

PRESENTACIÓN

Acudimos, una vez más, a nuestra cita anual con quienes se interesan por las cuestiones pedagógicas relativas a la formación del profesorado.

En esta ocasión, centramos la temática de nuestra **sección Monográfica** en dos cuestiones que serán nucleares en la aplicación de la nueva *Ley Orgánica de Educación*. Por un lado, el diagnóstico y la evaluación pedagógicos. Por otro, la orientación educativa y la función tutorial.

Desde el mismo artículo 1 la ley señala entre los principios de la educación “La orientación educativa y profesional de los estudiantes como medio necesario para una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores”. Por otra parte, el artículo 91 de la ley, referido a las funciones del profesorado, señala entre éstas “La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo a su proceso educativo, en colaboración con las familias”, así como “La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados”.

Resulta obvio, pues, que se hace necesario un análisis de la situación actual de la orientación escolar así como de la tutoría, y una reflexión acerca del futuro inmediato de estas cuestiones en el nuevo contexto educativo que se abre en España, marcado no sólo por la LOE sino también por el *Espacio Europeo de Educación Superior* que traerá, sin duda, cambios en la estructura de la formación inicial y permanente de nuestros futuros maestros y profesores de secundaria. En íntima relación con la orientación y la tutoría está el binomio diagnóstico-evaluación, ya que sirve de fuente ineludible para una correcta toma de decisiones en pedagogía y para maximizar la eficacia de una intervención orientadora de calidad.

La pertinencia de tratar todas estas cuestiones ha marcado la selección de los artículos que integran la sección monográfica.

Ésta se inicia con una aportación de Juan García Yagüe en la que se presenta una revisión exhaustiva de la evolución de la orientación en España, no exenta de crítica. Denuncia el autor que con una frecuencia mayor de lo deseable, han existido corrientes que se han dejado arrastrar por los tópicos de moda y las soluciones fáciles, en

lugar de afrontar responsablemente, con sus programas y recursos de trabajo, los complejos condicionamientos de la realidad.

A continuación, Ángel Lázaro introduce en su aportación las competencias de diagnóstico que se realizan en los distintos equipos y servicios de orientación educativa en España. Partiendo de su origen, se centra en la configuración de los Servicios de Orientación Educativa desde diversas instancias.

Seguidamente, Jesús Asensi centra su trabajo en la descripción de lo que ha sido la tutoría en los distintos escenarios que la legislación ha ido dibujando en nuestro país desde la *Ley General de Educación* de 1970 hasta la actual *Ley Orgánica de Educación* de 2006. Tras el recorrido legislativo, Asensi plantea una interesante propuesta sobre cómo abordar en la acción tutorial la compleja materia de los valores, siempre en íntima conexión con las familias.

Después, Narciso García Nieto presenta en las páginas de su contribución el marco actual del diagnóstico en el ámbito educativo, caracterizado por la individualización, el apoyo y tratamiento de alumnos con necesidades educativas especiales, la modificabilidad y mejora cognitivas y la intervención especializada. El autor propone como núcleos de actividad preferente para el diagnóstico actual la inteligencia emocional y la competencia curricular, entre otros.

Tras estos artículos que ofrecen un marco evolutivo y reflexivo de grueso calado, se presentan otros de naturaleza más experimental y práctica. Uno de ellos es el que ha escrito un equipo de profesores del centro “La Inmaculada” de Hortaleza, dirigido por Rosalía Aranda. En él se presentan los resultados de un proyecto de formación de los profesores en competencias docentes, metodológicas y de investigación-acción en el centro escolar que les sirvan para su acción educativa, principalmente en lo que tiene que ver con el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos de infantil.

Otro lo firma Isabel Salvador. En sus páginas, la autora revisa los modelos de diagnóstico aplicados en el campo pedagógico, abordando, desde una perspectiva crítica, las posibilidades y limitaciones de los métodos cuantitativos o psicométricos, de los cualitativos y de los criterioles. Se parte de la necesidad de elegir unos u otros en función de la naturaleza del problema sobre el que se trate de diagnosticar, concluyendo que los métodos criterioles son los más idóneos para el diagnóstico de los aprendizajes instrumentales y de sus dificultades en la escuela primaria. La autora aporta, además, una descripción del modelo de diagnóstico criterial en el que ha trabajado durante bastante tiempo, e incluye datos sobre sus características, resultados y controles estadísticos que avalan su validez.

A continuación, Adelicio Caballero, María Luz Hernández-Pizarro y M^a Ángeles Caballero ofrecen, bajo el título “Fundamentación psico-didáctica de una propuesta de intervención diagnóstica-orientadora para los docentes en el bachillerato”, un análisis

de las implicaciones entre Diagnóstico y Orientación Educativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, deteniéndose en el análisis de las posibilidades de mejora de los diseños curriculares de los profesores de aula desde las aportaciones de los Departamentos de Orientación.

Por su parte, Estela D'Angelo, José Oliva, Laura Benítez, M^a Ángeles Caballero, Javier Cabañero, M^a Rosa Sobrino y David Viadero presentan una propuesta de intervención didáctica para el desarrollo de competencias comunicativas, que incorpora el uso del ordenador buscando la integración del diagnóstico y la evaluación entendidos desde una perspectiva sistémica y evolutiva. La propuesta de intervención, denominada *Proyecto CRIJ*, ha sido diseñada por un equipo de investigación de la Facultad de Educación-Centro de Formación del profesorado de la Universidad Complutense de Madrid.

Cierra la sección monográfica de este número un interesante artículo de Asunción Camina e Isabel Salvador quienes aportan un estudio sobre los condicionantes y las características de los estudiantes de magisterio en sus diferentes especialidades. El estudio es el resultado de una cuidada investigación realizada con un diseño "ex post facto", con tratamientos estadísticos tanto descriptivos como comparativos, apoyados en pruebas paramétricas y no paramétricas. En este estudio se han analizado numerosas variables controlando las diferencias que aparecen entre los grupos que cursan las distintas especialidades. Tal y como se presenta la investigación, se pretenden ofrecer perfiles profesionales convergentes en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, lo que resultará, sin duda, de gran utilidad en el inmediato debate que se abrirá en torno a la elaboración de los nuevos planes de estudio.

La **sección de Miscelánea**, por su parte, inaugura desde este número una selección de artículos basada en el criterio de la evaluación de los mismos por parte de un par de jueces que revisan el artículo desconociendo al autor. Esta revista se suma así al criterio de evaluación imparcial de artículos para esta sección, en el intento de que ello redunde en la buena calidad que ya venía ofreciendo esta revista hasta este momento.

Cuenta esta sección en esta ocasión con un artículo de Antonio Durán, Pedro Manuel González y Agustín de la Herrán que aborda el uso de las TIC por parte de los profesores de inglés de infantil y primaria. El artículo es fruto de una investigación en centros de la Comunidad de Madrid, realizada a partir de cuestionarios respondidos tanto por profesores como por equipos directivos. Los autores ponen de manifiesto que si bien la actitud de los profesores encuestados es positiva respecto al uso de las TIC en la enseñanza del inglés en estos niveles educativos, dicho uso no está exento de dificultades, por lo que a veces supone un esfuerzo añadido a las ya duras tareas docentes.

Desde esta revista esperamos que tanto la temática de los artículos, como el contenido de los mismos y el rigor académico y científico que los avalan, sigan aportando

ideas pertinentes para la construcción del conocimiento pedagógico en nuestro contexto temporal y geográfico.

Agustín de la Herrán

Director

Javier M. Valle

Secretario

La Larga, Difícil y Mal Conocida Aventura de la Orientación Escolar y Profesional Tecnificada en España

Juan García Yagüe

*A todos los que se ilusionaron, como yo,
en esta difícil aventura.
Y a Isabel Salvador representante, en el homenaje,
de los que me acompañaron*

RESUMEN:

El autor critica la reducida y discutible información que existe sobre los antecedentes de la orientación escolar y profesional tecnificada en España, sus aventuras, y los condicionamientos y trampas en que históricamente ha ido cayendo. Hace una interpretación personal y muy documentada de todo ello para terminar defendiendo que en nuestro país ha tenido durante todo el siglo XX una importante corriente renovadora que se apoyaba en el diagnóstico y la orientación psicopedagógica tecnificada, con aportaciones y figuras sorprendentes, que logra ser aceptada y generalizarse en varias ocasiones. Pero una corriente muy diversificada en la que confluyen profesionales de origen diferente (médicos, psicólogos, pedagogos y sociólogos) que intentan acapararla legislativa y polémicamente desde sus propios modelos y discusiones. Y lo que es peor, una corriente que se deja arrastrar con frecuencia por los tópicos de moda, incluyendo los políticos, y las soluciones fáciles, en lugar de afrontar responsablemente, con sus programas y recursos de trabajo, los complejos condicionamientos de una realidad cómodamente asentada en sus propias contradicciones.

El trabajo se apoya en la media docena de estudios que lleva publicados sobre el tema y en sus experiencias personales sobre muchas de las figuras y acontecimientos que describe, revisando sus posturas anteriores y actualizando su bibliografía. Y se completa con 28 notas, algunas largas, para informar sucintamente sobre personajes y aportaciones poco conocidas o discutidas; y otras, las más importantes, para reforzar posturas que podrían parecer extrañas o poco justificables desde el forzosamente abreviado texto que hemos tenido que redactar. Ruego encarecidamente que se lean las notas, al menos las que refuerzan las posturas personales, al mismo tiempo que el texto.

PALABRAS CLAVE: Servicios de Orientación Psicopedagógica, Servicios de Orientación y Selección profesional, Sociedades españolas de Psicología y

Pedagogía, Tests y técnicas de diagnóstico, Escuela Central de Anormales, Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, Institutos de Psicotecnia, Inspección Médico Escolar.

ABSTRACT:

The article is based on a wide bibliographical review and on personal experiences of the figures and described events. The author insists to read as the same time the attached notes as they are the keys that prove even than the article many of the defended positions.

KEY WORDS: Psychoeducational guidance services, Professional counseling and selection services, Spanish Psychological and Pedagogical Societies, Tests and Measurements, Escuela Central de Anormales, Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, Institutos de Psicotecnia, Inspección médico escolar.

INTRODUCCIÓN

A nuestro juicio, merece la pena analizar con detalle las aventuras por las que ha ido pasando durante más de un siglo la orientación escolar y profesional técnica en España; y además con apremio. La información que hay sobre nuestros antecedentes es reducida y muy discutible, incluso la que han dado los especialistas¹. Lamentable, no solo por la laguna cultural que representa, a lo menos para los nuevos orientadores; conocer las necesidades, condicionamientos y respuestas que se han ido dando en actividades recientes y las trampas en que fueron cayendo es, a mi modo de ver, necesario para planear responsablemente la actuación profesional y hacer frente desde ella a las utopías y nuevos colones que las ahogan. Hace una veintena de años terminaba mi ponencia en unas Jornadas de orientación educativa diciendo a mis oyentes:

Solo os pido que en el futuro pongáis preferentemente la atención en resolver los grandes problemas pendientes, los que no nos han dejado o no hemos sabido resolver nosotros. Porque, si no buscamos respuesta a los hechos que condicionan nuestra acción profesional, el futuro de la orienta-

¹ En los últimos veinte años Benavent Oltra ha publicado un detenido y meritorio estudio en 3 volúmenes sobre los antecedentes de la Orientación escolar y profesional en España ("La Orientación psicopedagógica en España"; Valencia, 1996, 2000 y 2006, Promolibro), y L. Delgado García otro dedicado a "Política educativa y orientación escolar y profesional en España entre 1939 y 1968" (Cuenca; 2004; Editorial Alfonsópolis). También se pueden manejar algunas tesis doctorales dedicadas al tema, las autobiografías de algunos de sus protagonistas, y las referencias que hacen los manuales universitarios de disciplinas afines. Pero todas suelen caer en posturas muy reductoras que: a) Se centran excesivamente, sobre todo en la etapa anterior a la guerra civil, en los proyectos legislativos de los Institutos de

ción será el de un paisaje de falsos ecos y brumas en el que van a fantasear, malvivir y naufragar docenas de teorías y miles de hombres. Ustedes y los que sigan. Y dejar que las cosas malvivan, sin luz y sin horizontes, cuando se puede luchar como colectivo para abrir rutas seguras es algo que no debemos permitir.*

Yo vengo defendiendo desde hace tiempo la necesidad de tener en cuenta nuestras aventuras en diagnóstico y orientación escolar y las trampas en que hemos ido cayendo. Unas veces con euforia, otras con tristeza, y otras con furia²; pero siempre lo he hecho conjugando una ambiciosa investigación personal sobre ellas, mis experiencias como psicólogo escolar durante más de cuarenta años en colegios concretos, y mis preocupaciones como profesor de Diagnóstico Psicopedagógico de la Escuela de Psicología o desde la dirección del Grupo de Psicólogos Escolares que se puso en marcha en 1954 y mantuvo sus investigaciones como equipo, reuniones y Jornadas nacionales en la Sociedad Española de Psicología hasta 1981³.

