



*Revista Galega
do Ensino*

Ano 13 • 2ª época • Nº 46 • Xullo 2005

***Versión orixinal:
estudos e investigacións***

RESPONSABILIDAD Y DERECHO A LA EDUCACIÓN: APROXIMACIÓN DESDE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA

Susana Vázquez Pérez

Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

El reconocimiento del derecho a la educación intenta garantizar el acceso de todos los individuos al sistema escolar reglado con la pretensión de permitir, a su vez, la participación de todos en la vida social a partir de unas determinadas condiciones de igualdad.

El derecho a la educación es, sin duda, uno de los derechos proclamado como “universal” más conocido y también más extendido entre la población de los países desarrollados. Los motivos que le han reportado la afirmada popularidad son, por un lado, su reconocimiento como derecho fundamental, de donde proviene su mencionada universalidad, y, por otro lado, su articulación jurídica como obligación estatal, lo que le convierte en un derecho-obligación que se extiende a sectores de la población. De lo que acabamos de decir se deriva la configuración del derecho a la educación como un derecho prestacional, pues sus titulares pueden exigir prestaciones positivas al Estado para hacerlo

efectivo. Es por ello que la educación se configura como un servicio público.

Nuestra Constitución vigente (1978) recoge el derecho a la educación en el artículo 27. Sin embargo, el contenido de este precepto es ciertamente complejo pues articula otros derechos educativos distintos al derecho a la educación; así, por ejemplo, nos encontramos en el art. 27.1 con la libertad de enseñanza, en el 27.6 con la libertad de creación de centros docentes o en el 27.10 con el reconocimiento de la autonomía universitaria. Los apartados que afectan de forma directa al contenido del derecho a la educación son, primeramente, el apartado 1, donde se enuncia el propio derecho (“todos tienen derecho a la educación”), y, en segundo lugar, los apartados 4 y 5, los cuales establecen, respectivamente, la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica y el compromiso por parte de los poderes públicos de garantizar el derecho a la educación a través de una programación general que cuente con la participación de todos los sectores implica-

dos, además de la creación de centros docentes. Estos dos últimos apartados, 4 y 5 (del art. 27), desarrollan aspectos determinados del derecho a la educación, pues prevén determinadas condiciones que los poderes públicos deben favorecer para posibilitar el acceso a toda la población.

El establecimiento del derecho a la educación se desarrolla como un proceso imprescindible en la implantación del acceso generalizado al sistema educativo reglado, aunque su reconocimiento como tal no implica necesariamente su respeto en la práctica. Aproximarse a la responsabilidad que se conecta al mismo ayudará a verificar su verdadero grado de implantación.

2. LAS GARANTÍAS JURÍDICAS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Las garantías son complemento imprescindible de los derechos fundamentales pues su reconocimiento, exclusivamente a nivel teórico, no es suficiente para que éstos se respeten en la práctica. Se hace necesaria la puesta en marcha de unos instrumentos de protección que permitan la aplicación de los citados derechos y, por ello, el traslado al plano de la realidad fáctica de las previsiones teóricas del derecho positivo. De este modo, se justifica la previsión de un sistema de protección jurídica de los derechos fundamentales y de las libertades que nuestra vigente Constitución recoge.

Las garantías jurídicas son fórmulas de reacción destinadas a todas las personas víctimas de la vulneración de sus derechos. Por medio de ellas podrán recurrir al Estado con la finalidad de conseguir la restitución del derecho violado y la obtención de una compensación de ser el caso.

Nuestra Carta Magna prevé un sistema de protección jurídica para los derechos y libertades recogidos en su Título I, articulado en el Capítulo IV “De las garantías de las libertades y derechos fundamentales” del mismo Título. El art. 53 CE realiza una clasificación en 3 grupos de los derechos y libertades del Título I y en función de su pertenencia a uno o a otro variarán las garantías jurídicas que pueden aplicársele. Según el art. 53:

“1. Los derechos y libertades reconocidos en el Capítulo II del presente título vinculan a todos los poderes públicos. Sólo por ley, que en todo caso deberá respetar su contenido esencial, podrá regularse el ejercicio de tales derechos y libertades, que se tutelarán de acuerdo con lo previsto en el artículo 161,1. a).

2. Cualquier ciudadano podrá recabar la tutela de las libertades y derechos reconocidos en el artículo 14 y la Sección primera del Capítulo II ante los Tribunales ordinarios por un procedimiento basado en los principios de preferencia y sumariedad y, en su caso, a través del recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional.

Este último recurso será aplicable a la objeción de conciencia reconocida en el artículo 30.

3. El reconocimiento, el respeto y la protección de los principios admitidos en el Capítulo III informará la legislación positiva, la práctica judicial y la actuación de los poderes públicos. Sólo podrán ser alegados ante la Jurisdicción ordinaria de acuerdo con lo que dispongan las leyes que los desarrollen.”

Corresponde ahora señalar cuáles son los grupos de derechos a los que afecta este precepto y sus garantías correspondientes:

– Grupo 1: los derechos contemplados en el Capítulo II del Título I, “Derechos y libertades”, arts. 14 al 38. Las garantías de este primer grupo son el principio de vinculatoriedad o eficacia directa, la reserva de ley y el respeto al contenido esencial del derecho de que se trate.

– Grupo 2: referido sólo a los derechos correspondientes a la sección primera “De los derechos fundamentales y de las libertades públicas” del Capítulo II del Título I, arts. 15 a 29, más el art. 14 o principio de igualdad. A este grupo de derechos la Constitución les otorga una protección reforzada, ya que como vemos también se hallan integrados en el grupo 1. Las garantías en este caso son las siguientes: le corresponden las mismas que a los derechos del grupo 1 más otras específicas como el procedimien-

to judicial preferente y sumario ante los tribunales ordinarios, el recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional y la reforma especialmente agravada.

– Grupo 3: se corresponde con los principios del Capítulo III del Título I “De los principios rectores de la política social y económica”, arts. 39 a 52. La garantía es la genérica previsión de que tales derechos informarán la legislación positiva, la práctica judicial y la actuación de los poderes públicos.

Nos encontramos, por lo tanto, con que no tenemos la misma protección para todos los derechos, sino que en función del grupo en el que se encuentren gozarán de un tipo de protección distinta. Llegados a este punto podemos deducir que el derecho a la educación goza de una protección reforzada pues lo hallamos situado en los grupos 1 y 2 antes citados.

Otra cuestión directamente relacionada con la protección de los derechos es el tipo de organización política que caracteriza a nuestro país, el estado autonómico, el cual se caracterizará por la descentralización administrativa y política en ciertas materias. El modelo autonómico viene a conformarse como un instrumento de búsqueda de equilibrio en cuanto a la distribución de poder del Estado, y de una mayor identificación y participación, reivindicando el derecho a la propia identidad de los territorios definidos por unas características históricas y culturales propias. Este modelo también

va a permitir la búsqueda de la resolución de los conflictos que pueden originarse, como es lógico, en un territorio caracterizado por elementos tan heterogéneos, así como también un desarrollo socioeconómico más armónico.

La educación es una de las materias que el Estado central comparte con las CC. AA., de lo cual fácilmente se deduce la necesidad del traspaso de competencias por los beneficios que ello puede reportarle al sistema educativo. Por su parte, el Estado se reserva aquellas competencias que le permitan velar por los principios de unidad y autonomía recogidos en la Constitución.

3. RESPONSABILIDAD Y EDUCACIÓN

3.1. Concepto y planteamiento

El diccionario de la Real Academia define el concepto de responsabilidad, en las acepciones que nos interesan, como:

“2. Deuda, obligación de reparar y satisfacer, por sí o por otra persona, a consecuencia de delito, de una culpa o de otra causa legal. 3. Cargo u obligación moral que resulta para uno del posible yerro en cosa o asunto determinado. 4. Der. Capacidad existente en todo sujeto activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente” (1997, 1.784).

Tras esta lectura observamos que el término responsabilidad es polisémico y que implica una dimensión no sólo jurídica, sino también sociológica. Sea como fuere, parece que, en todo caso, la idea de responsabilidad se conecta con la de una obligación que asume quien incurre en dicha responsabilidad. La naturaleza de esta obligación variará en función de la naturaleza misma de la responsabilidad.

En el ámbito educativo hablar de responsabilidad no es tarea sencilla. La evolución de las sociedades se ha traducido, en el terreno de la educación, en una compleja reconceptualización no sólo de las funciones de la propia educación, sino también de las funciones que se le atribuyen a los agentes educativos.

A la luz de lo expuesto, una deducción obvia es que cuantas más funciones le correspondan al docente mayor será su responsabilidad con relación a sus alumnos, así como también respecto a los padres o tutores de aquél, a los demás agentes educativos y órganos directivos del centro, a la Administración, y, como no, al Estado en cuanto garante de los intereses que trata de proteger el derecho penal. Lo cierto es que, en la medida en que la responsabilidad docente ha ido superando y diversificando la localización espacial y temporal de los procesos de enseñanza-aprendizaje (actividades escolares y extraescolares, guardias, etc.), la obligación también se ha

extendido a todos los que de forma directa o indirecta participan en los procesos educativos.

Sin ir más lejos en esta cuestión, nos centraremos en lo que verdaderamente es objeto de estudio en estos momentos, no en la responsabilidad o responsabilidades que se traducen de las funciones de la educación, sino en la responsabilidad jurídica derivada de las obligaciones que comporta la acción educativa para todos los agentes implicados y, más concretamente, aquélla que afecta al contenido del derecho a la educación.

Por lo tanto, y ahora en un sentido jurídico, y de entre las numerosas definiciones de responsabilidad existentes, recogemos la que nos ofrece la *Enciclopedia Jurídica Básica* (1995, 5.935), que la define como “la obligación de justificar la propia actuación con respecto a ciertos criterios o reglas”, a lo que añade “la concreta fiscalización de la misma y, en caso de un juicio negativo, el deber de soportar la correspondiente sanción”.

También en sentido jurídico la noción de responsabilidad es polisémica. De este modo, poco tiene que ver la responsabilidad civil, por ejemplo, con la responsabilidad penal, laboral o administrativa. Es más, dentro de cada uno de los cuatro tipos de responsabilidad que acabamos de mencionar hay subtipos (es el supuesto, por ejemplo, de la responsabilidad civil contractual o extracontractual).

En suma, el concepto de responsabilidad, como puede verse, es un concepto amplio y susceptible de ser analizado desde diversas perspectivas. Sin embargo, nosotros nos ceñiremos a la visión que impone del mismo, como ya hemos apuntado, el derecho a la educación. En este sentido no vamos a hablar, por ejemplo, de temas como la responsabilidad de centros docentes y profesorado por daños causados por sus alumnos, tema de amplio calado pero que, en este momento, no nos incumbe.

3.2. Tipos de responsabilidades individuales

3.2.1. RESPONSABILIDAD CIVIL

El primer tipo de responsabilidad que debemos tener en cuenta es el de responsabilidad civil. Por lo tanto, se trata de una responsabilidad derivada de las relaciones jurídicas entre particulares, que es el ámbito propio del derecho civil. Muñoz Naranjo la define como “la obligación que nace para aquel que, como consecuencia de su comportamiento, causa un daño ilegítimo en persona o patrimonio ajeno, y esa obligación consiste en reparar ese daño, es decir, en dar satisfacción a la víctima de esa consecuencia dañosa” (Muñoz, 1999, p. 12).

Como vemos, son varios los elementos que confluyen en la definición que acabamos de transcribir. Debe haber una acción o *comportamiento* o

una *omisión* del mismo, por parte de una persona física o jurídica, que sea el desencadenante del *daño* que, por ser considerado ilegítimo, crea una *obligación* hacia su causante de *restablecer* la situación inicial o, de no ser posible, *satisfacer* a la *víctima* o *perjudicado* por el daño en su persona o patrimonio a través de una *indemnización*.

Podemos distinguir entre responsabilidad civil contractual, aquella que deviene a causa de un incumplimiento de las obligaciones impuestas por un contrato entre las partes contratantes, y responsabilidad civil extracontractual o aquiliana, caracterizada por la generación de un hecho dañoso, consecuencia de un comportamiento u omisión del mismo, en ausencia de un contrato. En lo referente al tema que nos ocupa, el derecho a la educación, nos interesan los supuestos de responsabilidad civil extracontractual ya que la contractual no parece que tenga relevancia práctica. Ello es debido a que los contratos que suelen afectar al profesorado son o bien de naturaleza administrativa (en los centros públicos), o bien de naturaleza laboral (en los centros privados). Así las cosas, estos contratos estarían regidos, respectivamente, por el derecho administrativo y por el derecho laboral, y no por el derecho civil.

La responsabilidad civil extracontractual la hallamos regulada y sancionada en el art. 1.902 del Código civil: “El que por acción u omisión

causa daño a otro interviniendo culpa o negligencia, está obligado a reparar el daño causado”, (ya sea este daño físico, moral o patrimonial). A partir de este precepto se desenvuelve, en el mismo texto jurídico, no sólo la responsabilidad derivada de los hechos dañosos propios de la persona obligada sino también de los hechos dañosos que provengan de otras personas que estén bajo su vigilancia, a lo que se le denomina responsabilidad extracontractual por actos ajenos y que encontramos regulada en el párrafo primero del art. 1.903 de la siguiente manera: “La obligación que impone el artículo anterior es exigible, no sólo por los actos u omisiones propios, sino por los de aquellas personas de quienes se debe responder”.

Actualmente el derecho ha dado un giro substancial pasando de una concepción inicial subjetiva, fundada exclusivamente en la culpa, a una responsabilidad objetiva –propia de una orientación más moderna– que se basa en la relación causal entre el responsable y el daño producido, lo cual pone de manifiesto los riesgos implícitos al desarrollo de las actividades humanas.

El art. 1.903 también establece, en su párrafo quinto, que la responsabilidad civil derivada de los daños causados por los alumnos menores de edad –en centros de educación no superior–, en los períodos en los que se hallen bajo la vigilancia del profesora-

do del centro, recaerá en los titulares del centro docente. La reforma del citado artículo por la Ley 1/1991, de 7 de enero, le daba así un giro importante a su contenido trasladando la titularidad de la responsabilidad que inicialmente recaía sobre el profesorado. Como se dijo más arriba, no vamos a pararnos en esta cuestión ya que no afecta al derecho a la educación.

Apuntábamos que la responsabilidad civil está, en principio, regulada por el derecho civil. Ello no quiere decir que nazca necesariamente del mismo, pues puede haber algún caso en el que la responsabilidad civil nazca de otra rama del derecho y no del derecho civil. Es el supuesto de la responsabilidad civil en el derecho penal.

Con relación a esta responsabilidad civil en el derecho penal, hay que recordar, con el art. 1.089 CC, que “las obligaciones nacen de la ley, de los contratos y cuasicontratos, y de los actos y omisiones ilícitos en que inter venga cualquier género de culpa o negligencia”. A estos efectos, el art. 109.1 del Código penal (en adelante CP) establece que “la ejecución de un hecho descrito por la Ley como delito o falta obliga a reparar los daños y perjuicios por él causados, en los términos previstos en las Leyes”. Es decir, en ningún caso podrá ser sancionada ninguna acción u omisión que previamente no haya sido contemplada por Ley como delito o falta. La responsabilidad que establece el art. 109.1 CP

se describe en el art. 110 y comprende tres ámbitos: “1º. La restitución. 2º. La reparación del daño. 3º. La indemnización de perjuicios materiales y morales”. Se entiende, pues, que los actos previstos por ley como delitos o faltas conllevan, además de consecuencias jurídicas penales, responsabilidades civiles en los casos en los que se hayan producido daños y perjuicios, tal y como establece el art. 116.1 CP (“Toda persona criminalmente responsable de un delito o falta lo es también civilmente si del hecho se derivaran daños o perjuicios”).

En el ámbito educativo de carácter público la responsabilidad civil por delito o falta se puede derivar del art. 121 CP: “El Estado, comunidad autónoma, provincia, la isla o el municipio y demás entes públicos, según los casos, responden subsidiariamente de los daños causados por los penalmente responsables de delitos o faltas dolosos, cuando éstos sean autoridad, agentes de la misma o funcionarios públicos en el ejercicio de sus cargos o funciones y en el cumplimiento de los servicios públicos que les estuvieren confiados, si resulta probada la relación directa y exclusiva entre su conducta y el servicio público de que se trate, sin perjuicio de la responsabilidad patrimonial derivada del funcionamiento normal o anormal de dichos servicios exigible conforme a las normas de procedimiento administrativo, y sin que, en ningún caso, pueda darse una dupli-

cidad indemnizatoria”. Este precepto se completa con otro párrafo: “Si se exigiera en el proceso penal la responsabilidad civil de la autoridad, agente de la misma o funcionario público, la pretensión deberá dirigirse simultáneamente contra la Administración o ente público presuntamente responsable civil subsidiario”. Por lo tanto, este artículo establece la responsabilidad civil subsidiaria de la administración en los casos en los que los delitos o faltas hayan sido cometidos por los docentes, para el caso de la enseñanza pública.

A su vez, el art. 120.3 CP determina que la responsabilidad civil subsidiaria por delitos y faltas de los docentes, en el ámbito de la enseñanza privada, le corresponderá a los titulares del centro docente.

3.2.2. RESPONSABILIDAD ADMINISTRATIVA

Otro sentido jurídico de la responsabilidad es la responsabilidad administrativa. La misma puede entenderse o bien como responsabilidad de las administraciones públicas o bien como responsabilidad de las autoridades y personal al servicio de las autoridades públicas.

Respecto a la responsabilidad de las administraciones públicas, la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de régimen jurídico de las administraciones públicas y del procedimiento administrativo común (en adelante LRJAP),

la califica de responsabilidad patrimonial (art. 131 y ss.). Así las cosas, “los particulares tendrán derecho a ser indemnizados por las Administraciones Públicas correspondientes, de toda lesión que sufran en cualquiera de sus bienes y derechos, salvo en los casos de fuerza mayor, siempre que la lesión sea consecuencia del funcionamiento normal o anormal de los servicios públicos”. Para que ello se produzca el daño tiene que ser efectivo, valorable económicamente e individualizado. Teóricamente es posible sustentar que el mal cumplimiento por parte de la Administración del servicio público de educación pueda generar este tipo de responsabilidad. No obstante, el problema radica en probar en el proceso judicial correspondiente esta responsabilidad, por lo que en la práctica parece inviable. De hecho, no conocemos ningún supuesto real en el que la Administración haya sido condenada como responsable patrimonial por la mala prestación del servicio público del derecho a la educación.

Como hemos dicho anteriormente, la responsabilidad administrativa también puede referirse a la responsabilidad de las autoridades y personal al servicio de las Administraciones Públicas. En virtud del art. 145 LRJAP: “los particulares exigirán directamente a la Administración Pública correspondiente las indemnizaciones por los daños y perjuicios causados por las autoridades y perso-

nal a su servicio”. Cuando esto se produzca, y la Administración haya tenido que indemnizar a algún particular, ésta podrá dirigirse a sus autoridades y demás personal a su servicio para reclamar de los mismos la responsabilidad en que hubieren incurrido por dolo, culpa o negligencia grave. Para esto último, se tendrá en cuenta “el resultado dañoso producido, la existencia o no de intencionalidad, la responsabilidad profesional del personal al servicio de las Administraciones Públicas y su relación con la producción del resultado dañoso”.

Asimismo, la responsabilidad administrativa del personal al servicio de la Administración pública puede derivarse de la legislación que regula a los funcionarios, como la Ley 109/1963 de Funcionarios Civiles del Estado (aprobada por el Decreto 315/1964), y por la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de medidas para la reforma de la función pública. Más abajo aludiremos al Reglamento de régimen disciplinario de los funcionarios de la Administración del Estado.

3.2.3. RESPONSABILIDAD LABORAL

Como es sabido, cierto profesorado está sometido a contratos de índole laboral y, por lo tanto, regidos por el derecho laboral o del trabajo. Esto sucede en los centros de enseñanza de titularidad privada, en los cuales hay que englobar también, a estos efectos, a los centros concertados.

