

# Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria<sup>1</sup>

## Gender barriers in the professional development of women university graduates

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-021

Trinidad Donoso

Pilar Figuera

María Luisa Rodríguez Moreno

*Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico. Barcelona, España.*

### Resumen

La finalidad de la investigación presentada es identificar aquellos factores que actúan de barreras de género para las estudiantes universitarias en relación a su proyecto profesional. Los objetivos son: (a) identificar la importancia que el alumnado universitario le concede al trabajo y la percepción de roles de género en el mundo laboral; (b) establecer las aspiraciones al liderazgo de las mujeres de la muestra y su relación con el miedo a la evaluación negativa y (c) analizar las actitudes ante las redes sociales y su valor en el desarrollo profesional. La investigación se llevó a cabo con un grupo de 298 estudiantes de las Facultades de Pedagogía y de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona.

La metodología que se utilizó es la propia de un estudio descriptivo/compreensivo, de carácter exploratorio, combinando estrategias de recogida de información cualitativas y cuantitativas. El estudio cuantitativo se realizó mediante un cuestionario elaborado expresamente para la investigación (QBP). Este primer análisis se complementó con un estudio cualitativo a través de

---

<sup>(1)</sup> Este trabajo forma parte de una investigación financiada por el Institut Català de les Dones en la convocatoria 2006-07.

cuatro grupos de discusión en el que participaron un total de 53 estudiantes. Las conclusiones apuntan a que las estudiantes universitarias presentan elevadas metas profesionales, pero buscan compatibilizar el trabajo con otros roles vitales. En relación a las aspiraciones de futuro, se posicionan a favor de un liderazgo de tipo experto frente a un liderazgo empresarial; quizás, por ello no están inclinadas a crear redes sociales con fines exclusivamente profesionales y abogan por redes más cooperativas. Por último, el miedo a la evaluación negativa podría ser, a la luz de los resultados, la barrera que más condicionará el progreso profesional de la mujer universitaria. En cuanto a las técnicas empleadas, el *focus group* ha aparecido como una técnica extremadamente valiosa, al configurarse como un espacio de creación de conocimiento colectivo y de estímulo reflexivo.

*Palabras clave:* mujer, estudiantes universitarios, desarrollo profesional, aspiraciones ocupacionales, situaciones de género, barreras de género, redes sociales, aspiraciones al liderazgo.

### **Abstract**

The purpose of the research is to identify the factors that act as gender barriers for university students as regards their professional project. The objectives are: (a) to identify the importance university students give to work and the perception of gender roles in the labour market; (b) to establish how the women in the sample aspire to leadership and their relationship with the fear of a negative assessment, and (c) to analyze attitudes to social networks and their value in professional development. The research was carried out amongst a group of 298 students from the Faculties of Pedagogy and Teacher Training at the University of Barcelona.

The methodology used was what is typical for an exploratory descriptive/comprehensive study, combining qualitative and quantitative data collection strategies. The quantitative study was carried out using an ad hoc questionnaire specifically prepared for the research (QBP). This first analysis was complemented with a qualitative study in the form of four discussion groups in which a total of 53 students participated. The conclusions show that university students have high professional goals but seek compatibility between their work and other vital roles. In connection with future aspirations, they are positioned in favour of leadership of an expert type as opposed to corporate leadership. Perhaps for this reason, they are not inclined to create social networks for exclusively professional purposes and advocate more cooperative networks. Finally, and in the light of the results, fear of a negative assessment may be the barrier that could most condition the professional progress of women university graduates. As regards the techniques used, the focus group has proven to be an extremely valuable tool, acting as a space for the creation of collective know-how and reflexive stimulus.

*Keywords:* woman, university students, professional development, occupational aspirations, gender issues, gender barriers, networking, leadership aspirations.

## Las barreras de género a lo largo del desarrollo profesional de la mujer

En estos últimos veinte años se ha desarrollado un importante corpus de investigación, de ámbito nacional e internacional, que permite documentar la persistencia de barreras que impiden el desarrollo profesional de las mujeres universitarias (destacamos los recientes trabajos de Meyer, 2003; Belle, 2002; Mattis, 2004; Cubillo y Brown, 2003; Fernández y Cabral-Cardoso 2006; Coronel 2005; Muñoz Soler, 2004; Suárez, 2006). Dichas barreras son el resultado de fenómenos discriminatorios comunes y tradicionalmente admitidos sin que hombres y mujeres sean necesariamente conscientes de ellos (Meyer, 2003). Sus consecuencias quedan patentes en aquellos momentos clave del proceso de desarrollo de la carrera profesional de las mujeres: a la hora de decidir y en las transiciones académicas y profesionales; en la integración en las organizaciones y, de manera significativa, en la consolidación de su carrera profesional.

El estudio de las barreras de género que obstaculizan el desarrollo profesional de las mujeres se justifica por dos motivos principales. A nivel económico, su importancia radica en la necesaria optimización de los recursos humanos existentes, por su peso en la economía actual. A nivel social, porque las cargas emocionales anexas a la subordinación de género implican gran desgaste de energía y de capital humano (Walby, 2002). ¿En qué medida es consciente la mujer universitaria de que la dimensión «género» afecta su identidad y su desarrollo profesional? No cabe duda que la explicitación y la visibilidad de este tipo de filtros es un primer paso en la eliminación de estas barreras.

El término barrera hace referencia a aquellos factores que impiden, dificultan o, como mínimo, no facilitan el desarrollo de la carrera profesional de las mujeres (Rodríguez-Moreno, 1992). Una parte de estas se han construido socialmente y en cada cultura existen, como señalan Le Pors y Milewski (2002), representaciones consensuadas e implícitas sobre lo que son y deben ser hombres y mujeres. Estos estereotipos de género representan el conjunto estructural de creencias sobre las características que generalmente se piensa que son propias y deseables en la mujer y en el hombre.

Desde la investigación se han elaborado tipologías de barreras atendiendo a: (1) si son internas o externas –línea difícil de determinar como se comprueba en los estudios–; (2) si pueden calificarse de sociales, interpersonales, actitudinales o interactivas; (3) si actúan antes o después de la inserción; (4) o si son producto de la interactividad de factores combinados en diferentes momentos de la carrera profesional (Harmon, 1977; Farmer, 1985, 1997; Swanson y Woiatke, 1997; Swanson y Tokan, 1991; Phillips y Imhoff, 1997; Russell y Burgess, 1998; Fitzgerald y Rounds, 1993; Melamed, 1995).

Ya en un principio las elecciones académicas muchas veces se hacen sesgadas o estereotipadas. La influencia del género en este aspecto queda demostrada en trabajos clásicos como el de Borderias y Carrasco (1994), o los más recientes de Ballarín (2001), Elejabeitia y López (2003) y se aportan evidencias en informes presentados por diversos Institutos especializados (Instituto de la Mujer, 1999, 2000; Instituto Andaluz de la Mujer, 1999; e Instituto Navarro de la Mujer, 2000 entre otras muchas publicaciones).

En la incorporación laboral sigue todavía suficientemente extendida la discriminación informal en los procesos de selección, promoción y compensación laboral, muy difícil de evaluar y/o de medir (Bom, 1994). Y es que la investigación aplicada ha demostrado que, mientras los candidatos competentes son preferidos a los incompetentes, los hombres muy competentes son preferidos a las mujeres muy competentes (Melamed, 1995; Butler y Skattebo, 2004). La discriminación inadvertida o disimulada puede estar sutilmente presente en los instrumentos diagnósticos de selección, evaluación y promoción (tests, escalas e instrumentos de medida) (Alimo-Metcalfe, 1995; Espín y otras, 2005).

En el puesto de trabajo, a las barreras ya estabilizadas en las organizaciones empresariales (Morrison y Von Glinow, 1990) hay que añadir la multiplicidad de roles a los que deben enfrentarse las mujeres a lo largo de su vida. La jornada múltiple no es sólo una suma de jornadas sino, por tomar la expresión de Coria et ál. (2005), *una superposición* de estas, con todas las problemáticas que conlleva.

Desde la perspectiva psicopedagógica incluimos estas situaciones en el marco de la orientación para las transiciones (Riverin-Simard, 1993; Rodríguez Moreno, 2003). Los trabajos desarrollados desde esta perspectiva han evidenciado que las mujeres muestran una serie de peculiaridades y de obstáculos propios (Gimeno y Rocabert, 1998; Suárez, 2006) que llevan a cuestionar la aplicabilidad de las teorías de desarrollo profesional diseñadas para hombres, a las mujeres (Sterrett, 1999).

## **Barreras internas que afectan al desarrollo profesional de las mujeres universitarias**

En la perspectiva del desarrollo de la carrera profesional y de las trayectorias de las jóvenes universitarias, tratamos de analizar aquellas barreras que, en estudios anteriores, aparecen como más significativas en relación a la percepción que tienen las

estudiantes de su vida profesional futura (Benjumea y Aragón, 2005; Fernández y Cabral-Cardoso, 2006). En esta presentación dejaremos de lado las elecciones profesionales y los estereotipos de género que han estado presentes en estas elecciones (en nuestro contexto destacamos los trabajos del Instituto Navarro de la Mujer, 2000; González, 1999; Universidad de Navarra, 2000; y López Sáez, 1995).

### **Importancia concedida al trabajo y perspectiva del rol de género en el mundo del trabajo**

La centralidad del rol se define como la importancia que una persona concede al trabajo como rol vital. Las investigaciones apuntan al género como variable moduladora entre la importancia de un rol (*rol salience*) y los conflictos con otros roles (Amatea et ál., 1986). De manera generalizada, los hombres asignan un papel relevante al trabajo, mientras que las mujeres tienden a asignar gran importancia y centralidad a otros muchos roles (Reitzes y Mutran, 2002). La centralidad de rol se considera vital en la valoración de las dificultades que se pueden experimentar en la combinación trabajo/familia y estará, por lo tanto, estrechamente relacionada con los conflictos de roles y con la compatibilización de vida laboral y vida familiar.

Las investigaciones muestran que mayor satisfacción laboral conlleva mayor importancia del trabajo. Ahora bien, en el caso de las tituladas universitarias, este incremento no interfiere en la importancia que se da a las otras áreas vitales, y los datos apuntan hacia un establecimiento más globalizado de todos los roles vitales (Figuera, 1996; Paterna Martínez, 2002). En las últimas investigaciones sobre esta temática realizada con población universitaria se concluyó que las mujeres participantes con altos niveles de identidad con un rol (la familia) presentaban altos niveles de conflicto de roles en comparación con los hombres (Biggs y Brough, 2005; Van Vianen y Fischer, 2002).

### **Aspiraciones al liderazgo**

Sigue estando presente en el colectivo universitario la cuestión de las pocas mujeres implicadas en la dirección y en la gestión. Las cifras sitúan en un 20% el porcentaje de mujeres con altos cargos en la administración pública; y en un 33% el porcentaje de mujeres que ostentan cargos de gerencia en empresas (según cifras del INE, 2008). Algunas de las razones aducidas podrían ser las amplias fracturas socio-económicas que presenta la evolución de hombres y mujeres, los estereotipos sexistas (Espín, et ál.,

2005; Fleming, 2005) y otras variables debidas a los atavismos familiares que todavía perduran (Cubillo y Brown, 2003). Por otro lado, autoras como Muñoz Soler (2004) han observado la existencia de diferentes tipologías de liderazgo que tienen representación diferente en función del género.

### **La creación de capital social. Redes sociales y actitud hacia el Networking**

La creación de capital social o desarrollo de las redes sociales aparece cada vez más como objeto de estudio, e incluso en propuestas formativas, debido principalmente a la importancia que esta variable tiene en el acceso al mercado de trabajo y en la promoción dentro de la profesión (véase la revisión exhaustiva sobre este tema realizado por Villar, 2006). Desde el ámbito universitario, los estudios coinciden en destacar como principal vía de acceso al trabajo los contactos personales (Universidad de Navarra, 2000; Figuera et ál., 2007), con un nivel de efectividad muy superior a las vías formalizadas (como los servicios de inserción o la prensa). Más allá del acceso, la influencia de las redes sociales en la promoción profesional está, también, ampliamente documentada (Villar, 2006).

Un dato importante es que los comportamientos y actitudes hacia el *networking* entre hombres y mujeres son marcadamente diferentes y, como consecuencia, son diferentes también los efectos sobre las carreras profesionales de ambos grupos sociales, ya que las acciones de networking se traducen en una ganancia de visibilidad interna y en una participación en actividades profesionales. El efecto de estas variables es acumulativo, en el sentido de que las actitudes hacia la creación de redes sociales influirán sobre los comportamientos o acciones de networking y, estos, a su vez, determinarán la calidad y características finales de las redes de la persona y su función en el progreso profesional.

### **El miedo a la evaluación negativa**

Finalmente, de aquellas barreras actitudinales próximas a las características de la personalidad y directamente relacionadas con los niveles altos de calificación, así como en las de promoción, se destaca el miedo a la evaluación negativa (Watson, y Friend, 1969; Welch, 1997). Esta barrera, muy desarrollada en la década de los 70 (Powell, 1991) ha pasado a considerarse por algunas autoras una barrera más inventada que

real (Barbera, Sarrió y Ramos, 2000). A pesar de estos planteamientos las investigaciones siguen haciéndose eco de esta variable y los resultados apuntan a que el miedo a la evaluación negativa está inversamente relacionado con las ejecuciones de las mujeres en puestos de mando (Boatwright y Egidio, 2003; Moreno Sánchez, 2004; Carrasco Macías, 2004).

La finalidad de esta investigación es identificar los factores que actúan de barreras de género para una muestra de estudiantes universitarias en relación a su proyecto profesional. Tiene como objetivos:

- Identificar la importancia que el alumnado universitario le concede al trabajo y la percepción que tiene de roles de género en el mundo del trabajo;
- Establecer las aspiraciones al liderazgo de las mujeres de la muestra y su relación con el miedo a la evaluación negativa.
- Analizar las actitudes ante las redes sociales y su valor en el desarrollo profesional.

## Metodología

La metodología que se utilizó es la propia de un estudio descriptivo/compreensivo de carácter exploratorio, combinando estrategias cualitativas y cuantitativas para atender a los diferentes objetivos específicos de la investigación. Se utilizaron dos técnicas de recogida de información: el Cuestionario de Barreras Percibidas (QBP) y cuatro grupos de discusión con el objetivo de complementar los resultados obtenidos con el cuestionario.

El cuestionario QBP fue cumplimentado por un total de 298 estudiantes de las Facultades de Pedagogía y Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona. Se seleccionaron grupos de los diferentes niveles y estudios de las facultades señaladas. El acceso a la muestra fue a partir de las asignaturas del área metodológica. El perfil de la muestra corresponde fundamentalmente a mujeres (88%) pues los estudios que cursan están muy feminizados al igual que sus salidas profesionales. La muestra se distribuyó entre las distintas titulaciones que se imparten de la siguiente manera: Pedagogía (38%), Formación de Profesorado (32%) y Educación Social (23%). Y, con menor presencia, de Trabajo Social (5%) y Psicopedagogía (2%).

## El Cuestionario de Barreras Percibidas (QBP)

El Cuestionario de Barreras Percibidas (QBP) está estructurado en dos apartados. El primer apartado referido a variables contextuales: académicas, sociodemográficas, laborales y sociofamiliares. El segundo apartado incluye un total de cinco escalas que miden las variables investigadas: aspiraciones al liderazgo, la relevancia del rol del trabajo, el miedo a la evaluación negativa, la actitud hacia las redes sociales y la percepción del rol de género. Todas las escalas son de tipo Likert con cinco alternativas de respuesta.

La Escala de Aspiraciones al Liderazgo, *Career Aspiration Scale* (CAS) (O'Brien et ál., 1996) incluye dos subescalas: aspiraciones formativas y aspiraciones de liderazgo. Consta de diez ítems que miden la intención de promocionar, formar y dirigir a otros y ser reconocido/a como líder en el campo profesional propio.

La Escala de Actitudes hacia el *Networking* está recogida del trabajo de Villar (2006) sobre la construcción de capital social en las universidades. Está compuesta de 10 ítems que reflejan las creencias o esquemas implícitos respecto a las consecuencias sociales (costos y beneficios) que pueden derivarse de la realización de conductas proactivas orientadas a la creación de *vínculos sociales* (Op. cit: 80).

La Escala de Relevancia del Trabajo (Figuera, 1995) mide la importancia personal asignada a la actividad laboral como rol vital, definida como la implicación y el compromiso que una persona expresa con un proyecto profesional y con el éxito del mismo. La base conceptual de la escala proviene del concepto de *saliencia* de rol, de Super y cols., y tiene en cuenta las dos dimensiones de la relevancia del rol: la importancia o significado del éxito en la vida profesional y la implicación personal en la consecución de las metas laborales, entendida como la disposición a invertir tiempo y energía para su consecución. Para la elaboración de los ítems se partió de la escala *The Life Role Saliency Scales* (LRSS) de Amatea et ál. (1986).

La escala breve de Miedo a la Evaluación Negativa (Brief Fear Negative Evaluation Scale, BFNE) (Leary, 1983; Collimore et ál. 2006) mide la angustia que produce la evaluación negativa de los otros y las expectativas de que los otros puedan evaluarnos negativamente. Consta de 12 ítems.

La escala PRGT (*Percepciones de Rol de Género en el Trabajo*) fue elaborada específicamente para la investigación. Consta de 24 ítems o preguntas que representan rasgos comportamentales de las personas en el mundo del trabajo, todos ellos relacionados en mayor o menor medida con estereotipos sobre hombres y mujeres.



El análisis psicométrico del cuestionario se realizó con una validación interjueces y una prueba piloto a una muestra de 83 alumnos y alumnas. Los análisis estadísticos demostraron una adecuada consistencia interna de fiabilidad estimada con el coeficiente alfa de Cronbach, cuyos resultados oscilan entre 0,874 y 0,668. Así mismo, el análisis empírico de los ítems ha mostrado consistencia interna significativa en relación al resto de los ítems que conformaban cada escala, además de que todos han resultado ser discriminatorios (véase Rodríguez, Freixa y Vila, 2008).

### **Los grupos de discusión**

Se constituyeron cuatro grupos de discusión, con una duración de dos horas a dos horas y media, conducidos por una dinamizadora y una observadora. En los grupos de discusión participaron un total de 53 mujeres que colaboraron voluntariamente con el estudio. Las estudiantes procedían de las titulaciones de Pedagogía, Educación Social y Psicopedagogía. Las escalas del cuestionario QBP son, a la vez, el punto de partida en la dinamización del grupo de discusión; es decir, se usan las mismas dimensiones del cuestionario para generar las respuestas del alumnado.

### **Análisis de datos**

El análisis de datos del cuestionario se hizo mediante el paquete informático SPSS aplicando procedimientos estadísticos descriptivos y de contraste. Los datos recogidos a partir de los grupos de discusión se utilizaron para crear narrativas colectivas alrededor de las percepciones de roles de género que tenía el alumnado.

## **Resultados**

Se presentan primero las correlaciones de las cuatro escalas entre sí para pasar, a continuación, a exponer los resultados obtenidos en cada escala tanto en la investigación por encuesta como en los grupos de discusión.

## Correlaciones de las escalas entre sí

Las escalas *Liderazgo*, *Relevancia del Rol del Trabajo* y *Actitudes* hacia el *Networking* correlacionan todas entre sí a un nivel de significación del 1%. Ninguna de las tres correlaciona con *Miedo a la Evaluación Negativa*, hecho por otra parte comprensible.

TABLA I. Correlaciones de las cuatro escalas analizadas

	PREDISPOSICIÓN AL LIDERAZGO	REDES SOCIALES NETWORKING	RELEVANCIA DEL ROL DEL TRABAJO	MIEDO A LA EVALUACIÓN NEGATIVA
PREDISPOSICIÓN AL LIDERAZGO		,264 (***)	,459 (***)	,075
REDES SOCIALES NETWORKING	,264 (***)		,250 (***)	,044
RELEVANCIA DEL ROL DEL TRABAJO	,459 (***)	,250 (***)		,052
MIEDO A LA EVALUACIÓN NEGATIVA	,075	-,044	,052	

\* La correlación es significativa al nivel 0,001 (bilateral)

En el análisis de las correlaciones entre las escalas, diferenciando por mujeres y hombres, los resultados apuntan a un mayor nivel de correlación entre las escalas de *Liderazgo* y *Networking* en los hombres que en las mujeres (bastante diferentes los valores) y un nivel de correlación también más alto entre *Liderazgo* y *Relevancia del Rol* para los hombres que para las mujeres, resultados que confirmarían las investigaciones analizadas y las fuentes documentales analizadas. En el caso de las actitudes de chicas y chicos hacia el *Networking* y la *Relevancia del rol del trabajo*, el valor de la correlación es más alto en el grupo de chicos; la diferencia en el número de la muestra explicaría que sólo en el caso de las chicas resultara estadísticamente significativa.

## Aspiraciones al liderazgo

La escala de aspiraciones al liderazgo *Career Aspiration Scale* (CAS) (O'Brien et ál., 1996) incluye, como se ha indicado, dos subescalas: aspiraciones formativas y aspiraciones de liderazgo. Las puntuaciones teóricas máxima y mínima oscilan entre 10 y

50 puntos. La muestra obtiene una media de 33,17 puntos que indica que, a nivel de la muestra total, el alumnado tiene unas aspiraciones moderadas hacia el liderazgo.

**TABLA II.** Análisis de los ítems y medias por sexo de la escala de aspiraciones al liderazgo

Nº ÍTEM	ÍNDICE ATRACCIÓN	ÍNDICE RECHAZO	MEDIA MUJERES	MEDIA HOMBRES
1	19,1%	31,2%	2,82	2,76
2	25,1%	25,8%	2,98	2,69
3	8,4%	79,7%	1,98	2,03
4	48,5%	13,9%	3,48	3,32
5	56,4%	11,6%	3,49	3,95
6	75,4%	4,4%	4,03	3,41
7	92,6%	0,7%	4,41	4,30
8	78,7%	2,4%	4,09	3,95
9	54%	6,8%	3,64	3,51
10	10,7%	62,4%	2,32	2,24

No se ha encontrado una significación estadística que diferencie entre hombres y mujeres en la muestra, pero las diferencias en las puntuaciones de ambos grupos (véase Tabla II) abre las puertas a una comprensión diagnóstica.

La media general de la escala es más alta para las mujeres que para los hombres. En la misma línea, los ítems tienen una puntuación mas alta entre las mujeres que entre los hombres. Desde esta perspectiva las aspiraciones de las mujeres al liderazgo son superiores a las de sus compañeros de la muestra, excepto en los ítems tres y cinco.

Ítem 3. Estaría satisfecho/a simplemente haciendo mi trabajo en una carrera en la que estoy interesado/da.

Ítem 5. Cuando esté establecido/a en mi carrera me gustaría instruir a otras personas.

En el ítem tres se ve una opción más clara entre hombres y mujeres a la hora del valorar el trabajo. En el ítem cinco hay un deseo de reproducir el propio modelo. Valoración muy interesante que no se da en las mujeres.

Llama la atención el elevado índice de atracción que tiene para el alumnado el ítem siete, seguido del ítem ocho:

Ítem 7. Pienso continuar mi formación para ir consiguiendo nuevos objetivos.

Ítem 8. Pretendo convertirme en un experto/a en mi área de trabajo.

Relacionados ambos con el tema de la formación y con el hecho de convertirse en experto, una dimensión del liderazgo muy específica y concreta. Esto pone de manifiesto la importancia de la formación para la muestra. El alumnado manifiesta fuertes aspiraciones hacia la formación y el logro de competencias profesionales.

No se puede decir que el resto de ítems tenga medias altas. Hay un ítem con un elevado índice de rechazo, el ítem tres, que indica que la mayoría no «Estaría satisfecho/a simplemente haciendo mi trabajo en una carrera en la que estoy interesado/da», lo que demuestra que la carrera profesional es un aspecto importante pero no lo único que se plantea el alumnado universitario.

Cuando se cruza esta escala con las diferentes variables de entrada del cuestionario, sólo aparece una correlación significativa y de tipo negativo con la variable edad (-0,255) de manera que el alumnado más joven expresa más nivel de aspiraciones al liderazgo que sus compañeros de mayor edad.

En los grupos de discusión, las participantes consideran que la característica de liderazgo no es de su interés. No obstante, señalan que ellas –por el hecho de ser mujeres– deben demostrar muchas más cosas que los hombres. Tienen una percepción del mercado laboral como de más presión hacia las mujeres y quizás, esta presión, influye en el hecho de no querer, o no estar interesadas, en ocupar cargos de poder o liderazgo. También creen que la sociedad, a veces, castiga a las mujeres que llegan a ocupar cargos altos con el desprestigio representado por expresiones como por ejemplo: «quien sabe lo que habrá hecho para llegar allá». Por lo tanto, consideran que no hay una imagen positiva en relación a la mujer que asume posiciones de poder o liderazgo, puesto que siempre han de estar demostrando su valor para justificar el hecho de haber llegado tan alto en su trabajo. Creen, por último, que el liderazgo tiene un componente vocacional que se potencia en la educación de los chicos pero no en la de las chicas.

Las participantes no tienen una percepción positiva del liderazgo, prefieren y se sienten más cómodas hablando de responsabilidad compartida y de solidaridad.

## Actitud hacia el Networking

La escala de actitudes hacia al networking está recogida del estudio de Villar (2006) sobre la construcción de capital social en las universidades. Las puntuaciones teóricas mínima y máxima de la escala oscilan entre 10 y 50. El alumnado de la muestra obtiene en esta escala una puntuación mediana de 37,07, que denota una actitud intermedia o ambivalente hacia las redes sociales.

