

LINEA DE INVESTIGACION

Revista de Investigación Educativa núm. 3 (p. 41-58)

INVESTIGACIONES EN TORNO A EDUCACIÓN COMPENSATORIA

por

Mario de Miguel Díaz

1.— Introducción.

Desde hace tiempo todos los profesionales de la educación implicados en la investigación empírica sentíamos la necesidad de comunicar nuestras experiencias y arbitrar un órgano de expresión e intercambio que permitiera conocernos y conocer mejor nuestras líneas de trabajo. Por eso hoy, cuando **Nuestra Revista** es una realidad, cabe expresar el agradecimiento a las personas que con su esfuerzo lo han hecho posible y aportar nuestra modesta contribución informando sobre aquello que nos ha preocupado últimamente en el terreno de la investigación educativa y a lo que venimos dedicando nuestros esfuerzos. Es una tarea ineludible que todos debemos asumir si de verdad queremos construir una auténtica red entre la comunidad científica de investigadores que nos dedicamos al estudio de los problemas educativos desde la vertiente empírica.

Antes de comenzar a exponer los puntos nucleares de mi línea de trabajo, quiero hacer constar algunas de sus connotaciones o peculiaridades con el fin de que pueda ser situada en el contexto adecuado. Me interesa, especialmente, resaltar lo siguiente:

- La orientación de mis trabajos se justifica a partir de mi trayectoria profesional vinculada a la escuela y a los problemas de la escuela. Se trata, pues, de una línea de investigación aplicada que intenta profundizar en el conocimiento de la problemática implícita en el sistema educativo actual en el medio próximo donde me desenvuelvo.
- Es una línea que pretende, además, comprometerse con la práctica educativa diseñando experiencias de investigación e innovación que transformen la realidad escolar, e incorporando en su realización a los docentes como agentes del cambio educativo.
- Constituye, por otro lado, una línea de trabajo exclusivamente personal realizada, en buena parte, a partir de los Programas de Investigación Educativa de la Red INCIE-ICEs, dado que hasta la fecha la actividad académica de mi Universidad es aún una realidad incipiente que, en modo alguno, puede identificarse con los modelos clásicos de los Departamentos Universitarios.

Partiendo de estas premisas vamos a tratar de concretar las preocupaciones fundamentales o líneas de investigación en torno a las cuales se aglutinan la mayor parte de los trabajos realizados últimamente. Nuestro deseo es sencillamente comunicar por

dónde vamos para que otros miembros de la comunidad científica conozcan nuestras preocupaciones y nos ayuden con sus observaciones y sugerencias. Así, entre todos, por aproximaciones sucesivas —como decía Piaget— conseguiremos algo más exacto, construiremos una ciencia experimental.

2.— Objetivos de la línea de trabajo.

El problema fundamental de la escuela hoy es el fracaso escolar. La magnitud de las cifras que habitualmente se utilizan son tan alarmantes que consideramos como un objetivo prioritario de la investigación empírica profundizar en el conocimiento de los factores que lo originan. Si queremos aplicar soluciones eficaces al tema del fracaso debemos evitar discursos teóricos y apoyar nuestro conocimiento en la investigación científica. Interesan acercamientos empíricos al tema que contrarresten la carga de planteamientos conceptuales que en base a razones individuales, sociales y escolares pretenden decirlo todo y no justifican nada.

Inicialmente nuestra preocupación por el tema se centró sobre el período preescolar y primeros cursos de la enseñanza obligatoria. Frente a la mayoría de investigaciones sobre rendimiento y fracaso que toman como punto de referencia cursos terminales, en la actualidad se tiende a considerar que las desigualdades en el rendimiento ya están presentes en los momentos iniciales de la escolarización y tienen su origen en los condicionamientos socioculturales del medio donde se desarrolla el sujeto. Conocer cuáles son algunas de estas desigualdades desde las que acceden los sujetos al sistema educativo reviste una importancia primordial dada su decisiva influencia en el proceso educativo posterior.

Por otro lado, reiteradamente se ha venido afirmando que el sistema educativo difícilmente llega a paliar estas desigualdades iniciales, al contrario más bien las acentúa y genera otras nuevas. De ser esto cierto, el nivel de competencia que presenta un alumno en el momento de su incorporación a la escuela —evaluado desde la perspectiva académica— puede ser algo definitivo para la evolución de su rendimiento posterior. De ahí que otro de los objetivos prioritarios de investigación en torno al fracaso deba orientarse a analizar los factores que desde la institución escolar pueden contribuir a establecer criterios diferenciales en el rendimiento académico de aquellos sujetos que acceden a la escolaridad en situación de desventaja.

Finalmente, conocer la situación es un requisito para actuar. En este caso el objetivo de la acción es claro: elevar los niveles de participación en el éxito académico de los grupos desfavorecidos ante el proceso educativo. No se trata sólo de ofrecer igualdad de posibilidades —como habitualmente se dice— a través de las instituciones y procesos didácticos, sino de lograr **igualdad de resultados** para lo cual será necesario introducir en el sistema estrategias de intervención en favor de los grupos o sectores que presentan mayores tasas de fracaso con el fin de aumentar las costas de rendimiento. De aquí parte nuestro interés por los temas de educación compensatoria.

Lo anteriormente expuesto justifica y enmarca el tipo de línea hacia la que estamos intentando canalizar nuestros trabajos. Se trata de un conjunto de investigaciones empíricas centradas en los problemas actuales de la escuela que utilizan como variables explicativas las condiciones socioculturales de los alumnos y la atención educativa que reciben en los primeros momentos y, de cuyo conocimiento, se pretende derivar estrategias de intervención educativa que modifiquen su nivel de participación en el éxito académico. Los objetivos específicos de la misma pueden sintetizarse en los siguientes:

- 1) Identificar las variables e indicadores que pueden ser utilizados como criterios para establecer patrones diferenciales de las desigualdades socioculturales de los sujetos ante los procesos educativos.

- 2) Investigar los principales efectos que tiene sobre el rendimiento académico de los alumnos el tipo de educación recibida durante el periodo preescolar.
- 3) Elaborar estrategias de acción compensatoria y programas de intervención educativa que tiendan a aumentar el nivel de participación en el éxito académico de los alumnos procedentes de sectores socioculturales desfavorecidos.

Nuestra aportación queda centrada en torno a estos tres propósitos generales en los que, ciertamente, se recogen los temas nucleares de la investigación actual relativa a educación compensatoria. Con ellos pretendemos contribuir, de alguna forma, a clarificar tres problemas fundamentales del quehacer docente: ¿Quiénes son los alumnos que fracasan? ¿Qué características presentan estos sujetos desde el punto de vista educativo? ¿Cómo podemos ayudarles?...

Antes de efectuar la presentación de nuestros trabajos en torno a estos temas, vamos a realizar una breve exposición del marco teórico del que partimos, informando de cuál es, desde nuestro punto de vista, el estado de la investigación actual en relación con estos tres interrogantes.

3.— Aproximación al constructo **handicap sociocultural**.

Durante las últimas décadas los análisis sociológicos de la realidad escolar han intentado superar las posiciones tradicionales que intentaban justificar/explicar el rendimiento de los alumnos desde ópticas individuales. Los investigadores utilizando variables inter e intragrupo han puesto de relieve el decisivo papel que juegan determinadas condiciones del medio próximo en el desarrollo del individuo, colocándole en una situación de ventaja o desventaja ante el proceso escolar. A medida que estudios transculturales han demostrado que las condiciones contextuales que inciden sobre determinados grupos sociales —los pobres, los grupos étnicos minoritarios, las mujeres, los rechazados dentro del grupo de pares, etc.— son similares en todo el mundo, cabe hablar de una cultura de marginación y toma cuerpo con hipótesis explicativa del fracaso escolar el constructo denominado **handicap sociocultural**.