Esta responsabilidad laboral está regida por tres ámbitos normativos: el ámbito legal (la Ley 8/1980, de 10 de marzo, del Estatuto de los trabajadores, y la Ley de infracciones y sanciones en el orden social, cuyo texto refundido fue aprobado por Real decreto legislativo 5/2000, de 4 de agosto); los convenios colectivos; y el concreto contrato de trabajo. Estos tres ámbitos están previstos en el art. 3 del Estatuto de los trabajadores. Hay que tener en cuenta que parte de la regulación de este Estatuto es de carácter dispositivo, es decir, puede ser alterada por el convenio colectivo o por el contrato de trabajo. A su vez, el convenio colectivo puede convertir normativa dispositiva del Estatuto de los trabajadores en imperativa, con lo que se vuelve necesariamente vinculante para las partes que vayan a cerrar un contrato de trabajo. Estas previsiones de derecho imperativo o necesario que contiene el Estatuto o el convenio colectivo son indisponibles, en virtud del art. 3.5 del Estatuto, para los trabajadores, o sea, que el contrato de trabajo en esas cuestiones sólo puede mejorar la posición del trabajador.

El art. 58 del Estatuto de los trabajadores alude a las faltas y sanciones. En este sentido, los trabajadores podrán ser sancionados por la dirección de las empresas en virtud de incumplimientos laborales. La concreción de todo ello se hace en las disposiciones legales aplicables, como la

citada Ley de infracciones y sanciones en el orden social, o en el convenio colectivo pertinente. En el ámbito de la educación esto significa que para la graduación de dichas faltas y sanciones habrá que estar a lo dispuesto por el específico convenio colectivo que rija al centro de que se trate (amonestación verbal o escrita, suspensión de empleo y sueldo, imposibilidad de ascenso, etc.).

3.2.4. RESPONSABILIDAD PENAL

La responsabilidad penal es aquella que se deriva de la comisión de una infracción penal, sea delito o falta. Hay que tener en cuenta que ésta es la responsabilidad más grave, pues trata de proteger los bienes jurídicos más valiosos. La referencia en este campo es, lógicamente, el Código penal (Ley orgánica 10/1995, de 23 de noviembre). En este sentido, sólo parece que puedan afectar al derecho a la educación algunos de los delitos contra la Administración Pública (Título XIX. CP).

En este orden de cosas, tenemos la prevaricación de funcionarios públicos del art. 404 CP: “A la autoridad o funcionario público que, a sabiendas de su injusticia, dictare una resolución arbitraria en un asunto administrativo se le castigará con la pena de inhabilitación especial para empleo o cargo público por tiempo de siete a diez años”.

También habrá que tener en cuenta el delito de desobediencia del

art. 410 CP: “1. Las autoridades o funcionarios públicos que se negaren abiertamente a dar el debido cumplimiento a resoluciones jurídicas, decisiones u órdenes de la autoridad superior, dictadas dentro del ámbito de su respectiva competencia y revestidas de las formalidades legales, incurrirán en la pena de multa de tres a doce meses e inhabilitación especial para empleo o cargo público por tiempo de seis meses a dos años. 2. No obstante lo dispuesto en el apartado anterior, no incurrirán en responsabilidad criminal las autoridades o funcionarios por no dar cumplimiento a un mandato que constituya una infracción manifiesta, clara y terminante de un precepto de Ley o de cualquier otra disposición general”.

Otro de los posibles delitos con relevancia en el campo de la educación sería el delito de cohecho, art. 419 CP, por el cual se establece que “la autoridad o funcionario público que, en provecho propio o de un tercero, solicitare o recibiere, por sí o por ofrecimiento o promesa para realizar en el ejercicio de su cargo una acción u omisión constitutivas de delito, incurrirá en la pena de prisión de dos a seis años, multa del tanto al triplo del valor de la dádiva e inhabilitación especial para empleo o cargo público por tiempo de siete a doce años, sin perjuicio de la pena correspondiente al delito cometido en razón de la dádiva o promesa”.

Por último, traemos a colación el delito de tráfico de influencias, art. 428 CP, por el cual “el funcionario público o autoridad que influyere en otro funcionario público o autoridad prevaliéndose del ejercicio de las facultades de su cargo o de cualquier otra situación derivada de su relación personal o jerárquica con éste o con otro funcionario o autoridad para conseguir una resolución que le pueda generar directa o indirectamente un beneficio económico para sí o para un tercero, incurrirá en las penas de prisión de seis meses a un año, multa del tanto al duplo del beneficio perseguido u obtenido, e inhabilitación especial para empleo o cargo público por tiempo de tres a seis años. Si obtuviere el beneficio perseguido se impondrá las penas en su mitad superior”.

Al margen de lo dicho, hay que recordar que el CP debe tenerse también en cuenta para la ya citada responsabilidad civil derivada de los delitos y faltas (art. 109 y ss. CP).

3.3. Responsabilidad corporativa

Hasta ahora hemos analizado el tema de la responsabilidad jurídica desde una perspectiva individual. En este apartado, por el contrario, queremos profundizar en una visión más sociológica, que tratamos de recoger en la idea de responsabilidad corporativa. No obstante, también resulta

necesario, en este lugar, citar diversas normas jurídicas.

Creemos oportuno apuntar a qué nos referimos cuando hablamos de responsabilidad corporativa y, para ello, recogemos las apreciaciones que Pou González hace de este término. El autor entiende que “la responsabilidad corporativa viene dada por el conocimiento que se fundamenta en el estudio del ámbito de realidad en la que interviene. Por ello podemos decir que cada gremio tomado en ese conocimiento tiene responsabilidades para su área” (Pou, 1994, p. 209).

En primer lugar, las asociaciones que se permiten con carácter general en un Estado democrático están previstas en el art. 22.1 CE al reconocerse el derecho de asociación. Este derecho, como todos, tiene límites especialmente subrayados en el propio artículo 22 CE al tachar de legales las asociaciones que persigan fines o utilicen medios tipificados como delito. Asimismo, se prohíben las asociaciones secretas y las de carácter paramilitar (art. 22.5 CE). En desarrollo de este precepto se dictó la Ley orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del derecho de asociación.

Las asociaciones profesionales, como las conformadas por profesionales de la educación, tienen su razón de ser fundamentada en un elemento común derivado del ámbito profesional al que pertenecen. Es decir, su objeto es la profundización en una

determinada actividad humana.

En segundo lugar, como un tipo de asociación específica tenemos a los sindicatos de trabajadores, previstos en el art. 7 CE, cuya definición tomamos del *Boletín del Colegio Profesional de la Educación*: “conjunto de trabajadores que se organiza para defender sus intereses. Es el cauce natural y legal para negociar las condiciones laborales de salario, jornada, etc. Es uno de los órganos intermedios que vertebran la sociedad y complementa necesaria y eficazmente al Colegio Profesional, en actividades como la nuestra en que los asalariados son mayoría, ya sea dependiendo del Estado, ya sea de empleadores privados” (1989, pp. 2-3). Su creación y ejercicio de su actividad, como dice la Carta Magna, son libres dentro del respeto a la Constitución y a la ley. Además, su estructura interna y funcionamiento deberán ser democráticos. El desarrollo de este precepto lo llevó a cabo la Ley orgánica 11/1985, de 2 de agosto, de libertad sindical.

El sindicato es una asociación voluntaria de trabajadores cuya finalidad es velar por sus intereses. Su fundamento lo encuentran en la defensa de los derechos de los trabajadores y en la reivindicación de las condiciones laborales.

Respecto de los trabajadores de la Administración del Estado, su peculiar estatuto origina especificidades en el ámbito de la sindicación. Al

igual que el resto de los ciudadanos, los funcionarios públicos también son titulares del art. 28, el cual reconoce el derecho a la libertad sindical. La Ley 30/1984, de 2 de agosto, de medidas para la reforma de función pública, sentó las bases para una posible regulación posterior de los derechos colectivos de los funcionarios. El Capítulo II de la misma, en su artículo 11, referido a la ordenación de la función pública de las comunidades autónomas, establece que “Las Comunidades Autónomas procederán a ordenar, mediante Ley de sus respectivas Asambleas Legislativas, su Función Pública propia. A estos efectos, y previa deliberación del Consejo Superior de la Función Pública, agruparán a sus funcionarios propios en los Cuerpos, Escalas, Clases y Categorías que proceda, respetando en todo caso los grupos establecidos en el artículo 25 de esta Ley”. Esta previsión deriva en la aprobación de la Ley 4/19, de 26 de mayo, de la función pública de Galicia. También se aprobó la ya mencionada Ley orgánica de libertad sindical, la cual incluía en su ámbito de aplicación a los funcionarios, y dos años más tarde, la Ley 9/1987, de 12 de junio, de órganos de representación, determinación de las condiciones de trabajo y participación del personal al servicio de las administraciones públicas, modificada por Ley 7/1990, que regula aspectos no recogidos específicamente por la Ley

Orgánica de libertad sindical, así como las condiciones de empleo en la Administración pública.

Existe también un Reglamento de régimen disciplinario de los funcionarios de la Administración del Estado, aprobado por el Real Decreto 33/1986, de 10 de enero, y la Ley de la función pública de Galicia de 1988 (a la que aludíamos en el párrafo anterior) prevé en su art. 73 la extensión a los funcionarios de la CC. AA. de Galicia el régimen disciplinario previsto en la normativa del Estado. Además, en el correspondiente reglamento, según la disposición adicional primera de la Ley 4/1988, de 26 de mayo, se autoriza a la Xunta de Galicia para que dicte aquellas normas reglamentarias necesarias para el desarrollo de la ley. En virtud de ello, se promulga el Decreto 94/1991, de 20 de marzo, por el que se aprueba el Reglamento de régimen disciplinario de los funcionarios de la Administración de la Comunidad Autónoma de Galicia, que regulará el procedimiento sancionador, teniendo en cuenta, básicamente, los principios de eficacia y garantía. En su Capítulo II “Faltas Disciplinarias”, art. 2 se especifica el grado de las faltas cometidas por los funcionarios en el ejercicio de sus cargos, las cuales podrán ser muy graves, graves y leves. Los artículos 3, 4 y 5, detallan una catalogación de las mismas. En estos supuestos, tal y como establece el art. 6, Capítulo III “Personas responsa-

bles”, “los funcionarios incurrirán en responsabilidad disciplinaria”. El Capítulo IV establece las Sanciones Disciplinarias, las cuales recoge el art. 8 de muy graves a leves siendo las siguientes: separación del servicio (para faltas muy graves), suspensión de funciones y traslado con cambio de residencia (para faltas muy graves o graves), y deducción proporcional de retribuciones y apercibimiento (para faltas leves). La responsabilidad disciplinaria, según el art. 12 del Capítulo V, se extinguirá por el “cumplimiento de la sanción, por muerte, por prescripción de la falta o de la sanción, por indulto o por amnistía”.

Los funcionarios carecen de lo que sería una asociación profesional característica de este colectivo. Tampoco se organizan a través de los denominados Colegios Profesionales –de los que hablaremos un poco más abajo– como lo hacen otros cuerpos profesionales, sino que funcionan por medio de los sindicatos.

La sindicación de funcionarios ha evolucionado mucho, sobre todo a partir de la Segunda Guerra Mundial, aunque todavía en nuestro país no ha conseguido, en la Función Pública, un desarrollo tan amplio como en el sector laboral privado.

En tercer y último lugar podemos citar a los colegios profesionales, cuya estructura interna y funcionamiento también deberán ser democráticos en virtud del art. 36 CE. La ley

que regula esta materia es la Ley 2/1974, de 13 de febrero, modificada por Ley 74/1978, de 26 de diciembre. Como vemos, esta ley es anterior a la Constitución. Algunos estatutos de autonomía tienen atribuidas determinadas facultades exclusivas que afectan a los colegios profesionales con sede en la comunidad autónoma.

Lo que define a estas organizaciones es, al igual que para los sindicatos, la defensa de los intereses de sus miembros, aunque éstos, a diferencia de aquéllos, poseen la misma titulación, es decir, lo que caracterizará a cada colegio profesional será la profesión a la que representen.

Uno de los rasgos más destacados de los colegios profesionales, y que también lo diferencia de los sindicatos, es la obligación, que establece el art. 3.2 de la Ley 2/1974, de pertenecer al Colegio correspondiente para poder hacer efectivo el ejercicio de aquellas profesiones colegiadas. Es decir, estar en posesión de un título académico que se corresponda con una profesión colegiada no habilita para su ejercicio profesional, sino que será imprescindible la pertenencia al Colegio correspondiente.

La STC 20/1998, de 18 de febrero, señala respecto de los colegios profesionales que “son corporaciones sectoriales que se constituyen para defender primordialmente los intereses privados de sus miembros, pero que también atienden a finalida-

des de interés público, en razón de las cuales se constituyen como personas jurídico-públicas o Corporaciones de Derecho Público”.

Para concluir este apartado, traemos de nuevo a colación a Pou, que afirma que “la responsabilidad corporativa es un componente necesario de las funciones pedagógicas en las sociedades avanzadas, y éste ocupa un lugar específico junto con la responsabilidad civil y la administrativa en las profesiones de la educación” (Pou, 1994, p. 257).

4. RESPONSABILIDAD COMPARTIDA

La educación, como acontecimiento histórico ha estado presente –de una u otra forma– en todas las sociedades. Su gran conquista se produjo en el siglo XX con la generalización de la educación a toda a la población, hecho que marcó un punto de inflexión en la historia de la educación por dos razones fundamentales. En primer lugar, la educación básica se convierte en obligatoria y gratuita y pasa a ser un servicio público, y, en segundo lugar, como tal servicio la educación pública pasa a manos de la sociedad, es decir, nos pertenece a todos.

Convertirse en una institución pública, sin duda, le va a conferir a la educación una perspectiva de futuro desconocida hasta entonces, ya que, se rompe ese contrato de exclusividad que mantenía con la esfera de lo priva-

do. Paralelamente, se abren las posibilidades a la transparencia en el desarrollo del proyecto educativo, así como también a las vías de la participación ciudadana.

Este nuevo panorama educativo vino propiciado por los cambios políticos hacia un régimen democrático, caracterizado no por ser una democracia directa sino una democracia representativa. En el estado de derecho, donde la acción política es desempeñada por grupos de representación de la ciudadanía y donde la intervención ha sido significativa en la implantación de un sistema público de enseñanza, se han suscitado temores sobre la limitación de la libertad al preverse un excesivo intervencionismo por parte del mismo. Esta concepción sitúa a la escuela pública como parte del aparato ideológico del Estado, como un elemento modelador y manipulador del individuo para perpetuar un modelo social determinado. En esta línea, Gimeno Sacristán defiende, sin menospreciar el importante papel que el Estado cumple en cuanto a que representa los intereses del conjunto de la sociedad, por lo que mantiene la enseñanza pública, que no debe ser estatalizada (Gimeno, 2001). La escuela pública se crea como una escuela de todos y para todos. Es por ello que debe ser materializada como un espacio de libertad, y por esto mismo, de pluralidad, tolerancia, justicia e igualdad.

Como todos sabemos, la educación tiene reservado un papel fundamental en el desarrollo personal del individuo, al igual que lo tiene, en el desarrollo de las sociedades. Es decir, socializa y forma al ciudadano para su incorporación más o menos mediata a la comunidad a la que pertenece, hecho en el cual resulta fácilmente observable la importancia de la necesaria implicación de todos con miras a alcanzar la sociedad deseable. El centro educativo no es sino una microcomunidad que se inserta en una comunidad más grande de la cual forma parte. Siendo así, es fácilmente comprensible que los valores que caracterizan a la comunidad se acaben reflejando en la escuela. Por ello, hoy más que nunca, como afirma Morantinos “el proceso educativo tiene sus bases puestas en una trilogía de elementos integradores: la familia, el centro escolar y la comunidad” (Morantinos, 1981, p. 17).

Paralelamente al transcurso del individuo por el sistema de enseñanza reglado tiene lugar un proceso bidimensional. La educación escolar tiene, por un lado, una dimensión individual, ya que se reserva un importante papel en el desarrollo personal de cada individuo y, por otro, una dimensión social pues, como agente socializador secundario, colabora en la preparación del individuo para su incorporación a la vida colectiva en el seno de la comunidad a la que pertenece.

Esta segunda dimensión conlleva, además de los aspectos personales en cuanto a la formación en los valores propios de la sociedad a la que pertenece, una formación más específica, académica y profesional, que le habilita para el ejercicio de alguna profesión (si continúa en los niveles de educación postobligatoria). Sin embargo, esta última orientación de la dimensión social no ha de guiar ni la función pedagógica ni las expectativas sociales que de ella tenga la sociedad, como vino sucediendo en las últimas décadas, ya que, en palabras de Mardones “su tarea no puede ser plegarse mansamente a los dictados y exigencias de la producción; es mucho más amplia e importante. Está llamada a colaborar en la construcción de una alternativa a la sociedad de la producción/consumo. La Escuela tiene que ser una pieza importante en la reformulación de una nueva utopía”. O, como él mismo lo expresa, con otras palabras “capaz de colaborar en la creación de un modelo social humano donde quepan todos socialmente” (Mardones, 1998, p. 26).

La escuela, como espacio educativo limitado físicamente y reservado a un público concreto, debe ser en realidad un lugar diseñado para el encuentro comunitario, abierto a la participación y a la construcción de un modelo social deseable basado en unos valores y normas sociales aceptados y compartidos por la colectividad, fundamentado en una ética pública míni-

ma. La ética en la vida pública es una necesidad de primer orden, a la cual se refiere Cortina como “ética pública cívica” a la cual define como “aquel conjunto de valores y normas que comparte una sociedad moralmente pluralista y que permite a los distintos grupos, no sólo coexistir, no sólo convivir, sino también construir su vida juntos a través de proyectos compartidos y descubrir respuestas comunes a los desafíos a los que se enfrentan” (Cortina, 1998, p. 109).

Los mismos valores a los que antes aludíamos, inspiradores de la universalización de la educación, ponen de manifiesto la falta de un modelo social más humano que requiere de la implicación de toda la sociedad. El sistema educativo actual genera responsabilidades a todos los niveles, no sólo para los agentes educativos sino para los padres, la comunidad y la sociedad civil. Todos somos responsables de la educación que reciben nuestros niños, por lo que también estamos directamente relacionados con el futuro de esas generaciones, es decir, con el tipo de sociedad que conformen.

5. TIPIFICACIÓN DE UN PROCEDIMIENTO DE SANCIÓN

Después de efectuar el análisis teórico correspondiente a los distintos tipos de responsabilidad establecidos en el ámbito educativo daremos cierre a este capítulo con la presentación de

un caso práctico que nos muestre la evolución de la tramitación de un procedimiento vía administrativa interpuesto contra un profesor-funcionario de la Administración autónoma de Galicia.

A continuación planteamos el siguiente supuesto de hecho:

Un profesor (funcionario) de un Instituto de educación secundaria, de titularidad pública, situado en una zona rural de la provincia de A Coruña, ha faltado a varias de sus clases sin motivo justificado. El artículo 70.3 Ley 4/1988 de la función pública de Galicia, modificado por la Orden de 27 de enero de 1994, prevé la ausencia por imprevistos, indisposiciones o por enfermedades leves hasta un máximo de 24 horas (éstas serían las denominadas horas de libre disposición) o que no superen los 3 días. Habida cuenta de esto, pongamos, por caso, que el profesor al que nos referimos ha superado las horas de libre disposición hasta un total de 35. El jefe de estudios, responsable de los horarios y de su cumplimiento, pone dicha información a disposición del director. El director del centro educativo, tras enterarse de lo que sucede, se pone en contacto con el profesor para intentar clarificar qué es lo que pasa y evitar que se vuelva a repetir dicho comportamiento. Sin embargo, en las semanas siguientes el profesor reincide en esta conducta en repetidas ocasiones. Tras el aviso pertinente por parte del direc-

tor, la conducta del docente aún persiste, por lo que el director decide poner sobre aviso a la autoridad competente en la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia.