Psicotecnia y en algunas figuras (Lafora, Mira, Germain, Mallart e incluso Simarro) olvidando otras decisivas para el desarrollo de las actividades de diagnóstico y orientación en nuestro país, y los esfuerzos y actividades que se llevaron a cabo mucho antes de los Institutos (de hecho desde finales del siglo XIX) o al margen de ellos; y b) no tienen normalmente en cuenta los condicionamientos económico-sociales de su actividad ni las trampas legales o técnicas en que van cayendo en cada etapa. A enderezar la información y apoyar nuestras posturas con referencias bibliográficas, a veces difíciles de conseguir, o experiencias vividas va dirigido el presente trabajo.

* (Pág. 36 de “Jornadas de Orientación educativa”, 1983, Madrid, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación). La ponencia ha sido reproducida, con algunas actualizaciones al margen, en “Perspectivas técnicas de la orientación en España”; Tendencias Pedagógicas, 2002; nº 7; págs. 35-47.

2 Mi primera publicación sobre estos temas (“La investigación en la Orientación escolar española: antecedentes”; Educadores; 1975; 82; 152-68) recoge y completa la conferencia que había dado en la Sociedad Española de Psicología un año antes para contestar las tesis que mantenían en la misma Sociedad un grupo de psicólogos franceses sobre la práctica inexistencia de antecedentes históricos españoles (solo hablaban de Mira y de algunas cosas de los Institutos de Psicotecnia) en orientación psicopedagógica.

Posteriormente, siempre completando la información y cambiando con frecuencia las posturas podrían consultarse:

- 1976: “La orientación escolar como aventura pedagógica”. Vida Escolar; 183/4; 9-14.
- 1983: “Perspectivas técnicas de la Orientación en España”. Ponencia en las Jornadas de Orientación educativa de 1983 (págs. 29/36). Se revisó y reeditó posteriormente en la revista “Tendencias Pedagógicas”; 2002;7; págs. 35-47.
- 1995: “Antecedentes y aventuras históricas de la Orientación escolar tecnificada en España”; págs. 193-215 de “Psicología y educación”; Universidad de Almería
- 1997: “Emilio Mira y su aportación a la orientación escolar y profesional durante su etapa española”; Rev. Complutense de Educación; 8;1; 179-98

Desde perspectivas más generales también hemos dedicado desde hace tiempo mucha atención los orígenes y las grandes etapas del diagnóstico psicopedagógico tecnificado fuera de España. Podría consultarse en: “El diagnóstico psicopedagógico moderno y sus grandes etapas hasta 1970”, págs. 11-40 de García agüe, J. y otros (1987): “Diagnóstico pedagógico y técnicas de orientación”; Madrid; U.N.E.D.

3 El autodenominado desde 1956 “Grupo de Psicólogos escolares” lo formaron titulados de la Escuela de Psicología que trabajaban, la mayoría, en servicios de orientación de colegios concretos, y se reunían para ayu-

Y vamos a defender, como siempre, que nuestro país ha tenido durante todo el siglo XX una importante corriente renovadora de la vida escolar apoyada en la orientación psico-pedagógica tecnificada, con aportaciones y figuras sorprendentes, que logra generalizarse y ser aceptada en bastantes ocasiones. Pero una corriente muy diversificada en la que confluyen profesionales de origen diferente (médicos, psicólogos, pedagogos y sociólogos) que intentan acapararla desde sus propios modelos teóricos y polemizar con los demás. Y lo que es peor, una corriente que se deja arrastrar con frecuencia por los tópicos de moda, incluyendo los políticos, y las soluciones fáciles, en lugar de afrontar responsablemente, con sus programas y recursos de trabajo, los complejos condicionamientos de una realidad cómodamente asentada en sus propias contradicciones. Pero entremos ya en el tema.

I LOS COMIENZOS DE LA ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL TECNIFICADA EN ESPAÑA Y SUS GRANDES LÍNEAS DE DESARROLLO DURANTE EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX

La defensa en España de los nuevos programas de diagnóstico escolar y los primeros trabajos desde ellos aparece a finales del siglo XIX/comienzos del XX desde un grupo muy destacado de higienistas, antropólogos y pedagogos que los consideran básicos para mejorar la difícil situación de nuestra escuela en aquellos momentos. Entre 1885 y 1910 se recogen y analizan muchos datos de antropología pedagógica (Hoyos Sainz, 1899 y 1901; Barros, 1901; Rufino Blanco, 1903 y

darse y coordinar con el grupo sus programas de orientación y las investigaciones que consideraban necesarias para sus tareas (pruebas diagnósticas, programas para predicción de rendimiento o adaptación, controles de situación, etc). Los primeros años se apoyan en el Instituto de Pedagogía (1956-1961) que les encarga en 1957 y 1959 dos números monográficos de su revista "Bordón" ("Los psicólogos escolares"; 1957, nº 69, y con el mismo el nº 81/82 de 1959) para presentar sus programas de orientación escolar y la decena de investigaciones sobre validación de tests y control de situaciones socioculturales que podían condicionar sus actividades que ya habían realizado. En 1962 se trasladaron como grupo a la Sociedad Española de Psicología dirigiendo desde entonces hasta comienzos de los ochenta su Sección de Psicología Pedagógica y copando en los últimos años dos vicepresidencias de la Sociedad y un tercio de sus puestos directivos. Un número importante de los que trabajaron permanentemente desde el grupo son conocidos por su historial en nuestro campo y sus publicaciones (García Yagüe, C. Castaño, A. Palomino, A. Caballero, J. Crespo, A. Lázaro, I. Salvador, B. Pacheco, C. Gil, B. Urcullo, C. Jacob), muchas de las cuales vamos a citar en las páginas finales de este trabajo.

Otros detalles sobre las aventuras y aportaciones de este numeroso grupo de psicólogos escolares, sin recurrir directamente a sus publicaciones o los resúmenes anuales de actividades de la Sociedad Española de Psicología, pueden encontrarse en las páginas 508-11 del volumen II de Benavent (vide nota 1)

- Vale la pena tener presente, sin embargo, que el Grupo de Psicólogos escolares nunca tuvo ayuda económica oficial o privada y que las investigaciones que van a ofrecer se llevaron a cabo desde esfuerzos añadidos a su trabajo profesional cubriendo los gastos de material y servicios complementarios de personal con los escasos beneficios que obtenían desde el Instituto de Pedagogía por la distribución y venta controlada de los tests que se iban creando.

1905; Leal,1906), se elaboran desde estas perspectivas la Cartilla Higiénica para la Escuela de Tolosa Latour y las hojas antropométricas del Museo Pedagógico o Rufino Blanco; y recibieron un buen apoyo en su difusión las versiones traducidas de las obras psicodiagnostics de Toulouse (1906), Binet (1899, 1902 y 1910) o Claparede (1907 y 1910). Los trabajos de Rufino Blanco entre 1903 y 1904 para recoger y tratar, con fines prácticos, en su gabinete paidométrico de la Escuela Normal Central los datos de 6.000 observaciones (escolares), “*las primeras hechas sistemáticamente sobre niños madrileños y cuyo resumen ha sido de sobra recompensado con un comunicado laudatorio del Sr. Comisario regio de primera enseñanza de Madrid*”⁴, y su esfuerzo al organizar a partir de esas fechas cursos entre profesores para generalizar su modelo de gabinete y coordinar futuros trabajos pueden representar, a nuestro parecer, las tesis y preocupaciones de estos pioneros.

Desde otras perspectivas, la inauguración del Museo Social de Barcelona(1909) y el libro de M. Oca “Las carreras científicas, literarias y artísticas”(Madrid;1901; Fernando Fe), que llegó a alcanzar 14 ediciones en pocos años, anuncian ya las próximas iniciativas españolas en la orientación profesional tecnificada.

I-1) Instituciones que se van a crear para el desarrollo de la Orientación psicopedagógica

La insistencia de algunos de estos pioneros, especialmente de Tolosa Latour, Hoyos Sainz, y Rufino Blanco⁵ y el eco del espectacular desarrollo internacional de la

4 La cita esta tomada de la pág. 4 de Blanco y Sánchez, R.(1904):” Memorando de un curso de Antropometría pedagógica” (Madrid; Imprenta Moderna). Sirve de presentación del curso que llevó a cabo del 22 de julio al 3 de agosto de 1904 para ayudar a poner en marcha, con poco gasto, gabinetes de antropometría pedagógica en escuelas y colegios, manejar sus aparatos y la hoja antropométrica que propone, y saber tratar e interpretar estadísticamente los datos que ya había elaborado. La recogida de información antropométrica será una constante en su vida dando origen a publicaciones importantes en 1911 y 1920.

Rufino Blanco y Sánchez (1861-1936) fue un pedagogo de prestigio y mucha resonancia durante el primer tercio del siglo XX que alcanzó en algunos momentos altos cargos políticoadministrativos relacionados con la enseñanza. Fue director de la revista “La escuela moderna” y profesor más de un cuarto de siglo de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, destacando por sus numerosas publicaciones de Pedagogía sistemática, e investigación bibliográfica. Para una visión mas detallada pueden consultarse: Viñao Frogo,A(1989): “Hombres e ideas en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Estudio específico del profesorado”; págs. 141-66 de Molero A. y otros “La Escuela de Estudios Superiores del magisterio”(Alcalá de Henares; Univ. Alcalá de Henares); y Galino Carrillo, M^a A. (1968): “Rufino Blanco.” págs. 1343-1372 de “Textos Pedagógicos hispanoamericanos” (Madrid; Iter).

5 De Rufino Blanco se ha hecho ya referencia en la nota nº 4.

Tolosa Latour,M. (1857-1919). Participó desde finales del siglo XIX en todas las campañas a favor de la antropología pedagógica, la inspección médico escolar y la puesta en marcha de Leyes de protección de la infancia. Presidente durante muchos años de la Sociedad Española de Higiene, sus esfuerzos para

Higiene, la Estadística y los Laboratorios de Psicología aplicada⁶ logran llamar la atención de los políticos sobre el tema y poner en marcha, con programas muy ambiciosos, las dos primeras instituciones oficiales que van a promover el diagnóstico psicopedagógico y la orientación objetivada en España: la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y la Inspección médico escolar. Y unos años más tarde, con nuevos grupos de presión y aparentemente objetivos diferentes, los Institutos de

poner en marcha instituciones de protección de la infancia y la inspección médico escolar fueron decisivos para la legislación de 1910-1913 sobre ellas. Publicó docenas de trabajos y fue muy conocido internacionalmente terminando como director de la Inspección Médico escolar de Madrid y colaborador en la Escuela Central de Anormales. En la Exposición universal de París de 1900 se le concedieron por sus aportaciones las medallas de oro y plata en la sección de Higiene de la Infancia.