**TABLA III.** Índices y medias por sexo de la Escala de Actitud hacia el *Networking*

Nº ITEM	ÍNDICE ATRACCIÓN	ÍNDICE RECHAZO	MEDIA MUJERES	MEDIA HOMBRES
1	92,3%	0,7%	4,40	4,43
2	74,8%	4,4%	4,05	3,86
3	89,2%	1,3%	4,43	4,08
4	87,5%	2%	4,38	4,14
5	75,5%	3,7%	3,94	3,95
6	28,7%	25,3%	3,06	3,03
7	69,7%	2%	3,90	3,65
8	20,8%	49,7%	2,52	2,41
9	45%	22,5%	3,24	3,24
10	41,7%	11,1%	3,35	3,31

Analizando las medias para los dos sexos resulta que las mujeres puntúan más alto que los hombres en todos los ítems menos en el ítem uno, aunque con una diferencia muy pequeña.

Ítem 1. Es bueno entrar en contacto, y mantenerlo, con personas que tienen las mismas afinidades intelectuales que tú y que comparten intereses o inquietudes.

Los resultados de los grupos de discusión apuntan a que la mayoría de las participantes consideran que se han de establecer redes sociales que les puedan abrir puertas. Algunas universitarias denominan a esto «establecer una red sana»; es decir, cooperativa en

lugar de competitiva. Por el contrario, todas ellas tienen una imagen negativa del hecho de mantener o instaurar relaciones amistosas sólo por interés profesional.

### Relevancia del rol del trabajo

Las puntuaciones teóricas mínima y máxima de la escala oscilan entre 12 y 60, siendo 36 la puntuación neutra. Los y las estudiantes de la muestra obtienen en la escala de relevancia del rol del trabajo una puntuación mediana de 36,75, por lo que se puede afirmar que en general le otorgarían una importancia relativa al rol del trabajo. Dato que se matiza al analizar los ítems de la escala.

**TABLA IV.** Análisis de ítems y medias por sexo de la escala de Relevancia del Rol del Trabajo

Nº ÍTEM	ÍNDICE ATRACCIÓN	ÍNDICE RECHAZO	MEDIA MUJERES	MEDIA HOMBRES
1	32,2%	32,2%	3,00	2,97
2	39,1%	30,4%	3,16	2,57
3	74,8%	6,4%	3,92	3,57
4	78,5%	5%	4,01	3,43
5	1%	87,5%	1,65	1,65
6	48%	16,1%	3,44	3,03
7	6,8%	75,4%	1,93	1,76
8	60,1%	9,8%	3,66	3,27
9	57,3%	14,5%	3,60	3,38
10	25,1%	44,3%	2,65	2,70
11	39,9%	32,6%	3,12	3,14
12	24,9%	37,6%	2,87	2,32

Al observar los índices de atracción y rechazo de los ítems, llaman la atención los elevados índices de rechazo de los ítems 5 y 7 (ambos negativos):

Ítem 5. Sentirme bien es más importante que progresar y triunfar en mi profesión.

Ítem 7. Yo quiero trabajar, pero no me interesa una vida profesional absorbente.

Lo que muestra que, aunque consideran muy importante el trabajo, no desean o están poco predispuestas a que éste sea absorbente o no les haga sentirse bien.

En los grupos de discusión las participantes señalan que aspiran a tener un buen trabajo que les permita trabajar en lo que les gusta sin renunciar a tener tiempo libre para disfrutar del ocio y de su vida personal. También indican que hay personas que escogen los estudios pensando en obtener un buen futuro profesional y no tanto porque les guste la carrera, pero afirman que esto, en general, en el ámbito social y educativo no pasa.

### Miedo a la evaluación negativa

La escala breve de Miedo a la Evaluación Negativa (BFNE) (Leary, 1983, Collimore et ál., 2006) mide la angustia que produce la evaluación negativa de los otros y las expectativas de que los otros pudieran evaluarnos negativamente. Las puntuaciones teóricas mínima y máxima de la escala oscilan entre 12 y 60, siendo 36 la puntuación neutra; el estudiantado de la muestra obtiene una puntuación media de 37,29, lo cual permite explicar, en general, una actitud que se inclina hacia el miedo a la evaluación negativa.

**TABLA V.** Análisis de ítems y medias por sexo de la Escala de Miedo a la Evaluación Negativa

Nº ÍTEM	ÍNDICE ATRACCIÓN	ÍNDICE RECHAZO	MEDIA MUJERES	MEDIA HOMBRES
1	41,7%	25,5%	3,19	2,89
2	52,4%	15,1%	3,44	3,51
3	26,8%	40,9%	2,82*	2,35
4	45,3%	16,4%	3,38	3,11
5	32,7%	33,7%	3,01*	2,51
6	31,1%	32,8%	2,97*	2,58
7	55,7%	13,1%	3,51	3,38
8	24,9%	37,4%	2,85	2,68
9	40,7%	24,4%	3,16	3,03
10	46,8%	19,9%	3,31	3,38
11	40%	36,6%	3,13*	2,58
12	47,8%	24,2%	3,32*	2,78

\*Significatividad con un nivel de confianza del 99% ( $\alpha = 0.01$ )

Las mujeres obtienen puntuaciones estadísticamente significativas en los ítems que están relacionados de una manera muy estrecha con «el que dirán los otros» y «miedo a que la gente te evalúe».

- Ítem 3. A menudo me da miedo que la gente note mis defectos.
- Ítem 5. Me preocupa que otros no aprueben mi manera de actuar.
- Ítem 6. Me preocupa que la gente encuentre faltas (o errores) en mí.
- Ítem 11. A veces creo que me importa demasiado lo que otras personas piensen de mí.
- Ítem 12. A menudo me preocupa decir o hacer cosas equivocadas.

Todas las medias de los ítems son más elevadas en las chicas que en los chicos, exceptuando los ítems dos y diez. Los ítems dos y diez son negativos e indican poco miedo a la evaluación negativa; los hombres manifiestan menos miedo o angustia en relación a lo que puedan pensar o decir los demás de ellos.

- Ítem 2. No me importa que la gente se forme una impresión desfavorable de mí.
- Ítem 10. Saber que alguien me está juzgando, me afecta poco.

Los resultados de esta escala demuestran una destacable diferencia en relación al género y las implicaciones en las conductas de inserción laboral y desarrollo profesional. Según modelos socio-cognitivos, (Lent et ál., 2000; Donoso y Figuera, 2007) la angustia o ansiedad mediatiza la relación entre aspiraciones y conductas, es decir, entre aspiraciones y posibilidades de logro; esta angustia emerge como una barrera interna de las mujeres que obstaculizará tanto el acceso al mercado de trabajo como su desarrollo posterior.

Las participantes de los grupos de discusión afirman que a las mujeres les preocupan más las críticas y son más sensibles a la mirada de los otros. También, consideran que a las mujeres se les perdonan menos los errores, sobre todo si cometen errores en los cargos de poder.

## **Percepciones de rol de género en el trabajo (PRGT)**

La Escala de Percepciones de *Roles de Género* en el trabajo detecta cómo mujeres y hombres perciben o ven el rol masculino y femenino dentro del mercado de trabajo. En todos los ítems existe una diferencia estadísticamente significativa en las medias de los rasgos atribuidos a hombres y mujeres en el mundo del trabajo excepto en cuatro de ellos. La mayoría de las barreras internas descritas en la literatura sobre la temática



siguen siendo percibidas por el alumnado en general (para una extensión de los resultados de esta escala puede consultarse Donoso, Figuera y Rodríguez-Moreno, 2008).

Los resultados obtenidos permiten categorizar los rasgos atribuidos a hombres y a mujeres en: rasgos neutros, rasgos estereotipados femeninos y rasgos estereotipados masculinos. Esta categorización está construida en base a las diferencias de medias encontradas en los distintos rasgos y a la valoración que la muestra hace de las características. Esta categorización reproduce ciertos estereotipos de roles sociales y, en este sentido, conviene ser conscientes de la valoración positiva que la sociedad otorga a los roles masculinos dentro del mundo del trabajo (véase tabla siguiente).

**TABLA VI.** Categorización de las percepciones de rol de género en el mundo del trabajo

<b>Rasgos neutros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciativa y afrontamiento de riesgos.</li> <li>• Tiempo de dedicación al trabajo.</li> <li>• Satisfacción con el trabajo bien hecho.</li> <li>• Disponibilidad, en el lugar de trabajo, de modelos de personas con tareas de responsabilidad que actúen como referentes para su trayectoria profesional.</li> </ul>
<b>Rasgos estereotipados femeninos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor relevancia e implicación en los roles familiares.</li> <li>• Esfuerzo por compatibilizar roles familiares y laborales.</li> <li>• Aceptación con más frecuencia de trabajos de menor remuneración económica que los hombres.</li> <li>• Mayor capacidad de organización y planificación de las tareas laborales que los hombres.</li> </ul>
<b>Rasgos estereotipados masculinos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor autoestima personal.</li> <li>• Mejores expectativas de éxito profesional.</li> <li>• Atribución de los errores laborales a los demás.</li> <li>• Atribución de los éxitos laborales a sí mismos.</li> <li>• Valoración más alta al prestigio y al poder dentro de la organización.</li> <li>• Mayor confianza profesional en las propias competencias.</li> <li>• Más disponibilidad horaria que las mujeres.</li> </ul>

## Conclusiones

### ¿Qué aspiraciones al liderazgo tienen las estudiantes de la muestra?

Los resultados de la investigación han puesto de manifiesto un nivel medio de aspiraciones hacia al liderazgo en las mujeres universitarias. Aun así, se debe decir que estos resultados han de matizarse teniendo en cuenta los dos tipos de liderazgo que se ana-

lizaban: el liderazgo de tipo empresarial y el liderazgo competencial o de persona experta. Las universitarias de la muestra se inclinan hacia este segundo tipo de liderazgo. De hecho, consideran que sus aspiraciones encajan preferentemente en una función facilitadora, en la cual es imprescindible el trabajo en equipo, la gestión y organización y el desarrollo de un buen clima de trabajo. Similares resultados encontró Muñoz Soler (2004) en su tesis doctoral trabajada con directivas en empresas gerundenses.

Los resultados obtenidos con el cuestionario se confirman con los de los grupos de discusión, donde aparece claramente un rechazo de la figura del líder, entendido también como un líder empresarial que basa su función en un sistema piramidal y de decisiones individuales. Las participantes no tenían una percepción positiva del liderazgo; preferían y se sentían más cómodas hablando de responsabilidad compartida y de solidaridad que de liderazgo en el sentido antes expuesto.

Se confirman los resultados del estudio previo de Boatwright y Egidio (2003) respecto a la asociación entre edad y liderazgo: las promociones más jóvenes, sobre todo mujeres, han vivido su infancia presidida por modelos menos jerarquizados y han podido tener más protagonismo que las más mayores. Por lo tanto, justo en el punto de partida de acceso al mundo laboral, las mujeres no se sienten en condiciones inferiores para poder ejercer tareas de liderazgo en el trabajo. Probablemente, más tarde, cuando su carrera profesional vaya discurriendo, intervendrán nuevos factores, como, por ejemplo, la compatibilización de los diversos roles (Alvira, 1995; Barberá, Sarrió y Ramos, 2000; Cuadrado, 2003 y Benjumea y Aragón, 2005). De hecho, la asunción de estos valores es sentida por todo el grupo ya que, como se ha visto en este estudio, tanto los chicos como las chicas destacan que el tiempo de atención a la familia y al hogar y el esfuerzo por compatibilizar familia y trabajo atañen más a las mujeres. (Rodríguez-Hernández y Santana-Bonilla, 2006).

### **¿Qué importancia tiene el trabajo para el colectivo de estudiantes universitarias?**

El rol del trabajo aparece como un tema clave e importante para chicos y chicas, pero sobresalen, con diferencia significativa, la importancia del éxito profesional y el nivel de compromiso en la consecución de las metas profesionales (esto último alcanzado gracias a la constancia y al método más desarrollados en las chicas que en los chicos). Como la bibliografía argumenta, las mujeres están, y se sienten, muy comprometidas con su trabajo pero equiparan el valor del desempeño de este rol a otros roles vitales.

Las participantes en los grupos de discusión también señalan que aspiran a tener un buen trabajo, en aquello que les guste, sin renunciar al tiempo libre para disfrutar del ocio y de su vida personal. Los resultados apuntan a que en el ámbito social y educativo, en general, las personas escogen los estudios porque les gustan y no tanto pensando en obtener un buen futuro profesional.

Los resultados obtenidos alrededor de este tema arrojan cuatro premisas básicas:

- Las mujeres valoran alto el mundo profesional pero buscan compatibilizar el trabajo con otros roles vitales.
- Igual que en otras investigaciones consultadas (ver la revisión realizada por Padilla, 2001), el desempeño de múltiples roles contribuye a la adaptación y a la satisfacción profesional de las mujeres apasionadas con sus carreras.
- Pero la satisfacción se produce cuando estas mujeres han planificado su trayectoria profesional anticipándose a los conflictos de roles. De lo contrario, el resultado es una sobresaturación de roles que acaba generando un conflicto de rol (Padilla, Ob. cit.)
- Aun así, en las circunstancias actuales, el sistema habría de intentar aplicar medidas de equilibrio para dar respuesta a estas necesidades de las mujeres universitarias.

Hemos de mencionar la correlación significativa que entre Liderazgo y Relevancia del rol de trabajo, más alta en los chicos que en las chicas, aunque en ambos casos son correlaciones muy altas. Este resultado indica la importancia de la relación que se establece entre puntuaciones altas en aspiraciones al liderazgo y en importancia del trabajo, en chicos.

### **¿Qué significado tienen las redes sociales en las aspiraciones profesionales de la muestra?**

La muestra analizada en esta investigación no presenta una actitud muy positiva hacia la creación de capital social o networking con fines puramente profesionales. El análisis más detallado realizado en los grupos de discusión permite comprobar que las chicas conciben las redes sociales como un sistema de ayuda mutua en el sentido de

que al mismo tiempo que «recibes de los otros, tú también compartes tus contactos, conocimientos y apoyo». Denominan a este fenómeno «establecer una red sana»; es decir, cooperativa en vez de competitiva<sup>2</sup>.

De hecho, los resultados obtenidos con el cuestionario son, en algunos aspectos, similares a los de Villar (2006) en la universidad gerundense: las mujeres están predispuestas a crear redes sociales con más facilidad que los hombres siempre y cuando sean redes de amistad o relacionales en general y no redes que puedan introducirlas, acompañarlas y promocionarlas en el mercado laboral; pero en nuestra cultura, uno de los elementos clave para incorporar trabajadores, son las relaciones informales, como ha quedado desarrollado en párrafos anteriores.

### **El miedo a ser evaluadas: ¿una etiqueta o una realidad?**

El *miedo a la evaluación negativa* ha surgido como una auténtica barrera. Es la única escala donde las mujeres puntúan más alto de una manera estadísticamente significativa en relación a los chicos de la muestra. Las diferencias están relacionadas estrechamente con «el que dirán los otros» y miedo «a que la gente te evalúe». Además, los resultados de la fase cuantitativa y cualitativa se complementan. Las participantes de los grupos de discusión afirman que a las mujeres les preocupan más las críticas y son más sensibles a la mirada del otro. También consideran que a las mujeres se les perdonan menos los errores, sobre todo si se equivocan cuando ocupan cargos de poder. Por lo tanto, las mujeres son conscientes de esta barrera y de sus consecuencias.

### **¿Los roles percibidos en el mundo del trabajo obedecen a estereotipos?**

La construcción social de roles femeninos y masculinos es una realidad que parece, a la luz de los datos detectados, traspasar las diferencias de género, los estudios o las generaciones. Chicos y chicas universitarios han elaborado un perfil similar, estereotipado y marcadamente diferente de roles para hombres y mujeres dentro del mercado de trabajo.

---

<sup>2)</sup> No se ha de olvidar que las discusiones que se establecen en un grupo de discusión son dinámicas, abiertas y las dinamizadoras, además de aclarar puntos, tenían un papel catalizador. Pero todas las participantes tienen una imagen negativa del hecho de mantener o instaurar relaciones de amistad sólo por interés profesional.

## Limitaciones y prospectiva

La investigación presentada ha permitido acercarnos al conocimiento de algunos de los factores que actúan de barreras de género para las estudiantes universitarias en relación a su proyecto profesional. El grupo de discusión ha aparecido como una técnica extremadamente valiosa en el contexto de esta investigación porque supera los límites de la simple recogida de información propia de los procesos de campo, a la vez que se configura como un espacio de creación de conocimiento colectivo y de estímulo reflexivo.

No obstante, el estudio deja una serie de cuestiones abiertas. Deberíamos seguir profundizando sobre barreras de género en los momentos de transición y acceso. Está claro que la relevancia del rol del trabajo debe seguir investigándose, no solamente sobre el contenido y el significado que las mujeres atribuyen al éxito profesional, sino sobre cómo relacionan ese éxito con otros aspectos de su vida. Las intervenciones socioeducativas y los contextos de aprendizaje, en general, no pueden olvidar estos mecanismos psicológicos que están actuando durante el desarrollo profesional de la mujer (Donoso, 2006; Donoso, 2007; Colás y Jiménez Cortés, 2006).

Por último, este estudio es de carácter exploratorio, por lo que sería interesante la realización de estudios con una muestra representativa, así como replicar este mismo estudio en otras Facultades o entre el alumnado de carreras técnicas, en las que hubiera predominio de hombres, pues en los aspectos medidos se podrían obtener otro tipo de resultados.

## Referencias bibliográficas

- ALIMO-METCALFE, B. (1995). An investigation of female and male constructs of leadership and empowerment. *Women in Management Review*, 10 (2), 3-8.
- ALVIRA, F. (1995). La empresa del futuro y el acceso de la mujer a puestos directivos. En *Síntesis de estudios e investigaciones 1990-1994* (pp. 232-239). Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- AMATEA, E. S., CROSS, E. G., CLARK, J. E. & BOBBY, C. L. (1986). Assessing the work and family role expectations of career-oriented men and women: the life role salience scales. *Journal of Marriage and Family*, 48, 831-838.

- BALLARÍN, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (Siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- BARBERÁ, E., SARRIÓ, M. & RAMOS, A. (Coords.). (2000). *Mujeres directivas: promoción profesional en España y el Reino Unido*. Valencia: Universidad de Valencia.
- BELLE, F. (2002). Women managers and organizational power. *Women in Management Review*, 17, 151-156.
- BENJUMEA, M. & ARAGON, S. (2005). *Mujer y empleo. Opciones y decisiones*. Madrid: Círculo de Progreso.
- BIGGS, A. & BROUGH, P. (2005). Investigating the moderating influences of gender upon role salience and work-family conflict. *Equal Opportunities International*, 24 (2), 30-41.
- BOATWRIGHT, K. J. & EGIDIO, R. K. (2003). Psychological Predictors of College Women's Leadership Aspirations. *Journal of College Student Development*, 44 (5), 653-669.
- BOM, W. (1994). *Abrirse paso. Orientación laboral y profesional para mujeres*. Barcelona: El Roure Editorial.
- BORDERIAS, C. & CARRASCO, C. (1994). *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*. Barcelona: Icària.
- BUTLER, A. B. & SKATTEBO, A. (2004). What is acceptable for women may not be for men: the effect of family conflicts with work on job-performance rating. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77 (4), 553-564.
- CARRASCO MACÍAS, M. J. (2004). Participación y poder de la mujer en las organizaciones educativas. *XXI. Revista de Educación*, 6, 75-87.
- COLÁS, P. Y JIMÉNEZ CORTÉS, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación (Madrid)*, 340, 415-444.
- CORONEL, J. M. (Coord.). (2005). *La mujer en la dirección de los centros escolares. Estudio de las barreras que dificultan el acceso a la dirección y análisis cualitativo de los procesos implicados en la puesta en práctica de políticas de gestión y liderazgo escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CORIA, C., FREIXAS, A. Y COVAS, S. (2005). *Los cambios en la vida de las mujeres*. Barcelona: Paidós.
- CUADRADO, I. (2003). *Estilos de liderazgo y género: una perspectiva psicosocial*. La Cañada de San Urbano: Universidad de Almería.
- CUBILLO, L. & BROWN, M. (2003). Women into educational leadership and management: international differences? *Journal of Educational Administration*; 41 (3), 278-291.
- DONOSO, T. (2006). *Violencia: Tolerancia Cero. Programa de apoyo psicosocial para mujeres*. Barcelona: Fundación la Caixa y Edicions 62.

- DONOSO, T., FIGUERA, P. Y RODRÍGUEZ-MORENO, M. L. (2008). Percepciones del rol de género en el mundo del trabajo. Un estudio con alumnado universitario. XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. Zaragoza, España.
- ELEJABEITIA, C. Y LÓPEZ SÁEZ, M. (2003). *Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos*. Madrid: CIDE, Instituto de la Mujer, Ministerio de Educación y Ciencia.
- ESPÍN, J., RODRÍGUEZ MORENO, M<sup>a</sup> L. ET AL. (1995). *Análisis de los recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes Ediciones.
- ESPÍN, J. ET AL. (2005). *Publicitat i sexisme: la mirada crítica de l'alumnat universitari*. Informe de Recerca. (Recerca finançada per l'Institut Català de les Dones. Resolució PRE/293/2005).
- FARMER, H. S. (1985). Model of career and achievement motivation for women and men. *Journal of Counseling Psychologist*, 32 (3), 363-390.
- (1997). Women's motivation related to mastery, career salience, and career aspiration: a multivariate model focusing on the effects of sex role socialization. *Journal of Career Assessment*, 5 (2), 355-381.
- FERNANDES, E. & CABRAL-CARDOSO, C. (2006). The social stereotypes of the Portuguese female and male manager. *Women in Management Review*, 21 (2), 99-112.
- FIGUERA, P. (1995). Elaboración de una escala de relevancia del rol del trabajo. En AIDIPE (Ed.). *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica* (pp. 255-259). Valencia: Universidad de Valencia.
- (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: EUB.
- FIGUERA, P., DORIO, I. Y TORRADO, M. (2007). Funcionament dels processos d'accés al mercat qualificat. En A. Serra Ramoneda (Coord.), *Educació superior i treball a Catalunya: Anàlisi dels factors d'inserció laboral* (pp. 187-240). Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari Català.
- FITZGERALD, L. F. & ROUNDS, J. (1993). Women and work: Theory encounters reality. En W. WALSH & S.H. OSIPOW (Eds.). *Career Counseling for Women* (pp. 327-354). Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- FLEMING, M. (2005). Género y autonomía en la adolescencia: las diferencias entre chicos y chicas aumentan a los dieciséis años. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 3 (2), 23-35.
- GIMENO, M. J. Y ROCABERT, E. (1998). Barreras percibidas por las mujeres en su proceso de toma de decisión vocacional. *Revista de Orientación y Psicopedagogía. AEOP*, 9 (5), 25-36.

- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, J. M. (1999). *La situación de las mujeres ante los estudios universitarios técnicos*. Málaga: Instituto Andaluz de la Mujer.
- HARMON, L. W. (1977). Do gender differences necessitate separate career development theories and measures? *Journal of Career Assessment*, 5 (4), 463-470.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1999). *La situación de la mujer en la toma de decisiones*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- (2000). *Informe sobre el estudio «Trabajadoras y trabajos en la Andalucía rural. La situación laboral de la mujer rural en Andalucía»*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, Consejería de Asuntos Sociales.
- INSTITUTO NAVARRO DE LA MUJER (2000). *Itinerarios formativos y laborales de las tituladas universitarias de Navarra (1994-1999)*. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer.
- INE (2008). *Mujeres y hombres en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales.
- LEARY, M. R. (1983). A brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 371-376.
- LENT, R. W., BROWN, S. D. & HACKETT, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47 (1), 36-49.
- LE PORS, A. & MILEWSKI, F. (2002). *Piloter l'accès des femmes aux emplois supérieurs*. Documentation française. Rapports officiels. Ministère de la fonction publique.
- LÓPEZ SÁEZ, M. (1995). *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina desde una perspectiva psicosocial: la influencia del género*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MATTIS, M. C. (2004). *Women entrepreneurs: out from under the glass ceiling*. *Women in Management Review*, 19 (3), 154-163.
- MELAMED, T. (1995). Barriers to women's career success: human capital, career choices, structural determinants or simply sex discrimination. *Applied Psychology: An International Review*, 44 (4), 295-314.
- MEYER, L. (2003). Economic globalization and women's status in the labor market: A cross-national investigation of occupational sex segregation and inequality. *Sociological Quarterly*, 44 (3), 351-383.
- MORENO SÁNCHEZ, E. (2004). Familia y desarrollo profesional: las mujeres en las organizaciones educativas. *XXI Revista de Educación*, 6, 111-121.
- MORRISON, A. M. & VON GLINOW, M. A. (1990). Women and minorities in management. *American Psychologist*, 45 (2), 200-208.
- MUÑOZ SOLER, M. D. (2004). *Dones directives i lideratge: el cas de les empreses gironines*. Tesis Doctoral. Universitat de Girona. (Inédita).