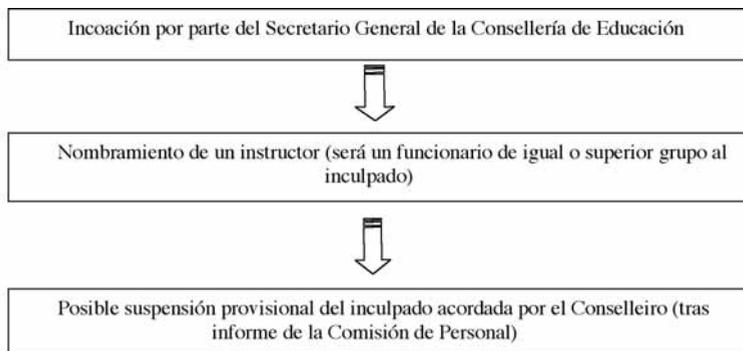
El estudio del caso abre un proceso por vía administrativa, regida por Decreto 94/1991 de 20 de marzo, por el que se aprueba el reglamento de régimen disciplinario de los funcionarios de la Administración de la Comunidad Autónoma de Galicia (de ejecución de la Ley 4/1998, de 26 de mayo, de la Función Pública de Galicia) y por el recurso potestativo de reposición, por Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las administraciones públicas y del procedimiento administrativo común. En el citado Reglamento 94/1991 se contempla en el Capítulo II “Faltas disciplinarias”, art. 4. K, que es una falta grave “el incumplimiento injustificado de la jornada de trabajo que, acumulado, suponga un mínimo de diez horas al mes”.

A continuación, de forma esquematizada, observaremos el procedimiento a seguir en el supuesto de hecho presentado ante la autoridad administrativa competente en esta materia. Presentaremos todos los pasos que puede seguir dicho proceso obviando una posible resolución en la que pudiera derivar en cualquiera de sus fases intermedias para obtener una visión general de todo el desarrollo.

5.1. Vía administrativa de imposición de sanción

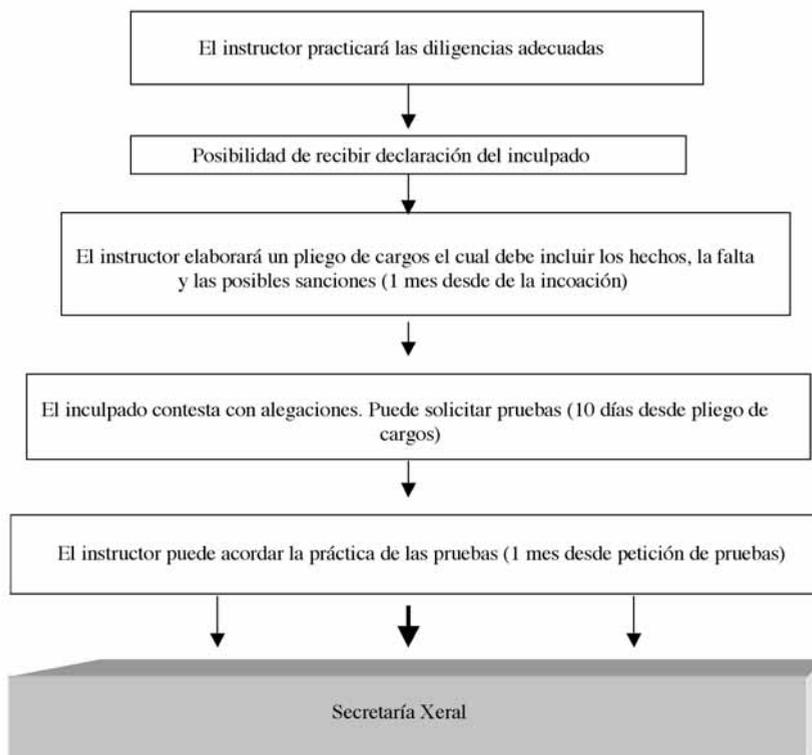
Cuadro 1

Iniciación

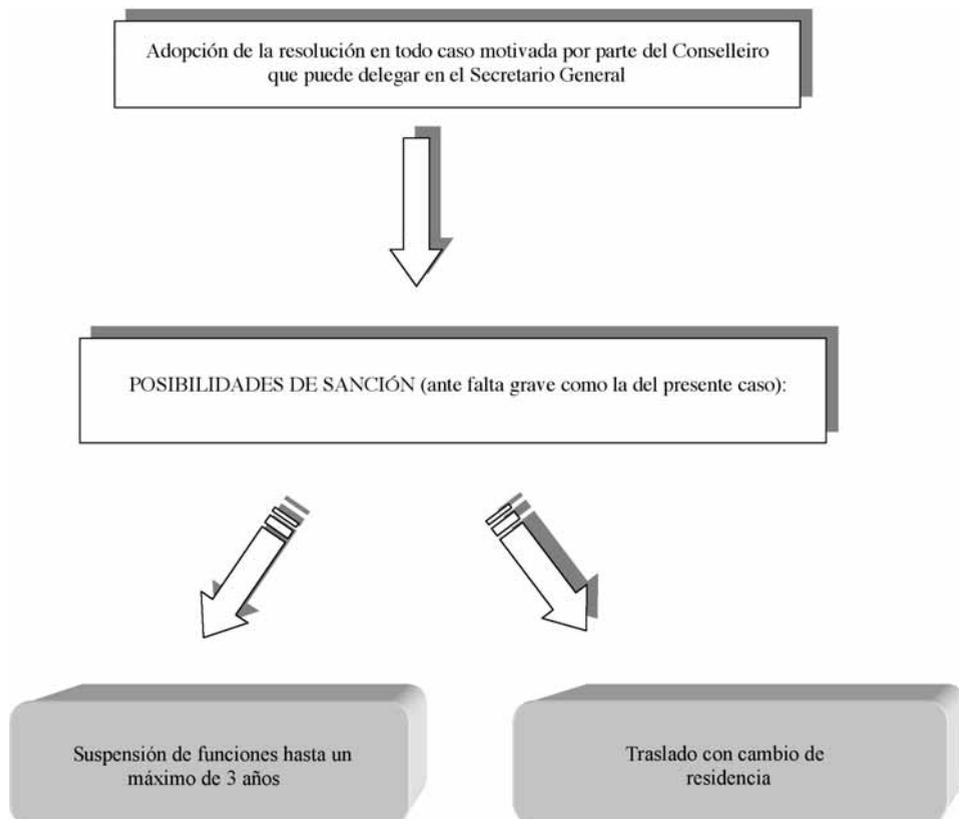


Cuadro 2

Desarrollo



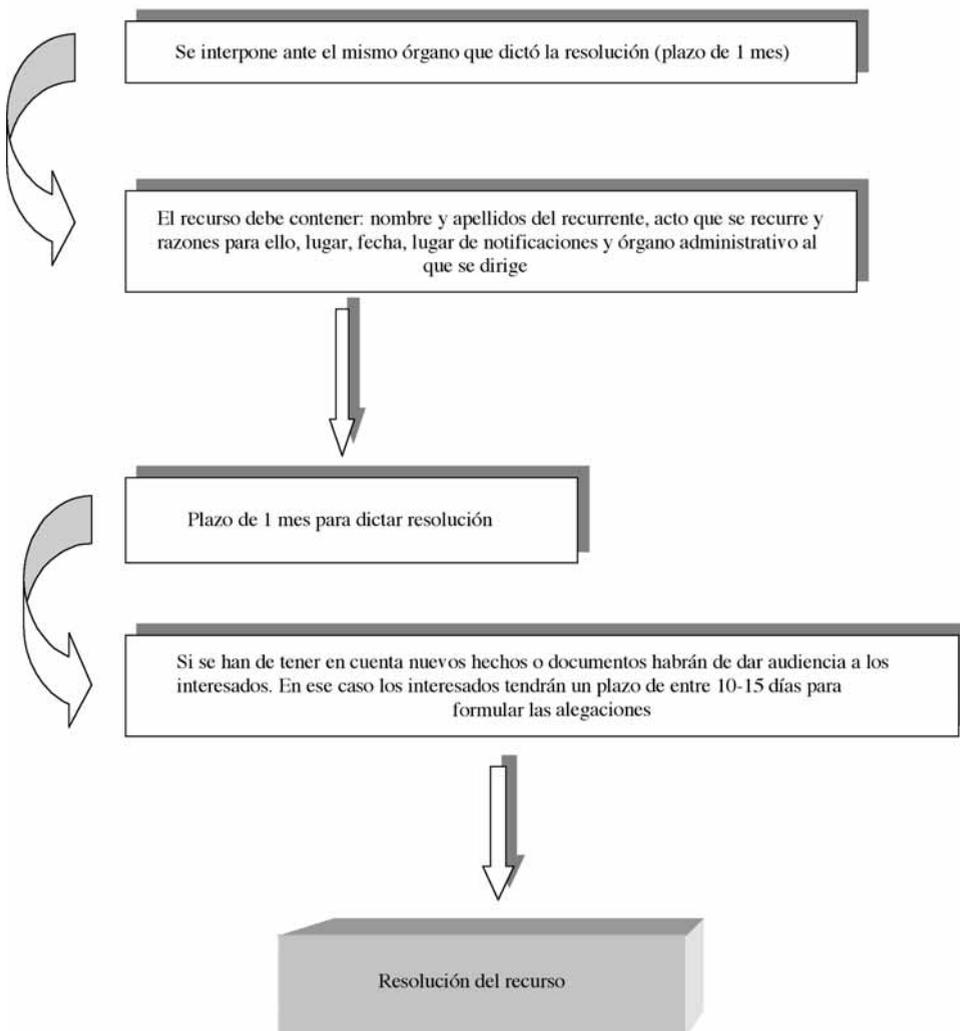
Cuadro 3
Terminación



5.2. Recurso en vía administrativa

Es posible interponer recurso potestativo de reposición contra la resolución que impone la sanción.

Cuadro 4
Interposición de un recurso potestativo



5.3. Vía jurisdiccional: primera instancia

A partir de aquí sólo cabe la vía jurisdiccional regida por la Ley 29/1998, de 13 de julio, de la Jurisdicción Contencioso-Administrativa.

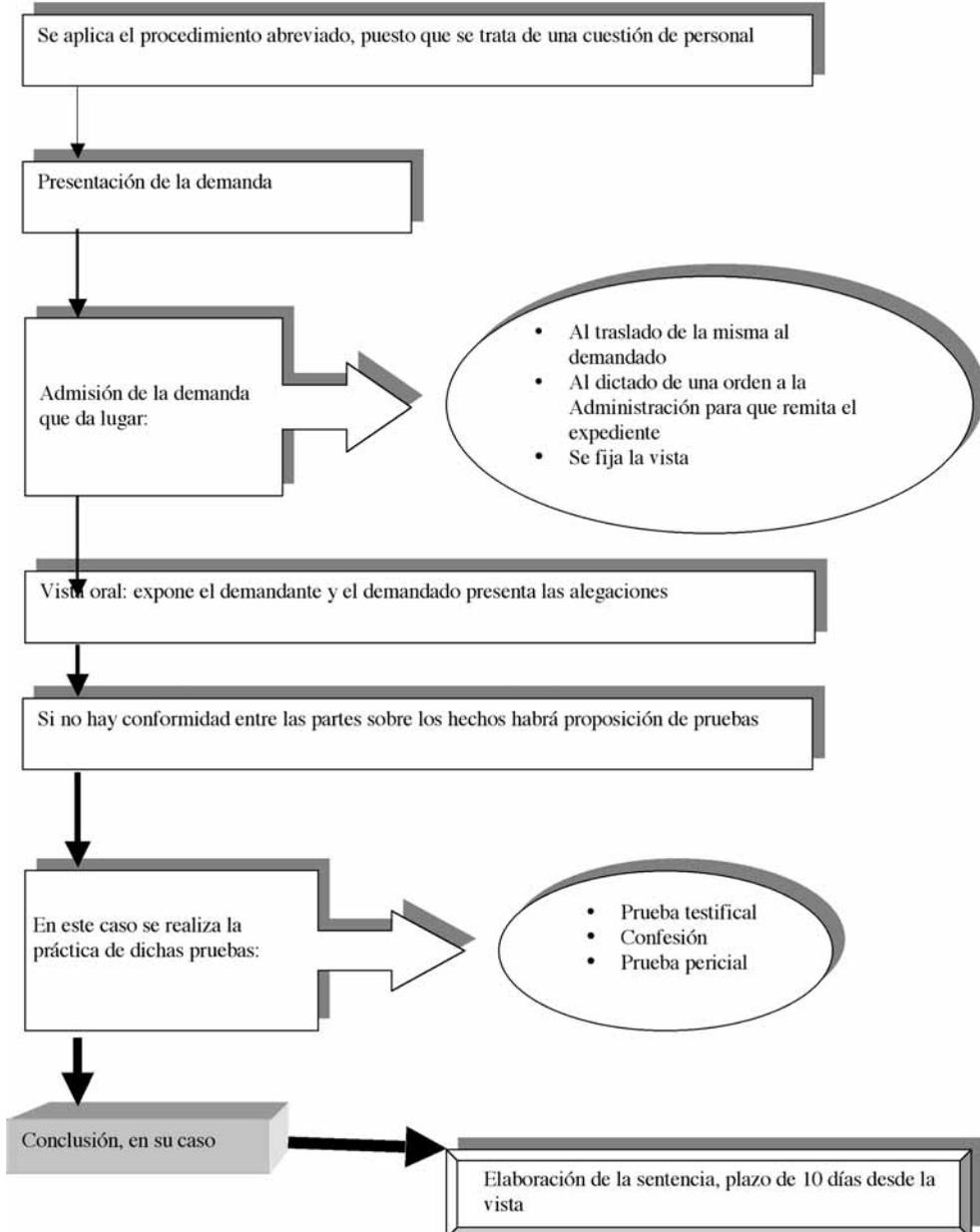
Cuadro 5
Inicio vía jurisdiccional



- El juez competente será el Juzgado del contencioso-administrativo dado que el caso que estamos analizando es una cuestión de personal. Hay uno en cada capital de provincia, en nuestro caso correspondería al de A Coruña.

- Objeto del recurso es el acto de la Administración que puso fin a la vía administrativa.

Cuadro 6
Procedimiento vía jurisdiccional

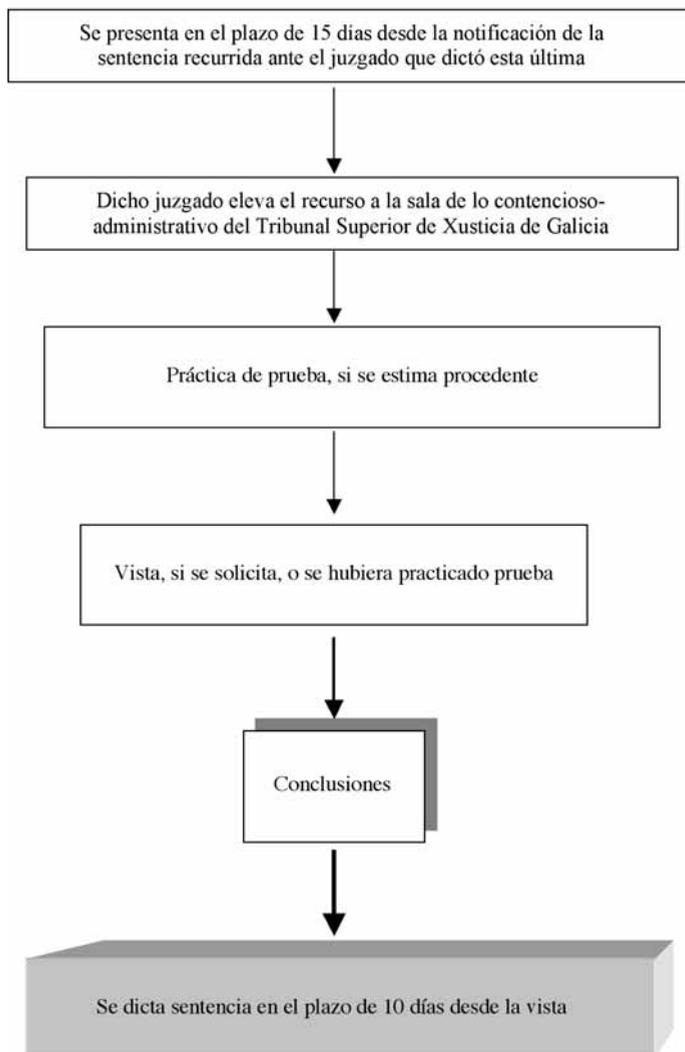


5.4. Vía jurisdiccional: segunda instancia

Esta sentencia podrá ser objeto de un recurso ordinario de apelación. Recurso que procede contra las sentencias juzgadas de lo contencioso-administrativo.

Cuadro 7

Procedimiento vía jurisdiccional: segunda instancia



La sentencia, de no ser favorable al funcionario docente, podría derivar en una de las sanciones impuestas por Ley, o bien la suspensión de funciones, por un período de hasta 3 años, o bien traslado con cambio de residencia.

6. CONCLUSIÓN

El ser humano es por naturaleza un ser social. Desde el momento del nacimiento se generan relaciones de dependencia hacia los demás, inicialmente para cubrir y satisfacer nuestras necesidades básicas. Con el paso del tiempo estas relaciones se incrementan y se diversifican. Vivimos en comunidad y, para que esto sea posible, necesitamos establecer unas normas mínimas de convivencia, organizarnos políticamente y actuar con relación a un patrón cultural determinado. La positivación de los derechos es la garantía de una cierta autonomía pues posibilita la organización de la sociedad.

La descentralización educativa tiene su fundamento en las características de la acción educativa y en los resultados obtenidos. Se pretende que mejore su gestión y que se produzca una mayor implicación de los distintos sectores sociales, lo que daría lugar a una mayor democratización y autonomía educativas. La participación genera responsabilidades en

todos los agentes educativos pues el círculo del diálogo se amplía.

El derecho a la educación está cada vez más avanzado sin embargo todavía no está suficientemente protegido. La educación por su doble dimensión, pública y privada, genera responsabilidad de tipo civil, responsabilidad civil en el Derecho Penal, responsabilidad administrativa, responsabilidad laboral, responsabilidad penal y responsabilidad corporativa. La responsabilidad corporativa no es una categoría jurídica y adolece de la ausencia de una respuesta por parte de la sociedad civil, pero no por ello deja de tener relevancia en cuanto a que se configura como un instrumento de responsabilidad personal en el proceso educativo ante los demás profesionales de la educación y ante nosotros mismos.

La educación debe ser contemplada y, por ello, aprovechada como una experiencia de participación y de aportación personal al conjunto de la sociedad. Los cauces de participación y de acción ciudadana, en cualquier ámbito, sólo alcanzarán legitimación en la medida en que se genere una responsabilidad social consciente y compartida.

7. BIBLIOGRAFÍA

Véase texto original en la versión gallega.

PERFIL SOCIOLÓGICO DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO Y ANÁLISIS DE LA VALORACIÓN QUE HACE DE LA ELECCIÓN DE LA CARRERA

Antonio Vara Coomonte
M^a Montserrat Castro Rodríguez
Universidade de Santiago

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los principales rasgos definidores del sistema universitario gallego de las últimas décadas del siglo XX es su expansión, tanto en lo que se refiere al alumnado que accede, como a la aparición de distintas titulaciones. Algunas de estas carreras responden a profesionales que ya tienen más o menos presencia en la sociedad, mientras que otras introducen figuras profesionales nuevas. En este contexto, nace la diplomatura de Educación Social. En el momento de la implantación de la carrera, ya existían profesionales que ejercitaban como educadores sociales, con una formación muy dispar, sin embargo, socialmente no eran reconocidos estos trabajadores con esta acepción, sino que las denominaciones eran muy variadas, incluso confusas e intrínsecas con otros profesionales “de lo social”, por ejemplo, se conocían como monitores, educadores especializados, etc.

En lo que respecta a la incorporación a la universidad, se produce un acceso masivo de estudiantes, que apenas cuenta con profesionales e instituciones que ejerzan una función orientadora en el proceso de elección de carrera, que les informen sobre las nuevas titulaciones.

