

PARALELISMOS y SEMEJANZAS ENTRE GLOBALISMO y CONSTRUCTIVISMO

CONSUELO DE LA TORRE TOMAS

RESUMEN

El presente artículo pretende señalar algunos de los aspectos comunes que tienen entre sí las tendencias globalizadas y constructivistas en educación. Tanto desde la perspectiva de los principios teóricos que sustentan dichas tendencias, como desde su proyección metodológica en la acción docente, se encuentran numerosas coincidencias que es interesante destacar.

Tanto el globalismo como el constructivismo conciben la educación como un proceso de *aut*__ cognitiva que se da interactivamente con el medio y en el cual el profesor tiene un papel de mediador, a través de la preparación de experiencias de aprendizaje. Estas teorías siguen unas fases de actuación parecidas en la Educación Infantil y Primaria: una fase inicial que implica el diagnóstico del alumno y el contacto con los aspectos más globales o generales de lo que se va a aprender; una segunda fase de ejercitación, guiada y conducida por el profesor; y una tercera fase de &jadón de lo aprendido, en la que el lenguaje es determinante en la construcción cognitiva y en la transferencia a nuevos contextos de lo aprendido.

Es evidente que, a partir de la Reforma Educativa de 1990, dichas tendencias tienen gran protagonismo en la orientación teórica del D.C.B. de Educación InfantU y Primaria.

1) ANTECEDENTES y FUNDAMENTOS TEORICOS

Si consideramos las raíces epistemológicas de estas dos corrientes educativas, la base común parte de las teorías críticas a la Psicología asociacionista como el pragmatismo de W. James y el evolucionismo de Ch. Darwin.

Las teorías globalizadas tienen su origen en la obra pedagógica de O. Decroly (Renaix, 1871; Bruselas, 1932) que está influido por el funcionalismo pragmatista de W. James y se enmarca también en el enfoque interaccionista de estas teorías: la vida psíquica tiene como finalidad la conservación y defensa del individuo; ello se consigue a través de la adaptación y la acción a través

de las que se satisfacen las necesidades del organismo, sus tendencias, impulsos, intereses, etc.

El globalismo considera al individuo como una unidad dinámica. La acción y la experiencia no se producen a través de sensaciones atomizadas, sino que constituyen una red de relaciones que originan la construcción cognitiva y que, a su vez, sirve para guiar de nuevo la acción del individuo; de esta forma, se concibe el conocimiento como un proceso de producción, íntimamente relacionado con la propia experiencia.

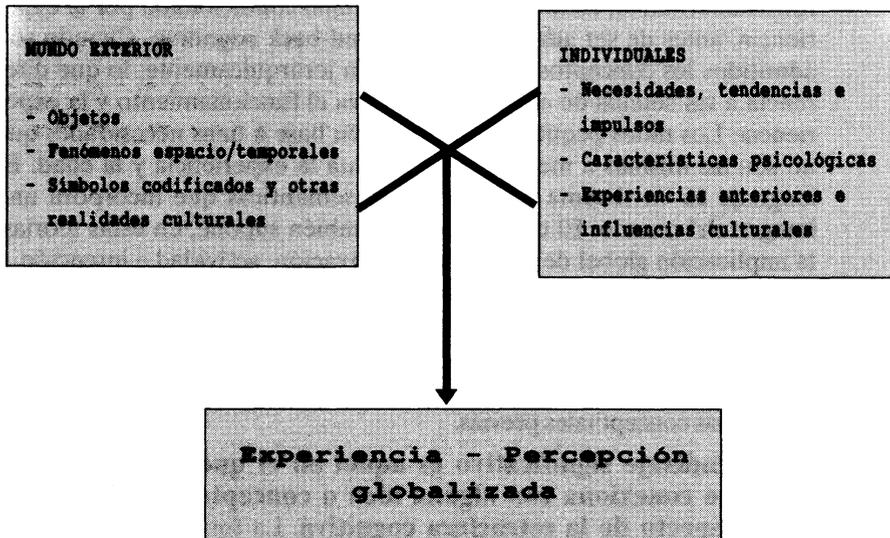
Son evidentes algunos puntos en común de Decroly con la Escuela de la Gestalt. Sin embargo, algunos autores como L. Not (1983: pág. 124) afirma que Decroly y la Escuela de la Gestalt llegan a las mismas conclusiones por separado y por motivos diferentes. En el caso de Decroly para investigar procesos de adaptación y en el caso de la Escuela de la Forma para comprobar si las teorías asociacionistas sobre el aprendizaje eran correctas.

El propio Decroly afirma (citado por Segers; 1985: pág. 414)

"El sentido de sturktur o gestalt implica preferentemente la concepción de una actitud especial del ser mental en relación al ambiente, actitud que origina que este ser se nos presente en su totalidad innata y adquirida frente a los objetos, a los acontecimientos y los percibe, acepta y rechaza con respecto a su persona en conjunto. En el fondo, el término globalización expresa la misma idea. Cuando decimos que los objetos, los hechos percibidos, los recuerdos, los pensamientos elaborados, los actos y las palabras expresadas se refieren a menudo al todo, a conjuntos indivisos, donde los detalles no se buscan, sino que se imponen por sí mismos, sin que nos demos cuenta, queremos dar a entender que es de hecho la totalidad del individuo que percibe, piensa y actúa de forma conjunta y que por consiguiente, los objetivos, los acontecimientos, las percepciones, las ideas y los actos toman el carácter global".

Desde esta perspectiva los principios básicos son:

- El individuo reorganiza lo que percibe a través de su propia realidad. No se reproducen exactamente los estímulos sensoriales, sino que existe una intuición que supone un soporte empírico y una relación entre factores internos (necesidades, tendencias, impulsos, etc.) y externos. Decroly tiene un enfoque más biosocial y menos formalista que otros interaccionistas como Piaget.
- El proceso de conocimiento no es analítico sino sincrético. Frente a la teoría clásica del aprendizaje analítico, de las partes al todo, de lo simple a lo complejo (asociación de ideas elementales para construir conceptos de género, clase, especie, cada vez más universales y elevados), Decroly defiende la idea de que en el niño, innumerables nociones entran en bloque, sin análisis ni disociación. El globalismo es perceptivo, verbal, cognitivo, etc.



- El fenómeno de la intuición globalizada es el puente entre la actividad intuitiva y el análisis que es posterior. El globalismo no queda indefinidamente, sino que se va reorganizando, aproximándose cada vez más a síntesis o esquemas parciales de conocimiento. Este proceso es inverso al analítico-sintético y se encuentra en diversos campos de la actividad mental: percepción, memoria, motivación, etc., porque según Decroly (1929: pág. 2) "Los intereses que excitan el trabajo intelectual analítico son en general menos urgentes, menos inmediatos que aquellos que estimulan el trabajo globalizador",

Es evidente los aspectos comunes que esta corriente metodológica tiene con las teorías constructivistas, tanto desde la perspectiva de sus antecedentes como en los principios teóricos en los que se apoya.

La corriente constructivista recibe influencias de la Gestalt, la Psicología Cognitiva norteamericana, las teorías del procesamiento de la información, y en mayor o menor medida, según los autores a los que se puede hacer referencia, también de las teorías de Piaget, Vygotsky y de Schwab.

Puesto que la Psicología Cognitiva reivindica también el enfoque global e interactivo, el lenguaje y su simbología tienen una influencia determinante en la construcción del conocimiento.

Los conceptos no son sensaciones que se asocian, sino que el niño funciona como un procesador de información que prueba hipótesis de

forma alternativa, en un proceso intencional condicionado por la experiencia, antes de ser admitidas en un feed-back cognitivo. Cuando son admitidos los conceptos se reestructuran jerárquicamente; lo que diferencia a los sujetos de edades distintas es el funcionamiento y la experiencia. Los niños pequeños funcionan en base a unas necesidades que no son las mismas a medida que aumenta la experiencia y la edad. El lenguaje es un sistema con categorías semánticas que incorpora una imagen del mundo. El conocimiento también supone, en estas teorías, la implicación global de la persona: motivación, actividad e intención.

Las teorías de Ausubel (1983) sobre el aprendizaje están, al igual que las teorías de Decroly, dentro de un enfoque estructural y funcional: las estructuras cognitivas previas se van modificando en base a los procesos de funcionamiento de las mismas que determina la experiencia y las estructuras conceptuales previas.

- El aprendizaje significativo es aquel en el que la información nueva se conecta con alguna idea o concepto anterior, o con algún aspecto de la estructura cognitiva. La formación de las primeras abstracciones parten de soportes empíricos y de las primeras etiquetas verbales; a los seis o siete años el sujeto comienza a formar abstracciones secundarias o conceptos que no dependen de la estructura directa. Ausubel toma de las teorías neurológicas de Olding Hebb (sobre la consolidación de la memoria) alguna de sus ideas. Como afirma Sahakian (1980: pág. 613) "A partir de nuestros actuales conocimientos podemos suponer que el proceso de consolidación es una de dos cosas: un cambio estructural en la sinapsis o un cambio bioquímico en las dos neuronas implicadas". Se produce así una progresiva especialización en el almacenamiento y procesamiento de la información. Las células se van modificando para producir una determinada estructura cognitiva (constructo hipotético de la teoría de Ausubel).
- El aprendizaje se produce en un contexto individual continuado. La experiencia individual condiciona la formación de jerarquías conceptuales (aprendizaje supraordenado y subordinado). Esta formación requiere tiempo y experiencia; puede parecer que hay etapas pero en realidad es un proceso continuado, condicionado por la experiencia individual global y no por ritmos evolutivos.
- Los conceptos inclusores son aquellos conceptos relevantes de la estructura cognitiva del sujeto que actúan como mediadores entre el individuo y la nueva información. Según Novak (1977: pág. 74) a partir de experiencias concretas el niño elabora hipótesis que comprueba a través del aprendizaje por descubrimiento y del aprendizaje receptivo. cuando se han adquirido un número suficiente de conceptos primarios, éstos se relacionan jerárquicamente a través

de una diferenciación progresiva (proceso de análisis) o de una reconciliación integradora (proceso de síntesis), produciendo el aprendizaje subordinado y supraordenado.

- El aprendizaje significativo se da **también** en función de la disposición del sujeto para aprender (motivación) y de que lo que se transfiere esté relacionado con los aspectos más globales de la estructura cognitiva. Ausubel afirma que lo que se transfiere son los aspectos más generales (que deberían relacionarse con el mayor número de conceptos inclusores posibles) y que están más cerca de la experiencia vital global (un bajo autoconcepto dificulta el aprendizaje en general). Durante el proceso del olvido se comienza por lo más específico hasta que no queda más que lo general.

En el período de Educación Infantil los organizadores previos (material de aprendizaje elaborado por el docente) deben partir de soportes empíricos. A lo largo de la Educación Primaria se deben incluir progresivamente mediadores abstractos y proposiciones conceptuales.

O) MODELOS DE ACCION DOCENTE

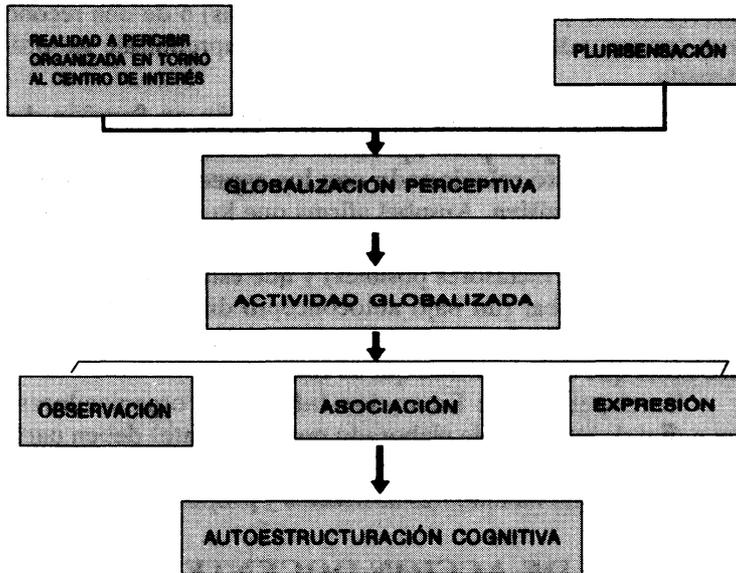
Las secuencias de acción que se derivan del globalismo y del constructivismo, salvando las diferencias que se detallan a continuación, pasan por el diagnóstico de las características del alumno, previas al proceso de aprendizaje, y de la adaptación de dicho proceso a las condiciones de cada uno. Mientras que los enfoques globalizados pretenden, hoy en día, incluir también todas las dimensiones ambientales del niño (afectivas, sociales, etc.), los enfoques constructivistas hacen referencia a los aspectos exclusivamente cognitivos: cómo son procesadas mentalmente dichas condiciones ambientales y de qué forma interfieren con los nuevos aprendizajes.

En ambos modelos el profesor tiende a preparar y facilitar el proceso de interacción y experiencia del niño, teniendo siempre en cuenta los niveles de los que se parte. _-

2.1 EL MODELO GLOBALIZADO DE O. DECROLY (1929)

El pensamiento del niño es prelógico y fenomenista. Se centra en las imágenes. La imagen es símbolo, El progreso supone ayudar al niño a alejarse de los datos de origen perceptivo y descubrir la realidad oculta. El papel del alumno es el de la construcción de su propio conocimiento. Decroly tomó de Claparède la ley de la autonomía funcional (el individuo funciona como un todo y el conocimiento es un sistema de representaciones mentales sobre la experiencia global).

Sigue la secuencia de acción siguiente:

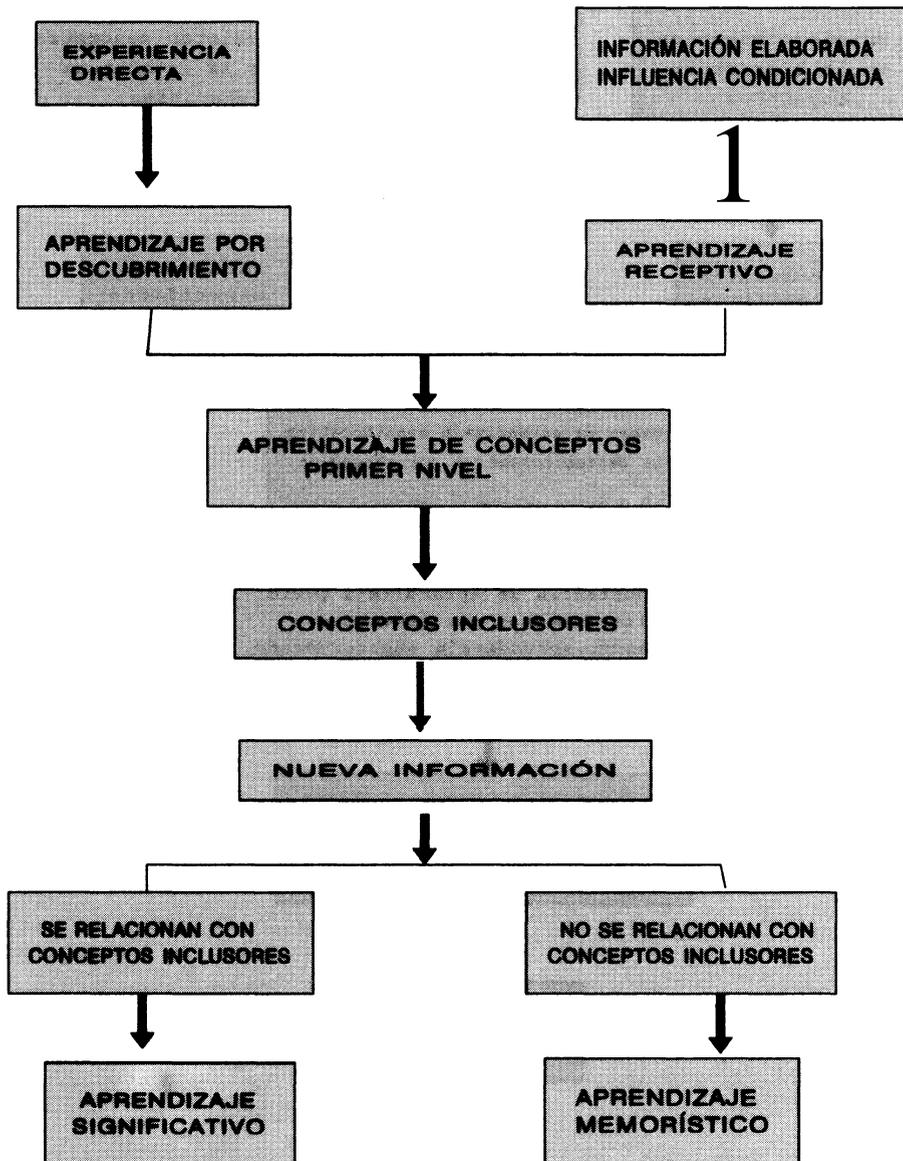


- El modelo parte de la observación. Los datos de la percepción se organizan en forma de imágenes mentales que son la base de las nociones y los conceptos.

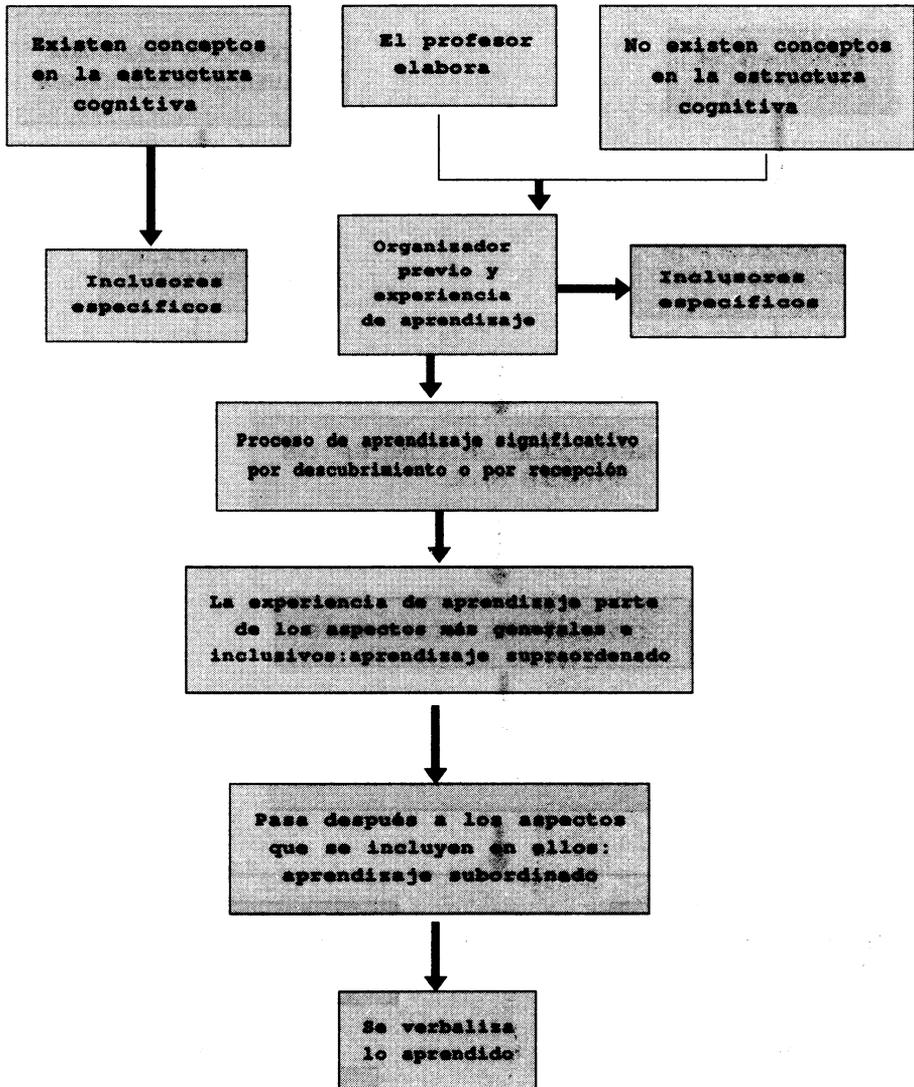
La observación del centro de interés conduce a la idea, a través de la experiencia también global. El proceso de observación se hace en dos fases: la sensación global y la observación analítica. La primera es la captación global de la realidad y después el niño compara, mide, clasifica y adiestra los sentidos, explora el ambiente, etc. Los materiales y el juego son la base de la metodología.

- **La expresión** permite conexionar la representación cognitiva con la realidad (en el espacio y en el tiempo) y con las propias necesidades. Cada experiencia puede ser objeto de un tratamiento interdisciplinar. Decroly (1928) propone una serie de juegos de asociación de ideas y conceptos. En colaboración con E. Monchamp (1983) ofrece una gran variedad de procesos metodológicos con finalidades diversas (sensorial, motriz, matemática, lingüística, etc.), La asociación facilita la abstracción. El material utilizado por Decroly parte básicamente de la vida real.
- **La expresión** verbal, musical, artística, etc. permite al niño la comunicación de su experiencia, así como autoanalizar y fijar más profundamente los procesos anteriores. Hay que destacar la coincidencia de Decroly en este aspecto con las teorías constructivistas y con la potenciación de estas áreas en los nuevos O.C.B.

2.2 En el MODELO COGNITIVO DE D. P. AUSUBEL (1983) el aprendizaje significativo se puede dar por dos vías:



Ello implica que el modelo de intervención educativa de Ausubel responde al siguiente esquema:



El organizador previo es un puente entre la estructura cognitiva del alumno y la nueva información. El profesor debe conocer la estructura cognitiva del alumno y la estructura sustantiva y sintáctica de la disciplina que enseña (Schwab). Las teorías constructivistas también defienden una metodología de interacción heurística que no voy a tratar (ver Novak y Gowin, 1988:pág. 77).

Ausubel defiende que hay que partir de lo más inclusivo, de lo más general y de lo más global para facilitar la organización de la estructura cognitiva.

Los cuadros resumen que adjuntamos, en las páginas siguientes sintetizan los paralelismos y semejanzas que existen entre ambas tendencias.

IU) PRINCIPIOS TEÓRICOS SOBRE LA EDUCACIÓN

Principios	Diseño de instrucción globalizado	Diseño de instrucción constructivista
Sobre el desarrollo cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento se construye a partir de la interacción y percepción del entorno. - El desarrollo cognitivo se construye a partir de la acción. La dinámica de la acción es el reflejo de las tendencias y necesidades del individuo. 	<ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento se produce como resultado de la interacción. El desarrollo cognitivo influye en la percepción y ésta en aquel. - La acción es la base en la que se asientan las representaciones cognitivas que se elaboran partiendo de parámetros propios y condicionamientos socioculturales.
Sobre el aprendizaje, la instrucción, el alumno y el profesor	<ul style="list-style-type: none"> - La experiencia individual se presenta unificada. El aprendizaje es un proceso natural y global. - La función principal de la educación es potenciar las experiencias de aprendizaje, siguiendo el proceso natural y adaptándose a las características y necesidades del niño. - El globalismo debe tener en cuenta la configuración de los elementos perceptivos e individuales (diagnóstico de los intereses del niño). - La materia de aprendizaje debe presentarse al niño de forma global, partiendo de lo general y conectado a sus intereses (centros de interés). - El profesor es un organizador de la experiencia de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - El aprendizaje se produce espontáneamente a través de la acción y está influido por todas las dimensiones de la persona. - La instrucción formal puede acelerar o retrasar el desarrollo cognitivo y tiene como fin principal el aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo es el que se relaciona con la estructura cognitiva del alumno. - Hay que diagnosticar la estructura cognoscitiva del alumno y escalonar los aprendizajes, partiendo de aquellos conceptos más inclusivos. - El proceso instructivo debe adaptarse a la estructura cognitiva del alumno y a la estructura sustantiva y sintáctica de cada área. - El profesor es un organizador del proceso de aprendizaje significativo del alumno.

IV) ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Fases	Globalización	Constructivismo
Diseño de instrucción	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico de las características e intereses de los alumnos. Selección de los contenidos de aprendizaje. - Secuenciación del contenido en torno al centro de interés. - Elaboración y preparación del material. - Planificación de actividades según las fases del modelo globalizado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico de la estructura cognitiva (conceptos inclusores). Selección del contenido. - Secuenciación del contenido en base a la estructura cognitiva y a la de la materia de aprendizaje. - Preparación de los organizadores previos, - Planificación de actividades según las fases del modelo constructivista.
Proceso instructivo	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del centro de interés y de los materiales, destacando los aspectos más generales. - El niño entra en contacto directo con el centro de interés (percepción globalizada). En una segunda fase se guía la observación a partir de preguntas o de la utilización de material. En esta fase, el alumno puede realizar procesos de análisis. - La fase de asociación implica el manejo del material y la realización de actividades para que el niño fije representaciones cognitivas, con referencia a objetos, hechos, acontecimientos pasados o presentes, tomados del medio social y tecnológico y a fenómenos de causa-efecto. - La fase de expresión implica una síntesis, una verbalización y una fijación de lo aprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor presenta el material de trabajo y explica el objetivo de la actividad. A continuación presenta el organizador previo. - Realización de la actividad. A partir de lo más general, el niño sigue el principio de la diferenciación progresiva. El proceso de aprendizaje puede ser receptivo o por descubrimiento, Se pretende determinar: <ul style="list-style-type: none"> • Qué acontecimientos u objetos se están observando. • Qué conceptos de los que conoce se pueden relacionar con estos acontecimientos. • Qué clase de registros merece la pena hacer. - El profesor guía el desarrollo de la actividad, ordenando las secuencias de aprendizaje lógicamente. Se pretende que el alumno desarrolle estrategias de metacognición (en principio es más adecuado a partir de la Educación Secundaria). Se pretende que el alumno distinga los conceptos y las relaciones entre ellos, tal como existen en su mente y tal como existen fuera (conceptos y palabras de enlace, función del lenguaje, etc.). - Síntesis verbalizada de lo aprendido, a través de la elaboración de un mapa conceptual: la síntesis se produce a través de juicios o proposiciones que establecen las relaciones entre los conceptos, sus propiedades o sus elementos criterios.

V) REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .

- AUSUBEL, D. P. y otros (1983): "Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo"; México; Trillas.
- AUSUBEL, D. P. y SULLIVAN, E. V. (1983): "El desarrollo infantil". Tomos I, II y III; Buenos Aires; Paidós
- BALLESTEROS, A. (1961): "El método Decroly"; Buenos Aires; Losada.
- DECROLY, O. (1927): "Le rôle du phénomène de globalisation" Bulletin de la Société Royale des Sciences Médicales et Naturelles. n.^{os} 4-5-6-7. Bruselas; pág. 67. citado por J. A. Segers.
- DECROLY, O. (1929): "La fonction de globalisation et son application a l'enseignement" Traducción española Publicaciones de la Revista de Pedagogía: La Pedagogía Contemporánea. n, " 4, Madrid.
- DECROLY, O (1929): "L'education enfantine"; Paris; Nathan.
- DECROLY, O y BOON, G. (1968): "Iniciación general al método Decroly"; Buenos Aires; Losada.
- DECROLY, O. y MONCHAMP, E. (1983): "El juego educativo"; Madrid; Morata.
- MAYOR, J. (1989): "Aprender a aprender: estrategias metacognitivas"; Madrid; Cincel.
- MEC (1989): "Diseño Curricular Base. Educación Infantil"; Madrid; Centro de Publicaciones.
- MEC (1989): "Diseño Curricular Base. Educación Primaria"; Madrid; Centro de Publicaciones.
- MEC (1990): "Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo"; Madrid; Centro de Publicaciones.
- NICKERSON, R.S. y otros (1987): "Enseñar a pensar"; Barcelona; Paidós/MEC.
- NOT, L. (1983): "Las pedagogías del conocimiento"; México; Fondo de Cultura Económica.
- NOVAK, J. D. (1977): "Teoría y práctica de la Educación"; Madrid; Alianza Universidad.
- NOVAK, J. D. YGOWIN, D. (1988): "Aprendiendo a aprender"; Barcelona; Martínez Roca.
- SAHAKIAN, W. (1980): "Aprendizaje: sistemas, modelos y teorías"; Madrid; Anaya.
- SEGRS, J. A. (1985): "En tomo a Decroly"; Madrid; MEC.