Hoyos Sainz, L. (1868-1951), posiblemente la figura más brillante del grupo, fue fundador de la Sociedad Española de Antropología (1865, posteriormente de la Sociedad Española de Antropología, Etnografía y Prehistoria), del Museo del Pueblo español y uno de los principales animadores durante toda su historia de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Muy conocido internacionalmente por sus trabajos de antropología, etnografía y folklore siendo durante su exilio en México (1940-1951) uno de los grandes impulsores de las investigaciones antropológicas y etnográficas de aquel país. Para más información pueden consultarse y Comas y Lago, J.: "Luis de Hoyos Sainz (1868-1951)" (México; s.a) y, sobre todo, Ortiz García (1985): "Luis de Hoyos Sainz y la antropología española" (Madrid; C.S.I.C.);

Algunos incorporan a los orígenes del diagnóstico y la orientación escolar española a *Luis Simarro* (1851-1921), psiquiatra destacado que dio cursos tempranos de Fisiología General del Sistema nervioso en la Institución Libre de Enseñanza (1879), intentó un temprano Laboratorio de Antropología Pedagógica en su Museo Pedagógico, y 1913 dirigió en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Madrid desde 1913 un conocido Laboratorio de Psicología Experimental. A nuestro parecer, aceptando que pudo tener peso indirecto en las posturas sobre psicodiagnóstico de la Institución Libre de Enseñanza y la Junta de Ampliación de Estudios, sus preocupaciones quedaron no obstante lejos de nuestros temas y demasiado ancladas en la Psiquiatría o la Psicología Experimental wundtiana. Estudios biográficos y de sus aportaciones pueden consultarse en Valenciano Gaya, L. (1974): "Origen y desarrollo de la Psiquiatría madrileña"; Rev. Ps. G. y Apl.; 126; págs 343-62; o Carpintero, H. y otros(2002): "Luis Simarro y la Psicología científica en España"; Madrid; Univ. Complutense.

⁶ Hay que tener presente que en estas fechas: a) Galton y su equipo (Pearson, Spearman, etc.) desarrollaron la mayoría de los programas de estadística paramétrica que seguimos empleando en la investigación diferencial y el psicodiagnóstico, introduciéndola Thorndike en 1904 como disciplina psicopedagógica:

b) que en estas fechas se fundan más de una docena de revistas importantes de Psicología (Mind, 1876; American Journal of Psychology, 1887; Psychological Review 1891; British Journal of Psychology, 1904; L'Année Psychologique, 1894; Archives de Psychologie, 1902; Psychologische Studien, 1905) de los que se hacía frecuentemente eco el Boletín de la Institución libre de Enseñanza y el Museo Pedagógico.

y c) que los Laboratorios de Psicología, especialmente los 28 americanos que ya existían en 1894, funcionaban como verdaderas Facultades y tenían una extensión y unos medios (bibliotecas, salas de aparatos, personal investigador y auxiliar, etc.) a veces descomunales: el que dirigía W. James en Harvard por ejemplo, contaba con 20 habitaciones, 5 de ellas cuartos oscuros y una insonorizada, biblioteca y museo de aparatos.

Para una mayor información descriptiva y bibliográfica del espectacular desarrollo de la Estadística y el Diagnóstico psicopedagógico entre 1980 y 1911 se pueden consultar las páginas 11 a 26 de mi trabajo "El diagnóstico psicopedagógico moderno y sus grandes etapas hasta 1970"; págs. 11-40 de García Yagüe y otros (1987): "Diagnóstico pedagógico y técnicas de orientación" (Madrid; U.N.E.D.)

Psicotecnia y la Escuela Central de anormales. A ellas cuatro se debe el llamativo y mal conocido desarrollo del diagnóstico psicopedagógico y la orientación escolar o profesional en la primera mitad del siglo XX. También, a sus primeras críticas y fuentes de condicionamiento.

I-1-a) La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)⁷ es la clave casi desconocida de la llamativa expansión del psicodiagnóstico escolar en el primer tercio del siglo XIX y de la preparación de sus responsables. Fue dotada desde su origen de buenos recursos y autonomía, con un profesorado de prestigio del que formaron parte en las disciplinas nuevas (Antropología, Psicopatología infantil, Paidología, Prácticas escolares) los que las estaban introduciendo en nuestro país (Hoyos Sainz, Anselmo González, Rufino Blanco, Domingo Barnés, Pereira); que hizo obligatorios los trabajos de seminario e investigación y las prácticas escolares dirigidas, disponiendo casi desde su creación (1910) de un Laboratorio de Psicología. Los alumnos, seleccionados al entrar entre profesores y titulados universitarios que lo solicitaban, podían pasar directamente cuando terminaban sus estudios a inspectores de Enseñanza primaria, directores de Grupos Escolares o profesores de Escuelas del Magisterio, favoreciendo con ello la difusión de los modelos de diagnóstico y orientación escolar que tanto se promocionaban en la Escuela. Merece la pena citar, como ya hemos hecho en otras ocasiones, la descripción que hace M^a. M. Pozo Andrés de su preocupación por las actividades de diagnóstico:

“Luis de Zulueta efectuaba actividades con los discentes acerca de los contenidos expuestos previamente –por ejemplo sesiones de psicoanálisis–. Los alumnos de Anselmo González ensayaban en sus propios compañeros los tests de Binet y Simón, Sancte de Sanctus, Ferrari, Claparede o Terman, como paso previo para aplicarlos a los niños de las escuelas de Madrid. Y en las clases de Luis de Hoyos se pasaba la hoja antropométrica del profesor, realizando los propios estudiantes entre sí mediciones de estatura, talla, peso, perímetro, capacidad respiratoria, agudeza de campo visual... En esta línea el Claustro de la Escuela pidió en 1910, la ampliación de la duración de las clases a hora y media, para poder emplear más tiempo en la preparación del material y el desarrollo de la experimentación...”

El Seminario de Pedagogía de Anormales dirigido por A. Anselmo González ...transmitió a sus discentes un amplio conjunto de procedimien-

⁷ No abundan, lamentablemente las publicaciones sobre la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Sin embargo hay dos muy interesantes: la de Ferrer Maura (“La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio 1909-1932”) (Madrid, 1973, CEDESA), antiguo y entusiasta alumno de ella; y la de Molero, A. y Pozo Andrés, M^a M. (ed.): “Escuela de Estudios Superiores del Magisterio” (Alcalá de Henares; 1989; Univ. de Alcalá), obra bien planeada en la que se incorpora mucha información aprovechable (ordenamientos legales, profesorado y recursos, memorias y trabajos de investigación que llevaron a cabo sus alumnos, relación detallada de las diferentes promociones, etc.) y una buena bibliografía.

*tos psicométricos que les permitieron organizar, desde 1914, cursillos para el aprendizaje de estas técnicas en sus diversos núcleos provinciales, lo cual constituyó un paso fundamental para la generalización de la Psicología Experimental en España”**.

Esta primera línea de introducción en nuestro país de las tesis y las técnicas de diagnóstico escolar dominantes, continuada veinte años después por las Facultades universitarias de Pedagogía, tuvo efectos muy importantes en aquellos momentos: además de popularizar el psicodiagnóstico moderno y estimular a muchos de sus alumnos a investigar y adaptar sus recursos en los trabajos de los Seminarios de Investigación y de fin de carrera⁸, llevó a no pocos de ellos a seguir especializándose en el tema y contribuir, profesionalmente o de forma indirecta, al desarrollo de las actividades de orientación técnica en España. Anselmo González se jacta en sus libros de haber recogido desde la Escuela 20.000 observaciones de la escala de Binet; de que fueron sus alumnos los primeros que controlaron en España el valor de las baterías de Binet, Vaney y de Sanctus, revisándolas y publicando trabajos importantes sobre ellas (Rodríguez Mata, 1914; Xandri Pich, 1917; Puigcerver, 1914; Comas, 1915), los que dirigieron en escuelas los primeros gabinetes con presupuesto independiente y utilización sistemáticas de técnicas psicométricas (Xandri Pich, y Tomás y Samper); los que crearon las primeras distribuidoras de material psicotécnico en nuestro país (Tomás y Samper), o los que se estaban ya distinguiendo por su docencia y programas de investigación en las escuelas para niños deficientes (María Soriano, Josefa Plaza, Carmen Gayarre)⁹. Titulados de la Escuela que Anselmo González no cita, quizás por querellas personales, fueron también Mercedes Rodrigo y Pedro Roselló, figuras destacadas de la primera etapa de los Institutos Psicotécnicos, y Lorenzo Luzuriaga, director entre 1920 y 1936 de “Revista de Pedagogía” fundamental para conocer las aportaciones y polémicas sobre orientación escolar y profesional antes de la guerra civil.

Los ilusionados programas de trabajo del modelo de diagnóstico e intervención psicopedagógica que promocionaba la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio ha dejado muchos rastros; pero tuvieron mas rechazos y reticencias de las que se esperaban de los propios maestros en ejercicio y de los movimientos de renovación peda-

* Pozo Andrés, M^a. M.: “La innovación metodológica y la formación del profesorado en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio”; págs. 74, 75 y 81 de Molero a. y otros (1989): !Escuela de Estudios Superiores del magisterio” (Alcalá de Henares; Universidad de Alcalá).

⁸ De las Memorias de los Seminarios de investigación y Final de Carrera que han dejado información (unas 250 de las 800 que se hicieron) una cuarta parte están dedicadas a estudiar o adaptar tests y diferenciar los grupos de edad desde ellos -los mas frecuentes hasta finales de la primera guerra mundial- controles antropométricos de muestras, y estadísticas de Higiene escolar. Las Memorias Fin de Carrera fueron obligatorias para obtener el título de la Escuela y siempre consistían en un trabajo de investigación, que dirigía un profesor especializado en el tema, previamente aprobado por una Comisión presidida los 24 años de existencia por Luís de Hoyos,. Muchas de ellas fueron después publicadas. Se pueden consultar en el anexo sobre relación de Memorias Fin de carrera y trabajos de investigación realizados en la Escuela (págs. 123-141) del libro de Molero y otros. (nota nº 7).

⁹ Vide Anselmo González, A. (1935): “Diagnóstico de niños anormales” (Madrid, 2^a edic., Magisterio español) especialmente las págs. 132 y ss.

gógica. que empezaron a tomar posturas sobre el tema a partir de los años veinte; posiblemente por haber caído, como la mayoría de los modelos internacionales de diagnóstico escolar de aquellos momentos, en algunas trampas: a) la trampa de tomar como objetivos prioritarios del psicodiagnóstico, la selección de los deficientes, la ayuda para organizar los escolares en grupos supuestamente homogéneos –la gran ilusión de muchos pedagogos de la etapa– y el registro de los controles antropométricos o de rendimiento periódicos; y b) el vicio de considerar técnicamente suficiente para orientar la vida escolar el diagnóstico de la inteligencia general a través de los tests de Binet/Terman¹⁰ o Ballard, vicio en el que también cayeron Lafora y Germain durante mucho tiempo y el Emilio Mira de los primeros años¹¹, los análisis antropométricos, y el control objetivado de unas pocas áreas del rendimiento escolar por tests de elección múltiple y baremos generales.

I-1-b) La Inspección Médico Escolar, otro de los servicios al que se le asignan actividades de diagnóstico y orientación de la vida escolar durante más de medio siglo, va a ser desgraciadamente una patética contradicción entre la

10 Los supuestos de Binet y su tests de inteligencia se impusieron con tal rapidez que tres años después de la salida de su versión de 1911 y de su muerte, Kohs reseña ya 254 estudios publicados para elogiarlos o adaptarlos a otras lenguas por Stern (4), Bobertag (8), Terman (8), Goddard (20), Decroly (8) y otras muchas figuras conocidas. Y tres años después el mismo Kohs, en una nueva revisión bibliográfica, añade 457 nuevas referencias de todos los países del mundo. Los testimonios de admiración y entusiasmo hacia el test son ya evidentes en el número extraordinario que editó a su muerte L'Annee Psychologique o en el IV Congreso Internacional de Higiene escolar (1913) que ya dedica al test toda una de sus secciones. Esta popularidad del tests y de su modelo de descripción ha condicionado durante muchos años el desarrollo del psicodiagnóstico (vide págs. 23-30 de mi trabajo de 1987 de la nota nº 2).