En una investigación realizada en los primeros años de implantación de la diplomatura (Castro, 2000) comprobamos que esta titulación era una de las más solicitadas, por lo que era necesario una calificación de acceso muy elevada. A partir de ésta y otras informaciones, surgieron numerosas cuestiones que tratamos de responder: ¿Quién es el alumnado que decide estudiar esta carrera recién implantada y desconocida socialmente?, ¿cuál es la trayectoria académica con la que accede?, ¿por qué decide estudiarla?, ¿conoce cuál es el perfil académico y profesional de la carrera que va a estudiar?; una vez iniciada la diplomatura, ¿qué valoración hace de su acceso?,

¿responde a sus expectativas?, ¿qué evaluación hace del currículum estudiado y de su desarrollo?, ¿cómo es la formación recibida con respecto al ejercicio profesional futuro?, etc. A éstas y a otras preguntas tratamos de responder en diferentes investigaciones realizadas bajo la dirección del Dr. Antonio Vara Coomonte (Vara, 2001, 2002, 2003; Castro, 2000, 2004). En este artículo se toman como referencia básica los resultados extraídos en la investigación que tiene como población objeto de análisis las seis primeras promociones de la Diplomatura de Educación Social de la Universidad de Santiago (Castro, 2004).

2. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

Los factores que intervienen en el proceso electivo de carrera son numerosos. En función de las circunstancias históricas, pueden ser diferentes e incluso tienen distinta intensidad en cada momento. En los trabajos que nuestro equipo realizó nos centramos en algunos de los aspectos que consideramos más significativos y relevantes según los resultados obtenidos en investigaciones desarrolladas en los últimos años sobre la elección de carrera.

El rol desempeñado por la familia en el proceso de configuración de la personalidad de los individuos que la componen fue puesto de manifiesto por varias investigaciones.

Según los contenidos culturales, el sistema de valores y las estrategias de interacción de cada familia, se habla de modelos interactivos y educativos distintos en los que se educan sus miembros, aspectos que de una forma u otra pueden estar presentes en la toma de decisiones en la elección de una carrera (Bourdieu, 1967; García y Musitu, 2000; López, 1995; Rivas, 1995; Ros, 2001; Vara, 2003; Varela, 2001; Ware y Lee, 1988). Algunos autores y autoras atribuyen a la familia cierto influjo en la orientación de elección de la carrera (Conger y Peterson, 1984; Falkowski y Fall, 1983).

Otra variable de larga tradición dentro de las teorías de elección de la carrera de corte sociológico es la relación que se establece entre el sistema de valores y la elección realizada (Rokeach, 1973; Ros, 2001; García, Ramírez y Lima, 1998). Incluso se vinculó el sistema de valores a la titulación que se deseaba cursar (Rivas, 1995).

La variable género es otro aspecto muy tenido en cuenta en la investigación sobre esta temática, especialmente en la segunda mitad del siglo pasado. El punto de partida de varios posicionamientos teóricos está en entender que las diferencias actitudinales y axiológicas entre varones y mujeres tienen su origen en los contenidos y valores adquiridos en el proceso de socialización. A pesar de que la mujer está accediendo a las carreras

tradicionalmente relacionadas con el género masculino, sigue habiendo titulaciones cursadas en su mayoría por un género u otro (García y Musito, 2000; López, 1995; Touriñán, 1996; Varella, 2001; Rald y otros, 2001).

Durante el proceso de socialización y en relación con los valores adquiridos, diferentes autores y autoras sitúan el origen de los intereses vocacionales de los/las estudiantes (Castaños, 1983; Garzón y Garcés, 1989; Hogan y Blake, 1996; Rivas, 1995; Rocabert, 1987; Rokeach, 1980; Super, 1985).

Conjuntamente con los factores personales, tenemos que hacer referencia explícita al papel preponderante que introduce la dinámica universitaria en el proceso de ingreso en la universidad. Factores como el número *clausus*, oferta y demanda de plazas universitarias, etc., se convierten en verdaderos determinantes en el acceso al estudio de una carrera (Pérez y Rodríguez, 2001).

3. ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SOCIAL EN ESPAÑA

La diplomatura de Educación Social es de reciente implantación, por lo que la investigación sobre los/las estudiantes desde una perspectiva sociológica es reducida; no obstante, en el último quinquenio aparecen algunos trabajos que nos aportan datos

importantes para la temática que se aborda en el presente trabajo.

Investigaciones que ofrecen información para la discusión y el contraste y que se tuvieron como referencia en el presente trabajo son: la realizada en la Universidad Complutense de Madrid por las Dras. Gloria de la Fuente y M^a Eduviginiis Sánchez (1997, 1998), aunque desde una perspectiva teórica distinta, pues se centra en que la socialización anticipada orienta la toma de decisiones en materia educativa y/o profesional; la investigación desarrollada en la Universidad de Vigo por el equipo constituido por los Dres. X. M. Cid, M. D. Dapía y M. R. Fernández (2001), que investigan sobre las motivaciones en la elección y expectativas de integración laboral; en la Universidad de Santiago, el Dr. A. Vara Coomonte ha trabajado en una línea de investigación orientada a profundizar en el origen familiar y el sistema de valores del alumnado de Ciencias de la Educación y otras titulaciones de las tres universidades gallegas.

4. ESTUDIO EMPÍRICO

4.1. Formulación del problema

El motivo de por qué el alumnado universitario accedió a una determinada carrera fue objeto de estudio y de análisis en numerosas investigaciones. Las conclusiones son muy varia-

das, así como los enfoques teóricos que las sustentaron. En la línea de investigación en la que se contextualiza este trabajo, se procede a la selección de una serie de variables de carácter sociológico que tuvieron o tienen especial relevancia en investigaciones precedentes; dichas variables hacen referencia al origen socioeconómico y familiar y a la trayectoria académica para comprobar si las distintas opciones de estas variables introducen diferencias significativas en relación con las motivaciones y las condiciones de la elección realizada. Finalmente, consideramos necesario conocer si el grado de satisfacción manifestada por la elección de esta diplomatura y la evaluación que hacen de la carrera difieren en función de los motivos y de las expectativas de la elección.

4.2. Objetivos

En dos de las investigaciones realizadas (Castro, 2000, 2004) se tenían como objetivos principales conocer desde el punto de vista sociológico quiénes son los alumnos y alumnas que estudiaron 1º y 3º en las primeras promociones de la Diplomatura de Educación Social de la Universidad de Santiago de Compostela, saber por qué eligieron esta carrera, indagar cuál es el grado de satisfacción una vez iniciada y qué evaluación hacen de ella en lo que respecta a la formación para el ejercicio profesional como educadores/as sociales.

Un segundo objetivo que viene a complementar el anterior trata de indagar si la información aportada por un mismo alumno o alumna se mantiene o difiere desde el momento en que inicia la carrera y cuando la finaliza; de darse el último caso, hay que ver qué información cambia, cómo y por qué varía.

4.3. Variables

Son numerosos los factores que intervienen en el proceso de elección de carrera; no obstante, como se ha dicho antes, en este trabajo optamos por la inclusión, solamente, de variables que tienen una mayor tradición en la literatura científica (Castro, 2004). Se analizan cuatro dimensiones que incluyen una o varias variables:

- Contexto familiar: estudios paternos y maternos, de los/las hermanos/las y de la pareja, en su caso; profesión paterna y materna, renta económica, etc.
- Experiencia académica: estudios realizados en secundaria, condiciones e interés en el momento del acceso, calificaciones, etc.
- Rasgos que caracterizan a los/as estudiantes: valores, intereses, expectativas, concepto de éxito en la vida, etc.
- Normas que regulan el acceso a la Diplomatura: condiciones de acceso, proceso de oferta y demanda de plazas, etc.

4.4. Muestra

En el actual trabajo se aplicó un cuestionario al alumnado de 1º y 3º; por tanto, se incluyen las respuestas de estudiantes que están a punto de terminar la carrera y ser los/las primeros/as diplomados/as universitarios/as en Educación Social y de las personas que inician los estudios (Castro, 2004).

El cuestionario se aplica durante los años 1996-1997, 1997-1998, 1998-1999 al alumnado de 1º y 3º. Los/las estudiantes de 3º se corresponden con las tres primeras promociones de titulados/as de la Universidad de Santiago y los/as de 1º son las tres siguientes promociones. Es decir, se está hablando de seis grupos de estudiantes, pero un grupo de ellos/as

responde en dos momentos, como explicamos a continuación.

La titulación consta de tres años, por lo que nos encontramos con que los/las estudiantes que iniciaron la diplomatura en el curso 1995-1996, en el 1998-1999, cuando responden de nuevo al cuestionario, están finalizando sus estudios. De esta forma, se explica que en este trabajo se pueda conocer la opinión de un grupo de estudiantes que la dan en dos momentos diferentes.

En esta investigación, la población objeto de estudio la constituyen 550 personas, obteniendo un índice de respuesta del 68%, que se corresponden con 348 estudiantes, distribuidos de la siguiente forma:

Tabla 1
Población y muestra del estudio

	1996-97		1997-98		1998-99	
1º	125	58 (46,4%)	80	57 (71,2%)	80	56 (70%)
3º	105	68 (64,8%)	80	52 (65%)	80	57 (71,2%)
Total	225	126 (55,6%)	160	190 (68,1%)	160	113 (70,6%)
% de respuesta	348 (64,7%)					

Como se puede constatar en lo expuesto, es un trabajo longitudinal que da origen a dos estudios independientes pero relacionados entre sí:

- El primero recoge la información proporcionada por 290 estudiantes, cinco grupos distintos

(todos, excepto el grupo que estudiaba 1º en el curso 1996-1997);

- Una segunda investigación analiza las opiniones e informaciones de un mismo grupo de estudiantes que responden al cues-

tionario cuando inician los estudios (1996-1997) y cuando los finalizan (1998-1999). Sólo se tuvieron en cuenta los cuestionarios de la misma persona que responde en los dos momentos analizados.

4.5 Recogida de la información. El cuestionario: elaboración y tratamiento estadístico

La recopilación de la información se realizó a través de diferentes fuentes: estudios previos realizados en la Universidad de Santiago, información aportada por personas claves de la facultad (docentes, estudiantes), revisión de fuentes bibliográficas y mediante la aplicación de un cuestionario de elaboración propia.

La elaboración del cuestionario constituyó una fase muy interesante de esta investigación, que se puede resumir del siguiente modo:

- El inicio fue una primera redacción del cuestionario que se le proporcionó a un grupo de 12 profesores/as de las facultades de Ciencias de la Educación y de Psicología, estudiantes de doctorado y de Educación Social, que procedieron a su análisis. Las sugerencias fueron sobre contenidos, tipo de ítems, estructuración del cuestionario, etc.

- Tenidas en cuenta dichas sugerencias, se reformula el cuestionario original y el grupo de expertos ana-

liza el instrumento resultante, en el que sólo hubo que realizar modificaciones en la redacción de algunos de los ítems.

- Para finalizar, se reunieron quince estudiantes de Educación Social, voluntarios, que participaron en una prueba piloto, que consistía en cubrir el cuestionario y hacer sus consideraciones para mejorarlo. Sus aportaciones se refirieron a la comprensión y oportunidad de los ítems y a la duración de su aplicación.

La elaboración del cuestionario trataba de responder a la modalidad de estudio por la que se opta. Esta investigación pretende realizar un primer acercamiento a la información proporcionada por el alumnado sobre sus condiciones de acceso a la universidad, su origen y la valoración que hace una vez matriculado en la carrera, para posteriormente profundizar en aspectos concretos conociendo su opinión sobre sus propias decisiones. De esta forma, en el cuestionario hay diferentes modalidades de ítems, combinándose ítems que solicitan datos cuantitativos con otros que buscan la opinión y la reflexión, por lo que se formulan preguntas abiertas y semia-biertas. En los tres tipos de ítems se usaron diferentes modalidades de presentación; por ejemplo, para los de carácter cuantitativo, se utilizó en la mayoría de las ocasiones por una escala modelo Likert (1932).

Tratamiento estadístico

Para el tratamiento estadístico

general de los datos obtenidos mediante cuestionario, se aplicó el programa informático SPSS.

Teniendo en cuenta las características de este trabajo, las operaciones estadísticas utilizadas fueron: porcentajes, medias, r-Pearson, Prueba t, ANOVA, χ^2 , etc., por lo que respecta al primer estudio; para el segundo, se realizó un χ^2 para muestras relacionadas independientes, que permitió analizar los resultados de un mismo cuestionario proporcionados por un mismo grupo de personas en momentos diferentes.

5. RESULTADO DE LA PARTE EMPÍRICA

5.1. Características individuales y sociales del alumnado

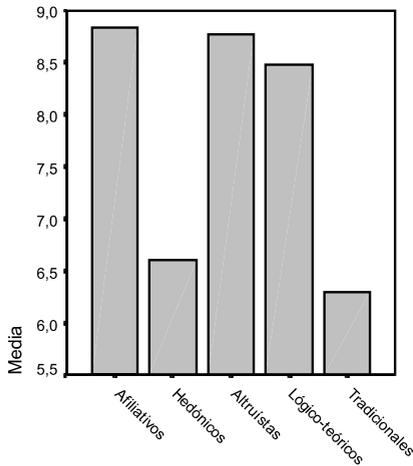
a. Datos personales del alumnado

La diplomatura de Educación Social de la Universidad de Santiago, al igual que ocurre en otros contextos, es cursada mayoritariamente por mujeres, siguiendo los pasos de otras titulaciones del ámbito educativo (De la Fuente y Sánchez 1997, 1998; Cid, Dapía y Fernández 2001). En los seis grupos analizados hay un 82% de mujeres. La interpretación que se hace desde diferentes ámbitos teóricos es que esta tendencia de elección en el género femenino se le atribuye en

buena medida a los valores adquiridos durante el proceso de socialización (Benavent y Martín, 1994; García, Ramírez, Lima, 1998; López, 1995; Varela, 2001, etc.). Sin embargo, en este trabajo no se obtuvieron diferencias significativas entre los dos géneros, en cuanto a los motivos de elección o al sistema de valores que aducen varones y mujeres. Tenemos que hacer referencia al reducido número de varones de la muestra, que no representa el 20% del total en ninguno de los grupos estudiados, ni en ninguna de las universidades gallegas con las que contrastamos la información obtenida (Vara, 2003).

Dada la relevancia que se le atribuye al sistema de valores en diferentes dimensiones de la elección de carrera, se analizan los rasgos más destacables. Como se puede constatar en la gráfica 1, el alumnado de Educación Social de la Universidad de Santiago alcanzó altas y similares puntuaciones en valores afiliativos, altruistas y lógico-teóricos; muy distantes están los valores hedónicos y tradicionales (Castro, 2004). Estos datos coinciden con los obtenidos en las diversas investigaciones realizadas en los últimos años, correspondientes al alumnado de la Universidad de Santiago y al resto de las universidades gallegas (Mosteiro, 2003; Vara, 2003).

Gráfica 1
Sistema de valores del alumnado de
Educación Social



Fuente: Castro, 2004, p. 361

En una pretensión de extraer un perfil axiológico de los/as estudiantes, podemos decir que son personas que priorizan en su vida aspectos referidos a las relaciones humanas/interpersonales (amor, amistad, familia), a la defensa de los derechos humanos (solidaridad, igualdad social, libertad, democracia), al buen quehacer profesional y la independencia (el trabajo en equipo, el ser competente en su trabajo...), a tener iniciativa propia, ser emprendedor/a, etc. Por tanto, esta estructura de valores parece favorecer las relaciones humanas, el trabajo con colectivos desfavorecidos...

Los resultados obtenidos en esta investigación constatan diferen-

cias significativas según el modelo de valores que caracterizan a cada estudiante y los motivos que condicionaron la elección y también las preocupaciones que tienen de cara al ejercicio como educador social. Se encontraron diferencias entre personas que tienen mayor peso en valores hedónicos y tradicionales y el resto de los modelos analizados. Por ejemplo, las personas con mayores puntuaciones en los valores hedónicos eligen la carrera condicionadas por cuestiones ajenas a la diplomatura y a la profesión (la eligieron amistades, era una carrera recién implantada), las personas con mayores puntuaciones en valores altruistas, afiliativos o lógico-teóricos aducen motivos relacionados con la carrera y/o con la profesión (utilidad social, intereses personales, etc.).

En relación con el sistema de valores está el concepto de éxito en la vida. Este tema es un aspecto interesante de este trabajo, por lo que se incluyeron varios ítems que hacen referencia a distintas dimensiones relacionadas con el éxito. Según los resultados extraídos, no se obtuvieron diferencias significativas con respecto al concepto de éxito en la vida y los distintos modelos de estructura del sistema de valores. El alumnado de Educación Social considera que alcanzar el éxito es “sentirse bien consigo mismo”, “realizarse profesionalmente” y “tener estabilidad laboral”.

Tabla 2

¿Qué es para ti el éxito en la vida y qué te puede aportar a ti la ES en la consecución de este éxito?

	¿Qué es para ti el éxito en la vida?	¿Qué te aporta la ES a tu éxito en la vida?
	1ª opción (n = 265)	1ª opción (n = 236)
Sentirse bien consigo mismo	46,2%	35,6%
Tener estabilidad laboral	9,7%	22,5%
Buena formación	2,8%	3%
Tener éxito profesional	20,7%	16,1%
Éxito en las relaciones familiares y amistosas	7,2%	5,5%
Solución de problemas sociales	1%	6,8%
Tener solvencia económica	0,3%	1,7%
Realizar mis <i>hobbies</i>	0,3	0,8%
Tener éxito académico	1,4%	0,4%
Tener estabilidad emocional	1,7%	
Aprender de los demás		2,1%
Poco o nada		4,6%
Otros		0,8%

b. Contexto sociofamiliar de procedencia

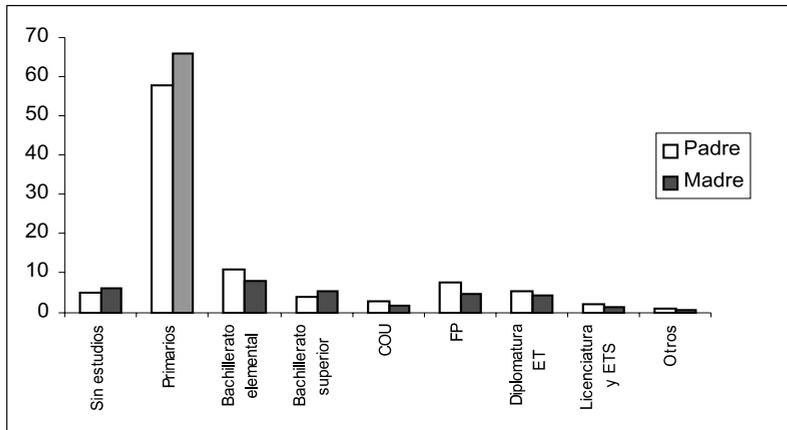
El alumnado de Educación Social nació y reside en su mayoría en poblaciones superiores a cinco mil habitantes (56,1%), por lo que el contexto sociocultural y económico de referencia global son los pueblos y ciudades gallegos, es decir, son mayoritariamente del ámbito urbano. No se puede olvidar tampoco que uno de cada tres estudiantes es originario del medio rural. En todo caso, en la muestra hay estudiantes procedentes de más de un cincuenta por ciento de los ayuntamientos gallegos. Por tanto, tenemos que hablar de una interesante heterogeneidad de procedencias, lo

que puede enriquecer y favorecer las experiencias que se viven en las aulas.

La heterogeneidad que se observa en los lugares de residencia no se mantiene en otras variables que caracterizan a las familias de procedencia. Son familias compuestas en su mayoría por los progenitores y dos descendientes, coincidiendo en un alto porcentaje el/la estudiante de Educación Social con ser menores que sus hermanos/as. Este dato resulta muy interesante si tenemos en cuenta que en buena parte de las familias será este/a alumno/a universitario/a el/la primero/a de la familia que accede a la universidad.

Gráfica 2

Nivel de estudios del padre y de la madre del alumnado de la diplomatura de ES



Fuente: Castro, 2004, p. 211

La formación académica del padre y de la madre del alumnado de Educación Social de la Universidad de Santiago es básica y es ligeramente superior en el caso de los varones. Como se puede ver en la *Gráfica 2*, un 70% de los padres y de las madres finalizaron los estudios primarios, esto es, sólo uno de cada tres prosiguió estudiando, y los que continúan suelen ser los padres. Se constata en el estudio que en los padres con menor formación académica viven en mayor porcentaje en el ámbito rural y en las poblaciones inferiores a 5.000 habitantes (68,4%), frente al 80% de los que tienen estudios secundarios o universitarios, que residen en las poblaciones de más de 5.000 habitantes.