LA PREDICCIÓN OBJETIVA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y SUS POSIBILIDADES EN ORIENTACIÓN PERSONALIZADA

JUAN GARCIA YAGÜE

RESUMEN

En la primera parte analiza los antecedentes históricos de las teorías predictivas, el cambio de supuestos que exige a la ciencia moderna, y los problemas que estos plantean a la orientación personalizada. Se detiene en las posibilidades, tópicos y peligros de los modelos estadísticos.

En la segunda parte sintetiza los resultados que se van acumulando sobre estabilidad y predicción de calificaciones ofreciendo modelos de predicción múltiple para la escuela primaria y el bachillerato y una escogida bibliografía sobre el tema.

1) LA PREDICCIÓN COMO TÓPICO Y SUS NIVELES

Anunciar por revelación, ciencia o conjetura cosas que van a suceder (predecir), y establecer formas de enfrentarse con ellas o aprovecharlas (prevenir, orientar), es algo que está profundamente enraizado en el comportamiento humano, del más elemental y primitivo al más sofisticado. Una de las grandes líneas históricas de la aventura humana y al mismo tiempo de sus conflictos y condicionamientos.

Hay tres niveles de predicción claramente diferenciados en los supuestos de partida y las formas de establecer pronósticos:

- SILVESTRE (para muchos NIVEL DE PREDICCIONES CASERAS).

Avisa de muchas cosas, a veces demasiadas, a partir de asociaciones y experiencias personales o dichos populares.

Aparece con frecuencia en la comunicación interpersonal y en los medios de orientación de la opinión pública.

- PROFETICO y AUGURAL

Anuncia cosas a través de personas que parecen dotadas para prever y predecir (profeta, del griego prophemi, significa yo predigo); o por signos que se interpretan como **debuen** o mal augurio (fastos y nefastos); o combinando indicadores (nigromancia, cartomancia, horóscopos, etc.) supuestamente metacientíficos.

Domina en las culturas primitivas, históricas o actuales, manteniendo una importante pero minoritaria presencia dentro de las sociedades avanzadas.

- CIENTÍFICO

El que define a partir de análisis lógicoestadísticos las relaciones temporales que se pueden establecer entre variables previamente delimitadas.

El estudio lo vamos a centrar en la predicción científica y sus posibilidades y límites en orientación educativa.

11) **PERSPECTIVAS Y PROBLEMAS DE LA PREDICCIÓN CIENTÍFICA EN LAS CIENCIAS HUMANAS**

La posibilidad de establecer definiciones y leyes generalizables en el espacio y el tiempo es uno de los postulados de la ciencia. y la aventura científico/filosófica de buscar el origen de las cosas o su posible relación en términos de causa/efecto, siempre ha partido de la intriga por lo que nos rodea, por su concatenación o secuencia, y del interés práctico que podía tener su conocimiento. Intriga e interés son las claves del desarrollo de la ciencia. Incluso en el campo del diagnóstico y predicción del comportamiento humano.

Los escritos de Hipócrates ("Tratado de la Naturaleza humana", "Tratado de las aguas, los aires y los lugares"), Aristóteles ("Política", "Historia de los animales", "De anima"), Galeno, y los geógrafos helenísticos o árabes, llegaron a descripciones empíricas sobre las diferencias humanas y sus causas que han influido profundamente en el pensamiento occidental. y sus doctrinas sobre los humores y temperamentos, las facultades, o el influjo del medio geográfico y social sobre la conducta, han sido durante muchos siglos el soporte de la acción médica, la literatura, la política, y de casi toda la pedagogía diferencial de occidente.

La sorprendente propuesta de Huarte de San Juan, en el siglo XVI, de utilizar la doctrina de las facultades y los temperamentos para organizar sistemática y eficazmente la sociedad, y la acogida que tuvo en toda Europa, puede simbolizar, a nuestro juicio, las expectativas que ponían ya, en aquellos mo-

mentos, muchos especialistas en el valor pronóstico de la ciencia y en sus posibilidades de orientación de lo humano (1):

"Y porque no errase en elegir la (profesión) que a su natural estaba mejor, había de haber diputados de la República, hombres de gran prudencia y saber, que en la tierna edad descubrieses a cada uno su ingenio, haciendo estudiar por fuerza la ciencia que le convenía y no dejarlo a su elección. De lo cual resultaría en nuestros estados y señoríos haber los mayores artífices del mundo y las obras de mayor perfección no más de por juntar el arte con la naturaleza...

...Esto mismo quisiera yo que hicieran las Academias de vuestros reinos: que pues no consienten que el estudiante pase a otra facultad no estando en lengua latina perito, que tuviera también examinadores para saber si el que quiere estudiar dialéctica, filosofía, medicina, teología o leyes tiene el ingenio que cada una de estas ciencias ha de menester".

(Prohemio al Rey de su "Examen de ingenios para las Ciencias";
Madrid; 1930; Espasa Calpe).

2.1 A partir del siglo XIX la creciente preocupación por explicar y hacer frente a los problemas cotidianos desde la ciencia y la tecnología, y los modelos de trabajo que se van consiguiendo (teorías de la inducción, la medición y la probabilidad; diseños de investigación; programas para la recogida, registro y tratamiento de los datos, informática, etc.) hacen cada vez más fácil describir los fenómenos que se pueden objetivar y sustituir con ventaja los pronósticos subjetivos. Además permiten el control de las hipótesis de partida y su mejora por procesos experimentales iterativos.

En la actualidad disponemos de mucha teoría aprovechable y de modelos de trabajo muy sofisticados, frecuentemente automatizables, para abordar con rigor científico cuatro tipos de predicción causal o probabilística:

a) Predicción de atributos desde atributos

Por ejemplo, en nuestro caso, la predicción del éxito o del fracaso en ciertos tipos de estudio (notas, interés por los estudios, repeticiones, etc.) a partir de las diferencias de sexo, puesto entre los hermanos o características socioeconómicas de la familia; o del impacto de algunas deficiencias sensoriales o comportamentales en ciertas formas y niveles de ajuste o aprendizaje.

b) Predicción de atributos desde mediciones

Ejemplo: predicción del fracaso escolar, trastornos psicosociales (delincuencia, drogadicción, etc.) o nivel de ajuste en las futuras profesiones a partir de mediciones de aptitud, personalidad y rendimiento pedagógico.

e) Predicción de mediciones desde atributos

Ejemplo: predicción de calificaciones globales o de asignatura, de la inteligencia, el aprovechamiento o la adaptación desde la situación socioeconómica de la familia, las tipologías, o alguna deficiencia observada.

d) Predicción de mediciones desde otras mediciones

Ejemplo: predicción de las calificaciones académicas o de otras variables medidas (aptitudes, rasgos de personalidad, adaptación o rendimiento pedagógico) desde mediciones llevadas a cabo unos años antes.

Son tipos de predicción que permiten tomar referencias objetivas en muchas cuestiones fundamentales para la didáctica, la organización escolar y la orientación personalizada. y de urgente clarificación para que no sigan ahogando con tópicos y ofertas la ya escasa y tensa comunicación de padres, profesores y alumnos. Debería ser uno de los objetivos prioritarios de la investigación educativa.

Además, cada vez se confirma más que para conseguir predicciones eficaces en la mayoría de las ocasiones hay que tener en cuenta muchos predictores, seleccionarlos por su peso en 10 que estamos realizando, y ponderarlos adecuadamente. Cosa demasiado complicada para la predicción silvestre aferrada a unos cuantos indicios mal definidos, que resulta fácil a la moderna investigación desde los recursos que puede manejar para el diagnóstico objetivo, su validación estadística, y su tratamiento informático. Hasta es posible en la actualidad aprovechar el análisis multivariado, con un poco de trabajo complementario, para establecer descripciones y previsiones singularizadas, es decir para grupos de personas y situaciones concretas, aumentando con ello la validez de nuestros procesos de diferenciación y toma de decisiones.

2.2 La predicción de probabilidad plantea, sin embargo, graves problemas a la ciencia y a la orientación personalizada

A la ciencia porque para justificar sus constructos tiene que ir más allá de los principios de causalidad o de sucesión univariante que sostenían el saber empírico tradicional, y apoyarse en nuevos e intrigantes supuestos: los del valor definitorio (ontológico o descriptivo) de una conclusión persistente en términos de probabilidad; los de la conveniencia de un saber científico que solo pueda apoyarse en niveles estables de confianza e indeterminación; o los del derecho a predicciones científicas a partir de relaciones de frecuencia y covariación satisfactorias. Supuestos pregnantes, ampliamente debatidos en los dos últimos siglos, que se han aceptado con demasiada ligereza al desarrollar muchas ciencias aplicadas y proyectarlas a la práctica cotidiana.

A la orientación personalizada, desde sus postulados de singularidad y derechos de la persona concreta, le parecen lógicas pero muy peligrosas las conclusiones de probabilidad y su utilización coartadora.

Lógicas porque desde el supuesto de la singularidad de cada persona, que lleva a sentir a esta como una conformación y un destino irrepetible -una existencia en la que convergen de forma original e interactiva herencia, historia personal y valores- solo puede haber ciencia empírica de 10 humano en

términos de probabilidad, covariación y fuentes de condicionamiento. Como un titánico esfuerzo para describir parceladamente lo humano desde las relaciones de frecuencia y asociación se pueden establecer estadísticamente entre manifestaciones de la personalidad o de ella con su contorno. Como una complicada aventura de la ciencia moderna para poner a prueba muchos tópicos objetivables y lograr algunos puntos de referencia eficaces para nuestro quehacer cotidiano.

y muy peligroso porque desde su preocupación por el rigor técnico y el respeto de la persona se asusta de:

- La dificultad y los peligros de extrapolar descripciones y previsiones de probabilidad, es decir simplificadoras y no causales, de unas muestras o situaciones a otras.
- El peligro de asignar soluciones de probabilidad globales, con el porcentaje de error e indeterminación que arrastran, a situaciones o casos concretos que pueden formar parte, precisamente, de ese porcentaje de error e indeterminación que incluían las descripciones generales.
- El peligro de su utilización coartadora. El pronóstico bien manejado en orientación educativa debe ser un sistema de referencia dinámico, una prudente previsión de acontecimientos para que desde la libertad se puedan fijar o alterar conductas y asumir después las consecuencias de las decisiones tomadas. Colorear con tintes positivos o negativos el futuro, seleccionar sujetos, o sustituirlos en las tomas de decisión desde las previsiones, como tantas veces se ha hecho, contradice los objetivos de la orientación educativa y puede ser nefasto para las personas que lo sufren. Aunque se pueda justificar en otros campos, por ejemplo en selección de personal.

Cuestiones graves, especialmente cuando las tomas de posición pueden enmascarar la realidad o afectar a la libertad y al futuro de personas o situaciones. Aunque partamos de referencias técnicas válidas globalmente y más objetivadas que las que ofrecen las previsiones caseras o los profetas de turno.

El hacer responsable en la descripción y orientación personalizada, de lo concreto con valor en sí, obliga siempre a ser muy prudente en el manejo de soluciones globales de probabilidad; a tener en cuenta la posibilidad de error de todo saber de probabilidad cuando se utiliza para casos o situaciones concretas; a utilizar programas técnicos de predicción únicamente cuando se trabaje a un alto nivel de confianza y permitan a los orientados tomar decisiones y aceptar en el futuro sus consecuencias. Salir de este marco supone violentar en nombre de una pseudociencia los derechos de cada persona a su singularidad y libertad y exponerla a informes y predicciones peligrosas para ella; es decir a caer, utilizando datos aparentemente científicos, en el discutido nivel de predicciones silvestres y equivocarnos.

2.3 En esta difícil tarea los modelos estadísticos y sus criterios para interpretar los resultados pueden ayudarnos mucho si tenemos en cuenta los objetivos de nuestro trabajo y las posibilidades y límites de cada uno de ellos

Cuestión práctica en la que se cometen grandes errores. Los estadísticos de significación son útiles para avisar de la conveniencia o no de aceptar como válidas las diferencias o relaciones de grupo observadas; pero por sí solos no valen para establecer previsiones. Para hacerlas hace falta, además, una relación lineal y fuerte entre el predictor o los predictores y lo que queremos predecir (criterio de predicción). Las correlaciones significativas (2) de intensidad moderada (correlaciones de 0.500 a 0.700) son interesantes para aclarar problemas teóricos o delimitar convergencias y fuentes de condicionamiento; pero peligrosas y no aconsejables para predecir cuestiones graves por el alto porcentaje de error que arrastran al tratar desde ellas casos y situaciones concretas.

y esto nos obliga a censurar muchos programas predictivos que recomiendan eufóricamente algunos trabajos o baterías de tests cuando solo llegan a correlaciones múltiples de 0,600/0,700 con los criterios; y a rechazar también el uso rutinario de algunos predictores caseros populares (sexo, número de hermanos, situación económica o profesional de los padres, etc.) para explicar o establecer predicciones singulares en orientación educativa, sin otros informes complementarios; las correlaciones que se obtienen con los criterios escolares, aparte de que muchas veces no son lineales, casi siempre son inferiores a 0.500. Pueden servir para definir o diferenciar científicamente grupos, o para interpretar en términos globales las causas de muchas tensiones y mecanismos de respuesta; valen para casos concretos; pero no se pueden establecer desde ellas predicciones individuales sin información complementaria.

m) DIAGNOSTICO Y PREDICCIÓN OBJETIVADA DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

La acción educativa, especialmente la escolar, se apoya continuamente en diagnósticos y previsiones caseras que debería tratar de validar; que debería controlar empíricamente para justificar lo que hace y mejorar sus resultados. Pensemos en la evaluación del aprendizaje de los escolares y de sus puntos deficitarios, tan importante para la programación diferenciada de la actividad educativa y la imagen que el escolar se crea de sí mismo; o en la valoración y previsión de éxito de los programas de aprendizaje, contruidos, impuestos y abandonados frecuentemente a partir de meras hipótesis; o en las decisiones que toman padres y profesores por aceptar rutinariamente algunos tópicos (notas escolares, estabilidad e importancia de la inteligencia, etc.) y confiar en ellos como predictores importantes del rendimiento académico.

El desarrollo de los programas de investigación predictiva en orientación educativa permitirían disponer de cuadros de indicadores relevantes para prever el aprendizaje o la adaptación en situaciones definidas, conocer su peso predictivo, solos o combinados, y su estabilidad; y sugerir a tiempo posibles líneas de actuación que ayudaran a la acción educativa (objetivos y contenidos del aprendizaje, niveles de exigencia, refuerzos, tipos de motivación, etc.).

Hay niveles de la acción educativa que por su complejidad son muy difíciles, por no decir imposibles, de objetivar responsablemente y por tanto de predecir; piénsese en los efectos globales de un programa educativo; o en el impacto sobre la personalidad global o sobre su organización dinámogena de los mensajes y valores que intentamos transferir. Y las aventuras que se están llevando a cabo para abordar con fines predictivos temas aparentemente objetivables pero que exigen muchos predictores, por ejemplo la movilidad social, son hasta el momento poco aprovechables (3).

Pero en niveles menos complejos las investigaciones predictivas están ofreciendo conclusiones importantes para el diagnóstico y la orientación educativa a pesar de la fragilidad de los indicadores y modelos de trabajo que suele manejar (4). Especialmente en dos campos que vamos a comentar: el de la estabilidad de las variables que sirven de referencia en orientación escolar y el de la predicción temprana del rendimiento de los escolares o de sus calificaciones futuras.

3.1 EL PROBLEMA DE LA ESTABILIDAD DE LOS RASGOS

El control de la estabilidad de los rasgos objetivables de la persona y su contorno es importante desde el punto de vista teórico y pone a prueba muchos tópicos de la orientación educativa. Teóricamente porque da referencias para adentrarnos con objetividad en las antinomias herencia/medio y dependencia/libertad, tan condicionadoras de nuestros postulados científicos u operativos de partida. Y en el campo de las aplicaciones porque permite encauzar las posibilidades de acción educativa y controlar la validez de muchos tópicos, entre ellos los de que algunos rasgos están genéticamente definidos y apenas son modificables por la acción educativa ...la inteligencia por ejemplo-, y que otros como la popularidad o las calificaciones escolares son cambiantes e inadecuados para establecer predicciones desde ellos.

Las investigaciones que se van acumulando sobre el tema son numerosas disponiendo de buenas revisiones críticas (Bloom, 1965 y 1976; Botwinick, 1977; Willerman, 1979); y tienden a converger, a pesar de la fragilidad de los indicadores que se utilizan para definir muchas de las variables, al describir la estabilidad de los rasgos físicos y de muchos de los psicopedagógicos.

Por nuestra parte, estamos controlando periódicamente la estabilidad de bastantes variables que manejamos en orientación educativa siguiendo desde hace una docena de años varias muestras de escolares. En algunas de ellas he-

mos podido ya seguir longitudinalmente los escolares desde el comienzo de su escolaridad obligatoria (6 años de edad) hasta terminar el bachillerato (5).

Los resultados que hemos obtenido (vide cuadro adjunto) corroboran las conclusiones de Bloom y Botwinick sobre la estabilidad del desarrollo físicos, los tests de inteligencia, y la mayor parte del resto de las variables. y nos permiten llegar a tres importantes conclusiones:

- 1) Desde el comienzo de la escuela primaria (6 años de edad) los controles estadísticos confirman la fuerte estabilidad de algunas líneas del desarrollo incitando a su manejo con fines predictivos. Pero al mismo tiempo ponen de manifiesto la poca consistencia de muchos tópicos sobre estabilidad que se suelen manejar en las actividades cotidianas de orientación y predicción.

Como se puede observar en el cuadro que adjuntamos los indicadores de INTELIGENCIA, tan aceptados por su estabilidad, la tienen menos de lo que se cree y deberían utilizarse con cautela cuando intentamos establecer desde ellos previsiones o hablar en términos genéricos. Las correlaciones dan cifras que oscilan entre 0.600 y 0.780 cuando se controla la estabilidad en 2/3 años a través de la media de varios tests paralelos y bajan bastante al aumentar las distancias; como ocurre en las conclusiones de Bloom (6).

En cambio el DESARROLLO FÍSICO (estatura, peso, conformación) y las CALIFICACIONES ACADÉMICAS, cuando el chico no cambia de colegio, tienen una estabilidad sorprendentemente alta que hay que defender y manejar en todos los programas predictivos. En nuestros controles dan frecuentemente correlaciones por encima de 0,850 a tres o cuatro años de distancia y casi siempre superiores a 0.700. Datos que también confirman, más acusadamente en desarrollo físico, los resúmenes que hace Bloom (7).

La estabilidad en POPULARIDAD de los chicos (actitud positiva o negativa de los compañeros de su clase) es también sintomática y más alta de lo que cabría desear; en algunos rasgos alcanza la frontera de 0.700 cuando el chico sigue en el mismo grupo de compañeros y se comparan datos a 2 ó 3 años de distancia.

- 2) La exagerada estabilidad de las calificaciones académicas y de la popularidad cuando el chico sigue en el mismo colegio, a pesar de cambiar de niveles escolares y de tipos de profesores, es preocupante y hace pensar en el peso de las imágenes y los comportamientos estereotipados dentro de la escuela.

Esta alarmante conclusión debería tenerse muy en cuenta para establecer programas para diagnosticar su amplitud y reducirla globalmente o intervenir en casos concretos; y para prever las posibilidades de cambio de los escolares concretos cuando permanecen en los mismos colegios.

EL PROBLEMA DE LA ESTABILIDAD DE LOS RASGOS
- Estudios 1ongitudinales -

Muestra de 3/4 promociones de colegios privados (N=880/62S)

APTITUDES/RENDIMIENTO (Sobre media de 2a 4 tests)

INTELIGENCIA.

	3°	8°
1°	.749	.642
3°	___	.771

VISOMOTRICIDAD

	3°	8°
1°	.303	.367
3°	=	.367

LECTURA

	3°	8°
1°	.881	.387
3°	___	.467

ESCRITURA

	3°	8°
1°	.552	.423
3°	___	.600

MATEMATICAS

	3°	8°
1°	.461	.813
3°	=	.813

POPULARIDAD (por encuestas de preferencia/rechazos)

ESCOLAR

(Listo+Estudia)

	8°	8°	2°B.
3°	.890	.872	.422
8°	.783	.809	
8°		.643	

HUMANA

(Simpatia/ayuda)

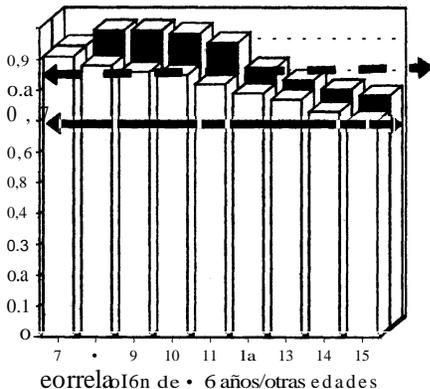
	5°	8°	2°B.
3°	.610	.642	.346
8°	.881	.481	
8°		.606	

FISICA

(FUERTE)

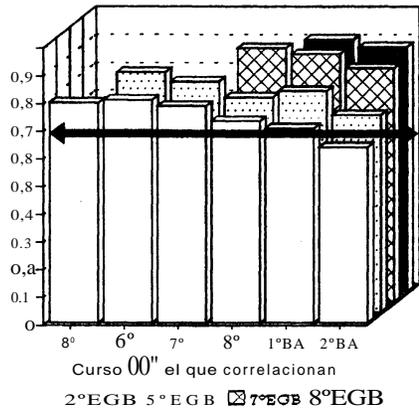
	So	8°	2°B.
3°	.794	.660	.830
8°		.860	.630
8°			.767

ESTADÍSTICA DE ESTATURAY PESO
ESTADÍSTICA DE ESTATURAY PESO • 6 años



Peso Estatura
← → Nivel 0,85

ESTABILIDAD DE LAS CALIFICACIONES
Correlación entre notas medias •



2°EGB 5°EGB 7°EGB 8°EGB
— Nivel 0,70

- 3) La estabilidad de las **variables** más directamente relacionadas con la convivencia escolar y el aprendizaje, en nuestro caso la popularidad, el rendimiento pedagógico y las calificaciones, varían de unas colegios a otros.

Conclusión previsible pero muy interesante. Modula los programas predictivos y además puede ser un excelente indicador de la apertura o rutinización de las instituciones escolares. Se puede sospechar que las escuelas con índices de estabilidad bajos en estos temas lo tienen por su labilidad y atención singularizada; mientras que los índices altos avisarían de actitudes estereotipadas y tendencia a no atender las situaciones concretas.

3.2 PREDICCIÓN DE CALIFICACIONES ESCOLARES y ORIENTACIÓN PERSONALIZADA

Las calificaciones escolares, las notas, han sido objeto de duras controversias en el siglo **XX**. Unos las exaltan por su utilidad para estimular a los escolares y su contorno; o por avisar de forma sencilla y periódica de su aprovechamiento y ayudar a tomar decisiones educativas personalizadas. A otros les escandalizan por la pobreza y equivocidad de la información que aportan, por las tensiones y conductas inadecuadas que provocan.

Desde comienzos de siglo, y especialmente desde su segunda mitad, es uno de los ejes de la mayoría de los proyectos pedagógico-legislativos para mejorar la escuela. Pero los cambios que exigen para vincular las calificaciones a los procesos de aprendizaje y evitar sus peligros (evaluación continua y recuperación inmediata, autoevaluación, información frecuente y objetivada en términos cualitativos y personalizados, etc.) está encontrando más dificultades y resistencias de lo que se suponía. La escuela sigue cómodamente instalada, a pesar de la legislación y las recomendaciones psicopedagógicas, en un sistema encubierto de calificaciones al estilo tradicional y en el miedo que provoca su alto porcentaje de fracasos (García Yagüe, 1992; Fernández Pérez, 1988).

La facilidad para manejar como criterio las notas escolares y la preocupación por racionalizar los niveles de exigencia o evitar el fracaso de los escolares, ha llevado a muchos investigadores a controlar las posibilidades de prever responsablemente las calificaciones escolares, definir sus componentes, y buscar sus mejores predictores o programas de predicción. García Yagüe (1965, 1969), Palomino López (1910 y 1985) y Vázquez Alonso (1989) han publicado revisiones críticas de los controles llevados a cabo en España que tienden a converger, a pesar de haberse tomado desde planes de estudio y recursos diagnósticos diferentes, con las que se están recogiendo actualmente; e incluso con las que aparecen en otros países (Willerman, 1979). y desde todas ellas podemos llegar a las siguientes conclusiones:

- 1) Es posible establecer predicciones eficaces del rendimiento académico a condición de incluir un número amplio de predictores y de utilizarlas con prudencia para la previsión de futuras calificaciones y la orientación de los tipos de exigencia o refuerzo.

Cuando se trabaja responsablemente las correlaciones múltiples que podemos obtener entre la nota final de un ciclo de primaria o secundaria y el grupo de predictores que tomamos al iniciarlo, es decir dos o tres años antes, suele oscilar entre 0.700 y 0.850.

En la practica orientadora estos resultados permiten establecer predicciones de rendimiento de todos los escolares al comienzo de los ciclos, divulgar prudentemente entre padres y profesores los niveles de exigencia que deben servir de pautas para no desaprovechar las posibilidades del chico ni ahogarlo en metas inalcanzables, y definir con ellos las conductas a seguir en situaciones deficitarias.

- 2) De forma global el parecido de las notas de unas asignaturas a otras, incluso cuando hay profesores especializados para cada disciplina, es exagerado e impide establecer predicciones diferenciadas y responsables por asignatura. La tendencia a dar a cada chico notas parecidas y la posible explicación estadística de eUas (análisis factorial) por un solo factor, por una causa compleja pero general de calificar, obliga a tomar como criterio de predicción las notas medias y hace pensar, al mismo tiempo, en que se aprovechan poco académicamente las diferencias de recursos y de motivación de los estudiantes y de las disciplinas.

Esta conclusión, que vale también para otros países, está respaldada en España por más de una veintena de trabajos de diferentes zonas geográficas y autores; y aunque la mayoría se centran en los 8 primeros cursos de escolaridad, los hay también que la confirman en el bachillerato (Palomino Lopez, 1970; Blazquez Entonado, 1988; Vazquez Alonso, 1991).

El conjunto de los trabajos puede quedar representado por los resultados de la investigación que hicimos en 1990 e incluimos en el cuadro adjunto. Se llevó a cabo con alumnos de 6.º curso en una muestra de 21 colegio representativos de la provincia de Madrid.

Como se observa en el gráfico "EVALUACIÓN POR ASIGNATURAS" en la matriz de correlaciones que incluimos en el análisis factorial, los índices de correlación son frecuentemente superiores a 0.750; y el análisis factorial da un sustrato común a todas las asignaturas que es responsable de la mayor parte de la varianza total. (650/0).

Al forzar el análisis con autovalores inferiores a 1 aparecen otro factor (Factor II del cuadro) que correlaciona con el primero y podría llamarse de EVALUACIÓN PSICOMOTORA; pero es poco importante, solo Educación Física tiene una alta saturación en él, y deja casi completo y con

PREDICCIÓN DE LAS CALIFICACIONES ESCOLARES

ESTUDIO LONGITUDINAL DE PROMOCIONES DE 1° EGB A 2° BACHILLER

(De 6 a 16/17 años con N=200/250)

Correlaciones múltiples. Técnica usada: Stepwise.