Teóricamente este constructo intenta expresar las desigualdades existentes en la estimulación educativa que ejerce el medio socio-familiar sobre determinados individuos. En la práctica se utiliza como etiqueta para clasificar individuos y/o grupos que presentan conductas que se desvían significativamente de los patrones—tipo sin que exista ninguna causa física o mental para ello. Se consideran, pues, sujetos discapacitados, desfavorecidos o desaventajados aquellos individuos que presumiblemente tienen una potencialidad intelectual adecuada pero que debido a las condiciones específicas del medio no han alcanzado un desarrollo apropiado para enfrentarse a las exigencias escolares establecidas por la cultura dominante.

Lo verdaderamente importante, desde la perspectiva educativa, no ha sido establecer este nuevo tipo de diferencias transculturales sino que a partir de ellas se hayan estimado/evaluado los patrones de conducta de ciertos individuos o grupos en términos de déficits o limitaciones para el proceso escolar. Aunque en la actualidad estas consideraciones están sometidas a fuertes críticas, dado que **lo diverso no es necesariamente inferior**, lo cierto es que análisis de este tipo han constituido el núcleo fundamental en torno al cual se han estructurado la mayoría de las investigaciones recientes sobre fracaso escolar.

Desde el punto de vista de la metodología de la investigación el constructo **handicap sociocultural** ha ido tomando definiciones operativas diversas según las distintas concepciones de los investigadores sobre cuáles eran las causas “fundamentales” que originaban las desigualdades humanas desde el punto de vista social. En una apretada síntesis se podrían agrupar la diversidad de criterios que se han utilizado en esta operativización en cuatro grupos según el tipo de variables predominantes:

- 1) **Clase social.** El impacto que ocasionaron los informes sobre la **pobreza** en la sociedad americana (Connant 1.961, Riesman 1.962, Harrington 1.963) y la asociación entre este concepto y el retraso educativo, ha dado lugar a una estrecha vinculación entre ambas variables de forma que, desde entonces, la mayoría de investigaciones utilizan ambos indicadores de clase —categoría socioprofesional del padre, nivel de renta y otros similares— como medio de explicar diferencias en el rendimiento académico.
- 2) **Entorno cultural.** Investigaciones posteriores (Bloom 1.964, Deutsch 1.967, Hunt 1.969) destacan el papel del medio cultural como activador de los procesos mentales, subrayando que la privación de estímulos y experiencias apropiadas durante los primeros años es definitiva en el desarrollo de un sujeto. Al mismo tiempo que se pone de manifiesto que los entornos culturales restrictivos son característicos de las clases sociales inferiores y grupos minoritarios, se establece una fuerte asociación entre clase social, entorno cultural, desarrollo cognitivo y rendimiento académico. Sin embargo, las variables utilizadas para definir este entorno —tipo de habitat, acervo cultural familiar, estudios de los padres...— no añadieron un peso significativo a la explicación de la varianza del rendimiento por lo que se consideran, en buena parte, reiterativas de las variables de clase.
- 3) **Lenguaje.** En un tercer momento los investigadores centraron su atención en la búsqueda de las variables subyacentes en este proceso en cadena entre entorno cultural y desarrollo cognitivo, situando sus análisis en torno al lenguaje al considerar que éste era el mejor indicador para captar las relaciones entre clase social y rendimiento académico (Bernstein 1.962, Bereiter y Engelman 1.966). Aunque las hipótesis que justifican el fracaso en términos lingüísticos son duramente criticadas por los sociolingüistas, dado que ponen demasiado énfasis en las formas de la lengua y no en los usos contextuales no académicos, lo cierto es que la mayoría de las caracterizaciones actuales del handicap sociocultural se apoyan sobre las discontinuidades lingüísticas implícitas en las relaciones interculturales (Díaz 1.983, Guthrie y Hall 1.983).
- 4) **Estilo cognitivo.** Recientemente, a medida que la psicología cognitiva se ha puesto de moda, se han comenzado a plantear hipótesis explicativas del handicap sociocultural relacionadas con determinadas alteraciones de las funciones intervinientes en el procesamiento de la información. No se habla de déficits intelectuales sino de formas o estilos diferentes de procesar la información que el sujeto va desarrollando a partir de sus experiencias interactivas con el entorno, por lo cual operativizar el constructo desde esta óptica implica un replanteamiento global de todos los factores intervinientes en cada paso secuencial de dicho procesamiento (Levin y Allen 1.976, Klausmeier y Allen 1.978).

Esta línea de investigación orientada hacia la búsqueda de una variable definitiva a partir de la cual se puede operativizar el handicap sociocultural en la actualidad está superada. De una parte, la investigación ha demostrado que son mayores las diferencias intra-grupo que aquellas que existen entre individuos de grupos distintos por lo que se puede utilizar únicamente un tipo de variables —económicas, culturales, lingüísticas, intelectuales— con carácter diferencial. Por otro lado de los análisis críticos en torno a las definiciones del handicap basadas en los criterios anteriores, se desprenden algunas consideraciones que deben tenerse presentes:

- a) No se demuestra la supuesta inferioridad lingüística, intelectual o cultural de los sujetos pertenecientes a clases desfavorecidas.
- b) No cabe establecer comparaciones en base a procedimientos e instrumentos que en sí mismos son discriminativos, dado que se efectúan desde una óptica específica e implican juicios de valor parciales.

- c) Toda consideración/comparación entre clases debe partir del análisis de las diferencias, sin que ello prejuzgue evaluaciones positivas o negativas.
- d) El problema del éxito/fracaso educativo radica, en buena parte, en la adecuación entre mundo cultural de la casa y la escuela.
- e) Los trabajos de investigación orientados a conceptualizar el handicap sociocultural deben centrarse en el análisis de las variables que inciden en esta continuidad-discontinuidad intercultural en el medio escolar.

A partir de estos análisis la conceptualización del handicap sociocultural ha tomado una nueva dirección. No se trata de aislar variables clasificatorias que permitan definiciones internas a los grupos que pueden ser considerados causas potenciales de la marginación.

No se puede etiquetar como desaventajado a un sujeto por su ubicación respecto a una sola variable o criterio. Al contrario las tendencias en los últimos trabajos (Curtis y Blatchford 1.981, Hersov y Berger 1.982) en torno a handicaps socioculturales se orientan a poner de relieve todas las *condiciones potenciales de marginación que inciden sobre un sujeto desde su ámbito familiar, la subcultura del grupo social de pertenencia y la cultura de la sociedad de la que forman parte, haciendo ver que sólo en el caso de que concurren simultáneamente varias de estas condiciones podremos hablar de sujetos en situación de "alto riesgo" para la integración social y educativa.*

No cabe duda que este tipo de análisis son más realistas y útiles para caracterizar el handicap sociocultural. Son más realistas porque utilizan variables internas a los propios grupos que si bien individualmente no son determinantes al actuar tres o más al unísono colocan a los sujetos en situación de desventaja. Son más útiles porque a partir de estos indicadores se puede anticipar quiénes son los individuos potencialmente desfavorecidos, delimitar áreas o zonas prioritarias de actuación y establecer programas preventivos apropiados.