Los hermanos y hermanas de estos estudiantes confirman el ascenso

de la formación académica en la unidad familiar. Cuando el estudiante de Educación Social es el menor, en muchas ocasiones ya tienen precedentes de algún hermano y/o hermana con estudios superiores, éstos/as en una proporción cursaron estudios relacionados con el ámbito educativo.

Descrita la unidad familiar desde el punto de vista de la formación académica, tratamos de analizar si esta variable introducía diferencias en el proceso de elección. El resultado es negativo, en buena medida condicionado por la escasa muestra de padres y madres con estudios medios o superiores. Sin embargo, si que se percibió que cuando las madres son universitarias, sobre todo del ámbito educativo, parecen colaborar más con sus hijos e hijas en el proceso de elección, proporcio-

nándoles información e incluso influyéndoles para elegir Educación Social.

Otro aspecto incluido en este trabajo se centra en comprobar si hay diferencias significativas establecidas por la variable estudios paternos y maternos y motivos e intereses en la elección de la diplomatura que estudian sus descendientes.

La formación académica, tradicionalmente, orientó en muchas ocasiones al acceso a unas profesiones u otras. En el caso que nos ocupa, se constata un alto porcentaje de madres que se consideran amas de casa, mientras que los padres se dedican en una proporción elevada a profesiones para las que no precisan una cualificación académica, aunque que si tengan una especialización adquirida a través de un modelo tradicional de “aprendizaje dentro del gremio”. Estamos hablando de un 36,2% de varones que son albañiles, fontaneros, carpinteros, transportistas, etc. Otro colectivo numeroso es el que se corresponde con los agricultores y ganaderos (15,1%). Cuando las mujeres combinan el trabajo dentro de la casa con el de fuera, existe una tendencia a desarrollar su actividad en el pequeño comercio y en el sector servicios (14,3%).

La baja especialización profesional familiar se corresponde en un porcentaje elevado con bajas rentas económicas. Tres de cada cuatro estudiantes tienen una renta inferior a 15.000 euros, siendo la familia prototipo la que cobra

entre 6.000 y 9.000 euros y la renta media *per cápita* se sitúa en los 3.000 euros. Esta situación justifica la alta dependencia del alumnado de becas; tres de cada cuatro disfrutan de ellas.

El status económico familiar tampoco parece influir directamente en la elección de esta carrera. Existe la posibilidad de que las becas puedan ser elementos reguladores que reduzcan el peso del factor económico en el proceso de elección. Es decir, los estudiantes no le conceden relevancia a la dimensión económica, posiblemente porque pueden percibir una beca que sufrague una parte considerable de los gastos que pueda tener durante el curso. A esto hay que añadir que la Universidad de Santiago posee una serie de servicios (residencias públicas, una buena red de bibliotecas...) gratuitos o con bajos costes para el alumnado, que facilita el estudiar en la universidad a aquellas personas con mayores dificultades económicas.

En definitiva, se puede concluir que las variables que se incluían dentro de la dimensión sociocultural y económica relacionadas con la familia no introducen diferencias significativas directamente en la elección de la carrera, tanto en lo que respecta al interés inicial en la diplomatura, como en la prioridad y motivaciones que se le concedieron en el momento de la elección. Posiblemente, pueden ser varias las explicaciones que influyen en el resultado: la muestra en aspectos como for-

mación académica y status económico resulta bastante homogénea y no hay grupos estadísticamente significativos muy diferentes entre sí; además, la sociedad actual tiene elementos reguladores de ciertas diferencias, como se dijo con anterioridad, en lo que se refiere a las becas; la sociedad evolucionó y las expectativas positivas que depositan las familias en la universidad como “trampolín” de mejora socioeconómica son una posible explicación al esfuerzo que éstas realizan para que sus descendientes estudien en la universidad; los modelos educativos de las familias se sustentan en valores posiblemente distintos a los de décadas anteriores, y se le da un mayor peso a la formación académica de sus descendientes, ámbito en el que tanto padres como madres no tienen experiencia, lo que puede justificar

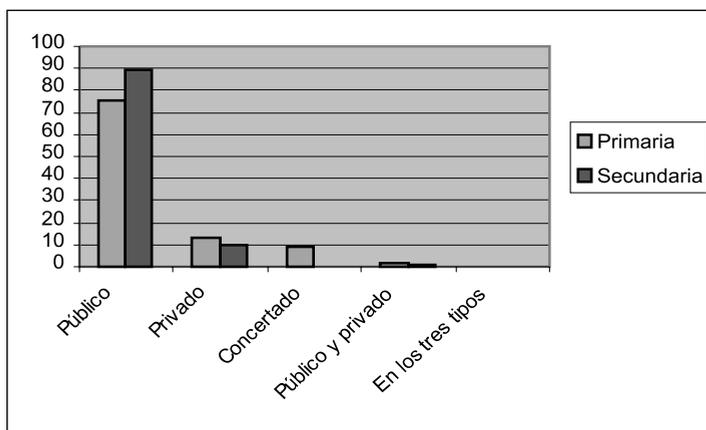
que depositen en sus descendientes la responsabilidad de la elección de la carrera y en el que no intervienen, bien porque no se sienten capacitados o porque consideran que deben tener libertad en el proceso electivo.

c. *Experiencia académica*

Al hablar de la experiencia académica, una variable muy analizada es la titularidad del centro donde cursaron los estudios preuniversitarios. Diferentes corrientes teóricas atribuyen la decisión de la familia de mandar a sus hijos e hijas a centros públicos o privados a razones relacionadas con los valores, las expectativas, los modelos educativos, etc. La mayoría de las chicas y chicos que realizaban Educación Social en el momento del estudio cursaron los estudios primarios y secundarios en la escuela pública.

Gráfica 3

Titularidad del centro donde estudió primaria y secundaria el alumnado de Educación Social



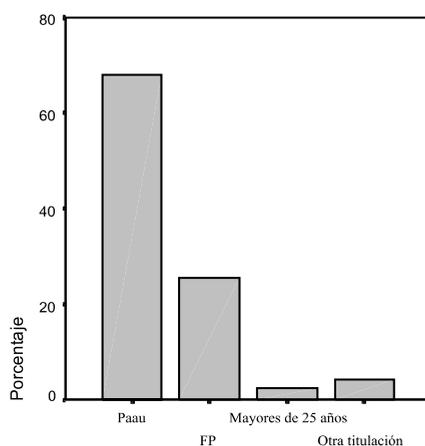
Fuente: Castro, 2004, p. 248

Si bien hasta ahora apenas se percibieron diferencias significativas derivadas del status económico de las familias, sin embargo, el 28,9% de los hijos e hijas que pertenecen a unidades familiares con ingresos superiores a 24.000 euros realizaron los estudios secundarios en centros de titularidad privada, frente al 9,6% de los que tienen ingresos inferiores a esta cantidad. Esta diferenciación pudiera estar en relación con la diversidad de intereses educativos que tuvieran unas familias u otras, como pusieron de manifiesto otras investigaciones (Ashmore y Brodzinski, 1996; Bourdieu, 1991, Méndez, 1999; Rodrigo y Palacios, 1998; Vara, 2002). No obstante, la titularidad del centro, en la población que aquí se trabaja, tampoco parece incidir en la elección de esta carrera u otra.

Otra de las variables que se incluye en el estudio fue la modalidad de acceso a la universidad del alumnado de Educación Social. En relación con la modalidad de acceso están los estudios realizados en secundaria. El sistema universitario gallego establece una serie de cupos que determinan el porcentaje de estudiantes que pueden acceder a la universidad según la modalidad de los estudios cursados en secundaria. Todos los alumnos y alumnas que estudiaron el bachillerato, los que superaron las pruebas de acceso a la universidad, o los que ya estudiaron una carrera con anterioridad, en principio, pueden estudiar en esta institución; los estudiantes de FP sólo tienen acceso a las diplomaturas e ingenierías técnicas y disponen de un cupo del 30% de las plazas ofertadas en las titulaciones a las que pueden concurrir.

Gráfica 4

Modalidad de acceso a la universidad del alumnado de Educación Social



Fuente: Castro, 2004, p. 259

Es en esta variable donde encontramos las mayores diferencias significativas entre el alumnado procedente de FP y el que superó las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAAU) a la hora de elegir Educación Social. Entre los aspectos más destacables consideramos:

- El 64% de estudiantes procedentes de FP estudian Educación Social porque no pudieron acceder a la que deseaban, especialmente Enfermería y Fisioterapia, frente al 80% de PAAU que eligieran Educación Social en primer lugar.

- El 71,3% de los/las procedentes de las PAAU tiene un interés muy elevado en la diplomatura, porcentaje que se reducía en el caso de los de FP al 46,7%.

Estas diferencias percibidas en el proceso de elección de carrera están sustentadas en intereses distintos, que posiblemente estarían vinculados a tomas de decisiones adoptadas en secundaria. No obstante, se debe introducir otra variable en la explicación de la situación que se está reflejando. Destaca que hay una parte considerable de estudiantes que cursan una carrera que no era prioritaria, motivado por razones ajenas a su decisión. En el momento del estudio, el sistema universitario no podía garantizar el acceso a la titulación deseada porque la oferta de plazas en esa carrera era inferior a la demanda existente. Por tanto, se deduce que la elec-

ción última de una parte considerable de estudiantes no residió en ellos y ellas, sino que fueron agentes externos los que condicionaron la decisión. Una decisión que no es del todo arbitraria, sino que será una conjunción entre las condiciones en las que los/as estudiantes solicitan las plazas, la introducción de una serie de titulaciones pedidas siguiendo un orden de prioridad en el deseo de cursarlas según sus intereses o considerando incluso tener mayores probabilidades de cursarlas y de no quedar fuera del acceso a la universidad.

En definitiva, se perciben diferencias significativas según los estudios realizados en secundaria y el interés inicial en hacer esta carrera. No obstante, estas diferencias están condicionadas por la mayor o menor prioridad que se le concedió en el momento de solicitar una titulación u otra, por lo que no concurren en las mismas circunstancias un grupo amplio de estudiantes de FP y la mayoría de los que superaron las PAAU.

5.2. Motivos de la elección de Educación Social

La elección de carrera está condicionada por motivos diversos: de carácter personal, social, institucional, etc. Todos estos factores están estrechamente vinculados entre sí y, muchas veces, resulta difícil saber dónde se encuentran los límites entre ellos; por ejemplo, en ocasiones no

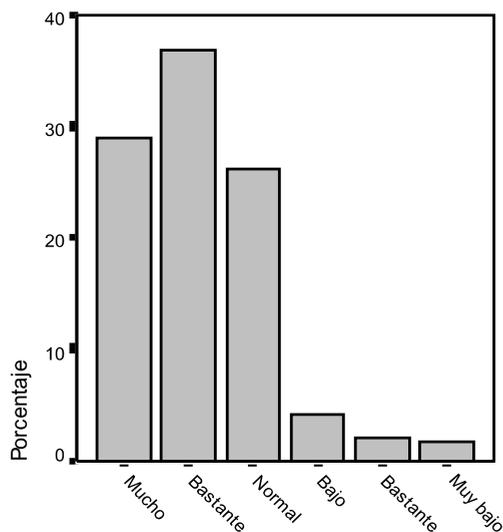
podemos precisar hasta dónde llega “lo personal” y dónde empieza “lo social”.

Conocer cuáles fueron los motivos que llevaron al alumnado a tomar la decisión de estudiar esta carrera

aportó interesante información que ayuda a explicar la elección realizada. La conclusión fundamental es que los/as estudiantes que habían elegido Educación Social en primer lugar tienen bastante interés en estudiarla.

Gráfica 5

Actitud hacia la diplomatura



Fuente: Castro, 2004, p. 280

Los motivos más presentes en la elección son los relacionados con la satisfacción de los intereses personales, que se corresponden con la utilidad social y las características de la profesión. Es decir, son factores que se pueden incluir dentro de lo “personal”, intrínsecos e inherentes a la profesión y al propio ejercicio profesional. Teniendo en cuenta este razonamiento, se entiende que la decisión adoptada es reflexiva y con conocimiento de la

carrera y de la profesión para la que se forma. En principio, podría ser ésta una razón para la satisfacción de estudiar esta carrera, sin tener en cuenta si era o no la prioritaria en el momento de la elección.

No obstante, no se puede obviar que también aducen otras motivaciones que se corresponden con características intrínsecas de la profesión, pero que están relacionadas con la dimensión universitaria, o sea, con la

diplomatura: recién implantada, duración. A esto hay que añadir un 41,4% que la estudia porque se lo aconsejaron. En este caso, la decisión no tiene por que tomarse de forma reflexiva

teniendo en cuenta la carrera y la profesión para la que se prepara, por lo que existen mayores posibilidades de que la decisión no fuera acertada por el desconocimiento en el que se sustenta.

Tabla 3
Motivos por los que decide cursar Educación Social

MOTIVOS POR LOS QUE ELIGE E.S.	% mucho y bastante
Satisface mis intereses personales	84,2%
Útil socialmente	83,1%
Me interesa profesionalmente	71,1%
Es una titulación recién implantada	51,4%
Me lo aconsejaron	41,4%
Es una carrera de corta duración	53,6%
Experiencia en animación sociocultural	20%
Trabaja en ámbitos próximos a la ES	19,3%
No sabía qué hacer	14,1%
No era demasiado difícil	12,4%
Educación Social es la titulación a la que podía acceder	8,7%
También la eligieron otros amigos	5,5%
Otros motivos	4,3%
Proporciona un status social elevado	3,5%

En conclusión, una parte considerable del alumnado estudia la carrera porque responde a intereses propios, sea cual sea su naturaleza, y por tanto es una decisión sustentada en razones derivadas de la profesión para la que se prepara. Sin embargo, también concurren factores externos a la carrera y a la profesión que justifican la elección realizada por el alumnado.

De nuevo, hay que hablar de diferencias en las distintas motivaciones de quien estudió FP o Bachillerato. Entre las semejanzas destacan la satis-

facción de valores y su utilidad social. Entre las discrepancias, cabe subrayar el menor interés manifestado por el alumnado procedente de FP en cuestiones relacionadas con el ejercicio profesional. Es también en este colectivo donde se detecta un mayor número de personas que tienen experiencia profesional en el ámbito de la Educación Social; es preciso subrayar que en las primeras promociones de Educación Social hubo muchos profesionales que estaban en ejercicio que aprovecharon para cursar la diplomatura. El alumna-

do de FP es el que tiene mucho en cuenta motivaciones extracurriculares y no profesionales: titulación recién implantada, se la aconsejaron otras personas, sólo podían acceder a esta carrera y algunos incluso adujeron que les proporcionaría un status social elevado. Respuestas que fácilmente podrían estar justificadas en la prioridad que concedieron a otras titulaciones a las que deseaban acceder.

5.3. Valoración y evaluación de la Diplomatura de Educación Social

Conocidos el perfil social y académico del alumnado, así como

las motivaciones que condicionaron la inclusión de Educación Social dentro de las titulaciones que solicitó el alumnado cuando pretendía acceder a la universidad, se pretendió profundizar en la valoración que hace de su decisión y del desarrollo de la carrera. En este sentido destaca una valoración muy positiva, porque el 75% del alumnado afirma que está totalmente satisfecho con los estudios cursados. Los argumentos que se utilizan para justificar esta actitud positiva son muy variados, pero responden todos ellos al atractivo curricular de la diplomatura y al interés de su ejercicio profesional.

Tabla 4

Motivos de la satisfacción de cursar Educación Social

¿VOLVERÍAS ESTUDIAR ES? (1ª respuesta)	Actitud positiva	Actitud negativa
Me pareció interesante la formación recibida	57,3%	
Se adapta a mis intereses personales	7,9%	
No fue tan interesante como esperaba		8,2%
Me gustan los ámbitos profesionales	8,8%	
Realizaría otros estudios		2,9%
Sí, pero necesitarían mejorar algunos aspectos	1,5%	
Características curriculares	0,5%	3,9%
Expectativas profesionales	0,9%	1,9%
No quiero ejercer como ES		1,5%
Utilidad social	2%	0,5%
Otras	1,9%	0,3%

Fuente: Castro, 2004, p. 356

Este 75% de personas que tienen una actitud positiva, evidentemente, incluye a personas que al principio manifestaban una actitud negativa. Continúan estando muy satisfechos/as quienes ya partían de una postura posi-

tiva y los que habían decidido estudiar Educación Social por propia convicción después de reflexionar sobre que les interesaba cursar, porque ya conocían la diplomatura y/o su profesión, incluso quien tenía experiencia en su

ejercicio. Pero modificaron su actitud muchas de las personas que en un principio no estaban contentas porque, la mayoría, no estaban estudiando la carrera que deseaban.

Es el alumnado procedente de FP el que evolucionó hacia actitudes más positivas, quizás en buena media porque su posicionamiento inicial no era tan optimista y durante el transcurso de la diplomatura experimentó que le resultaba más interesante de lo que *a priori* pensaban. Una posible explicación a este cambio de opinión se debería a que en el fondo la carrera estudiada y la deseada (Enfermería o Fisioterapia) inicialmente no son tan distantes en la esencia misma, aunque si lo sean en los contenidos trabajados.

Esta actitud positiva mantenida por el alumnado no exime de realizar críticas para mejorar el desarrollo de la carrera. Por ejemplo, el 46,5% está plenamente satisfecho por el grado de adaptación de los contenidos recibidos al ejercicio profesional, frente a un 32,8% que mantiene actitudes negati-

vas. En este sentido, tiene especial importancia el curso estudiado: el alumnado de 3º responde de forma más negativa que el que cursa 1º. Estas discrepancias pueden venir marcadas por la experiencia de haber cursado una diplomatura y realizado un *practicum* que permitió al alumnado acercarse más a las necesidades reales de ejercicio, experiencia que aún no tuvo el alumnado de primero.

Entre las recomendaciones que hace el alumnado para la mejora del desarrollo de la diplomatura, introduce argumentos que afectan fundamentalmente a la falta de coordinación entre el profesorado en los contenidos a transmitir, piden mejoras metodológicas y critican algunos aspectos de la planificación del *practicum*, uno de los elementos que consideran clave para la formación profesional. A pesar de estas exigencias, son precisamente estos aspectos los que hacen que el alumnado valore de forma positiva la diplomatura estudiada: estructuración y metodología de trabajo, contenidos, etc.

Tabla 5

Aspectos positivos que el alumnado de Educación Social atribuye a la carrera

	1ª opción (n = 171)
Estructuración y desarrollo de algunas asignaturas	33,9%
Algunos profesores/as	14,1%
Organización, duración y desarrollo del <i>practicum</i>	19,9%
Metodología de trabajo de algunas asignaturas	9,4%
Todo: itinerarios, asignaturas, contenidos	11,1%
Ambiente entre el alumnado/ profesorado	3,5%
La esencia de la titulación	1,7%
Horario	4,1%
Duración	1,2%
Otras	1,7%

La valoración del desarrollo curricular no introduce aspectos muy diferentes del que podrían explicitar estudiantes de cualquier otra carrera universitaria, incluso de cierta trayectoria histórica. Sin embargo, es posible que las opiniones sobre el desarrollo profesional cobren, en este caso, especial relevancia, dado que es una profesión altamente desconocida por la sociedad, o por lo menos así lo confirman los/as estudiantes, pues el 100% responde que la Educación Social es totalmente desconocida para la mayoría de la sociedad. A pesar de este desconocimiento, el alumnado vislumbra un futuro profesional optimista, tres de cada cuatro ven altas posibilidades de ejercer la profesión para la que se preparan.

Este optimismo inicial no está en contradicción con las dificultades que perciben hacia la integración laboral: un 67,9% consideran que va a ser difícil incorporarse al mercado laboral, pero como muchos y muchas dicen, las dificultades no serán muy distantes de las que tengan otros jóvenes. Como principales motivos de la dificultad de inserción laboral, incluyen el desconocimiento social de la profesión, el intrusismo laboral y la falta de oferta de plazas. Entre las razones esgrimidas, la primera posiblemente sea muy definitiva de la situación actual de esta profesión; sin embargo, las dos siguientes podrían ser aplicables a otros ámbitos profesionales.