- O'BRIEN, K. M., GRAY, M. P., TOURAJDI, P. P. & EIGENBRODE, S. P. (1996). *The operationalization of women 's career choices: The Career Aspiration Scale (CAS)*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, (August). Canada: Toronto.
- PADILLA, M. T. (2001). Barreras y limitaciones en el desarrollo profesional de la mujer. *Portularia* 1, 223-232.
- PATERNA, C. Y MARTÍNEZ, C. (2002). Tradicionalismo de los roles maternos y la relevancia del trabajo. *Intervención Psicosocial*, 12 (1), 83-93.
- PHILLIPS S. D. & IMHOFF, A. R. (1997). Women and career development: a decade of research. *Annual Review of Psychology*, 48, 31-59.
- POWELL, G. N. (1991). *Women and Men in Management*: Thousand Oaks: Sage.
- REITZES, D. C. & MUTRAN, E. J. (2002). *Self-concept as the organization of roles: Importance, centrality, and balance*. *Sociological Quarterly*, 43 (4), 647-667.
- RIVERIN-SIMARD, D. (1993). *Transitions professionnelles. Choix et stratégies*. Québec: Les Presses de l'Université de Laval.
- RODRÍGUEZ-HERNÁNDEZ, J. A. Y SANTANA-BONILLA, P. J. (2006). Maestros y maestras: un análisis de la distribución de tareas docentes y domésticas. *Revista de Educación*, 340, 873-922.
- RODRÍGUEZ LAJO, M., VILA, R. Y FREIXA, M. (2008). Barreras de género y actitudes hacia las redes sociales en alumnado universitario de las Facultades de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 45-72.
- RODRÍGUEZ-MORENO, M<sup>a</sup> L. (1992). *El mundo del trabajo y las funciones del orientador: Fundamentos y propuestas formativas*. Barcelona: Barcanova.
- (2003). La orientación profesional no discriminatoria. En A. SEBASTIÁN, (Coord.). *Orientación Profesional. Un proceso a lo largo de la vida* (pp. 539-541). Madrid: Dykinson.
- RUSSELL, J. E. A. & BURGESS, J. R. D. (1998). Success and women's career adjustment. *Journal of Career Assessment*, 6 (4), 365-387.
- STERRETT, E. (1999). A Comparison of Women's and Men's Career Transitions. *Journal of Career Development*, 25 (4), 249-259.
- SUÁREZ, M. (2006). *La construcción del proyecto profesional/vital de mujeres adultas: un reto para la intervención orientadora*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla (Inédita).
- SWANSON, J. L. & TOKAN, D. M. (1991). A college students perceptions of barriers to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 38, 92-106.
- SWANSON, J. L. & WOITKE, M. B. (1997). Theory into practice in career assessment for women. Assessment and interventions regarding perceived career barriers. *Journal of Career Assessment*, 5 (4), 443-462.

- UNIVERSIDAD DE NAVARRA (2000). *Situación laboral de las tituladas universitarias*. Navarra: UN.
- VAN VIANEN, A. E. M & FISCHER, A. (2002). Illuminating the glass ceiling: The role of organizational culture preferences. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 315-337.
- VILLAR, E. (2006). *La construcción de capital social en las universidades*. Girona: Universitat de Girona.
- WATSON, D. & FRIEND, R. (1969). Measurement of social evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 448-457.
- WELCH, N. C. (1997). *The development and validation of a scale measuring the construct of connectedness*. (doctoral dissertation). Texas: University of Texas at Austin. Dissertation Abstracts International, 59, 0085.

## Fuentes electrónicas

- COLLIMORE, K. C., CARLETON, N. I. & ASMUNDSON, G. (2006). *Validity of the Revised Brief Fear of Negative Evaluation Scale*. Recuperado el 23 de febrero de 2007 de: <http://dev.www.uregina.ca/anxiety/>
- DONOSO ET AL. (2007). Diseño de materiales para la formación en género. El programa de apoyo psicosocial para mujeres. *Revista Fuentes*, nº 7. Universidad de Sevilla. Recuperado de: <http://www.revistafuentes.org>.
- DONOSO, T. & FIGUERA, P. (2007). Levels of Diagnosis in Labour Market Placement and Professional Orientation. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Recuperado de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php>.
- WALBY, S. (2002). *Gender and the New Economy: Regulation or deregulation*. Paper presented to an ESRC Seminar on the New Economy. Recuperado el 14 de julio de 2006 de: [www.lse.ac.uk/collections/worklife/Walbypaper.pdf](http://www.lse.ac.uk/collections/worklife/Walbypaper.pdf).

**Dirección de contacto:** Trinidad Donoso Vázquez. Universidad de Barcelona. Departament MIDE. Edifici Llevant, 2ª planta. Passeig de La Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona, España.  
E-mail: [trinydonoso@ub.edu](mailto:trinydonoso@ub.edu)

# La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad

## Attention to cultural diversity in Catalonia: exclusion, segregation and inter-culturality

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-022

Jordi Garreta Bochaca

*Universidad de Lleida. Departamento de Geografía y Sociología. Lleida, España.*

### Resumen

La diversidad cultural se ha incrementado notablemente en los centros escolares españoles por la llegada de alumnado de origen inmigrado y esto, más los discursos de toma en consideración de las diferencias culturales que han realizado la Unión Europea y las administraciones autonómicas, ha contribuido a la aparición del discurso intercultural. Este artículo presenta la evolución realizada hasta llegar al discurso dominante actual basándose en un trabajo empírico de análisis de documentación editada por la Generalitat de Cataluña sobre política de integración y de escolarización de los inmigrados y entrevistas en profundidad a políticos y técnicos de los diferentes niveles de la administración catalana. De ello se concluye la existencia de tres etapas en la política de integración de los inmigrados en Cataluña: un primer momento de mera observación del fenómeno; una segunda etapa en la que sin abandonar la observación se insiste en la organización vertical y horizontal de la administración para trabajar de forma coordinada un fenómeno que empieza a despertar preocupación; y, una tercera, en la que sin abandonar la necesaria observación y organización, el énfasis se sitúa en la intervención. Estas fases son el marco de lo realizado a nivel educativo donde observamos la dificultad de traducción del discurso intercultural a la práctica cotidiana de los centros escolares, de los noventa, es necesario incrementar los esfuerzos para incorporar al alumnado de origen inmigrado en el dominio de la creencia de que la educación intercultural (en contra de lo que esta implica) es cuestión que deben trabajar los centros con inmigrantes y, ante la presión existente en las aulas

(por el incremento del alumnado, la matrícula viva, etc.), el retorno a prácticas potencialmente segregacionistas que nos recuerdan actuaciones implementadas para escolarizar a los gitanos años atrás. Sin negar los avances realizados desde mediados aulas y centros de Cataluña.

*Palabras clave:* diversidad cultural, inmigración, gitanos, políticas de incorporación de la inmigración, educación intercultural, segregación escolar, Comunidad Autónoma de Cataluña.

### **Abstract**

Cultural diversity has increased notably in Spanish schools thanks to the arrival of immigrant-origin pupils. This, plus the recommendations of the European Union and Spain's regional governments to take cultural differences into consideration, has contributed to the appearance of the inter-cultural discourse. This article presents the evolution that has led to the current dominant discourse, based on an empirical study and analysis of the documentation published by the Catalan government (the Generalitat) on integration policies and the schooling of immigrants and in-depth interviews with politicians and experts from the different levels of the Catalan administration. From this, the conclusion has been drawn that there have been three stages in the integration policy for immigrants in Catalonia: a first moment of mere observation of the phenomenon; a second stage in which, without abandoning this observation, emphasis is placed on the administration's vertical and horizontal organization in order to work in a co-ordinated manner on a phenomenon that is beginning to arouse concern; and a third, in which, without abandoning the necessary observation and organization, emphasis is placed on intervention. These phases form the framework of what has taken place at an educational level in which we observe the difficulty of translating the inter-cultural discourse into everyday practice in schools, the dominance of the belief that intercultural education (in contrast to what this implies) is a question to be worked on by the centres with immigrant children and, given the pressure in the classroom (due to the rise in pupil numbers, ongoing enrolment, etc.), a return to potentially segregationist practices that remind us of policies implemented years ago to school gypsies. Without denying the progress made since the mid 1990s, it is necessary to increase efforts to incorporate immigrant-origin pupils into schools and classrooms in Catalonia.

*Key words:* cultural diversity, immigration, gypsies, policies to incorporate immigration, inter-cultural education, pupil segregation, Autonomous Region of Catalonia.

## Exclusión, segregación e inserción escolares de la diversidad cultural en España

La diversidad cultural no es un fenómeno de nueva aparición entre los muros de la escuela, pero sí que ha habido cambios en la manera de considerarla. Se ha pasado<sup>1</sup> de modelos que postulaban que la segregación era lo más adecuado, a aquellos para los que la integración en una sociedad ha de experimentar la asimilación –al grupo dominante– de los culturalmente diferentes, llegando a los discursos más actuales de reconocimiento y valoración, en mayor o menor medida, por parte de la sociedad y de la escuela, de las *otras culturas*.

En el caso español, la evolución constatada en otras sociedades tampoco nos es ajena, aunque el ritmo y el momento no coinciden. Aunque es cierto que aún queda mucho camino para que podamos referirnos a España como una sociedad en la que se ha impuesto la educación intercultural –también es cierto que los discursos van en esta dirección (ver Garreta, 2003, 2006; Aguado et ál. 2003 y Aguado, 2004)–; hoy en día, como intentaremos mostrar, la asimilación, la compensación y, parcialmente, el pluralismo cultural (además de transmitir la cultura dominante se empiezan a tener en cuenta las culturas y las lenguas minoritarias, pero manteniendo las distancias) sí parecen haberse practicado<sup>2</sup>. Pero no es así en cuanto a la educación intercultural, que llevaría implícita la idea de interacción y enriquecimiento de todos los miembros de la sociedad ya que en la actualidad parece tratarse más de discursos que de prácticas.

En España referirse a la multiculturalidad evoca, como indicaba Carabaña (1993), al éxito escolar diferencial de los grupos sociales –que dio lugar a programas compensatorios–; al bilingüismo en determinadas Comunidades Autónomas, a los gitanos y a la llegada de inmigrantes. Aunque como sugiere nuestro análisis muy a menudo los discursos interculturales se dirigen a estos últimos no incorporando, salvo excepciones, al resto.

Los gitanos son el colectivo con una identidad étnica más resistente y respecto a los cuales en más ocasiones se ha pensado que había que hacer algo para integrarlos –en la mayoría de casos cabría decir *asimilarlos*– en la sociedad y en la escuela. Además, dado que la llegada de un importante volumen de inmigrantes de origen extranjero es relativamente reciente, las primeras actuaciones que encontramos respecto a la diversidad

<sup>(1)</sup> En algunos lugares, pues en otros la mencionada evolución no se ha dado o se ha dado en otras direcciones.

<sup>(2)</sup> Respecto a estos enfoques ver, entre otros: N. Tarrow (1990), Ouellet (1991), entre otros.

cultural se dirigen especialmente a los gitanos. Para Fernández Enguita (1996) históricamente se pueden diferenciar tres etapas de lo desarrollado en relación a la atención a la diversidad. En una primera etapa fueron simplemente excluidos de la institución escolar al igual que en otras esferas institucionales y sociales; en un segundo momento se pasa de la exclusión a la segregación ya que las llamadas escuelas-puente se convirtieron, a pesar de su nombre, en una forma de escolarización segregada no transitoria; y el tercer momento señalado es la incorporación en el aula ordinaria con el apoyo de programas de educación compensatoria. Como veremos, a mediados de los noventa coinciden programas compensatorios con discursos interculturales.

Si nos remontamos tiempo atrás, desde la Real Pragmática de Medina del Campo (1499), a diferencia de otros países, se pretende que los gitanos abandonen toda particularidad y que pasen inadvertidos, y la exclusión sólo aparece como solución alternativa a los que no quieren fundirse con su entorno. Posteriormente se pasó a la reclusión de los resistentes. Como indica Liégeois (1987), en la mayor parte de los Estados la política de exclusión pierde vigor durante el siglo XIX, por lo general hasta 1950, cuando los asuntos gitanos pasan a ser contemplados dentro de las medidas generales de vigilancia y control. En estos años se va sustituyendo, por las consideraciones humanitarias a partir de 1945 y la gestión de la sociedad cada vez más tecnocrática, la reclusión por la inclusión.

Durante gran parte del periodo educativo franquista (1939-1975), podríamos decir que, más que una exclusión conscientemente buscada, los gitanos pasaron por un período de no obligatoriedad de la escolarización. En cierta medida se puede decir que acudían a la escuela en tanto que ellos y sus familias querían –y ello en función de los pasos realizados en el proceso de aculturación dentro del *mundo payo* renunciando total o parcialmente a su identidad y a su grupo (Fernández Enguita 1996)-. Esta idea la avala San Román (1984), que constata que la aparición y el relativo incremento de la instrucción y educación significa, entre el mencionado colectivo, una mayor aculturación e integración social, mientras que el analfabetismo es signo de aislamiento étnico.

La sociedad española de los años 60 y 70 se caracterizó por el desarrollo económico y por el cambio social. Consecuencia de ello fueron los grandes movimientos migratorios desde las zonas rurales a las ciudades, con efectos tanto para unas como para otras. A nivel educativo el panorama se podría definir como de importantes carencias, masificación y fracaso escolar elevado y desescolarización de sectores minoritarios marginados. Es en este contexto en el que aparece la política educativa compensatoria en el texto de la Ley General de Educación de 1970, con la que se aspira a conseguir que el sistema educativo

funcione sobre bases más justas (Grañeras et ál. 1997). Como afirman Calero y Bonal (1999), el legado del franquismo en educación dejó un sistema educativo profundamente desigualitario; dualizado entre una escuela privada que escolarizaba al alumnado de las clases acomodadas y una pública de ínfima calidad y cantidad; obsoleto en cuanto a contenidos de la enseñanza y formación del profesorado; autoritario en la toma de decisiones dentro de las instituciones y en la concepción de la interacción pedagógica, etc. Hallamos una práctica segregadora maquillada bajo un discurso de búsqueda de la inserción.

Así, en 1978 se firmó un convenio entre Secretariado Nacional de Apostolado Gitano y el Ministerio de Educación y Ciencia por el que se creaban las escuelas-puente. Este convenio duró hasta 1986, año en que se decidió finalmente escolarizar al alumnado gitano en centros ordinarios, si bien, dice Mariano Fernández Enguita (1996), todavía subsistían con carácter excepcional algunas escuelas-puente. En éstas se pretendía facilitar el acceso de los gitanos a la escuela mediante centros ubicados junto a sus zonas de residencia dedicados específicamente a ellos y adaptables a sus circunstancias<sup>3</sup>. En el trabajo realizado por el Secretariado Nacional Gitano en 1982, se pone de manifiesto que la problemática educativa de la población escolar gitana se encuentra relacionada con las consecuencias de su marginación (trabajo precoz, carencia de hábitos sociales, discriminación escolar, falta de puestos escolares, desfase pedagógico, desventaja en el sistema educativo y discordancias entre el hogar y la escuela) y se justifica una intervención como las escuelas-puente. De hecho, se afirma que:

La creación de escuelas especiales no es fruto de la discriminación, sino que la meta es incorporar a la infancia gitana a la escuela común, y aquellas escuelas reciben tal nombre, porque tratan de prepararlos, para que los niños gitanos puedan incorporarse a las generales; es una etapa transitoria (p. 16).

Así, el balance, a pesar de la segregación, la perpetuación de la situación y que no se conseguían los objetivos pretendidos, no siempre es negativo ya que también sirvieron para escolarizar a aquellos que de otra manera nunca lo habrían estado y dieron lugar al surgimiento de un pequeño sector de docentes preocupados por la cuestión (Fernández Enguita, 1996). Finalmente, el mismo Secretariado Nacional Gitano, a pesar

---

<sup>3</sup> Por ejemplo, el curso 1981-1982 en el territorio español existían 182 escuelas puente, 11 de ellas en Barcelona y otras, sin concretar, en Hospitalet (Secretariado Nacional Gitano 1982).

de que hiciera un balance positivo de las mismas (aunque criticara su perpetuación), se sumó a la idea de suprimirlas e incorporar a los niños gitanos a escuelas ordinarias.

Simultáneamente, como apuntamos, una de las primeras actuaciones que surgen al superar, en gran parte, las anteriores políticas de exclusión y segregación y, por tanto, apostar por la incorporación en el aula ordinaria es la creación del programa de educación compensatoria<sup>4</sup>. En España, aunque el marco legal se encuentre en la Ley General de Educación de 1970, la educación compensatoria se desarrolla en 1983 (Real Decreto 27 de abril de 1983, BOE 11 de mayo) con la creación de un programa específico para beneficiar a las zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requerían una atención educativa preferente (Centro de Investigación Documentación y Evaluación 1992 y 2000). El programa no se plantea la desaparición de las desigualdades como objetivo inmediato, sino el desarrollo de una política de igualdad de oportunidades que lleve paulatinamente a que los resultados educativos no estén determinados por variables como vivir en medio rural o pertenecer a las clases sociales desfavorecidas<sup>5</sup>. Citando a Samper, Garreta y Llevot (2001), en líneas generales, el proyecto español estaba directamente inspirado en la experiencia laborista de las *Educational Priority Areas*. El Programa de Educación Compensatoria, que desarrollaba el derecho de los alumnos a recibir ayudas para compensar posibles carencias de tipo familiar (reconocido por la Ley Orgánica del Estatuto de los Centros Escolares, LOECE<sup>6</sup>, derogada por la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación, LODE<sup>7</sup>), no hacía referencia en sus fundamentos al origen étnico o a la diversidad cultural como factor de desigualdad ante el sistema educativo, pues hablaba de la proyección *compensatoria e integradora* de la política educativa en relación con los desfavorecidos por su *capacidad económica, nivel*

<sup>4</sup> Para la comprensión de este programa y su desarrollo en España es necesario recurrir a la Sociología de la Educación y, concretamente, al estudio de las desigualdades sociales ante la educación que se inicia en los años 50 en Gran Bretaña y que fue durante más de dos décadas centro de atención. Surge la noción de igualdad de oportunidades al tiempo que la educación compensatoria es considerada una de las estrategias más importantes de política educativa. Eso sí, a lo largo del tiempo se fue modificando por la aparición de trabajos de investigación que repercutieron en ella, ejemplo de éstos son el informe Coleman (1966), el estudio de Jenks y sus colaboradores (1972), el surgimiento de teorías que cuestionaban la posibilidad de que la educación produjera cambios en la sociedad (la *nueva sociología de la educación*, la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron, etc.), etc. Cada uno de estos momentos supuso un avance o un retroceso de estas políticas y, en cualquier caso, un cambio cualitativo en la forma de entender la compensación y su práctica (Grañeras et alii, 1997). En el caso español, como expondremos a continuación, el desarrollo de estos programas se realizó más tarde en el tiempo que en la citada Gran Bretaña y su evolución fue diversa.

<sup>5</sup> Los objetivos y actuaciones que debería realizar dicho programa eran principalmente: creación de un servicio de refuerzo escolar, incentiación del profesorado destinado a zonas poco atractivas, organización de cursos de formación profesional para jóvenes no escolarizados de catorce a quince años, erradicación del analfabetismo, creación de becas o ayudas para el estudio...

<sup>6</sup> Ley Orgánica de 19 de julio de 1980.

<sup>7</sup> Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio.



*social o lugar de residencia*. Eso sí, el programa incluía a las *minorías culturales* como un área específica de actuación orientada a la escolarización de la población infantil, la regularización de la asistencia a clase y la evitación del abandono temprano (Terrén, 2001).

Posteriormente, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, LOGSE<sup>8</sup>, a diferencia de la LGE de 1970 que articulaba un sistema educativo con actuaciones compensatorias paralelas al mismo, pretende ser un sistema educativo compensador de las desigualdades educativas en sí mismo, sin actuaciones paralelas (Grañeras et ál. 1997). Para Terrén (2001) se trata de la primera ley educativa española -que afecta a todo el territorio nacional, como la Ley de Calidad a la que nos referiremos más adelante- que hace mención de la necesidad de luchar contra las discriminaciones etnoculturales y de género y, en línea con las directrices del Consejo de Europa<sup>9</sup>, abrió la puerta a la implantación de programas de educación intercultural. Las leyes siguientes, Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOECE)<sup>10</sup> y la Ley Orgánica de Educación (LOE)<sup>11</sup>, han ido y van permitiendo el desarrollo de programas de educación compensatoria para inmigrantes en diferentes Comunidades Autónomas que siguen aplicándolos, mientras que en otras se han abandonando tomando una perspectiva más global.

Cataluña ha seguido la evolución descrita pero también es cierto que en los últimos años ha ido tomando una perspectiva propia respecto a la integración de los inmigrados y su escolarización. A continuación nos detendremos primero en el marco general que situará la evolución de las políticas de acomodación de la inmigración y, posteriormente, en la evolución realizada en políticas educativas respecto a la diversidad cultural que se sitúa dentro del marco anterior.

<sup>(8)</sup> Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre.

<sup>(9)</sup> Respecto al discurso inicial del Consejo de Europa se puede consultar: Conseil de l'Europe 1983 y 1989.

<sup>(10)</sup> LOCE, Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE núm 307 de 24/12/2002. El principio de equidad (que garantiza, según el documento, una igualdad de oportunidades de calidad) y el derecho del alumno a recibir ayudas precisas para compensar las carencias de tipo familiar, económico, social y cultural que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Además, dedica especial atención (capítulo VII, sección primera) al alumnado extranjero por tener necesidades educativas específicas. Para ellos se potenciará la creación de programas de aprendizaje y aulas específicas con la intención de favorecer su integración, así como se adoptarán las medidas necesarias para asesorar a los progenitores sobre sus derechos, deberes y oportunidades.

<sup>(11)</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 106 de 04/05/2006. Sobre la compensatoria ver el Capítulo II.

## Cataluña: políticas de integración de los inmigrantes versus políticas de escolarización<sup>12</sup>

### De la observación de la inmigración a la intervención

La gestión de flujos, la definición de las políticas de integración y de intervención socioeducativa respecto a la inmigración son cuestiones que han preocupado a los gobiernos que han vivido o viven el fenómeno desde hace décadas. Si en cuanto a flujos, a menudo se ha contemplado la necesidad de control del volumen y, por tanto, tener la posibilidad y la forma de ejercer este control, respecto a la integración y a las estrategias de intervención, los debates se centran en qué modelo seguir y en definir la sociedad que se pretende construir. Evidentemente España no escapa a estos debates y dudas, principalmente desde inicios de los noventa, como evidencia la extensa bibliografía. Cataluña, como ejemplo del camino recorrido en España (aunque el ritmo no sea idéntico en todas las Comunidades Autónomas), ha realizado pasos importantes en la elaboración de Planes respecto a la inmigración y la implementación de los mismos pero aún es insuficiente si se pretende una correcta gestión del fenómeno migratorio. Esta afirmación no desmerece los esfuerzos realizados ya que es cierto que han topado con no pocas resistencias.

Cataluña inicia a partir de 1993 una política global de inmigración que se consolidará en el año 2000 con la creación de la *Secretaria per a la Immigració* (Solé Aubia, 2002). Este comienzo (también de debate sobre hacia dónde debe ir Cataluña en cuanto a la inmigración) fue acompañado por una creciente sensibilización de

---

<sup>(12)</sup> Lo que a continuación se presenta es el resultado de un trabajo de investigación propio financiado por el Instituto de Estudios Autonómicos de la Generalitat de Cataluña (DOGC nº 4147 de 4 de junio de 2004) consistente en el análisis de la documentación editada por la Generalitat de Cataluña y la realización de entrevistas en profundidad a representantes de los diferentes niveles de la administración catalana, desde la autonómica hasta la local. Concretamente, la muestra obtenida, distribuida por toda la geografía catalana, diferenciaba entre consells comarcals y ayuntamientos con diferente presencia de inmigración y diferente momento de trabajo (es decir, pretendíamos representar a aquellos que acababan de emprender el camino en la gestión de la acomodación de la población inmigrada y los que ya llevaban años trabajando). La muestra incluyó a 12 representantes de consells comarcals y 10 representantes de ayuntamientos de diferente tamaño de población. Por otro lado, realizamos entrevistas a tres representantes políticos de la administración con implicación sobre inmigración (concretamente uno del Departament d'Educació, otro del de Política Lingüística y un tercero de la Secretaria per a la Immigració). En último lugar se entrevistó a representantes políticos (los que el propio partido indicó que eran los más adecuados para hablar de la posición de partido sobre la cuestión de la inmigración) de los partidos representados en el Parlament (CiU, PSC, ICV, PP y ERC). En este apartado sintetizaremos algunas conclusiones hallándose la transcripción de los documentos estudiados y las entrevistas en profundidad en el informe de la investigación (Garreta, 2009).

algunos sectores de población implicados en organizaciones no gubernamentales que ya veían las dificultades que tenían los inmigrantes<sup>13</sup> y por los propios inmigrantes que lentamente fueron consolidando su, aún no definida y establecida actualmente, estructura asociativa (Garreta, 1999, 2003; Garreta et ál. 2008).