11 En España el entusiasmo que despertó la prueba de Binet y sus diferentes adaptaciones fue paralelo y duró mucho tiempo. Anselmo González incorpora ya el test en la primera edición de su "Diagnóstico de niños anormales" (1914, vide nota nº 10), y en la publicación de Molero de la nota nº 7 se citan los controles y trabajos de adaptación que hacen bajo la dirección de González seis de sus alumnos en sus Memorias Fin de carrera (Ramudo, 1913; Pertusa, 1915; García Guerra, 1915; Xandri Pich, 1917, que la publica el mismo año; Rodríguez Mata, 1924). Lafora lo considera fundamental para el diagnóstico y lo hace popular en España desde su libro, premiado por la Academia de Medicina, "Los niños mentalmente anormales" (Madrid, 1917, La Lectura) y el entusiasmo por generalizar su uso en España de forma indiscriminada es sorprendente: Mira, que después lo va a criticar con acritud, lo recomienda a maestros y padres en 1920 ("En resumen: la obra de Terman, esencialmente práctica, es hoy en día la más recomendable a todos los maestros, padres, etc., que sin anterior preparación quieran aprovecharse de los beneficios de las modernas conquistas de la psicología aplicada"; Arch. de Neurobiología, 1920, I, pag. 120); Lafora sigue defendiendo tesis parecidas en 1930 ("Se han levantado muchas voces de alarma contra el empleo de estos métodos psicológicos por maestros y médicos sin la instrucción psicológica especializada, pero la continuación de la investigación perfeccionadora ha ido afinando cada vez más la manera sistemática de usar las pruebas mentales (tests) y la interpretación casi mecanizada de sus resultados, consiguiendo así una estandarización o valoración bastante exacta que los hace utilizables con pequeños márgenes de error por personas no especializadas en los estudios psicológicos" Pág. 9 de Lafora en la presentación Germain, J. y Rodrigo, M. "Pruebas de inteligencia" Madrid, 1930, Ed. La Lectura); Y Germain sigue publicando y divulgando durante muchos años sus discutibles adaptaciones de las revisiones que Terman hace en 1916 y 1937. Para más detalles sobre el tema pueden consultarse mi trabajo de 1975 (nota 2) y el de Fernández Lozano, M^a P. "Contribución al estudio de Terman: resultados de una investigación" (Educadores, 1975, 95, págs. 709-32).

amplitud y exclusividad de los objetivos que la legislación les impone y la miseria de los recursos que les va a ofrecer para hacerlos frente¹². Nace oficialmente en 1913, después de muchas gestiones de Tolosa Latour y varios decretos de creación, para hacerla obligatoria en todas las escuelas dependientes del Ministerio de Instrucción Pública, con cargo a la Dirección de Primera Enseñanza, y con unos ambiciosos cometidos psicopedagógicos que defenderá hasta su desaparición a finales de los setenta (reconocimiento médico con diagnóstico de la inteligencia y personalidad de todos los escolares al iniciar los estudios, elaboración de fichas individuales y su revisión cada seis meses, propuesta de los escolares que deben pasar a centros especiales, higiene del aprendizaje, orientación psicopedagógica a padres, profesores y alumnos, etc.). Vista desde las leyes que la van definiendo o los manuales que elaboraron sobre sus atribuciones y programas de diagnóstico su aportación parece necesaria e importante; pero la realidad fue muy otra porque, como siempre, la propia administración anuló sus posibilidades al olvidarse de dotarla. El primer concurso oposición para asignar plazas tuvo lugar en 1918, o sea cinco años después del Decreto organizador, y solo nombró ocho inspectores (5 para Madrid y 3 para Barcelona) que siguen sin otros nombramientos hasta 1930, se mantienen entre 30 y 40 casi un cuarto de siglo, y solo llegan a 81 inspectores médico-escolares del Estado a comienzos de los setenta, la mayoría en Madrid o un par de capitales y en tareas burocráticas. Una pena; porque dentro de la inspección médico escolar soñaron y se quemaron algunas de nuestras grandes figuras (Sainz de los Terreros, los Tolosa Latour, Cirajas) sin otras alternativas que divulgar sus posibles actividades en reuniones y congresos, ensayar individualmente algunos de sus proyectos, proyectos, y publicar lo que tan difícilmente iban acumulando en sus revistas profesionales, especialmente en las que Sainz de los Terreros dirigió entre 1917 y 1936 (“Archivos españoles de Pediatría”) y 1943-1967 (“Acta Pediátrica Española”) En ocasiones hemos interpretado a la Inspección médico escolar como una dramática aventura que vivieron casi en su totalidad algunos de los que la iniciaron. Una de las

12 La historia de la inspección médico escolar española y sus aportaciones está igualmente por hacer. Se pueden encontrar muchos trabajos de algunos de sus protagonistas (Sainz de los Terreros, Tolosa Latour Cirajas, Juarros) en la revista “Archivos Españoles de Pediatría” (1917-1936) que dirige Sainz de los Terreros toda su historia. Por ejemplo los de Sainz de los Terreros, C. (“La inspección médico escolar”; Arch. Esp. de Pediatría, 1926, mayo, págs. 287-98) y Sancho Martínez F. (“La inspección médico escolar en España”, Madrid, 1963, Asociación española de Medicina e Higiene escolar). Una revisión de sus proyectos a nivel de 1960 puede encontrarse en las actas de la conferencia inaugural de la Asociación de Medicina e Higiene Escolar, que da Sainz de los Terreros.

Panorámicas sobre las sugerencias y ambiciosos proyectos de la Inspección Médico Escolar pueden también consultarse Rodríguez Vicente, A. (1946): “Higiene de la edad escolar o Paidocultura” (Madrid; C.S.I.C.). De Sainz de los Terreros llamaron mucho la atención en su tiempo “La ficha médica en su relación con los escolares” (Arch. Españoles de Pediatría; 1929; XII; págs. 728-40) y su “Proyecto de clasificación médica internacional de los escolares” (Actas Pediátricas; 1963; 245, págs. 263-66).

tres grandes trampas en que ha caído históricamente nuestras actividades de orientación escolar y profesional durante el siglo XX¹³.

I-1-3) De la historia de los Institutos de Psicotecnia en nuestro país, incluyendo bajo esta denominación la media docena de titulaciones que fueron teniendo en su también mas de sesenta años de historia, hay mucha información de los propios protagonistas, en los resúmenes periódicos de su actividad de las revistas que mantuvieron, y en todas las publicaciones detalladas sobre nuestros antecedentes. Pero hay que ser también prudentes al interpretarla¹⁴. Los Institutos de Psicotecnia españoles antes de su creación oficial tienen como antecedentes desde 1914 el Secretariado de Aprendizaje de la Diputación de Barcelona, reorganizado en 1919 como “Instituto de Orientación Profesional de Barcelona”, y el Instituto de Reducción de Inválidos del Trabajo de Madrid (1923). Y son las aportaciones de E. Mira en el de Barcelona, antes de que el Estado legisle sobre ellos, las que le dan tal resonancia internacional (“*Es la institución de orientación profesional mas completa de que tengo noticias, sin duda la mejor de Europa. Aquí se atiende*

13 García Yagüe, J: “Perspectivas técnicas de la Orientación en España” págs. 29-44 de “Jornadas de Orientación educativa; 6/8 de octubre de 1983”; Madrid, 1985; Universidad Complutense. La revisión del trabajo se incluye veinte años después en número homenaje que le hace la revista “Tendencias Pedagógicas” (2002, nº 7) señalando en su resumen introducción que “se detiene en tres grandes fuentes de condicionamiento, desde su punto de vistas las tres trampas en que ha caído, y puede seguir cayendo, la orientación escolar tecnificada: 1) la trampa de su institucionalización como eco de minorías presuntuosamente renovadoras; b) la trampa de la pobreza de los soportes técnicos desde los que se intentan resolver las complejas exigencias de la orientación de la vida escolar; y c) el explosivo desarrollo de la actividad profesional en estos campos y del uso de sus modelos de trabajo. (Pág. 35).

14 En las pequeñas y discutibles referencias a los antecedentes del psicodiagnóstico y la orientación escolar en España siempre se citan los Institutos de Psicotecnia. Pero en muchas ocasiones de forma discutible: unas veces por interpretar su aportación a la orientación escolar desde los presuntuosos e inalcanzables ordenamientos legislativos que los definen, y que a partir de 1934 siempre tienden a asignarles, frecuentemente en exclusiva, el diagnóstico y la orientación de los escolares; otras por atribuir a los Institutos posturas y trabajos que hacían sus protagonistas (especialmente E. Mira y Germain) al margen de su actividad en los Institutos; y en ocasiones, por apoyarse demasiado en las referencias de estos protagonistas y el olvido de lo que se esta aportando fuera de ellos. Nosotros seguiríamos recomendando, a pesar de todo, la prudente lectura de algunos de los escritos de sus protagonistas, por ejemplo de Germain (“Para la pequeña historia de la Psicología en España”; Rev. Ps. General y Aplicada”; 1954; 32, págs. 633-42), o Mallart (“La orientación profesional en España”; Madrid; 1933; Peña Cruz) y, para Barcelona, la publicación que hizo su Instituto (“El Instituto de Psicología Aplicada y Psicotecnia de Barcelona. Notas sobre su evolución histórica”; Barcelona; 1964; Inst. Psicología y Psicotecnia). Y para las publicaciones desde fuera, dos que consideramos excelentes para el análisis crítico de la aportación y los condicionamientos de los Institutos de Psicotecnia: el detenido trabajo de Benavent (“La orientación psicopedagógica en España”; 3 vol.; Valencia, 1996, 2.000 y 2006; Promolibro) con sus centenares de páginas dedicadas a dar amplias referencias de sus antecedentes, evolución y condicionamientos, a las que añade una decena de las publicaciones mas representativas de los que las llevan (Ruiz Castella, Emilio Mira, Germain, Mallart y Dantín); y los capítulos que dedica Delgado García en su libro (“Política educativa y Orientación escolar y profesional en España entre 1939 y 1968”, Cuenca, 2004, Editorial Alfonsópolis) a sus ambiciosos avatares legislativos, y a las gestiones de Germain o Mallart para mejorar su situación. Para más información bibliográfica sobre Mira, Germain o Mallart vide las notas nº 16 y 17.

a los factores sociales como a los psicológicos y fisiológicos del problema. Hay que hacer que se conozca. Hemos de tener aquí la 2ª Conferencia Internacional de Psicotecnia Aplicada a la Organización Científica del Trabajo”)* que llevan efectivamente a Barcelona una Conferencia Internacional de Psicotecnia Aplicada(1922) de conclusiones decisivas para vincular los Institutos a las tesis de la Organización Científica del Trabajo, asignarles la selección técnica de los candidatos a las diferentes profesiones o estudios preparatorios (Selección profesional), y hacerles pensar en la necesidad de comenzar las actividades de orientación profesional desde la escuela primaria. Nuestro país se abre pronto a estas sugestivas propuestas, centrandose en torno a la expresión “Orientación Profesional” gran parte de sus trabajos, publicaciones y congresos (Vitoria, 1926; IV Conferencia Internacional de Psicotecnia de Barcelona, 1930; II Conferencia Internacional de Orientación Profesional de S. Sebastián, 1933), creando en pocos años centros municipales o privados con esa denominación, y forzando al Ministerio de Trabajo a interesarse por la organización de un sistema público de orientación y selección profesional dentro de la enseñanza industrial (1924, Estatuto de Enseñanza Profesional) y a regularlo en 1928 (Estatuto de Formación Profesional Obrera) a través de dos Institutos de Psicotecnia en Madrid y Barcelona (ya reconocidos oficialmente desde 1927), y una red de Oficinas-Laboratorios dependientes técnicamente de ellos. En 1929 los Institutos seleccionaron 33 candidatos (médicos, ingenieros y pedagogos) para encargarse de las 12 nuevas Oficinas-Laboratorios y los prepararon para ello en cursillos que organizaron el mismo año. Cinco años después En 1934, ya separados hasta 1940 los centros catalanes, el Ministerio de Instrucción Pública nombró al instituto de Madrid “Instituto nacional de Psicotecnia” asignándole las 20 Oficinas-Laboratorio que no dependían de la Generalitat; y en 1962 todos dependiendo ya del Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia de Madrid, el Instituto de Barcelona y la cada vez mas numerosa red de Oficinas-Laboratorios (48 centros en 1968) pasaron a titularse Institutos Provinciales de Psicología Aplicada y Psicotecnia.

La aportación directa de los Institutos de Psicotecnia españoles a la orientación escolar y profesional, que es lo que nos preocupa en este trabajo, ha sido sin embargo mucho mas pequeña de lo que algunos cantan. Pasados unos pocos años de su eufórica puesta en marcha, la disparatada contradicción de una legislación que les imponen objetivos cada vez mas ambiciosos (en los decretos de 1934 y 1935 les atribuyen legalmente todas las actividades de orientación y selección profesional, su investigación y su docencia)¹⁵

* Referencia de Mallart a lo que dijo Claparede tras la visita que hicieron al Instituto de Orientación Profesional de Barcelona en 1920 (Pág. 6 de Mallart, J. “La Orientación profesional en España”; Madrid; 1933; Peña Cruz).