Sus preocupaciones de cara al futuro profesional se circunscriben en la mayoría de los casos a cuestiones relacionadas con los valores sobre el trabajo. Les preocupa ser buenos profesionales y saber trabajar en equipo. Sí es necesario destacar otros dos aspectos: no estar bien remunerados y conocer exactamente los ámbitos de ejercicio profesional, lo que a la luz de otras investigaciones se puede considerar como uno de los principales problemas que tiene el ejercicio profesional de esta carrera.

Como se vino diciendo, esta investigación fue realizada con una muestra de estudiantes de 1º y 3º, es decir, personas que están iniciando la carrera y otras que la están finalizando. La variable curso estudiado introdujo diferencias significativas, sobre todo en este último apartado correspondiente a la valoración que hacen de la carrera estudiada. Tanto el alumnado de primero como el de tercero, reflejan actitudes más positivas que las que tenían en el momento de matricularse. Sin embargo, los de tercero son más críticos con respecto al desarrollo, cuestión ésta que resulta evidente si se tiene en cuenta que adquirieron una mayor experiencia, poseen una visión global de toda la diplomatura e incluso experimentaron una aproximación al ámbito del ejercicio profesional.

Estas diferencias manifestadas entre el alumnado de ambos cursos no está en relación directa con un mayor

pesimismo de los de tercero, sino que sus críticas van más dirigidas al desarrollo de la carrera, pero también a las medidas que desde las diferentes instancias se deberían promover para que la sociedad tenga un mayor conocimiento de la profesión y mejoren las condiciones en lo que respecta al ejercicio profesional, que, en general, consideran muy interesante y enriquecedor personalmente.

5.4. Resultados del segundo estudio

Hasta aquí se expusieron los resultados obtenidos en el primero de los estudios abordados en este artículo, que se corresponden con las opiniones de cinco grupos de estudiantes de primero y de tercero a los que, en un momento determinado en que se encuentran estudiando la carrera, se les aplica el cuestionario. Es conveniente recordar que un segundo estudio recoge las opiniones de un mismo grupo de estudiantes que responden en dos momentos diferentes: cuando empiezan la carrera y cuando la finalizan. Son dos estudios distintos, que, sin embargo, llegan a las mismas conclusiones. Lo dicho hasta ahora con respecto a los cinco grupos es válido para un mismo alumno o alumna que responde en dos ocasiones: reflejan la satisfacción con la carrera estudiada, manifiestan la necesidad de mejorar aspectos del desarrollo curricular, de igual forma, el ejercicio profesional, y

el hecho de cursar primero o tercero establece diferencias en las valoraciones: el alumnado que empieza es menos crítico que el que termina.

5.5. Conclusiones finales

Para concluir, se puede decir que los futuros y futuras profesionales de la educación social son mujeres fundamentalmente. Son, en su mayoría, estudiantes que proceden de unidades familiares donde no existe tradición en realizar estudios y, de haberla, es reciente por la asistencia de sus hermanos y hermanas mayores.

Son familias que realizan una gran inversión económica y de recursos humanos para conseguir que sus descendientes puedan acceder a la universidad. No conviene olvidar que son familias con recursos económicos limitados, lo que explica la alta dependencia de las becas.

Desde el punto de vista académico, se constata que un alto porcentaje de estudiantes llega a la universidad después de haber superado las Pruebas de Acceso a la Universidad, es decir, la mayoría realizó el Bachillerato. Los centros de secundaria de procedencia son de titularidad pública casi en su totalidad.

Uno de cada cuatro estudiantes cursa Educación Social porque le interesa y fue la que solicitó en primer lugar, argumentando que la carrera contribuye a la satisfacción de sus intereses personales y profesionales.

El resto del alumnado accede en muchas ocasiones porque no se pudo matricular en la que deseaba inicialmente. Esta situación implica, en muchas ocasiones, adoptar actitudes menos positivas hacia el estudio de la diplomatura.

Resulta muy interesante saber que el alumnado está satisfecho con la carrera que cursa, incluso a pesar de que no la hubiese elegido en primer lugar. Los motivos de este interés están casi siempre relacionados con las características intrínsecas de la carrera y las del propio ejercicio profesional.

Por lo que respecta a la evaluación que hacen del desarrollo de la carrera, consideran oportuno que hay que mejorar cuestiones relacionadas con la coordinación entre el profesorado, piden que no se solapen los contenidos, etc. Sin embargo, afirman que la diplomatura es interesante, los contenidos son actuales y relevantes, por lo que hay que mejorar sólo aspectos puntuales.

Esta actitud positiva contrasta con la opinión generalizada del alum-

nado de que es una profesión totalmente desconocida para la sociedad; no obstante, piensan que no tendrán más dificultad que otros colectivos para incorporarse a un mercado laboral que en la actualidad no oferta muchas plazas y las condiciones de trabajo no son buenas.

En las diferentes interpretaciones, sobre todo las que se relacionan con la valoración hecha sobre la carrera, el alumnado de tercero es más crítico, evolucionando en la mayoría de los casos hacia puntuaciones medias, rompiéndose esa inicial bipolaridad.

Otro aspecto destacable es que las opiniones recogidas de cinco grupos diferentes de análisis coinciden con las aportadas por una misma persona en dos momentos diferentes, cuando inician y cuando finalizan la carrera, información que se extrae del segundo estudio.

6. BIBLIOGRAFÍA

Véase texto original en la versión gallega.

ESTUDIO “VILA DE PONTE CALDELAS”: INCIDENCIA DE LA PRÁCTICA HABITUAL DE LA ORIENTACIÓN DEPORTIVA EN LA CAPACIDAD DE EDUCACIÓN (COMPONENTE DE LA INTELIGENCIA GENERAL)

Miguel Anxo Álvarez González

Gerontólogo del ayuntamiento de Ponte Caldelas

1. INTRODUCCIÓN

“La inteligencia humana, filogenética y ontogénicamente, resuelve primero los problemas de movimiento y sólo más tarde se “eleva” para habérselas con otros más abstractos. Una inteligencia liberada de la necesidad de buscar comida y de evitar a los depredadores, tal vez no tuviera necesidad de moverse. Puede que esto hiciera que le faltase la orientación, tan propia de la inteligencia humana, hacia el suceso siguiente. Quizá se puedan alcanzar de otros modos grandes cotas de inteligencia, pero el paradigma que conocemos es el del ascenso a partir del movimiento y por tanto de la orientación”.

¿Qué es la inteligencia? ¿Puede medirse la inteligencia? Estas dos cuestiones han sido ampliamente tratadas en el simposio de 1921 sobre “La inteligencia y su medición” (Thorndike *et al.*, 1921) y en la replicación del mismo simposio 65 años después.

En opinión de Detterman (1986), un problema que probablemente se va a continuar planteando es el del

desarrollo de la inteligencia. Se trata de una cuestión de enorme interés teórico y práctico. Aunque se trata del área en la que se ha avanzado más desde el primer simposio, parece improbable que muchas de las cuestiones implicadas en ella se puedan resolver rápidamente, por ejemplo, la determinación de los aspectos ambientales más importantes para el desarrollo de la inteligencia. Este problema, en concreto, es el que se aborda en este estudio, o sea, ¿podemos contribuir con determinados tipos y formas de aprendizaje a la mejora de la capacidad de educación? (Consideramos que la capacidad de educación es un componente fundamental de la inteligencia general, tal como nos sugieren Baltes, Das, Detterman, Gardner, etc.). Los teóricos cognitivos consideran dos principales clases de cognición: metacognición y cognición ordinaria. La metacognición se refiere al conocimiento y al control de la cognición del individuo. La cognición ordinaria hace referencia a lo que es conocido y controlado por la metacognición. Ambas se pue-

den dividir en aspectos de proceso y de conocimiento. Los investigadores de la inteligencia parecen subrayar especialmente las series de procesos implicados en la atención selectiva, el aprendizaje, el razonamiento, la capacidad de educación, la solución de problemas y la toma de decisiones (aspectos similares a los que se llevan a cabo en la realización de acciones de orientación, tal y como se argumentará más adelante). Los procesos y el conocimiento interactúan entre sí y esta interacción tiene lugar mediante un aprendizaje, que implica procesos que recurren a conocimientos anteriores para avanzar hacia conocimientos nuevos. La metacognición y la cognición interactúan de modo semejante a como lo hacen los procesos y los conocimientos: para funcionar inteligentemente, uno tiene que cambiar su propia metacognición para acomodarla a su cognición y viceversa. Anastasi concibe la inteligencia como una cualidad de la conducta y subraya que esta conducta inteligente es una conducta adaptativa, que va decidiendo cuáles son las formas más eficaces de atender a las demandas del medio ambiente conforme éstas van cambiando. En la especie humana, la influencia del aprendizaje sobre la conducta inteligente se ha visto extraordinariamente intensificada mediante la transmisión cultural intergeneracional del rápido incremento de los conocimientos acumulados. La inteligencia implica esa combinación de destrezas cognitivas y de conocimientos necesari-

rios, fomentados y recompensados por la cultura concreta en la que el individuo se va socializando. Anastasi nos sugiere una línea de investigación: la contribución del contenido del conocimiento a la conducta inteligente, así como la relación de este contenido con las destrezas intelectuales específicas (Anastasi, 1968).

Los trabajos contemporáneos están guiados por la opinión de que el aprendizaje es un proceso activo, socialmente mediatizado. Se considera que es preciso un cuidado extremo en el análisis de la tarea como condición necesaria para la evaluación del aprendizaje y del transfer, que se supone actúa en determinadas áreas. Los problemas que han de ser aprendidos no se sitúan en cualquier dominio, es decir, hay áreas en las que se dan reglas por las que las personas aprenden y pueden llegar a comprender por qué ciertas respuestas son apropiadas en unas determinadas situaciones y en otras no lo son. Esta comprensión sirve como base para la posterior utilización de la información recién adquirida. En otras palabras: el transfer es posible. La mejor medida del aprendizaje es el cambio en los procesos de aprender, en lugar del incremento en el producto o en la velocidad de producción. Frecuentemente este cambio en el proceso está socialmente mediatizado a través de un contexto de apoyo que solamente incluye hasta cierto punto la instrucción directa. Con respecto a la capacidad eductiva, Raven (1996, F-3)

manifiesta que cuando ésta se pone en marcha exige, en primer lugar, una percepción contextual, una impresión holística o gestáltica de la información presentada. La detección de cualquier problema implica una percepción contextual; el sujeto construye un esquema de la realidad, a continuación, ese sujeto capta la esencia del conjunto y las implicaciones que tienen unas partes en otras para, más allá de un enfoque analítico, ver el todo como un problema; en definitiva, se trata de poner en ejercicio la capacidad de educir relaciones entre unas partes no conexionadas de modo obvio. La importancia de una inmediata comprensión holística como base para la actividad siguiente no se limita al material pictórico. Esto mismo es lo que realizamos al mirar para un mapa y estudiar, en función del punto de estación y el punto al que queremos llegar, cuál sería, de todos los itinerarios posibles, el más idóneo, para poder materializarlo en el más breve espacio de tiempo. Al practicar orientación debemos realizar, de forma constante, ya sea en movimiento o detenidos, una constante comparación de la realidad que percibimos y de su representación pictórica en el mapa, teniendo en cuenta que ambas imágenes forman un todo homogéneo, holístico, gestáltico, que interacciona con nuestra capacidad de educación del itinerario que buscamos. Esta capacidad de educación tiene en cuenta nuestras limitaciones físicas, técnicas y psicológicas del momento; esto es lo que hace

que cada vez que realizamos el proceso de toma de decisiones, en orientación deportiva, estemos procesando siempre un problema distinto al anterior. Las prácticas provocadas en el entrenamiento, en el aprendizaje o las actividades en competición y/o en la vida diaria nunca se repiten, siempre tendrán uno o varios componentes distintos (Álvarez, 2003).

Todo sistema inteligente incrementa su propio fondo de conocimiento y su repertorio de destrezas. Todos los sistemas inteligentes aprenden, y cuanto más inteligente es el sistema, más aprende.

La bibliografía, Butterfield (1981), acerca de las diferencias cognitivas interpersonales identifica cuatro factores que varían con la edad y con la inteligencia:

- Conocimientos básicos.
- Estrategias de procesamiento.
- Comprensión metacognitiva.
- Procesos ejecutivos.

En Butterfield (1981), vemos como una hipótesis de esta clase sería la que afirmara que la conducta inteligente tiene lugar cuando "las rutinas ejecutivas" establecen, sobre la base del conocimiento y de la comprensión metacognitiva, la formación de estrategias de resolución de problemas actuales. Además, cuando se aplican a un problema nuevo y difícil, estas mismas rutinas ejecutivas que permiten la solución de un problema actual también se aplican al propio conocimiento básico o al cambio de su representación,

borrando, modificando o añadiendo estrategias al propio repertorio, creando nuevas comprensiones metacognitivas y aumentando el potencial propio para la conducta inteligente. Las rutinas ejecutivas incluyen un conjunto de funciones ordenadas, tales como:

- Establecer metas en términos de respuestas que puedan resolver un problema.
- Seleccionar entre las estrategias conocidas o nuevamente diseñadas una que probablemente conduzca a la meta.
- Realizar la ejecución de la estrategia seleccionada.
- Evaluar la respuesta resultante de la realización de la estrategia.

La hipótesis expuesta considera que las rutinas ejecutivas son centrales tanto para la conducta inteligente como para el aprendizaje; implica también que la conducta inteligente y el aprendizaje dependen del conocimiento básico, de las comprensiones metacognitivas y de las estrategias. Por tanto, si una persona comprende (metacognitivamente) que ha resuelto un problema mucho tiempo atrás, puede establecer una meta mediante una simple interrogación a su memoria (conocimiento básico) sin necesidad de un recurso (ejecutivo) al pensamiento analógico del conocimiento de problemas semejantes. De igual modo, si uno se da cuenta de que nunca se encontró anteriormente con un determinado problema, sabrá que no puede

recuperar una estrategia completa a partir de su conocimiento básico, sino que tiene que elaborar una nueva estrategia combinando diferentes tácticas o recurriendo a un pensamiento analógico. Existe oportunidad de aprender siempre que una persona se enfrenta a un problema para el cual no tiene previamente una estrategia eficaz. Este aprendizaje tiene lugar cuando las rutinas ejecutivas del individuo:

- Reconocen a partir de su comprensión metacognitiva que el problema actual es nuevo, pero semejante a otro resuelto anteriormente.
- Evocan, a partir del conocimiento básico, una estrategia que sirve para problemas similares.
- La ensayan con el nuevo problema.
- Se dan cuenta de que la antigua estrategia resuelve el problema nuevo.

Según la hipótesis anteriormente expuesta, la cantidad y calidad del conocimiento básico y de las estrategias de una persona deberían correlacionar con la cantidad y calidad de sus comprensiones y de sus rutinas ejecutivas.

Consideramos el concepto de inteligencia como eficiencia adquirida. En definitiva, según estas hipótesis, la conducta inteligente se puede incrementar mediante la enseñanza de conocimientos básicos y de estrategias. Y para poder medir su incidencia hemos optado por un tipo de conocimiento y unas estrategias muy concretas: aquellas que se relacionan con la orientación

en el espacio, en concreto con la orientación a través de mapas. ¿Por qué consideramos a la Orientación Deportiva como un instrumento idóneo? Se define la competición de orientación como un recorrido en el que los participantes deben visitar una serie de controles intermedios señalados en el terreno, en el menor tiempo posible, con la única ayuda de un mapa (en el que están señalados los puntos de paso, es decir, los controles) y una brújula (IOF, 2000a). El recorrido consiste en el planteamiento de una serie de problemas de orientación a lo largo del terreno de juego, adecuados al nivel de la categoría y al tipo de prueba, que permitan diferenciar el grado de desarrollo de las cualidades de cada participante (físicas y técnicas). Los problemas a resolver se presentan gráficamente dibujados sobre un mapa específico, como indica Salguero (2003, p. 13). Según éste, el objetivo del juego deportivo consiste en resolver uno a uno los problemas de orientación planteados, para poder ir desplazándose sobre el terreno y completar el itinerario, en el menor tiempo posible, con la única ayuda de un mapa y una brújula. La orientación es una acción reflexiva (en la que la capacidad de educación juega un importantísimo papel), cuya expresión es una conducta motriz. El contenido de Orientación presenta posibilidades para la mejora de la capacidad cognitiva, morfológica, funcional, social y personal en el alumnado, destacando por encima de todo lo anterior, la

mejora en la capacidad de educación y, por lo tanto, de la inteligencia general.

Con idea de presentar algunas de las aportaciones que el contenido ofrece (Sicilia y Rivadeneyra, 1998), en función de los diferentes ámbitos de la persona, destacamos:

a) En el desarrollo cognitivo:

- La actividad de orientación se relaciona con la navegación, desarrollando toma de decisiones acerca de la interpretación del mapa y potenciando la capacidad de razonamiento y educación.
- Demanda de los participantes una interpretación constante de información para poder avanzar, contrastando la realidad del mapa con la del paisaje.

b) En el desarrollo morfológico y funcional:

El hecho de mezclarse de forma importante el desarrollo cognitivo, a través de la interpretación constante del mapa, y el ámbito fisiológico, a través del desplazamiento del cuerpo por el espacio, permite presentar un reto motivante que hace implicarse de forma más activa el aparato muscular y cardiovascular.

c) En el ámbito psicológico y social:

- La actividad de orientación fomenta la autoconfianza y autoestima del alumno, pues necesita enfrentarse a la responsabilidad de tomar sus propias decisiones. El hecho de localizar los con-

troles en un terreno desconocido, a través de una adecuada lectura e interpretación del mapa, va a permitir crear un progresivo sentido de logro que favorece la creación de un autoconcepto adecuado.

- El trabajo metódico que requiere, facilita la creación de hábitos y aspiraciones.

La carrera de orientación sitúa esta actividad dentro de un marco codificado, limitado en el tiempo y en el espacio. En este contexto, la ejecución de un tramo en una carrera de orientación puede desglosarse en cuatro fases:

- La percepción y el análisis de la situación.
- La resolución mental del problema.
- La realización motriz de la solución elegida.
- La percepción y el análisis del resultado.

El movimiento permite percibir nuevos datos que son analizados durante la resolución del problema precedente. La resolución mental de este nuevo problema lleva a modificar la actividad motriz (cambio de ritmo, de modo de orientación, de itinerario) o a mantenerla, si el desarrollo corresponde al proyecto inicial.

Esta elección de ruta presenta dos partes bien diferenciadas (Álvarez, 2003):

a) Por un lado, la ya comentada Resolución Mental del Problema, momento el que se debe tomar una

decisión sobre el itinerario más adecuado, instante en el que el atleta debe elegir la ruta en función de cuál será el itinerario más corto, el itinerario en el que menos diferencias de nivel tenga que salvar y aquel trazado que le facilite la aproximación al control. Es evidente que NUNCA podrán elegirse las tres opciones a la vez con un 100% de preponderancia, SIEMPRE habrá que subordinar una o dos de ellas en aras de la otra u otras; dependerá de la preparación técnica, física, de la autoconfianza, momento táctico, etc.

b) Por otro lado, la resolución mental del problema, habilidad técnica pura, tendrá que ser aplicada en la RESOLUCIÓN MOTRIZ, que, sin dejar de ser una habilidad física, presenta un alto grado de habilidad técnica en cuanto a que de forma constante el corredor debe estar comprobando si la primera Resolución Mental está siendo ejecutada y/o este movimiento que se está efectuando, con el que se perciben nuevos datos que son analizados durante la resolución del problema precedente, sugieren la realización o no de algún cambio.

Concluimos diciendo que la orientación es un complejo de funciones psíquicas, principalmente perceptivas, mediante las cuales tenemos conciencia, en cada momento, de la situación real en la que nos hallamos. Para orientarnos no sólo es necesaria la integridad de nuestros órganos sensoriales, que nos informan del mundo

exterior, sino también varias estructuras psicológicas. Para estar bien orientados necesitamos: la memoria, la atención, el pensamiento racional, la comprensión e incluso, en muchos momentos, la abstracción y, evidentemente, la capacidad de educación.

La importancia de la orientación en el desarrollo de la percepción ha sido tenida en cuenta en otros estudios (Piaget, 1947; Ghent, 1961). Así mismo, tal como lo detalla J. C. Raven (1985) y también Miller, Kohn y Schooler (1985, 1986), el desarrollo cognitivo se promueve más efectivamente si el sujeto asume actividades de aventura y/o de autodirección ya que estas actividades le proponen problemas inesperados cuya solución requiere y desarrolla la capacidad educativa.