La llegada de inmigrantes cada vez más numerosa y de diferente perfil (aunque visto desde la actualidad fuera el inicio del fenómeno) comportó la creación de la *Comissió Interdepartamental pel seguiment i la coordinació de les actuacions en matèria d'immigració*, que elaboró en 1993 el primer *Plan Interdepartamental de Inmigración* con el objetivo de favorecer la consecución de las condiciones adecuadas para el desarrollo personal y social de las personas de origen inmigrado. Algunos años después, se elaboró un segundo Plan (2001-2004; *Secretaría per a la Immigració* 2001) que tendría como principal rasgo distintivo del anterior la voluntad del gobierno autonómico de articular una *vía catalana de integración*, que se podría definir, tal como expuso en su presentación el conseller en cap de aquel momento, Artur Mas, como un modelo que consiga el máximo equilibrio entre el respeto a la diversidad y el sentimiento de pertenecer a una sola comunidad. Este modelo tenía como objetivo lograr que los inmigrantes asumieran la importancia de respetar la convivencia democrática, la lengua y cultura catalanas, respetando y valorando, a su vez, el origen e identidad de éstos. Garantizándose los derechos de los inmigrantes, especialmente la sanidad, la enseñanza y los servicios sociales se reconoce que la inmigración no sólo es de paso y se destaca lo positivo de que sea así (desde el punto de vista económico, demográfico y social). Durante la vigencia del Plan se realizaron los *Debates para la Inmigración en Cataluña* (Secretaría para la Inmigración 2003) generadores de propuestas de actuación que se consideraron básicas para una buena gestión del fenómeno migratorio en Cataluña<sup>14</sup>.

El cambio más importante se da con la redacción, ya en el gobierno tripartito (Partit Socialista de Catalunya, Esquerra Republicana de Catalunya e Iniciativa-Verds), del *Plan de Ciudadanía e Inmigración 2005-2008* (Secretaría para la Inmigración 2005), que sigue considerando válida la perspectiva integradora de la cohesión social y la incorporación

<sup>(13)</sup> El *Grup de Recerca sobre Immigració i Innovació Política* (2003, p. 33) afirma que a principios de los noventa, especialmente en Cataluña, el sector asociativo ya había comenzado a madurar y se encontraba en un momento idóneo para reivindicar la situación y el trato al que estaban sometidos los inmigrantes por parte de las diferentes administraciones. El documento más influyente de esta iniciativa fue el *Informe Girona: 50 propuestas sobre inmigración*. En este texto, publicado en julio de 1992, se recogían las reivindicaciones y propuestas elaboradas por la Comisión de Asociaciones y ONG de las comarcas de Girona.

<sup>(14)</sup> Entre éstas destacaríamos las siguientes necesidades: más competencias; una acción política consensuada; liderazgo político; políticas integrales; dar relevancia a la sociedad civil (especialmente a las redes asociativas que trabajan en el campo de la inmigración, y la necesidad de cohesionar las actuaciones ya que la fragmentación no comporta más que ineficacia); y la regulación del mundo laboral.

de la población de origen inmigrante en los mecanismos de participación ciudadana, eso sí, afirmando la necesidad de elaborar instrumentos internos (variables e indicadores) para la evaluación de estos objetivos políticos y evidenciando la desconexión entre los programas de actuación. El documento evidencia la necesidad de definir las prioridades (generales, sectoriales y programas de actuación) de buscar coherencia entre los principios generales y su desarrollo práctico (necesidad de articulación; Garreta, 2004a y de la coordinación horizontal y vertical para actuar eficientemente).

Sintetizando, los Planes existentes y los Debates de 2005 han supuesto el inicio de la definición de la dirección tomada por Cataluña y nos indican la existencia de diferentes etapas en este desarrollo. Hasta la creación de la Secretaría per a la Immigració (Decret 293/2000, de 31 de agosto), la calificaríamos *de observación* del fenómeno y de las actuaciones que desde diferentes instituciones y niveles de la administración se venían realizando. A partir de la creación de la Secretaria se insistió en la definición, la acción más decidida y la mayor coordinación intra e interdepartamental y entre los diferentes niveles de la administración de Cataluña, lo que caracterizaríamos como *etapa de observación/organización*. La última etapa, recientemente iniciada, sería la de observación/organización/intervención, es decir, a partir *del Plan de Ciudadanía e Inmigración 2005-2008*<sup>15</sup> que, poniendo en evidencia el aislamiento entre programas y objetivos políticos y la necesidad de intervenir en el territorio a través de planes y programas específicos, se apuesta por dotar económicamente (no sin evidentes limitaciones) el despliegue de estos objetivos.

El camino seguido ha sentado la base de la nueva situación, aparentemente tomando más conciencia de la necesidad de coordinar la intervención y con dotación económica para intervenir desde lo local, se pretende desarrollar una política de incorporación de la inmigración antes de que se convierta en un problema social mayor. Por su parte, la educación ha llevado un desarrollo paralelo, como veremos, y ha sido considerado la clave para la futura cohesión social.

### **La definición del modelo de escolarización del alumnado de origen inmigrante: un proceso en constante construcción**

Si a finales de 1990 se firmó el convenio por el que el *Departament d'Ensenyament* de la Generalitat asumía el programa de Educación Compensatoria en Cataluña con el

---

<sup>15</sup> Que ya se observaba en el Debate de inmigración en Cataluña del año 2003.

objetivo de prestar apoyo a la plena integración del alumnado con problemática de marginación social, poco a poco el programa fue derivando su atención hasta llegar a ser exclusiva, a la población escolar gitana y de origen inmigrado (Llevot, 2005; Garreta, 2006). Además, posteriormente fue apareciendo el discurso intercultural que iría impregnando levemente el programa. Así, en 1992 cuando el *Departament d'Ensenyament*, al definir el currículum de la educación primaria (*Departament d'Ensenyament* 1992) y secundaria obligatoria (*Departament d'Ensenyament* 1992a), ya hace referencia a «la interculturalidad». Para el *Departament* es necesario que las innumerables opciones que diariamente se toman sean coherentes con un proyecto educativo que tienda hacia una sociedad intercultural -sin definirla- y que fomente la capacidad de relación interpersonal y la de inserción y actuación social. Pero es en el año 1993 cuando se da un hecho que desembocará, años después, en la concreción de la apuesta intercultural: la aprobación del citado Plan Interdepartamental de Inmigración; documento que preveía actuaciones del *Departament d'Ensenyament*, además de otros departamentos, en el campo de la interculturalidad, concretamente en la formación de formadores. Por otro lado, uno de los motivos del desarrollo del discurso intercultural en Cataluña, y en España, se debe al notable incremento del alumnado de origen inmigrado en las aulas, especialmente en los centros públicos, y a la influencia de la Unión Europea, ya que a lo largo de los cursos 1993-94 y 1995-96 se harían públicas diversas orientaciones y resoluciones del Consejo de la Unión Europea sobre la respuesta de los problemas del racismo y la xenofobia<sup>16</sup>. Pero, en la práctica, la respuesta dada por la administración catalana a la diversidad cultural en la escuela fue mantener prácticamente intacto el currículum oficial y limitar la práctica pedagógica de los maestros a las líneas curriculares que impone la institución escolar, que es unicultural y uniforme, tanto si entre el alumnado hay presencia de minorías como si no (Pascual, 1992). Eso sí, debe tenerse en cuenta la aportación del Programa de Educación Compensatoria que trabajaba, aunque con limitaciones desde hace años; las diversas experiencias -fruto de la creciente sensibilidad hacia la toma en consideración de las diferencias culturales-; los cursos de formación en este tema y el apoyo de movimientos, asociaciones e instituciones diversas, los convenios y apoyos de carácter internacional, y los materiales y recursos que se van elaborando para ser utilizados por el profesorado (Bartolomé, 1997; Llevot, 2005).

Pero es en 1996, con la publicación del *Eix transversal sobre educació intercultural*, cuando se realiza una apuesta más clara para avanzar hacia este modelo. En este documento

<sup>16</sup> Ver Peo Hansen (1998).

(*Departament d'Ensenyament*, 1996) se afirma que la educación ha de preparar a las nuevas generaciones para la vida en la sociedad catalana, finalidad que implica desarrollar en todos los alumnos un conjunto de actitudes y aptitudes respecto a la cultura propia y la diversidad cultural existente en la sociedad y en la escuela: arraigo en la propia comunidad y apertura, respeto y diálogo, tolerancia y sentido crítico, convivencia y superación constructiva de los conflictos, empatía y afirmación de la propia identidad, etc. En este marco se invita al profesorado a introducir en las escuelas estos planteamientos y que no lo vean como una sobrecarga añadida a la tarea docente que genera problemas y estrés. Éste dejar en manos de la *buena voluntad*, como veremos, ha sido una de las principales dificultades de desarrollo. Además, la educación intercultural está pensada para todo el alumnado para lograr la citada «competencia cultural» y para todo centro y aula<sup>17</sup>; en general, los docentes seguían creyendo que debían resolver la situación si tenían el *problema* en sus centros y aulas.

Para Palaudàries (1998) la comprensión del discurso intercultural era difícil ya que se debían articular las prácticas anteriores, esencialmente asimilacionistas, y los cambios que suponía la traducción a la praxis del discurso intercultural. Esto comportó, entre otras cosas: que el profesorado hubiese promovido pocas prácticas y orientaciones nuevas y realmente interculturales y que cuando se hacían se entraba en la dinamización de acciones escolares en torno a las *otras culturas* sin demasiada reflexión previa, cayendo a menudo en el folklorismo -lo que Banks (1986) denominaba adición-. Los docentes, en los que descansaba la materialización del discurso, estaban poco o mal formados, eran en gran parte resistentes al discurso intercultural y su desarrollo y creían que era una cuestión de los centros con este *problema* y representaba una sobrecarga de trabajo en una ya de por sí compleja realidad escolar (Garreta, 2003). Es decir, aquellos que tienen el *problema* y no huyen del mismo<sup>18</sup> buscan soluciones que otros quieren copiar (lo que ahora llamamos *buenas prácticas*). Palaudàries (2002) también reconoce que algunos profesionales, más que los programas oficiales, han avanzado hacia actuaciones más próximas a la educación

---

<sup>(17)</sup> Para F. Ouellet (1991), la posición tomada en este documento por la Generalitat de Catalunya respondería en gran medida al modelo de «toma en consideración de las diferencias culturales», que postula que es necesario preparar al alumnado para vivir en una sociedad culturalmente diversa. De esta forma son coincidentes los principales objetivos de este modelo: buscar la participación e implicación de los padres en el proyecto educativo, sensibilizar respecto a la diversidad cultural, promover la implicación del profesorado y considerar importante la lengua materna.

<sup>(18)</sup> De hecho, en dos trabajos (Garreta et ál., 2007; Garreta, 2008) hemos detectado que existe un proceso de reestructuración docente en los centros escolares a medida que viven el fenómeno de concentración de alumnado de origen inmigrado. En este proceso una parte de los docentes con posibilidades de trasladarse a otros centros o servicios «más tranquilos» opta por la «huida» (concepto que a menudo es aplicado a las familias y alumnado y no al profesorado que evita centros que exigen mayor esfuerzo y dedicación).

intercultural que meramente compensatorias pero existen docentes resistentes y muchos poco formados.

El año 2004, ya con un gobierno tripartito, dentro de la lógica de pensamiento de lo que sería poco después el *Pla de Ciutadania i Immigració 2005-08*, se creó el Plan de Lengua y Cohesión Social (Departamento de Educación 2004, 2004a y 2004b)<sup>19</sup>, que supuso la desaparición del programa de educación compensatoria e inició camino el curso 2004-05 con la creación de los equipos LIC (*Llengua i Cohesió Social*), que serían los máximos representantes del cambio en el ámbito educativo. El documento pivota sobre la idea de la cohesión social que articulará la dirección tomada por la Generalitat a partir de esta fecha y afirma que la cohesión social debe partir del reconocimiento de la pluralidad existente y de la voluntad de construir vínculos de solidaridad y el fomento de la convivencia entre la ciudadanía en los valores democráticos. En este marco, la educación intercultural se plantea como necesaria para todos los centros (insistiendo, como en documentos anteriores, en que no se trata de una educación para los que tienen diversidad cultural entendida como inmigración; situando a los gitanos y las lenguas minoritarias en el documento en un anexo otorgándoles poca relevancia) y debe impregnar el currículum para preparar a un alumnado que debe vivir en una sociedad culturalmente diversa. El documento sigue atribuyendo elevada responsabilidad a los docentes y aunque va más allá a nivel organizativo (designación de un coordinador/a lingüístico de interculturalidad y cohesión social en cada centro, así como un tutor/a de acogida en los centros con aula de acogida) deja excesivamente abierta la forma de actuar. Los docentes deberán formarse para adecuar sus competencias actuales a la nueva realidad y, aunque es cierto que se estructura la formación propuesta y las modalidades, actualmente aún están claramente necesitados para desarrollar su trabajo cotidiano.

Un trabajo aún inédito (Garreta et ál., 2007) nos indica que los docentes siguen valorando el cambio que supone la llegada de alumnado y familias de origen inmigrado como un incremento de trabajo y un esfuerzo, al que muchos se refieren como una angustia sobre todo en los momentos iniciales, cuando tuvieron que hacer frente a esta nueva situación sin recursos específicos y formación adecuada. A pesar de que los docentes hacen una valoración positiva de las aulas de acogida y de la función que realizan, respecto al alumnado recién llegado, facilitando su adaptación y acelerando el proceso de competencia lingüística, también es prácticamente unánime el reconocimiento de que

<sup>(19)</sup> [www.upf.edu/unesco/temes/legislacio/pla.pdf](http://www.upf.edu/unesco/temes/legislacio/pla.pdf)

son necesarios más recursos para resolver con eficiencia las situaciones planteadas. Se echan en falta recursos de todo tipo, pero especialmente humanos y formación específica para desarrollar la idea de la educación intercultural<sup>20</sup>. En las escuelas con matrícula viva estas carencias son especialmente relevantes, el aula de acogida no puede realizar su función debido a la llegada continua de nuevo alumnado, deben ir *dando el alta* a los que llegaron algunos meses o días antes sin completar el proceso de adaptación ya que deben atender a otros más recientes. Al saturarse las aulas de acogida tienen graves dificultades para realizar su función ya que al masificarse no pueden prestar atención individualizada ni continuada durante el proceso de adaptación. Las necesidades existentes sobrepasan en mucho los recursos destinados.

Dada esta situación, se pusieron en marcha a partir del citado Plan de Lengua y Cohesión Social los llamados planes educativos de entorno<sup>21</sup>, la potenciación y difusión de buenas prácticas, la mejora de la formación de los docentes, la mejora de la acogida en los centros escolares (se habla del centro acogedor), etc.<sup>22</sup>. Además, el *Departament d'Educació* a inicios de 2008 realizó una polémica propuesta: la creación de un sistema de acogida inmediata en espacios transitorios para el alumnado que llega iniciado el curso escolar. Esta propuesta, que comenzó el curso 2008-09 en dos poblaciones catalanas con elevada presencia de población de origen extranjero (Reus y Vic), pretendió intensificar la atención global al citado alumnado y sus familias y complementar las aulas de acogida<sup>23</sup> creando centros en los que se ubicó al alumnado extranjero que fue llegando y que recibió clases de catalán y castellano, hábitos sociales, derechos y deberes, etc. La temporalidad de la estancia es la cuestión más importante pero la menos concretada, aunque en su conjunto pocas cuestiones respecto a esta nueva propuesta lo han sido y aunque se plantea como de breve estancia, diferentes voces (como SOS Racismo, una parte de los especialistas en educación de las universidades catalanas y los socios de gobierno<sup>24</sup>) afirman que se trata de una medida segregadora y que puede alargarse en el tiempo dada la situación existente en determinados centros y aulas.

<sup>20</sup> Para ampliar respecto a la dificultad de armonizar discurso intercultural y práctica en los centros y aulas en otras sociedades se puede recurrir a: Leeman y Reid, 2000; Leeman y Ledoux., 2003; Luciak, 2006; Coulby 2006..

<sup>21</sup> Un análisis de los planes educativos de entorno se puede hallar en Alegre y Collet (2008).

<sup>22</sup> Esta información se encuentra actualizada en: [www.xtec.es/lic/documents1.htm](http://www.xtec.es/lic/documents1.htm)

<sup>23</sup> Un análisis de las aulas de acogida se puede hallar en: Garreta, Palaudàrias et ál. (2007) y Alegre, Benito, González (2009).

<sup>24</sup> De hecho, Esquerra Republicana de Catalunya e *Iniciativa per Catalunya-Verds*, socios de gobierno del *Partit Socialista de Catalunya*, se mostraron en contra de la iniciativa por segregadora (*El Periódico*, 19 enero de 2008), mientras que el principal partido de la oposición (*Convergència i Unió*) lo valora positivamente (*El Punt*, 17 de enero de 2008) siempre que no exceda la estancia de tres meses y se apliquen otras medidas complementarias.



Esta presión, más la que sufren las aulas de acogida, es visible entre el profesorado que recibe un número importante de alumnado de origen inmigrado y ha comportado el retorno a la segregación temporal del alumnado recién llegado (actuación que nos recuerda los ya citados centros y aulas segregadas para gitanos en los que el tiempo de estancia fue polémico ya que de transitorios pasaron a permanentes). Sin afirmar que esto será así, lo cierto es que ni la segregación de corta duración parece ser lo adecuado para incorporar a este alumnado ya que dilata en el tiempo la inserción normalizada (eso sí, descongestiona temporalmente la situación) y siempre existe el temor de que se alargue este proceso en aras de beneficios futuros. Parece que el péndulo regresa hacia prácticas segregacionistas temporales ante las resistencias y dificultades de trabajar con un número importante de alumnado de origen inmigrado de múltiples orígenes y que llegan a los centros y aulas en diferentes momentos del curso y de su escolarización. Los trabajos recientes que hemos realizado y citado anteriormente indican que hay otras formas de gestionar el fenómeno, existen equipos de docentes que superan los escollos y convierten situaciones difíciles en éxitos notables. Así, centros en los que se podría prever, por la elevada presencia de alumnado de origen inmigrado, dificultades, las dinámicas generadas a partir del incremento de recursos humanos, de buenas relaciones entre equipo directivo, docentes, asociaciones de madres y padres de alumnos, etc. han convertido, no sin esfuerzo, una situación que invitaba al abandono (*buida* de parte del alumnado, de sus familias y de docentes) en un referente para otros centros con similar *problemática*.

## Conclusiones

Como hemos presentado, España, y en particular Cataluña, ha ido realizando pasos hacia la presencia y valoración de la diversidad cultural en sus aulas. Si inicialmente, respecto a los gitanos, lo común era la despreocupación por su escolarización, se fue evolucionando hasta llegar a la inclusión de este alumnado en el aula ordinaria, si bien pasando por experiencias segregadoras. Los años 80 y 90 serían años de escolarización, con el apoyo de programas compensatorios, con el objetivo de mejorar las oportunidades y facilitar el proceso de integración -asimilación para la mayoría de los autores citados-. A mediados de los noventa, el incremento de alumnado de origen inmigrante y las orientaciones del Consejo de Europa, así como la dinámica interna

seguida por la Administración catalana (Planes Interdepartamentales) ha comportado la apuesta por la educación intercultural. Pero aunque es cierto que algunas actuaciones se han llevado a cabo, parece (como invitaba el documento de 1996) que se deja en exceso la responsabilidad del desarrollo a la iniciativa de los docentes. Unos docentes que ya creen estar sobrecargados de responsabilidades –en línea con el conocido texto de Hargreaves (1996)– y entre los que a pesar de haber cuajado el discurso, mayoritariamente, no saben cómo traducirlo a la práctica y aquellos que toman iniciativas, innovan, se convierten en referentes (buenas prácticas) que el resto intenta copiar, sobre todo aquellos que tienen el *problema* en su centro o aula, ya que sigue predominando la idea de que no es un tema que deban trabajar todos los centros a pesar de que el enfoque tomado así lo afirme. En esta situación parece del todo necesario desarrollar un discurso que vincule la educación intercultural con la preparación para convivir en una sociedad culturalmente diversa, de forma que todos los centros escolares perciban la importancia de formar a su alumnado para la convivencia cotidiana y el respeto a la diversidad cultural dentro y fuera de la escuela.

En un contexto de presión (por el incremento de la diversidad cultural en las aulas, llegada en diferentes momentos del curso y de escolarización del alumnado, formación docente insuficiente, etc.), los equipos que apoyan el trabajo de los docentes no consiguen aliviar esta sensación de carga. A pesar de los esfuerzos realizados en las aulas de acogida, por los equipos psicopedagógicos o por los de cohesión social la tensión existente ha conducido a que, como válvula de escape, se recuperasen anteriores estrategias de segregación temporal (que nos evocan a los centros o aulas para gitanos y sus problemas). Es decir, la presión quedaría contenida en otros centros y aulas durante un cierto tiempo a la espera de que, cuando se incorpore este alumnado, lo haga con un cierto conocimiento de la lengua y aportando menores dificultades al aula ordinaria. Ahora bien, no se piensa en si la incorporación a una de estas aulas perjudica la acomodación de este alumnado al sistema educativo, y sin el debate necesario se ha optado por una descongestión de urgencia.

Además, observamos que, cuando relacionamos el abanico de actitudes existentes entre los docentes con las intervenciones que establece para la educación intercultural la Generalitat de Cataluña, el futuro no parece muy esperanzador. Si realmente el discurso quiere llevarse a la práctica, parece del todo necesaria una apuesta más clara por el desarrollo del modelo propuesto, que no es más que el reflejo lógico del discurso que se debe realizar, al mismo tiempo que se reivindica una valoración de la propia diferencia en un contexto más amplio. Convencidos de la necesidad de una educación inclusiva y, por tanto, de la necesaria decidida apuesta

por la incorporación del alumnado de origen inmigrado, creemos que más allá de las medidas que pueden ser vistas y convertirse en segregadoras hay que priorizar la formación del profesorado para atender la diversidad, mejorar las ratios y el apoyo de profesionales en el aula para atender la diversidad, potenciar aún más aquellos equipos de docentes que están innovando y definir con mayor claridad el modelo de intervención educativa (también política y social) en el que debe basarse el trabajo en los centros escolares.

## Referencias bibliográficas

- BANKS, J.A. (1986). Race, Ethnicity and Schooling in the United States: Past, Present and Future. En J.A. BANKS & J. LYNCH (Ed.). *Multicultural Education in Western Societies* (pp. 30-50). New York: Praeger.
- BARTOLOMÉ, M. (1997). Minorías étnicas, inmigración y educación multicultural. El estado de la cuestión en Cataluña. En M. BARTOLOMÉ (Coords.). *Diagnóstico a la escuela multicultural* (pp. 27-81). Barcelona: Cedecs.
- CALERO, J. Y BONAL, X. (1999). *Política educativa y gasto público en educación: aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CARABAÑA, J. (1993). A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas. *Revista de Educación (Madrid)*, 302, 61-82.
- CARBONELL, F. (2000). L'educació obligatòria i els infants immigrants extracomunitaris. En F. CARBONELL (Coord.). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social* (pp. 85-155). Barcelona: Editorial Mediterrània.
- CARRASCO, S. (1999). Formación de formadores y formadoras en el campo de la interculturalidad. Una experiencia desde la Administración Educativa de Cataluña. *Boletín del Centro de Documentación de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 16-17, 47-58.
- CARRASCO, S., SOTO, P. Y TOVÍAS, S. (1997). Un programa interdisciplinar. *Cuadernos de Pedagogía (Barcelona)*, 264, 44-47.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (1992). *El sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (2000). *El sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- COLECTIVO IOÉ (1996). *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- COLEMAN, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: U.S. Office of Education.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1983). *L'éducation des enfants migrants. Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*. Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle.
- (1989). *L'éducation interculturelle. Concept, contexte et programme*. Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle.
- COULBY, D. (2006). Intercultural education: Theory and practice. *Intercultural Education*, 17, 3, 245-257.
- CRESPO, R. 1997. Inmigración y escuela. En DIPUTACIÓ DE BARCELONA, *II Informe sobre inmigración y trabajo social* (pp. 625-663). Barcelona: Diputación de Barcelona.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1992). *Currículum. Educació primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- (1992). *Educació secundària obligatòria. Ordenació Curricular*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- (1996). *Orientacions per al desplegament del currículum. Educació intercultural*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- (2002). *Dades de l'inici del curs 2002-2003. Dossier de Premsa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya [no publicado]
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1996). *Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- GARCÍA, F. J., BARRAGÁN, C., GRANADOS, A. Y GARCÍA-CANO, M. (2002). Lo intercultural en las teorías y acciones interculturales. Una década de interculturalidad en los discursos pedagógicos y prácticas educativas en el Estado español. En F. CHECA (Ed.), *Las migraciones a debate. De las teorías a las prácticas sociales* (pp. 209-256). Barcelona: Icaria.
- GARRETA, J. (2003). *La integración sociocultural de las minorías étnicas (inmigrantes y gitanos)*. Barcelona: Anthropos.
- (2006). Ethnic minorities in the Spanish and Catalan educational systems: From exclusion to intercultural education. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 2, 261-279.
- (2007). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 354, 133-145.