¹⁵ La legislación que define y ampara a los Institutos durante casi toda su legislatura les asigna cometidos disparatados para los recursos que manejan. En el artículo 3º del Decreto de marzo 1934 se les asig-

y la pobreza de los recursos utilizables iban a ahogar sus posibilidades. Igual que en la inspección médico escolar. El paso definitivo de la enseñanza profesional, y con ella de los Institutos y Oficinas-Laboratorio, al Ministerio de Instrucción Pública/Educación en 1931, la falta de coordinación entre el Ministerio, las Escuelas Industriales y los Patronatos, y la exagerada dependencia económica hasta mediados de siglo de los Institutos y Oficinas-Laboratorios de los cicateros Patronatos locales de Formación profesional, les va a dejar con recursos tan limitados que en numerosas ocasiones tienen que reducir su actividad al examen y orientación de una pequeña parte de los alumnos que ingresan en las Escuelas del Trabajo de las que dependen, a algunos conciertos remunerados de selección de personal, y al control de la aptitud psicofisiológica para la conducción de algunos tipos de vehículos, obligatorios desde 1934. Poca cosa para las esperanzas que habían provocado los Institutos de Psicotecnia y para los cometidos que les asignaban las leyes; poca cosa que además van a seguir empobreciendo, con algunas salvedades, hasta su desaparición a finales de los ochenta. Los datos que da Benavent* a partir de los resúmenes anuales que aparecen en sus revistas profesionales (“Psicotecnia”, 1939-1945, y posteriormente “Revista de Psicología General y Aplicada”) del número y motivo de los exámenes de los casos que atendían los Institutos son muy elocuentes: entre 1940 y 1950 la mitad aproximadamente de los sujetos que estudian los Institutos de Psicotecnia lo son para obtener el certificado de aptitud para conducir; y esta cifra pasa al 80% en 1959, el 93,8 % en 1962, y el 94,8 % en 1968. De los 200.433 casos que reconocen haber estudiado los 42 Institutos de Psicotecnia en 1968, año escogido por Benavent junto al de 1962, para diferenciar los motivos del examen, solo 2.635 (el 1,3 % del total) lo fueron para la selección de personal en empresas, 3.424 casos (1,7 %) corresponden a sus actividades en las Escuelas de Peritos y Centros de Formación Profesional, y solamente el 0,8 % (1538 casos) y el 0,46 % (922 casos) lo habían sido por orientación profesional general y orientación escolar. En torno a la mitad de los institutos, incluyendo el de Barcelona una de las

na, entre otras cosas, el estudio de las aplicaciones de la Psicología humana en todos los sectores de actividad donde pueda introducir mejoras al rendimiento; el estudio, organización y realización práctica de la orientación profesional en los periodos escolares primario, secundario, profesional y superior, así como la selección psicotécnica para el ingreso en los diversos centros de enseñanza; la práctica de la selección profesional para las empresas particulares y los servicios oficiales; la elaboración, tipificación y establecimiento de tests y técnicas psicológicas; en el 4º la enseñanza teórica y práctica de las diversas materias relativas a sus actividades así como la organización de cursos y seminarios para la formación del profesorado que aspire a la especialización en estas materias. Y el de octubre de 1935 las completa con el estudio psicotécnico, selección, clasificación etc. de todos los alumnos de escuelas nacionales de primera enseñanza, la orientación profesional de los alumnos oficiales de los institutos de 2ª enseñanza con redacción de ficha psicotécnica antes de cumplirse el 5º curso de bachillerato y la selección, orientación profesional y consulta vocacional en centros de enseñanza no oficial... ¡Nada más!

* Vide págs. 51/52, 72/73, 80, 346-352 y 372 de Benavent Oltra, J.A.(2000): “La orientación psicopedagógica en España”; Volumen II; Valencia; Promolibro.

veces, no atendieron casos de orientación escolar en los años que controló Benavent (1962 y 1968).

La imagen de los Institutos de Psicotecnia y su influjo en el desarrollo de la Psicología española ha sido, a pesar de ello, muy alta por otros motivos hasta su desaparición: por las relaciones y el prestigio internacionales de algunas de sus figuras (Mira¹⁶, Germain y Mallart¹⁷, Mercedes Rodrigo), y la habilidad de Germain para apoyarse, o presumir apoyarse, en la mayoría de los que se interesaban por la psicopedagogía en España, ubicando y dirigiendo con la ayuda de Mallart desde el Instituto de Madrid casi toda la historia de una Sociedad Española de Psicología que promovió muchos congresos

16 “Emilio Mira forma parte de una interesantísima generación de médicos que siguen a Ramón y Cajal, políglotas, conocedores directos de las principales figuras y aportaciones científicas de la época y disconformes con la situación actual de nuestro país, que logran ocupar las primeras plazas que se convocan entre 1915 y 1923 para la inspección médico escolar (Sainz de los Terreros), psicopatología infantil (Rodríguez Lafora, Juarros) y orientación profesional (Emilio Mira); y que consiguen después, como grupo, crear, dirigir y formar parte de los equipos de redacción de dos grandes revistas: “Archivos de Neurología” y “Archivos españoles de Pediatría”. Todos, y deberíamos añadir otros nombres, han destacado después a pesar de las dificultades materiales en que se movieron, y merecerían un homenaje conjunto para recordar las rutas que quisieron abrirnos y la imagen internacional que nos dejaron” (García Yagüe, J.: “Emilio Mira y sus aportaciones a la orientación escolar y profesional durante la etapa española” *Revista Complutense de Educación*, 1997, vol.8, nº 1, págs. 179-198). Es una figura deslumbrante: sus aportaciones en Psicología jurídica o Militar, Medicina Psicosomática, Higiene, Psicologías Experimental y Orientación Escolar y profesional fueron tan relevantes, además de ser una de las figuras de mayor prestigio internacional de aquellos momentos, muchos de sus tests, enfoques y conclusiones técnico-experimentales siguen vigentes, al menos en orientación escolar y profesional.

Sobre Mira hay una abundante bibliografía de la que podríamos entresacar, además de la anterior referencia a uno de mis trabajos (vide 1998 de la nota 2), “Homenaje al profesor E. Mira y López en el centenario de su nacimiento” (*Rev. De Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 1997, 24, nº 2); Irurda, L.M.(1993): “Dr. Emilio Mira y López, la vida y la obra. Psiquiatría, Psicología y Armenia social” (Barcelona, Universidad de Barcelona); Vilanou, C. y otros (1998): “Emilio Mira i els orígens de la Psicopedagogia a Catalunya” (Barcelona, Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía); y Kirchner, M. (1998) “La obra de Emilio Mira en el Instituto de Orientación Profesional de Barcelona (1919-1939) (*Rev. De Historia de la Psicología*; 2, 3, págs. 225-43).

17 Germain y Mallart participaron conjuntamente en los antecedentes del Instituto de Psicotecnia de Madrid (vide Mallart, J. “Cincuentenario del originariamente llamado Instituto de Orientación y Selección Profesional”; *Rev. Psicología General y Aplicada*, 1974, 131, págs. 929-1008); y Germain como director del Instituto entre 1928 y 1972, con una pequeña interrupción de 1939 a 1953, organizador y enlace de dos generaciones, junto a Mallart como colaborador de confianza y redactor jefe de la “*Revista de Psicología General y Aplicada*”, fueron la clave de la importancia que tiene el Instituto de Psicotecnia de Madrid en nuestra historia. La bibliografía sobre ellos y su obra es amplia mereciendo citarse para Germain el video compuesto por E. Lafuente y otros para la U.N.E.D. (“José Germain y la institucionalización de la Psicología española”, Madrid, 2000), el trabajo de Rodríguez Docavo (“Vida y obra del profesor Germain”; *Rev. De Orientación y Psicopedagogía*, 1994, 14, págs. 171-182) y su propia autobiografía (“Autobiografía”; *Rev. Historia de la Psicología*; 1980;1; págs. 7-32 y 139-70). Para Mallart recomendamos la obra de Rodríguez Docavo (“Vida y obra del profesor Mallart”, *Rev. De Orientación y Psicopedagogía*, 1997, 14, págs. 207-215), y Angel Lázaro (“Revisión pedagógica de José Mallart i Cutó”, *Rev. De Orientación psicopedagógica*, 1997, 14, págs. 185-205) y su autobiografía (“Autobiografía”, *Rev. Historia de la Psicología*, 1980, 1, págs. 7-32 y 139-170).

nacionales e internacionales, y de una influyente y bien documentada “Revista de Psicología General y Aplicada”. Lo veremos con detalle en páginas posteriores.

- I-1-4) “La Escuela Central de Anormales”, posteriormente “Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica”, se crea legalmente en 1923 después de muchos avatares y se mantiene durante más de medio siglo (1923-1984) como punto de referencia oficial para la educación de deficientes y la formación de los futuros médicos y profesores españoles de educación especial. Estuvo codirigida hasta 1942 por un destacado médico psiquiatra (Cesar Juarros)¹⁸ y una pedagoga (María Soriano) que, colaborando de forma sorprendente, supieron llevar a cabo excelentes programas para la formación de sus escolares, dotar al centro de una magnífica biblioteca de educación especial y publicar conjuntamente muchos trabajos. En psicodiagnóstico son conocidos por su enfrentamiento con la eufórica generalización del uso de los tests, “*La medición de la inteligencia utilizando tests constituye un proceder cuya boga comienza a sufrir serios quebrantos salvo en España, donde sigue aumentando su ya peligrosa difusión. No faltan libros escritos con la muy pintoresca intención de probar que puede medirse la capacidad mental con exactitud y facilidad semejante a la que el metro permite averiguar la longitud de una pieza de tela... Los tests no representan un medio, por sí solo, de permitir conocer la mentalidad infantil, sino en algunos aspectos parciales, dependiendo su utilidad más que ellos mismos de cómo son interpretados. Labor que solo pueden realizar personas que conozcan a fondo los mecanismos psicológicos normales*”^{*} el peso que dan a la observación, y la temprana introducción y aprovechamiento en nuestro país de dos tests posteriormente clásicos para el diagnóstico del nivel motórico (test de Oseretzky) y la personalidad (Psicodiagnóstico de Rorschach). El interés de Juarros/Soriano y Mira por el tests de Rorschach y los estudios españoles para utilizarlo como prueba de Inteligencia (Linares Maza, Prados), para diferenciar los niños norma-

18 Cesar Juarros (1879-1942) fue una figura destacada y escribió numerosos trabajos en cuatro grandes áreas de actividad: sanidad militar (médico en las campañas de África de comienzos de siglo, creador de la psiquiatría militar en España), psiquiatría (catedrático de psiquiatría forense en la Universidad de Madrid), literatura (una docena de publicaciones de contenido muy variado entre las que llaman la atención “La ciudad de los ojos bellos (Tetuan, 1922), “El momento de la muerte” (1925), “Las hogueras del odio” (1923), o “Atalaya sobre el fascismo” (1934), y diagnóstico y orientación en educación especial. En esta va a divulgar con frecuencia sus actividades en la Escuela Central de Anormales(vide “La Escuela Central de Anormales” o “Educación del niño anormal” ambas de 1925 y editadas en Madrid por “Publicaciones de la Escuela Central de Anormales”) y sus posturas sobre el psicodiagnóstico en general y algunos de sus test; de estas últimas han tenido un eco importante sus trabajos sobre el Rorschach (vide nota 20) y las dos que se editaron al final de su vida: “La determinación de la edad mental” (Madrid, 1943, Morata) y “El nivel motórico” (Madrid, 1942, Morata).

* Págs 8 y 24 de Juarros ,Cesar (1925): “Educación de niños anormales” (Madrid, Publicaciones Escuela Central de Anormales).

les (Linares Maza), los deficientes y superdotados (Juarros y Soriano, Linares Maza) o algunos estados patológicos (Bustamante, Prados) figuran entre los primeros del mundo¹⁹.