El objetivo del presente estudio es valorar en qué medida se incide en el desarrollo de la inteligencia general, en concreto en la capacidad de educación, a través de la práctica habitual de las actividades teórico-prácticas de orientación deportiva.

En función del objetivo propuesto, se formuló la siguiente hipótesis:

$$H_0 : \mu_{XM} - \mu_{XD} = 0$$

$$H_1 : \mu_{XM} > \mu_{XD}$$

“Si la práctica habitual de la Orientación Deportiva no contribuye a mejorar la capacidad de educación, entonces los alumnos-as a los que se les entrene en estas actividades, no obtendrán mejores puntuaciones en

C.I. en las medidas posttest, respecto de las medidas pretest, y sus puntuaciones posttest no mostrarán un mayor C.I. que, las medidas posttest, de los alumnos-as del grupo de control”.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

Se empleó un diseño cuasiexperimental de Dos Grupos no Equivalentes (grupo experimental y grupo de control) con medidas pretest y posttest para ambos, propio de las situaciones en las que la investigación se realiza en contextos reales con grupos naturales (Pérez, 1999).

Los diseños cuasiexperimentales se emplean como una solución de compromiso dentro de los conflictos entre validez interna y externa, entre investigación básica y aplicada. Este tipo de diseño, ampliamente utilizado en investigación educativa y en el área de la Psicología de la actividad física y del deporte, permite trabajar con grupos que ya están constituidos y no pueden ser formados aleatoriamente, por lo que no son totalmente equivalentes.

2.2. Sujetos

Participaron en el estudio alumnos de primero de ESO con edades comprendidas entre los 11 y los 13 años, del Instituto de Enseñanza Secundaria de Ponte Caldelas (Pontevedra). El grupo experimental estuvo formado por el curso 1º B, con un

número total de 20 alumnos, entre los cuales había 12 alumnas y 8 alumnos; y el grupo de control que fue constituido por el curso 1º C, con 19 alumnos, formado por 7 alumnas y 12 alumnos.

Los sujetos que participan en este estudio son alumnos-as de 1º de ESO. Esta elección ha sido muy meditada, ya que consideramos tan importante el quién como el motivo de la elección, debido al tipo de estudio que se intenta llevar a cabo. Dicha elección se argumenta por lo que sigue:

- Esta etapa representa un período en el cual el estudiante se introduce en la adolescencia y donde se producen, además de los cambios a nivel fisiológico que ya conocemos, grandes transformaciones a nivel psicológico y social, a las cuales conviene atender.
- De cara al aprendizaje de los conocimientos académicos, a partir de los 12 años nos encontramos con un avance importante en los procesos cognitivos, configurándose un pensamiento de carácter abstracto que le permitirá enfrentarse con operaciones lógico-formales para resolver problemas complejos.
- Este avance cognitivo supone, de una parte, tener la capacidad de razonar las posibles soluciones y plantearse problemas de forma ideal, además de real, por lo que nuestro alumnado

no necesitará tener un contacto previo con el problema a resolver. De cara al aprendizaje, supone poder enfrentar al alumno con un número mayor de problemas del que pudiera llegar a conocer a través de la propia práctica.

- Por otro lado, el desarrollo cognitivo en esta etapa educativa permite llegar a considerar al estudiante con un nivel suficiente para el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, a través de un planteamiento educativo de resolución de problemas. Con ello, podemos afirmar que en cuanto a su forma de pensar, pasa de un absolutismo a un cierto relativismo, considerando la posibilidad de varias respuestas para un mismo problema.
- Precisamente en este avance cognitivo cobra importancia la necesidad de conocer la realidad y el mundo a través de la representación simbólica. El trabajo escolar con formas de lenguaje y representación del mundo, como puede suponer la orientación o la representación simbólica de mapas, supone un apoyo al desarrollo del pensamiento formal y un medio de potenciar la capacidad de educación.

2.3. Instrumentos (material)

Se ha utilizado la escala general "SPM" de las Raven Progressive Matrices "RPM" (2ª Edición Ampliada), de Raven, J. C.; Court, J. H.; Raven, J. (1996). Madrid, TEA Ediciones, S.A. El SPM, o Escala General, es un test no verbal, donde el sujeto describe piezas que faltan de una serie de láminas preimpresas. Se pretende que el sujeto utilice habilidades perceptuales, de observación y razonamiento analógico para deducir el faltante en la matriz. Se le pide al sujeto que analice la serie que se le presenta y que siguiendo la secuencia horizontal y vertical, escoja uno de los ocho trazos: el que encaje perfectamente en ambos sentidos, tanto en el horizontal como en el vertical; en total se le presentan 60 cuestiones para su resolución. El proceso dura aproximadamente 60 minutos.

Las escalas "RPM" fueron creadas para medir la capacidad eductiva de un modo mínimamente contaminado por variaciones en el nivel de conocimientos de los sujetos. Se evalúan las matrices y se basa en que los individuos tendrán determinada capacidad de organizar un "caos" al encontrarle una lógica a situaciones confusas y complejas.

El Raven se transforma en un instrumento para medir la capacidad intelectual para comparar formas y razonar por analogías, independientemente de los conocimientos adquiridos. De esta manera brinda información sobre la capacidad y claridad de

pensamiento presente del examinado para la actividad intelectual, en un tiempo ilimitado. Esta prueba obliga a poner en marcha su razonamiento analógico, la percepción y la capacidad de abstracción.

Los tests de Raven no son, a juicio del autor, una medida del factor "g" ni tampoco de la inteligencia general, aunque sí una de las mejores estimaciones de ellos, porque la capacidad eductiva está en la base de estos constructos.

2.4. Procedimiento

Se determina el CI de dos grupos de alumnos de 1º de ESO. Uno de los grupos actúa como grupo de control. Posteriormente se somete al grupo de tratamiento a un entrenamiento de orientación deportiva y se efectúa una segunda medición a ambos grupos. Se pretende estudiar si las mejoras detectadas en este CI tanto en el grupo de tratamiento como en el grupo de control son significativas. Para ello establecemos la hipótesis nula H_0 de que no existen diferencias significativas entre los CI, de los grupos. Recordemos que se ha utilizado un diseño de comparación estática o de grupo de control no equivalente con pretest y postest.

Una vez elegidos el nivel educativo (1º ESO) y los cursos con los que se llevaría a cabo el estudio -1º B (Grupo de tratamiento) y 1º C (Grupo de control)-, se procedió a evaluar las medidas pretest, con la Escala General

“SPM” del Raven, para garantizar un conocimiento exacto de las medidas iniciales, de los grupos, antes de dar comienzo al estudio propiamente dicho, es decir, sin la “influencia” del tratamiento que a través de las actividades de orientación deportiva iban a recibir los sujetos del grupo de tratamiento.

A continuación se llevó a cabo, con el grupo de tratamiento, un programa de entrenamiento en orientación deportiva, a lo largo de los seis meses que duró el estudio.

El entrenamiento, es decir, el tratamiento ha consistido en:

- Sesiones teórico-prácticas, dos días a la semana en horario escolar, de las técnicas y procedimientos actuales para la práctica de la orientación deportiva (carreras de orientación), tanto en el aula (con medios audiovisuales) como en el medio natural, por las inmediaciones del centro, de 60 minutos de duración.
- Una sesión práctica, en el medio natural, cada dos sábados, de cuatro horas de duración, para poner en juego las actividades y destrezas adquiridas en las sesiones teóricas.
- Una competición oficial de Carreras de Orientación un sábado al mes en las pruebas que organiza, en la Comunidad Autónoma de Galicia, la AGaCO (Asociación Galega de Clubes de Orientación).

Para el tratamiento, es decir, para las sesiones dedicadas al entrenamiento de las técnicas de orientación, hemos tenido en cuenta lo apuntado por Feuerstein y otros (1988, 1990), a favor de un aprendizaje de intervención, poniendo énfasis en la selección, encuadre, agrupación y establecimiento de relaciones espaciales y causales, considerando particularmente importantes cinco conjuntos de actividades:

- La intencionalidad, implicando al sujeto en el proceso de establecer metas y planear su consecución.
- La trascendencia, diseñada para favorecer el desarrollo de la capacidad de crear nuevas necesidades.
- La construcción de los significados, mediante un proceso de desarrollo de símbolos y esquemas.
- La intervención en el proceso de imitación, de modo que el sujeto se fije en las personas que muestran un nivel elevado de competencia.
- Intervenir en la reflexión sobre los efectos de las acciones y desarrollar en el sujeto el sentido de la decisión personal.

Consideramos que existe oportunidad de aprender siempre que una persona se enfrente a un problema para el cual no tiene previamente una estrategia eficaz (pensemos que en orientación deportiva nunca se plantea la resolución de problemas iguales, ya que o bien el terreno o bien la situación del

control han cambiado, por lo tanto los aspectos a procesar para la toma de una decisión siempre serán diferentes).

Finalizado el período de tratamiento se procedió a evaluar las medidas postest, con la Escala General "SPM" del Raven, a ambos grupos, el de tratamiento y de control.

2.5. Análisis de datos

En este estudio se consideró como variable independiente el entrenamiento mediante las actividades teórico-prácticas de orientación deportiva, estableciéndose dos valores o condiciones experimentales: a) la aplicación de este entrenamiento; b) la no aplicación de este entrenamiento.

Las variables dependientes serían las puntuaciones obtenidas en la Escala General (SPM) del Raven Progressive Matrices, en concreto la medida de capacidad de educación de relaciones, uno de los componentes principales de la inteligencia general y del factor "g". Estas puntuaciones directas se transforman en puntuaciones centiles y éstas en CI.

En primer lugar vamos a estudiar la normalidad de la población a la que pertenecen los datos. En el supuesto de Normalidad (previsible) tendremos en cuenta que desconocemos los parámetros poblacionales, por lo que se utilizará el contraste de medias "t" de Student, habida cuenta del tamaño de la muestra. El contraste de Shapiro y

Wilks es, en términos generales, el más conveniente en muestras pequeñas ($n < 30$), mientras que el contraste de Kolmogorov-Smirnov, en la versión modificada de Lilliefors, es adecuado para muestras grandes. Aceptadas ambas poblaciones normales se utilizarán contrastes paramétricos.

Para los contrastes de muestras, puesto que los datos proceden de una población normal, que están emparejados, y teniendo en cuenta el tamaño de las muestras $n < 30$, parece indicado utilizar el contraste "t" de Student para muestras apareadas. No obstante, reforzaremos nuestras conclusiones utilizando también la "t" de Student para diferencia de medias al considerar los datos globalmente.

3. RESULTADOS

3.1. Contraste de normalidad de las muestras

Dado que los resultados dependerán del análisis de datos elegido, comenzamos por el contraste de normalidad de las muestras para argumentar lo idóneo de emplear contrastes paramétricos. Los datos PRETEST del Cociente Intelectual del Grupo de Tratamiento se consideran procedentes de una población normal según lo que nos indica el valor "w" del test de Shapiro y Wilks: (1) $w = 0,922 > 0,905$.

Los datos PRETEST del CI del Grupo de Control también se conside-

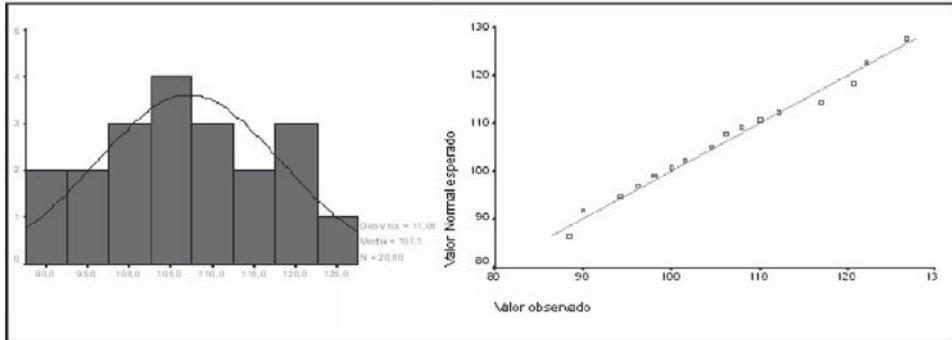
ran procedentes de una población normal: (2) $w = 0,911 > 0,901$.

En consecuencia, establecemos la normalidad de la población a la que esta muestra pertenece. La media y la

varianza de esta población normal siguen siendo desconocidas, por lo que en los estudios que siguen tendremos que usar la media y la varianza muestral calculadas.

Gráfico 1

Histograma y Diagrama de Cuantiles correspondientes a las medidas PRETEST del grupo de Tratamiento

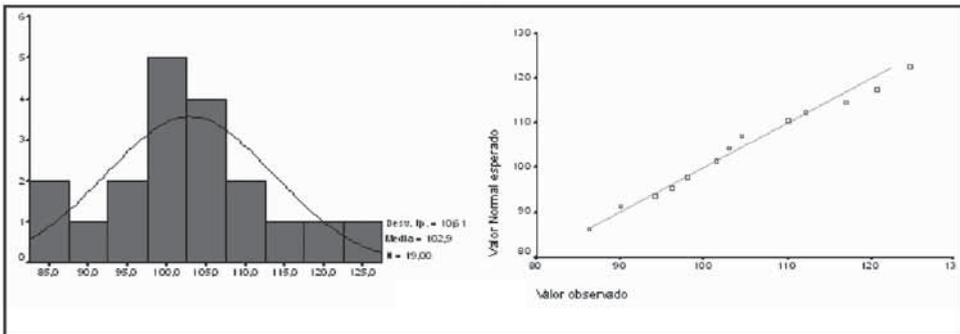


El Gráfico 1 muestra el histograma (parte izquierda) correspondiente a la distribución de las medidas PRETEST del Grupo de Tratamiento. Se observan ciertas discrepancias con la curva normal superpuesta; sin

embargo, concluimos que no son significativas por lo expuesto en (1). El diagrama de cuantiles Gráfico 1 (parte derecha) corresponde a la distribución de las medidas PRETEST del Grupo de Tratamiento.

Gráfico 2

Histograma y Diagrama de Cuantiles correspondientes a las medidas PRETEST del Grupo de Control



El histograma que exponemos en el *Gráfico 2* (parte izquierda) representa a las medidas PRETEST del Grupo de Control. Es ligeramente asimétrico hacia la derecha, con algunas discrepancias respecto de la curva normal correspondiente (superpuesta),

discrepancias que no son significativas por lo expuesto en (2).

El diagrama de cuantiles *Gráfico 2* (parte derecha) corresponde a la distribución de las medidas PRETEST del Grupo de Control.

3.2. Análisis estadístico

Tabla 1

Cocientes de Inteligencia PRETEST obtenidos a partir de las puntuaciones directas en la SPM del Raven Progressive Matrices

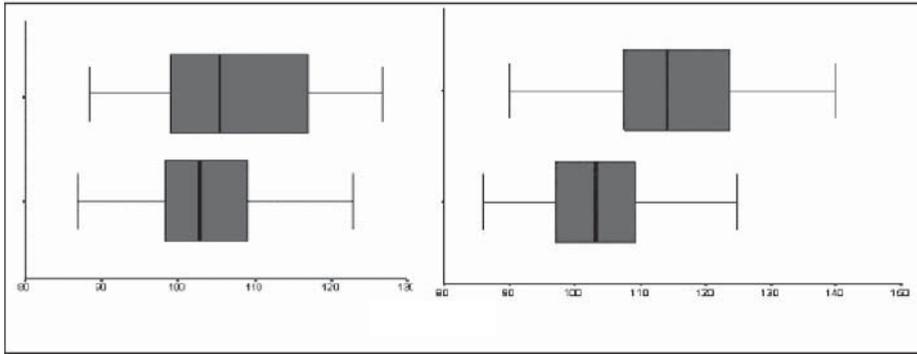
GRUPO DE TRATAMIENTO	GRUPO DE CONTROL
88,380	86,250
89,944	86,250
94,192	89,944
96,222	94,192
98,083	96,222
100,000	98,083
101,500	98,083
104,608	101,500
104,608	101,500
104,608	101,500
106,192	103,037
107,904	104,608
110,055	104,608
112,100	104,608
116,923	110,055
116,923	112,100
120,636	116,923
120,636	120,636
122,125	124,714
126,750	

En el *Gráfico 3* se exponen, mediante Diagramas de Cajas, la situación de los cuantiles de ambas distribuciones. A la izquierda, las correspon-

dientes a las medidas PRETEST, que, como puede observarse, son ligeramente asimétricas hacia la derecha.

Gráfico 3

Diagramas de Cajas. A la izquierda, medidas PRETEST; a la derecha, medidas POSTEST. Arriba, Grupo de Tratamiento; abajo, Grupo de Control



Por otra parte, la mediana se sitúa claramente en la parte izquierda del intervalo intercuartílico (Q_1 , Q_3), de forma más pronunciada en la variable del Grupo de Tratamiento (parte superior). El diagrama muestra, además, la ausencia de datos anómalos (*outliers*).

El diagrama de cajas (parte derecha) ilustra la situación de los cuartiles de ambas distribuciones correspondientes a las medidas POSTEST, las del Grupo de Tratamiento, en la parte superior y las del Grupo de Control en la parte inferior. Como se ve, ambas son ligeramente asimétricas hacia la derecha, mucho más acusado en el grupo de control. Por otra parte,

la mediana se sitúa claramente en la parte izquierda del intervalo intercuartílico, de forma más pronunciada en la variable correspondiente al Grupo de Tratamiento.

El diagrama muestra, además, la ausencia de datos anómalos (*outliers*). Si comparamos ambos diagramas de cajas, se observa como la variable correspondiente al Grupo de Tratamiento se desplaza, en mayor proporción, hacia la derecha que la variable del Grupo de Control, es decir, separa mucho más las medianas de ambas variables, indicándonos la mejoría significativa que han experimentado las medidas POSTEST del G. Tratamiento.

Tabla 2
Análisis estadístico de los datos PRETEST de los CI

GRUPO DE TRATAMIENTO		GRUPO DE CONTROL	
Media	107,119	Media	102,885
Mediana	105,400	Mediana	101,500
Desv. típica	11,045	Desv. típica	10,611
Varianza	122,000	Varianza	112,593
Asimetría	0,065	Asimetría	0,383
Curtosis	- 0,880	Curtosis	- 0,114
Primer cuartil	98,562	Primer cuartil	96,222
Segundo cuartil	105,400	Segundo cuartil	101,500
Tercer cuartil	116,923	Tercer cuartil	110,055
Coef. de variación	0,103	Coef. de variación	0,103

Tabla 3
Cocientes de Inteligencia POSTEST obtenidos a partir de las puntuaciones directas en la SPM del Raven Progressive Matrices

GRUPO DE TRATAMIENTO	GRUPO DE CONTROL
89,94	88,02
108,26	85,94
124,71	92,09
104,82	96,22
106,44	94,19
104,82	104,82
116,34	100,00
108,26	103,15
94,19	98,08
126,75	110,05
110,05	101,56
122,53	101,56
114,05	106,44
114,05	104,82
110,05	108,26
124,71	116,34
140,00	114,05
114,05	124,71
133,75	122,53
129,50	

Tabla 4
Análisis estadístico de los datos POSTEST, de los CI.

GRUPO DE TRATAMIENTO		GRUPO DE CONTROL	
Media	114,864	Media	103,833
Mediana	114,050	Mediana	103,150
Desv. típica	12,681	Desv. típica	10,622
Varianza	160,828	Varianza	112,826
Asimetría	0,059	Asimetría	0,316
Curtosis	- 0,150	Curtosis	- 0,239
Primer cuartil	106,895	Primer cuartil	96,220
Segundo cuartil	114,050	Segundo cuartil	103,150
Tercer cuartil	124,710	Tercer cuartil	110,050
Coef. de variación	0,110	Coef. de variación	0,102

3.3. Contraste para dos muestras

Puesto que los datos proceden de una población normal, que están emparejados y teniendo en cuenta el tamaño de las muestras, parece indicado utilizar el contraste “t” de Student para muestras apareadas. No obstante, hemos reforzado nuestras conclusiones utilizando también la “t” de Student para diferencia de medias al considerar los datos globalmente.