Personalmente consideramos que, aunque los trabajos en esta línea son aún incipientes, éste es el camino que debemos abordar si realmente queremos llegar a definir el handicap sociocultural partiendo de variables de origen —qué es lo que llega a colocar a un sujeto en situación de desventaja— y no en términos de situación, es decir, cuáles son las manifestaciones o características socioculturales asociadas a los sujetos considerados desaventajados o desfavorecidos.

4.— Handicap sociocultural y escolarización.

Un segundo bloque de investigaciones en torno a educación compensatoria se centran en el análisis de los efectos de la escolarización sobre el rendimiento de los sujetos desfavorecidos o desaventajados. Se trata de evaluar en qué medida la escuela contribuye a disminuir o acentuar las diferencias y/o desigualdades de clase. En otros términos, hasta qué punto el sistema educativo consolida los procesos de segregación social.

Trabajos iniciales en esta línea (Coleman 1.966, Húsen 1.967, Jencks y col. 1.972) pusieron de relieve el poco impacto que tenían los procesos de escolarización sobre el rendimiento de los alumnos desfavorecidos socioculturalmente en comparación con la influencia de variables relativas a las características culturales del entorno familiar y las relaciones internas del grupo de pares. Los informes más positivos al respecto consideran que el peso o contribución de estas variables a la explicación de los rendimientos es aproximadamente cuatro veces superior al que aportan factores relativos al mundo de la escuela.

Este tipo de análisis, reforzados por las evaluaciones negativas de los primeros programas compensatorios, cayeron como auténtica losa sobre las expectativas de los alumnos desfavorecidos e impidieron durante mucho tiempo tomar la escuela como medio de compensación de las desigualdades sociales. Se entendía que estos sujetos reclamaban

prioritariamente medidas de orden político dado que desde la vía educativa no se podrá llegar a transformar el orden social.

Esta opinión, actualmente, no se mantiene en términos tan absolutos. De una parte trabajos recientes sobre el papel de los procesos de escolarización dentro de una cultura particular, muestran mayor grado de influencia de las variables escolares —ratio estudiantes-profesor, formación del profesorado, cualificación del staff, etc...— en el rendimiento académico de los alumnos, especialmente en áreas curriculares concretas y en el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, que tiene indudables efectos sobre el desarrollo educativo de un sujeto a largo plazo (Bidwell 1.975, Hyman y Wright 1.979). Por otro lado, trabajos orientados a investigar la influencia de factores relativos a la escolarización en el nivel o grado de educación alcanzado por los sujetos hacen ver que las diferencias no pueden ser explicadas en términos de variables de clase social sino a partir de procesos de estimulación o freno provocados por fenómenos relativos al orden escolar (Rutter y col. 1.979, Clark, Lotto y McCarthy 1.980). Estas investigaciones favorables a la efectividad de los procesos de escolarización coinciden a su vez con los resultados de trabajos de meta-análisis que tratan de situar los efectos de los programas compensatorios en sus justos términos (Hinckley 1.977, Horst y Fagan 1.979, McLaughlin, Gilmartin y Rossi 1.979, Ornstein 1.983, Mullim y Summers 1.983) de los que se deducen las siguientes conclusiones:

1. Los programas de Educación Compensatoria tienen un efecto positivo, aunque pequeño, sobre el rendimiento de los sujetos desfavorecidos. Aunque ningún tipo de programa o estrategia ha sido encontrado idóneo, se estima que cuanto más estructurado esté su contenido y más se ajuste a las necesidades individuales su efectividad será mayor.
2. Las ganancias son más tangibles en los primeros años pero es evidente que éstas difícilmente se sostienen. Las estrategias deben situarse en los primeros momentos de la escolaridad y estar orientadas a suministrar apoyos que tengan efectividad a largo plazo. Esto supone que deben centrarse más en las habilidades de aprendizaje que en necesidades concretas.
3. Los resultados de muchos programas han sido deformados por razones de sesgo inherentes a los procedimientos de evaluación dado que es difícil distinguir entre los efectos atribuibles a las estrategias compensatorias y aquellos otros que son producto de técnicas inadecuadas de evaluación. Es necesario reconsiderar estos resultados a partir de metodologías duras que permitan estimaciones más realistas de la efectividad de las estrategias.
4. No se demuestra ninguna asociación significativa entre los costos de los programas y su efectividad. No se trata, pues, de gastar más dinero, sino de redistribuir las inversiones de forma que se atiendan mayor número de estudiantes desaventajados en vez de pocos con programas más costosos.

La conclusión general que se deduce de estos trabajos de meta-análisis es la siguiente: *existe acuerdo en los programas de Educación Compensatoria deben continuar ya que los alumnos participantes en los mismos tienen alguna ligera ventaja sobre los no participantes, sólo que su objetivo no deberá estar orientado a buscar la eficacia de tal o cual estrategia sino a eliminar los signos de ineficacia del propio sistema educativo.* No se trata de añadir más a los efectivos sino sustraer de los inefectivos, por lo cual la acción compensatoria debe extenderse al mayor número posible de sujetos desfavorecidos.

El desacuerdo radica en el tipo de programas que se deben incorporar a la práctica escolar. La falta de criterios unánimes para llegar a saber si un programa es o no efectivo, el hecho de que la mayoría de ellos no hayan sido replicados en el espacio y el tiempo y, especialmente, el que no cabe hablar de medidas compensatorias de carácter general sino de estrategias específicas diseñadas para alumnos con características socioculturales

específicas, dificulta la puesta en práctica de programas y hace poco creíbles las soluciones arbitrarias desde instancias oficiales.

5. – Estrategias de intervención educativa.

Los trabajos de meta-análisis a lo que anteriormente hemos aludido (Ornstein 1982, Mullin y Summers 1983) demuestran que muchos de los programas compensatorios han fallado porque han situado sus objetivos sobre elementos ajenos a la escuela o bien dentro de ésta pero centrando su atención sobre aspectos que habitualmente se tienen en cuenta en el caso de alumnos retrasados mentales o con trastornos del aprendizaje. Esto supone no sólo un desconocimiento de cómo y dónde se produce el handicap de estos sujetos sino también una falta de adecuación entre el objetivo a lograr y la estrategia de intervención que se utiliza.

De ahí que se insista que toda estrategia compensatoria tiene que clarificar previamente su marco teórico y metodológico y debe, al menos, reunir las siguientes condiciones o requisitos fundamentales para ser considerada como tal:

- a) Que se oriente a potenciar o modificar las limitaciones que impiden a los sujetos desfavorecidos un mayor aprovechamiento de las oportunidades de la escuela, lo cual supone centrar el análisis de estas limitaciones sobre las variables intermediarias que se establecen entre los sujetos desfavorecidos y las situaciones de aprendizaje y no en consideraciones aprioristas sobre los handicaps que en modo alguno han sido probados desde vías experimentales.
- b) Que se organice partiendo de los elementos intervinientes en los medios y relaciones educativas. Estrategias más generales que tratan de ofrecer medios externos a la actividad escolar no pueden considerarse en sentido estricto como programas de Educación Compensatoria aunque su finalidad se oriente igualmente a suplir deficiencias del medio social y/o del propio sistema educativo.
- c) Que sus efectos se traduzcan en un mayor nivel de participación en el éxito de los alumnos desfavorecidos. Este criterio debe ser considerado como el punto de referencia a la hora de evaluar toda estrategia compensatoria ya que es desde este supuesto como podemos analizar la eficacia de un programa en relación con la finalidad propuesta.