- (2008). *La relació de la família immigrant i l'escola primària a Catalunya*. Lleida: Universitat de Lleida y Fundació Jaume Bofill [no publicado].
- (2009). *Sociedad multicultural e integración de los inmigrantes en Cataluña: discursos y prácticas*. Lleida: Universitat de Lleida.
- GARRETA, J. Y LLEVOT, N. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- GARRETA, J., SAMPER, L., MAYORAL, D., LLEVOT, N., MOLINA, F., LAPRESTA, C., SERRA, C., PALAUDÀRIAS, J.M. NOTARIO, G., SALINAS, E., MONCLÚS, X. Y CREIXELL, N. (2007). *La relació família d'origen immigrant i escola: l'Islam en els centres educatius de Catalunya*. Lleida: Universitat de Lleida (Proyecto ARIE2005) [no publicado].
- GARRETA, J., SAMPER, L., LLEVOT, N., DOMINGO, J., MATA, A., LÓPEZ, M.P., BERNAD, O., PALAUDÀRIAS, J.M., SERRA, C. Y ESPINAL, N. (2008). Associacionisme i acomodació dels immigrants d'origen africà a Catalunya. En SECRETARIA PER A LA IMMIGRACIÓ, *Recerca i immigració* (pp. 103-118). Barcelona: Secretaria per a la Immigració.
- GRAÑERAS, M., LLAMELAS, R., SEGALERVA, A., VÁZQUEZ, E., GORDO, J. L. Y MOLINUEVO J. (1997). *Catorce años de investigación sobre desigualdades en la educación*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- GRAÑERAS, M., GORDO, J. L., LAMELAS, R., VILLA, N. Y DEREJIL, M. (1999). *Las desigualdades de la educación en España, II*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- HALSEY A. H. (1977). Towards Meritocracy? The Case of Britain. EN J. KARABEL Y A. H. HALSEY (Ed.), *Power and Ideology in Education* (pp. 173-186). New York: Oxford University Press.
- HANSEN, P. (1998). Educación intercultural e inmigración en la Unión Europea: visiones, paradojas, exclusiones. En X. BESALÚ Y J.M. PALAUDÀRIAS (Comp.), *La educación intercultural en Europa* (pp. 67-92). Barcelona: Pomares-Corredor.
- HARGREAVES, D. H. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- JENKS, C. S., SMITH, M., ACLAND, H., BANE, M.J., COHEN, D., GINTIS, H., HEYNS, B. & MICHELSON, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- LEEMAN, Y. & REID, C. (2006). Multi/intercultural education in Australia and the Netherland. *Compare*, 36, 1, 57-72.
- LEEMAN, Y. & LEDOUX, G. (2003). Preparing teachers for intercultural education. *Teaching Education*, 14, 3, 279-291.

- LIÉGEOIS, J. P. (1987). *Gitanos e itinerantes*. Madrid: Asociación Nacional Presencia Gitana.
- (1994). *Roma, tsiganes, voyageurs*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- LUCIAK, M. (2006). Minority schooling and intercultural education: a comparison of recent developments in the old and new EU member states. *Intercultural Education*, 17, 1, 73-80.
- LLEVOT, N. (2005). Del programa d'Educació Compensatòria al nou Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. *Papers. Revista de Sociología*, 78, 197-214.
- OUELLET, F. (1991). *L'éducation interculturelle*. Paris: L'Harmattan.
- PALAUDÀRIAS, J. M. (1998). Análisis de la política educativa en la escolarización de las minorías culturales en Catalunya. En X. BESALÚ, G. CAMPANI Y J.M. PALAUDÀRIAS (Comp.), *La educación intercultural en Europa* (pp. 171-180). Barcelona, Pomares-Corredor.
- (2002). Escola i immigració estrangera a Catalunya: la integració escolar. *Papers. Revista de Sociología*, 66, 199-213.
- PASCUAL, J. (1992). La socialització dels fills de magrebins a Osona. En J. L. ALEGRET, J. BOTEY ET ÀL., *Sobre interculturalitat* (pp. 139-146). Girona: Sergi.
- SAMPER, L., GARRETA, J. Y LLEVOT, N. (2001). Les enjeux de la diversité culturelle dans l'école catalane (Espagne). *Revue des Sciences de l'Éducation de la Université de Montreal*, 3, 543-568.
- SAN ROMÁN, T. (1984). *Gitanos de Madrid y Barcelona*. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.
- SECRETARIA PER A LA IMMIGRACIÓ (2001). *Pla interdepartamental d'immigració 2001-2004. Vol 1*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- (2001a). *Pla interdepartamental d'immigració 2001-2004. Vol. 2*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- (2003). *Debats d'immigració a Catalunya. Aportacions de la societat civil*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- SECRETARIADO NACIONAL GITANO (1982). *La escuela «puente» para niños gitanos*. Madrid: Secretariado Nacional Gitano.
- TARROW, N. (1990). *A Tri-level Model of Intercultural Education in Two Regions of Spain*. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- TERRÉN, E. (2001). *El contacto intercultural en la escuela*. A Coruña: Servicio de Publicaciones da Universidade da Coruña.

## Fuentes electrónicas

- ALEGRE, M. A., BENITO, R. Y GONZÁLEZ, S. (2009). *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària: processos d'escolarització de l'alumnat estranger*. Barcelona, IGOP. Recuperado el 30 de abril de 2009, de: [www.migracat.cat/categoria/recerques/reerca\\_a\\_fons](http://www.migracat.cat/categoria/recerques/reerca_a_fons)
- ALEGRE, M. A. Y COLLET, J. (2009). *Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill. Recuperado el 30 de abril de 2009, de: [www.fbofill.cat/index.php?codmenu=11.03&colleccio=12012007040643](http://www.fbofill.cat/index.php?codmenu=11.03&colleccio=12012007040643)
- AGUADO, T., ÁLVAREZ, B., BALLESTEROS, B., GIL, I., HERNÁNDEZ, C., MALIK, B., MATA, P., DEL OLMO, M., SÁNCHEZ Y MF, TELLEZ, J.A. (2003). *Proyecto Inter. Análisis de necesidades. Programa Comenius, Comisión Europea*. Recuperado el 24 de julio de 2008, de: [www.uned.es/interproject](http://www.uned.es/interproject)
- AGUADO, T. (2004). *Educación intercultural. La ilusión necesaria*. Recuperado el 24 de julio de 2008, de: [http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=646](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=646)
- GARRETA, J., PALAUDÀRIAS, J. M, SERRA, C., SAMPER, LL., LLEVOT, N., LÓPEZ, M. P., NOTARIO, G., CEREZA, J.M., SALINAS, E., CREIXELL, N., LAPRESTA, C. Y MONCLÚS, X. (2007). *La relació família d'origen immigrant i l'escola: l'acollida. Lleida, Universitat de Lleida* [no publicado]. Recuperado de: [www.geosoc.udl.es/recerca/grid.htm](http://www.geosoc.udl.es/recerca/grid.htm)

**Dirección de contacto:** Jordi Garreta Bochaca. Universitat de Lleida. Departamento de Geografía y Sociología. Plaça de Víctor Siurana, 1. 25003 Lleida, España. E-mail: [jgarreta@geosoc.udl.cat](mailto:jgarreta@geosoc.udl.cat)





# Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio

## Globalization and educational policy: mechanisms as a method of study

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-023

Aina Tarabini Castellani

Xavier Bonal Sarró

*Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Sociología. Barcelona, España.*

### Resumen

Este artículo analiza las repercusiones que supone la globalización para el estudio de la política educativa. La hipótesis de partida es que la investigación contemporánea de los sistemas y las políticas educativas no se pueden desarrollar sin contemplar las diversas formas en que la globalización repercute sobre la educación. Desde nuestro punto de vista, reconocer la importancia que tienen los procesos de globalización sobre las diferentes dimensiones de la política educativa obliga a replantearse tanto las preguntas de investigación como las metodologías para su contrastación. En este contexto, el objetivo del artículo es doble: por una parte, explora las implicaciones teóricas y metodológicas que genera la globalización para el análisis de las políticas educativas; por otra parte, analiza diversos ejemplos que permitan ilustrar los efectos generados por la globalización sobre las diferentes dimensiones de la política educativa. Para ello, el artículo se sirve de la sociología de la política educativa de Roger Dale, explora la estructuración de una agenda educativa global y presenta el concepto de mecanismos propuesto por el autor. Los mecanismos, de hecho, representan las diversas formas en que la agenda global repercute sobre las políticas nacionales. Se trata de un concepto de gran utilidad para el análisis contemporáneo de la política educativa; un método de estudio fundamental para explorar las relaciones entre el nivel nacional y supranacional. Paralelamente, el artículo presenta dos ejemplos de conexión entre niveles nacional y global: la estructuración de una agenda global

de lucha contra la pobreza impulsada por el Banco Mundial y la aplicación del Método Abierto de Coordinación por parte de la Unión Europea. El artículo refleja la insuficiencia de la escala nacional para analizar la política educativa en un contexto de globalización e ilustra las posibilidades que proporcionan los mecanismos como método de estudio de las relaciones entre globalización y política educativa.

*Palabras clave:* globalización, política educativa, organismos internacionales, cambio educativo, investigación educativa, metodología de investigación.

### **Abstract**

This article analyzes the effects of globalization on the study of educational policies. The article's hypothesis is that current research on educational systems and policies cannot be developed without taking into consideration the different ways in which globalization affects education. From our point of view, recognizing the importance of globalization processes for the different dimensions of educational policy necessarily leads to a reformulation of both the research questions and the methodologies used for their testing. In this context, the article has two main objectives: on the one hand, it explores the theoretical and methodological implications of globalization for the analysis of educational policies; on the other hand, it analyzes several examples that illustrate the effects generated by globalization on the different dimensions of educational policy. For this, the article uses Roger Dale's sociology of the educational policy, explores the structuring of a global educational agenda and presents the concept of «mechanisms» developed by the above-mentioned author. In fact, the mechanisms represent the different ways in which the global agenda affects national policies. It is a highly useful concept in the contemporary analysis of educational policies, an essential method of study for exploring relations between the national and the supranational scales. At the same time, the article presents two examples of the connection between the global and national levels: the structuring of a global agenda in the fight against poverty led by the World Bank and implementation by the European Union of the Open Method of Co-ordination. The article reflects the limits of the national scale for analyzing educational policies in a context of globalization and illustrates the possibilities offered by the mechanisms as a method of study of the relations between globalization and educational policy.

*Key words:* globalization, educational policy, international bodies, educational change, educational research, research methodology.

## Introducción

No hay duda de que si algún concepto ha sacudido las ciencias sociales en los últimos años este ha sido el de *globalización*. A pesar de su notable ambigüedad conceptual y de su carácter polisémico, el término *globalización* ha constituido a menudo un recurso para dar sentido a profundas transformaciones en el terreno económico, político o cultural que alteran la casuística de los fenómenos sociales y, en consecuencia, obligan a replantearnos tanto determinadas hipótesis sobre la realidad social como las metodologías para su contrastación.

La educación no es, por supuesto, un terreno que haya permanecido alejado de estas transformaciones. Intentar captar los cambios que hoy observamos en los sistemas y las políticas educativas no puede llevarse a cabo sin atender a las diversas formas en que esa *globalización* altera los procesos y las relaciones educativas de diverso modo. Así, es difícil entender la emergencia de un programa como el PISA y las consecuencias que está teniendo sobre las políticas educativas nacionales, comprender los cambios en la prima salarial de los diversos niveles de calificación o valorar las tendencias en los procesos de mercantilización educativa sin apelar, de forma explícita o implícita, a un conjunto de cambios sociales que avenimos en denominar *globalización*.

Constatar la importancia de la *globalización* y sus impactos educativos no significa, sin embargo, disponer de las claves para realizar sociología de la política educativa, análisis comparado de sistemas educativos o evaluación de los efectos de la política educativa sobre la eficiencia o la equidad social. Y es precisamente aquí donde creemos que se sitúa una de los retos epistemológicos y metodológicos actuales más importantes de las ciencias de la educación. En efecto, reconocer la importancia que tienen los procesos de *globalización* sobre las diferentes dimensiones de la política educativa no puede reducirse a un simple cambio de contexto o de escenario para a continuación mantener los mismos instrumentos de análisis. La profundidad de los cambios obliga a replantearse preguntas y métodos de análisis y, demasiado a menudo, observamos cómo el término *globalización* sirve únicamente como nuevo escaparate de análisis que no cambian, y no como proceso que altera los objetos de estudio o, sobre todo, las metodologías de análisis.

Paradójicamente, existe un cierto paralelismo reduccionista entre dos posiciones opuestas: entre aquellas posiciones escépticas que consideran que no hay nada nuevo en la supuesta *globalización* que altere los fenómenos sociales contemporáneos (Hirst y Thompson, 1999) y aquellas posiciones que se sitúan en la denominada *hiperglobalización* para proclamar la *muerte* del Estado, el cosmopolitismo global o la convergencia

cultural mundial (Ohmae, 1995; Held et ál., 1999). Los primeros invitan a que nada cambie en los análisis, porque en realidad, la globalización es más supuesta que real. Los segundos atribuyen tal potencia a los procesos de globalización que invitan a dar un salto analítico que ya no pasa por transformar objetos y métodos, sino por eliminarlos por completo. Sin duda, donde más explícitamente se proyecta este reduccionismo es en el papel otorgado al Estado como agente fundamental o marginal de política educativa. La primera posición lo defiende como nivel de decisión clave en la política educativa, mientras que la segunda reclama prescindir de él para entender cómo es la nueva política educativa.

Entre estos extremos opuestos se sitúa una posición reflexiva que invita a considerar las transformaciones que la globalización genera en el estado-nación, y por extensión, en la política educativa. Según esta posición, ni puede considerarse que la globalización no altere las formas en que el Estado interviene en educación ni se debe prescindir del Estado como nivel fundamental de intervención política. La globalización tiene efectos que modifican las bases de intervención del Estado en educación, pero este sigue preservando, en la mayoría de países, su capacidad de provisión, regulación y financiación de la educación. A nuestro juicio, nadie resume mejor esta posición que Roger Dale. Es por ello que nos servimos de sus propuestas para analizar las implicaciones que conlleva la globalización para el estudio de la política educativa.

El artículo se estructura en cinco apartados que siguen a esta introducción. En el primer y segundo apartado utilizamos la sociología política de la educación de Dale para explorar las implicaciones teóricas y metodológicas del concepto de globalización sobre el análisis de las políticas y sistemas educativos. El primer apartado explora la estructuración de la política educativa en un contexto de globalización, mientras que el segundo se centra en el análisis del concepto de mecanismos propuesto por el autor. En el tercer y cuarto apartado analizamos algunos ejemplos que ilustran las posibilidades que proporcionan los mecanismos como método de estudio de las relaciones entre globalización y política educativa. Para ello tomamos dos ejemplos de conexión entre niveles nacional y global: por una parte, analizamos -en el tercer apartado- la estructuración de una agenda global de lucha contra la pobreza y su proyección en políticas educativas nacionales; por otra parte, -y como objeto del cuarto apartado- exploramos el Método Abierto de Coordinación de la UE como mecanismo de relación entre Estados y de definición de objetivos comunes de política educativa. En el último apartado, y a modo de conclusión, retomamos algunas de las ideas centrales del artículo y reflexionamos sobre las implicaciones teóricas y metodológicas que genera la globalización para el estudio de la política educativa.

## La estructuración de la política educativa: de la escala nacional a la global

En 1989 Dale publicó *The State and Education Policy*, una significativa aportación al estudio de la política educativa y, especialmente, a la comprensión del cambio en la lógica de formación de la política educativa. En este trabajo Dale desarrolló una compleja teoría para realizar sociología de la política educativa. Partiendo de la constatación de la educación como aparato de Estado, Dale analiza en su libro las contradicciones del Estado en el capitalismo contemporáneo e identifica los problemas fundamentales a los que este se enfrenta. Favorecer el proceso de acumulación de capital, garantizar un contexto adecuado para su reproducción y legitimar el sistema y a sí mismo son los problemas básicos que debe resolver el Estado en su quehacer político.

Estos problemas son, según Dale, estructurales, y no agotan en absoluto la agenda de actividades del Estado. Más que delimitar qué es lo que debe hacer el Estado en educación, los problemas fundamentales establecen los márgenes de lo posible en política educativa y aseguran, sobre todo, la exclusión de medidas y procesos que puedan perjudicar el éxito en esas funciones. Sin embargo, nos señala Dale, la resolución simultánea de los problemas es más contradictoria que complementaria. A menudo, una política educativa que responda a los problemas de acumulación capitalista puede colisionar con una política encaminada a asegurar las necesidades de legitimación del Estado en educación. Por ejemplo, una política rígida de *numerus clausus*, encaminada a formar pocos alumnos en excepcionales condiciones de calidad puede colisionar con aquellas medidas políticas dirigidas a garantizar el acceso a la educación y la igualdad de oportunidades (Dale, 1989).

Las colisiones entre los problemas básicos del Estado se gestionan en gran medida por medio de lo que Dale denomina el *mandato* de los sistemas educativos, es decir, aquello que se considera deseable y legítimo que cumpla el sistema educativo (Dale, 1989). El mandato viene fijado por las condiciones históricas de cada momento y puede, obviamente, cambiar en función de las circunstancias históricas. Junto con el mandato, Dale desarrolla los conceptos de *capacity* y de *governance* de los sistemas educativos. Por *capacidad* Dale entiende la posibilidad efectiva de cumplir el mandato, esto es, la autonomía y los márgenes reales del Estado para conducir el sistema educativo hacia los objetivos establecidos. Por *governabilidad* se refiere a los procedimientos para conseguir los objetivos deseados, es decir, a los sistemas de gestión de la política educativa.

El análisis realizado por Dale en 1989 restringe los conceptos de mandato, capacidad y gobernabilidad al ámbito del Estado. Es en el nivel estatal en el que estos tres

conceptos son definidos y depende también del Estado la regulación de los cambios en el mandato, la capacidad o la gestión de los sistemas educativos. En trabajos más recientes, sin embargo, Dale se pregunta hasta qué punto la globalización obliga a replantear unos instrumentos de análisis pensados exclusivamente desde una lógica nacional. En diversos textos Dale revisa determinados aspectos de su propia teoría (Dale, 1997), se pregunta si la globalización es una invitación a revisar los métodos de la educación comparada (Dale, 2000a), critica el planteamiento sobre globalización y educación de la denominada escuela de Stanford (Dale, 2000b) o explora los mecanismos de influencia de los organismos internacionales en las políticas educativas nacionales (Dale, 1999).

En este artículo nos centraremos en dos dimensiones de la obra de Dale que pueden ayudarnos a esclarecer qué supone considerar los efectos de la globalización sobre la educación. Ambas dimensiones permiten entender que la globalización conlleva cambios en el papel del Estado en educación y que dichos cambios son, por lo general, una erosión de su centralidad como agente clave en la dirección de la política educativa.

Por una parte, Dale revisa cómo la globalización altera los conceptos de mandato, capacidad y gobernabilidad que él mismo utiliza en *The State and Education Policy*. Recurriendo a la economía política internacional, Dale observa el auge de lo que algunos autores han denominado *Estado competitivo* (Cerny, 1997) por contraposición al Estado Keynesiano de Bienestar. La globalización supone el paso progresivo a un Estado competitivo que debe priorizar el proceso de acumulación para mantenerse atractivo al capital extranjero y garantizar su competitividad en un marco de mayor interdependencia global y de extrema movilidad del capital financiero e industrial. El advenimiento del Estado competitivo modifica las condiciones bajo las cuales se elabora el mandato, la capacidad y la gobernabilidad de los sistemas educativos. El mandato se modifica porque el sistema educativo tiene que responder más que nunca a los requisitos del proceso de acumulación. Pero la erosión de los derechos sociales conduce a los sistemas educativos a tener que asegurar también una función de contención social y de formación de una ciudadanía que se adapte a las reglas del juego. La capacidad, por otro lado, en un entorno de Estado competitivo, se puede esperar que se reduzca como consecuencia de la contención del gasto público educativo, mientras que la gestión de los sistemas de enseñanza, la gobernabilidad, está sujeta a cambios derivados del desplazamiento de responsabilidades o administración del sistema a través de la descentralización o por una mayor presencia de las instancias supranacionales en los marcos de decisión política. Pero no se trata solamente de cam-

bios en los niveles de decisión públicos, las nuevas formas de gobernabilidad generan nuevas formas de gestión entre sector público y privado y fragmentan las funciones de provisión, regulación y financiación de la educación entre el Estado, el mercado y la comunidad (Dale, 1997, 2000a).

Según Dale, las alteraciones que la globalización produce en el mandato, la capacidad y la gobernabilidad de los sistemas educativos invitan a repensar la política educativa desde una escala exclusivamente nacional a un análisis que incorpore una aproximación multinivel. El Estado no desaparece en absoluto de la escena política, pero sí pierde autonomía de decisión y aumenta su dependencia respecto a otras instancias de decisión.

Por otro lado, Dale sostiene que los factores que median la capacidad de intervención del Estado en educación no agotan los efectos de la globalización sobre la educación. Existen efectos directos que se proyectan a nivel organizativo y sectorial que son producto de la existencia de una nueva agenda educativa global. Como contraposición al planteamiento de la escuela de Stanford en torno a la *cultura educativa común*, representada por los trabajos de Meyer, Ramírez o Boli, Dale defiende la existencia de una agenda educativa que se estructura globalmente (*Globally Structured Educational Agenda- GSEA*). Frente a la lógica del isomorfismo institucional de Meyer (2000), según el cual la educación constituye un recurso para la consolidación del estado-nación, Dale contrapone la existencia de un interés directo sobre la educación, no como recurso, sino como objeto de interés para las distintas formas de poder (Dale, 2000b, p. 428). La globalización otorga, en este sentido, un creciente protagonismo a los organismos internacionales como agentes de estructuración de la política educativa. Si el isomorfismo de Meyer invita a pensar en la globalización como intensificación de la emulación institucional entre Estados y la convergencia en unos valores universales y en una cultura común, la existencia de una agenda global conduce a pensar en la globalización como un proceso guiado por el capitalismo según el cual este es el principal motor del cambio. La estructuración de la agenda educativa global no es solo conducida por factores materiales, pero sí sitúa en el nivel material el motor que en última instancia explica los desplazamientos *hacia arriba* y *hacia abajo* en las prioridades de política educativa (Dale, 2000b, p.438)<sup>1</sup>.

<sup>(1)</sup> A pesar de que el enfoque de la GSEA sitúa en la dimensión material el eje explicativo de la agenda educativa global, no excluye la importancia de otros factores de tipo social, político o cultural. De hecho, la GSEA reconoce explícitamente que la globalización es un proceso multidimensional que va más allá de su dimensión económica-material. El hecho de enfatizar dicha dimensión, por consiguiente, debe entenderse como una respuesta al isomorfismo institucional que ubica en la dimensión cultural la fuerza explicativa de los cambios contemporáneos en educación.

La GSEA que defiende Dale invita a pensar en las relaciones entre globalización y política educativa a partir de la existencia de un cambio de paradigma representado por una globalización que modifica sin precedentes el papel del Estado a escala nacional e internacional. Este cambio se proyecta por medio de diferentes mecanismos que permiten entender a través de qué medios la globalización impacta, directa e indirectamente, sobre las políticas educativas nacionales (Dale, 1999). La globalización, por tanto, implica un cambio en la naturaleza de los problemas del Estado y en su capacidad de dar respuesta a dichos problemas. Un cambio de mandato, capacidad y gobernabilidad expresado fundamentalmente a través de una cesión de soberanía (voluntaria u obligatoria) a agencias supranacionales.

## Los mecanismos como método

Es en la idea de *mecanismos* donde Dale relaciona teoría y metodología. Los mecanismos son para Dale la expresión de las diferentes formas en las que la GSEA influye sobre las políticas educativas nacionales. Son el nexo entre el nivel supranacional y el nacional; un nexo que la globalización altera radicalmente. Si las formas tradicionales de relaciones políticas en educación se basaron fundamentalmente en el *préstamo* o el *aprendizaje* de medidas políticas (*policy borrowing* y *policy learning*), la globalización supone una mayor intensidad cualitativa y cuantitativa de relaciones entre los niveles nacional y supranacional y la proliferación de nuevos mecanismos de influencia. Dale no defiende la absoluta novedad de los mecanismos, pero sí que su intensidad supone un salto cualitativo en las relaciones internacionales educativas.

Los mecanismos pueden distinguirse en función de diferentes variables: la autonomía estatal en la relación con el organismo supranacional, el impacto sobre los procesos y/o sobre los objetivos educativos, el terreno educativo en el que se localiza la influencia (organización, currículo, gestión), etc. De este modo, Dale (1999) llega a distinguir entre cinco mecanismos *nuevos* que reflejan las formas en las que la globalización impacta sobre las políticas educativas: imposición, estandarización, armonización, instalación de interdependencia y disseminación. La capacidad política de los distintos organismos internacionales y su lógica interna de funcionamiento explican las diferencias en un tipo u otro de mecanismos y los distintos usos de los mismos.

Los distintos mecanismos reflejan, por consiguiente, posiciones desiguales en las relaciones de poder internacionales y sus consecuencias sobre las posibilidades de unos y otros



países tanto para intervenir en la *forma* que adopta la globalización como en las posibilidades de seguir o no seguir determinadas agendas. Estos mecanismos se visibilizan claramente en las formas concretas que adquiere la *agenda educativa global* en distintas partes del globo y en la capacidad demostrada por las distintas naciones para seguirla o adularla. No es lo mismo, por ejemplo, el impacto que ha supuesto el Consenso de Washington en las agendas educativas de los países del sur, que lo que significó en su día el Tratado de Maastricht en la orientación de las políticas educativas de los países europeos. Tampoco es lo mismo ni tiene las mismas consecuencias sobre la política educativa la nueva prioridad de la función social de la educación para luchar contra la pobreza que se define en los Objetivos del Milenio, que la importancia que la estrategia de Lisboa concede a la educación como motor de competitividad y de cohesión social. En ambos espacios converge la necesidad de buscar estrategias que superen la escala nacional y en ambos casos es visible que el proceso de globalización orienta discursos, agendas e incluso instrumentos, pero los mecanismos de impacto y las consecuencias políticas de estas agendas son diferentes y desiguales.