3.3.1. CONTRASTE “T” DE STUDENT PARA MUESTRAS APAREADAS EN POBLACIONES NORMALES (GRUPO DE TRATAMIENTO)

El *Gráfico 4* es muy elocuente a la hora de comparar las variables; a la izquierda las medidas PRETEST y a la derecha las medidas POSTEST; en ambos, en rojo, las correspondientes al Grupo de Tratamiento y, en verde, las del Grupo de Control. Se observa fácilmente la gran mejoría que experimenta el Grupo de Tratamiento.

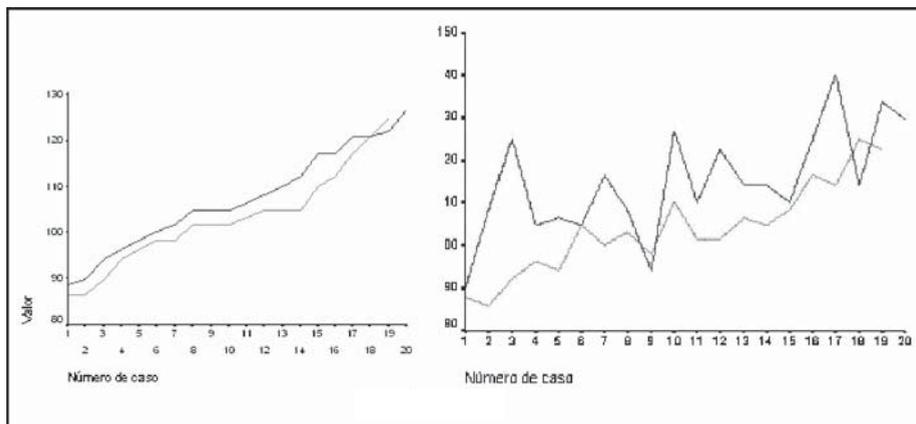
Tabla 5

Contraste "t" de Student para muestras apareadas en poblaciones normales.
 Variable "X" (Grupo de tratamiento). XD: Medidas Pretest. XM: Medidas Postest.
 Variable "Y" (Grupo de control). YD: Medidas Pretest. YM: Medidas Postest.

XD	XM	$D = XM - XD$	$D - \bar{D}$	$(D - \bar{D})^2$	YD	YM	$D = YM - YD$	$D - \bar{D}$	$(D - \bar{D})^2$
88,380	89,94	1,560	-6,184	38,242	86,250	88,02	1,770	0,822	0,676
89,944	108,26	18,316	10,572	111,767	86,250	85,94	-0,310	-1,258	1,583
94,192	124,71	30,518	22,774	518,655	89,944	92,09	2,146	1,198	1,435
96,222	104,82	8,598	0,854	0,729	94,192	96,22	2,028	1,080	1,166
98,083	106,44	8,357	0,613	0,376	96,222	94,19	-2,032	-2,980	8,880
100,000	104,82	4,820	-2,924	8,550	98,083	104,82	6,737	5,789	33,513
101,500	116,34	14,840	7,096	50,353	98,083	100,00	1,917	0,969	0,939
104,608	108,26	3,652	-4,092	16,744	101,500	103,15	1,650	0,702	0,493
104,608	94,19	-10,418	-18,162	329,858	101,500	98,08	-3,420	-4,368	19,079
104,608	126,75	22,142	14,398	207,302	101,500	110,05	8,550	7,602	57,790
106,192	110,05	3,858	-3,886	15,101	103,037	101,56	-1,477	-2,425	5,881
107,904	122,53	14,626	6,882	47,362	104,608	101,56	-3,048	-3,996	15,968
110,055	114,05	3,995	-3,749	14,055	104,608	106,44	1,832	0,884	0,781
112,100	114,05	1,950	-5,794	33,570	104,608	104,82	0,212	-0,736	0,542
116,923	110,05	-6,873	-14,617	213,657	110,055	108,26	-1,795	-2,743	7,524
116,923	124,71	7,787	0,043	0,002	112,100	116,34	4,240	3,292	10,837
120,636	140,00	19,364	11,620	135,024	116,923	114,05	-2,873	-3,821	14,600
120,638	114,05	-6,588	-14,332	205,406	120,636	124,71	4,074	3,126	9,772
122,125	133,75	11,625	3,881	15,062	124,714	122,53	-2,184	-3,132	9,809
126,750	129,50	2,750	-4,994	24,940					
Sumas		154,879		1986,757	Sumas		18,017		201,269

Gráfico 4

A la izquierda, medidas PRETEST; a la derecha, medidas POSTEST. En ROJO, Grupo de Tratamiento; en VERDE, Grupo de Control



3.3.2. CONTRASTE “T” DE STUDENT PARA DIFERENCIA DE MEDIAS EN POBLACIONES NORMALES CON VARIANZAS DESCONOCIDAS PERO IGUALES (GRUPO DE TRATAMIENTO)

Muestras (pequeñas) de una población con varianza desconocida. A partir de los datos anteriores, el estadístico de contraste “t” nos proporciona un valor: $t = 2,01$.

El estadístico de contraste “t” sigue una distribución t de Student con $n_1 + n_2 - 2$ grados de libertad; con $\alpha = 0,05$ $2 t = 1,686$. Como era de esperar, rechazamos la hipótesis H_0 y ratificamos que los datos de las medidas POSTEST son superiores, significativamente, a los datos de las medidas PRETEST. Resulta evidente la mejora en los resultados. Es curioso, sin embargo, el comportamiento de los datos 9, 15, 18 (Gráfico 5, parte izquierda).

Rechazamos la hipótesis H_0 y concluimos que los datos de las medidas POSTEST son superiores significativamente a los datos de las medidas

PRETEST. Y esto se afirma con rotundidad pues el “p-valor” se sitúa más allá de 0,995. En consecuencia, podríamos decir que nuestro error (error tipo I) sería inferior a 0,005.

3.3.3. CONTRASTE “T” DE STUDENT PARA MUESTRAS APAREADAS EN POBLACIONES NORMALES (GRUPO DE CONTROL)

Concluimos que los datos POSTEST del grupo de control son estadísticamente iguales a los datos pretest. El “p-valor” se sitúa en torno al inaceptable 0,85.

3.3.4. CONTRASTE “T” DE STUDENT PARA DIFERENCIA DE MEDIAS EN POBLACIONES NORMALES CON VARIANZAS DESCONOCIDAS PERO IGUALES (GRUPO DE CONTROL)

El estadístico de contraste “t” nos proporciona un valor: $t = 0,27$.

El estadístico de contraste “t” sigue una distribución t de Student con $n_1 + n_2 - 2$ grados de libertad ; $\alpha = 0,05$ $2 t = 1,688$.

Gráfico 5

A la izquierda, Grupo de Tratamiento y a la derecha, Grupo de Control (En VERDE, medidas POSTEST; en ROJO, medidas PRETEST)

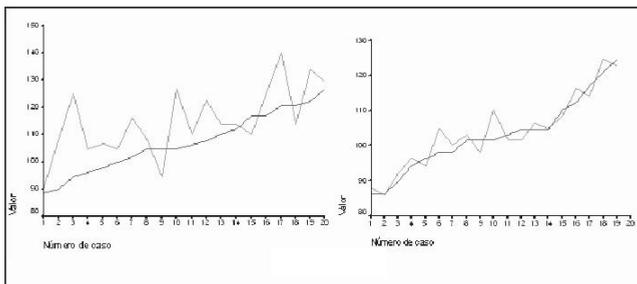


Tabla 6
Comparativa de los baremos españoles y de los participantes en el estudio (puntuaciones directas)

PUNTUACIONES DIRECTAS (de 0 a 60)						
	1º ESO (1) BAREMOS ESPAÑOLES	2º ESO (1) BAREMOS ESPAÑOLES	Grupo Control Pretest	Grupo Control Postest	Grupo Tratamiento Pretest	Grupo Tratamiento Postest
N	1003	3301	19	19	20	20
Media	43,48	46,42	44,79	45,31	47,05	50,85
D. Típica	7,94	6,62	5,463	5,487	5,678	5,824
(1) Para la elaboración de los baremos españoles se ha empleado un procedimiento de normalización de las distribuciones, es decir, las puntuaciones transformadas se han ajustado a la forma de una curva normal (tomando como normativos los estadísticos básicos de media y desviación típica), y se han suavizado las curvas de los diferentes grupos normativos para evitar las desviaciones maestras. Adaptado de Raven, J. C.; Court, J. H.; Raven, J. (1996, pág., G-19)						

Los datos de las medidas POST-TEST del Grupo de Control son estadísticamente iguales a los datos de las medidas PRETEST. Podemos observarlo en el *Gráfico 5* (parte derecha), donde se muestran dos distribuciones bastante compensadas. Hay dos datos, los 6 y 10, que experimentan un cierto crecimiento, más acusado, que el resto.

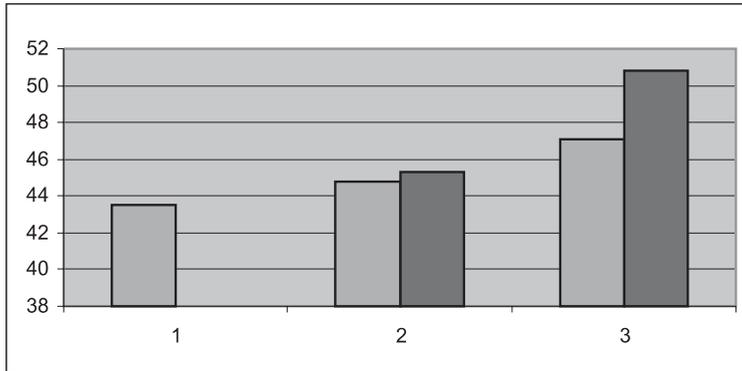
En conclusión, diremos que, con una confianza del 99,5%, los entrenamientos y destrezas aplicadas al Grupo de Tratamiento han producido un avance significativamente importante en el Cociente de Inteligencia de este grupo.

En cambio, la evolución en el Cociente de Inteligencia del Grupo de Control a lo largo del mismo tiempo ha experimentado solamente un ligero aumento, probablemente a causa del natural progreso debido a la distancia temporal entre ambas mediciones.

Para finalizar con el estudio de los resultados, se muestra en el *Gráfico 6* una comparativa de los baremos españoles del año 1996 y de los participantes en el estudio (puntuaciones directas), que nos permiten valorar con más detalle los resultados obtenidos en este estudio.

Gráfico 6

1. Media de los baremos españoles. Raven, J. C.; Court, J. H.; Raven, J. (1996, pág., G-19); 2. Grupo de Control, medidas Pretest y Postest, respectivamente; 3. Grupo de Tratamiento, medidas Pretest y Postest, respectivamente



4. DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio ha sido valorar en qué medida se incide en el desarrollo de la inteligencia general, en concreto en la capacidad de educación a través de la práctica habitual de las actividades teórico-prácticas de orientación deportiva. Para ello, se ha trabajado con una muestra de 39 sujetos encuadrados en grupo de tratamiento y grupo de control. Al grupo de tratamiento le hemos adiestrado y entrenado en técnicas y actividades de orientación deportiva a lo largo de 6 meses, observándose una mejora significativa en este grupo. De acuerdo con la hipótesis previa, los alumnos-as sometidos al entrenamiento en orientación deportiva mejoraron significativamente su CI en mucho mayor medida que los alumnos-as del

grupo de control. Los datos han permitido rechazar la hipótesis planteada.

Hemos partido de considerar la inteligencia como eficiencia o competencia; pensamos que la conducta inteligente es esencialmente adaptativa, en cuanto que representa modos eficaces de satisfacer las demandas de los cambios ambientales. Aunque no dispongamos de todas las pruebas, es, sin embargo, bastante probable que la capacidad de educación sea idéntica, semejante o muy relacionada con la inteligencia fluida. La posesión de una cantidad suficiente de una “inteligencia general fluida” es también lo que hace posible que una persona adquiera los correspondientes niveles de aptitud en matemáticas, actividades de orientación en el espacio y, en general, sistemas simbólicos del tipo de los que

hemos empleado. Pero estos logros son solamente posibles cuando se da la suficiente exposición a estos sistemas simbólicos mediante la educación, el entrenamiento y la experiencia general (Carroll, 1986, p. 71).

Los resultados obtenidos están en la línea de los estudios de Sicilia y Rivadeneyra (1998, p. 23), en cuanto a que los contenidos de la orientación presentan posibilidades para la mejora de la capacidad cognitiva, morfológica, funcional, social y personal de sus participantes, siendo evidente la mejora de la calidad de vida y el favorecimiento de un desarrollo integral. También están en la línea con lo apuntado por Silvestre (1987), ya que opina que las prácticas de orientación se convierten en "acciones reflexivas cuyas expresiones son conductas motrices"; (Raven, 1996) ya que las Matrices Progresivas de Raven no son, a juicio del autor, una medida del factor "g", ni tampoco de la inteligencia general, aunque sí una de las mejores estimaciones de ellos, porque la capacidad educativa está en la base de estos constructos. La inteligencia general exige además de la capacidad de educación, otros componentes aptitudinales. Los resultados obtenidos son coincidentes con lo apuntado por Butterfield (1981), y Ferretti, R. P.; Butterfield, E. C.; Cahn, A. y Kerkman, D. (1985), que, como Brown y Campione, insisten en el lugar central que tiene el aprendizaje con respecto a la intelligen-

cia. Los resultados obtenidos invitan a relacionarlos con los aportados por Vernon y Jensen (1984). Éstos han encontrado correlaciones de 0,50 y 0,60 entre los tests psicométricos y la velocidad de procesamiento en tareas de tiempo de reacción simple y compleja. Estos autores presentan un conjunto de resultados fiables que indican que la velocidad de procesamiento en toma de decisiones complejas está relacionada con otras formas de procesamiento intelectual. Los resultados obtenidos están en la línea de lo apuntado por Brown y Campione (1984), en cuanto que estos autores han reunido una serie impresionante de datos para demostrar que su énfasis en las bases metacognitivas del aprendizaje y en el aprendizaje que tiene lugar en el mundo real da como resultado un enfoque mucho más útil que los precedentes para la comprensión de las relaciones entre aprendizaje e inteligencia; y con otros de estos mismos autores, en estudios que implicaban un amplio conjunto de aptitudes, de medidas de aprendizaje y de transfer que correlacionaban significativamente con el CI.

Los resultados obtenidos se diferencian de los efectuados por Jacobs y Vandeventer (1971), que han observado, incluso, que el aprendizaje de las estrategias para solucionar los problemas de las Matrices no mejora necesariamente la capacidad para resolver otro tipo de problemas. Guthke (1982) observó que el entrena-

miento y la práctica no afectan a la velocidad de trabajo ni al techo de dificultad de una persona concreta.

En el grupo de tratamiento, se observa una mejora significativa en todos los sujetos, con excepción de los números 9, 15 y 18. Consideramos esta excepción una anomalía difícil de explicar, ya que a lo largo de todo el estudio su actitud y aptitud ha sido considerada normal al igual que el resto del grupo. Es de resaltar, no obstante, que la toma de datos del posttest se realizó la semana anterior a las pruebas correspondientes a los exámenes de la última evaluación de estos alumnos y eso puede explicar, en parte o en su totalidad, la situación, ya que, según se expresa en Raven (1996, F-11), la fatiga, la enfermedad y el estrés afectan negativamente a la rapidez y precisión con que se obtienen resultados en las RPM. Así mismo, en Raven (1996, G-1), dentro de las normas generales de aplicación de la escala general, la SPM, se recuerda al examinador que debe cuidar que, al inicio del examen, los sujetos no estén cansados ni en situaciones de tensión (por ejemplo antes o después de una evaluación escolar). En concreto, con respecto a los sujetos 15 y 18, con unos CI previos de 116,923 y 120,636, respectivamente, muy por encima de la media del grupo, consideramos que han debido poner “escasa atención” durante el desarrollo de la prueba realizada para tomar datos del posttest, por

causas ajenas a la investigación (problemas familiares, personales, preocupación por los exámenes, etc.). No tenemos argumentos con respecto al sujeto 9. La trascendencia de estas mejoras en el ámbito académico y personal debe considerarse notable, pues cabe esperar que afecten favorablemente al futuro rendimiento escolar y académico de los participantes.

Al comprobar los resultados, observamos que existen grandes mejoras en los CI de todos los participantes. Se hace constar que no se han controlado a lo largo del estudio elementos que produzcan variaciones en la variable dependiente que no sea la variable independiente. Lo que tratamos de decir es que no hemos controlado variables extrañas. No se está tratando de decir que los resultados no indiquen lo que reflejan, se pretende llamar la atención sobre que, al no haber controlado variables extrañas, no estamos en condiciones de concretar qué modificaciones ha sufrido la variable dependiente producto de las variables independientes y cuáles de las variables extrañas, de haberlas, no se han controlado. Sin embargo, se puede observar como el incremento del CI en el grupo de control es pequeño, más propio de la evolución natural de los sujetos a lo largo de ese plazo de tiempo; no obstante, es difícil explicar qué otras causas, que no fuese el tratamiento administrado, podrían explicar las mejoras tan significativas en el grupo de trata-

miento. Es decir, que las medidas del grupo de tratamiento han evolucionado muy favorablemente, mientras que las del grupo de control se han mantenido constantes o con ligeras mejorías, confirmando con ello la eficacia del tratamiento. Es evidente, no obstante, que los datos de los que disponemos son mínimos (muestras muy reducidas y tratamientos administrados en un corto período de tiempo) y que, por lo tanto, estas conclusiones en relación con cada una de las cuestiones abordadas por este trabajo no deben apartarse del campo de la teoría a la que obviamente pertenecen, siendo necesarios futuros trabajos que aporten nueva luz y un mayor esclarecimiento al conocimiento de estos temas.

En la planificación de los siguientes pasos en la investigación sería necesario realizar estudios de las aptitudes cognitivas; haría falta un conocimiento más exacto de las dimensiones de las aptitudes y de qué modo éstas interactúan con el rendimiento en tareas de todo tipo, principalmente de aquéllas que redunden en el mantenimiento y mejora de la capacidad intelectual en general, y de la capacidad de educación, en particular. Se necesita también un mayor conocimiento de cómo maduran y cambian las aptitudes a lo largo del ciclo vital y del grado en que pueden incrementarse mediante intervenciones apropiadas, a pesar de que posiblemente están muy limitadas por características innatas.

Un planteamiento de las implicaciones que podría tener el estudio en una vertiente aplicada sería tener en cuenta las experiencias y sensaciones que posibilitan las actividades y prácticas de orientación deportiva al tener los sujetos que desenvolverse en un medio desconocido y, al mismo tiempo, encontrar la respuesta para avanzar por él de manera eficaz, que suponen un aprendizaje experiencial, cuya riqueza no se encuentra precisamente en la mera actividad, sino más bien en la implicación y desarrollo de las habilidades cognitivas del sujeto. Así mismo, consideramos que la práctica habitual de la orientación deportiva contribuye a que los sujetos estén más habituados a utilizar el pensamiento lógico para dar solución a los problemas que se presentan a lo largo del recorrido que deben realizar.

Queremos destacar que el estudio que hemos realizado constituye un trabajo preliminar, ya que a partir de estos resultados, nuestra intención es completar estas conclusiones con otras donde se argumente sobre las verdaderas causas que provocan que la práctica habitual de la orientación deportiva mejore significativamente la capacidad de educación y, por ende, la inteligencia general del sujeto. El objetivo más importante de los estudios de evaluación debería ser no tanto descubrir si el programa ha tenido o no efectividad, sino de qué modo tiene efecto y por qué lo que debería ser efectivo no lo es.

Después de un análisis riguroso consideramos que existen dos vías de estudio:

- ESTUDIO DE LA PERCEPCIÓN. La percepción constante de lo real y abstracto que realiza el orientador (percepción holística y gestáltica) para obtener información de su situación sobre el mapa y terreno.
- ESTUDIO DE LA DISCRIMINACIÓN. La selección rigurosa, la “jerarquización”, de las

informaciones que percibe y el grado de importancia de las mismas a la hora de hacer el “retrato” adecuado de la realidad y tomar una decisión que le permita navegar de forma correcta sobre el terreno con el mapa.

4. BIBLIOGRAFÍA

Véase texto original en la versión gallega.