En resumen, lo que nos viene a decir la investigación actual en torno a programas de Educación Compensatoria es que lo verdaderamente importante para el devenir académico de un sujeto se juega en la relación didáctica que se establece en el medio escolar y que por tanto *toda estrategia de compensación que se organice desde la escuela para aumentar el éxito en la escuela debe partir necesariamente de la problemática implícita en esta relación.*

Esta conclusión coincide, además, con los resultados de otras muchas investigaciones que sitúan las limitaciones de los sujetos desfavorecidos en torno a los factores intervinientes en el acto didáctico. Por tanto no cabe plantear los problemas de estos alumnos en términos de déficits, ni siquiera de diferencias, sino de profundizar en el conocimiento de las *variables intermediarias* que se establecen entre estos sujetos y las situaciones a partir de las cuales se enmarcan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se cree que es aquí donde radica el origen del éxito/fracaso y por tanto todo esfuerzo de investigación y compensación debe centrarse sobre los diversos elementos y factores intervinientes en esta relación educativa: el alumno, el docente y la situación y marco de la comunicación.

Desde el punto de vista del alumno, algunos autores consideran que las limitaciones de los sujetos desfavorecidos no se deben a supuestas incapacidades –disability– como a una falta de *habilidades sociales* para aprovecharse de las situaciones de transición del aprendizaje. Lo que les falta a estos alumnos son habilidades para organizar cogniciones y conductas en el transcurso del proceso enseñanza-aprendizaje que les permita aprove-

charse del acto didáctico y establecer metas de aceptación social e interpersonal a partir de las cuales se integren positivamente en la dinámica escolar.

Existe una extensa literatura sobre programas compensatorios centrados en esta línea (Gresham 1.981, Strain y Kerr 1.981, Congor y Keane 1.981) e , incluso, trabajos recientes de meta-análisis (Wanlass y Prinz 1.982, Bangest, Drowns y Kulik 1.983) en los que se efectúan estudios comparativos sobre su eficacia en función de las estrategias utilizadas en el entrenamiento: la instrucción (coaching), la observación de modelos (modeling), la aplicación de refuerzos (shaping) y las técnicas de terapia cognitiva. De estos análisis parece deducirse que este tipo de estrategias tienen efectos muy positivos sobre las expectativas de los sujetos desfavorecidos aunque su influencia sobre el rendimiento académico —a largo plazo— parece dudosa.

Otros autores consideran prioritario centrarse sobre las *habilidades específicas de aprendizaje* —study skills— y consecuentemente proponen estrategias más directamente relacionadas con las funciones intervinientes en el procesamiento de la información social entendiendo que, de este modo, se desarrollan aptitudes que tienen mayor incidencia en el rendimiento a largo plazo. A esta línea pertenecen las estrategias basadas en modelos psico-lingüísticas (Bush-Taylor 1.969, Kirk y Kirk 1.971, Klausmeier 1.978), las relativas a la tecnología del estudio (Slavin, Madden y Leavy 1.983) y aquellas otras que se centran más específicamente sobre los métodos de aprendizaje cooperativo (Slavin 1.980, Moskowitz y col. 1.983).

Un segundo bloque de preocupaciones en torno a la relación didáctica intenta poner de relieve que son las **actitudes de los propios docentes** respecto a los desfavorecidos las que mediatizan las posibilidades del éxito. La investigación demuestra que el docente tiende a percibir al sujeto procedente de determinados sectores sociales con unas connotaciones y posibilidades específicas (Lapierre 1.977, Robinson 1.981) que indudablemente se traducen en un recorte de sus expectativas ante el éxito. Se le considera un niño distinto —lento para aprender, atención dispersa, escasa motivación, etc...— que necesita una enseñanza más individualizada que no se le puede facilitar en las condiciones habituales de la escuela actual.

Conociendo el peso que suponen estas percepciones sobre las expectativas de los desfavorecidos, muchas de las estrategias se han orientado a modificar las actitudes docentes bien potenciando su entusiasmo por la tarea (Bettencourt, Gillet y col. 1.983), aumentado el conocimiento y la interacción verbal entre estudiantes-profesores (Randhawa 1.983) o, de forma más generalizada, intentando facilitar mejor formación y apoyos al profesorado que se ocupa de estos sujetos (Cantrell y Cantrell 1.976). Las estrategias realizadas en esta línea parecen apuntar hacia resultados alentadores.

Finalmente nos encontramos con trabajos que tienden a considerar como variables intermediarias de la relación educativa aspectos relacionados con organización escolar del sistema educativo y que según expresión actual podrían sintetizarse en lo que se ha dado en llamar **discontinuidad horizontal** o desajuste entre la casa y la escuela (Woodhead 1.979, Cleave 1.982) y **discontinuidad vertical** o diferenciación selectiva impuesta desde la propia estructura del sistema educativo (Apple 1.982, Guthrie y Hall 1.983).

Consecuentemente han ido apareciendo programas que intentan reducir estas discontinuidades por medio de proyectos que faciliten la transición entre los diversos niveles educativos y estrategias orientadas a reconsiderar los currícula académicos y a establecer pautas de relación e intercambio entre escuela y comunidad. Es un cambio abierto donde las posibilidades son numerosas, aunque todos somos conscientes de que la implantación de cualquiera de estas estrategias exige una cuidadosa programación de todos los factores intervinientes. Sin embargo la esperanza de reducir las tasas actuales de fracaso debe animarnos a todos a asumir compromisos en esta línea.

6.— Investigaciones realizadas.

Una vez que hemos expuesto el marco teórico donde se encuadran nuestros trabajos, vamos a efectuar una breve reseña de los mismos agrupándolos según el tipo de metodología específica de cada proyecto.

6.1.— Estudios descriptivos

6.1.1.— *Situación y prospectiva de la enseñanza básica en Asturias. (XI Plan de Investigación Educativa de la Red INCIE-ICEs).*

Esta investigación tiene como finalidad primordial realizar un análisis diagnóstico del rendimiento académico de la E.G.B. en nuestra región como punto de referencia para toda planificación futura que intente abordar soluciones al tema del fracaso escolar. Entre sus objetivos, aquellos que más específicamente se relacionan con el tema que nos ocupa, son los siguientes:

1. Analizar a nivel regional el rendimiento del sistema educativo actual tratando de establecer relaciones entre determinadas variables socioculturales y tasas de fracaso.
2. Evaluar los cambios cuantitativos y cualitativos a nivel de enseñanza preescolar y EGB que se produjeron en nuestra región entre 1.971-1.981 a consecuencia de la implantación de la Ley General de Educación.
3. Estimar las necesidades futuras en orden a una planificación educativa orientada a la atención diferenciada de los sujetos desfavorecidos.

Se trata de una investigación fundamentalmente descriptiva que tomando como criterio el ajuste edad-curso pretende detectar dónde se producen las mayores tasas de fracaso y analizar dichas tasas en función de las variables socioculturales más representativas: comarca geográfica, tipo y régimen de centro, sexo, etc. Con este análisis pretendemos acercarnos indirectamente a la etiología sociocultural del fracaso dado que tras estas categorías subyacen las variables utilizadas habitualmente para delimitar este tipo de handicaps (clase social, tipo de habitat, entorno cultural, calidad de la educación, etc.).

6.1.2. *Entorno familiar y fracaso escolar.*

Frecuentemente se suele atribuir al entorno familiar el origen del fracaso escolar. Aunque no compartimos este tipo de juicios deterministas sí nos ha parecido interesante profundizar en el análisis de las variables familiares en relación con el rendimiento académico. Con esta investigación hemos intentado cubrir los siguientes objetivos:

1. Analizar las principales diferencias que existen en la estructura y organización familiar en relación con el fracaso escolar.
2. Investigar las principales diferencias relativas a las variables económicas y culturales del entorno familiar en relación con el rendimiento académico.
3. Comparar los patrones educativos familiares de sujetos que obtienen éxito académico respecto a otros que fracasan.