AL COMENZAR 1° EGB

CORRELACIONES MÚLTIPLES y PREDICTORES

APTITUDES	NOTAS FINAL DE CURSO			PREDICTORES
	2°	5°	8°	
Intelig. A)	.524	.365	.424	Percep. (2° 5° 8°)
Intelig. B)				Intelig. A (2°)
Percepción				
Visomotric				

AL COMENZAR 3° EGB

CORRELACIONES MÚLTIPLES y PREDICTORES

APTITUDES	NOTA FINAL DE CURSO			PREDICTORES
	5°	8°	2° BUP	
Inteligencia	.567	.444	.326	Apt. v todas
Apt. Verbales				Algo en Memoria
Apt. Figurat.				Algo ... Visomotr.
Memoria				
Visomotricid.				

RENDIMIENTO / NOTAS FINAL DE CURSO

Escribano	NOTAS FINAL DE CURSO			PREDICTORES
	2°	5°	8°	
Matemático	.645	.520	.488	Los 3 en todos los cursos

RENDIMIENTO / NOTA FINAL DE CURSO

Escribano	NOTA FINAL DE CURSO			PREDICTORES
	5°	8°	2° SUP	
Matemático	.585	.549	.503	Matem. en los 2° SUP No pesa escritura

INDICES DE MADUREZ / NOTAS FINAL DE CURSO

I. MADUREZ PSICOL.	NOTAS FINAL DE CURSO		
	2°	5°	8°
I. MADUREZ PEDAG.	.678	.522	.478

INDICES DE MADUREZ / NOTA FINAL DE CURSO

I. MADUREZ PSICOL.	NOTA FINAL DE CURSO		
	5°	8°	2° BUP
I. MADUREZ PEDAG.	.700	.7	.572
I. MOTIVACION			

El índice de MADUREZ PRDAGÓGICA pesa más que el índice de MADUREZ PSICOLÓGICA

EL ÍNDICE MOTIVACH a las notas escolares PEDAGÓGICA son los

uso

AL TERMINAR 5° EGB

CORRELACIONES MÚLTIPLES y PREDICTORES

APTITUDES	NOTAS FINAL DE CURSO			PREDICTORES
	6°	8°	2° BUP	
Nivel intelectual	.714	.637	.585	Ag. Combinatoria
Ag. Combinatoria				mucho y en todos
Memoria				Algo Visomotricidad
Visomotricidad				

RENDIMIENTO / NOTAS FINAL DE CURSO

Lector	NOTAS FINAL DE CURSO			PREDICTORES
	6°	8°	2° BUP	
Escritano	.750	.649	.648	Matem. + Int. importante ... todos los cursos
Ortográfico				Después Niv. Intor. y ortogr.
Matemático				
Niv. Informa.				

INDICES DE MADUREZ / NOTA FINAL

I. MADUREZ PSICOL.	NOTA FINAL		
	8°	8°	2° BUP
I. MADUREZ PEDAG.	.809	.740	.679
I. MOTIVACION			

En EGB (hasta 8°) el I. MOTIVACIONAL es el más importante. En BUP el más importante es el ÍNDICE PSICOLÓGICO. Los tres pesan mucho.

CORRELACIONES MÚLTIPLES CON TODOS LOS PREDICTORES:

	3° EGB y.	5°	8°	2° BUP
MOTIVACION ESCOLAR (con peso reducido) es la más predictiva. Le sigue LECTURA, MATEMÁTICA, INTELIGENCIA Y POPULARIDAD HUMANA.	.698	.656	.578	

	5° EGB Y	6°	8°	2° BUP
Pesan muchos predictores dominando MOTIVACIONES ESCOLARES, AGILIDAD COMBINATORIA, NIVEL INFORMACION Y ORTOGRAFIA.	.826	.750	.725	

- También son importantes las posibilidades de predecir la nota final de ciclo desde tests de rendimiento pedagógico aplicados al comienzo; sobre todo desde los tests cualitativos o los de nivel de dominio de los aprendizajes básicos. Son muy interesantes para tomar decisiones correctoras.

Trabajando desde índices de madurez pedagógica que incluyan nivel lector, escribano, matemático y ortográfico, se pueden obtener predicciones para la enseñanza primaria y los primeros años de bachillerato que oscilan de 0.640 a 0.750. La relación por separado del nivellectoescribano con la nota final del ciclo inicial ($r=0.600/.700$) y las del nivel matemático u ortográfico con las notas del ciclo medio o superiores ($r=0.550$ a 0.600) son las más llamativas.

- b) Las aptitudes que miden los tests, incluyendo la inteligencia, aparecen siempre y a todos los niveles como modestos predictores de las calificaciones escolares. Las pruebas de inteligencia general predicen mejor cuando se aplican individualmente y son verbales; pero su relación con las notas difícilmente supera los índices de 0.500/600.

También tienen relación significativa pero modesta la seguridad perceptiva en el ciclo inicial ($r=420/480$); y las aptitudes verbales, la agilidad combinatoria de datos, y algunas formas de memoria a partir de 4° o 5° curso de primaria ($r=0.450/.500$).

Las pruebas de aptitudes espaciales y de creatividad se relacionan muy poco o nada con las calificaciones finales de primaria, secundaria y bachillerato en la mayoría de los colegios.

5) Con las ecuaciones de predicción múltiple podemos alcanzar niveles de confianza y asociación importantes (correlaciones de 0.700/.850) entre las notas finales de ciclo y 10 ó 12 predictores controlables al iniciarlo cuando los agrupamos en tres grandes áreas y los ponderamos adecuadamente:

- MADUREZ PSICOLÓGICA:

Incluiría para el primer ciclo inteligencia general, seguridad perceptivas y visomotricidad, con mayor peso en las dos primeras. y desde 5°/6° curso agilidad combinatoria, aptitudes verbales y memoria; la última con menos peso.

- MADUREZ PEDAGÓGICA:

Estaría representada en el primer ciclo por nivellectoescribano al iniciar 1°, noción de cantidad, y bases para el calculo. y para los cursos posteriores por vocabulario, ortografía y nivel matemático, especialmente dominio de los mecanismos de base para las operaciones elementales de cálculo y capacidad de análisis de problemas.

- NIVEL MOTIVACIONAL:

Incluiré las calificaciones del ciclo inferior, popularidad escolar e intelectual entre los compañeros y, con menor peso, los recursos del contorno familiar.

Las predicciones más fiables se suelen obtener al sumar los tres índices dando un peso 3 al NIVEL MOTIVACIONAL Y2 al de MADUREZ PEDAGÓGICA cuando trabajamos con unidades derivadas.

IV) NOTAS

(1) La obra, que fue suspicazmente criticada por la Inquisición al reimprimirse a la muerte del autor, tuvo mucha difusión por toda Europa. Hasta el punto de que se han podido registrar 18 ediciones en castellano y otras 36 en latín, francés, inglés, alemán o italiano anteriores a 1768. Los capítulos 10 al 15 están dedicados a describir tipos de ingenio deseables o contraproducentes para las principales actividades profesionales de aquellos momentos (elocuencia, predicación, justicia, medicina, arte militar); el 17 a las normas eugenésicas para "engendrar hijos sabios"; el 18 a las formas de escoger cónyuge; y los dos últimos a las diligencias que hay que hacer para "que los hijos salgan ingeniosos o sabios" (cáp. 21), o para "conservar el ingenio de los niños" (cáp. 22).

(2) La correlación es un indicador estadístico de la relación/dependencia que observamos entre dos o mas variables. Su intensidad puede oscilar de 0 (cuando no aparece relación) a 1 (máxima relación/dependencia).

Corrientemente y a efectos de interpretación se suelen establecer 5 niveles de relación/dependencia cuando las pruebas de significación aseguran la validez de los resultados: de 0,001 a 0,200 (nula o despreciable); de 0,201 a 0,499 (pequeña); de 0,500 a 0,699 (moderada); de 0,700 a 0,850 (alta); y mas de 0,850 (correlación/dependencia muy fuerte).

(3) Puede representarla el popular modelo de Burt para describir y establecer previsiones sobre la movilidad social en la Inglaterra de los años sesenta a partir de una ecuación de regresión con 4 predictores:

$$\text{Movilidad social} = .346 I (\text{Inteligencia}) + .272 M (\text{Motivación}) + .158 H (\text{Hogar}) + .149 E (\text{Éxito escolar}).$$

Burt, C. (1961): "Intelligence and social mobility"; Brit. J. Stat. Psych.; 14; págs 3-24.

(4) No debemos olvidar que lo que normalmente describimos o medimos en ciencias humanas no son las aptitudes o los rasgos de personalidad sino sus manifestaciones sintomáticas mas o menos artificialmente recogidas; y que por eso es difícil, incluso en términos científicos, estrapolar las conclusiones sobre los datos a la verdadera estabilidad de los rasgos. Los datos que obtenemos son nubes de mediciones moderadamente oscilantes que nos permiten por ello hablar de "tendencia a.." y desde allí aventurarnos, por el momento, a inducir el peso de lo persistente o cambiante de los rasgos.

(5) Los datos que incorporamos en los gráficos son las correlaciones medias de un número variable de muestras seguidas longitudinalmente:

- Para el estudio de la estatura y el peso hemos seguido dos promociones de un colegio privado de nivel superior (N=400).

- Para las calificaciones se han recogido datos en tres muestras de colegios públicos (18 a 40 colegios y 450/800 sujetos por muestra) siguiendo longitudinalmente 4 promociones de colegios privados (180 a 220 sujetos por promoción): dos de 10a 6⁰ de primaria; una de 70a 2⁰ de bachillerato; y otra de 10 primaria al curso preuniversitario.

Los informes finales y el tratamiento estadístico se llevó a cabo entre 1991 y 1992.

(6) Los numerosos estudios sobre la estabilidad de los tests de inteligencia tomados en edades tempranas tienden a dejarla baja (correlaciones inferiores a 0,600), mejorando algo con la edad en que pasaron el primer examen (normalmente hasta 0,700/0,750).

Los resultados de los exámenes individuales son algo más estables que los que dan las aplicaciones colectivas.

Para más detalles vide Bloom, B. S.: "Stability and change in Human characteristic"; N.York; Wiley and Sons; págs. 52-94

(7) El que Bloom considera más representativo (Thuddenhan y Snyder, 1954) analiza por separado en chicos y chicas la estabilidad del desarrollo físico entre 2 y 18 años dando índices de correlación que van de 0,700 (comparación de 2 años con 18) a 0,900/0,980 (relación del desarrollo a cualquier edad a partir de los 6 años con el que tienen 4 años después (Bloom, 1965; págs. 23-28).

(8) Podrían quedar representados por la investigación de Vazquez Alonso(1991). Controla en Baleares cuatro muestras de estudiantes de 10 de bachillerato a C.O.U. de 9 centros oficiales (N=409 a 985 chicos por curso) encontrando matrices de correlación "todas significativas y mayoritariamente superiores a 0,500...llegando en C.O.U. a valores mayoritarios de 0,700 y algunas veces hasta 0,900 que supone varianza explicada superiores a 0,500"

En los análisis factoriales por curso encuentra que "en todos los cursos el número apropiado de factores (autovalores mayores de 1,000)...sería de un solo factor predominante ...responsable de la explicación de la mayor parte de la varianza total (52 al 740/0) que muestra"

y cuando fuerza los análisis con 2 ó 3 factores, el factor predominante se mantiene casi completo, con todas las asignaturas de corte más académico, completándolo por dos pequeños factores: uno relacionado con la Educación Física (¿psicomotricidad?), y otro con Religión/Ética y Enseñanzas Técnico-Profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLOOM, B. S. (1965): "Stability and change in Human characteristics" N. York; John Willey.
- BLOOM, B. S. (1976): "Human characteristics and schoollearning"; N.York; Mc Graw Hill.
- BOTWINICK (1977): "Intellectual abilities"; págs 580-605 de "Handbook of the psychology of aging"; ed. BIRREN J.E.; N. York; Van Nostrand.
- CASTILLO ARREDONDO, S. (1989): "Orientación educativa. El consejo orientador al término de la EGB"; Madrid; Cincel.
- FERNANDEZ PÉREZ, M. (1988): "Evaluación y fracaso escolar"; págs 72-92 de "Cuestiones de Didáctica"; Barcelona; CEAC

- GARCÍA HOZ, V. y PÉREZ JUSTE, R. (1984): "La investigación del profesor en el aula"; Madrid; Escuela Española.
- GARCÍA YAGÜE, J. (1965): "La predicción y los tests como factor de orientación"; Educadores; 33; 415-22.
- GARCÍA YAGÜE, J. (1969): "Orientación y predicción"; págs 183-192 de "La educación en el mundo actual. Problemas y técnicas"; Madrid; C.S.I.C.
- GARCÍA YAGÜE, J. (1992): "El difícil camino de la mejora cualitativa de nuestra escuela primaria"; Tendencias pedagógicas n° 0; 1-27.
- LOSCOS LUCERO, M.P. (1985): "Metaanálisis sobre predicción del rendimiento escolar"; Rev. Int. Educ.; 3, 6; 221-35
- PALOMINO LÓPEZ, A. (1970): "La predicción de éxito en bachillerato superior" Educadores; 1970; 57203-20.
- PALOMINO LÓPEZ, A. (1985): "Modelos cuantitativos, predicción del rendimiento y niveles de exigencia"; págs. 518-21 de las Actas y trabajos de las Jornadas de Orientación educativa; Madrid; Univ. Complutense.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1982): "Factores del rendimiento escolar"; Barcelona; Oikos-Tau.
- RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1982): "Diagnóstico y predicción en orientación"; Rev. Educación; 270; 113-140.
- VAZQUEZ ALONSO, A. (1991): "Estructura factorial del rendimiento académico en bachillerato y COU"; Bordon; 43; 1; 7-19.
- WILLERMAN, L. (1979): "The Psychology of individual and group differences"; S. Francisco; Freeman and Co.

LA COMUNICACION EN LA ESCUELA

MATILDE GARCÍA GARCÍA

RESUMEN

La Comunicación humana debe entenderse como un fenómeno, un proceso y el resultado mismo de ese acontecer.

Vertiente fenomenológica en doble aspecto:

- Existencial = "mismidad". No se puede enseñar ni imitar. El hombre se encuentra "consigo mismo".
- Inter-personal, "ser-con". Se inserta en la radicalidad constitutiva, haciendo posible personalidad (esencia) y existencia.

El estrato ontológico sirve de soporte y alcanza tantos fenómenos que sólo uno a uno pueden ser manifiestos.

En el periplo vital, el hombre necesita de sus semejantes para su realización e identidad; adviene al proceso cuando llega a la vida.

Varias Instituciones son llamadas a crear condiciones favorables para interpretar y conducir la humanidad incipiente. La comunidad escolar alcanza protagonismo.

1) INTRODUCCION A LA COMUNICACION HUMANA

"La reacción del reflejo no puede realmente ser comprensible al fisiólogo hasta que éste no conozca su propósito".

SHERRINGTON

Es conveniente perfilar el concepto de Comunicación. Etimológicamente procede del verbo latino "comunicare" = dividir, participar. Se entiende también, como transmitir una cosa o hacer partícipe de ella. Hacer saber a uno algo, conversar, tratar, correspondencia con alguien.

Las variadas acepciones ponen de manifiesto la relación entre existencias. El fenómeno Comunicación existe, hunde sus raíces en la Antropología en la misma esencia del ser humano. Debe cumplir:

1.1 NECESIDADES A SATISFACER

El hombre necesita de los demás hombres para su realización personal, hallar sus señas de "identidad". Es un ser sociable y sociando y en ello reside la grandeza de su persona al transformar y poder enriquecer el ambiente social y el medio físico que le rodea. Esta Comunicación consigo mismo y su entorno en pró de su autocreación es ardua tarea que compromete su existencia y en constante alerta de progresión ascendente. El compromiso educativo más o menos consciente subyace en este propósito.

La comunicación ha sido objeto de reflexión en la filosofía Existencial. Jaspers, K. "remite a que su esclarecimiento es una tarea filosófica" (1). Recuerda la "mismidad" como diría Séneca, difícilmente comunicable: corresponde a la intimidad más profunda, sólo puede ser entendida "desde dentro".

En cambio la comunicación como un "ser-en", responde a la interpretación etimológica y responde no sólo en lo "inter-personal", sino que es, la que hace posible personalidad y existencialidad.

Las formas de comunicación existenciales son tan diversas que entrañan una infinidad de fenómenos. El término comunicación hace referencia al acto, al proceso y al resultado de la transferencia de gestos, informaciones, objetos. También se entiende como sinónimo de conducta "ser buen comunicador".

1.2 VARIEDAD DE MENSAJES: EMISOR Y RECEPTOR

Los mensajes pueden presentar distintas formas: lingüísticas, paralingüísticas (ej. tono, timbre, silencio, modulación de la voz), y no verbales. Se manifiestan en conducta: espacial, gestos, expresión facial, contacto visual. Generalmente es la palabra el medio de comunicación que se completa con otras formas que facilitan la capacidad auditiva o de escucha del receptor del mensaje.

El proceso de comunicación entraña una organización emisor-receptor. La calidad del emisor o de los mensajes o una parte de ambos puede significar una información para el receptor.

Los mensajes emitidos pueden ser voluntarios o no intencionados (ej. expresarse en dialecto, súbita indisposición física), verbales o no verbales, sinceros o fingidos, de modo consciente o inconsciente.

Dirigidos al sujeto receptor el mensaje puede ser recibido de modo desigual, intencionado o no intencionados. En el primer caso conduce a la comprensión, en el segundo se produce un mal entendido que puede radicar en el emisor, (ej: falta de claridad en la expresión, confusión de pensamiento, etc.); o bien deficiencia en la escucha receptiva (ej: falta de interés, bajo nivel mental ...).

Cualidad muy importante en el sujeto emisor de comunicación es su buena aptitud y destreza para lograr mensajes positivos creando un ambiente sereno y expectante en la interpretación participativa.

Algunos autores relacionan las perturbaciones psíquicas o trastornos de conducta con la carencia de aptitudes sociales en el sector de la comunicación verbal y no verbal.

11) LA INSTITUCION ESCOLAR

La palabra Escuela deriva del vocablo griego "scholé", en latín "schola". Etimológicamente significa "estar libre de ocupaciones", el ocio que el hombre libre necesita para su formación espiritual. Posteriormente se entendía por Escuela la ocupación en que se invertía el ocio: lecciones de Filosofía, de la Naturaleza, conversación, disertación. Más tarde se entendió por Escuela el lugar donde se realizaban estas ocupaciones.

2.1 FUNCIONES DE LA ESCUELA

Han pasado siglos hasta que la Escuela se transformara en la forma que hoy la concebimos. No obstante, guarda el nombre de su etimología como encuentro de maestros y escolares con un objetivo: enseñar, aprender, instruirse y contribuir a la formación integral y humana del sujeto en proceso de maduración, y en la búsqueda de su identidad personal.

La Escuela en la sociedad contemporánea, tiene además de las anteriores, otras exigencias. Es una organización de estructura burocrática que amén de realizar los objetivos educacionales, debe cumplir con la formación social, que las instituciones de la comunidad han establecido, y a su vez asegurar la formación de personas capaces de actuar y ratificar la continuidad social.

Es institución organizada y activa que se distingue de otras asociaciones, que no son la Escuela. Ella establece como ideal en sus objetivos y actuación, transmitir la ciencia, la sabiduría de que es depositaria. La interiorización personal de estos contenidos al menos parcialmente, se alcanza con trabajo y esfuerzo. Aquí se tiene en cuenta al maestro, que en convivencia interpersonal establece las condiciones idóneas para comunicar, motivar el interés de sus alumnos, mediante estrategias, métodos y formas de enseñanza con el fin de personalizar en sus escolares la cultura que se les presenta objetivada.

111) PARTICIPACION DEL MAESTRO EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

"Yo me estudio a mí mismo más que a cualquier otro sujeto. Esta es mi metafísica, mi física".

MONTAIGNE

3.1 PERSONALIDAD DEL MAESTRO-EDUCADOR

Montaigne es estimado como fuente y ejemplo de autocreación personal. En su propósito, el Maestro será vigía de sí mismo por ser causa ejemplar de la educación.

¿En qué claves debemos entender la exigencia y consideración social a la que debe ser acreedor el Maestro?

3.1.1 Cualidades exigibles

La personalidad del Maestro es primordial. Las creencias, los valores, el estado físico y psíquico, los hábitos, influyen directamente sobre la efectividad de su enseñanza. El Maestro es algo más que difusor y emisor de comunicados. Es ser humano que debe cuidar su "yo", y en todo momento ser coherente, fidedigno y claro. Ofrecer a sus alumnos mensajes sinceros entre lo que él es y lo que enseña, armonía transparente entre sus pensamientos, sentimientos y acciones. Autoeducarse permanentemente para ayudar a sus alumnos.

Preguntarse primero qué es y qué debe ser el hombre. Ha de comprender como sujeto libre e inteligente si se "siente como educador", ya que educar significa adquirir una conciencia de sí mismo cada vez más clara y comprensiva (2). Ideal humano llamado a influir en sus discípulos incentivándoles a cumplir en sí la humanidad integral, mediante el autogobierno y el equilibrio debido a la razón y el dominio de la voluntad teñido por el sentimiento.

El Maestro debe disponer las circunstancias convenientes y más propicias para que el educando obre por sí mismo: en ésto consiste el planeamiento educativo. No debe el educador imponer, ni sobreponer, ni sofocar; sino alimentar, ayudar, sugerir, guiar, orientar a los que están a su lado.

Por parte del educando, libre y conscientemente, por sí mismo, asumir, querer la norma.

Comprometida tarea que eligió la Escuela en la persona de sus educadores.

Otras cualidades ínsitas en la personalidad educadora es la tendencia o inclinación con actitud amorosa hacia la infancia, la formación ideal del ser humano, talante humanista, y un grado elevado de sociabilidad para relacionarse con sus semejantes.

El autoconcepto del profesor ha de ser positivo, siempre evidente en su autenticidad y amor a la verdad. El control emocional es indispensable ante la variedad de caracteres, y situaciones escolares.

Ahora bien, cuanto hemos expuesto responde a una concepción teórica de lo que debe ser el educador, pero presenta también un aspecto de realización práctica.

Educarse se traduce en acto, tiene necesidad de un cuerpo de saberes, normas, métodos y detalles que pongan al alcance de las mentalidades discentes la Ciencia y las experiencias educacionales. Concretamente en la parte analíti-

ca y precisa del educar nos hallamos ante la Didáctica como ciencia de los medios y las formas de la enseñanza.

El enseñante, profesor o maestro se halla ante una realidad, un hecho; la presencia de los alumnos, y debe actuarse. La dinámica exige previamente el conocimiento de las condiciones concretas y los límites precisos que la actuación docente-discente entraña. Conocer facetas biológico-psicológicas y sociales del alumno, dominar métodos y técnicas de comunicación, motivación, procedimientos de enseñanza, experiencias instructivas e imaginación para lograr la empatía positiva en favor de aprendizajes, formas de conducta, estimaciones, etc.

3.2 EL MAESTRO ESTIMULADOR Y COMUNICADOR

La Escuela es un complejo

"Se trata no tanto de enseñar al hombre una verdad, como de mostrarle cómo arreglárselas para descubrirla".

ROUSSEAU

Pensar es valorar con razonamiento. Tomar conciencia de los estímulos, articular el conocimiento de las cosas, y averiguar su sentido para orientación vital, es trazar los senderos del autoconocimiento. La sensación o representación sirve de estímulo y motivo a la comprensión. La atención despierta en la comunicación, el interés subjetivo ha de ser verificado y controlado si es digno de interiorización. La Psicología y las leyes del aprendizaje entran en cohesión para facilitar las vivencias. La emoción positiva que produce la comprensión y orientación vital del mensaje, ayuda a la creación del "yo" como persona, en este caso del niño, y goce del maestro emisor.

La acción docente, se especifica como conductora para dar confianza a las posibilidades discentes, facilitando el equilibrio para el desarrollo tranquilo y estable de las facultades infantiles. La presencia del educador con voluntad consciente y amorosa, señala la trayectoria didáctico-educativa.

El respeto con actitud comprensiva hacia el niño, refuerza su entrega amorosa a la tarea, recompensada en el ascendente deseo de la obra mejorada y bien hecha. El autogobierno de los escolares, hace referencia a la comunicación inter-existencial y armónica. Las actividades más diversas y dispares son referidas a un plano unitario y reconducidas a una colaboración agradable en la tarea diaria.

3.2.1 Atributos didácticos en el maestro

El acontecer en el aula, revela o precisa otras cualidades necesarias y muy convenientes al maestro. Demanda una actuación plástica, adaptable a la

diversidad de caracteres, serena con perfecto control emocional, y tenaz, constante en la que se refleje la paciencia, calma y perseverancia.

El maestro es observado por los niños: analizan e intuyen más allá de lo manifiesto. Cualidad docente importante es la "buena memoria de datos", que el niño se sienta identificado en la vida del maestro. Complementaria y valiosa en la comunicación es la buena fonación y pantomima: modulación de la voz, lenguaje preciso y claro, interpretación de personajes que despiertan la atención, sentimiento y opinión del niño.

El pequeño escolar estima lo bello: cultivar su gusto estético en colores, sonidos, sensaciones táctiles. El profesor cuidará su higiene y presencia física. Sea capaz de aptitud normal para el dibujo y habilidad motriz discreta o buena (el chico gozará si su profesor dirige, participa o controla su juego: lo siente como arbitro justo).

3.3 EL MAESTRO ANTE SU TRABAJO

El profesor ha de conocer las exigencias de su trabajo. De una parte las ciencias biológicas y psicológicas le brindan el conocimiento del desarrollo físico y evolutivo de sus alumnos. Se completa con la colaboración de las ciencias sociales: datos sobre la unidad familiar, amistades, barrio, clima social. Son factores personales y del entorno que repercuten positiva o negativamente en el acontecer de enseñanza-aprendizaje. Factores a estimar que prueban las habilidades y destrezas del maestro para orientar la incipiente personalidad infantil.

3.3.1 Consideraciones

El trabajo escolar es individual e individualizado, pormenorizado y colectivo. La tarea a realizar señalará la actuación. En términos generales, ergográficos, el trabajo docente es predominantemente psíquico; mental e intelectual, así como verbal espacial y abstracto, es decir predomina el lenguaje hablado cuyo órgano explícito es la lengua. Trabajo espacial que toma como base la manipulación y cambios de posición de "cuerpos": el órgano importante que concurre es/son las manos. Al ser igualmente trabajo abstracto, los mensajes de la comunicación se ponderan y combinan de esencias significativas, es decir: conceptos, juicios, raciocinios que se traducirán en conductas aplicativas. En este caso, el órgano implícito es la corteza cerebral y las funciones psíquicas propias del ser humano.

La actividad del trabajo docente-discente exige acomodación y empatía por parte del primero para ponderar e individualizar la situación específica, aquí y ahora de cada alumno. Comprender afectivamente, dar confianza al alumno en su propia estimación, exigir esfuerzo, etc. A la observación y mensaje subsigue la asociación y reacción para impulsar un cambio de conducta, razonada y aceptada en la intimidad personal del alumno.

IV) DINAMICA EN EL AULA

La Escuela implica actividad, funcionamiento mental pausado, constante y polarizado. Significa enseñanza-aprendizaje a través de métodos que se materializan en técnicas, procedimientos, formas de enseñanza para señalar, llamar la atención del alumno para que algo se grave en su mente. Desde un punto de vista fisiológico, los estímulos que el alumno recibe deben atraer sus facultades y mover su interés como respuesta a necesidades y satisfacción de las mismas.

La comunicación se hace estrella para guiar de lo conocido a lo desconocido, de la ignorancia al descubrimiento, al saber.

4.1 RELACIONES INTERPERSONALES

La honradez del maestro es muy apta para la comunicación. No es que sepa decir lo más apropiado o cómo decirlo, sino que parezca ser capaz de interpretar exactamente y responder a la conducta comunicativa de los otros, expresar un verdadero interés por ayudar a los niños a satisfacer la necesidad de inclusión social y auto afirmación personal. Ser buen escuchador es uno de los rasgos más íntimamente conviviales y de formación más lenta. Alcanzar hábitos apelativos o de escucha, demanda "tener tiempo" si queremos lograr positivas relaciones interpersonales.