De este modo, aún a riesgo de simplificar, es fácil identificar que el mecanismo de imposición es el que mejor define las formas en que la agenda educativa global se ha instalado en las políticas educativas del sur. La dependencia y el mecanismo de crédito condicionado han asegurado un cumplimiento muy alto de las prioridades y estrategias definidas por el Banco Mundial (BM) y otros organismos internacionales de desarrollo y ha repercutido en tendencias de reforma educativa hacia la descentralización, el aumento de la oferta privada de educación y las políticas de recuperación de costes. Aunque la capacidad de negociación de cada país ha sido distinta, la convergencia en las prácticas ha sido elevada. No así los impactos, puesto que la aplicación de las mismas agendas en diferentes contextos está lejos de generar los mismos resultados.

El caso europeo se sitúa en el otro extremo en lo que se refiere a las necesidades de seguimiento de la agenda educativa global. Existen mecanismos indirectos y menos explícitos que aseguran que los países miembros participan de la convergencia en los objetivos de las políticas, y cada vez más también el contenido de las *mejores* políticas. Pero formalmente, el criterio de voluntariedad, asegurado mediante el derecho de veto, otorga una posición y una voz distinta a los Estados miembros. De este modo, el mecanismo que ha predominado en los procesos de convergencia hacia una agenda educativa global para el desarrollo europeo ha sido el de la armonización de políticas<sup>2</sup>. Enfrentarse a la globalización supone en el espacio europeo, igual que en los países

<sup>(2)</sup> En los últimos años el mecanismo de estandarización también ha tenido un papel predominante dentro de la Unión debido, sobre todo, a la aplicación de instrumentos de evaluación educativa tales como el Programa PISA.

dependientes, converger hacia metas y medios comunes, pero el contenido de esas metas y especialmente, de los medios para conseguirlas, difiere notablemente de las prescripciones que emanan del Consenso de Washington.

A continuación analizaremos con detalle dos ejemplos que sirven para ilustrar las posibilidades de análisis de los mecanismos como método de estudio de las relaciones entre globalización y política educativa.

## **La agenda global de lucha contra la pobreza: entre la diseminación y la imposición**

Desde la década de los noventa numerosos gobiernos, organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales han definido la educación como una herramienta clave para luchar contra la pobreza. Bajo esta lógica se entiende que la educación genera importantes beneficios económicos (la educación tiene repercusiones sobre los ingresos y la productividad laboral), sociales (la educación es una herramienta para promover la cohesión social) y culturales (la educación aumenta el capital cultural familiar y repercute sobre aspectos tan importantes como la salud, la fertilidad o la organización familiar) que la convierten en una herramienta clave para el desarrollo nacional (Tarabini, 2008). Las conferencias internacionales desarrolladas a lo largo de la década, tanto en materia educativa como social (las conferencias internacionales de Jomtien 1990 y Dakar 2000, Los Objetivos de Desarrollo del Milenio, etc.), han contribuido a consolidar este orden de prioridades, definiendo claramente el mandato de la política educativa de los países del sur.

En este apartado analizaremos el origen y significado de esta agenda y revisaremos su capacidad de influencia sobre el diseño y aplicación de políticas educativas nacionales. En particular nos centraremos en el caso de América Latina, donde el BM ha tenido una gran capacidad de influencia tanto en la definición de la agenda como en la proposición de políticas concretas para conseguir las metas previstas en ella. Hay que tener en cuenta que una misma agenda puede tener, y de hecho tiene, impactos profundamente diferentes en función del lugar de aplicación. La posición que ocupa una determinada región en el sistema global y las particularidades económicas, sociales y políticas de los países que la componen son dos elementos claves para entender los *procesos de recontextualización* de las agendas internacionales (Robertson, et

ál., 2002). Para entender las particularidades que adopta la agenda internacional en la región latinoamericana, por tanto, será necesario contemplar algunas características estructurales de la región, así como su relación con los organismos de financiación internacional (Tarabini, 2007).

En primer lugar, hay que tener en cuenta que la agenda de lucha contra la pobreza se enmarca dentro de lo que se ha conocido como *Post-Washington Consensus* y que su origen no se puede desvincular del significado y de los impactos que tuvieron los Planes de Ajuste Estructural en toda la región latinoamericana. Después de más de una década de políticas de reducción de costes, privatización y descentralización y dada la creciente sensibilidad internacional respecto a la dureza del ajuste, el BM se vio *obligado* a modificar algunos puntos de su agenda que le aseguraran la legitimidad necesaria para dar continuidad a su programa.

El *World Development Report* de 1990, publicado con el título de *Poverty*, planteó por primera vez la posibilidad de aplicar estrategias complementarias al modelo de desarrollo centrado en el mercado y reconoció la excesiva dureza de los programas de ajuste sobre los sectores más pobres de la sociedad. La lucha contra la pobreza se convertía, así, en el objetivo prioritario del Banco, estableciendo una doble estrategia para conseguirlo: por un lado, promocionar un crecimiento basado en el uso intensivo de la mano de obra mediante la apertura de las economías y la inversión en infraestructuras; por otro, suministrar servicios sociales básicos de salud y educación para la población pobre (World Bank, 1990).

El nuevo discurso de lucha contra la pobreza, no obstante, no se replantea en ningún caso la condicionalidad impuesta para acceder a los créditos y sigue considerando que los efectos del ajuste son puramente transitorios y temporales, asociados fundamentalmente a la falta de crecimiento de los países de origen. De lo que se trata, por tanto, no es de cambiar las políticas de estabilización y reforma estructural, sino de buscar estrategias complementarias a dichas reformas que permitan a los pobres *participar* del proceso de desarrollo. Bajo esta óptica, se da una importancia crucial a la provisión educativa para la población pobre, entendida como un mecanismo clave para impulsar su *activación* y, así, aumentar la productividad laboral, el crecimiento económico y el desarrollo social. El mandato de política educativa para América Latina, por tanto, pretende dar respuesta a las necesidades de acumulación y contención social, partiendo de la constatación de que unos niveles excesivos de pobreza pueden impedir el desarrollo económico de la región.

En segundo lugar hay, que destacar los efectos de esta agenda sobre el diseño y aplicación de políticas educativas nacionales. Si bien la agenda de lucha contra la

pobreza no supone imposición alguna por parte de los organismos internacionales que la propugnan, esta es adoptada, explícita o implícitamente, por la mayoría de países latinoamericanos, viéndose reflejada claramente en sus modelos de política educativa. La causa de ello se debe fundamentalmente al fuerte componente normativo que la caracteriza, actuando a través de un poderoso mecanismo diseminador. Veámoslo.

El análisis de la política educativa latinoamericana permite identificar tres grandes etapas de reforma en la región. La primera, desarrollada durante la década de los sesenta, se caracterizó por la expansión cuantitativa del sistema, dando especial énfasis a la ampliación del acceso, particularmente de la educación primaria. En esta primera fase, la igualdad de oportunidades educativas –como mínimo de acceso– ocupó el eje central de la reforma.

La segunda fase de reformas se desarrolló durante la década de los ochenta y se caracterizó por el abandono del ideal cuantitativo como eje de la reforma educativa. Autores como Reimers (2000) destacan el abandono de la equidad como objetivo de la política educativa, trasladando el énfasis de la reforma a la calidad del sistema. Debido a la creciente preocupación de los Estados por hacer frente a los enormes niveles de endeudamiento y por integrarse al ritmo de la economía global, las políticas educativas desarrolladas durante este período se centraron en mejorar la competitividad y la productividad del sistema, aplicando reformas centradas en la gestión, el financiamiento y el funcionamiento de la educación.

La tercera fase se empieza a desarrollar a partir de la década de los noventa y se caracteriza por mantener el énfasis en la gestión, la calidad y la competitividad iniciadas en los ochenta, pero introduciendo de nuevo la importancia de la oportunidad educativa. En esta etapa empiezan a desarrollarse políticas compensatorias y focalizadas, dirigidas a los sectores más vulnerables de la sociedad. Estas políticas, orientadas por principios de discriminación positiva, se entendieron como la mejor vía para garantizar de forma paralela la eficiencia en el ejercicio del gasto social y la eficacia en la provisión de servicios para los sectores sociales más necesitados y mostraron, en términos generales, una clara complementariedad con las prioridades de la nueva agenda internacional de desarrollo y, en particular, con los presupuestos del BM.

Las políticas educativas focalizadas se han caracterizado por su gran diversidad tanto en su forma de actuación como en su fuente de financiación. Unas actúan sobre la demanda (vía transferencia de renta condicionada a las familias pobres, fundamentalmente) y otras sobre la oferta (a través de programas de innovación pedagógica dirigidos a las escuelas con más alumnado pobre o de inversión de infraestructura y material); unas son financiadas directamente por el BM, otras reciben

su asesoramiento técnico y otras *solo* se inspiran en sus propuestas. Pero todas coinciden en un elemento fundamental: entienden la inversión educativa como la mejor vía para luchar contra la pobreza y, por tanto, asumen el mandato establecido por la agenda global (Tarabini, 2007).

Si no se trata, sin embargo, de políticas impuestas por organismos internacionales, ¿cómo podemos explicar su adecuación a los presupuestos de la agenda global y su generalización en toda la región? Para responder a esta pregunta hay que tener presente el origen de dicha agenda y recordar el papel del BM en la región latinoamericana. En un momento post-ajuste estructural, caracterizado por el fuerte agravamiento de la situación social y por la incapacidad de los Estados latinoamericanos de dar respuesta a las múltiples demandas de bienestar social, la focalización se presenta como la vía más eficiente y eficaz para llegar a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, como el único camino para garantizar los niveles mínimos de bienestar necesarios para garantizar el orden social y asegurar el desarrollo sostenido de los países del sur. El fuerte componente normativo que acompaña a estas medidas es, por tanto, un elemento esencial para entender su generalización en toda la región latinoamericana.

En definitiva, el mecanismo de imposición que caracterizó a los programas de ajuste se ha visto acompañado (no sustituido) por un mecanismo de diseminación basado en la persuasión, el asesoramiento y la sugestión para la adopción de una determinada agenda. Este nuevo mecanismo que a primera vista parece menos *fuerte* no debe hacernos pensar que es por ello menos eficaz o que tiene menos influencia sobre el diseño de políticas educativas nacionales. Al contrario, la adopción de esta agenda y su grado de desarrollo es monitorizada intensamente por los organismos internacionales que la promueven y en especial por el BM.

Es más, desde finales de los años noventa el Banco dispone de nuevos mecanismos políticos para asegurar la aplicación de la agenda (Tarabini, 2008). Nos referimos, en particular, a los *Poverty Reduction Strategy Papers* (PRSP). Los PRSP fueron introducidos en 1999 de forma conjunta entre el BM y el FMI y se consolidaron en una de las principales herramientas políticas para la articulación del Post-Consenso de Washington. El objetivo de los PRSP es definir planes nacionales para impulsar el crecimiento económico y reducir la pobreza. Simultáneamente establecen las necesidades de financiación externa para conseguir los objetivos nacionales establecidos. Formalmente, el contenido de cada documento es elaborado de forma autónoma por los propios países en desarrollo, intentando reflejar sus necesidades y particularidades. Los PRSP de hecho se definen como estrategias voluntarias que no están sujetas a ningún tipo de condicionalidad. Sin embargo, y de forma progresiva, los PRSP se han convertido

en el marco de referencia inevitable para configurar las estrategias de desarrollo tanto de las agencias bilaterales y multilaterales como de los propios países en desarrollo. Más aún, diversos autores coinciden en señalar que se trata de la nueva estrategia de condicionalidad del BM (Robertson et ál., 2006).

Puede afirmarse, pues, que si bien el BM no es el único actor internacional que define la agenda educativa de lucha contra la pobreza, es sin duda el que tiene más capacidad, tanto técnico-financiera como política, para aplicarla en América Latina y para asegurar su diseminación en los diferentes países de la región.

## El Método Abierto de Coordinación: más allá de la armonización

En el año 2000, la Declaración de Lisboa estableció que el objetivo de la UE para esta década era «convertir a la Unión en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social». Para conseguir este objetivo, se afirmó que no era suficiente una transformación de la economía europea sino también, y sobre todo, una modernización del Estado de bienestar y de los sistemas educativos europeos. En el año 2010 Europa debía ser líder mundial en términos de calidad de la educación, siendo necesario para ello una profunda reestructuración de sus sistemas educativos nacionales.

En el marco de la denominada Estrategia de Lisboa, el Consejo Europeo fijó las prioridades de acción política en educación y formación para el año 2010. Estas prioridades se concretan en tres grandes objetivos estratégicos a los que deben llegar todos los sistemas educativos europeos antes del 2010: 1) mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas de educación y formación, 2) facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación y 3) abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior (UE, 2001).

La estrategia de Lisboa, por tanto, contribuye claramente a delimitar el mandato de los sistemas educativos europeos. Un mandato que si bien no se puede considerar unitario ni unidimensional<sup>3</sup>, se caracteriza por un rasgo fundamental: se define y justi-

---

<sup>3</sup> Tal como señala Dale (2003) la estrategia de Lisboa se basa en cinco discursos complementarios: la competitividad, la economía del conocimiento, el crecimiento sostenible, el aumento y la mejora de la ocupación y la cohesión social. Estos discursos generan un mandato multidimensional para los sistemas educativos de los diversos países de la Unión.

fica en *nombre de la globalización*. Es decir, los sistemas de educación y formación deben ser capaces de responder a los retos económicos, políticos y sociales generados por la globalización. Unos retos que no solo se concretan en la necesidad de estimular la competitividad de la UE a escala global, sino también en la necesidad de garantizar un crecimiento económico sostenible a escala nacional y en la importancia de aumentar los niveles de cohesión y bienestar social. Es más, si bien el mandato educativo que fomenta la estrategia de Lisboa debe considerarse multidimensional, diversos autores coinciden en señalar la importancia que adquiere la función de acumulación dentro de las actividades educativas impulsadas por la Unión (Bonal, et ál., 2008 *en prensa*).

La UE, sin embargo, no se ha limitado a diseñar un objetivo global (un mandato) para los Estados miembros, sino que además ha definido un método para alcanzar dicho mandato: el Método Abierto de Coordinación (OMC, en sus siglas en inglés de *Open Method of Coordination*). El objetivo del OMC es llegar a un proceso de convergencia entre los Estados miembros para el cual se establecen objetivos compartidos pero no se impone el procedimiento a seguir. Es decir, dada la gran diversidad de los sistemas educativos europeos, se entiende que la mejor manera para conseguir los objetivos propuestos es establecer resultados comunes, permitiendo la existencia de procedimientos diversos para alcanzarlos. El OMC, por tanto, se define como una estrategia de cooperación entre países basada en la determinación de los objetivos comunes, en la divulgación de buenas prácticas y en la medición de los progresos.

Junto con el Método Abierto de Coordinación, y con la finalidad de garantizar el seguimiento de los progresos de los diferentes países en el marco de la estrategia europea, la UE diseñó en el año 2003 un sistema de indicadores o puntos de referencia (*benchmarks*) que especificaban el horizonte a lograr en el 2010. Inicialmente los *benchmarks* se dirigieron a cada Estado miembro, obligándoles a alcanzar determinadas cotas o niveles predefinidos. Pocos meses después de su formulación, sin embargo, se reorientó la propuesta inicial y se establecieron indicadores relativos al promedio de todos los Estados, permitiendo que algunos se situaran por debajo de la media. Según la lógica de la UE, por tanto, se trata de impulsar un proceso de aprendizaje continuado a través del cual todos los Estados vayan llegando progresivamente -unos a corto, otros a medio y otros a largo plazo- a los objetivos marcados. Es más, la UE indica explícitamente que los objetivos marcados en el terreno educativo solo pueden conseguirse a través de la cooperación entre los Estados miembros, con lo cual, los indicadores establecidos no se constituyen tan solo en un mecanismo de evaluación de los progresos de cada Estado sino también en un mecanismo de comparación de

las mejoras prácticas existentes y en una forma de presión para los Estados más *atrasados* en la consecución de los objetivos (Bonal, et ál., 2008 *en prensa*).

Podemos afirmar, por tanto, que una de las diferencias centrales entre la agenda educativa de lucha contra la pobreza y la agenda educativa europea es que la primera se centra en el mandato de la educación, mientras que la segunda pone un gran énfasis en la *capacidad* de los diferentes Estados para llevar a cabo este mandato.

Sagrina Regent (2003) ha calificado este proceso como «nuevo modelo de gobernabilidad», caracterizado por adoptar un método regulador débil (*soft regulatory method*). Es decir, se trata de un modelo diseñado para conseguir cierta convergencia en los resultados pero permitiendo diversidad en el tipo de políticas nacionales aplicadas para llegar a dichos resultados. De este modo, a pesar de que el mecanismo de armonización siga teniendo una importancia central para entender la forma de influencia de la UE sobre las políticas nacionales, la Estrategia de Lisboa y en especial la introducción del OMC, suponen cambios significativos respecto a la forma tradicional de influencia de la Unión. Tal como afirma Mosher (2000), el OMC introduce nuevas formas de regulación de las políticas nacionales que se alejan de la lógica clásica de la armonización. De hecho, el autor se refiere al OMC como una *aproximación post-reguladora de gobernabilidad*. Es decir, según Mosher la *regulación tradicional* aplicada a través de la armonización se basaba en la aplicación de mandatos relativamente uniformes, elevadamente estáticos y determinados jerárquicamente. Este modelo, por tanto, conducía a políticas con un elevado grado de similitud, impulsadas fundamentalmente desde el nivel europeo. El modelo de gobernabilidad post-reguladora, en cambio, da preferencia a los procedimientos o estándares generales, enfatiza la variedad, la flexibilidad y la voluntariedad y se reajusta a lo largo del tiempo en función de los *feedbacks* recibidos por parte de los Estados nacionales.

Las preguntas que se nos plantean en este contexto son fundamentalmente dos: ¿cómo repercute el OMC en las políticas educativas nacionales? y ¿cuál es la fuerza de los mecanismos de influencia utilizados por la Unión?

En primer lugar, hay que tener en cuenta el proceso a través del cual las guías, metas y objetivos de la Agenda de Lisboa se transfieren a escala nacional. Este proceso está definido dentro de lo que podemos denominar como la segunda etapa del OMC. Una vez establecidos los objetivos y *benchmarks* comunes entre países miembros (primera etapa), cada Estado debe diseñar su propio plan de acción, adecuándose a las metas y procedimientos establecidos por la Unión. Formalmente cada Estado puede desarrollar su plan de acción de la forma más adecuada a las características de cada país. La finalidad de esos planes, sin embargo, es llegar al objetivo de la UE de la



forma más eficiente posible y, por tanto, se dan *recomendaciones* específicas a cada Estado sobre la forma más apropiada para implementar las medidas previstas. Una de las *recomendaciones* más difundidas por la UE es la necesidad de aplicar un proceso de descentralización en el que todos los actores –estatales y mercantiles, públicos y privados, nacionales y locales– participen en el proceso de aplicación de las reformas. Lo que más sorprende de este proceso, tal como indica Dale (2003), es que un tema tan político y debatido como el de la descentralización se presenta desde la UE como una cuestión puramente técnica. Otras de las sugerencias de la Unión en las que puede cuestionarse la existencia de un carácter únicamente técnico son la necesidad de suprimir los obstáculos a la libre circulación de servicios y mercancías o determinadas propuestas de reorientación del gasto público.

No podemos olvidar que si bien el proyecto de creación y extensión de la UE se apoyó fundamentalmente en aspectos económicos, ya desde su inicio se trataba de un proyecto de tipo político, en la base del cual se esconde un determinado modelo de desarrollo. En este marco, los planes de acción de cada gobierno tanto en materia educativa como en otros ámbitos de intervención quedan delimitados por la finalidad última de la Unión: convertirse en la economía más competitiva y dinámica del mundo. Hay que tener en cuenta, además, que los temas de bienestar y política social han estado tradicionalmente subordinados al principio del libre mercado, que desde el inicio centró las acciones de la Unión (Streeck, 1999). El Tratado de Maastrich, en particular, supuso un fuerte impulso para las políticas de libre mercado, disciplina monetaria y fiscal y flexibilización y privatización del mercado laboral, institucionalizando en la Unión lo que Gill (1998) llama un *neoliberalismo disciplinario (disciplinary neo-liberalism)*.

En definitiva, más allá de los debates ideológicos respecto al modelo político de la Unión, lo que parece claro es que las propuestas de política social y educativa forman parte de un proyecto político-económico más amplio y que, por tanto, no se trata solo de cuestiones técnicas sin ninguna implicación ideológica.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta la función sancionadora que puede ejercer la UE sobre sus Estados miembros. Si bien el OMC no tiene capacidad coercitiva, el establecimiento de parámetros para identificar qué Estados han tenido éxito o han fracasado en la consecución de los objetivos sirve como poderoso mecanismo de control y presión. Una vez elaborados los planes de acción por parte de cada Estado, estos pasan a ser evaluados por la Unión, elaborando informes anuales sobre la evolución de cada Estado en relación con los objetivos previstos y sobre la idoneidad de sus planes de acción para conseguirlos. Los últimos informes de la UE (2004,

2005 y 2006) indican que todavía hacen falta muchos esfuerzos por parte de los Estados miembros para llegar a las metas previstas y asocian los escasos resultados obtenidos, entre otros elementos, a la falta de voluntad política<sup>4</sup>.

Podemos afirmar, por tanto, que si bien el OMC no implica una transferencia de competencias desde el nivel nacional hacia el europeo, este método refuerza las instituciones europeas en la medida que les otorga tareas centrales en la definición y el control de todo el proceso (Bonal et ál., 2008 *en prensa*). Hay que recordar, además, el derecho a veto que ostentan algunos Estados de la Unión, hecho que genera posiciones desiguales para asumir la agenda recomendada. Aquellos Estados más débiles desde el punto de vista económico y político y aquellos de reciente incorporación pueden considerarse los más afectados por la agenda de la Unión.

La agenda de Lisboa, en definitiva, supone un incremento de los campos de acción de la UE en tanto que agente supranacional, generando una importante ampliación de la agenda europea. Es más, siguiendo la tesis de Dale (2003) podemos afirmar que la agenda de Lisboa supone un fuerte impulso para la creación de un espacio europeo de educación que supone una reestructuración profunda de los sistemas educativos europeos.

## A modo de conclusión

La revisión de la agenda educativa europea y latinoamericana sirve para ilustrar la insuficiencia de la escala nacional para analizar la política educativa en un contexto de globalización. Si bien los Estados siguen siendo agentes claves en la regulación, la provisión y la financiación de la educación, la lógica de producción de la política educativa pasa por considerar la importancia de otros actores y factores que influyen sobre los propios márgenes de actuación del Estado.

De hecho, es difícil comprender los cambios en el mandato, la capacidad y la *governabilidad* de los sistemas educativos tanto del norte como del sur sin aludir de algún modo a los efectos generados por la globalización. Tanto en el caso europeo como en el latinoamericano, la globalización ha constituido el factor en nombre del cual se han jus-

---

<sup>(4)</sup> Los informes de la UE también reconocen la existencia de condicionantes sociales, económicos y políticos que dificultan el progreso de algunos países hacia los objetivos previstos. Esta cuestión, sin embargo, queda siempre subordinada a la voluntad política de cada Estado.

tificado nuevos enfoques, nuevas necesidades y nuevas políticas en el sector educativo; ha servido de catalizador de nuevos discursos, nuevas prácticas y nuevas agendas (Bonal y Rambla, 2008, *en prensa*). Asimismo, la globalización explica el creciente papel jugado por los organismos internacionales y regionales en la definición de las prioridades educativas e incluso en la regulación, la financiación y la provisión de la educación. Hoy en día es imprescindible contemplar el papel jugado por actores como el BM o la UE para entender la configuración de la política educativa nacional. Una política que a pesar de mostrar especificidades en función del lugar de aplicación muestra también importantes similitudes difíciles de comprender sin tener en cuenta las recomendaciones de los organismos internacionales y su capacidad de influencia –directa e indirecta, técnica y de financiación– sobre los estados-nación.

En este sentido, la opción de considerar una agenda educativa global a diferencia de la concepción del isomorfismo de la Escuela de Stanford, tiene consecuencias metodológicas en el análisis de la política educativa e implica considerar otros agentes y otras escalas no exclusivamente nacionales para entender la lógica de formación de la política educativa contemporánea.

La idea de mecanismos propuesta por Roger Dale es la que permite conectar el nivel supranacional y nacional. Con esta idea, además, el autor se aleja explícitamente de relaciones mecánicas, deterministas y lineales entre ambos niveles y permite analizar las relaciones de poder entre diferentes escalas de decisión. Efectivamente, el elemento en común entre los dos casos estudiados es la gran capacidad de influencia de los organismos supranacionales en la definición de las prioridades educativas nacionales. Sin embargo la capacidad de influencia de estos organismos es radicalmente diferente y pasa por mecanismos sumamente diversos. La imposición ejercida por el BM durante los años ochenta, por ejemplo, no solo se asocia con el gran poder financiero de un organismo internacional como el Banco sino también con la menor capacidad de influencia política de los países latinoamericanos. Asimismo, la tendencia a la armonización que ha caracterizado la evolución de las políticas europeas se vincula con los propios poderes atribuidos a la Unión y con la mayor capacidad de presión política y económica de sus Estados miembros.

Por otra parte, la evolución en los mecanismos de influencia externa muestra el dinamismo de los efectos de la globalización sobre las políticas y los sistemas educativos. Es decir, lejos de tratarse de un proceso estático, se trata de una influencia en constante evolución que se transforma a medida que cambian las condiciones políticas, sociales y económicas, que se redefinen las necesidades e intereses de los propios organismos supranacionales o que se modifican los equilibrios de poder internacionales.