- I-2- El eco de estas cuatro grandes líneas españolas de proyectos y actividades en diagnóstico y orientación fue grande durante la etapa y no se debe olvidar ni menospreciar históricamente. Contribuyó a numerosos encuentros y publicaciones, estimuló la puesta en marcha de servicios de orientación y Laboratorios de Psicopedagogía en centros privados y fue muy respetado internacionalmente. Sin embargo, al llevarse a cabo desde puntos de vista tan diferentes, y tan mal definidos por la legislación, la convergencia de sus programas en el diagnóstico y orientación de la vida escolar fue desde los primeros años, como puede suponerse, una fuente de interferencias y de exigencias, difícilmente aceptables para los maestros, y de acaloradas polémicas teóricas en torno a algunos temas; especialmente de dos: la conveniencia o no de participar los maestros en la orientación escolar y profesional tecnificada de sus escolares, y el de los modelos y recursos para la toma de información. La defensa unilateral de los supuestos de cada uno de los grupos, sin apenas esfuerzos para integrar sus diferentes prioridades en posibles niveles o campos de actividad orientadora, va a ser muy frecuente en las publicaciones del periodo, especialmente en las tres grandes revistas que van a crear, dirigir o apoyar durante toda la etapa las principales figuras en litigio: “Archivos Españoles de Pediatría” (1917-1936, dirigida por Sainz de los Terreros, con la colaboración de Lafora, Juarros y Mira), “Revista de Pedagogía” (1922-1936, que llevará Luzuriaga con el apoyo de Barnés, Mira y Mercedes Rodrigo), y “Archivos de Neurología” (1920-1936, bajo la dirección de Lafora y un consejo de redacción del que formaban parte Ramón y Cajal, Mira, Sacristán y Viqueira).
- La polémica sobre la conveniencia o no de participar los maestros en el diagnóstico y la orientación escolar o profesional tecnificada va a llevar a posturas muy enconadas entre los que defienden que sea obra de los propios maestros (Winter, 1926; Manrique, 1922 y 1929; Barnés, 1921; Galí, 1928), los que son partidarios de que participen en su programación de forma activa pero sin ser los responsables (Mira, 1925; Mercedes Rodrigo, 1933) y los que mantienen que su participación debe ceñirse a recoger la información que precisan los Institutos de Psicotecnia y recomendar a los escolares y sus familias que vayan a los Institutos (Germain, 1931 y 1933; y normalmente las tesis de todas las Oficinas-Laboratorios). Las posturas en defensa de que la llevaran los maestros desde los recursos que le brinda su actividad en la escuela (observación, trabajos escolares, cuestionarios,

¹⁹ Para la revisión crítico-bibliográfica de los trabajos sobre el Rorschach que se van a acumulando en España hasta la guerra civil pueden consultarse los controles de Klopfer, B. y Kelley, D. (1946): “The Rorschach Technique” (N. Cork, World Book Company), y la que hace Juarros (“Índice de trabajos recientes sobre el Psicodiagnóstico de Rorschach”) en “Clínica y Laboratorio” (1934, II, págs. 316 y ss).

anécdotas) o mejorando su formación y apoyándola en consejeros pedagógicos (Manrique de Lara 1922) fueron muy valientes en la etapa: “*La orientación profesional ha de ser, ante todo, obra de la escuela y de los maestros. Este poderoso auxiliar tiene mas valor práctico que las mayores experiencias realizadas a este fin*”(Pags.336 de Manrique de Lara,1922: “*Sobre la organización de la orientación profesional*”; *Revista de Pedagogía*, 1(9))... “*Nadie como el maestro tiene necesidad de ejercer un control objetivo de su propia labor, él solo, sin necesidad de especialista, ha de poder valorar su trabajo; como el piloto, con brújula y sextante, precisa su situación en medio del océano*” (Pág. 7 de Galí, A, 1934: “*La medida objetiva del trabajo escolar*”; Madrid ,Edit. Aguilar).

- Y la que surge en torno a los supuestos y recursos del psicodiagnóstico además de intentar reducir la euforia que seguía provocando en algunos medios la medida de la inteligencia general y el test de Binet/Terman, se va a polarizar en poco tiempo en la defensa de: a) el valor de los modelos de diagnóstico cualitativos, especialmente de la observación (“*La observación del niño llevada a cabo por un maestro conocedor de la psicología constituye con el examen médico la parte principal del diagnóstico...No existe escala métrica capaz de reemplazar a la observación llevada a cabo por el maestro. En la Escuela Central de Anormales es frecuente comprobar como la perspicacia, la tenacidad, la cultura psicológica de los profesores rectifican a los tests*” (Pág. 13 de Juarros,1925: “*La Escuela Central de Anormales*”; Madrid; Publ. de la Escuela Central de Anormales).Tuvo buenos defensores (Barnés,1921; Winter,1926,Mira 1924 y 1930) pero menos eco de lo que se esperaba; y b)el diagnóstico diferencial de las aptitudes y la afectividad a través de las baterías que elabora Emilio Mira entre 1925 y 1932 y los supuestos que las justifican. La aportación de Mira en este apartado es tal que merecería un análisis mas detenido que se podría hacer desde el estudio que le dedicamos hace unos años*.

El diagnóstico de los escolares sigue ceñido a pesar de todo, y cuando se aplica, a controlar el desarrollo antropométrico a través de las escalas de Luís de Hoyos, la inteligencia por algún test, normalmente por las pruebas colectivas de Ballard o Claparede, y el nivel de aprendizaje de las asignaturas básicas desde las pruebas de Vaney. Tomás y Samper puede simbolizar, con los esfuerzos redifusión que intenta hacer a partir de 1920 desde su docencia, los Laboratorios de Orientación Escolar o profesional que va dirigiendo, y la primera editorial de tests y manuales de diagnóstico que crea (“*Instituto Samper*”), las tesis y los recursos que dominaron en la escuela primaria hasta la guerra civil; ni siquiera lograron llamar la atención los interesantes

* García Yagüe, J.(1997): “Emilio Mira y sus aportaciones a la orientación escolar y profesional durante la etapa española”; *Revista Complutense de Educación*; vol. 8, nº 1;Madrid Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.

programas de diagnóstico de los niveles de aprendizaje básico que empezó a ofrecer Alejandro Galí a partir de 1928²⁰.

II CONDICIONAMIENTOS Y APORTACIONES ESPAÑOLAS AL DIAGNÓSTICO Y LA ORIENTACIÓN ESCOLAR ENTRE 1950 Y 1979²¹

La guerra civil afectó profundamente a los protagonistas de la etapa anterior: unos murieron o abandonaron con amargura sus actividades (Rufino Blanco, Tomás y Samper); otros se exilaron, definitivamente (Hoyos Sainz, Mira, Domingo Barnés, Mercedes Rodrigo) o durante algunos años (Germain, Lafora, Galí); y los que se quedaron tuvieron grandes dificultades para mantener el contacto con las nuevas generaciones a pesar de publicar revisiones terminales de sus anteriores trabajos de Higiene escolar (Rodríguez Vicente 1946), el nivel intelectual y motórico (Juarros 1942 y 1943) o el test de Rorschach (Tranque 1942, Salas 1944, Linares Maza 1964). Los planteamientos de la etapa anterior van a pervivir sin embargo, durante mucho tiempo, en los Institutos de Psicotecnia, la inspección médico escolar, los proyectos de Mallart o Zaragoza, y los programas psicodiagnósticos de algunas instituciones privadas; también fueron el modelo de referencia inicial de los Laboratorios de Psicología

20 Alejandro Galí, autodidacta, es posiblemente la mayor figura del movimiento de renovación pedagógica de Cataluña antes de la guerra civil y tuvo una importante actuación política en aquellos momentos (secretario del consejo de investigación de la Diputación entre 1915 y 1923; organizador de las Escuelas de Verano y director de las mismas entre 1915 y 1922; director fundador de la escuela "Blanquerna" y del "Butlletí des mestres", profesor de la Escuela Normal de la Generalidad. Tras cinco años de exilio vuelve a estimular desde Barcelona los movimientos de renovación y a publicar algunos libros destacados ("Activitat i llibertat en educació", "L' ensenyament de l'ortografia als infants", "H" de les institucions i del moviment cultural a Catalunya") muriendo en 1969. La mayoría de sus obras han sido recientemente reeditadas, entre ellas las de diagnóstico, habiéndose creado la Fundación Alejandro Galí para mantener viva su presencia.

La mayoría de sus tesis y programas de diagnóstico pedagógico aparecen en su conocido libro "La mesura objetiva del treball escolar" (Barcelona; 1928; La Neotipia) traducido al castellano al año siguiente por J. VComas (Madrid; Aguilar) y punto de referencia desde su publicación en la Universidad de Ginebra.

21 En esta etapa voy a reducir las notas y las referencias bibliográficas que se podrían incorporar porque ya se puede recurrir a importantes estudios críticos y bibliográficos sobre el periodo. Para el análisis de la política educativa y las discusiones en torno a la orientación escolar y profesional en la etapa se puede manejar un trabajo muy documentado de L. Delgado García ("Política educativa y orientación escolar polémicas sobre la orientación escolar y profesional en España entre 1939 y 1968", Cuenca, 2004, Editorial Alfonsópolis); y para la descripción detallada de la legislación y las actividades psicopedagógicas los volúmenes II y III de Benavent (vide nota nº 1). Personalmente he centrado varios de mis trabajos en este periodo pudiéndose completar las posturas y referencias bibliográficas que ya citamos en la nota 2 con: "La evaluación de los escolares como aventura pedagógica" (Bordón, 1972, 187, págs. 139-57); "La orientación de los escolares en los momentos críticos" (Rev. Española de Pedagogía, 1966, 93, págs. 3-13), reproducido por Benavent en su vol. II págs. 719-31; y "La orientación escolar en los momentos de cambio de nivel educativo" págs. 33-44 de "Actas de las Jornadas Internacionales sobre la Orientación educativa a punto"(Zaragoza, 1994, Editorial Edelvives).

creados al terminar la guerra en el Instituto “Ramirez de Maeztu” y la Institución “Virgen de la Paloma” de Madrid.

II-1) Condicionamiento de las nuevas preocupaciones

Para interpretar los nuevos planteamientos y preocupaciones del diagnóstico psicopedagógico en nuestro país a partir de 1950 hay que tener en cuenta tres factores condicionadores:

- a)- La rapidísima escolarización de la sociedad española dentro de un sistema educativo pobre y desorganizado, a lo menos hasta 1970, que debía preparar a sus alumnos para la cada vez mas sofisticada y exigente diversificación de nuestra cultura y economía
- b)- Los intentos legislativos, en decenas de decretos, de crear servicios de orientación en las instituciones escolares para ayudarlas en sus dificultades que, salvo en algunos campos de la enseñanza profesional, nunca se pusieron en marcha.
- y c)- Las fecundas aportaciones de los responsables y algunos colaboradores del Departamento de Psicología Experimental del Instituto de Filosofía y del Instituto de Pedagogía del Consejo superior de Investigaciones Científicas, para impulsar directa o indirectamente la investigación psicopedagógica, preparar y agrupar a los orientadores, y contener la discutible expansión y comercialización de sus actividades al final de la etapa.

II-1-a) Las llamativas avalanchas de estudiantes de la época y las muchas deficiencias del sistema escolar (insuficiencia de instalaciones y profesorado, reducido número de opciones en los estudios programadas de forma independiente desde organismos autónomos, desconexión de los niveles educativos con una enseñanza primaria de 6 a 12/14 años mientras el bachillerato comenzaba a los 10 y las escuelas profesionales a los 12, mala dotación y preparación del profesorado, etc.) polarizaron la atención de los políticos y de los psicopedagogos durante todo el periodo (vide Lucia Delgado “Política educativa y...de la nota 23). Lógicamente: entre 1950 y 1969 los 220.000 estudiantes de bachillerato se multiplican por siete (mas de millón y cuarto) aumentando anualmente de treinta a cuarenta mil escolares entre 1953 y 1960, y de sesenta a ciento noventa mil cada año a partir de 1961. La enseñanza primaria duplican sus efectivos en el periodo, las técnicas medias los triplican, y la universidad, aunque pierde matrícula en Veterinaria y mantiene una cifras parecidas en Derecho o Farmacia, multiplica por ocho o diez sus alumnos entre 1956 y 1970 en todas las ingenierías.