Comunicación es un término tan rico en matices que nos interesa cuando impulsa la comprensión del significado en la mente de otras personas. Se manifiesta multifuncional: reveladora, significativa de acciones, interacciones y transacciones.

La comunicación requiere: fidelidad = grado en que las personas interpretan el mensaje de los demás, cómo se supone que los interpretarán, tanto como al punto en que corresponde a sus imágenes mentales. Alcanzar esta fidelidad supone que los interlocutores den significados comunes a los símbolos verbales que utilizan.

4.2 COMUNICACION SIMBOLICA NO VERBAL

Hay un amplio y complejo sistema de símbolos no verbales y que es tan comunicativo como la palabra. Hasta un 80 % de nuestra conducta comunicativa es de índole no verbal.

Tomemos como apacible y poética la comunicación que refiere A. de Mello:

"El pájaro no canta porque tenga una afirmación que hacer. Canta porque tiene un canto que expresar.

Las palabras del alumno tienen que ser entendidas. Las del Maestro no tienen que serlo. Tan sólo tienen que ser escuchadas, del

mismo modo que uno escucha el viento en los árboles y el rumor del río y el canto del pájaro, que despiertan en quien lo escucha algo que está más allá de todo conocimiento". (3)

Esta comunicación objetiva del entorno, es elocuente y reveladora de información: delicadeza emotiva.

Comunicaciones simbólicas no verbales son:

- Movimientos corporales. Me, Croskey y Wheelless a través de sus estudios refieren que hay más de 70.000 modos de comunicarse a través de movimientos corporales. (4)
- Brazos, manos y dedos forman emblemas no verbales que pueden significar pensamientos, comprensión, sentimientos, y otras actitudes: ej. el niño levanta la mano para dar una respuesta.
- El uso de las extremidades puede clarificar visualmente lo que de modo oral expresamos. Esta comunicación kinésica está dirigida a enfatizar lo que decimos. Ej: llevarse las manos a la cabeza ante la dificultad de un problema.
- Muestras de afecto: expresión alegre por el conocimiento de la superación personal, una buena acción, por conclusión de tareas.
- Movimientos corporales que nos ayudan a regular el movimiento de nuestro intercambio comunicativo. Ej: el profesor dirige una pregunta a la clase, mantiene el contacto visual, establece una pausa, y está preparado para escuchar respuestas.
- Comunicación táctil: comprende una amplia escala de emociones y refuerza la comunicación óptica. Muy usada en los niños: les ayuda en la comprensión del mundo que les rodea, la necesidad de tocar complementa conceptos de superficies, tamaños. Pensemos en los "dones" de Froebel, en el material didáctico montessoriano.

Es usual esta comunicación en pueblos expresivos y en persona de escasa cultura, que para reforzar su inmediato conocimiento tocan los objetos, ej: "prohibido tocar" en Museos y exposiciones.

- En otras situaciones comunica y expresa; estima, alabanza, odio, agrado de encuentro, tristeza de despedida.
- Imagen física. En la comunicación por imagen física funcionan los estereotipos de tal modo, que es frecuente juzgar por el físico personal: ej. altura, obesidad, peinado, etc. Hay que erradicar esta comunicación entre los escolares siempre que hay higiene y decoro personal. (6)
- Comunicación vocal: Hace referencia al uso y cualidad de la voz. Muy importante en foniatría, educación musical. Incluye: tono, timbre, resonancia, control, articulación. Cada uno de estos elementos indica información sobre las personas: origen, cultura ...

En el aula: pausas, entonación, melodía, pueden ampliar el significado intencionado de los mensajes.

- Uso del espacio: La persona tiene necesidad de territorio y espacio, si no lo alcanza se conduce de otro modo para lograr compensación identificativa: ej, el pequeño escolar que disputa el espacio con otro compañero.

Son conductas de información sobre las relaciones humanas.

- Uso de los objetos. Los objetos del entorno personal son comunicativos. Veamos la cartera del pequeño escolar: sus cuadernos, lapiceros, cromos.
- Comunicación visual. La atención visual del maestro solicita respuesta. Es suficiente para que el alumno modifique su conducta al entender el mensaje.
- El uso del tiempo: el alumno que habitualmente llega tarde a clase, el que realiza su trabajo en el horario establecido. Son manifestaciones a responder, ¿ambiente familiar? ¿pereza mental?

Se puede deducir que las relaciones interpersonales son reveladoras en el conocimiento de las personas al mismo tiempo que se establecen continuamente cambios y adaptaciones de la propia conducta en la doble dirección emisor-receptor y receptor-emisor.

4.3 COMUNICACION VERBAL

4.3.1 Lenguaje

El lenguaje se puede interpretar desde diversos aspectos. Nos interesa como posibilidad típicamente humana para articular el mundo de la experiencia interna y externa, expresarlo simbólicamente y transmitirlo a otros. Constituye un sistema convencional de signos, que:

- Requieren: cifrar los fenómenos en signos subjetivos que representan intenciones.
- Sistema de reglas, que conecten estos signos de forma que expresen fenómenos, cualidades, relaciones cambiantes, etc.
- Consenso entre los miembros de la comunicación como sujetos emisor y receptor de una misma comunidad de hablantes.

Se deduce la importancia que alcanza el maestro al adaptar su lenguaje y lengua a la capacidad evolutiva infantil, ampliando sucesivamente el vocabulario y los significados gnoscitivos.

En el lenguaje podemos definir la frase como la unidad de comunicación o de significación más pequeña, aislable e independiente. Se encuentra más bien como elemento constitutivo de un texto. Desde una reflexión práctica, el hombre utiliza los signos lingüísticos para satisfacer una necesidad de comuni-

cación actuando por medio del lenguaje. Informar, preguntar, exhortar e incluso establecer contacto, son actividades lingüísticas que intervienen en los monólogos o en los diálogos en combinaciones diversas.

4.3.2 Uso del valor comunicativo-didáctico de la palabra

El habla concreta se manifiesta mediante la palabra como expresión comunicativa. En la actividad escolar es fundamental y alcanza o persigue variadas funciones: su valor y eficacia reside en el uso que de ella se haga. Su valor didáctico radica en el proceso que se origina en el hombre, nacido al calor de la palabra: despierta ideas, promueve, dirige, orienta, espolea. Es un magnífico recurso de acción aplicable a la diversidad de funciones educativas.

Así, la palabra puede ser:

- Recurso de animación: comprensión, exhortación, incitación.
- Requerimiento de conducción: consigna, alocución.
- Procedimiento de enseñanza: diálogo, exposición, narración.
- Usada como ejercicio mental: declamación, exposición, conversación.
- Como forma de subsanar errores: amonestar, enmendar, reprender.

En la Escuela en acción que guía al alumno para contestar a sus necesidades personales e interpersonales.

4.3.3 Métodos didáctico-verbales

Método en sentido etimológico es el camino que sigue la mente en la búsqueda de la Verdad. El método lógico conduce a investigar lo desconocido simplemente; mientras el método pedagógico guía al discípulo para que adquiera los conocimientos que ya posee el maestro. El método lógico es de autoindagación; presupone una inteligencia desarrollada.

El método pedagógico es de indagación dirigida por una inteligencia superior, que tiene presente el proceso de maduración del alumno. El maestro emplea además de la palabra, la intuición y la acción, y mediante las técnicas como aspecto material del método conduce por procedimientos, formas y modalidades didácticas la inteligencia, habilidades y destrezas del escolar a fin de ayudar en el logro de su autocreación e identidad personal.

En esta activa comunicación interpersonal, profesor-alumno/s y estos entre sí discurre el acontecer diario.

Característica de los métodos pedagógicos es promover las facultades del alumno, suscitar la integración de conocimientos y formas de conducta positivas que por la enseñanza se procuran.

El método y su aplicación en la técnica requieren algo más: que se haga apoyo en lo conocido para lograr que se fije en la memoria la nueva verdad que se descubre. Este método de apercepción, se materializa al exponer el

alumno sus conocimientos, cerciorándose de su claridad, solidez y rigor para fijar en ellos, como injertos, los conocimientos nuevos.

Por muy temprana que comience la acción de la Escuela, al niño le han precedido impresiones que han llenado su realidad con nociones más o menos confusas, tales son las recibidas del mundo exterior y del trato humano, no siempre constructivas de su personalidad.

¿Qué hacer el maestro? Ha de explicarse con mucha solicitud a aclarar, ordenar y aprovechar lo que espontáneamente sabe el pequeño. Es un estudio analítico como punto de partida.

- No se ha de pretender un conocimiento riguroso con precisión científica, aunque sí aproximado.
- No es preciso que esta investigación se extienda a todos los ramos. Es el inicio de los:
 - Métodos expositivos. Su formulación práctica es añadir nuevos conocimientos, proceder sintéticamente. El maestro manifiesta los resultados de su propia investigación o la ciencia de otros para guiar al alumno a formar y acrecentar su propio saber. Las formas de realización pueden ser diversas: una vez más entra en juego la personalidad del profesor. Puede recurrir entre otros procedimientos:
 - Prelección. La lectura que hacer por ej. de un texto.
 - Interpretación. El maestro lo comenta y pide opiniones a sus alumnos.
 - Explanación. Se sugieren otras consideraciones teóricas que no están contenidas en el texto y posiblemente relacionadas con él. La comunicación se hace viva para centrar y precisar ideas.
 - El método histórico. Atiende sólo a los hechos; si menciona documentos, son como comprobantes de la narración: puede ser continúa o discontinua. Los términos no necesitan aclaración y pueden revestir las formas de: hechos, dichos notables, caracteres, biografías, génesis de los objetos, etc.
 - El método descriptivo. Versa sobre objetos o acciones que se desarrollan de modo sucesivo en el tiempo. Es difícil de realizar si no se apoya en la intuición sensible de los objetos o de sus imágenes.
 - El método sinóptico. Se presenta en tres formas: definición, división y clasificación.

Es audaz establecer normas apriorísticas de acción. Fundamental es el entusiasmo y motivación de profesores y alumnos. Si se logra esta actitud se pueden poner en marcha los recursos físicos, intelectuales y conductales más insólitos.

La acción sirve para descubrir y fijar las ideas ya adquiridas -es duradera- ocupa y atrae la atención. Es el medio para adquirir hábitos que dan aptitud para el ejercicio de determinadas ciencias o artes. Hay destrezas que sólo se alcanzan haciendo: escribir, leer, contar.

4.4 COMUNICACION INTUITIVA SENSIBLE

El documento, la imagen, los medios audiovisuales, son medios auxiliares poderosos para ampliar el campo cognoscitivo y cultivo del espíritu crítico.

4.4.1 Documento

Del latín "documentum". Título, prueba escrita (documento histórico). Cualquier cosa que sirva de prueba (Larousse). Es una "cosa" que existe: se presenta como un enigma. (Ahí están las huellas de los dinosaurios despertando el interés y comunicaciones). Constituye la prueba de algo, de alguna cosa. No sólo la Historia como acontecer humano, sino la Geografía, la Historia Natural, la Arqueología y otras ciencias pueden ampliar sus contenidos a través de mensajes parciales, muy lejanos en el tiempo pero que las huellas se estiman como documento.

Hay una tradición oral que aporta su testimonio de boca en boca: leyendas, romances, refranes.

Documento escrito, conservado para la Historia. Ej. López de Ayala (Pero), Cronista de los reinados de Pedro 1, Enrique 11, Juan I y Enrique 111.

4.4.2 Documento imagen

Nos invade constantemente: paisajes desaparecidos, monumentos pasados se revelan en su exactitud, rescatados del paso del tiempo y exaltados poéticamente. Es la sugestión de la imagen en su dinamismo, fascinación y colores.

4.4.3 Medios de comunicación audio-visual

Los medios audio-visuales son eficaces en el triple dominio: información, publicidad y propaganda.

Son poderosos elementos de motivación en la enseñanza: reclaman la atención presentando la situación de modo sensible y atractivo.

El profesor controla la información que penetra en la clase, la revaloriza, codifica y vivifica. Se convierte en gestor que ha de garantizar el éxito y la eficacia de las cuestiones a presentar.

Actúa el maestro de mediador entre el mensaje y el alumno al interponerse en el circuito de comunicación. Dieuzéde, reconoce sus valores en el aprendizaje (6).

Existe otra razón educativa en foavor de los medios audiovisuales; permiten la preparación y explitación del mensaje por los mismos alumnos, aclarando y regulando las dificultades de los problemas planteados en la medida que el maestro se convierte en facilitador y animador del trabajo informativo.

Los M.A.V. abren un amplio horizonte puesto a disposición del grupo-clase y de la enseñanza individualizada. Permiten la participación de profesor-alumno/s en decisiones colectivas y de gestión. Comunidad activa puesta en relación para mutuamente enriquecerse por la comunicación, influencia, interacción y estimulación recíprocas.

V) CONCLUSION

La exposición de las ideas expuestas no se agota en sí misma, antes bien trata de intercambiar relaciones personales positivas para la ayuda mutua del autoconcepto y crecimiento personal en el mundo confuso que nos ha tocado vivir.

Es precisa comprensión y asistencia en la exploración e identificación de nuestro "Yo".

VI) NOTAS

- (1) JASPERS, K. (1956): "Existenzerhllung". Hagen, pág. 51.
- (2) SCIACCA, M. F. (1957): "El problema de la Educación". Miracle. Barna. pág. 41.
- (3) MELLO, A. DE (1982): "El canto de pájaro". Sal Terrae. Santander. pág. 17.
- (4) MC.KROSKY, J. C. y WHEELESS, L. R. (1977): "An Introduction to Human Communication". Allyn and Bacon. Boston. págs. 3-9.
- (5) KNAPP, M. L. (1982): "La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno". Paidós. Barcelona, págs. 16-18.
- (6) DIEUZEIDE, H. (1965): "Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement", P.U.F. París, pág. 72.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ARGYLE, M. (1978): "Psicología del comportamiento interpersonal"; Madrid; Alianza.
- ARGYLE, M. (1980): "Tú y los otros. Formas de comunicación"; México; Harla.
- BORDEN, G. A. (1975): "Introducción a la teoría de la comunicación humana"; Madrid; Ed. Nacional.
- BROWN, R. (1974): "Psicología social"; México; Siglo XXI.
- BROWN, DONALD, V. (1976): "La imagen visual y expresión verbal"; Madrid; Instituto de Pedagogía del C.S.I.C.
- CARTWRIGHT, y ZANDER. (1971): "Dinámica de grupos"; México; Trillas.
- DAVIS, F. (1979): "La comunicación no verbal"; Madrid; Alianza.

- DAVIS, F. (1975): "El lenguaje de los gestos"; Buenos Aires; Emecé.
- DUPONT, P. (1984): "La dinámica de la clase"; Madrid; Narcea.
- HARGREAVES, D. (1979): "Las relaciones interpersonales en la educación"; Madrid; Narcea; 2ª ed.
- HERBERT, E.L. FERRY, G. (1976): "Pedagogía y psicología de los grupos"; Barcelona; Nova terra; 2ª ed.
- HOLLAND, J.L. (1975): "La elección vocacional. Teoría de las carreras"; México; Trillas.
- KNAPP, M.L. (1982): "La comunicación no verbal; el cuerpo y el entorno"; Barcelona; Paidós.
- LAING, R.D. (1978): "Percepción interpersonal"; Buenos Aires; Amorrortu.
- LAING, R.D. (1975): "El yo y los otros"; Méjico; Fondo de Cultura Económica.
- LUFT, J. (1976): "La interacción humana"; Madrid; Marova.
- MASLOW, A. (1979): "El hombre autorrealizado"; Barcelona; Kairós.
- MAY, R. (1974): "El hombre en busca de sí mismo"; Buenos Aires; Central.
- MILLER, A. (1974): "Lenguaje y comunicación"; Buenos Aires; Amorrortu.
- MONTAGU, A. (1981): "El sentido del tacto: comunicación humana a través de la piel"; Madrid; Aguilar.
- MONTAIGNE, M. (1968): "Ensayos pedagógicos"; Salamanca; Anaya.
- MORRIS, CH. (1962): "Signos, Lenguaje y conducta"; Buenos Aires; Losada.
- MORRIS, D. (1980): "El hombre al desnudo. Un estudio objetivo del comportamiento humano"; Barcelona; Nauta.
- POSTIC, M. (1982): "La relación educativa"; Madrid; Narcea.
- ROSENTHAL, R. (1980): "Pigmalión en la Escuela. Expectativa del maestro y desarrollo intelectual del alumno"; Madrid; Marova.

LA IMPORTANCIA DE LOS HÁBITOS EN LA FORMACION DEL PROFESORADO

JESÚS NIETO DÍEZ

RESUMEN

Una dimensión, frecuentemente olvidada, del componente práctico de la formación del profesorado es la formación de hábitos. El presente trabajo plantea la necesidad de que cualquier diseño de formación de profesores integre, como aspecto relevante, este contenido. A través de la delimitación conceptual de los términos formación y hábito, se procede a enmarcar la expresión formación de hábitos dentro de la formación práctica del profesor.

1) INTRODUCCION

La formación del profesorado se concibe como un proceso de difícil simplificación, debido a la complejidad que entraña la tarea docente. Parece aceptado que cualquier diseño de formación de profesores ha de atender a dos componentes básicos: teoría y práctica, representativos respectivamente del "saber" y del "hacer". Ahora bien, "saber" y "hacer", tradicionalmente enfrentados, en modo alguno han de oponerse como si se tratara de dos ámbitos irreductibles el uno al otro, por el contrario deben considerarse como un "continuum" que aglutine a ambos dentro de la expresión "saber hacer" (PELPEL, 1989) (1).

La realidad nos constata, sin embargo, el predominio del componente teórico y el escaso peso específico que se reconoce a "las prácticas", aspecto que reiteradamente se ha puesto de manifiesto en distintos foros profesionales durante los últimos años; citemos, a modo de ejemplo, alguno de ellos: "Seminario para el análisis de la identidad de las Escuelas Universitarias de Magisterio y Reforma de sus enseñanzas" (Segovia, 1980); "VII Congreso Nacional de Pedagogía" (Granada, 1980); "Seminario sobre la formación del Profesorado de E.G.B." (Madrid, 1981); "Seminarios Estatales de Escuelas Universitarias

de Magisterio" (Málaga, 1981), (Valladolid, 1985), (Teruel, 1987), (Soria, 1989); "Simposio sobre Teoría y Práctica de la innovación en la formación y perfeccionamiento del profesorado" (Madrid, 1984); "I Y II Simposios sobre Prácticas Escolares" (Poio, 1987-1989); "Congreso Internacional de Didáctica" (La Coruña, 1993)... En todos ellos se ha expresado la necesidad de prestar más atención y dedicar mayores esfuerzos al componente práctico en la formación del profesor.

Ciertamente una verdadera formación quedaría incompleta si su vertiente práctica no contemplara una parcela, en algunos casos olvidada o minusvalorada, cual es la formación de hábitos, imprescindible para conseguir una auténtica personalidad docente. Vamos a desentrañar el significado de los términos FORMACIÓN y HABITO, de manera que, de su conjunción, extraigamos uno de los pilares que debiera sustentar, cualquier posicionamiento sobre formación práctica del profesor: FORMACION DE HABITOS.

11) FORMACIÓN

Es necesario, antes de entrar en el concepto de "hábito", detenernos en el significado del término "formación", como aspecto que define nuestro estudio y cuyo ámbito implica al futuro profesor. Acotar su significación es difícil. Analizaremos su dimensión etimológica, su conceptualización desde la escuela alemana, para entrar en su contenido transformacional donde la personalidad ocupa su área de desarrollo.

IBÁÑEZ MARTÍN (1984) (2) constata la inclusión no unánime de este vocablo en los grandes Diccionarios y estudia el empleo del mismo a la largo de la Historia del pensamiento. Afirma Ibáñez que aunque existen esporádicas referencias a este término en la Grecia Clásica, su uso generalizado no se produce hasta el S. XVIII, siendo Herder y Goethe los autores que más contribuyeron a su difusión.

Hemos de partir de que el uso del término "formación" no está, en absoluto, reservado al vocabulario educativo, sino que se extiende a campos muy variados, lo que exige precisar su alcance. En primer lugar nos damos cuenta de que, siguiendo la terminología de Ryle, la palabra "formación" implica tanto una tarea como un rendimiento.

La dimensión tarea es la recogida en el primer significado que hallamos en el Diccionario de la Real Academia: "dar forma a una cosa". Si entendemos la "forma" como aquello que hace que algo sea lo que es, resulta evidente que podemos hablar de tantas formas como cosas distintas existen, todas las cuales, por tanto, son susceptibles de un proceso de formación.

La dimensión rendimiento se pone de manifiesto cuando se entiende por formación el resultado de tal proceso, el logro de la forma más perfecta que a tal cosa o persona conviene.

La Real Academia viene a considerar al término "formar" como sinónimo de educar, criar o adiestrar; sin embargo IBÁÑEZ prefiere hablar de una sinonimia en profundidad, es decir, educación y formación tienen análogos significados, tanto en aquellos sentidos que podríamos calificar de superiores como en los inferiores. En efecto, hay unos usos superiores de educación, como cuando hablamos de que los santos son los grandes educadores de la humanidad, y hay unos usos inferiores, como cuando nos referimos a la educación física. Esto mismo ocurre con la formación: tenemos la misma significación superior cuando hablamos de la necesidad de una profunda formación cultural, y el mismo sentido inferior al ponderar las ventajas para la sociedad de la formación industrial.

Este sentido superior es al que se refieren los autores cuando exponen que los procesos verdaderamente formativos son concretamente los dirigidos *dentro del hombre mismo, a los aspectos y dimensiones más específicos de él*. Esto nos llevaría a considerar la formación en su superior sentido como aquella transmisión (o adquisición) de conocimientos entrelazados con las dimensiones de la vida propiamente humana y provistos de una jerarquía interna, que se realiza con el esfuerzo que sea necesario, de modo tal que incite no a un conformismo automático, sino a una posición personal libre, que pueda ser principio, sin violencia, de algo original, de modo que se consiga la plenitud humana.

GARCÍA HOZ (1980) (4), por su parte, afirma que el término "formación" desborda los límites del puro quehacer intelectual para referirse, también y principalmente, a la capacidad de utilizar los conocimientos en la valoración de cualquier realidad, es decir, para saber lo que significa en relación con la vida a fin de reaccionar adecuadamente cumpliendo con la exigencia de cada momento o, dicho con otras palabras, haciendo en cada tiempo y situación lo que se debe hacer.

HILLEBRAND (1969) (5), representante de la escuela alemana, al estudiar el término "formación" parte del vocablo alemán "bildung", cuyo significado indica tallar, pulir, configurar, dar forma..., de tal manera que podemos relacionarlo con:

- Dar una forma de acuerdo con una imagen
- Representación
- Idea
- Ideal
- Imagen directriz
- Desarrollo del ser
- Categoría del ser
- Configuración de todo ser humano

La función de formación está orientada, según Hillebrand, a convertir al individuo en persona, ya que el denominador común de cualquiera de las interpretaciones es el hombre total, en cuanto ser de múltiples "estratos" que configuran conscientemente su vida.

Así entendida, la formación no consiste en una suma de intelecciones, conocimientos, destrezas y actitudes anímicas, que son importantes para un hacer y cumplir tareas especiales, sino que se trata de un desarrollo integral de la personalidad del sujeto que ha de vivir en un mundo y de cuyo diálogo va a depender su realización en él. La comprensión de la formación está en la verificación y configuración de todo el ser humano. La esencia del hombre, de lo humano, afirmaré Hillebrand, será la organización espiritual de toda la personalidad.

La formación implica desenvolvimiento del sujeto, ayuda para que el hombre como persona llegue a ser personalidad. Se tratará de desarrollarse en toda su profundidad, extensión y plenitud la figura personal que le ha sido conferida. El hombre se convierte en persona cuando sale de sí y halla, en esta trascendencia, **al tú**: encuentro del **YO-TU** para encontrarse consigo mismo y tomar conciencia de los dos.

Siguiendo el pensamiento de GUARDINI (6) consideramos al hombre en un diálogo permanente, y todo diálogo requiere un lenguaje como medio de relación. El hombre es persona en tanto que puede hablar, se le puede hablar y puede conversarse con él.

Pero el hombre no es un ser orientado unidimensionalmente a la armonía; la naturaleza humana está, también, sometida a tensiones, formas opuestas al ser, y estas oposiciones forman parte de la estructura fundamental del hombre, de manera que sólo puede considerarse formado quien sabe acoger estas tensiones, las reconoce y las incluye en su plan de vida como un aspecto inevitable.

La formación es considerada desde la teoría de los valores de MAX SCHELER (1979) (7) como una categoría del ser, una configuración del ser humano, lo que le ayuda a definirla como "estado" (cualidad formal de hombre en cuanto hombre) y como "actividad" (la impresión de forma de lo humano). El aprendizaje formativo, en cuanto acontecimiento originario y propio de la esencia del hombre sólo se lleva a cabo con la actividad y espontaneidad del sujeto en formación. El objetivo de la instrucción, en cuanto forma especial de la enseñanza, consiste en posibilitar el proceso formativo natural de quien se forma, eliminar los obstáculos internos y externos, convertir el impulso de adquisición de una formación en una voluntad de formación inteligente y consciente de sus fines, y dirigida hacia un contenido valioso.

HILLEBRAND (1969) (8) estudia la formación desde la estructura personal y señala una serie de características:

1) Sólo se lleva a cabo una auténtica formación cuando ésta afecta a la persona, en sus tres significaciones: espiritual, anímica y personal. La formación se manifiesta tanto en las formas de conocimiento como en el carácter subjetivo y en la forma de comportarse con el entorno. Se rige por principios tales como autonomía y libertad, actividad y espontaneidad, individualidad y sociabilidad, sin excluir vivencia y acción, creación y reflexión, objetividad e interiorización, trabajo y ocio.

2) La tarea específica de la formación es, por una parte la orientación en el mundo y por otra la orientación en los valores, dado que la esencia distintiva del hombre consiste en que posee una conciencia del objeto y es capaz de la objetivación. Esta capacidad se extiende a las realidades: cosas, procesos, relaciones, que abarcan el triple ámbito laboral, cultural y social. Si en un principio el sujeto vive las cosas que le rodean de un modo arbitrario, el proceso formativo le permite una disposición más realista hacia las cosas, dando respuesta a sus propios interrogantes y planteándose otros nuevos.

3) A medida que el sujeto va orientando sus propias valoraciones, va descubriendo formas intelectuales en la aprehensión de significados. Es decir, el sujeto que aprehende va participando de la esencia del ser del otro, va asimilando un saber obtenido en la relación con las cosas, con las personas, con los acontecimientos. Alcanza la soberanía de las operaciones lógicas sobre el mundo fenoménico desde una visión intelectual.

4) La formación supone una "realización en la concreción". Aparece aquí la relación saber-actitud. La tendencia de la persona en este proceso formativo reside en la configuración de lo conocido de una manera libremente disponible y bajo la propia responsabilidad: es el gran encuentro entre conocimiento y acción, verdad y ética responsable.

5) La formación es paralela en su síntesis final al desarrollo formal del sujeto: el sujeto entra en metas donde la capacidad inteligentemente adquirida se transfiere a toda la persona y ésta se muestra como resultado de una formación del pensamiento, de la voluntad y de la estimación de los valores. Llegado a este punto es cuando el sujeto autónomamente ha entrado, a través de procesos de enseñanza instructiva, en un momento de toma de decisiones propias desde los campos cultural, social y personal.

Considera Hillebrand que los centros de formación, desde sus diversas maneras de hacer, planificar y disponer, deben ayudar a crecer mediante el cumplimiento de tareas objetivas, en las que el sujeto en formación experimenta la medida de sí mismo y de las cosas entregándose activamente a la tarea encomendada, colaborando, participando y sometiendo al orden, objetivamente necesario, de la convivencia y de la cooperación en el hacer, y consiguiendo con ello una madurez cada vez mayor en la responsabilidad y la autonomía.