Se trata de un estudio de carácter comparativo-diferencial a través del cual pretendemos analizar cómo son, por dentro, las familias de los alumnos según tengan éxito o fracaso con el fin de establecer, si es posible, patrones diferenciales. El pensamiento de trabajo ha sido el siguiente: una vez que los profesores de una zona nos seleccionaron el 10% de alumnos de la clase que a su juicio alcanzan mayor rendimiento y el 10% que obtenían peores calificaciones, hemos evaluado su entorno familiar a través de entrevistas a domicilio por medio de una asistente social escolar, lo que nos ha permitido recoger datos que habitualmente no se incluyen en las encuestas e instrumentos similares. El total de entrevistas realizadas ha sido de 107.

Como resultados globales de estos trabajos descriptivos podríamos concluir que, cuando tratamos de identificar las variables del entorno familiar que pueden colocar a los sujetos en situación de desventaja ante el proceso escolar, debemos tener en cuenta tres tipos de criterios: la estructura y organización de la familia, los aspectos materiales de la vivienda y el status cultural del medio familiar. Entre los muchos indicadores que se pueden utilizar dentro de cada una de estas tres dimensiones, desde la perspectiva de trabajo que nos ocupa, hemos encontrado como más significativos los siguientes:

1. *Estructura y organización familiar*: a) familia numerosa, b) huérfano, c) primogénito o hijo único de padres mayores, d) tener en la familia un miembro imposibilitado o enfermo crónico, e) salud y estabilidad de la madre.
2. *Aspectos materiales de la vivienda*: a) ingresos, b) calidad de la vivienda, c) dotación de medios en relación con la cultura, d) ubicación del habitat familiar, e) disponibilidad de espacio personal y medios de recreo.
3. *Status cultural del medio familiar*: a) educación de la madre, b) atención educativa del niño en los primeros años, c) lenguaje del medio familiar, d) interés de los padres por la educación de los hijos, e) expectativas de los padres respecto al futuro de sus hijos.

Cada uno de estos indicadores, por sí solo, no puede ser utilizado como explicación del fracaso escolar pero, según los resultados provisionales de nuestros trabajos, cuando inciden negativamente de 3 a 5 sobre un mismo alumno podemos considerarlo como un sujeto en situación de alto riesgo o potencialmente abocado al fracaso. Este acercamiento a las variables de origen del handicap sociocultural presenta bastantes afinidades con los resultados obtenidos por otros autores (Curtis y Blachford 1981, Hersov y Berger 1982) y constituye una vía abierta a la investigación que puede aportar en el futuro criterios útiles para seleccionar individuos, grupos o áreas geográficas que deben atenderse educativamente con carácter especial y prioritario.

6.2. Estudios correlacionales.

El objetivo fundamental de estos trabajos se orienta a investigar los efectos de la escolarización sobre el rendimiento académico. Tratamos de evaluar en qué medida la escuela consolida las diferencias o desigualdades iniciales ante el proceso escolar poniendo en relación el tipo de educación y madurez que presentan los sujetos cuando ingresan en la enseñanza obligatoria y su rendimiento posterior a lo largo de ocho cursos de escolaridad. Aunque aún no podemos presentar resultados globales, dado que el estudio no ha terminado, resumimos a continuación los objetivos, metodología, y algunos de los resultados parciales de los tres proyectos elaborados en esta línea de investigación.

6.2.1. *Diseño de un programa de Educación compensatoria a nivel del primer ciclo de E.G.B.*

(VII Plan de Investigación Educativa de la Red INCIE-ICEs).

Los objetivos específicos de este proyecto fueron los siguientes:

1. Investigar las principales diferencias en el rendimiento académico de los alumnos al finalizar el primer ciclo de E.G.B. según hayan estado o no escolarizados en Educación Preescolar.
2. Determinar las principales influencias que tienen en el rendimiento las variables socioculturales del entorno a nivel de primer curso de E.G.B.
3. Analizar las principales relaciones existentes entre las características intelectuales de los sujetos y su rendimiento en el primer curso de E.G.B.
4. Elaborar un conjunto de directrices técnico-pedagógicas que orienten la toma de decisiones y las estrategias docentes para establecer un programa de educación compensatoria en este ciclo que tienda a disminuir la desigualdad de oportunidades ante la educación.

La investigación se realizó sobre una muestra de 740 sujetos repartidos en 21 unidades escolares elegidas por un procedimiento estratificado por conglomerados. El total de variables utilizadas en el diseño fueron 47 (5 relativas a la variable dependiente —el rendimiento académico—, 22 en relación con la preescolarización y la madurez cognoscitiva del sujeto al incorporarse a EGB, 14 correspondientes a las variables socioculturales y 6 a los factores intelectuales). Todas ellas han sido evaluadas a través de instrumentos de medida diversos: tests, cuestionarios preparados, calificaciones escolares y pruebas objetivas de rendimiento. El tratamiento estadístico empleado ha sido el característico de la metodología correlacional: matrices de correlaciones, análisis factoriales, análisis de regresión y análisis discriminantes.

Los principales resultados de estos análisis son los siguientes:

- La madurez cognoscitiva que presenta el alumno al acceder a EGB es evaluada por el profesorado significativamente diferente según los sujetos hayan o no estado preescolarizados. Este juicio inicial del profesor sobre la preparación del alumno aporta el mayor peso explicativo —aproximadamente la tercera parte— de la varianza del rendimiento a finales del primer ciclo de EGB (es decir, la evaluación correspondiente a finales de 2º curso).
- Esta estimación sobre la madurez cognoscitiva la realiza el docente en base al dominio que presenta el alumno sobre las técnicas instrumentales (lectura, escritura y cálculo). Las aptitudes intelectuales no intervienen de manera directa en esta estimación.
- A lo largo de los primeros cursos de EGB los alumnos preescolarizados presentan resultados superiores en todas las áreas. No encontramos en cambio, diferencias por sexos.
- La educación preescolar mejora el rendimiento de los sujetos de extracción social baja. Del mismo modo la madurez cognoscitiva de un sujeto al ingresar en EGB se haya favorecida por el hecho de residir en un núcleo urbano.
- El peso de los factores intelectuales sobre el rendimiento en estos primeros cursos es bastante bajo. Por otro lado ni la preescolarización ni la clase social tienen peso significativo alguno en la varianza de la inteligencia.
- Los análisis multivariados efectuados reafirman todas las conclusiones anteriores resaltando, en primer lugar, el peso explicativo de las estimaciones docentes sobre la educación preescolar recibida, en segundo lugar de los factores socioculturales y un tercero, poco importante, relativo a los factores intelectuales.

A partir de estos resultados se elaboró el **Diseño del Programa Compensatorio** (publicado en **Rev. de Educación Nº 272**, Abril 1.983) en el que se detallan un conjunto de medidas y directrices técnico-pedagógicas a partir de las cuales se pueden elaborar y poner en práctica estrategias de educación compensatoria. Al mismo tiempo se especifica un programa concreto a nivel del ciclo inicial que ha sido ensayado con éxito en diversos Centros y Escuelas-Hogar y que ha tenido una acogida muy favorable, sobre todo a partir de las recientes medidas políticas en materia de educación compensatoria.

6.2.2.— Preescolarización y Rendimiento.

