,93-104.
- GOTTFRIED, A. E. (1990): Academic intrinsic motivation in young elementary school children, *Journal Educational Psychology*, 82, 525-538.
- GRAHAM, S. y GOLAN, S. (1991): Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing, *Journal of Educational Psychology*, 83, 187-194.
- GRAHAM, S. y HARRIS, K. R. (1989): Components analysis of cognitive strategy instruction:effects on learning disabled students compositions and self-efficacy, *Journal of educational Psychology*, 81, 353-361.
- HANNAFIN, M. J., PHILIPS, T. L. y TRIPP, S. D. (1986): The effects of orienting activities reharsal and processing time during interactive video, *Journal of Computer-Based Instruction*, 13, 4, 134-139.
- HARVARD UNIVERSITY (1983): *Project Intelligence: the development of procedures to enhance thinking skills*. Informe Final.Venezuela.
- HOOPER, S. (1992): Cooperative learnig and computer-based instruction, *Educational Technology research and development*. 40, 3, 21-53.

- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. T. (1990): Cooperative learning and achievement. En S. Sharan. *Cooperative learning*, (pp. 23-35). Nueva York: Praeger.
- KAGAN, N. (1981): Las implicaciones de los estilos cognitivos en la educación. En G. S. Lesser (Ed.): *La psicología en la práctica de la educación*, (pp. 303-366). México: Trillas
- KELLER, J. (1987): Development and use of the ARCS model of instructional design, *Journal of Instructional Development*, 10, 2-10.
- KING, A. (1990): Enhancing peer interaction and learning in the classroom through reciprocal questioning, *American Educational Research Journal*, 27, 664-687.
- LIPMAN, M. y otros (1980): *Philosophy in the classroom*. Filadelfia: Temple University Press.
- MARSHALL, H. H. (1987): Motivational strategies of three fifth-grade teachers, *The Elementary School Journal*, 88, 135-150.
- MAYER, R. E. (1987): *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Madrid: Paidós/MEC.
- MCROBBIE, C. J. (1991): Cognitive styles and cognitive structure, *Science education*, 75, 2, 231-242.
- MILLER, A. y HOM, H. L. (1990): Influence of extrinsic and ego incentive value on persistence after failure and continuing motivation, *Journal of Educational Psychology*, 82, 539-545.
- MILLER, J. E. y EMIWOVICH, C. (1988): Effects of Logo and CAI on black first grades, achievement, reflexivity, and self-esteem, *Elementary School Journal*, 88, 5, 473-487.
- MONEREO, C. (1993): *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Domenech.
- MULTON, K., BROWN, S. y LENT, R. (1991): Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation, *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- NICHOLLS, J. G. (1984): Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance, *Psychological Review*, 91, 328-346.
- NICHOLLS, J. G. (1989): *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- NICKERSON, R. S. (1987): *Enseñar a pensar*. Madrid. Paidós-MEC.
- NEWBY, T. J. (1991): Classroom motivation: strategies of first-year teachers, *Journal of Educational Psychology*, 83, 195-200.
- NISBET, J. (1991): Investigación reciente en estrategias de estudio y el enseñar a pensar. En C. Monereo (Comp.): *Enseñar a pensar a través del currículum escolar*, (pp. 11-19). Barcelona: Casals/COMAP.
- NOLEN, S. B. (1988): Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies, *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.
- O'DONELL, A., DANSEREAU, D. F. y ROCKLIN, T. R. (1991): Individual differences in the cooperative learning of concrete procedures, *Learning and Individual differences*, 3, 2, 149-162.
- ORJALES, I. y POLAINO-LORENTE, A. (1992): Estilos cognitivos e hiperactividad infantil: los constructos dependencia-independencia de campo perceptivo e impulsividad-reflexividad, *Bordón*, 44, 4, 421-430
- PARDO MERINO, A. y ALONSO TAPIA, J. (1990): *Motivar en el aula*. Madrid: Universidad Autónoma. Colección Estudios.
- PALINCAR, A. y otros (1988): Collaborative research and development of reciprocal teaching, *Educational leadership*, 46, 37-41.
- POST, P. (1987): The effects of field independence-field dependence on computer assisted instruction achievement, *Journal of industrial Teacher Education*, 25, 1, 60-67.
- PRESSLEY, M. y otros (1990): A primer research on cognitive strategy instruction: the important issues and how to address them, *Educational Psychology Review*, 2, 1-57.
- PRICE, G. E. (1984): Investigación sobre los estilos de aprendizaje y sugerencias a los profesores en este terreno. En R. Dunn y K. Dunn: *La enseñanza y el estilo individual de aprendizaje*. Madrid: Anaya.
- POZO, J. I. y otros (1993): *Las estrategias de aprendizaje como contenidos procedimentales*. Madrid: CIDE.

- RIDING, R. y SADLER-SMITH, E. (1992): Type of instructional material, cognitive style and learning performance, *Educational studies*, 18, 3, 323-340.
- ROMAN, J. M. (1993): Entrenamiento en estrategias de aprendizaje: secuencias, principios y validación. En C. Monereo (Comp.): *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Domenech.
- ROWLAND, y otros (1988): Matching mode of CAI to cognitive style: an exploratory study, *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 7, 4, 36-40.
- SAWYER, R. J. GRAHAM, S. y HARRIS, K. R. (1992): Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: effects on the composition skills and self-efficacy of students with learning disabilities, *Journal of Educational Psychology*, 84, 340-352.
- SCARDAMALIA, M. y otros (1979): The little red writing book: a source book of consequential writing activities. Ontario, Canadá: Pedagogy of Writing Project, O.I.S.E.
- SCHMECK, R. (1988): Individual differences and learning strategies. En C. E. Weinstein y otros (Eds.): *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction and evaluation*. Londres: Academic Press.
- SELMES, I. (1986): Approaches to normal learning tasks adopted by senior secondary school pupils, *British Educational Research Journal*, 12, 1, 14-27.
- SELMES, I. (1988): *La mejora de las habilidades para el estudio*. Madrid: Paidós-MEC.
- SLAVIN, R. E. (1990): *Cooperative learning: theory, research and practice*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- STEVENS, R. y otros (1987): Cooperative integrated reading and composition: two field experiments, *Reading Research Quarterly*, 22, 443-454.
- STEVENS, R. J., SLAVIN, R. E., y FARNISH, A. M. (1989): *A cooperative learning approach to elementary reading and writing instruction: long-term effects*. Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle schools.
- STEVEN, R. J., SLAVIN, R. E., y FARNISH, A. M. (1991): The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification, *Journal of Educational Psychology*, 83, 1, 8-16.
- SOLÉ, I. (1993): Las estrategias de lectura como estrategias de aprendizaje. En C. Monereo (Comp.): *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Domenech.
- VIDAL-ABARCA, E. y GILABERT, R. (1989): Estrategias para la comprensión y el recuerdo de la información más importante en textos expositivos: un estudio experimental, *Revista de psicología de la Educación*, 2, 1-20.
- VIDAL-ABARCA, E. y GILABERT, R. (1991): *Comprender para aprender: un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Madrid: CEPE.
- WATSON, J. (1990 y 1991): Cooperative learning and computers: one way to address student differences, *The Computing Teacher*. Dic-Enero, 9-13.
- WEINER, B. (1986): *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- WEINER, B. (1990): History of motivational research in education, *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- WEINSTEIN, C. (1988): *Learning and study strategies*. S. Diego: Academic Press.
- WITKIN, H. A. (1962): *Psychological differentiation: studies of development*. Nueva York: Wiley.