111) HÁBITOS

El término "hábito", derivado del vocablo latino "habere", que significa "tener", hace referencia al sentido de conseguir algo no poseído anteriormente: Es un modo de conducta adquirido, una reacción aprendida, que supone la tendencia a repetir y reproducir ciertas acciones o actuar en la misma forma general bajo las mismas o similares circunstancias con creciente facilidad y perfección. BODE (1983) (9), define el hábito como *una acción fluida, efectiva y eficiente, que surge por la actuación de una persona fundándose en los conocimientos que posee*. Para la teoría aristotélico-tomista se trata de una *disposición que se desarrolla por el ejercicio experimental de la inteligencia y de la voluntad en virtud de la cual estamos preparados a actuar de una manera natural, eficiente y metódica* (10).

La utilidad real del hábito radica en el hecho de que proporciona una razonable variabilidad de respuestas a situaciones que son básicamente semejantes. Es la tendencia, común en todos los seres humanos, a adquirir adecuados modos de reacción ante situaciones determinadas.

Adquirir hábitos es aprender a percibir, a imaginar, a recordar, a sentir, a pensar, a actuar en forma determinada bajo circunstancias especiales, como se ha hecho en el pasado. Implica facilidad en la realización de una acción, combinada con una persistente inclinación hacia la repetición de la misma. Todas las actividades mentales y físicas está sujetas a las leyes del hábito, incluyendo todos los aspectos de la vida humana. El efecto del hábito es dar al hombre, que es libre de actuar de una u otra forma, una tendencia a reaccionar presta y fácilmente en forma particular a una situación dada (KELLY, 1990) (11).

El hábito supone una tendencia muy significativa y notable en la vida del hombre, y es clave para el aprovechamiento de la experiencia, así como para el progreso, pues todo lo que hace depende de lo que hizo anteriormente. A través del proceso del hábito se adquieren habilidades formativas. La satisfactoria adaptación a las situaciones en que el individuo se encuentra a lo largo de la vida, y tanto más si se trata de situaciones profesionales, requiere la posesión de muchos hábitos. Se trata, pues, de una forma de vida, de un modo de conducta, y es muy necesario que esto no se pierda de vista al planificar la formación práctica del profesor, ya que en ella habrá que proporcionarle las vías necesarias para que adquiera las "herramientas" que constituirán la base de sus futuras actuaciones profesionales.

Esta importancia del hábito ha sido explicada por Maher del modo siguiente:

Se ha dicho que "el hábito es una segunda naturaleza" y que "el hombre educado es un manojito de hábitos", pero son pocas las personas que reconocen la verdad que encierran estos dichos. Todas las operaciones ordinarias realizadas por la humanidad, como andar, hablar, leer y escribir, son hábitos adquiridos.

Las industrias, artes, profesiones y actividades diversas aprendidas por el hombre son producto de la misma fuerza. Todo el conocimiento que acumula un hombre, toda la ciencia que domina, los modos de pensamiento que cultiva, los sentimientos que están presentes en él, están integrados como disposiciones en su yo. Cada acto volitivo que ejerce, sea bueno o malo, queda registrado en las células de su cerebro y deja "huella" en su alma que muestra su realidad en la progresiva inclinación a repetir este acto(12).

A menudo se define el hábito como una manera adquirida de ser o de actuar (GUILLAUME, 1987) (13). Al igual que hablábamos de "tarea" y "rendimiento" al abordar el término "formación", podemos, refiriéndonos al hábito, hablar de una fase de "formación" y una fase de "estado". La primera se compone, evidentemente, de una serie de transformaciones a las que sólo de un modo convencional se las puede llamar repeticiones de un mismo acto, tanto desde el punto de vista psicológico como desde el punto de vista fisiológico. Los movimientos lentos, torpes, mal coordinados, excesivos, del niño al trazar sus primeras letras no se asemejan en nada a los movimientos rápidos, precisos, bien encadenados y sobrios del hombre que escribe corrientemente. Igualmente podemos contrastar la imagen del profesor novel, titubeante en los primeros contactos con la realidad escolar, con la del profesor experimentado desarrollando con soltura su ejercicio profesional. Tenemos que admitir que una serie continua de transformaciones ha permitido pasar del primer tipo de movimientos a este último. La formación del hábito es la historia de esos cambios.

Ahora bien, no es unánime la interpretación que sobre el hábito han aportado las distintas escuelas psicológicas. A modo de ejemplo destacamos algunas:

Desde la óptica conductista se le ha conferido una enorme importancia. Las investigaciones de Watson le llevaron a la conclusión de que el hábito, como el instinto, es últimamente reductible a la categoría de los reflejos. *Nosotros -afirma Watson- no vacilamos en difundir el hábito, lo mismo que hacemos con el instinto, como un complejo sistema de reflejos que funcionan en un orden seriado cuando el organismo es enfrentado con ciertos estímulos, con tal que añadamos la condición que distingue el hábito del instinto, es decir, que en el hábito el orden y modelo son adquiridos durante la vida del animal individual (14).*

Todos los hábitos humanos están comprendidos, según esta corriente, dentro de tres sistemas sobresalientes: la serie manual, que representa organización en el tronco y extremidades; la serie visceral, unida a la respuesta emocional, y la serie laríngea, en la que están incluidos los hábitos de lenguaje y pensamiento.

Freud como representante del Psicoanálisis incluye el hábito en el concepto más amplio de instinto. El hábito es una especie de repetición, compul-

sión o sentimiento, que nos obliga a repetir ciertas experiencias previas. El proceso se limita, en su mayor parte, a la reproducción de tensiones emocionales pasadas, y se produce sin tener en cuenta nuestra capacidad de derivar placer de tales reviviscencias (15).

Dentro de la teoría de los instintos, formulada por Me, DOUGALL (1976) (16), se enumeran una serie de tendencias generales que son comunes a las mentes de todos los hombres de todas las clases. El hábito es un fenómeno de este tipo, que se manifiesta como una inclinación natural de nuestros procesos mentales a repetirse y, a cada repetición, hacerse de realización más fácil. Así, la tendencia a formar hábitos constituye parte de nuestro bagaje innato y comienza a actuar con la expansión de cada habilidad humana. Es decir, que mientras que el hábito en sí es algo adquirido, el impulso para formarlo es innato.

El estudio sobre los hábitos abarca una enorme gama de aspectos: desde aquellas facetas más inferiores, comunes a la mayor parte de los animales, hasta esas otras específicas de la racionalidad inherente a la persona humana.

Las investigaciones llevadas a cabo sobre el reflejo condicionado han ayudado sustancialmente al estudio de la formación de hábitos. Efectivamente, en el hábito encontramos un "condicionamiento", es decir, una subordinación del acto a una "percepción-señal" que constituye la causa primitiva de ese acto. Sin embargo, junto a estas "condiciones exteriores" hemos de reconocer el papel que en la formación del hábito juegan las "condiciones internas"; es decir, la puesta en escena de fuerzas tales como las tendencias afectivas o la voluntad. Los observadores han señalado la importancia de la atención y las grandes diferencias existentes entre una especie y otra, e incluso entre un individuo y otro. De cualquier forma, los primeros hábitos facilitan la adquisición de los siguientes en problemas diferentes pero análogos.

Debemos distinguir varios modos de adquisición de hábitos, algunos de los cuales son verdaderamente complejos:

a) El adiestramiento: La causa que hace intervenir es, en este caso, exterior; no obstante, la pasividad del sujeto no es absoluta. Es necesario que la señal sea "advertida" en medio de las circunstancias indiferentes y que se integre en el "núcleo afectivo" de la situación.

b) La adquisición por ensayo y error. Bajo el nombre de adaptación por ensayo y error se han descrito dos tipos de hechos, el primero de los cuales se refiere a la adaptación momentánea que tiene lugar en los animales inferiores, quienes, a través de reacciones ciegas dan con una que tiene éxito, pero no produce efecto duradero.

Sin embargo, en un segundo tipo comienza a intervenir la memoria, de forma que esa adaptación momentánea deja huella y contribuye a facilitar y a abreviar los ensayos posteriores, formándose así un hábito.

Tanto en los animales como en el hombre, los tanteos desempeñan un papel importante en la mayor parte de los hábitos. Los animales inferiores no conocen, por sí mismos, ningún otro procedimiento. El niño prefiere el tanteo al método, y el hombre adulto recurre a ensayos cuando no comprende la situación.

e) **La adquisición voluntaria.** En los ensayos, el ciclo de las reacciones es suscitado por una situación dotada de un fuerte valor afectivo, pero que sólo da una orientación vaga: los medios o fines secundarios se van revelando en el transcurso de la prueba. Durante la adquisición propiamente voluntaria, el medio ya no es descubierto de forma fortuita, sino que es representado mentalmente y dirige los esfuerzos. Posiblemente sólo en el hombre exista este tipo de adquisición, de lo cual proviene la idea, muy exagerada, de que todo hábito comienza por un acto voluntario.

La forma más simple de esta adquisición es la imitación de un modelo percibido, sea de un acto de otra persona, sea de un acto voluntario que se quiere reproducir (imitación de sí mismo, reacción circular). El éxito no es siempre inmediato y el modelo no elimina, de ningún modo, el ensayo y el error. En un principio el modelo no es sino un medio de control de los ensayos, pero terminará por dirigir directamente la ejecución.

El modelo puede ser imaginado, construido por el sujeto mismo; aunque no sea una creación personal, supone todo un trabajo mental de preparación, en el cual el acto es descompuesto por el pensamiento en un cierto número de actos ya familiares: en este caso el papel de los tanteos queda reducido al mínimo.

Hasta aquí hemos presentado algunas consideraciones sobre el concepto de "hábito". Siguiendo nuestro propósito vemos que la formación de hábitos supone la intervención de las funciones mentales superiores, y el reflejo condicionado no es sino un caso particularmente simple de esa acción.

Podemos comprender que el hábito haya sido definido como el "pasaje de un acto desde el plano de lo consciente al de lo inconsciente", sin embargo esta inconsciencia no es muy profunda. Cuando, por una razón cualquiera, el automatismo falla, el acto se retrotrae a una fase más primitiva de la formación de hábitos. Las percepciones abandonadas (señales visuales o auditivas), las representaciones del acto (esquema guía) reaparecen, si bien con cierto esfuerzo. Circunstancias particulares, como por ejemplo el interés, la atención voluntaria o el valor afectivo de un aspecto en el acto habitual, pueden impedir que ese aspecto caiga en el plano de lo inconsciente.

IV) FORMACIÓN DE HÁBITOS

Centrados en el tema, la **formación de hábitos** constituye para nosotros un proceso en el que la persona va tomando conciencia de sus acciones, les

confiere significado, y se hacen un **todo** en el sujeto, cuya expresión alcanza un desarrollo cada día más creativo, más social y más crítico. La acción ha de ser fruto de una reflexión. Si hemos asumido que la formación de hábitos ha de estar presente en el proceso de formación práctica del profesor, debemos concretar cuáles son los significados de "formación" y de "hábito" que tienen validez para nosotros, de forma que podamos ensamblarlos en la expresión "formación de hábitos".

"Formar prácticamente" a un profesor supone, sin duda alguna, "darle una forma" que no poseía anteriormente, una forma que, una vez conseguida, podrá ser constatada a través de la actuación profesional. Sin embargo la adquisición de esa "forma" no se logra de manera inmediata sino a lo largo de un proceso constitutivo que a la postre tendrá que ser validado por la propia práctica.

Este "dar forma", por otra parte, no ha de entenderse como algo superficial, algo meramente apariencial, fenomenológico, sino como algo más profundo ligado estrechamente a lo más específico del hombre; se trata de una vía de configuración del ser humano en cuanto tal, mediante la adquisición de una determinada personalidad que pretenderá lograr una plenitud humana, partiendo de un posicionamiento concreto en lo relativo al mundo de los valores.

Cualquiera que sea, sin embargo, la óptica interpretativa de este proceso, deberá asumirse la dimensión de diálogo-comunicación del sujeto en acción con su entorno y consigo mismo, derivado por una parte de la especificidad de la actividad (práctica docente) y por otra de considerar en el proceso formativo una importante carga de "autoformación" que, progresivamente va a permitir al sujeto prescindir del equipo formador encargado de llevar a feliz término esta tarea. Estaríamos, de nuevo, interpretando la formación de hábitos como el proceso de ayudar **a aprender a aprender**.

Con respecto al hábito es muy amplio el marco conceptual que abarca, lo que nos obliga a realizar una tarea selectiva de aquellas notas características que hayamos de considerar de cara a la formación práctica de los profesores.

No cabe, para nosotros, la concepción del hábito como un proceso facilitador de actos involuntarios, en el que la "ejecución práctica" carece de control mental, y cuyo resultado es una rutina rayana con lo absurdo. No podemos tomar el hábito en el sentido de una repetición automática de respuestas aprendidas ante determinados estímulos, en cuyo caso no iríamos más allá de un mero adiestramiento --como ocurre en el caso de animales sometidos a domesticación-. Debemos superar esta postura y entender el hábito como un logro adquirido tras un proceso de ejercicio reflexivo y crítico, con la cooperación activa del sujeto y sobre una base sólida de móviles de la que no puedan ignorarse elementos valorales (17).

Este es, sin duda, "nuestro concepto de hábito", es decir, el tipo de hábito que hemos de conseguir desde el planteamiento de la formación práctica del profesor. Efectivamente, queda atrás la teoría del reflejo condicionado y el

planteamiento conductista, pues aunque el condicionamiento fisiológico y la respuesta motora están ambos implicados en la formación de nuestros hábitos biológicos y sensoriales, existe además el elemento de conciencia, fundamental para nosotros, que no puede ser reducido a un fenómeno reflejo.

Igualmente hemos de superar el posicionamiento del psicoanálisis y la teoría de los instintos, que no conduce sino a un reduccionismo inaceptable del concepto de hábito. Es evidente que junto a ese tipo de hábitos, constituidos por actos que por sí mismos o por sus efectos tienen un valor afectivo y que se corresponden con las "necesidades", hemos de admitir otra serie de hábitos que son técnicas, medios en sí con vistas a ciertos fines interesantes.

Creemos, por tanto, que de entre las notas características de ese tipo de "hábito" alrededor del cual deberá girar la formación práctica del futuro maestro, hemos de resaltar las siguientes: El logro adquirido, la repetición, el proceso de ejercicio reflexivo y crítico, el desarrollo del pensamiento y de técnicas de actuación, la cooperación y la integración de valores.

1) **LOGRO ADQUIRIDO:** Dos ideas podemos extraer de esta expresión: en primer lugar, el hábito, tal y como han constatado anteriormente distintas corrientes de pensamiento, no es algo innato (aunque sí lo sea la tendencia a formarlos), no es algo consustancial a la naturaleza humana y que se produce por generación espontánea; por el contrario, se trata de una adquisición progresiva (nada fácil, en muchos casos) que va configurando la propia personalidad humana y que se convierte en pieza clave para el desarrollo de la misma. El hombre, desde los primeros momentos de su existencia, pone en marcha los mecanismos que le llevan a la adquisición de los aprendizajes necesarios para su vida; va interiorizando, primeramente, los actos imprescindibles para su desenvolvimiento personal y social. Más adelante, con un componente mayor de racionalidad, se plantea la adquisición de otros hábitos que deberá conexas con la conciencia

Junto a esta idea, hemos de reseñar la característica de "optimización" que debe conllevar el hábito. No sirve para nosotros pensar en "hábitos negativos"; cualquier diseño de formación práctica parte de la premisa de dejar a un lado todo lo negativo; sería absurdo ponerse uno como meta el conseguir "los hábitos propios del mal maestro". Hemos de partir de una idea de cambio a mejor, aceptando, por tanto, que todo logro ha de gozar de la cualidad de "perfectivo".

2) **REPETICIÓN:** La adquisición del hábito no se produce aquí y ahora como si de una percepción sensorial se tratara; requiere un proceso, más o menos largo, en función de la dificultad y complejidad del mismo, en el que necesariamente interviene la reiteración. Gracias al ejercicio llega a formarse el hábito, se logra interiorizar y se convierte en un "automatismo". Los efectos, claramente advertibles, de este logro se traducen en un perfeccionamiento gradual de los actos que lo componen y, por consiguiente, en una rapidez y

precisión cada vez mayores en la ejecución de aquéllos. Ahora bien, no vale en nuestro planteamiento de formación práctica cualquier automatismo, ya que supondría desvirtuar la actividad resultante; aceptar un automatismo exige la condición de que sea, valga la expresión, "automatismo consciente": "automatismo", en el sentido de perfección lograda en el actuar (mayor precisión y eficiencia), pero con el aditamento de suprimir todo lo que de inconsciencia pudiera conllevar el automatismo. El resultado final supondrá una aminoración de la fatiga y una simplificación de la actividad, bien entendido que no equivaldrá a una simple yuxtaposición de los movimientos elementales, sino a su más completa y armoniosa reorganización.

3) PROCESO DE EJERCICIO REFLEXIVO Y CRITICO: No basta con que el hábito sea consciente; es necesario avanzar más: junto a esa consciencia debe figurar un control intelectual que juzgue la conveniencia o no del mismo y posibilite las oportunas adaptaciones racionales a la realidad de cada momento. El hábito ha de estar sometido a un proceso de constante revisión y ello no sería posible si el sujeto en formación no pusiera en juego sus funciones mentales superiores. Todo ello supone que la adquisición de cada uno de los hábitos deberá tener la propiedad de ser "adquisición voluntaria", como voluntaria deberá ser también la fase de ejecución.

4) DESARROLLO DEL PENSAMIENTO Y DE TÉCNICAS DE ACTUACIÓN: La formación de hábitos del futuro maestro ha de afectar a toda la persona y no solamente a una parcela, por lo que debe contemplar necesariamente dos vertientes: la del pensamiento y la de la actuación. Ello exige que debamos conjugar la adquisición de las técnicas propias del comportamiento docente con la formación y el desarrollo del pensamiento, de manera que sea empleado con la corrección que demande cada situación.

5) COOPERACIÓN ACTIVA DEL SUJETO: Es evidente que el planteamiento que estamos haciendo descarta la posibilidad de que el hábito pueda "aprenderse" de forma mecánica por un receptor meramente pasivo. Al contrario. Si hemos señalado un componente de consciencia, al que hemos unido los de reflexión, crítica y pensamiento, debemos admitir que todos esos atributos no pueden darse si no es con una participación activa e interesada del sujeto que se compromete a iniciar una aventura no exenta de dificultades. Podemos afirmar que toda formación de hábitos, en este sentido, es una autoformación. Los hábitos impuestos desde fuera son inútiles si no van acompañados de un proceso de asimilación interior que supone una implicación del esfuerzo volitivo.

6) INTEGRACIÓN DE VALORES: La selección de los hábitos no tiene carácter aleatorio; no se trata de elegir al azar una serie indiscriminada de posibles hábitos, sino cuestionarse previamente cuáles son aquellos que pueden garantizar un adecuado ejercicio profesional. Es preciso confeccionar un diseño de formación en función de unas finalidades y es ahí, precisamente, donde se introduce el componente axiológico, motor último que hace girar to-

do el proceso. La presencia de unos determinados valores será el sustrato de cada hábito, y estará presente tanto en el diseño general de formación, como en el particular del "qué hábitos formar", así como en la aceptación del proyecto por parte del sujeto en formación.

Finalmente, el discurso sobre cómo entender la formación y qué características han de reunir los hábitos que han de estar presentes en la formación práctica de los maestros no es suficiente para clarificar toda la situación. Nos queda aún un interrogante clave al que hemos de dar respuesta: **¿QUÉ HÁBITOS FORMAR? •¿QUÉ HÁBITOS CONSTRUIR? •**

Sería pretencioso intentar confeccionar un inventario exhaustivo de todos aquellos hábitos que consideramos imprescindibles para formar un auténtico maestro. Sin embargo, cualquier planteamiento de formación de hábitos ha de tomar como punto de partida el siguiente interrogante: ¿Cuáles son las actividades "sine qua non" para que podamos considerar auténtica una labor docente? Defendemos una respuesta unívoca: **ENSEÑAR y ORIENTAR**. Son éstos, sin duda, los dos primeros ámbitos que han de servirnos de referencia para determinar los hábitos objeto de formación. Ahora bien, de muy poco serviría una formación en estos dos ámbitos si no viniera sustentada por un tercer pilar: **PENSAR**. Es aquí, precisamente, donde vamos a encontrar la solución que estábamos buscando: un pensamiento bien formado, capaz de dirigir adecuadamente las actividades profesionales que le van a ser encomendadas y que hemos cifrado en enseñar + orientar.

V) NOTAS y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) PELPEL, P. (1989): "Les stages de formation"; París; Bordas; pág. 8.
- (2) IBÁÑEZ MARTÍN, J. A.(1984): "Hacia una formación humanística". Barcelona; Herder; pág. 21.
- (3) IBÁÑEZ MARTÍN, J. A.: Op. cit.; pág. 23.
- (4) GARCIA HOZ, V. (1980): "La educación y sus máscaras (Entre el pragmatismo y la revolución); Madrid; Real Academia de Ciencias Morales y Políticas; pág. 25.
- (5) HILLEBRAND, J. (1969): "Teoría de la enseñanza y del aprendizaje"; Madrid; Aguilar; págs. 78 y ss.
- (6) Cit. por MERTINEZ SANTOS, S. (1991): "La enseñanza: concepto básico de la Didáctica"; Madrid; Univ. de Alcalá; pág. 24.
- (7) SCHELER, M. (1979): "Los valores"; Buenos Aires; Paidós
- (8) HILLEBRAND, J. (1969): Op. cit.; págs 93 y ss.
- (9) BODE, B.H.; cit. por BIGGE, M.L. YHUNT, M.P. (1983): "Bases Psicológicas de la Educación"; Mexico; Trillas; pág. 516.
- (10) AQUINO, T.de : Summa Theologica, I-II, C. 49,1"; cit. por BRENNAN, R. E.:" Psicología General"; Madrid; ed. Morata; pág. 411.
- (11) KELLY, W.A. (1990): "Psicología de la Educación"; Madrid; Morata; pág. 171.
- (12) Cit. por KELLY, W. A.: Op. Cit. pág.172.
- (13) GUILLAUME, P. (1987): "Manual de Psicología"; Buenos Aires; Ed. Paidós; pág. 180.

(14) WATSON, J. B. (1984): "Behavior. An Introduction to Comparative Psychology"; N.York; Holt; págs. 184-185.

(15) FREUD, S.: "Beyond the Pleasure Principle"; N. York; Boni and Liveright; 1909; cito por BRENNAN, R.E.: Op.cit. pág. 417.

(16) Mc DOUGALL, W. (1976): "An introduction to Social Psychology" ; Bastan; Luce; págs. 354 y ss.

(17) ERCILLA, J. (1970): "Hábito". En GARCIA HOZ, V.(Dir.): "Diccionario de Pedagogía"; Madrid; Labor; Vol. 11; págs. 468-469.

LA CREATIVIDAD COMO ALGO VALIOSO EN LA FORMACION DE MAESTROS

SARA DE MIGUEL BADESA

RESUMEN

Este trabajo consiste en un análisis sobre la importancia de la creatividad en la educación, su relación con los valores y las actitudes y la interacción de estos en los programas de formación del profesorado.

La creatividad, es un movimiento que ha tenido una enorme expansión en la segunda mitad del Siglo XX. Se la encuentra en todos los campos como elemento connatural a un mundo de cambio.

Nosotros vamos a circunscribimos al ámbito educativo. Desde el ámbito de los educandos interesa el diagnóstico, así como la estimulación de la creatividad.

Si consideramos el Sistema Educativo, importan las condiciones estructurales para que la creatividad pueda darse. Se la encuentra como una actividad paralela al resto de las actividades curriculares, o bien, incardinada en todas las áreas o disciplinas. Más adelante podremos comprobar la relación de la creatividad con las materias del plan de estudios para la formación de maestros.

1) SIGNIFICADO DEL TERMINO CREATIVIDAD

Se entiende por creatividad la capacidad para captar toda clase de estímulos y transformarlos en expresiones o ideas con nuevos significados.

La creatividad aparece cuando una persona no hace una repetición o copia de lo que ha percibido, sino que elabora y procesa la información transformándola con el código de su ser personal.

El término ha sido definido desde muy diversos ángulos. son ya tradicionales las conceptualizaciones de GUILFORD, STEIN, y MEDNICK, para quienes la creatividad es, o una rama de la producción divergente, o un proceso que tiene como resultado una obra personal aceptada como útil o satisfac-

toria por un grupo social en un momento cualquiera del tiempo, o una elaboración de asociaciones valiosas formadas a la vista de combinaciones nuevas.

Por tanto, la creatividad se puede considerar como algo valioso, tanto desde el punto de vista general como personal. y si es algo valioso, no hay duda de que es un valor, puesto que responde a las necesidades y tendencias del hombre.

Aquí aparece la referencia entre hombre menesteroso y el objeto que puede saciar sus necesidades. Según (MARIN, R. 1992), si tiene valor la comida, el vestido o la vivienda es porque hemos de alimentarnos, vestirnos o defendernos de las inclemencias del tiempo. Porque el hombre es un ser con-los-otros, estima todo aquello que signifique una comunicación agradable en el plano individual o grupal.

Nuestro dinamismo espiritual reclama descubrir la verdad y por eso rechaza la ignorancia, el error, la mentira. Lo valioso es una nota fundamental que caracteriza la creatividad y por tanto la educación es un valor, porque sin el aprendizaje, el hombre se el ser más desvalido de la creación. Educación es todo aprendizaje valioso e intencional (MARIN, R. 1992).

11) CAMPOS DE LA CREATIVIDAD

Los tres campos de la creatividad que han tenido un reconocimiento tradicional son el científico, el tecnológico y el artístico.

La creatividad científica se reconoce como descubrimiento.

El inventor ha sido capaz de desvelar una realidad científica.

En el campo tecnológico, hablamos de invención. El hombre tiene que producir algo nuevo. El resultado final implica algo más, se aprovecha de forma inteligente una combinación de leyes para lograr un resultado final diferente o superior al que había (el televisor, ordenador...)

En el campo artístico, es donde tradicionalmente se aplicó el concepto de creatividad. aquí hay un imperativo de lo nuevo por lo nuevo (películas, novelas, pintura, escultura, moda...).

Todas estas manifestaciones de creatividad, científica, tecnológica y artística, implican nuevos productos con fuerte impacto social y a veces crean escuela.

Pero en la vida cotidiana también hay oportunidades de dejar huella personal.

En todos los campos y momentos, por modestos que parezcan, siempre que se pueda decir que hay algo nuevo, se ha resuelto algún problema, ha mejorado algo en nuestros productos o en nuestro comportamiento, se puede hablar de creatividad. Es decir, siempre que se cumpla la definición y hayamos realizado alguna innovación valiosa.

111) INDICADORES REVELADORES DE LA CREATIVIDAD. DIMENSIONES

Guilford, Torrance, y Lowenfeld, a través de sus investigaciones, han llegado a determinar algunos indicadores fundamentales como reveladores de la creatividad:

- Sensibilidad para descubrir fallos e insuficiencias y determinar los problemas que nos obligan a superar la realidad circundante y a nosotros mismos.
- Productividad también designada como fluidez. El creativo se caracteriza por la abundancia de sus producciones.
- Flexibilidad que es lo contrario de rigidez. implica capacidad para pasar de un punto de vista a otro, multiplicar las categorías, los aspectos contemplados o enfoques diferentes.
- Originalidad, capacidad para aportar algo singular y valioso, algo que se distingue de lo anterior por su brillante novedad.
- Elaboración o capacidad para ultimar la obra emprendida, ir dándole la forma adecuada hasta su completa realización y que no sea un simple proyecto.
- Redefinición es la utilización de algo para usos imprevistos.
- Pensamiento divergente que es una función o factor de la inteligencia. Se expresa mediante la variedad y originalidad de las respuestas, la abundancia de las ideas y la reestructuración de la materia. La esencia según Landsheere, reside en la capacidad de producir formas nuevas. La utilización del pensamiento divergente supone que, dado un problema, se busca una diversidad de soluciones o ideas mediante el empleo del juicio abierto. Existen técnicas específicas para desarrollar y estimular el pensamiento divergente.