Al realizar la investigación anterior éramos conscientes de que era plausible encontrar relaciones entre variables de preescolarización, intelectuales y socioculturales con el rendimiento académico a corto plazo. Era lógico suponer que los niños que accedían a la EGB con mejor preparación obtuvieran mejores resultados en los primeros cursos. ¿Pero se mantenían estas relaciones a lo largo de EGB? Para ello decidimos efectuar un estudio longitudinal siguiendo a los 740 sujetos de la muestra desde el comienzo al final de la escolaridad obligatoria con el fin de analizar si la influencia de la preescolarización en el rendimiento se mantiene o, por el contrario, llega a ser contrarrestada por el proceso educativo.

Decidimos efectuar un control del rendimiento curso a curso en base a las califacio-

nes escolares y efectuar dos nuevas exploraciones generales en base a instrumentos psicométricos, una en 5^o curso y otra al finalizar 8^o. En la exploración efectuada a nivel de 5^o incorporamos a la investigación 27 variables relativas a aptitudes intelectuales, rasgos de personalidad y estimaciones del rendimiento, cuyos datos nos permitieron un doble análisis: estudios de corte transversal sobre la población escolar de este nivel y análisis longitudinal relacionando estos datos con los obtenidos en el ciclo inicial. Los objetivos específicos del proyecto fueron los siguientes:

1. Evaluar la información facilitada por las variables introducidas en la investigación —aptitudes intelectuales, rasgos de personalidad y rendimiento académico— y de sus interrelaciones con independencia de datos ya estimados anteriormente.
2. Comparar los resultados obtenidos por los sujetos en la exploración de 5^o según la variable asistencia o no a un centro de enseñanza preescolar.
3. Analizar las interrelaciones entre las variables explicativas del rendimiento obtenidas en 1^o y los resultados de ese rendimiento en cursos sucesivos.
4. Predecir el rendimiento a nivel de 5^o de EGB en función de las variables más importantes definidas a través de instrumentos tipificados, con exclusión de las estimaciones docentes.

Del análisis de los datos sobre un total de 627 sujetos localizados a nivel de 5^o —de los 740 que componían la muestra inicial— y en base a tratamientos estadísticos característicos de la metodología correlacional (hemos efectuado unos 20 análisis matriciales: —factoriales, de regresión, discriminantes—) podemos entresacar como resultados más significativos los siguientes:

- Los alumnos que han recibido educación preescolar presentan puntuaciones claramente superiores en todas las variables evaluadas a nivel de 5^o de EGB excepto las relativas a los rasgos de personalidad (EPQ—J). Las diferencias se acentúan en relación con las estimaciones del ciclo inicial y son especialmente acusadas en el razonamiento abstracto y verbal (TEA—1).
- Se reafirma el poder predictivo de las estimaciones docentes sobre la madurez del alumno en el momento de comenzar la escolaridad, ya que presentan índices de correlación entre .57 y .60 con las evaluaciones obtenidas a finalizar 5^o de EGB.
- Existe cierta homogeneidad entre las calificaciones por curso, pero a partir de 4^o se observa un descenso acusado del nivel y un aumento de la variabilidad interna de los alumnos, datos que se acentúan aún más en 5^o curso.
- Cuando se someten las matrices a análisis factoriales las variables tienden a configurarse en torno a las evaluaciones docentes por curso, separadas de los factores intelectuales y de los rasgos de personalidad que aparecen en 3^{er} y 5^o lugar.
- A partir de los análisis multivariados se deducen:
 - a) índices de explicación de la varianza en torno al 70 % a partir de análisis de regresión y ligeramente inferiores a través de análisis discriminantes.
 - b) que son las variables de rendimiento las que presentan mayor poder explicativo/predictivo, reafirmando que no hay mejor predictor del rendimiento que el propio rendimiento.
 - c) al extraer de la matriz las variables correspondientes a evaluaciones siguen siendo otros indicadores del rendimiento los que pasan a tener el mayor peso predictivo, pero entonces el porcentaje de explicación de la varianza desciende del 70 % al 40 % aproximadamente. En estos casos el componente intelectual adquiere mayor peso.
- A nivel de 5^o de EGB ya aparecen diferencias entre sexos. En los varones pesan más las variables aptitudinales y socioculturales mientras que en las mujeres parecen tener mayor influencia aspectos relativos al rendimiento general.

6.2.3.— Estudio longitudinal sobre la influencia de variables psicosociales a lo largo de la E.G.B.

(XIII Plan de Investigación Educativa de la Red INCIE—ICEs)

En el presente curso académico los alumnos de nuestro estudio cursan o deben cursar 8º de EGB. Por ello queremos efectuar una nueva y amplia exploración de sus características psicopedagógicas y sociales y poner en relación estos nuevos datos con los obtenidos en las exploraciones anteriores. De esta forma podríamos estimar cuál ha sido la evolución del rendimiento académico de estos chicos a lo largo de toda la EGB analizando su evolución en función de las variables controladas al comienzo y las estimadas en las exploraciones intermedias.

La hipótesis fundamental del proyecto puede quedar expresada en estos términos: **las características que presentan los sujetos al comenzar EGB relativas a la educación previa —preescolarización—, las aptitudes intelectuales y las condiciones socioculturales del entorno condicionan su rendimiento académico a lo largo de toda la EGB.** El sistema educativo obligatorio no sólo no contrarresta las desigualdades iniciales ante la educación, sino que las acentúa.

Los objetivos específicos del proyecto son los siguientes:

1. Investigar cómo evoluciona la estructura factorial de las variables intelectuales a lo largo del período de desarrollo de los sujetos que se estudian y al mismo tiempo definir aquellas que mantienen cierta estabilidad en relación al rendimiento académico.
2. Analizar los momentos en los que las variables psicosociales y socioambientales tienen mayor peso sobre el rendimiento y los momentos en que van perdiendo su importancia a favor de otro tipo de variables.
3. Estudiar la influencia que tiene la preparación-madurez cognoscitiva/preescolarización con que accede un sujeto a la EGB en el rendimiento académico que alcanza a lo largo de la enseñanza en el período obligatorio.
4. Determinar los pesos específicos de las variables más discriminativas y relacionadas para estimar el rendimiento futuro de los escolares a partir, incluso, de las medidas obtenidas en los primeros momentos cuando el niño ingresa en EGB.
5. Analizar la estabilidad y dispersión de las puntuaciones académicas obtenidas curso a curso e intentar explicar las variaciones más importantes en función de las variables introducidas en el diseño.
6. Elaborar un conjunto de directrices técnicas que orienten la toma de decisiones y las estrategias metodológicas con el fin de mejorar las condiciones de los sujetos en orden a una política de igualdad de oportunidades.

Este proyecto supone efectuar una nueva exploración de la muestra introduciendo en el estudio 27 nuevas variables relativas a inteligencia, aptitudes, intereses, autoconcepto y rasgos de personalidad estimados a través de pruebas psicométricas, y de otras 20 puntuaciones sobre rendimiento académico correspondientes a calificaciones de 6º a 8º y pruebas objetivas al final de la EGB.

La gran cantidad y variedad de datos que obtendremos a partir de los tres sondeos —inicial, a nivel de 5º y al final de 8º—, más las calificaciones escolares curso a curso en las áreas más importantes, nos permitirá interaccionar los resultados y utilizar diversas técnicas de análisis —descriptivas, correlacionales y factoriales o matriciales— en la explotación de los resultados.

En este momento esta investigación se encuentra en la fase de exploración de los alumnos por lo que no se puede avanzar ningún tipo de resultados. En un informe posterior daremos cuenta de las principales conclusiones de este estudio longitudinal del que ya hemos avanzado algunas observaciones obtenidas a nivel de 5º de EGB.