Este impresionante desarrollo de la escolarización de nuestra sociedad, con todo lo que conlleva, va a ir acompañado además de dos graves complicaciones: el reducido porcentaje de alumnos que pasan anualmente los filtros

impuestos por las instituciones educativas, y la dificultad de las familias de este periodo para intervenir en los estudios de sus hijos cuando solo un número muy reducido de ellas tiene experiencia de los niveles escolares que los chicos van alcanzando²². La primera sorprende en nuestros días por su amplitud: por los datos de los Anuarios Estadísticos de 1953 a 1970, además del rigor de los colegios, obligando a repetir curso del 6 al 8% de sus alumnos en Primaria y del 15 al 25% en Media, los controles de grado suspendían cada año del 40 al 54% de los que se presentaban en el Grado Elemental, del 28 al 46% en el Superior, y algo menos de la mitad (39 al 59%) de todos los que intentaban pasar el Preuniversitario. Y en cuanto a la posible ayuda de la familia al desenvolvimiento de los estudiantes, la escasa escolarización de la mayoría de ellas, su exagerada sobrevaloración de los tipos y formas de estudio tradicionalmente símbolo de algunos grupos o niveles sociales, y el miedo a “las malas notas” van condicionar sus intervenciones empujando a los estudiantes, a veces con enormes sacrificios de toda la familia, hacia el bachillerato clásico y algunas carreras llamativas, los colegios privados o institutos conocidos, y al distanciamiento de todo lo que pudiera afectar directa o indirectamente a su rendimiento²³. Fueron momentos muy difíciles en que los padres y muchos responsables de colegios necesitaban y reclamaban ayuda para conocer objetivamente las posibilidades de sus escolares y prever su rendimiento en los momentos críticos.

- II-1-b) La gravedad de los problemas que surgen con la rápida escolarización y las deficiencias del sistema educativo de aquellos momentos van a aproximar a políticos y psicopedagogos en muchas de sus propuestas legislativas, entre ellas en la necesidad de organizar gabinetes psicotécnicos/servicios de orientación en las instituciones educativas. En la numerosa legislación

22 Los controles que llevamos a cabo con nuestros colaboradores entre 1962 y 1966 (uno de ellos puede consultarse en las págs. 123-128 de nuestro libro “Condicionamientos ambientales de la personalidad”; Madrid, 1971, Editorial Magisterio Español) nos llevó a defender que, en aquellos momentos, dos tercios de los estudiantes de bachillerato (75% de los varones y 50% de las chicas tenían un padre que no había hecho estudios medios, y solo el 10% de los alumnos podían recibir ayuda de una madre con estudios de bachiller (Vide García Yagüe, J. (1966): “La orientación de los escolares en los momentos de la nota 21).

23 Por los mismo controles de la nota nº 21 llegamos a criticar en nuestras reuniones que del 20 al 40% de los chicos varones de los grandes centros privados contaran además con profesores particulares entre 1º y 4º curso de bachillerato (11-14 años), y que el esfuerzo estuviera tan centrado en los contenidos de clase a estudiar que la mayoría de ellos no habían visitado nunca museos ni exposiciones culturales, apenas manejaban la lectura complementaria (periódicos o revistas, libros de difusión científica, obras literarias, biografías etc) y ni siquiera podían aprovechar recursos indirectamente favorecedores de su formación (máquinas de fotos, microscopios, acuarelas, filatelia, etc.). Solo la televisión era ya el factor de distracción dominante. Y lo que resulta mas curioso es que esta situación les pareciera lógica a padres e hijos y que resultara difícil hacerles cambiar de postura. El fantasma de “las malas notas” impedía valorar otras actitudes mas abiertas. Hay referencia a estas encuestas y los comentarios que provocan en García Yagüe, J.(1964) “La orientación psicológica de los escolares” (Educadores, 27, págs. 233-44) y en los ya citados en las notas nº 21.

de reforma de las Enseñanza Media, Profesional, e incluso Primaria, de 1950 a 1987 siempre aparece la necesidad de orientar a los escolares y sus familias; y en la mayoría se impone la creación de gabinetes/servicios de orientación en los centros, a veces con normas muy definidas²⁴. Pero estas obligaciones legales nunca se dotaron ni se pusieron en marcha en los centros oficiales a excepción de las universidades laborales, y algunos tanteos a nivel de experiencia por iniciativa de los propios centros en un pequeño número de Institutos. En las instituciones religiosas, su revista "Educadores" y las conclusiones de sus congresos sobre Orientación escolar y profesional de 1962 y 1964, impulsaron el desarrollo de los servicios de orientación en sus grandes colegios a partir de estas fechas siendo ellos, junto a las pocas instituciones oficiales o privadas no religiosas que los tenían, los que van a aprovechar durante la etapa los nuevos programas de diagnóstico y orientación. El inicio de los S.O.E.V. al final de la etapa (1977) es una iniciativa que debemos abscribir ya a la próxima etapa.

La Inspección médico escolar y los Institutos de Psicotecnia van a intentar derivar hacia ellos, especialmente durante la década de los cincuenta, los servicios de orientación que la legislación imponía y ampliar de esta manera su radio de acción²⁵; pero al no ponerse en marcha estos servicios y seguir con los mismos efectivos y mala financiación (en 1953 y 1957 el director del Instituto Nacional de Psicología consiguió con sus intervenciones algunas soluciones legislativas favorables que luego se anularon) van a ceñirse a las mismas actividades de finales de la etapa anterior hasta su desaparición en 1993. El Instituto Nacional de Psicología aplicada y Psicotecnia de Madrid mantuvo no obstante su imagen desde el nuevo edi-

24 La abundancia de estudios publicados sobre los intentos legislativos para institucionalizar la orientación escolar y profesional en esta etapa permiten no detenernos en ellos. Para los interesados podríamos recomendarles los análisis de A. Lázaro, A., Asensi J. y Gonzalo, M.L. (1982): "El desarrollo de la Orientación Institucional en España" (Revista de Educación, 30, 270, págs. 159-181), el volumen II de Benavent de la nota nº 1 y el de L. Delgado Gracia de la nota nº 16. Vale la pena recordar, sin embargo, que ya en la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 el artículo 115 imponía la creación en los centros de enseñanza media el Servicio de Orientación Psicotécnica, y que en su artículo 117 señala que "antes de finalizar el primer año de bachillerato deberán ser elaboradas las fichas médicas y psicotécnicas del alumno, realizándose el informe oportuno a los padres". La Ley General de Educación de 1970 dedica media docena de artículos a los servicios de orientación psicopedagógica de los centros escolares, los considera un derecho de los alumnos (art. 127) y les da una gran importancia para establecer el régimen de tutorías, adecuar los planes de estudio, valorar el rendimiento de los centros y "ofrecer la orientación al término de cada nivel o ciclo para ilustrar a los alumnos sobre las disyuntivas que se le ofrecen".

25 En las primeras leyes que hablan de los gabinetes psicotécnicos en los centros oficiales se parte explícitamente de los modelos de orientación de la inspección médico escolar. Y en cuanto a las atribuciones sobre ellos del Instituto Nacional y los Institutos Provinciales de Psicología Aplicada y Psicotecnia, su nueva denominación, las referencias legislativas en toda la etapa son muy explícitas: incluso en 1982 "se les encomienda las actividades de orientación educativa y profesional en los institutos de bachillerato y formación profesional con la colaboración de los profesionales y el personal técnico especializado que pueda existir".

ficio en la Ciudad Universitaria de Madrid y el eco que le va a dar ubicar en él dos grandes aportaciones de la época: la Sociedad Española de Psicología, con su equipo directivo y frecuentes congresos, y la Revista de Psicología General y Aplicada.

II-1-c) Las grandes aportaciones a la psicopedagogía y a la orientación escolar y profesional de la etapa van a partir, como ya hemos dicho, de los responsables y colaboradores del Departamento de Psicología Experimental del Instituto “Luis Vives” de Filosofía y del Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (C.S.I.C.).

– El Departamento de Psicología Experimental del Instituto de Filosofía con José Germain como director, y Yela, Pinillos y Siguan de colaboradores, mantuvo desde finales de los años cuarenta una intensa actividad promotoria de la Psicología logrando crear y dirigir durante toda la etapa la “Revista de Psicología general y aplicada”(1946), la “Sociedad Española de Psicología”(1952), y desde 1954, ya sin la dirección y con la participación de otros organismos, la Escuela de Psicología de la Universidad de Madrid; los tres colaboradores, que junto a F. Secadas ocuparon durante una docena de años las cuatro únicas cátedras oficiales de Psicología que había en nuestro país, van a ser la clave de los cambios que en 1968 darán origen a las Secciones de Psicología de muchas universidades y en 1979 a las frecuentadas Facultades de Psicología. El esfuerzo de todos ellos y sus aportaciones a la Psicología general (Yela, Pinillos), la psicolingüística (Siguan), los modelos de tratamiento estadístico (Yela), o las iniciativas para adaptar y editar los primeros años de la etapa algunos tests(Germain, Yela, Pinillos y Siguan) han dejado buen recuerdo y una numerosa bibliografía²⁶.

– Y el Instituto de Pedagogía, con García Hoz como director y M.A.Galino, Villarejo, Fernández Huerta, Secadas y García Yagüe como colaboradores/ investigadores²⁷, ubicando y dirigiendo durante toda la etapa desde

26 De la numerosa bibliografía que se puede consultar sobre la vida y las aportaciones de este grupo nosotros entresacaríamos para Germain y Mallart la que ya dimos en la nota nº 17. Para Yela “Inteligencia y cognición: homenaje al profesor Mariano Yela “(Madrid, 1992, Editorial de la Universidad Complutense) o el trabajo de Quintana, M.P. y otros (1997):”Mariano Yela: aportaciones metodológicas” (Estudios de Psicología, vol. 18,1, págs. 61-69); para Pinillos y Siguan: “José Luís Pinillos en la Psicología actual” y “Miguel Siguan en la Psicología española” ambos en la Revista de Psicología General y Aplicada (1999,52, págs. 17-26 y 1988, 51, 3-4, págs. 325-29).

27 Para las también numerosas referencias a la vida y aportaciones al diagnóstico y la orientación escolar o profesional de las personas citadas –que vamos a evitar porque alargarían exageradamente el trabajo– se puede recurrir a las publicaciones en homenaje de Víctor García Hoz (números monográficos de las revistas *Bordón* –nº 239 de 1981 y 51,2 de 1999– o de *Revista Española de Pedagogía* (nº 212 de 1999, de Fernández Huerta (“Cuestiones de Didáctica”; Barcelona,1988, CEAC) o de García Yagüe (nº 7 de 2002 de la revista “Tendencias Pedagógicas” del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid). Las referencias bibliográficas de las publicaciones desde el Instituto de todos sus miembros pueden encontrarse, además, en los dos números monográficos

él sus nuevas fundaciones (Revista Española de Pedagogía, 1942; Sociedad Española de Pedagogía y su revista "Bordón", 1949) y los multitudinarios Congresos que convocan, y llevando además los componentes del Instituto la responsabilidad de la Sección de Psicología Pedagógica y Orientación escolar y profesional de la Escuela de Psicología, va a centrar una parte muy importante de sus actividades en nuestro tema; especialmente en la búsqueda de modelos eficaces de psicodiagnóstico y orientación, la investigación sobre sus claves de referencia, condicionamiento o predicción desde programas tecnificados, y la elaboración rigurosa de recursos para los especialistas. A. Lázaro defiende en 1983 que el "núcleo polarizador" de la abundante bibliografía española sobre orientación escolar que apareció entre 1952 y 1976 (324 firmas) fueron cuatro figuras del Instituto (García Hoz, Fernández Huertas, Secadas y García Yagüe) y que muchas del "segundo núcleo de expertos" (Ayuda, Zaragoza, Arroyo, Sánchez Jiménez, Díaz Allué, García Manzano, Villarejo y Ríos González) estaban vinculados directa o indirectamente al Instituto y lo hacían desde sus revistas. Según su trabajo la cuarta parte de la bibliografía que aparece en esta segunda etapa corresponde a los primeros años del periodo (1952-1957)²⁸.