Estos indicadores nos permiten analizar la realidad, descubrir sus aspectos creadores, así como proponerlos como objetivos en nuestra vida y en nuestras actividades sociales y educativas.

Las DIMENSIONES con las que los investigadores se han enfrentado al tema de la creatividad son:

- La personalidad creadora (Flanagan, Taylor, Gordon, Mackinnon y Barron, después de numerosas investigaciones han llegado a la conclusión que no hay ningún modelo que convenga a todos los que son creadores. Berkeley se atreve a definir una serie de rasgos de personalidad que podrían ser característicos de la persona creadora: alto nivel de inteligencia eficiente, apertura a la experiencia, libertad para reducir inhibiciones, sensibilidad estética, flexibilidad cognitiva, independencia

en el pensar y en el obrar, alto nivel de energía creadora, compromiso de renovación, esfuerzos para solucionar las dificultades ante problemas.

- El proceso creador donde los momentos fundamentales suelen ser: curiosidad, inclinación a detectar insuficiencias, delimitar el problema, recogida de información y puesta en práctica de la idea.
- El producto es el procedimiento más usual, analizar los productos: número de obras (cantidad) y calidad de las mismas.
- Los ambientes creativos serían la cuarta dimensión. Las épocas, los países, la cultura, son indicadores que varían en función de factores determinantes, e influyen en una mayor o menor, mejor o peor producción creativa.

IV) CREATIVIDAD y VALORES EN LA REFORMA EDUCATIVA

En España, el movimiento de la creatividad ha tenido un eco considerable.

La Ley de educación de 1970, lo introduce en diversos niveles. En la Educación Preescolar según el artículo 14.2 "Los métodos serán predominantemente activos para lograr el desarrollo de la espontaneidad la creatividad y la responsabilidad" "Los métodos didácticos, en la EGB habrán de fomentar la originalidad y la creatividad (artículo 18.1). El artículo 27.1 (bachillerato) dice, "tenderá a despertar y fomentar en el alumno la iniciativa, la originalidad y la actividad creadora"

La Ley de Reforma Universitaria de 1983, en el artículo 1.2 de funciones de la Universidad, "La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica, de la cultura" "La preparación para el ejercicio de las actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística"

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que pretende además de la extensión (hasta los 16 años), un incremento de la calidad educativa.

En el punto que hace referencia a la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, indica que, ha de servir para preparar a estos en el cambio de actitudes y ámbito de los conocimientos, tanto teóricos como prácticos.

Además se han de tener en cuenta factores de personalidad que van a permitir que el educador oriente a los alumnos con eficacia y afronte las situaciones conflictivas y de cambio con flexibilidad mental, energía creadora, autoconcepto, capacidad de comunicación y diálogo, estabilidad afectiva...

Un factor fundamental en la enseñanza (no hay que olvidar que es una profesión de ayuda), aunque no es el único, es el ser del profesor. No se enseña sólo lo que se sabe, sino también lo que se es. Como afirma Mc. FARLAND

"Enseñar no es sólo una técnica. Es en parte una revelación de sí mismo y de los otros. El recurso más importante del profesor es él mismo.

La Reforma supone un cambio para el profesor, muy importante, tanto en su formación como en la práctica posterior de la enseñanza, un nuevo estilo de pensar y de hacer en el aula.

Pero este nuevo estilo de pensar y de hacer en el aula que viene a corresponder con la imagen de profesor reflexivo de que habla ZEICHNER (1983) de "profesor como indagador clínico", en definitiva, de profesor orientado a la indagación, no comporta sólo la adquisición de unas teorías y unas mejoras en las destrezas prácticas, sino también un fundamental cambio de actitudes y un tipo de pensamiento divergente.

La Reforma requiere análisis crítico de la realidad, compromiso con la innovación, con la reflexión-acción. y hablar de compromiso y crítica supone hablar de actitudes, de formas estables de enfrentarse a sí mismo y a la realidad de actuar ante los valores.

La educación de las actitudes no es independiente de la forma en que se aborden las diferentes materias curriculares, y el polo objetivo que califica y da sentido a las actitudes son los valores. Y si la educación consiste en hacer pasar al sujeto de la situación real a la ideal deseada, necesitamos conocer las actitudes, las preferencias y hasta los gustos de los sujetos, sus disposiciones y capacidades, para operar más eficazmente sobre ellos, estimulando su capacidad creativa.

V) LA CREATIVIDAD EN EL PLAN DE ESTUDIOS

La patente conexión de la creatividad, los valores y las actitudes con el plan de estudios, ponen de manifiesto que los diversos aspectos del curriculum completo, pretenden desarrollar las líneas fundamentales de la personalidad según las líneas dinámicas de la creatividad.

El cuadro n.º 1 de la pág. 72 establece correspondencia entre los valores, indicadores de la creatividad y el plan de estudios.

El cuadro presentado nos da una idea clara de la estrecha relación existente entre creatividad, valores y materias del currículum para la formación de maestros.

VI) CONCLUSIONES

Existen toda una gama de estrategias siempre cambiantes, según el proceso de las ciencias de la educación, que sólo serán válidas si se apoyan firmemente en el plano empírico, en el ideal de los valores y en la educación creativa.

Con ellas se puede conjugar lo empírico con lo ideal, lo preferido y lo que debe preferirse, las elecciones que se realizan cotidianamente y el amplio

CUADRON.OI			
Dimensiones delhombre	Corporal Fisiológica	Relación con el mundo	Espirituales
VALORES	<ul style="list-style-type: none"> • Vitales: (salud, fuerza, agilidad..) • Utiles:(eficacia, eficiencia..) • Estéticos (belleza). 	<ul style="list-style-type: none"> • Estéticos (belleza) • Intelectuales (Verdad) • Sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Morales (sentido del mundo y de la vida).
MATERIAS DEL CURRÍCULO	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica de la expresión corporal. • Educación física y deportiva. • Fisioterapia • Tecnologías: comunicación, audiovisual, publicidad. • Didáctica y organización escolar. Lenguajes y sistemas informáticos. • Bellas Artes: Didáctica de la expresión musical, de la expresión plástica, de la literatura.. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología: Didáctica general. • Lenguajes: Didáctica de la lengua, de las matemáticas. • Filología, Ciencias Naturales, Física, Química, Humanísticas: Historia, Geografía • Sociología. Teoría e Historia de la Educación. • Psicología evolutiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética, Moral, Filosofía, Religión. Educación para la salud
RASGOS DE CREATIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Energía renovadora • Independencia en el pensar y en el obrar. Sensibilidad estética • Apertura a la experiencia. • Productividad. • Flexibilidad • Originalidad • Elaboración • Redefinición • Pensamiento divergente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alto nivel de inteligencia eficiente. • Flexibilidad cognitiva. • Esfuerzos para solucionar dificultades ante problemas • Productividad • Flexibilidad • Originalidad • Elaboración • Redefinición • Pensamiento divergente 	<ul style="list-style-type: none"> • Libertad para reducir inhibiciones. • Independencia en el pensar y en el obrar. • Flexibilidad cognitiva. • Sensibilidad • Productividad • Flexibilidad • Originalidad • Elaboración • Redefinición • Pensamiento divergente

ámbito de los valores y la creatividad con los que deberá estar familiarizado el educador al final del período formativo.

Los valores se deben llevar a la acción, si no quedan en mera consideración teórica. Y una manera de realizarlo es potenciando la creatividad y contribuyendo a que ésta se desarrolle y ponga de manifiesto.

La obra "Aprender a ser" de la UNESCO, resulta reveladora de una conciencia universal sobre este tema.

"El hombre se realiza en y por su creación. Sus facultades creadoras se encuentran a un mismo tiempo entre las más susceptibles de ser cultivadas, las más capaces de desarrollo y de adelanto, las más vulnerables y las más susceptibles de retraso y estancamiento".

"La educación tiene el doble poder de cultivar o de ahogar la creatividad".

VII) REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALCANTARA, J. A. (1988): "Cómo educar las actitudes"; Barcelona; CEAC.
- AMIEL, R.: "Psicopatología del malestar de los enseñantes" En ESTEVE, J. M. (1984) "Profesores en conflicto"; págs. 135-142) Madrid; Narcea.
- BARTOLOME, M., FERREIROS, P. y otros (1979): "Educación y valores"; Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas (I.E.P.S.); Madrid; Narcea.
- DUPONT, P.: "Les attitudes vehiculées par les enseignants" Education Tribune Libre; 190; págs.19-32.
- ESTEVE, J. M. (1978): "El malestar docente"; Barcelona; Laia. -GARCIA, J. A. (1988): "La formación del profesorado ante la reforma de la enseñanza"; Barcelona; P.P.U.
- GUTIERREZ RUIZ, I. y RODRIGUEZ MARCOS, A. (1991): "Necesidades de formación permanente del profesorado". En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado; 12; Septiembre-Diciembre.
- MAGER, R. F. (1985): "Desarrollo de actitudes hacia la enseñanza"; Barcelona; Martínez Roca.
- MARIN IBAÑEZ, R. (1976): "Valores, Objetivos y Actitudes en educación"; Valladolid; Miñón.
- MARIN IBAÑEZ, R. (1990) "Principios de la educación contemporánea"; Madrid; Rialp; (6ª edición).
- MARIN IBANEZ, R. (1991) "El contenido axiológico de la educación" ; Madrid; UNED.
- VARIOS (1986): "Introducción a los estudios pedagógicos"; Madrid; UNED.
- ZEICHNER, K. (1983): "Alternative paradigm of Teacher Education"; Journal of Teacher Education; 3; 3-9.

LA EVOLUCION DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN ESPAÑA: ORGANIZACION DE LA ETAPA Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

INMACULADA EGIDO GALVEZ

RESUMEN

Este artículo pretende realizar una breve panorámica de la evolución del nivel de enseñanza primaria en España tal y como fue regulado por las grandes leyes educativas de los siglos XIX y XX. Concretamente se consideran cuatro leyes de enseñanza formuladas en el último siglo y medio (Ley Moyano de 1857; Ley de Enseñanza Primaria de 1945; Ley General de Educación de 1970 y L.O.G.S.E. de 1990). En el análisis realizado se atiende, por una parte, a algunos aspectos de carácter organizativo (duración, obligatoriedad, gratuidad y estructura interna del nivel) y, por otra, a los contenidos impartidos en los programas de estudio de la primaria.

1) LA REGULACION LEGAL DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN ESPAÑA (1857-1990)

Como en el resto de las naciones desarrolladas, en España la configuración del sistema educativo se produce en el siglo XIX. Desde luego, eso no supone en ningún caso identificar el comienzo de la enseñanza en nuestro país con esa fecha. Es sabido que la educación es un proceso tan antiguo como la propia historia de la humanidad, pero es cierto que a lo largo del tiempo para la mayoría de las personas estuvo ligada más a la acción familiar y grupal que a instituciones específicamente educativas. Además, con anterioridad al XIX

-y puesto que no existía sistema educativo propiamente dicho- no tiene mucho sentido establecer una diferenciación por niveles, es decir, hablar de enseñanza primaria como distinta del preescolar o la secundaria.

Son varios los factores que influirán en la aparición durante el siglo XIX de redes de establecimientos específicamente educativos, diferenciados por niveles y con afán de extenderse a una proporción creciente de la población. Entre ellos estaría la aparición de Estados nacionales, que rompen con el Antiguo Régimen y que van a recurrir a la educación -o, mejor, a la instrucción- como medio para reforzar su unificación y van a empezar a considerar la enseñanza como un asunto público, que debe ser organizado y gestionado directamente por ellos. Es decir, la educación se vincula a la acción del Estado, que a partir de entonces intervendrá en ella y la regulará por procedimientos administrativos y legales.

Es en este contexto de la existencia de un sistema educativo nacional en el que cobra sentido hacer un recorrido por las leyes de educación, concretamente en nuestro caso por las del nivel primario, tomando éstas como reflejos de lo que la sociedad encarga a la enseñanza. Es necesario recalcar que ese reflejo legal no tiene por qué coincidir exactamente -y a menudo ni lejanamente- con la realidad de lo que sucede en las escuelas, pero sí nos puede dar indicios de problemas, realizaciones, aspiraciones, etc., y de lo que se espera del sistema educativo en un país. Vamos a intentar, por tanto, realizar un breve repaso de algunos de los rasgos de organización de la enseñanza primaria en España, tal y como han sido establecidos por las leyes de mayor impacto desde el origen del sistema hasta el momento actual. Para ello, partimos en nuestro análisis de la Ley Moyano de 1857, como primer documento legislativo de importancia, para continuar con las leyes de 1945, de 1970 y llegar hasta el momento actual con la L.O.G.S.E.

En nuestro recorrido haremos referencia únicamente a estas cuatro grandes leyes, por considerar que son éstas las que han tenido un periodo de vigencia relativamente largo y han incidido profundamente en la estructura de la enseñanza primaria. Esto nos lleva, lógicamente, a ignorar otros documentos que pueden también tener un cierto interés. No obstante, atender a todas las normas en un país tan prolijo en legislación como España hubiera sido una tarea casi inabarcable. También en cuanto a los aspectos de evolución que serán abordados es preciso señalar limitaciones, ya que únicamente se han elegido algunas características generales de la organización del nivel y de sus contenidos establecidas por la legislación, dejando fuera otros factores que hubieran sido de gran interés, como las tasas de escolarización, las construcciones escolares, los materiales de enseñanza o la organización de las escuelas, por no citar más que algunos de ellos.

Con el fin de facilitar la lectura de las páginas siguientes, en la tabla 1 aparece una breve síntesis de las leyes analizadas en lo que respecta a la enseñanza primaria.

TABLA I
PRINCIPALES LEYES SOBRE ENSEÑANZA PRIMARIA EN ESPAÑA (1857-1990)

	Contexto socio-económico	Contexto ideológico	Finalidad de la Primaria	Estructura de la Primaria
Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano) (1857)	Sociedad rural Crisis	Liberalismo moderado	"Comprende las nociones rudimentales de más general aplicación a los usos de la vida".	Dos etapas: <ul style="list-style-type: none"> • Elemental (6-9 años). • Superior (9-12 años).
Ley de Enseñanza Primaria (1945)	Postguerra Quiebra	Nacional-Catolicismo	"Orientar a los escolares, según sus aptitudes, para la superior formación intelectual o para la vida profesional del trabajo en la industria y el comercio o en las actividades agrícolas".	Cuatro períodos: <ul style="list-style-type: none"> • Maternal y parvulario (menores de 6 años). • Elemental (6-10 años). • Perfeccionamiento (10-12 años). • Iniciación profesional (12-14 años).
Ley General de Educación (1970)	Desarrollo económico	Aperturismo franquista	"Proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidades de cada uno".	Dos etapas: <ul style="list-style-type: none"> • Primera Etapa (cursos 1º a 5º para niños de 6 a 11 años). • Segunda Etapa (cursos 6º a 8º para niños de 11 a 14 años).
Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990)	Estancamiento	Democracia	Proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio".	Tres ciclos: <ul style="list-style-type: none"> • Primer ciclo (6-8 años). • Segundo ciclo (8-10 años). • Tercer ciclo (10-12 años).

11) EVOLUCION DE LA ESTRUCTURA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Los principales aspectos de carácter organizativo regulados por las cuatro leyes estudiadas y referidos a la enseñanza primaria se recogen a grandes rasgos en la tabla 2. La lectura de esta tabla puede mostrar en cierto modo la evolución "formal" del nivel primario en lo que se refiere a duración, obligatoriedad, gratuidad y organización interna de la etapa.

TABLA 2 ORGANIZACION DEL NIVEL DE ENSEÑANZA PRIMARIA EN LAS LEYES EDUCATIVAS (1857-1990)				
	Ley de 1857	Ley de 1945	Ley de 1970	Ley de 1990
Duración	6-10/12	6-12	6-14	6-12
Obligatoriedad	6-9	6-12	6-14	6-16
Gratuidad	Restringida	Restringida	Total	Total
Trayectoria	Doble	Doble	Unica	Unica

Como puede verse, la *duración* de la enseñanza primaria parece obedecer a lo largo del tiempo a una tendencia de cierta uniformidad (generalmente se sitúa en seis años, coincidiendo con las edades de 6 a 12 años), salvo por lo que se refiere a la Ley de 1970, que la amplía hasta los 14 años, con 8 cursos de duración. Probablemente, la razón de tal ampliación sea el hecho de que la E.G.B. venía a ocupar un tramo de edad, el de 12-14 años, que se debatía si debía corresponder a la enseñanza primaria o a una secundaria inicial. En ese momento se adscribió a la primaria, con alguna matización, ya que en cierto sentido podía considerarse que el ciclo superior de la E.G.B. -la segunda etapa, como se llamó en la Ley- no era estrictamente hablando un nivel primario, sobre todo en lo que se refiere a contenidos. No obstante, sí lo era en cuanto a centros, profesorado, etc. De nuevo la L.O.G.S.E. ha vuelto a adjudicar -no sin polémica- ese tramo de edad a la enseñanza secundaria, reduciendo la duración de la primaria a los seis años con que contaba en las leyes anteriores, con todos los cambios que ello supone desde el punto de vista didáctico y organizativo.

Por lo que se refiere a la evolución de la *obligatoriedad* escolar parece clara la tendencia a un aumento progresivo de las edades que comprende, ya que con el tiempo se pasa de los 6-9 años a los 6-12, 6-14 y 6-16. La Ley Moyano estipuló la obligatoriedad de la primaria en los primeros 3 cursos, es decir, de 6 a 9 años. En esos momentos, España se encontraba en la línea de los países más avanzados en cuanto a establecer la obligatoriedad de la primaria, pero muy a la zaga en su duración, que en otros países ya era de 6 años (Puelles, 1992). Más tarde, el periodo obligatorio se fue prolongando hasta alcanzar los 10 años del momento actual.

En todo caso, quizá convendría matizar que legalmente la ampliación del periodo de obligatoriedad no coincide exactamente con las leyes que analizamos. Así, con bastante anterioridad a la Ley del 45 se estableció la ampliación de la escuela obligatoria hasta los 12 años (en 1909) y ya antes de la Ley del 70 se había prolongado hasta los 14 (concretamente en 1964). También previa a la L.O.G.S.E. la propia L.G.E. establecía que la etapa de FP 1 sería obligatoria y gratuita para todos aquellos alumnos que no continuaran estudios en el Bachillerato (art. 2.3.). No obstante, parece que en términos reales la vigilancia por el cumplimiento de la obligatoriedad se hace efectiva coincidiendo con las fechas de reforma global del nivel, que vienen marcadas, por consiguiente, por la aprobación de las leyes que estudiamos. Si atendemos a estas fechas encontramos que el tiempo que los niños deben permanecer obligatoriamente en la escuela se ha ido prolongando cada vez con más rapidez. Así, el paso de los 3 años de obligatoriedad que establecía la Ley Moyano a los 6 años de la ley de 1945 costó 88 años; el de los 6 a los 8 de la L.G.E., 25 y el de los 8 a los 10, 20 años.

Por lo que se refiere a la *gratuidad*, la Ley Moyano la establece sólo para la primaria elemental (6-9 años), restringida a la educación pública y sólo para quienes no pueden pagarla. La del 45 garantiza la gratuidad para toda la etapa de primaria pero sólo en los centros públicos. La Ley del 70 conseguirá la gratuidad completa de 6 a 14 años y en la actualidad no sólo queda cubierta la gratuidad de la primaria sino que ésta se amplía al segundo ciclo de la educación infantil y a toda la secundaria obligatoria, coincidiendo con las edades de 3 a 16 años.

En cuanto a la *trayectoria* u organización interna de la enseñanza primaria vemos que las dos primeras leyes mantienen la existencia de una doble primaria, de corta o larga duración, a la que acuden distinto tipo de alumnos: los que van a continuar estudios en el bachillerato o los que van a abandonar la escolaridad. Con la Ley del 70 se lleva a cabo la ruptura de la estructura bipolar, al unificarse para todos los alumnos la E.G.B., si bien es cierto que esta unidad se rompía al término de la etapa con la existencia de la doble titulación de Graduado Escolar y Certificado de Escolaridad. La L.O.G.S.E mantiene la trayectoria común de toda la etapa, ampliándola de nuevo hasta la enseñanza secundaria.

111) EVOLUCION DEL CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Los aspectos de organización de la enseñanza primaria que hemos visto en el punto anterior nos dan alguna idea de la evolución estructural de este nivel a lo largo de los casi ciento cincuenta años transcurridos desde la Ley Moyana hasta la L.O.G.S.E. No obstante, el contenido de los programas, la enseñanza que la primaria estaba o está llamada a transmitir, nos puede dar idea de otros aspectos, más relacionados con su orientación y finalidad.

El nivel de primaria, por su propia naturaleza y desde sus orígenes, está llamado a extenderse a la totalidad de la población, lo que desde el principio plantea el problema del contenido que debe abarcar. Parece existir un acuerdo generalizado en incluir la lectura, la escritura y el cálculo a niveles básicos, pero, cuando se quiere ir más allá, surge el problema de si han de darse a todos unos conocimientos de carácter cultural o, por el contrario, debe transmitirse una enseñanza utilitaria, práctica. Ya desde el siglo XVIII empiezan los autores a considerar que la cultura tradicional, la que se adquiere por afán de saber, no puede ser la del pueblo, que necesita resolver el problema de su sustento y adquirir sólo unos conocimientos elementales. La evolución económica y el orden social surgidos tras el Antiguo Régimen irán facilitando el paso progresivo de una cultura rica, pero minoritaria, a una cultura menos exquisita, pero más utilitaria y universal. En el trasfondo de esta evolución está latente el paso de una educación orientada casi exclusivamente al perfeccionamiento y al desarrollo personales a otra más orientada a fines económicos y sociales.

Las materias de enseñanza correspondientes a las cuatro leyes analizadas -que aparecen en la tabla 3- muestran las distintas etapas del desarrollo de la primaria.

La lectura de esta tabla requiere algunas matizaciones, ya que aunque a primera vista pueda parecer que en 1857 ya había en las escuelas una gran variedad de contenidos, la realidad es distinta. Con la ley Moyano existían muchas escuelas denominadas "incompletas", en las que no se impartían todas las enseñanzas. Además, muchos de los maestros de primaria elemental únicamente tenían alguna formación en lectura, escritura, aritmética y religión, mientras que no tenían preparación en otras disciplinas, por lo que pueden limitarse a éstas las materias reales que se enseñaban en la escuela primaria. El resto a lo sumo eran "nociones" de tal o cual materia que ni siquiera siempre se respetaban.

Según la ley Moyano, para garantizar la uniformidad de los contenidos impartidos en las escuelas, la enseñanza debía llevarse a cabo por medio de libros señalados por el gobierno. Esta medida, que fue suspendida en algunas etapas como contraria a la libertad de enseñanza, en la práctica no llegó a cumplirse, siendo lo más común que se siguieran usando los libros escritos por

TABLA 3
MATERIAS DE ENSEÑANZA EN LA ESCUELA PRIMARIA (1857-1990)

LEY MOYANO (1857) (1)	LEY DE PRIMARIA (1945)	L.G.E. (1970) 1.º ETAPA DE EGB	L.O.G.S.E. (1990)
<p>Lectura Escritura Principios de gramática Principios de aritmética Doctrina Cristiana Nociones de Agricultura, Industria y Comercio, según 10-calidades</p>	<p>Materias instrumentales: - Lectura - Expresión gráfica (escritura, redacción y dibujo) - Cálculo</p> <p>Materias formativas: - Religión - F.E.N. (Formación del Espíritu Nacional, que incluye Geografía e Historia) - Lengua nacional - Matemáticas - Educación física</p> <p>Materias complementarias: - CC. Naturales - Artísticas (música, canto y dibujo) - Utilitarias (trabajos manuales, taller y labores)</p>	<p>Lengua Castellana Matemáticas Conocimiento del mundo social y cultural Conocimiento del mundo físico Formación y expresión artística Educación física, deportiva y para la salud Formación cívico-social</p>	<p>Lengua y literatura Lengua propia CCAA Matemáticas Con. del medio natural social y cultural Ed. artística Ed. física Religión (voluntaria) Lengua extranjera (a partir del 2º ciclo)</p>

(1) Programa de estudios de Primaria Elemental para niños. La Primaria Superior añade a estas materias las de Rudimentos de Historia y Geografía de España, Nociones de Física e Historia Natural y Principios de Geometría, de Dibujo Lineal y de Agrimensura. La Primaria de niñas sustituye materias como Nociones de Agricultura por Labores propias del sexo.

el maestro, que proporcionaban una pequeña ayuda a sus mínimos ingresos. Por ello el panorama es de una gran diversidad en todo el periodo.

Las sucesivas reformas de los programas, especialmente la de 1901, fueron introduciendo en la primaria elemental materias como la geografía y la historia, las ciencias naturales o el dibujo.

La llegada de la ley de 1945 supone un cambio importante respecto a la situación anterior, aunque lo cierto es que las materias complementarias establecidas por esta Ley no tienen ni la misma importancia ni el mismo horario de dedicación que el resto. En este programa de estudios están sobrecargadas las asignaturas consideradas formativas (Formación del Espíritu Nacional y Religión), que llegan a ocupar una buena parte del horario escolar total. Por supuesto, y en consonancia con el contexto ideológico del momento, todos los textos escolares de la etapa están estrictamente controlados y elaborados de acuerdo a minuciosas directrices oficiales, lo que supone una gran homogeneidad en todo el país.

Con la L.G.E. de 1970 se produce un cambio muy significativo en los aspectos curriculares. No sólo se incide en la importancia de las materias instrumentales y, especialmente, de las distintas formas de expresión, sino que se incorporan a la primaria nuevas áreas casi desconocidas hasta entonces. Se pretende, además, cambiar el enfoque de las materias tradicionales, como las matemáticas y la lengua, se empieza a hablar de áreas de enseñanza y se proponen principios como la globalización y la interdisciplinariedad.

Con la L.O.G.S.E. no hay grandes modificaciones en cuanto a las materias en la primaria, si bien se introduce el idioma extranjero a partir del 2º ciclo y se ratifica la lengua propia de la Comunidad Autónoma, que ya había sido incluida con anterioridad (la ley del 70 afirmaba el derecho al estudio de la lengua vernácula y la reforma de 1975 volvió a incidir en ello, pero sólo se garantizará plenamente la enseñanza en la lengua propia tras la Constitución).

La evolución de los contenidos en estas cuatro leyes muestra que, aún cuando las materias instrumentales sigan teniendo el peso preponderante en la enseñanza primaria, en cierto modo se ha ido produciendo un aumento de la formación cultural, más representada por las áreas de sociales y naturales, el idioma y las técnicas de expresión, aunque sea únicamente en niveles iniciales o preparatorios. Este aumento -y la complejidad consiguiente del nivel- supone un cambio claro de las dos primeras leyes a las dos segundas y es aún más evidente si consideramos que en la actualidad la enseñanza obligatoria no abarca sólo la primaria, siendo precisamente en la secundaria donde se pretenden incorporar en mayor medida los elementos culturales. Ahora bien, en esta evolución es necesario tener en cuenta el hecho de que las exigencias culturales para el conjunto de la población van incrementándose con el tiempo, de manera que una cultura básica no tiene el mismo significado ahora que hace cincuenta años y, mucho menos, a mediados del XIX.

Por otra parte, y aunque el tema requeriría un análisis más detallado de los programas de enseñanza, parece que en cierto modo con el paso del tiempo se va produciendo una inclinación a reducir el número y dedicación de las materias "formativas", como la religión o la educación cívica, a favor de una orientación más práctica, menos impregnada de valores, de la enseñanza.