6.3 Investigaciones cuasi-experimentales.

Incluimos en este grupo algunos de los trabajos de investigación realizados que estaban orientados a iniciar a los docentes en la investigación activa como medio de introducir en la práctica educativa innovaciones que influyan positivamente sobre el rendimiento de los alumnos. Aunque desde el punto de vista metodológico estas investigaciones pueden ser consideradas como estudios cuasiexperimentales, dado que se ajustan a los paradigmas de este tipo de diseños, desde nuestro punto de vista su importancia no radica tanto en el rango científico de las estrategias como en el hecho de incorporar todo el equipo docente de un centro a la reflexión sobre la problemática del fracaso escolar y a la búsqueda de soluciones a través de la investigación. Todos estos proyectos se realizaron en el C.P. "Baudilio Arce", Centro piloto del I.C.E. de Oviedo entre los cursos 1.977-78 y 1.982-83, a cuyo profesorado, desde estas páginas, queremos expresar nuestro reconocimiento.

6.3.1. Estrategias orientadas a la estimulación de la lectura.

En una reflexión inicial con los docentes —el centro comenzaba a funcionar y el alumnado presentaba una acusada variabilidad— se detectó el bajo nivel lector. Nos propusimos mejorarlo a través de diversas estrategias —selección de libros más apropiados por niveles, lectura de un libro/semana, dramatización de la historia por los niños, etc.— controlando sus efectos sobre la comprensión y la velocidad lectora.

El diseño de la experiencia se ajustó al clásico modelo de grupos de control no equivalentes, aunque ciertamente es innecesario el lenguaje de los números para demostrar la eficacia de este tipo de estrategias.

Todos sabemos que cuando se estimula adecuadamente al alumno el rendimiento mejora y los primeros en percibirlo son los propios docentes. Precisamente por ello sus observaciones constituyen el mejor testimonio del éxito o fracaso de toda estrategia compensatoria.

El proyecto tuvo notable éxito. Los alumnos comenzaron a leer más, más deprisa y mejor. Sin embargo lo verdaderamente importante fueron los efectos sobre los docentes que percibieron cómo una acción coordinada de todo el grupo tenía éxito, quedando favorablemente dispuestos a continuar con trabajos de investigación activa. El programa quedó incorporado a la dinámica habitual del centro desde la fecha de su realización (curso 1.977-78).

6.3.2. Entrenamiento sobre nexos lingüísticos.

(II Plan anual para el Desarrollo de la Innovación Educativa. Programa EDINTE).

En un segundo momento los docentes observaron que los niños leían más, pero no mejoraban en la comprensión al nivel que era de esperar. Entre las diversas hipótesis explicativas del hecho optamos por la tesis de la mediación sintáctica que últimamente había sido puesta de relieve en diversos trabajos (Bereiter y Engelman 1.966, Rohner y Davidson 1.972, Hynes 1.972) y decidimos evaluar la influencia que podría tener un entrenamiento sistemático sobre nexos lingüísticos en la comprensión y velocidad lectora.

La realización de esta investigación supuso atender a los siguientes objetivos:

1. Inventariar los principales nexos o enlaces gramaticales que deben conocer los niños en cada nivel de la EGB en función al lenguaje escrito.
2. Confeccionar y validar pruebas que nos permitieran evaluar el dominio de tales nexos (han sido elaboradas en base a criterios de cierre gramatical).

3. Programar y realizar las estrategias de entrenamiento en base a recursos metodológicos unificados por niveles pero diversos según ciclos.
4. Evaluar los efectos del entrenamiento sistemático sobre el dominio de nexos a través de un diseño con grupo de control no equivalente.
5. Relacionar los resultados en la prueba de nexos con evaluaciones de la comprensión y velocidad lectora.

Como resultado global de esta investigación se puede afirmar que las técnicas de mediación sintáctica mejoran la comprensión y la velocidad lectoras. El entrenamiento sobre nexos o enlaces lingüísticos actúa positivamente sobre las variables consideradas, aunque parece más clara su influencia sobre la comprensión que sobre la velocidad lectora. Este juicio no sólo se fundamenta en los datos estadísticos sino también en las estimaciones docentes a partir de la práctica educativa. Como en el caso del proyecto anterior, este plan de entrenamiento sobre nexos quedó incorporado a la programación didáctica del centro.

6.3.3. Investigación sobre Ortografía. (III Programa EDINTE).

Los docentes constataban que los alumnos mejoraban en determinados aspectos del lenguaje pero no en ortografía. El elevado número de dificultades que presentaban los alumnos, unido a la falta de unidad de criterios en la actuación del profesorado, reclama una reflexión sobre el tema. Se discutieron posibles causas de este hecho y finalmente se diseñó un proyecto delimitado por los siguientes objetivos:

1. Elaborar un conjunto de directrices metodológicas apropiadas para la enseñanza de la ortografía que permitan la actuación coordinada y eficaz del profesorado del Centro.
2. Contrastar los efectos de un programa sistemático de lectura en relación al rendimiento ortográfico.
3. Evaluar la influencia que tiene en el rendimiento ortográfico una estimulación específica en el dominio de la atención y de la percepción visual.

El diseño implicó la realización de una serie de tareas: elaboración de una programación didáctica, elaborar y realizar un plan de estimulación de la atención y la percepción visual, determinar los sistemas de evaluación y seleccionar grupos de control dobles, uno dentro del propio centro para controlar los efectos de los programas de lenguaje ya realizados y otros fuera para establecer comparaciones respecto a centros ordinarios.

De los resultados se deduce que no parece que exista una clara relación entre las variables explicativas seleccionadas —dominio lector, nivel de atención y percepción visual— y el aprendizaje de la ortografía, al menos tal y como lo hemos intentado probar en este proyecto. Sí, en cambio, parece que tiene mayores posibilidades de éxito —a largo plazo— la actuación coherente y coordinada de todo el profesorado respecto a los objetivos a lograr y la metodología de trabajo. Por ello el proyecto ha sido evaluado como positivo.

6.3.4. Estrategias para el desarrollo de hábitos. (IV Programa EDINTE).

En reiteradas ocasiones los docentes señalaban la necesidad de actuar coordinadamente para fomentar y consolidar ciertos hábitos necesarios en toda acción educativa. Por ello consideramos oportuno introducir una estrategia orientada al desarrollo de hábitos —personales, de estudio y sociales— implicando en la organización y desarrollo del progra-

ma a las familias que voluntariamente se comprometieran con el proyecto.

Los objetivos de esta investigación se enmarcan claramente en los planteamientos actuales de las estrategias compensatorias al tratar de fomentar en los sujetos la consolidación de ciertos hábitos y habilidades que se consideran básicas —al menos desde la óptica docente— para el éxito académico. Desde el punto de vista práctico la realización del proyecto implicó una delimitación de los aspectos que se consideraban prioritarios, de las estrategias para su implantación y de los sistemas de refuerzo aplicables en cada caso.

El procedimiento de evaluación utilizado han sido las clásicas listas de cotejo, en esta ocasión supervisadas por la familia y el docente. Sus resultados, frente a lo que cabe sospechar, han sido muy positivos, hasta tal punto que han sido los propios padres quienes han solicitado en cursos sucesivos que se continuara y ampliara la experiencia.