## Referencias bibliográficas

- BONAL, X. Y RAMBLA, X. (2008, en prensa). In the name of globalization: southern and northern paradigms of educational development. En S. ROBERTSON Y R. DALE (Comps.), *Globalisation and Europeanisation in Education*. Oxford: Symposium Books. Vol. 2.
- BONAL, X., TARABINI, A. Y ALBAIGÉS, B. (2008, en prensa). La agenda de Lisboa como mecanismo de soft-governance educativa. En C. MULAS-GRANADOS (Comp.), *Nuevas Políticas de Bienestar en Europa: el Estado dinamizador*. Madrid: FIIAPP.
- CERNY, P. G. (1997). Paradoxes of the Competition State: the dynamic of political globalisation. *Government and Opposition*, 32, 251-271.
- DALE, R. (1989). *The State and Education Policy*. Milton Keynes: Open University Press.
- (1997). The State and the Governance of Education: An Analysis of the Restructuring of the State-Education Relationship. En A. H. HALSEY, H. LAUDER, P. BROWN Y A. S. WELLS (Comps.), *Education: Culture, Economy, Society*. Oxford: Oxford University Press.
- (1999). Specifying Globalisation Effects on National Policy: Focus on the Mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14, 1-17.
- (2000a). Globalisation: A New World for Comparative Education? En J. SCHREIWER (Comp.), *Discourse Formation in Comparative Education* (pp. 87-109). Berlin: Peter Lang.
- (2000b). Globalisation and Education: Demonstrating a «Common World Education Culture» or Locating a «Globally Structured Educational Agenda»? *Educational Theory*, 50, 427-448.
- (2003). The Lisbon Declaration, the reconceptualization of governance and the reconfiguration of the European Educational Space. RAPPE Seminar Governance, Regulation and Equity en European Education Systems, Londres, 20 marzo.
- GILL, S. (1998). New Constitutionalism, Democratisation and Global Political Economy. *Pacific Review*, 10, 23-40.
- HELD, D. ET AL. (1999). *Global Transformations*. Cambridge: Polity.
- HIRST, P. & THOMPSON, G. (1999). *Globalization in Question: The International Economy and the Possibilities of Governance*. Cambridge: Polity Press.
- MOSHER, J. (2000). The Lisbon European Council and the Future of European Economic Governance. *ECSA Review*, 13, 2-7.
- OHMAE, K. (1995). *The End of the Nation State*. New York: Free Press.
- REGENT, S. (2003). The Open Method of Coordination: a New Supranational Form of Governance? *European Law Journal*, 9, 190-214.
- REIMERS, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 1-17.

- ROBERTSON, S., BONAL, X. & DALE, R. (2002). GATS and the education sector industry: the Politics of Scale and Global Reterritorialization. *Comparative Education Review*, 46, 472-96.
- ROBERTSON, S. ET AL. (2006). *Globalisation, Education and Development: Ideas, Actors and Dynamics*. Londres: DfID.
- STREECK, W. (1999). Competitive Solidarity: Rethinking the European Social Model. 11<sup>th</sup> Annual Meeting of the Society for the Advancement of Socio-Economics, Madison, Wisconsin. 8-11 junio.
- TARABINI, A. (2007). The Spread of Targeted Educational Policies in Latin America: Global Thesis and Local Impacts. *International Studies in Sociology of Education*, 17, 21-43.
- (2008). *Educación, pobreza y desarrollo: agendas globales, políticas nacionales, realidades locales*. Tesis doctoral. Barcelona: Departamento de Sociología, UAB.
- WORLD BANK (1990). *World Development Report: Poverty*. Washington D.C.: World Bank.

## Fuentes electrónicas

- UE (2001). *Informe del consejo «Educación» al Consejo Europeo «Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación»*. Recuperado el 20 de junio de 2008 de: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep\\_fut\\_obj\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_es.pdf)
- (2004). *«Educación y Formación 2010» Urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa*. Recuperado el 25 de junio de 2008 de: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir\\_council\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_es.pdf)
- (2005). *Comision staff working paper. Progress towards the Lisbon objectives in education and training. 2005 Report*. Recuperado el 25 de junio de 2008 de: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf>
- (2006). *Comision staff working document. Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Report base on indicators and benchmarks. Report 2006*. Recuperado el 25 de junio de 2008 de: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06.pdf>.

**Dirección de contacto:** Aina Tarabini-Castellani Clemente. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Sociologia. Edifici B. Campus Bellaterra. 08193 Barcelona, España.  
E-mail: aina.tarabini@uab.es



# Determining quality of early childhood education programmes in Spain: a case study

## Determinación de la calidad de los programas de Educación Infantil en España: un estudio de caso

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-024

Sonia Rivas<sup>1</sup>  
Ángel Sobrino

*Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Sociología. Barcelona, España.*

### Abstract

This paper presents a case study where a specific protocol for assessing the quality of education programmes for children from newborn to age three was used. The article opens with a statement of the problem and a historical overview of Spanish educational policy which suggest that one of the main purposes of current legislation (LOE, 2006) is to ensure that centres provide high quality educational experiences. The paper goes on to describe the research that has been done in order to develop a protocol designed to assess educational programmes for children from newborn through age three. Finally, the article presents the results of a pilot project in which this protocol was applied in a case study. The information gathered and the conclusions derived from two stakeholders, parents and teachers, over two academic years is analyzed.

*Keywords:* early childhood education, programme, assessment, quality, teacher, parents, case study.

---

<sup>(1)</sup> AUTHOR'S NOTE: The authors wish to acknowledge and thank the anonymous reviewer of this article as well as Karen Murphy, PhD, from Wheelock College, and Cólín O hAodha from the University of Navarra. Their thoughtful comments and suggestions on earlier drafts of the article are greatly appreciated.

## Resumen

Se presenta un estudio de caso en el que se desarrolla y aplica un protocolo de evaluación de la calidad de programas educativos para niños y niñas de 0-3 años. El estudio se lleva a cabo en un centro de Educación Infantil trilingüe, durante dos años académicos, y recabando información de los progenitores de los alumnos y de los profesores del centro.

En la primera parte del artículo se describe el contexto de este ciclo educativo teniendo en cuenta su perspectiva histórica y la actual legislación española, que propone que en él se asegure que los centros educativos proponen experiencias educativas de calidad.

A continuación, se aborda pormenorizadamente el proceso llevado a cabo para desarrollar el protocolo de evaluación del programa educativo para este contexto, y se detallan las variables e indicadores, los instrumentos para la recogida de datos y el procedimiento de análisis de datos empleados.

Finalmente, se presentan los resultados de la aplicación de este protocolo. Contando con las limitaciones propias que se derivan de evaluar de calidad de los programas en la etapa de educación infantil, se puede afirmar que los siguientes aspectos son fundamentales para la consecución de programas de calidad para este primer ciclo educativo: la formación de los profesores, su identificación con los métodos pedagógicos, la importancia del clima escolar y la comunicación en el tándem progenitores-equipo docente.

Como conclusión cabe remarcar la estrecha relación y enriquecimiento mutuo entre la formación y práctica docentes y la familia: el fortalecimiento de cauces cada vez más estrechos de comunicación entre ellos es una vía privilegiada para la resolución de conflictos. De esta forma, el equipo docente se siente con autoridad para responder a las demandas de los progenitores y estos, a su vez, se perciben capaces de expresar sus ideas y también apoyar a los profesores.

*Palabras clave:* educación temprana, programa, evaluación, calidad, profesor, padres, estudio de caso.

## Statement of the problem

Preparing infants and toddlers, who begin in education programmes before they are three years old, to succeed in general education classes and to ensure quality practices is a challenging assignment for teachers and local educational authorities in Spain. Programming during the period called the First Stage of Child Education [Primer ciclo de



Educación Infantil], which may begin during the first months of life and finish at age three, has an educational function for children with or without special needs (LOE, 2006).

Despite important discussions in the early childhood education field in Spain which acknowledge the unequivocally educational nature of programmes at this developmental level, concerns still remain about how this mission should be understood and accomplished by educators in practice. On the one hand, teachers have considerable autonomy in the design of educational curricula, although six minimum learning objectives must be implemented (RD 114/2004). By contrast, what this «educational function» or «specific pedagogical proposal» (LOE, 2006, Title I, Article 14.3) means remains un-defined by the National Government. Consequently, educators play a critical role in determining specific content and how minimum objectives are to be adapted to the socioeconomic and cultural context, establishing general methodological criteria and adopting pertinent decisions regarding the assessment process. As a result, a remarkable variety of educational practices and programmes exists in *Educación Infantil* (Aguado, 1993, 1997; Garcia, 1995; Lera, 1996; Rivas, 2004a, Ruiz de Miguel & Garcia, 2004; Zabalza, 2001), without any general consensus.

Another compelling reason for teachers' concerns about the challenge of assessment is that the legislation dictates that quality education for all be offered. The policy describes assessment as an obligatory activity, which guarantees and contributes to quality services (LOE, 2006, Article 140.a), and as a global, continuous and formative activity, which will help those responsible for providing education programmes to guarantee the accomplishment of certain minimum learning objectives. Moreover, not only results, but also information on all the variables in the teaching-learning process is to be included in assessment through the use of observational procedures.

However, significant concerns remain about how to carry out assessment and the definition of quality practices. As Balageur Mestres and Penn (1990, p. 26) said: «Any definition of quality is to an extent transitory; understanding quality and arriving and quality indicators is a dynamic and continuous process of reconciling the emphases of different interest groups». From this point of view, De la Orden (2009, p. 26) defines quality as «the effect of the set of the multiple coherence relations between basic components (internal and external) of the education system or any of its subsystems».

How can professionals know that their program is developing satisfactorily and that children are developing what they are supposed to learn? How can educators be helped to establish what best practices are, and how to assess them? What constitutes quality care and educational programming in a Spanish context and how can these principles be implemented by teachers?

In this regard, assessment may play a pivotal role in evaluating programme adequacy in educational terms, and in helping educators improve programme quality.

## **A framework for analysis**

Nowadays, emphasis on improving factors related to quality in early care and education is recognized as a trend in developed countries and a necessity in developing ones (UNESCO, 2005, ECEA EURYDICE, 2009). However, there is considerable debate about how quality is established and maintained in Early Childhood Education (ECE) programmes (Clark & Stroud, 2002; Fontaine, Torre, Grafwallner, & Underhill, 2006; Granell and Fuenmayor, 2000; Luengo, 2000; Lee & Walsh, 2004; Sarancho and Spodek, 2007). Within this complex and dynamic context it is still possible to identify indicators of quality that are of interest to most communities. Different groups of variables are used to define quality indicators. Structural and process variables occupy an important place in the literature (Phillips, 2000): whereas the former refer to static elements (child-adult ratios, group size, and training or in-service teacher preparation), the latter are related to dynamic factors (teachers' attitudes during programme implementation or measures of teaching adequacy). While the former can be regulated by legislation because of their static nature, more complex analysis is needed to identify the latter, depending on research findings and cultural contexts.

In particular, the teachers' role is considered critical to quality in ECE programmes. Studies indicate that the education of ECE teachers affect the quality of ECE programmes (Cost, Quality and Outcomes Study Team, 1995). Specifically, it has been hypothesized that better programme quality depends on better-educated teachers. A close relationship between programme quality and teacher training has been noted (Blau, 2000; Burchinal, Cryer, Clifford and Howes, 2002; Sarancho and Spodek, 2007), and between quality practices and specific teacher behaviours and characteristics (Bowman, Donovan and Burns, 2001; Shonkoff and Phillips, 2000), as teachers are rated as more sensitive in interactions with children and as providing higher quality care than other caregivers (Burchinal et ál., 2002). Moreover, other formal characteristics such as teacher age, and years of experience have been also associated directly (Barnett, 2003; Bowman, Donovan and Burns, 2001) and indirectly (Phillips et ál., 2000; Rimm-Kauffman, Storm, Sawyer, Pianta and LaParo, 2006) with programme quality. Thus, the professional development and assessment of ECE teachers is becoming a critical element (Bowman, Donovan and Burns, 2000) in providing high-quality ECE programmes.

To sum up, the teaching role associated to quality in child education programs is characterised by their educational qualification, their high academic education and specialized training in early childhood education, their appropriate skills and behaviours to interact with parents, teachers and children.

Existing research suggests that parents make child care decisions based both on what they believe is best for their child, and on more practical considerations such as cost and convenience (Peyton, Jacobs, O'Brien & Roy, 2001). With concerns about possible inadequate services, there has been a pressing need to ensure that children and their families receive appropriate care and attention in schools. Consequently, parental satisfaction is used as an index of the quality of care children receive. Furthermore, measurement of parent satisfaction, particularly at pre-primary levels, has the potential to be an important component in evaluating service adequacy because parents are the main responsible of their children, the primary caregivers, and the key to the children's education with the cooperation between schools and families through their participation.

It would be an oversimplification to limit concerns about assessment to establishing quality indicators that might give some specific and useful information for programme assessment. Nevertheless, with this caveat in mind (Lee and Walsh, 2004; Rivas, Sobrino and Peralta, 2005), a focus on single factors designed to improve quality as well as a more systematic approach is vital if useful indicators to help educational authorities know if they are developing quality activities are to be found, and early ECE programmes are to be assessed according to the same criteria. Consequently, it is essential that consistent ways of evaluating programmes be developed and the best structure for ECE programmes be defined.

Hence, given that research into educational programmes for very young children is relatively limited, we designed and implemented a protocol in a case study to assess the quality of a particular educational programme, to assist those who are responsible for providing quality education to children from birth through age three.

## The present study

The purpose of this research was to assess the quality of different aspects of a particular ECE programme developed at a specific centre, in order to evaluate how the role of teachers may provide evidence of quality in ECE programmes and whether parental involvement and satisfaction reflect quality educational practices. The indicators and

variables in the protocol's design were defined in line with this objective. Quality factors which the literature shows to produce high-quality interventions were used to establish the protocol (Rivas, 2008; Rivas, Sobrino and Peralta, 2008). Assessment data came from different stakeholders: parents and teachers<sup>2</sup>. Furthermore, the evaluation model developed by Perez Juste (2000) was used as a foundation for the assessment protocol.

## Background centre description

The programme assessed is The Trilingual Early Stimulation Programme<sup>3</sup>. The ITC where this programme was developed is a private full-service childcare and educational centre in the Basque Country in north-eastern Spain. The facility provides full-time and part-time care and education of children from four months old to three years of age, generally five days per week for an average of seven and a half hours per day. Both childcare and the educational programme are also offered on Saturday mornings. The centre has been in existence for ten years and serves around fifty, mostly professional families, in middle to upper socioeconomic groups.

The nine staff members at this ITC (100% white female) come from diverse educational backgrounds, with credentials in education and early childhood training, and are fluent in different languages: *Cambridge Certificate in Advanced English* or *Proficiency* in English, degree level in Spanish, and *Euskararen Gaitasun Agiria* (Official Certificate in Basque). The age range of full-time staff is 23 to 33. The length of time of service for staff members ranges from two to nine years. There are two teachers in each classroom, independent of the ages and activities of the children and the staff-child ratio (1:8) suggested in education law.

## Programme description

In line with the trend and expectations of childhood bilingualism during infancy in recent years (McCardle and Hoff, 2006), and specifically in the Basque Country

---

<sup>2</sup> The entire protocol for assessing program quality was organized into five major domains, taking into account the three stakeholders included in data collection (children, teachers and parents), information about the physical environment and program documentation. Seven specific variables and a total of two hundred and seventy indicators drawn from the specification of four dimensions in Haizea instrument (Fuentes-Biggi and Fernandez, 1992), suitable for registering information in different languages. However, in order to sharpen the focus and garner an in-depth understanding of the issue, only the results relating to teachers and parents will be considered in this paper.

<sup>3</sup> Programa de Estimulación Temprana y Trilingüismo.

(Sierra, 2008; Zalbide & Cenoz, 2008), this programme's curriculum encompasses different areas of development, including physical exercise and motor skills, social and linguistic development, using a teaching methodology characterized as «linguistic submersion»: the children are 'submerged' in an environment where everything that surrounds them leads to the development of three different languages.

The methodology is based on teacher rotation. Each staff member teaches -in Spanish, English or Basque- for twenty minutes in every class, independent of the ages of the children. Language exposure occurs during different routines: arrival and departure, play-times, meals, toileting, and educational activities. The children experience all three languages from different teachers who rotate through their classrooms every day and in the same situations. Furthermore, every class is staffed for every twenty-minute segment by two teachers who speak different languages between themselves. They also have different roles in the classroom: one is the leader, the other the assistant. Therefore, children not only hear different languages during the day, but in the same classroom and at the same time.

The programme curriculum addresses cognitive areas such as science, mathematics, geography and art. The structured academic tasks are designed to expose children to knowledge they are unlikely to learn spontaneously or by discovery, such as the recognition of Velázquez's paintings or the Latin names of all kinds of pine trees, using the same materials for teaching all children independently of their ages, like flashcards (called *bits de inteligencia*). They have or an image or specific vocabulary written on them, in order to associate the words they are saying or seeing with the concepts or objects showed. These tasks involve memorizing the same lists and pictures for all children, responding to questions that have correct answers and practicing routine tasks that can be assessed as right or wrong. Furthermore, they use methodologies like *musical hearing*, *cultural walks* and directed group-play activities.

The programme encourages parental involvement, acknowledging parents as the primary educators of children; the teachers subscribe to the concept of shared educational responsibility. Thus, the teachers work with parents to keep in contact through direct and indirect channels of communication.

Teachers encourage the children's emotional growth and learning in class, and the children's identification of what is desirable, by using a social reward: a sticker for the child's clothes, which may also be placed in the personal diary so that parents can reinforce particular behaviours.

## Research question

The question that shaped the evaluation was to determine how teacher roles contributed to enhanced programme quality by examining the variables related to teacher mission and relationship between quality practices and parental involvement and satisfaction. To accomplish this objective, a specific protocol was designed in this case study (Rivas, 2008).

Information was gathered from two sources –teachers and parents– to garner an in-depth understanding of the meaning of programme quality.

## Variables

Twenty-six specific variables drawn from the specification of seven indicators in the teacher instrument were taken into account (Table I), and five indicators and fifteen variables regarding parents were also included (Table II).

TABLE I. Summary of indicators and variables referring to teachers

Indicators		Variables	Teachers Interview	Observation	Teachers checklist	Parent interview	Scores sheet
Teacher training		Years of experience in the educational system	√				
		Years of experience working in this center	√				
Teacher education	Pre-service qualification	Studies related to education: Master's or Bachelor's degrees, early childhood teacher certification	√				√
		Knowledge of different languages	√	√			√
	In-service or ongoing training	... Related directly to this programme				√	
		... Related indirectly				√	
		... Related to other aspects apart from this programme				√	
Interaction with parents		... Amount of time spent every day	√	√		√	
		... Way of solving parents' concerns	√	√			
		... Type of welcome or reception shown	√	√		√	
Interaction within this programme		... Knowledge of programme basis	√	√			
		... Satisfaction with programme methodology	√	√			
Interaction among teachers		Inside class	√	√	√		√
		Outside class	√	√	√		√
		Type of comments among teachers	√	√	√		√
Class environment		Intensity of activities	√	√	√		
		Flexibility of activities	√	√	√		
		Motivation of activities	√	√	√		
		Children's participation		√	√		
		Attention to children's turns to talk		√	√		
		Behaviors between children and teacher during meals, play, rest or nap periods, and toileting	√	√	√		
Practical experiences		What they assess	√	√			
		What kind of materials and information are used for assessment		√			
		How they assess	√	√			
		How often they assess	√	√			
		How they inform parents about assessment	√	√			

**TABLE II.** Summary of variables and indicators referring to parents

Indicators	Variables	Observation	Teachers Checklist	Parent interview
Parental satisfaction with school staff	Care, welcome and relationship provided to parents		√	√
	Parents' perception about relationship provided to their child	√	√	√
	Positive relationship between parents and principal	√	√	√
Parental satisfaction with physical environment	Organizational support: schedule	√	√	√
	Facilities provided by this ITC with regard to cleanliness, safety, nutrition, equipment and accessibility	√	√	√
Parental satisfaction with the programme	Its educational function	√	√	√
	Its welfare function	√	√	√
Parental involvement in school during activities	Informal transition time	√	√	√
	Communication and interaction between parents and staff	√	√	√
	Attendance at parent meetings	√	√	√
	Time spent in meetings requested by teachers		√	√
	Participation in activities organized by center	√	√	√
	Number of suggestions made by parents to improve services	√	√	√
Parental involvement in school at voluntary events	Collaboration in other activities		√	√
	Participation in School for Parents (I)	√	√	√

## Methodology and design

### Variables sample size

This research was undertaken when the programme had already been established, with a specific number of teachers and parents involved. The research sample



comprises data gathered on 9 teachers (100% of the centre's teaching staff) and 11 parents (30% of the centre's parent staff). The requirement of free participation in the study governed their selection.

The study needed to gather data for the parents of those children that belonged to the research sample, at or near the age of two, who were selected according to two requirements: (1) each child was going to enter the programme and was at least two years old, the age that corresponds to the application baseline of the Haizea instrument (Fuentes-Biggi and Fernandez, 1992), that allowed checking children's maturation between birth and five years of age able in Basque and in Spanish<sup>4</sup>; and (2) each child was going to remain in the same city for the two academic years. As a result, 11 parents accomplished these two criteria, which are the 100% of the sample.

## Design

Different types of research questions were important in the design of the assessment protocol, and different methodologies were essential in order to address the range of programme characteristics. The model followed in this research is primarily a qualitative one, although a quantitative approach was also taken, to gather information about teacher mission.

Forms of triangulation were used in data collection from the two stakeholders (teachers, parents) during the periods for which the study lasted (*programme itself* and *programme process and results*), and with regard to the three instruments used (interview, checklist and observation). All the responses were coded and evaluated separately.

## Instruments

### Teacher and parents interviews

A semi-structured interview was designed for teachers to gather information not collected by other means, and conducted with the nine teachers and the programme

---

<sup>(4)</sup> Haizea was exclusively the instrument used to gather information about children, because it took into account the questions set out in this study, the children's ages and the languages spoken in this ITC.

director. The purpose was to learn about three topics: education, behaviour and practical experience (Tables III, IV and V).

**TABLE III.** Teacher education interview: questions

- (a1) Pre-service education: CDE, BA, MBA
- (a2) Languages spoken, official language qualifications
- (a3) Period of studies abroad
- (a4) Specific pre-service training to work here
- (a5) Ongoing training this ITC offers
- (a6) Strengths of this ITC in helping children's development
- (a7) The most valuable factors for teachers in helping children in an ITC

**TABLE IV.** Teacher behaviour interview questions

- (b1) Knowledge of this programme's rationale
- (b2) Role/attitude to this particular teaching style particular
- (b3) Role/perceptions of the evaluation that this ITC carries out
- (b4) Leadership capability
- (b5) Teacher motivation
- (b6) Type of parent-teacher relationship
- (b7) Relationship-collaboration between principal and teachers outside class
- (b8) Opinions about what a high-quality ECE programme is
- (b9) Capacity to solve daily conflicts
- (b11) Regular opportunities for teachers to reflect on/learn from the knowledge and expertise of others
- (b12) Skills needed to manage the method of teaching

**TABLE V.** Teacher practical experience interview questions

- (c1) Intensity of activities
- (c2) Flexibility of activities
- How you would define...
- (c3) ... your supervision/appropriateness for children's ages and abilities?
- (c4) ... your care and how are your opportunities for activity, rest, the development of self-help skills in cleanliness and the children's nutritional needs met?
- (c5) ... what stimulation is given to children to play/learn?
- (c6) ... your motivation in the development of the children's activities?
- (c7) ... your behaviour during meals, play, toileting, and nap periods?
- (c8) ... your promotion of positive relationships and interaction with other children and teachers?
- (c9) ... your encouragement of emotional growth in the children?
- (c10) What do you assess in the children's development?
- (c11) How often do you assess the children's development?
- (c12) How do you inform parents about this assessment?

A parents' interview was also designed for this study: six questions about parental satisfaction and eight related to parental involvement.

### Teacher checklists

The measurement and assessment of practical experience, which includes *teacher behaviour* and *interaction between children and teachers*, were collected using two different checklists. The development of these two checklists was based on the NAEYC accreditation criteria for relationships (<http://www.naeyc.org/accreditation/standards/>), and the Perez Juste model (1995).

Information on *teacher behaviour* in diverse circumstances (mealtimes, rest periods, cleaning, delivery at arrival and departure, play-times and education programme exercises) was gathered with the first checklist. A specific scale was designed using different benchmarks (very poor, bad, inadequate, barely adequate, good, very good, and excellent), depending on specific criteria.

The second checklist measured *interaction between children and teacher*. Information collected with this checklist included positive comments from teachers and children, the teachers' outward appearance, constructive remarks among teachers and helpful teacher attitudes. The core elements recognized as necessary for positive child development in ECE programmes (Cryer, 1999) were taken into account. All these aspects were to be checked in five different situations: cleaning, rest periods, flashcard activities, gross motor activities and children's welcome on arrival.

### Observation

The observational process was useful in the corroboration of information gathered with other instruments, such as the interviews and checklists. Observation was systematic, guided, controlled and rigorously planned to guarantee accuracy in data collection. Particular instances related to the establishment and maintenance of ongoing, two-way communication were selected for further observation, specifically teachers' attitudes to the programme, interactions between teachers and parents, and interaction among teachers. Observation of each of these interactions lasted around twenty minutes, at different times of the day. Observation was direct but non-participant. Finally, observation took place in the normal programme setting.