En cualquier caso, parece evidente que durante este tiempo se ha avanzado en la dirección de la "democratización" del conocimiento, ya que antes las materias con mayor carga cultural se dejaban para la secundaria temprana (la que sólo hacían una pequeña parte de los alumnos) mientras que la primaria se limitaba a lo instrumental y formativo. La unificación del nivel en una sola vía y la incorporación más tardía de los alumnos a la secundaria, sin duda han influido en esta evolución.

IV) CONSIDERACIONES FINALES

Para finalizar, más que formular conclusiones, lo que sin duda sería demasiado ambicioso, vamos a intentar sintetizar lo más destacable de este breve repaso a la legislación, de manera que podamos perfilar en pocas palabras la evolución de la enseñanza primaria en los distintos aspectos tratados en las páginas anteriores.

Por lo que se refiere a la *duración* de la etapa, aparentemente desde la legislación la primaria se mantiene estable en el tiempo, abarcando seis cursos escolares. No obstante, en la práctica los años de duración de la enseñanza primaria fueron aumentando con el transcurso del tiempo, ya que por lo general los niños cursan ahora la totalidad de la etapa, mientras en épocas anteriores era muy frecuente que sólo lo hicieran de una manera incompleta, asistiendo a la escuela dos o tres años. Lo que sin duda resulta evidente es la tendencia a un incremento progresivo del periodo de obligatoriedad escolar, que, si bien en un principio coincidía con la etapa de primaria, se amplió luego a la secundaria inferior. El número de años que un alumno debe permanecer escolarizado se ha ido prolongando de manera sistemática y cada vez más rápidamente. Cabe plantearse si hemos tocado techo en esta escalada ascendente, ya que los diez años de obligatoriedad que tendremos tras la aplicación de la LOGSE son todavía inferiores a los de países de nuestro entorno, como Alemania u Holanda, donde el periodo de escuela obligatoria ocupa doce o trece años, si bien algunos de ellos a tiempo parcial.

Se constata también en la evolución de la primaria la tendencia a extender su *gratuidad* a todos los sectores de la población que la demandan, tendencia que ya no se limita exclusivamente a la financiación del coste de la escuela, sino que va extendiéndose a otros aspectos como el material, el transporte o el comedor escolar.

Por otra parte, el nivel de escuela básica o primaria parece haberse unificado definitivamente con el tiempo para el conjunto de los alumnos en cuanto

a su *estructura*, contenido y duración, al menos desde la perspectiva legal. No obstante, es evidente que la aparente igualdad de este nivel puede verse amenazada en la práctica por las diferencias de calidad existentes entre establecimientos escolares (que no se refieren sólo a aspectos materiales o metodológicos sino que incluso son patentes en los propios programas de enseñanza).

Por último, y haciendo referencia a la evolución de los *contenidos* de la escuela primaria, puede señalarse que las materias que ésta comprende se han ido incrementando a lo largo del tiempo. A las áreas instrumentales y formativas con que contaba inicialmente se fueron incorporando, paulatinamente y por este orden, los trabajos manuales, la iniciación a las ciencias sociales y naturales, las áreas de expresión y, más recientemente, los idiomas extranjeros.

V) REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALMEIDA, J. (1987): "La escuela española un siglo después de Joaquín Costa"; Revista de Educación; 283; pp. 187-200.
- CAMARA VILLAR, G. (1984): "Nacional-Catolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)"; Jaén; Hesperia.
- CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACION Y DOCUMENTACION EDUCATIVA (1986): "Examen de la política educativa española por la O.C.D.E" ; Madrid ; M.E.C.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1992): "Informe sobre el estado y situación del sistema educativo: curso 1990-91"; Madrid; M.E.C.
- GARCIA GARRIDO, J. L. (1986): "La enseñanza primaria en el umbral del siglo XXI"; Madrid; Dykinson.
- GARCIA HOZ, V. (1980): "La educación en la España del siglo XX"; Madrid; Rialp.
- GERVILLA CASTILLO, E. (1990): "La escuela del Nacional-Catolicismo. Ideología y cuestión religiosa"; Granada; Impredisur.
- GONZALEZ, E. (1988): "Sociedad y Educación en la España de Alfonso XIII"; Madrid; Fundación Universitaria Española.
- "La educación en el periodo de la Restauración en España"; Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria; N° monográfico, n° 1 (1982).
- "Las reformas educativas de la Segunda República"; Bordón; N° monográfico; 252; (1984).
- LORA-TAMAYO, M. (1974): "Política educacional de una etapa (1962-1968)"; Madrid; Editora Nacional.
- LOZANO SEIJAS, C. (1980): "La Educación Republicana: 1931-1939"; Barcelona; Universidad de Barcelona.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (1945): "Ley de Educación Primaria"; Madrid; Magisterio Español.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (1953): "Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria"; Madrid; Servicio de Publicaciones del M.E.N.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1965): "Nuevos Cuestionarios de Enseñanza Primaria"; Madrid; Magisterio Español.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1967): "Ley de Educación Primaria"; Madrid; Magisterio Español.

- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1969): "La educación en España. Bases para una política educativa"; Madrid; M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1973): "Ley General de Educación y Disposiciones complementarias"; Madrid; M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1987): "Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Profesional. Propuesta para debate"; Madrid; M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1988): "Seminario sobre el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza"; Madrid; M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1989): "Diseño Curricular Base. Educación Infantil y Primaria"; Madrid; M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1990): "Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo"; Madrid; M.E.C.
- MOLERO PINTADO, A. (1977): "La reforma educativa de la II República española. Primer bienio"; Madrid; Santillana.
- MUÑOZ-REPISO, M., GIL, G., EGIDO, I. y otros (1992): "El sistema educativo español. 1991"; Madrid; M.E.C.
- MUÑOZ-REPISO, M., VALLE, J. Y VILLALAIN, J. L. (eds.) (1992): "Educación y valores en España"; Madrid; C.I.D.E.
- NAVARRO SANDALINAS, R. (1990): "La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)"; Barcelona; PPU.
- NUÑEZ, C.E. (1992): "La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea"; Madrid; Alianza.
- ORDEN HOZ, A. DE LA (1985): "Innovación pedagógica en la Reforma educativa de 1970"; en RUIZ BERRIO, J. (ed.): Op. cit.; pp. 280-289.
- PUELLES BENITEZ, M. DE (1988): "El proyecto de reforma en el contexto histórico de la educación en España"; en VV. AA.: Seminario sobre el proyecto. Op. cit., pp. 35-48.
- PUELLES BENITEZ, M. DE (1991): "Educación e ideología en la España contemporánea"; Barcelona; Labor; 3ª ed.
- PUELLES BENITEZ, M. DE (1992): "Los valores en las grandes leyes de educación", en MUÑOZ-REPISO, M. y otros (eds.): Op. cit., pp. 63-81. "Reforma y Curriculum"; Cuadernos de Pedagogía; N° monográfico; 168; (1989).
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L. (1990): "Balance de urgencia de cuatro reformas curriculares"; Bordón; vol. 42; 3; pp. 257-265.
- RUIZ BERRIO, J. (ed.) (1985): "La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas"; Madrid; Sociedad Española de Pedagogía.
- TURIN, I. (1967): "La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición"; Madrid; Aguilar.
- VIÑAO FRAGO, A. (1982): "Política y educación en los orígenes de la España contemporánea"; Madrid; Siglo XXI.
- VV. AA. (1988): "Seminario sobre el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza del Consejo Escolar del Estado"; Madrid, Consejo Escolar del Estado.

"LA DIRECCION DE CENTROS PUBLICOS ESCOLARES: SU CONCRECION LEGAL EN ESPAÑA (1938-1993)"

*INMACULADA EGIDO GALVEZ
JOAQUIN PAREDES LABRA*

RESUMEN

Este artículo pretende analizar la controvertida figura del director, cuyo perfil para la Primaria y la Secundaria fue convergiendo y definiéndose entre el comienzo del franquismo y la actualidad desde los diversos modelos legales que se sucedieron. En el caso de la Primaria, la dirección discurre paralela al nacimiento y evolución de la escuela graduada. En el caso de la Secundaria, su origen no es tan reciente, en la medida que este nivel está tradicionalmente adscrito a la Universidad. Otro aspecto analizado serán las cuestiones conflictivas en tomo a la dirección que han aparecido en el periodo analizado, en particular el de la "profesionalización". Este las principales conclusiones, se ofrece una perspectiva histórica en relación con la selección, formación y funciones de la dirección y se observa que nunca ha existido una función directiva profesional.

1) HISTORIA DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Los centros de enseñanza, al menos en lo que se refiere a la etapa de Primaria y en la mayoría de los casos, fueron hasta hace algún tiempo escuelas unitarias, en las que un solo profesor se hacía cargo de un grupo de alumnos y en las que, por consiguiente, no existía un director. La evolución de las escuelas hacia formas organizativas más complejas fue dando paso en los sistemas educativos de distintos países a la existencia de un profesor que asumía las funciones de dirección, especialmente las de control del funcionamiento del centro y del profesorado y la de coordinación académica (GLASMAN y NEVO, 1988). El origen de la figura del director es, por consiguiente, relativa-

mente cercano. Concretamente en el caso de España la historia de la dirección escolar se origina junto con el siglo XX y discurre con él, ligada sobre todo al nacimiento y la evolución de la escuela graduada.

El origen de este cargo de director no se producirá sin conflicto, ya que será percibido como una fuerza rival tanto por parte de los profesores, que lo contemplan como una amenaza para su propia independencia al tener que su-peditarse a él, como por parte de los inspectores, que verán en el director a un suplente de sus tareas habituales. También sus funciones serán objeto de debate, existiendo desde quienes desean limitarlas a lo administrativo y económico, hasta quienes consideran que sus competencias deben abarcar la totalidad de la vida escolar, incluida la selección del personal, para lograr la unidad de criterio en la escuela (VIÑAO, 1990). Con el transcurso del tiempo muchos de estos maestros directores se verán descargados, al menos en parte, de las funciones docentes, lo que reavivará aún más la polémica sobre quién debe ocupar el cargo de director.

De forma similar, constantemente será discutida la selección del director, en la que todos los grupos desean tener cabida: los maestros quieren que los directores sean elegidos por y entre ellos; los inspectores exigen intervenir en la selección de los directores, así como en su revocación; la propia administración defenderá siempre su derecho a controlar tal selección. A lo largo del siglo, y en función de los grupos en el poder, los procedimientos-alternarán entre la simple designación del profesor de más categoría o antigüedad, pasando por la oposición o el concurso de méritos, a otros ensayos de elección democrática por parte del profesorado, utilizados sobre todo en pequeñas escuelas.

En los centros de Secundaria el origen de la figura del director no es tan reciente como en el caso de la primaria y su evolución viene determinada por otra realidad, que marca la existencia de unos rasgos algo diferentes. Por una parte, la estructura organizativa de los centros de enseñanza media viene influenciada por su propio nacimiento, vinculado a las universidades y, por otra, existe en ellos una tradición consolidada de trabajo de distintos profesores, que se puede remontar al menos al siglo XVII. A pesar de estas diferencias, muchos de los problemas que suscita la dirección de las escuelas primarias, van a ser también compartidos por las escuelas secundarias.

Resulta curioso observar cómo, aún hoy, cuando han transcurrido casi cien años desde el nacimiento de la escuela graduada, la mayoría de las cuestiones conflictivas en tomo a la dirección mantienen su vigencia, siendo tanto la selección como la formación y las funciones del director temas que siguen suscitando opiniones enfrentadas. Esta situación es quizá la mejor justificación para iniciar un repaso histórico sobre la dirección escolar, especialmente en su pasado más reciente, aún cuando parece conveniente aclarar que en este artículo no se pretende realizar una historia de la dirección escolar en sentido estricto, sino simplemente aportar un esbozo de los principales modelos legales

que se sucedieron en los pasados cincuenta años. La única finalidad es arrojar un poco de luz sobre esta controvertida figura del director, cuyo perfil se fue definiendo entre el comienzo del franquismo y la actualidad desde diversos ángulos, a menudo contradictorios.

D) LA FUNCION DIRECTIVA ENTRE 1938 y 1993

La legislación educativa de la etapa de la postguerra en relación con la dirección de centros escolares viene determinada, para la Secundaria, por la Ley de Bachillerato de 1938 y las normas de régimen interno de los centros de 1940; y para la Primaria, por la Ley de Primaria de 1945 y el Estatuto del Magisterio de 1947. Estas normas tienen como fin adecuar la enseñanza a la moral católica. La educación será un asunto cuya competencia corresponde a la sociedad, no al Estado. Existe una despreocupación por la Enseñanza Primaria y cierta voluntad de control en la Secundaria.

En la Ley de Bachillerato de 1938 (1), y el Reglamento de Régimen Interno que desarrolla el gobierno de estos centros (2), los directores son responsables ante el Ministerio de Educación Nacional y nombrados por éste. No existen menciones a su selección ni a la formación para el cargo (3) pero sí a sus funciones, fundamentalmente de control de la disciplina de profesores (es su superior jerárquico) y alumnos, con la colaboración del jefe de estudios: vigilar que el profesorado cumple con sus deberes y su programa, velar por el orden de los alumnos, aplicar sanciones e informar al Ministerio. Tanto la gestión económica y administrativa como las tareas de coordinación pedagógica están asesoradas por el consejo de dirección, que tiene la misión de asesoría económica, por el secretario o por el claustro. Este último cuenta entre sus funciones, además de la asesoría en asuntos graves, las relativas a la contratación de ayudantes y la vigilancia del reparto de los ingresos del presupuesto.

La participación de la comunidad se reduce a la representación sin funciones reales de las autoridades del momento en el consejo de dirección: el sacerdote, el profesor de educación física de Falange y el médico. El director debe colaborar en el enaltecimiento de la formación espiritual y patriótica, así como informar a la inspección de la marcha del centro.

En el ámbito de la Enseñanza Primaria, la Ley del mismo nombre de 1945 (4), y el Estatuto de Magisterio de 1947 (5), establecen que el director es el representante legal de la escuela y superior inmediato de los profesores. Su selección y formación no son definidas por la Ley, que remite al Estatuto. En éste, se señala que la selección del director se realiza mediante oposición restringida, en el caso de grupos escolares de 6 ó más secciones, y por nombramiento del Ministerio en el caso de grupos escolares de menos de 6 unidades. En la selección mediante oposición, los candidatos son maestros con cinco años de servicio o bien licenciados (Sección de Pedagogía, Facultad de Filoso-

fía y Letras) con un año de servicio; todos ellos con Informe favorable de la Inspección sobre su competencia, moralidad y aptitud.

La oposición consta de cinco ejercicios: memoria pedagógica (méritos) y su exposición; ejercicio escrito sobre Religión, Formación del Espíritu Nacional y Educación Física; examen oral sobre Organización Escolar, Metodología, Pedagogía, Historia de la Educación y organización de la Materia de Iniciación Profesional; y ejercicio práctico sobre la situación de un centro. En el caso de los directores de grupos de menos de seis unidades, la posibilidad de ser nombrados por el Ministerio está implícita en la Ley de varias formas, bien por la necesidad de ejercer el gobierno y cumplir con las obligaciones legales formuladas por el Ministerio, bien en sus "misiones" (sic).

En relación con su formación, la Ley prevé un Curso de Preparación de Directores de Grupo Escolar, impartido por la Facultad de Filosofía y Letras, que los maestros en ejercicio tienen licencia para cursar.

Entre las funciones del director de Primaria hay que señalar que los directores de graduadas de 6 ó más unidades no tienen tarea docente y el resto sí. Todos ellos son los representantes jurídicos del centro. En la legislación se hace especial hincapié en la coordinación de las instituciones complementarias de la escuela (roperos, colonias, cotos,...). El resto de funciones están limitadas. Así, en la gestión económica y administrativa se restringe al control del presupuesto (con su consejo de dirección) y a servir de enlace con la Administración en el trámite de documentos; en la coordinación pedagógica, a la utilización del material. Sí queda especificada en la Ley y en el Estatuto, sin embargo, su función en el control de personal docente (su disciplina) y auxiliar (su obediencia). Curiosamente, no se indica nada sobre la disciplina de alumnos.

En los cincuenta, los valores ideológicos se mantienen pero los problemas objetivos de la educación comienzan a valorarse de manera realista, fundamentalmente en el Ministerio de Ruiz-Jiménez y luego en el de Rubio García-Mina. Es el primero quien modifica el Bachillerato. La Ley de Enseñanza Media de 1953 (6) y las normas de gobierno de centros de 1957 (7), modifican la función directiva de los Institutos. En la selección, el director es nombrado por el Ministerio a partir de una terna de catedráticos, propuesta por el centro, para un mandato de tres años. La Ley señala que esta selección se hace sobre personas con vocación educativa. De su formación, la legislación sólo señala la condición que le permite ser seleccionado, que es ser catedrático. Entre sus funciones, está el ostentar la jefatura superior y responder de la gestión personalmente. No tiene tarea docente. Las funciones de gestión económica y administrativa y la coordinación pedagógica tienen en común una diversificación en las figuras directivas (claustro, interventor, secretario). Frente a la legislación de los años cuarenta, hay un importante cambio en el talante de la dirección de Institutos, que se refleja en la escasa mención a la disciplina de alumnos y en que se apele a la responsabilidad colectiva del profesorado,

así como en la insistencia en conseguir la eficacia del centro y la diligencia de su personal. El trabajo del centro tiene una proyección: se crea una junta de directores de distrito universitario y aparecen las asociaciones de padres de alumnos, que deben ser escuchadas y consultadas. Se mantienen los mecanismos de control por parte de la administración, en forma de partes, informes y memorias, pero quizá más interesada ésta en la eficacia que en el control ideológico.

La legislación de Secundaria no sufre variaciones desde 1953 hasta la Ley General de 1970. Sin embargo, una modificación de gran interés para la concepción de la dirección de estos centros es el Decreto sobre Secciones Filiales y Estudios Nocturnos de 1963 (8). En él se establece para optar a la dirección de estas Secciones un concurso de méritos, entre profesores con dos años de servicio, en especial en función directiva y en metodología y organización, así como dedicación plena del seleccionado. Esta situación es novedosa para la concepción de Secundaria. El crecimiento en el número de centros motiva la búsqueda de soluciones organizativas renovadas.

Las transformaciones de los años sesenta alcanzan a la Primaria. En este período, relacionado con los cambios sociales derivados de la formación de una clase media, surge la demanda de bienes y servicios, entre ellos los educativos. El Ministerio de Lora Tamayo amplía la escolaridad a los 14 años (9). Es el momento de modificar la legislación de la Primaria. El Decreto que publica en 1967 el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria de 1965 (10), establecerá que los directores, al no tener docencia, constituyen un Cuerpo. El director es el representante legal del centro y el superior inmediato de los profesores. Este Decreto y el Reglamento del mismo año (11), organizan su selección y formación. La selección se modifica sustancialmente en relación con la de los años cincuenta en los siguientes aspectos: tiene requisitos individuales similares a la anterior legislación, el acceso se hace libre (aunque queda restringido en capitales) y pasa por un curso selectivo de formación al que se accede tras un examen de ingreso. El curso selectivo (12 semanas más prácticas) conduce a título y aborda las áreas de Actualización de contenidos científicos y culturales y sus didácticas, Formación psicopedagógica y sociológica, Técnicas de dirección y Prácticas de dirección.

Las funciones del director quedan reguladas por los dos decretos citados y por el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria (12). Se diversifican las instancias directivas y aparecen, junto al secretario, el Consejo Escolar y la Junta Económica. Se amplían las tareas pedagógicas del director (programa, libros de texto, distribución de espacios, temporalización de contenidos, plan de trabajo) y se suavizan sus funciones de control de personal y alumnos (se recomiendan castigos no corporales). En su relación con el exterior de la escuela se encomienda al director que informe periódicamente a las familias y realice un trabajo de extensión cultural, así como que fomente la incorporación del niño a la vida parroquial activa.

A pesar de las funciones establecidas en este modelo legal, para algunos autores (ALVAREZ, 1992) la escuela pública de los años sesenta es una escuela tradicional, donde la dirección es fiscalizadora y burocrática. No hay nada que coordinar, el currículo es enciclopédico. Sólo hay que transmitir órdenes y administrar el presupuesto. La dirección técnica de la escuela primaria le corresponde a la inspección, según afirma el Reglamento de Centros de 1967.

Durante la década de los sesenta, la política de concentraciones escolares llevada a cabo en Primaria, la extensión del Bachillerato y la incorporación masiva de profesorado en ambos niveles (PUELLES, 1986) aumentarán los problemas de carácter organizativo para los centros, sobre todo para los de Primaria (OCAMPO y VAZQUEZ, 1992).

En ocasiones (VIÑAO, 1992) se ha dicho que la aprobación de la L.G.E. (13), en 1970 supuso pocos cambios en relación con el tema de la organización y gestión de los centros, quedando estos aspectos muy próximos a la regulación que ya había establecido el anterior Reglamento de Centros de 1967. No obstante, en el tema concreto que nos ocupa, es decir, el perfil y funciones de la dirección escolar, puede afirmarse que la ley supuso un gran cambio, al terminar con el Cuerpo de Directores que había sido creado algunos años atrás. No obstante, es cierto que la ley de 1970 fue bastante ambigua en su formulación, al señalar que los nuevos directores serían nombrados por la Dirección Provincial, oídos el Claustro y el Consejo Asesor, dejando abierta la interpretación de este sistema a regulaciones posteriores. Esta regulación, que vendría dada cuatro años después (14), establecía, entre otros requisitos para optar a la dirección del centro, pertenecer al cuerpo de profesores de E.G.B. y tener una antigüedad de tres años en el mismo. Además, especificaba con toda claridad que los Directores de E.G.B. "*desempeñarán en todo caso funciones docentes*" (art. 3.3.), lo que también supone una novedad respecto a la legislación anterior.

Respecto a sus funciones, el director de la L.G.E. sigue siendo, como lo es durante toda la etapa franquista, el centro en torno al cual gira la totalidad de la vida organizativa del centro, con una mínima implicación del Consejo Asesor y del Claustro, cuyas actuaciones se limitan a "*asistir al director en el desarrollo de sus funciones*" (art. 9.1). A pesar de ello, ni la ley ni el Decreto que la desarrolla señalan con claridad funciones concretas para el director. La formación quedó también desdibujada en la L.G.E., ya que el tema se solventó afirmando que a los directores se les exigiría una especial formación educativa y un entrenamiento periódico (art. 110), exigencias que sólo se cumplieron en algunos casos.

En general, los años que siguieron a la L.G.E. se caracterizaron en lo que se refiere a la dirección escolar por la indefinición y la ambigüedad, ya que la interpretación que se hacía de las normas dependía del equipo ministerial del momento, con avances y retrocesos constantes. "En este tiempo, se entreabrieron las puertas del Centro a los padres de alumnos y se intentó apoyar la

función directiva en un tímido asesoramiento por parte de los profesores: Claustros de Profesores, Consejo Asesor, Asociaciones de Padres de Alumnos, etc. Mientras tanto, y por la vía de los hechos, se imponía una especie de «elección democrática de directores», en curiosas ternas, elaboradas en el mismo Claustro de Profesores" (15).

En los primeros años de la democracia se institucionalizó por la vía legal el procedimiento de la elección del primero de una terna. En E.G.B. fueron dictándose anualmente, a partir de 1977, una serie de instrucciones provisionales, mientras en Bachillerato el Reglamento de Centros de ese mismo año (16), establecía para la designación del director la formación de una terna de catedráticos numerarios, votada por el Claustro.

Será a partir de 1980 cuando los temas relacionados con el gobierno de la escuela cobren una nueva dimensión. La aprobación de la L.O.E.C.E. (17), marca el fin del director como el único responsable del gobierno de los centros, pasando a existir órganos de gobierno unipersonales (director, jefe de estudios, secretario y vicedirector) y colegiados (Consejo de Dirección, Claustro y Junta Económica). El nombramiento del director fue desarrollado en el R.D. de 1981 (18), según el cual el director es nombrado mediante concurso de méritos entre profesores que lleven al menos un año de antigüedad en el centro y teniendo en cuenta los principios de publicidad, mérito y capacidad. En la Comisión de selección estaba presente un representante de la administración, un inspector, dos representantes del Consejo de Dirección del centro elegidos por sorteo y el Secretario de la Delegación Provincial correspondiente, con voz pero sin voto. En la selección se tenían en cuenta méritos académico-profesionales (en los que eran prioritarios la antigüedad en el Cuerpo, la experiencia en cargos directivos y la pertenencia a cuerpos de mayor rango administrativo), y las cualidades personales del candidato para el desempeño del puesto, juzgadas tanto por la Inspección como por el Consejo de Dirección del centro.

Las funciones del director, tras la L.O.E.C.E., abarcan tanto aspectos de representación y de organización administrativa del centro como de jefatura de personal y de control del cumplimiento de la legislación. No obstante, algunas funciones, como la disciplina de alumnos, que tradicionalmente ostentaba el director, pasan a ser competencia del Consejo de Dirección del centro y es importante señalar que su autoridad se supedita a la de los órganos colegiados en las cuestiones de competencia de éstos últimos.

Respecto a la formación, el citado Reglamento señalaba que el M.E.C. programaría actividades de formación para los directores seleccionados.

Cuando, cinco años más tarde, la L.O.E.C.E. fue derogada para dar paso a la L.O.D.E. (19), encontramos que el cambio fundamental en el tema de la dirección no se encuentra en los aspectos referidos a las funciones o tareas asignadas al director, que se mantienen prácticamente sin modificaciones, sino sobre todo en lo que se refiere al procedimiento de acceso al cargo. A partir

de ese momento la selección del directores competencia del Consejo Escolar, que lo elige por votación. En otras palabras, el cambio esencial estriba en que se pasa de los procedimientos de selección con arreglo a criterios oficiales -todo lo discutibles que se quiera- que venían siendo habituales a un procedimiento de elección por votación que no tiene que responder a unos criterios previamente establecidos.

La dirección del centro se perfila ya definitivamente como una dirección compartida, en la que el peso del director sigue siendo determinante, pero en la que el Consejo Escolar se configura como el máximo órgano decisorio, ya que de él depende en última instancia el nombramiento y cese del propio director.

La formación del director para el desempeño del cargo no es mencionada por la L.O.D.E. ni por el Reglamento que la desarrolla (20). No obstante, la detección de esta anomalía ha hecho que tanto desde diversas instituciones privadas como desde la propia administración se hayan organizado programas de formación.

El cambio propiciado por la L.O.D.E. en relación con la dirección del centro ha dado lugar, sobre todo en los últimos años, a numerosas discusiones. Especialmente debatido es el procedimiento de elección democrática del director, que ha dado lugar a un perfil que puede ser politizado (21), o al menos a una cierta debilidad para el desempeño del cargo, a una "desprofesionalización" del mismo (22).

Los temas de formación y de estabilidad en el cargo han sido también discutidos con frecuencia, especialmente por el problema que surge a la hora de rentabilizar la formación en cargos temporales y por la dificultad que la eventualidad entraña para llevar a cabo reformas a medio y largo plazo en los centros.

Independientemente de las discusiones sobre los temas anteriores, la falta de candidatos para el cargo de director en los centros parece poner en evidencia que ésta no es una función atractiva para el profesorado, lo que puede indicar una falta de afianzamiento del modelo legal establecido por la L.O.D.E.

ID) A MODO DE CONCLUSIONES

El análisis de los modelos legales relativos a la dirección escolar que se han sucedido en España desde el franquismo hasta el momento actual permite verificar la hipótesis del origen y desarrollo de la función directiva paralelo a la institucionalización de la escuela graduada en el nivel de Primaria (ROTGER, 1982), así como el peso de una tradición en la dirección del Bachillerato.