Aunque éstas han sido las investigaciones desde el punto de vista metodológico más formalizadas, en el centro piloto a que hemos aludido se introdujeron otras muchas innovaciones que, globalmente, también podrían ser consideradas como estrategias compensatorias dado que el objetivo común de todas ellas se ajusta a los principios básicos de estos programas. La mayor parte de ellas pueden, a su vez, ser consideradas como investigaciones activas ya que parten de problemas que preocupan en la práctica educativa y a los que se intenta buscar una solución que se somete a prueba. En la medida que los resultados son estimados positivamente por el profesorado, las estrategias son incorporadas a la dinámica habitual del centro.

Ciertamente éste es un tipo de investigación muy estimulante, en la que mi participación personal ha sido canalizar las preocupaciones docentes dando forma y dirigiendo los proyectos a realizar. Inicialmente a la mayoría de los docentes les faltan destrezas para concretar técnicamente aquello que quieren hacer, por lo que sería deseable una mayor formación y apoyos en este sentido. Sin embargo sin su entusiasmo y trabajo no cabe hablar, ni en esta ocasión ni nunca, de educación compensatoria.

Bibliografía

APPLE, M.: *Cultural and economic reproduction in education*. London, Routledge and Kegan, 1.982.

ASHER, S. y GOTTMAN, V.: *The development of children's friendships*. Cambridge, University Press, 1.981.

BANGERT-DROWNS, R. y KULIK, J.: "Effects of coaching programs on achievement tests performance. *Review of Educational Research*, 1984, 4.

BEREITER, C. y ENGELMAN, S.: *Teaching disadvantaged children i pre-school*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1.966 . (Trad. Barcelona, Fontanella).

BERNSTEIN, B.: "Social class, linguistic codes and gramatical elements". *Language and Speech*, 1.962, 5.

BETTENCOURT, E. y col.: "Effects of teacher enthusiasm traning on student on-task behavior and achievement". *American Educational Research Journal*. 1.983, 20, 3.

BIDWELL, C.: "Are there schooling effects any where?. *American Sociological Review*. Febrero, 1.975.

BLOOM, B.: *Stability and change in human characteristics*. New York, Wiley, 1.964.

- BUSH, J. y TAYLOR, G.: *Cómo desarrollar las aptitudes psicolingüísticas*. Barcelona, Fontanella, 1.974.
- CANTRELL, R. y CANTRELL, M.: "Impact of a supportive services program on pupils". *Exceptional children*, 1976, 46.
- CLEAVE, S. y col.: "Continuity from pre-school to infant school" *Educational Research*, 1.982, 24.
- COLEMAN, J. y col.: *Iguality of educational opportunity*. Washington D.C., 1.966.
- CONNANT, J. B.: *Slums and suburbs*. New York, Mc. Graw Hill, 1.961.
- CONGOR, J. y KEANE, A.: "Social skills intervention in the treatment of isolated or withdrawn children". *Psychological Bulletin*, 1.981, 90.
- CLARK, y col.: "Factors associated with success in urban elementary schools". *Phi Delta Kapan*, Marzo, 1.980.
- CURTIS, A. y BLAFCHORD, P.: "Meeting the needs of socially handicapped children". *Educational Research*, 1.981, 24 (1).
- DEUTSCH, M.: "The role of social class in language development and cognition" in PASSOW y col.: *Education of the disadvantaged*. New York, Holt, 1.967.
- DIAZ, R.: "Though a two languages". *Review of Research Education*. 1.983, 10.
- FEUERSTEIN, R.: "Cognitive asesment of the socioculturally deprived child and adolescent" en CRONBACH y DREUTH: *Mental tests and cultural adaptation*. La Haya, Mouton, 1.973.
- GOETZ, T. y DWECK, C.: "Learned hildplessness in social actuations". *Journal of personality and social psychology*, 1.980, 39.
- GRESHAM, I.M.: "Social skills training with handicapped children" *Review of Educational Research*, 1.981, 51.
- GUTHRIE, L. y HALL, W.: "Continuity-Discontinuity in the fuction and use of language". *Review of Research in Education*, 1.983.
- HARRINGTON, M.: *The other America*. Baltimore, Penguin Books, 1.963.
- HERSOV, L. y BERGER, M.: *Disadvantaged 11 year-olds*. Boston, Pergamon Press, 1982.
- HINCKLEY, R. (ed.): *Sustaining effects of compensatory education on basic skills*. California, Santa Mónica, 1.977.
- HUNT, Y.: *The challenge of incompetence*. Illinois, University Press, 1969.
- HUSEN, T.: *A comparison of Twelve countries*. New York, Wiley, 1.967.
- HYMES, D. y col.: *Functions of language in the classroom*. New York, Teacher College Press, 1.972.
- HYMAN, H. y WRIGHT, C.: *Education's lasting influence on values*. Chicago, University Press, 1.979.
- HORST, D. y FAGAN; B.: *Common Evaluation Hazards ESEA*. California, RMC, 1.979.
- JENCKS, Ch. y col.: "Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling". *Harward Educational Review*, 1.973, 42.
- KIRK, S. y KIRK, W.: *Psychologuistic learning disabilities*. Illinois, University Press, 1.971.
- KLANSMEIER, H. y ALLEN, P. : *Cognitive development children and youth: A longitudinal study*. New York, Academic Press, 1.978.

- LAPIERRE, A.: "La culture de l'école face aux milieux économiquement faibles". *Education y Development* 1.977, 115-117.
- LEVIN, A. y ALLEN, C.: *Cognitive learning in children*. New York, Academic Press, 1976.
- McLAUGHLIN, D. y OTROS: *Controversies in the evaluation of compensatory education*. Palo Alto, American Institutes for Research, 1.979.
- MIGUEL, M. de: *Diseño de un programa de educación compensatoria a nivel de ciclo inicial*. Oviedo, ICE, 1.979.
- MIGUEL, M. de: *Situación y prospectiva de la educación básica en Asturias*. Oviedo, ICE, 1.984.
- MULLIN, S. y SUMMERS, A.: "Is more better?. The effectiveness of spending on compensatory education". *Phi Delta Kappan*, Enero, 1.983.
- MOSKOWITZ, J. y col.: "Evaluation of a cooperative learning strategy". *American Educational Research Journal*, 1.983, 4.
- ORNSTEIN, A.: "The education of the disadvantaged: A 20 year review". *Educational Research*, 1.982, 24. (3).
- RANDHAWA, B.: "Verbal interaction of student and their teachers in junior high classrooms". *American Educational Research Journal*, 1.983. 4.
- RIESMAN, F.: *The culturally deprived child*. New York, Harper and Row, 1.962.
- ROBINSON, P.: *Perspectives on the sociology of education*. London, Routledge and Kegan, 1.984.
- RUTTER, M.: *Cycles of disadvantage*. London, Heineman, 1.977.
- SLAVIN, R.: "Cooperative learning in small groups". *Review of Educational Research*, 1.980, 50.
- SLAVIN, R., MADDEN, N. y LEAVY, M.: *Effects of team assisted individualization on handicapped student*. Baltimore, Hopkins University, 1.983.
- STRAIN, P. y KERR, M.: *Mainstreaming of children in schools*. New York, Academic Press, 1.981.
- WANLASS, R. y PRINZ, R.: "Methodological issues in conceptualizing and treating childhood social isolation". *Psychological Bulletin*, 1.982, 92.
- WHEELER, J. y LADD, G.: "Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers". *Development Psychology*, 1.982, 18.
- WOODHEAD, N.: *Preeschool education in Western Europe*. London, Longman, 1.979.

El doctor Mario de Miguel es catedrático de Pedagogía Experimental de la Universidad de Oviedo. Colaborador habitual del ICE de esta Universidad, trabaja en el Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación C/Valdes Salas s/n. Oviedo.