### Data collection

The research process was characterised by flexibility, linearity and uninterrupted continuity. Parent and teacher scores were collected during the academic years 1999-00 and 2000-01. Data collection was completed by a main researcher at three different stages (first stage, from April to June, 2000, second stage from September to April, 2001; and third stage from April to June, 2001), avoiding the problems

often associated with comparing information gathered by different observers. During the first stage, the teachers and settings were observed and a checklist was employed in the second stage, the information through the both checklists was completed, parents and teachers were interviewed and the observational process continued to corroborate the information. In the third stage, the information was analyzed and the analysis focused on how to create a proposal for decision-making to improve this program, as well as on how to inform the centre's principal about the results.

The Department of Education at the University of Navarra (Spain) was contacted by the principal of this centre who requested that an assessment of the centre be carried out. Once the consent of the principal and the Department of Education was given, teachers in the centre were informed of the study. To avoid the common constraints that lead to a focus on easily observable aspects of programme, attributable to the brevity of on-site visits, the quality data was collected in an uninterrupted way over two academic years. A trained observer, one of authors of the present study, visited classrooms independently and completed other observational measures during the week (class size and number of adults). She was not involved in programme activities, although she was engaged in the life and routines of the ITC. Teachers were observed continually during toileting, meals, play and afternoon activities from Tuesday to Friday in 1999-00 and 2000-01.

### **Teacher and parent interviews**

Teacher information was gathered using an interview -conducted at the end of the second year- and two checklists, and corroborated by observation.

Special efforts were made to carry out interviews with parents. All were willing to participate in the study; the interviews were conducted at the end of first year. Depending on parent availability, follow-up interviews were also scheduled. Eleven 25 to 35-minute interviews were recorded and transcribed; the transcriptions were analyzed for recurring themes, using a qualitative research approach.

The principal of the centre, that continuously monitored progress and intervened in a supportive or corrective manner when seemed necessary, and talked to parents in case of children's problems, was interviewed to identify structural features and procedures, and to check the accuracy of the data previously collected. However, her information was included as part of the teacher interview in order to avoid bias, the results of teacher interviews were not checked against the principal's.

## Checklists

Two different teacher checklists were employed. Both checklists -regarding teacher behaviour and measuring interaction between children and teacher- were used twice: in the middle of the first and second years. To minimize observer effects on behaviour, teacher information was not collected and recorded in their presence.

## Results

The results are summarized below, and the strengths and weaknesses of this ECE programme underlined, according the two research questions, and following the structure of the variables described in the Tables I and II.

### Quality practices and teachers role

#### Teachers training and education

The strengths and weakness of the programme derive primarily from excellent teacher qualification in terms of prior teacher training and qualifications in pre-service and ongoing education (Table VI), aspect that coincides with the most effective preschool teachers, that have at least a four-year college degree and specialized training (Barnett, 2003).

TABLE VI. Teacher training and pre-service education

	Scores		Indicators	
	+	-	teacher training	teacher education
Teacher training/pre-service qualification	√		√	
Teacher education in in-service or ongoing qualification	√			√
Initial formation/information of the teachers with regard to the programme's method of teaching		√		√
Initial formation/information of the teachers in the programme's theoretical basis		√		√
Knowledge of programme's basis		√		

According to the interview information and the principal's report, the nine teachers had more than the minimum legal educational qualifications, knowledge, and professional commitment requirements necessary to teach in an ITC in Spain.

One weak aspect of the current programme should be noted. Seven of the nine teachers showed a lack of knowledge about the basis of the programme; that is, ignorance of the objectives for which the programme was designed and the rationale for using the particular teaching style. Although their pre-service educational training was excellent, two of the nine teachers did not have a general or detailed knowledge of the programme's basis, and seven of the nine knew nothing of the programme's specific teaching style.

The preparation and knowledge of the teaching staff was corroborated in the observation process: all teachers had the necessary levels of competence in the languages through which they taught and interacted with the children (Table VII).

TABLE VII. Information about staff training and in-service preparation

n°	Age	Preparation and training					Years of experience
		BA and Degree	Minimum credential	Language*		Other training	
1	23		√	E			3
2	33	√	√	E	B		3
3	25		√	E		#	6
4	27	√	√	E		# +	9
5	31	√	√			S # +	9
6	22		√		B		2
7	26		√		B		2
8	32	√	√	E		# +	8
9	33		√			#	5

KEY

E English language official certificate  
+ Master's

B Basque language official certificate  
# Period of studies abroad

S Spanish language degree

The teaching staff demonstrated that the training they had received prepared them to provide children with different opportunities for their development, to communicate with the children, families and other teachers, as the NAEYC standards require (Table VII).

In order to assess in-service or ongoing teacher education, behaviour with parents, parental involvement and satisfaction, a checklist based on the Pérez Juste model of assessment was drawn up using a number of variables.

### **Interaction with parents**

Interviews showed that teachers engaged in practices designed to foster strong reciprocal relationships with families from the first contact, which were maintained over time. According to the results, all parents mentioned that programme staff provided all necessary support and information. The School for Parents that this ITC has established serves to engage with families, to learn from their knowledge of their child's interests. Furthermore, teachers inform parents about the programme's curriculum formally and informally before the programme starts. This information usually includes the procedures used for assessment and for gathering family input, as the NAEYC standards recommend.

### **Interaction with this programme**

The intense schedule and high-level teacher involvement in the realization of activities were described by teachers as the best methodology for developing the children's capabilities. The teachers provided the variety of activities to children that the programme set out, specifically the use of flashcards, an approach which all the teachers mentioned in the interviews as the best way of stimulating and improving the children's capacity to learn.

### **Interaction among teachers**

Positive relationships and valuable collaboration among principal and staff in the classroom and a capacity to solve daily conflicts was remarked on by all, and noted by the observer. The observer confirmed that teachers and principal established and maintained regular two-way communication during meals and daily outdoor activities. In addition, when difficulties did arise, teachers brought the information about the problem to other teachers in order to resolve the situation.

Frequent helpful teacher attitudes and constructive remarks were noted in the classroom, especially in cleaning situations and at the children's delivery. The empathetic appearance of all teachers was noted in different situations (especially at naptime and when the children were welcomed), although teacher attitude was not so positive in gross motor activities. Good attitude was detected in general, and positive teacher appearance during naptime should be emphasized.

**TABLE VIII.** Score sheet of the occurrence of four indicators (comments among teachers, empathetic appearance, constructive remarks and helpful attitudes) in five different situations for nine teachers on two different occasions

Heading: F: First assessment S: Second assessment  minimum: 0 times maximum: 9 times Ø: Not available	Positive comments between children-teacher		Empathetic appearance in teachers		Constructive remarks among teachers		Helpful attitude among teachers	
	f	s	f	s	f	s	f	s
Situation 1: Cleaning	9	8	8	7	3	5	9	7
2: Rest/nap periods	Z	Ø	9	9	0	0	1	3
3: Flashcard activities	8	7	6	7	0	0	7	6
4: Gross motor activities	7	7	5	6	0	0	7	7
5: Children's welcome	9	9	9	9	5	6	9	9

### Class environment

Between good and very good teacher attitude and behaviour with children in class were identified in different situations according to the checklist information. Good behaviour was shown by teachers during meal time (average = 5.11, on a scale between 1 and 7), rest time (5.66), cleaning (5.77) and programme exercises (5.77); while a very good attitude was reflected by teachers during children's delivery (6.33) and play time (6.22) (Table IX). Furthermore, positive relationships and collaboration among principal and staff were noted outside class.



**TABLE IX.** Score sheet of teacher attitude and behaviour with children in class

TEACHER	MEALTIME	REST	CLEANING	DELIVERY ARRIVAL/ DEPARTURE	PLAY TIME	PROGRAMME EXERCISES
Nº 1	5	6	5	6	7	6
Nº 2	5	6	5	7	7	5
Nº 3	4	5	5	6	5	5
Nº 4	6	6	7	6	7	7
Nº 5	7	7	7	7	7	7
TEACHER	MEALTIME	REST	CLEANING	DELIVERY ARRIVAL/ DEPARTURE	PLAY TIME	PROGRAMME EXERCISES
Nº 6	5	5	5	7	6	5
Nº 7	4	5	5	6	5	5
Nº 8	5	6	6	6	5	5
Nº 9	5	5	7	6	7	7
Average	5.11	5.66	5.77	6.33	6.22	5.77

Key: 1: very poor 2: bad 3: inadequate 4: barely adequate 5: good 6: very good 7: excellent

The data also indicates that a very good attitude was perceived in teachers during the departure time (average: 6.33) (Table IX).

### Practical experience and assessment

An inadequate consideration of the assessment principle was detected during observation. Some contradictions exist between what was said in the programme's documentation and what was collected, categorized and reported by teachers. Although the teachers said that the educational nature (in the sense of «didactic orientation») of pre-kindergarten was important to them, they did not take educational factors into account in their assessment process.

It should not overlook that separation between care (childminding) and education is something artificial in this period. Given the increasing number of centres and of teachers' autonomy in designing their own curriculum, a serious effort must be made to understand what constitutes the best curricula for children and what activities should be included, trying to balance education and care and not to neglect care for promoting pre-didactic skills.

They used the personal diary every day to inform parents about the children's participation in activities. While all teachers acknowledged that filling the diary and maintaining the programme methodology involved a considerable amount of work, they also expressed their enthusiasm for using this procedure.

## Parental involvement and satisfaction

The excellent *modus operandi* at the ITC in involving parents was highlighted by all members of staff, who mentioned that assessment facilitated information exchange between parents and teachers every day through the personal diary and in time spent at the children's arrival and departure. The results of the observation process and interviews showed that although most of the parents or babysitters usually arrived at the school at the same time, the amount of contact-time between teachers and parents was around ten minutes per family. Furthermore, the observer noted that the teachers were also encouraged by the principal to maintain family involvement, as the NAEYC standards consider desirable (Bredenkamp and Copple, 1997). As the interviews revealed, the quality, quantity and frequency of use of the regular ongoing, two-way communication channels established by the ITC, both directly (formal meetings and conversations during children's delivery) and indirectly (using the *personal diary* or calling) were a valuable aspect for all parents. They felt wholly involved in the education of their children.

Parents were very satisfied with the programme, the teachers and the facilities (Table X).

TABLE X. Results of parental satisfaction gathered in the interview

(1) How parents come to select this particular ECE programme	7 of 11 parents: good references of care provided by teachers 2 of 11: good references of care provided by teachers and proximity to the parents' workplace 1 of 11: friendship with a teacher 1 of 11: another child already enrolled in this ITC
2) Satisfaction with the way of promoting values, beliefs, virtues and emerging skills in children	9 of 11: excellent, emphasizing obedience, generosity, good manners and civic-mindedness 2 of 11: excellent, emphasizing beliefs and virtues
(3) Satisfaction with this particular programme approach	6 of 11 underlined the trilingual teaching and coherence with their beliefs They did not underline the stimulation of intellectual capacities 11 noted the most important aspect was the excellent health, safety and care service', more than this particular educational programme approach
(4) Satisfaction with the way of looking after children	All 11 parents emphasized the excellent way of looking after children in a warm personal atmosphere and a service suitable for children's needs
(5) Satisfaction with the way of attending to parents	All 11 parents mentioned the excellent availability, capacity for accepting suggestions, the warm atmosphere
(6) Satisfaction with facilities (garden, dining room, and classrooms)	All 11 parents noted all facilities were appropriate

## Conclusion and next steps

This paper has endeavoured to address some of the main issues concerning quality in ECE programmes in Spain, focusing on teacher and parent variables, to enable the monitoring of progress and allow educators to refine and improve their programmes over time. Central to the discussion is the need to assess programmes and the lack of protocols that would help professionals to meet this obligatory requirement. Consequently, a protocol to assess ECE programmes has been proposed and applied. It should be noted that this proposal may have a general application in any cultural setting where conditions similar to this study exist: multilingual, governmentally or legally imposed requirements, general parental support, and adequately trained pre-kindergarten teachers.

This assessment detected strengths that are closely related to how teacher instructional practices were provided and the satisfaction and involvement of parents.

- This case study corroborates what literature mentions about *the professional training of teachers* is a crucial component of quality, perhaps the most significant and influential factor in the determination of programme quality, and one of the most valuable predictors of quality even where there is an erroneous basis rationale, an incorrect educational approach, inappropriate scheduling or a lack of materials (Rivas, 2004b). Moreover, the good results concerning teacher training obtained in this study may explain the positive development outcomes that these children experience (Rivas, Sobrino and Peralta, 2008), which confirms existing conclusions in the literature (Howes, 1997), although other variables like the structural characteristics of this ITC (lower child-caregiver ratios) and the provision of additional on-the-job training and supervision of 2 teachers per class could have influenced the results.
- Unanimous teacher satisfaction with the method of teaching should be underlined as a result of this investigation. It is possible that these positive feelings allowed the teachers to feel more confident and comfortable in their role as teachers, and therefore they felt secure in establishing and maintaining good relationships with parents, lending support to what the literature says (Wilcox-Herzog, 2003).

- Another strength to be mentioned was the excellent parent-teacher relationships observed in this case study. These results corroborates what the literature says about the effective relationships between teachers and families and quality practices, a key -if not definitive- component of quality care (Kontos and Wilcox-Herzog, 1997). This effective relationship, evaluated positively by both teachers and parents in this case study, was influenced by the following facets:
  - The length of service time for staff ranged from two to nine years, that supposes that the majority are professionally prepared teachers (Barnett, 2003), with no detectable differences between the bachelor and the below bachelor degrees in this case study, although lack of experience in the case of some teachers should be noted. Consequently, it seems important to combine two factors for obtaining high quality service: education and training of staff and sufficient experience in the field. Nevertheless, all teachers had excellent relationships with parents and other teachers. New teachers need to ask parents to provide them with information about the children. Parents may contribute by maintaining contact with teachers, in order to understand better their children's behaviour in the classroom. Special attention needs to be paid in ECE teacher preparation to reinforce the positive attitudes and values that teachers experience during training and the teaching process.
  - Satisfaction with the service provided in this school may be justified by the fact that it meets the parent's highest expectations. The centre staff was interested in providing the best childhood education and highest quality care, and the parents valued care factors as the most important. This viewpoint corroborates what Mitchell, Cooperstein and Lerner (1992) reported: they found that parents' view of quality was centred on ensuring their children's health and safety and positive interaction with teachers. At the same time, parents had an excellent understanding of the teacher-child interaction that was provided in this school. Data results verify that adult-child interaction was valued by all teachers, and was underlined by parents as excellent and a reason for parental satisfaction, although parents did not underline their satisfaction for the convenient flexi time schedule. 4) Another strength that may be stressed is the excellent forms of communication designed to respond to the needs of parents and teachers. Facilitating ongoing interaction with parents may result in parents reinforcing the school's objectives at home through, for

example, the personal diary this school has introduced. Especially at the early childhood stage, the teacher is a key person in the communication of knowledge of child development and rearing practices, although teachers must be trained to carry out this task. As Clifford and Gallagher noted: «high quality pre-kindergarten programmes do not develop by accident or coincidence» (2001, p. 5).

The present study is best understood as an exploratory approach. Several limitations related to this programme assessment should be noted (Rivas, Sobrino and Peralta, 2008):

- Difficulty in variables determination related to the effects of preschool teacher qualifications on education quality, due to some programme effects are more readily identifiable than the factors which contributed to the results.
- Causal uncertainty between quality and indicators that is, the determination of whether the observed gains are due to this programme's effects or participation in other activities. Our findings would be more compelling had we been able to incorporate other key factors and more complete child care quality related measures such as caregivers' sensitivity, responsiveness or childrearing attitudes.
- The third limitation is about knowledge of the mechanism through which estimated effects are manifested in this ECE programme.
- The fourth limitation refers to the results are limited to certain domains of behaviour in this case study and to particular sub-group related to the trilingüism, and with an intense didactic orientation program. Furthermore, due to the participation is based on the high motivation of parents and school staff, causal relationships are strictly not inferable.
- The fifth limitation refers to the small sample that was not randomly selected, and less than ideal sample size.

In working toward a more comprehensive study, results from this study could be incorporated in subsequent investigation to further refine an understanding of the fit between quality teachers' role and satisfaction. The insights of this case study provide valuable information to help begin to address some of these challenges and identify promising evaluation practices. Further research would include larger number of families to generalize results. Evaluation plays an important role in helping teachers

to understand whether these indicators have relation with quality. Consequently, more efficient instruments would be necessary. Finally, future findings would be more compelling if the relationships between quality practices and teachers role or parental satisfaction incorporate other key factors, as more complete teacher quality related measures, or ways of strengthening family school collaboration.

In conclusion, the relationship between how teacher educational practices are provided and parental satisfaction and involvement is very close, and its effects are enriching. The initiatives described in this article suggest that strengthening forms of communication among teachers and parents is an excellent way to solve problems and to maintain good relationships because teachers are enabled to respond and adapt to parents' demands, while parents are able to express concerns and support the teachers' appropriate ideas and initiatives. As a consequence, the importance of the role of teacher in informing parents about the children's behaviour and abilities and helping them put their expectations about the children in perspective should be reinforced and valued in any protocol assessment for determining quality. At the same time, structural supports available to help parents accomplish their goals as the primary educators of their children should also be safeguarded.

## References

- AGUADO, T. (1993). *Análisis y evaluación de modelos y programas de educación infantil en el marco de la reforma de la enseñanza*. Madrid: UNED.
- AGUADO, T. (1997). Modelos de intervención en educación infantil (I). En M. P. LEBRERO (Ed.), *Especialización del profesorado de Educación Infantil* (pp. 961-995). Madrid: Lebrero Baena, M. P.
- BALAGUER, I., MESTRES, J. & PENN, H. (1990). Quality in service for young children. *European Commission Childcare Network*, 1-26.
- BARNETT, W.S. (2003). *Better Teachers, Better Preschools: Students' Achievement Linked to Teacher Qualifications. Preschool Policy Matters*, 2. New Brunswick, NJ: NIEER.
- BLAU, D. M. (2000). The Production of Quality in Child Care Centers: Another Look. *Applied Developmental Science*, 4 (3), 136-148.
- BOWMAN, B., DONOVAN, M. S. & BURNS, M. S. (Eds.). (2001). *Eager to Learn. Educating our Preschoolers*. Washington D. C.: National Academy Press.

- BREDEKAMP, S. & COPPLE, C. (Eds.). (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*. Washington D. C.: NAEYC.
- BURCHINAL, M. R., CRYER, D., CLIFFORD, R. & HOWES, C. (2002). Caregiver Training and Classroom Quality in Child Care Centers. *Applied Developmental Science*, 6, 2-11.
- CLARK, P. & STROUD, J. (2002). Working Together to Improve the Quality of Care and Education in Early Childhood Programs. *Early Child Development and Care*, 172, 55-63.
- DE LA ORDEN, A. (2009). Evaluación y calidad. Análisis de un modelo. *Estudios sobre Educación*, 16, 17-36.
- ECEA EURYDICE (2009). *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*. European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency: Brussels.
- FONTAINE, N. S., TORRE, L. D., GRAFWALLNER, R. & UNDERHILL, B. (2006). Increasing Quality in Early Care and Learning Environments. *Early Child Development and Care*, 176 (2), 157-169.
- FUENTES-BIGGI, J., FERNANDEZ, I. & ALVAREZ, E. (1992) *Escalas Haizea-Llevant para la evaluación del desarrollo de 0 a 6 años*. Vitoria: Gobierno Vasco y Generalitat de Cataluña.
- GARCÍA, M. (1995). La evaluación de la educación infantil. *Revista Complutense de Educación*, 6 (1), 49-72.
- GRANELL, R. & FUENMAYOR, A. (2000). La calidad de la educación: una aproximación conceptual. *Revista de Educación*, 323, 29-42.
- HOWES, C. (1997). Children's Experiences in Center-based Child Care as a Function of Teacher Background and Adult-child Ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 404-425.
- KONTOS, S. & WILCOX-HERZOG, A. (1997). Teachers' Interactions With Children: Why Are They so Important? *Young Children*, 52 (2), 4-12.
- LEE, J. & WALSH D. J. (2004). Quality in Early Childhood Programs: Reflections from Program Evaluation Practices. *American Journal of Evaluation*, 25 (3), 351-373.
- LERA, M. J. (1996). Education Under Five in Spain: a Study of Preschool Classes in Seville. *European Journal of Psychology and Education*, 11 (2), 139-150.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de Educación, «Plan of Organic Education Law». May 6, 2006. BOE 116.
- LUENGO, J. A. (Ed.). VVAA (2000). *Plan de evaluación de las escuelas de Educación Infantil de la comunidad de Madrid: procesos y materiales*. Dirección General de Centros Docentes: Madrid.

- MCCARDLE, P. & HOFF, E. (2006). *Childhood Bilingualism. Research on Infancy Through School Age*. Multilingual matters, Buffalo: New York.
- MITCHELL, A., COOPERSTEIN, E. & LARNER, M. (1992). *Child Care Choices*. New York: National Center for Children in Poverty.
- PÉREZ JUSTE, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287.
- PEYTON, V., JACOBS, A., O'BRIEN, M. ROY, C. (2001). Reasons for Choosing Child Care: Associations with Family Factors, Quality, and Satisfaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 16 (2001), 191-208.
- PHILLIPS, D. (2000). Within and Beyond the Classroom Door: Assessing Quality in Child Care Centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (4), 475-496.
- RD 114/2004 por el que se establecen aspectos educativos básicos de educación preescolar. «Spanish Royal Decree which basic educational contents for prekindergarten are established». June 27, 2003. *BOE* 32.
- RIMM-KAUFFMAN, S. E., STORM, M. D., SAWYER, B. E., Pianta, R. C. & LAPARO, K. M. (2006). The Teacher Belief Q-Sort: a Measure of Teachers' Priorities in Relation to Disciplinary Practices, Teaching Practices, and Beliefs about Children. *Journal of School Psychology*, 44 (2), 141-165.
- RIVAS, S. (2004a). *Educación temprana en el niño de 0 a 3 años a través de programas*. Pamplona: EUNSA.
- (2004b). Propuesta de indicadores para valorar la calidad de los programas de educación preescolar. *Estudios sobre Educación*, 6, 89-104.
- (2008). Evaluación de la calidad de un programa de educación temprana trilingüe para niños menores de tres años. XV Congreso Internacional de Psicología y Educación, Oviedo (Spain), 23-25 April (Paper).
- RIVAS, S., SOBRINO, A. (2008, in press). Weaknesses and Strengths in Assessing Early Childhood Programmes: an Assessment of an Early Childhood Spanish Trilingual Programme in Two- to Three-year-old Children. *Early Child Development and Care*.
- RIVAS, S., SOBRINO, A. Y PERALTA, M. F. (2005). La evaluación como garantía de calidad en educación preescolar. *Revista Española de Pedagogía*, 63 (232), 511-528.
- RUIZ DE MIGUEL, C. Y GARCÍA, M. (2004). Factores relacionados con la calidad en las aulas de Educación Infantil: propuesta de un modelo explicativo. *Bordón*, 56 (2), 317-328.
- SARANCHO, O. N., & SPODEK, B. (2007). Early Childhood Teachers' Preparation and the Quality of Program Outcomes. *Early Child Development and Care*, 177, 71-91.



- SHONKOFF, J. P. & PHILLIPS, D. A. (Eds.). (2000). *From Neurons to Neighbourhoods: the Science of Early Childhood Development*. Washington D.C.: National Academy Press.
- SIERRA, J. (2008). Assessment of bilingual education in the Basque Country. *Language, Culture and Curriculum*, 21 (1), 39-47.
- WILCOX-HERZOG, A. (2003). Is There a Link Between Teachers' Beliefs and Behaviors? *Early Education and Development*, 13, 81-106.
- ZABALZA, M.A. (2001). *Calidad en la educación infantil* (2ª ed). Narcea: Madrid.
- ZALBIDE, M. & CENOZ, J. (2008). Bilingual Education in the Basque Autonomous Community: Achievements and Challenges. *Language, Culture and Curriculum* 21 (1), 5-20.

## Electronic resources

- BARNETT, W.S. (2003). Better Teachers, Better Preschools: Student Achievement Linked to Teacher Qualifications, *Preschool Policy Matters*, 2. NJ: NIEER. Retrieved June 2009, to: <http://nieer.org/resources/policybriefs/2.pdf>
- CLIFFORD, R. M. & GALLAGHER, J. J. (2001). *First in America Special Report: Designing a high quality pre-kindergarten program*, from NC Education Research Council. Retrieved November 2006, to: <http://erc.northcarolina.edu/docs/publications/prekprogram.pdf>
- COST, QUALITY AND CHILD OUTCOMES STUDY TEAM (1995). *Cost, Quality and Child Outcomes in Childcare Centers*, from University of Colorado at Denver (CO). Retrieved September 2008, to: <http://www.fpg.unc.edu/~ncedl/pages/cq.cfm>
- NAEYC. Early Childhood Programme Standard. Retrieved June 2009, to: <http://www.naeyc.org/academy/standards/>
- UNESCO (2005). *Education for all Global Monitoring Report 2005. The quality imperative*. Retrieved September 2008, to: [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php\\_URL\\_ID=35939&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php_URL_ID=35939&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

**Contact:** Sonia Rivas. University of Navarra. Department of Education. Library Building. 31080 Navarra, España. E-mail: [srivas@unav.es](mailto:srivas@unav.es)