La progresiva introducción de unas tareas que exigen determinada formación y desarrollan funciones específicas es lo que en sociología se viene denominando "profesionalización" (CAMPO, 1976) Yes ésta cuestión, la profe-

sionalización del director, la que parece aglutinar un importante número de trabajos sobre la gestión de centros educativos en los últimos años. Según GOMEZ DACAL (1991, 119) "este proceso de formalización, es decir de *profesionalización* de la función directiva en el dominio escolar es sincrónico al de consolidación del centro docente como entidad responsable de la enseñanza escolar, en detrimento de la figura tradicional, todavía vigente, del profesor autárquico, autosuficiente". Ahora bien, ¿se ha llevado a cabo realmente este proceso de profesionalización durante el período analizado? La respuesta a esta pregunta puede ofrecerla el repaso de lo expuesto en las páginas anteriores a la luz del modelo presentado por este mismo autor, en el que se ofrecen tres dimensiones que caracterizan la profesión de director escolar: una relativa a la formación adquirida por el director, fuera del cuadro formativo docente; otra, la selección a la que es sometido para el cargo; y una tercera, las condiciones de trabajo fijadas mediante un marco reglamentario y su nivel de autoridad organizativa (GOMEZ DACAL, 1991, 127-128).

En relación con la *selección*, la revisión histórica parece indicar que durante el período 1950-70 en Primaria las exigencias son mayores que en Secundaria (oposición y curso frente a terna). Los procedimientos selectivos de Primaria en este período son por oposición para maestros en ejercicio, constatándose cómo con el tiempo los criterios de conducta o moral dejan paso a los de experiencia. En la Secundaria, la selección es para un colectivo, el de Catedráticos. A partir de los años 70 la selección se realiza básicamente por el procedimiento de la terna tanto en primaria como en secundaria, aunque las normas son algo diferentes para cada nivel. La L.O.E.C.E. unifica ya el concurso de méritos para primaria y secundaria, mientras la L.O.D.E. sustituirá la selección para dar paso a la elección por el Consejo Escolar.

En lo que respecta a la *formación*, los primeros años del período analizado parecen poner unas exigencias más claras para la Primaria, aún cuando la nota discordante al cuerpo teórico de la pedagogía la pone el Cursillo de Selección de 1967. En la última etapa es un aspecto que sigue quedando desdibujado, tanto con la L.G.E. como con la L.O.E.C.E., que no la concretan y especialmente con la L.O.D.E., que ni siquiera la menciona.

Por último, en lo relativo a las *funciones*, puede decirse que en la Secundaria, al contar con más personal y más instancias de dirección, las tareas o funciones están tradicionalmente más repartidas, así como más claras y definidas que en la Enseñanza Primaria. Este último aspecto puede, quizá, ponerse en relación con el origen más reciente de la inspección para los centros de Enseñanza Media, mientras en la Primaria existe una trabazón entre las atribuciones de las distintas autoridades administrativas (Dirección, Inspección, Consejos Locales y Provinciales de Educación) que merman la autonomía de los directores.

Por otra parte, parece ponerse de manifiesto que la figura del director interpuesto entre profesores e inspección está fraguada durante cuarenta años

de normas de régimen interno que pretenden vigilar la actuación del profesor. Se puede llegar a hablar de auténtico intrusismo en algunas normas, si bien la docencia en Secundaria es más libre. Existen pocas tareas reales de coordinación pedagógica. Sólo en los últimos años, al introducirse tras la Constitución el principio de participación democrática en los centros, las funciones del director se supeditan a las de los órganos colegiados.

Como conclusión podemos afirmar que a lo largo de todo el periodo analizado nunca existió una función directiva profesional si nos atenemos a las condiciones de selección, formación y funciones antes mencionadas. A pesar de ello, probablemente esta conclusión no sea suficiente para afirmar cuál es la problemática real de la dirección escolar. Para algunas corrientes de pensamiento la preocupación por la profesionalización del director sólo tiene sentido si se considera la escuela según criterios de eficacia empresarial, lo que puede no ser adecuado para las instituciones educativas. En este sentido algunas investigaciones del ámbito internacional (GOLDHAMMER en HUSEN y POSTLETHWAITE, 1989) inciden en la necesidad de definir determinados centros o "locus" que caracterizan la dirección. Así, se estudia para cada sistema los centros de la autoridad y el control de la educación, la fijación de objetivos, el control político, el control y asignación de recursos y la responsabilidad local. También existen otras perspectivas críticas del análisis de las organizaciones educativas que critican la inadecuación del modelo empresarial en el análisis de las mismas (SMYTH, 1989), al no poder realizarse en ellas una división precisa entre medios y fines. Estas teorías defienden la democracia organizativa en las escuelas y consideran la comunidad educativa en su conjunto como la dimensión más importante de la gestión escolar. Desde esta perspectiva, la dicotomía directores-dirigidos deja de tener sentido para pasar a considerar como primordial el principio de participación.

IV) NOTAS

(1) Ley de 20 de septiembre de 1938 (B.O.E. del 23) reguladora de los estudios de bachillerato.

(2) O.M. de octubre de 1940 (B.O.E. del 6 de noviembre) sobre normas de régimen interno (en centros de bachillerato).

(3) Sospechamos que son catedráticos de cada centro sin tarea docente, por cuestiones de jerarquía. En el caso del jefe de estudios se recomienda que sea de esta forma por tal motivo.

(4) Ley de 17 de julio de 1945 (B.O.E. del 18 de agosto) sobre Educación Primaria.

(5) Decreto de 24 de octubre de 1947 (B.O.E. del 17 de enero de 1948) sobre Estatuto del Magisterio.

(6) Ley de 26 de febrero de 1953 (B.O.E. del 27) sobre ordenación de la Enseñanza Media.

(7) O.M. 13 de junio de 1957 (B.O.E. de 13 de agosto) sobre normas de gobierno de Institutos Nacionales de Enseñanza Media.

(8) Ley 11/1962 de 14 de abril (B.O.E. del 16) sobre autorización al gobierno para regular la extensión de-la Enseñanza Media. Decreto 90/1963 de 17 de enero (B.O.E. del 26) sobre las Secciones Filiales y de Estudios Nocturnos en la Enseñanza Media.

(9) Ley de 29 de abril de 1964 sobre ampliación de la escolaridad obligatoria.

(10) Decreto 193/1967 de 2 de febrero (B.O.E. del 13).

(11) Decreto 985/1967 de 20 de abril (B.O.E. del 17 de mayo) sobre reglamento del Cuerpo de Directores Escolares.

(12) O. M. de 10 de febrero de 1967 (B.O.E. del 20) sobre reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria.

(13) Ley 11/1970, de 4 de agosto (B.O.E. del 6), General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa.

(14) Decreto 2655/74 de 30 de agosto por el que se regula el ejercicio de la función directiva.

(15) ROTGER AMENGUAL, B.(1982):"Direcciones escolares.El director como técnico, como líder y como ejecutivo"; Madrid; Escuela Española; pág. 12.

(16) R. D. 264/1977 de 21 de enero (B.O.E. del 28) por el que se aprueba el reglamento Orgánico de los Institutos Nacionales de Bachillerato.

(17) Ley Orgánica 5/1980 de la Jefatura del estado, de 19 de junio (B.O.E. del 27), por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.

(18) R. D. 1275/1981, de 19 de junio (B.O.E. del 29) por el que se aprueba el Reglamento de Selección y Nombramiento de los Directores de Centros escolares Públicos.

(19) Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

(20) R. D. 2376/85, de 18 de diciembre (B.O.E. del 27), por el que se aprueba el Reglamento de los Organos de Gobierno de los Centros Públicos de Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional

(21) HANSON, E.M.(1990): "School-based Management and Educational Refono in the United States and Spain"; Comparative Educational Review; november; cifra pág. 537.

(22) Esta opinión parece ser expresada no solo por algunos autores que analizan la situación de la dirección escolar, sino incluso por un porcentaje significativo de los propios directores en ejercicio. En este sentido pueden consultarse BERNAL, J. L. Y JIMENEZ, J. (1992): "El equipo directivo en los centros públicos no universitarios. Dualidad de su situación como representantes al mismo tiempo de la Administración educativa y de la comunidad escolar e interacciones que se establecen en el centro como consecuencia de esta dualidad"; documento policopiado, cfr. pp. 45-46; MARTIN BRIS, M. (1991): "Organización y dirección de centros: planes de formación para directivos"; Bordon; 2 (43); pág. 160; etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AA. VV. (1978): "Diccionario de Ciencias de la Educación"; Madrid, Santillana.

ALVAREZ, M. (1988): "El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión"; Madrid; Popular.

- BERNAL, J. L. y JIMENEZ, J. (1992): "El equipo directivo en los centros públicos no universitarios. Dualidad de su situación como representantes al mismo tiempo de la Administración educativa y de la comunidad escolar e interacciones que se establecen en el centro como consecuencia de esta dualidad"; Documento Policopiado.
- CAMPO, S. (ed.) (1976): "Diccionario de Ciencias Sociales" Tomo 11; Madrid; Instituto de Estudios Políticos.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1992): "Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo. Curso 1990-91"; Madrid; Ministerio de Educación y Ciencia.
- GLASMAN, N. S. y NEVO, D. (1988): "Evaluation in decision making. The case of school administration"; Boston; Kluwer Academic Publishers.
- GOLDHAMMER, K. (1989): "Dirección y organización de la Enseñanza Primaria y Secundaria"; en HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T.N. (ed.): Enciclopedia Internacional de Educación. Vol. 3. Madrid; Ministerio de Educación y Ciencia. Vicens-Vives.
- GOMEZ DACAL, G. (1991): "Las funciones directivas y su profesionalización"; Bordón; 2 (43); págs. 119-29.
- HANSON, E. M. (1990): "School-based Management and Educational Reform in the United States and Spain"; Comparative Education Review; November; págs. 523-537.
- MAILLO, A. (1969): "La inspección de Enseñanza Primaria. Historia y funciones"; Madrid; Escuela Española.
- MARTIN BRIS, M. (1991): "Organización y dirección de centros: planes de formación para directivos"; Bordón; 2 (43); págs. 159-162.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA: Colección Legislativa. Años 1951 a 1969; Madrid; Ministerio de Educación y Ciencia. Varios Vols.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1969): "La educación en España. Basespan una política educativa"; Madrid; Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1990 a): "Historia de la Educación en España. Nacional-catolicismo y educación en la España de posguerra" (1). Tomo V; Madrid; Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1990 b): "Historia de la Educación en España. Nacional-catolicismo y educación en la España de posguerra" (11). Tomo VI; Madrid; Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1991): "Historia de la Educación en España. Educación durante la II República". Tomo IY. Madrid; Ministerio de Educación y Ciencia.
- NAVARRO SANDALINAS, R. (1992): "La Ley Villar y la formación del profesorado"; Revista de Educación; nº extraordinario; págs. 219-236.
- OCAMPO, C. y VAZQUEZ, M. P. (1992): "Una perspectiva en la función directiva en los centros públicos (Primaria-E.G.B.) de la provincia de Ourense en el periodo 1967-92". En AA. VV.: La dirección, factor clave de la calidad educativa. Bilbao. Universidad de Deusto.
- PASCUAL, R. (1988): "La gestión educativa ante la innovación y el cambio"; II Congreso Mundial Vasco; Madrid; Narcea.

- PUELLES, M. (1986): "Educación e ideología en la España contemporánea"; 2ª ed.; Barcelona; Labor.
- ROTGER AMENGUAL, B. (1982): "Direcciones escolares. El director como técnico, como líder y como ejecutivo"; Madrid; Escuela Española.
- SMYTH, J. (ed.) (1989): "Critical perspectives on educational leadership"; Londres; The Falmer Press.
- VIÑAO FRAGO, A. (1990): "Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)". Madrid; Akal.
- VIÑAO FRAGO, A. (1992): "La Educación General Básica. Entre la realidad y el mito"; Revista de Educación; nº extraordinario; págs. 47-71.

REVISIÓN CRÍTICA DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA APARECIDA EN ESPAÑA EN EL CURSO 1992-93

JOAQUIN PAREDES LABRA

RESUMEN

Este artículo analiza la legislación promulgada en España durante el curso 1992-93, y que es de ámbito de aplicación en el Estado o en el denominado "territorio administrado por el Ministerio de Educación", en aquellos aspectos y niveles en que ha tenido mayor incidencia. Informa sobre las principales innovaciones y modificaciones legales: régimen y funcionamiento de los centros no universitarios en el ámbito local; retraso del calendario de aplicación de la Reforma Educativa; medidas que permiten que el sistema educativo atienda los principios de comprensividad, diversidad y compensación de las desigualdades; desarrollo de la Secundaria Post-Obligatoria; organización de la orientación y la puesta en funcionamiento del Instituto de Calidad. Aporta al final unas líneas de análisis de la política educativa de este curso escolar y unas valoraciones comparativas.

1) INTRODUCCIÓN

Una revisión legal es un instrumento de análisis de la política educativa, sobre todo en lo que hace referencia a la organización de la vida escolar en los distintos niveles educativos. En España, esta política está determinada en buena parte por la aprobación en 1990 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) y su desarrollo. En los dos últimos cursos han aparecido las normas sobre las etapas educativas más importantes en matrícula y profesorado implicado. De forma general, la legislación del curso 1990-91 (1), se centró en la implantación de los currículos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y en el curso 1991-92 (2) en los de Secundaria Post-Obligatoria y Enseñanzas Artísticas. Todos estos aspectos tienen como rango legal el Real Decreto (R.D.), en la medida en que se están desarrollando aspectos de una Ley. Esta revisión caracteriza el curso 1992-93, en aquellos aspectos y niveles en que ha tenido incidencia la regulación legal (3).

11) LA NORMATIVA LEGAL APARECIDA DURANTE EL CURSO 1992-93

Al comenzar el curso 1992-93 está prácticamente completado el desarrollo curricular de las Enseñanzas Básicas Obligatorias que regula la L.O.G.S.E. Quedan por regular aspectos más específicos de estas enseñanzas, relativos a organización, que en legislación suelen ser normas con el rango de Ordenes Ministeriales (O.M.), que comentaremos a continuación, si bien también se mencionarán en esta revisión aspectos esenciales contenidos en Circulares y Resoluciones relevantes a dichas enseñanzas. Todas estas normas son de aplicación bien en el Estado bien en el territorio administrado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Los temas que analizamos son el centro y la comunidad educativa; los niveles educativos de Régimen' General; y aspectos relativos a la calidad de la educación (4).

En la legislación más inmediata, las normas aprobadas durante el curso 1991-92, en el ámbito del centro y la comunidad se regula una parte importante del trabajo de los docentes del conjunto de Enseñanzas de Régimen General. Se aprueban las orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares de Primaria y Secundaria, la supervisión de los materiales curriculares y el procedimiento de adscripción del profesorado a las áreas de Secundaria. En el ámbito de los niveles educativos, como queda dicho al principio, la legislación del curso 1991-92 hace relación al desarrollo de la Educación Secundaria Post-Obligatoria y de las Enseñanzas Artísticas, además de la implantación del segundo ciclo de Educación Infantil y su currículo.

Durante el curso 1992-93, en el ámbito de los centros y la comunidad educativa, los aspectos regulados más importantes son de apoyo a la realización de elecciones a Consejo Escolar (5) el reglamento de los centros de Infantil (escuelas), Primaria (colegios) y Secundaria (centros); el régimen de centros docentes extranjeros en España (6) la modificación de los criterios de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos (7) , y la modificación de la normativa sobre comedores escolares (8). La legislación introduce los cambios derivados de la L.O.G.S.E. y ajusta el régimen de los centros al funcionamiento descentralizado de las Administraciones y el sistema educativo, abriendo una regulación restringida hasta ahora a hacer efectiva la participación de la comunidad (9). Así, el Reglamento de centros de Infantil, Primaria y Secundaria, que desarrolla por vez primera el artículo 12.2. de la L.O.D.E., delega en las Comunidades Autónomas con competencias plenas en educación la autorización de los Centros, promueve en los órganos de gobierno al Administrador y a la Comisión Pedagógica y flexibiliza la situación de los estudios extranjeros en España. Esta norma se ve completada con la de régimen de centros docentes extranjeros.

Por otra parte, con un contenido social, la modificación de los criterios de admisión en centros está orientada a dar mayor peso al criterio de "proxi-

midad del domicilio al centro" sobre el de "recursos económicos familiares" (artículo 20.2 de la Ley Orgánica de Derecho a la Educación, de 1985). Otro ajuste legal a la cambiante realidad escolar es la actualización de los requisitos de los comedores escolares, que estaban regulados por una antigua p.M. de 20 de julio de 1954.

En relación con los miembros de la comunidad educativa, se regula la forma en que se conceden ayudas a intercambios escolares (10), y se apoyan las reconversiones de plantillas en centros privados derivadas de la modificación de conciertos educativos, fruto éste último de un acuerdo entre Administración y Sindicatos.

En el ámbito de los niveles educativos la principal innovación en la Educación Obligatoria en el curso 1992-93 es que se pone en marcha el primer ciclo de Educación Primaria. Sin embargo, se retrasa en un año el calendario previsto originalmente para la implantación de niveles y realización de pruebas de obtención de título por adultos mediante la modificación del calendario de aplicación de la L.O.G.S.E. (11) (ver Tabla 1). Por lo demás, las innovaciones afectan a los criterios de evaluación definidos para los nuevos currículos, a las materias optativas (12), y los programas de diversificación de la Educación Secundaria Obligatoria (13).

TABLA 1 MODIFICACION DEL CALENDARIO DE APLICACION DE LA L.O.G.S.E.					
NIVELES QUE SE IMPLANTAN					
Cursos	Educación Primaria	E.S.O.	Bachiller	F.P.Grado Medio	F.P. Grado Superior
1993-94	2.º ciclo				
1994-95	3.º ciclo				
1995-96		1.º ciclo			
1996-97		3.º			
1997-98		4.º			
1998-99				generalizado	
1999-2000			(desaparece C.O.U.)	(desaparece 1.º F.P. 11)	
2000-2001			(desaparece 2.º F.P. 11)	generalizado	

Una importante innovación en otros niveles de enseñanzas de Régimen General es el desarrollo curricular en los ámbitos del Bachillerato y la Formación Profesional. Así, para el Bachillerato son aprobadas sus enseñanzas mínimas, su currículo y su implantación anticipada (14). Esta legislación, en particular la última norma, sustituye el segundo ciclo del Bachillerato que se venía experimentando desde 1985. Tal y como ocurre con las Enseñanzas Obligatorias, también quedan regulados en el período de estudio sus criterios de evaluación. Asimismo se ha regulado su conexión con la Universidad (15). En relación con la Formación Profesional de Grados Medio y Superior, en este período se regulan sus enseñanzas mínimas (16), una incógnita vagamente resuelta en el Libro Blanco de la Reforma (17). Se pretende aportar una estructura común de ordenación académica a un ámbito educativo tan complejo. También se define la forma en que se van a determinar los títulos y enseñanzas mínimas de cada familia profesional, cómo se establece el currículo de cada profesión en sus tres niveles y los efectos académicos y profesionales de los títulos. Esta regulación está en consonancia con el Acuerdo Nacional de Formación Profesional, firmado en noviembre de 1992 por las Administraciones educativa y laboral con los agentes sociales.

En cuanto a la Educación de Adultos y la Educación a Distancia aparecen dos importantes regulaciones, una sobre programas de garantía social (18) y otra, de proyección al conjunto de las enseñanzas, sobre la creación del Centro de Investigación y Desarrollo de la Enseñanza a Distancia (C.I.D.E.A.D.), que agrupa los antiguos C.E.N.E.B.A.D. e I.N.B.A.D. (19). Ambos aspectos desarrollan el articulado de la L.O.G.S.E. relativo a garantizar el derecho de la educación a alumnos que aún no son adultos (bien por edad, bien por ocupación laboral). La primera medida organiza la formación de los jóvenes que abandonan el sistema educativo, con diversas modalidades de carácter compensatorio. La última de las medidas amplía la oferta tradicional de la educación a distancia, actualmente representada por la E.S.O., a la Formación Profesional y la Enseñanza de Idiomas. El C.E.D.E.A.D. queda autorizado para la preparación de alumnos para las pruebas de obtención de título de Graduado en E.S.O. (para mayores de 18 años), Bachillerato (para mayores de 23 años) y Formación Profesional.

En el ámbito de la calidad del sistema educativo, la L.O.G.S.E. establece que se manifiesta en los siguientes aspectos: la formación del profesorado, en particular la permanente; la evaluación, la inspección, la orientación y la investigación. En relación con la formación permanente del profesorado, las principales iniciativas han sido la creación de Centros de Formación, Innovación y Desarrollo de la Formación Profesional (C.E.F.I.D.) (20), y una Orden sobre caracterización de las actividades de formación permanente de profesorado. Se crean los C.E.F.I.D. como instituciones para la investigación de objetivos y contenidos y el desarrollo de métodos y medios en formación profesional, a semejanza de los Centros de Profesores. La otra norma da forma legal al

acuerdo entre la Administración y los Sindicatos por el que los docentes deberán acreditar cada sexenio de trabajo docente un total de 100 horas de formación, ya sean estas actividades presenciales, trabajos de investigación o la obtención de un título universitario.

En relación con la evaluación, la principal norma hace referencia a los elementos básicos de evaluación en Enseñanzas de Régimen General (21) relativos a las características de la evaluación reflejadas en informes y libros de escolaridad. Otro importante aspecto, ya relativo al conjunto del sistema educativo, es la creación del Instituto Nacional de Calidad Educativa (I.N.C.E.). El objeto de este Instituto es poder facilitar permanentemente datos de evaluación general del sistema educativo que permitan corregir un desajuste entre demandas sociales y necesidades educativas.

En relación con la orientación, se aprueba la estructura y funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (22).

Por último, el curso 1992-93 ofrece algunos cambios en la Administración educativa, en la medida en que se firma en septiembre de 1992 el Pacto Autonómico, que supone el traspaso de mayores competencias a las Comunidades Autónomas sin competencias plenas en materia de educación. Otro acuerdo de importancia general en educación es el Código Deontológico de Autorregulación para la Protección Infantil y Juvenil, de 25 de abril de 1993, firmado por la Administración con los medios de comunicación social.

En resumen, y como comentario general, durante el curso 1992-93 se introducen modificaciones e innovaciones derivadas de la L.O.G.S.E. que han concluido su gran desarrollo. Así ocurre con el régimen y funcionamiento de los centros no universitarios en el ámbito local, y también en el proceso iniciado de amplia descentralización para todo el ámbito nacional a través de las Comunidades Autónomas. Quedan puestas las bases organizativas necesarias para la aplicación de la Reforma. En este sentido, alguna medida aparentemente menor, como la adscripción de profesorado a áreas, permite la incorporación del antiguo profesorado de E.G.B. a la nueva Secundaria. Así se ha podido evitar el trauma de falta de personal preparado para la puesta en marcha de los nuevos currículos.

Se retrasa el calendario de aplicación de la Reforma Educativa, si bien se han completado las normas que permiten su anticipación en Secundaria; se incorporan las medidas que permiten que el sistema atienda los principios de comprensividad y diversidad y otras medidas que hacen posible la compensación de las desigualdades; y se cierran las grandes normas de la Secundaria Post-Obligatoria, cabe decir del conjunto de niveles que regula la L.O.G.S.E. Desde una perspectiva histórica y de legislación educativa, esta Ley se está desarrollando conforme una cadencia legal más homogénea que la Ley General de Educación de 1970 (L.G.E.), en la medida que a igual período de tiempo (tres cursos académicos) ha completado todos sus desarrollos curriculares de manera más explícita que la L.G.E.

Las medidas para la calidad educativa no ofrecen grandes sorpresas, si bien tiene mucha importancia la organización de la orientación y la puesta en funcionamiento del Instituto de Calidad. No así la creación de los C.E.F.I.D., una nueva institución al servicio del profesorado de Formación Profesional, que continúa la línea de dispersión de recursos en la formación permanente del profesorado. Cabe esperar que se trate de una medida pragmática para incentivar un auténtico reciclaje de este profesorado en instituciones "propias".

Sigue en marcha, pues, un modelo de política educativa empeñado en hacer una Reforma coherente necesaria para proyectarse más allá del mítico año 2 000.

111) NOTAS

(1) CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1992): "Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1990-91"; Madrid; Ministerio de Educación y Ciencia.

(2) CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1993): "Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1991-92"; Madrid; Ministerio de Educación y Ciencia.

(3) Las fuentes han sido las notas de actualidad y el apartado de Referencias Legales del periódico semanal Comunidad Escolar, editado por el Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, a través de los números aparecidos entre septiembre de 1992 y agosto de 1993.

(4) No hemos mencionado aspectos que la Administración educativa regula anualmente: becas; ayudas a asociaciones (de alumnos y de padres de alumnos); conciertos educativos; ayudas para la formación del profesorado, intercambios o becas en el extranjero para profesores; convocatoria de oposiciones y traslados; o premios de Investigación, de Prensa-Escuela, de Educación Ambiental y de No discriminación.

(5) Elección y constitución de consejos escolares en centros públicos de E.G.B., B.U.P. y F.P. Y en centros públicos de Enseñanzas Artísticas y Escuelas Oficiales de Idiomas (O. M. 2 de octubre 1992; B.O.E. del 8). Constitución y designación de órganos de gobierno de centros docentes concertados y elección de órganos unipersonales de gobierno de centros públicos (O.O. M.M. de 6 de mayo de 1993; B.O.E. del 14).

(6) R. D. 806/1993 de 28 de mayo (B.O.E. de 23 de junio).

(7) R. D. 377/1993 de 12 de marzo (B.O.E. del 24) y O.M. de 1 de abril de 1993 (B.O.E. del 7). El primero sustituye el R.D. 2375/1985 de 18 de diciembre. La O. M. de 1 de abril de 1993 establece el procedimiento.

(8) O. M. de 24 de noviembre de 1992 (B.O.E. del 8 diciembre).

(9) R.D. 2376/1985 de 18 de diciembre sobre reglamento de órganos de gobierno.

(10) O. M. de 30 de octubre de 1992 (B.O.E. del 7 de noviembre). Modifica la O.M. de 31 de octubre de 1988.

(11) R. D. 535/1993 de 12 de abril (B.O.E. del 4 de mayo). Modifica el R.D. 986/1991 de 14 de junio.

(12) Resolución de 10 de junio de 1992 (B.O.E. del 19). Aclara aspectos avanzados por la O.M. del 27 de abril de 1992 sobre implantación anticipada de la E.S.O.

(13) O. M. de 6 de mayo de 1992.

(14) RR. DD. 1178/1992 de 2 de octubre (B.O.E. del 21), 11787/1992 de 2 de octubre (B.O.E. del 21) y 1179/1992 de 6 de noviembre (B.O.E. del 20), respectivamente.

(15) O. M. de 10 de diciembre de 1992 (B.O.E. del 12 de enero de 1993), completada por la O.M. de 12 de junio de 1992 (B.O.E. del 19), sobre procedimientos de ingreso en la Universidad para extranjeros. Esta orden queda aclarada en O.M. de 13 de mayo de 1993 (B.O.E. del 19) sobre Universidad en la que realizan las pruebas.

(16) R. D. 676/1993 de 7 de mayo (B.O.E. del 22).

(17) MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): "Libro Blanco sobre la Reforma del Sistema Educativo"; Madrid; M.E.C.

(18) O. M. de 12 de enero de 1993 (B.O.E. del 19).

(19) R. D. 1180/1992 de 3 de octubre (B.O.E. del 20). La O.M. de 9 de marzo de 1993 (B.O.E. del 19) regula la composición de su consejo de dirección.

(20) O. M. de 25 de marzo de 1993 (B.O.E. del 30).

(21) O. M. de 30 de octubre de 1992 (B.O.E. de 11 de noviembre). Para cada nivel se establecen unos elementos específicos: evaluación en Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato (OO. MM. de 12 de noviembre de 1992, B.O.E. del 21).

(22) O. M. de 6 de noviembre de 1992 (B.O.E. de 13). Desarrolla el R.D. 986/1991 de 14 de junio sobre aplicación de la L.O.G.S.E.