II-2) Problemática diferencial de la etapa

Entre 1944 y 1979 las preocupaciones y los recursos psicodiagnósticos españoles para la orientación tecnificada se pueden diferenciar claramente en tres grandes momentos:

- El primer momento (1944-1952/55) se va a centrar en la difusión de los nuevos programas estadísticos de investigación y diagnóstico (García Hoz, 1944 y 1949-53; Yela, 1949-56; Fernández Huertas, 1949-54; y Secadas (1952-56) y en la acomodación a la población española de algunas pruebas de inteligencia (Germain 1944, Secadas, 1952; o personalidad (Pinillos, 1954; Siguan, 1950-52; Garmendía de Otaola, 1945-1952; García Yagüe, 1952) y numerosas de rendimiento (Villarejo, 1946-52; Fernández Huertas, 1945-55; García Hoz, 1950-55). Las tesis doctorales de Villarejo ("Escala de ortografía para la escuela primaria", 1945) y Fernández Huerta ("Escritura (Didáctica y escala gráfica)", 1949), junto a los trabajos que los años siguientes les dedican se pueden considerar

que les dedica la Revista Española de Pedagogía en 1964 (nº 88 para las editadas entre 1942 y 1963) y 1974 (nº 125 para las de 1964 a 1973) De algunos temas importantes de psicodiagnóstico tratados por F. Secadas durante la época en otro tipo de publicaciones daremos directamente la reseña.

28 Lázaro, A. (1983): "Tendencias temáticas de los estudios sobre orientación escolar en España (1952-76)" (Bordón, 246, págs. 17-27).

Según Lázaro el estudio explora todos los libros editados sobre el tema, 23 revistas profesionales y las actas de los Congresos o Jornadas de Psicología y Pedagogía que habían tenido lugar en aquellas fechas.

como las primeras investigaciones de diagnóstico y orientación que se han llevado a cabo a partir de revisiones sistemáticas de la bibliografía y diseños experimentales. Y la difusión de las técnicas de análisis factorial por Yela (1949-56), Secadas (1954-56) y García Hoz(1953) van a abrir en nuestro país fecundas perspectivas para los trabajos posteriores.

Dentro de la fase, el Instituto de Pedagogía y sus fundaciones se van a interesar ya por la conveniencia de personal especializado (empiezan a llamarlo Psicólogo/ orientador escolar) para ayudar desde los centros al diagnóstico y la orientación de sus graves problemas. Se debate el tema en bastantes reuniones y de ello quedan algunas publicaciones (Planchard,1949; Andrés Muñoz (1950 y 1951). El Instituto de Pedagogía y la Sociedad Española de Pedagogía inician la experiencia en centros de enseñanza primaria y media relacionados con él y consiguen nombrar, a nivel experimental, tres “psicólogos escolares” (1950). Lo que domina la fase, a pesar de todo, es el interés por difundir entre los responsables de las instituciones los modelos estadísticos mas sencillos y el uso de tests colectivos de inteligencia o rendimiento (Goodenough, Ballard, Otis, Claparede, Fernández Huerta o Villarejo) para la clasificación de los escolares.

- En una segunda fase (1954/55-1969) los problemas que van encontrando algunos psicólogos/ orientadores en sus centros de enseñanza profesional (Secadas) o clásicos (Secadas, García Yagüe) y la participación como profesores de la nueva Escuela de Psicología de muchos de los colaboradores que tenían los Institutos de Filosofía y Pedagogía del C.S.I.C.. van a llevar a García Hoz, Secadas y García Yagüe junto a los grupos de titulados que empiezan a girar en torno de ellos, a defender durante toda la fase en los congresos de psicología y pedagogía y en numerosas publicaciones (“Revista de Educación”, “Revista Española de Pedagogía”, “Revista de Psicología General y Aplicada”, “Bordón”, “Educadores”), la necesidad de generalizar los servicios profesionalizados de orientación escolar, delimitar sus objetivos y programas de diagnóstico y elaborar y validar científicamente sus puntos de referencia o recursos. El periodo de 1954/55 a 1969 no va conseguir a pesar de todo la institucionalización de los servicios; pero históricamente va a ser el momento de su desarrollo en los centros privados y el de mayor esfuerzo de nuestro país para definir variables psicopedagógicas desde métodos estadísticos, construir tests originales, y establecer programas para el diagnóstico y la orientación psicopedagógica de todos los escolares para hacer frente a los grandes condicionamientos de la etapa y la previsión de ajuste al entrar en nuevos niveles escolares.

Los cuadros de referencia aptitudinal o de personalidad que van a sostener teóricamente los programas de diagnóstico y orientación mas usados en el periodo, se van a apoyar en investigaciones factoriales españolas para definir las dimensiones aptitudinales de la inteligencia (Secadas, 1956 y 1971; García Yagüe y A.Palomino, 1971), la inteligencia técnica o mecánica (Yela,1967 y 1968), y los intereses profesionales (Secadas, 1955). Se crean,

apoyándose en estas delimitaciones numerosos tests originales de gran difusión (T.E.I. de Yela, 1954; AMPE/ AMPE Elemental, 1954-1958, Dekatest, 1960, y SAE, 1961 de Secadas; y Aptitudes Generales/Aptitudes Generales inferior, 1965/1967, Aptitudes Mentales Diferenciadas, 1974, y Temario Vocacional, 1971 de García Yagüe); y al mismo tiempo que se inician los primeros trabajos longitudinales para controlar estadísticamente las posibilidades reales de predicción del rendimiento a través de la información que van recogiendo los servicios de orientación de los centros de todos los escolares (desarrollo físico, tests colectivos, calificaciones escolares encuestas sociométricas, informes de padres y profesores, etc.) (García Yagüe y Palomino López 1968; García Yagüe, 1969).

El diagnóstico de las posibilidades y condicionamientos de los escolares al inicio/salida de la enseñanza profesional o de los principales niveles educativos de la enseñanza primaria y el bachillerato, para hacer frente al problema del enorme porcentaje de escolares eliminados en los exámenes, la desorientación escolar de los hogares, y el desorden del sistema educativo fue, lógicamente, el programa de actividades de los servicios que tuvo mayor popularidad en la etapa. Empobreció con sus exigencias en muchas ocasiones el tipo de recursos que se emplearon y los modelos de comunicación que tendían a utilizar. Pero no impedía, como se les ha censurado en ocasiones, el diagnóstico y la orientación personal de los chicos con problemas de aprendizaje y comportamiento, que cuando eran graves o largos se remitían a otros especialistas, ni las entrevistas o debates colectivos sobre situaciones concretas analizadas por el Departamento. Sobre todo ello hay una abundante bibliografía de García Hoz, Secadas, Sánchez Jiménez y García Yagüe que los defiende.

Hay que reconocer que en las actividades de la etapa intervienen más personas y modelos de orientación escolar y profesional de los que acabamos de señalar. Pero los protagonistas y los rasgos dominantes de ella son, a nuestro juicio, los marcados. Si se desearan completar se podría recurrir a alguna de las referencias que hemos dado en la nota nº 2.

- Y en la tercera fase (1970- 1978/80), que parte ya de la aceptación casi general de la orientación escolar y vocacional tecnificada y de muchos menos condicionamientos familiares y escolares (la Ley General de Educación de 1970 racionaliza el sistema educativo y hace desaparecer los exámenes de grado intermedios dejando únicamente una prueba de acceso la universidad poco rigurosa - 18/25 % de eliminados-), los programas de orientación psicopedagógica de la vida escolar ganan posibilidades y se abren a modelos de diagnóstico impensables en las etapas anteriores. No obstante, y como siempre, el Estado, que hace obligatorios los servicios de orientación escolar y vocacional en la ley de 1970 considerándolos un derecho de los estudiantes (art. 1159 y centra todo el sistema en la llamada “educación personalizada”, sigue reticente en su institucionalización empezando solamente a nivel de 1977 a ensayar su experiencia con los S.O.E.V. Servicio de Orientación Escolar y Vocacional). Los servicios de orien-

tación en la enseñanza privada se van a generalizar desde el comienzo de la etapa, frecuentemente de forma indirecta y discutible, y las ofertas de titulados de la Escuela de Psicología o de las nuevas secciones de Filosofía y Pedagogía relacionadas con la orientación, o de las distribuidoras de tests y material psicotécnico (T.E.A., M.E.P.S.A., y C.O.S.P.A especialmente), de mucho eco en aquellos momentos, amplían pero complican enormemente la situación haciéndola perder mucha imagen; problemas nuevos a los que intenta hacer frente la Sección de Psicología Pedagógica con la elaboración de su primer código deontológico (aprobado para toda la Sociedad en 1974) y el esfuerzo que se hizo desde la Sección por editar y divulgar revisiones críticas de los tests que avisaran del nivel de validación estadística en que se encontraban y de los límites y condiciones de su uso (T.E.A., García Yagüe, J. y M.E.P.S.A.: (1975): "Tests empleados en España. Información técnico-bibliográfica"; Madrid; Instituto de Psicología Aplicada y Orientación Profesional).

Los trabajos experimentales de esta fase se van a incrementar con la extensión de las cátedras universitarias y el número de titulados que empiezan a salir de ellas. Se van a centrar en frecuentes estudios sobre la orientación vocacional, especialmente para las carreras universitarias (Secadas, 1967-72; Castaños, 1970, 1973 y 1979; Rivas, 1974, García Yagüe, 1970; Sánchez Nieto, 1969-76), el rendimiento (Pacheco, 1971; Arias, 1976; Jiménez Sacristán, 1976), las escalas observacionales del desarrollo y la madurez adaptativa (Secadas, 1970-1988; Palomino López, 1975) y la elaboración de listas sobre dificultades concretas de los aprendizajes básicos en la enseñanza primaria (I. Salvador, B. Pacheco, A. Lázaro, A. Caballero y J. Crespo en 1975) para establecer desde ellas tests cualitativos. Al comienzo de los setenta, Secadas y García Yagüe publican sus conocidos trabajos sobre las dimensiones factoriales de la inteligencia, y el último continúa esta línea de trabajos con sus equipos, intentando integrar en 1979 (Mesa Redonda nº 3 del Congreso Nacional de Psicología de 1979) todas las investigaciones factoriales sobre la inteligencia que habían ido acumulando desde distintos niveles educativos. Muchos de los tests originales de la etapa anterior se revisan y pasan a finales de los setenta a las distribuidoras comerciales de material psicotécnico.

III LA ÚLTIMA ETAPA DE LA ORIENTACIÓN ESCOLAR Y SUS PUNTOS DE REFERENCIA (1980 EN ADELANTE)

Al final de los años setenta profundos cambios políticos y el viento de los nuevos planteamientos de la orientación escolar que se iban propagando desde unas facultades de Psicología y secciones de Pedagogía agigantadas (en el curso 1987/8 había ya 20 universidades con Facultades de Psicología y casi 900 profesores que graduaban más de 3.000 titulados anualmente) y un Colegio de Psicólogos creado en 1980 que contaba ya en 1987 con 20.000 miembros, cambiaron la situación y los paradigmas de la orientación que se fueron imponiendo en este nuevo y esperado proceso de institucionalización de la orientación escolar y profesional. En pocos años desaparecieron

las instituciones que habían participado en las etapas anteriores (Centros psicopedagógicos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Institutos de Psicotecnia, Escuelas de Psicología) perdiendo impulso e imagen las Sociedades Españolas de Psicología y Pedagogía y sus revistas. Pero este periodo, demasiado próximo históricamente y del que ya he hecho algunos recelosos y amargos análisis en 1995 (vide mi estudio de 1995, nota nº 2) merece un tratamiento separado.

Orígenes y Diseño de la Acción Diagnóstica en Educación (Perspectiva histórica desde los servicios de Orientación Educativa en España)

Ángel Lázaro Martínez

*A mi amiga Isabel Salvador, permanente entusiasta
del diagnóstico y la orientación educativa,
desde los orígenes de la institucionalización.*

RESUMEN:

En el artículo se comentan las incidencias y competencias de diagnóstico que se realizan en los distintos equipos y servicios de orientación educativa en España. Se parte de anécdotas respecto al origen y configuración de los Servicios de Orientación Educativa y su implantación desde diversas instancias, y la participación de destacados profesores en la creación y desarrollo de tales instituciones, hasta el momento actual.

PALABRAS CLAVE: Diagnóstico, Equipos de Orientación, Revisión histórica, Competencias diagnósticas, Orientación Educativa.

ABSTRACT:

Spanish Guidance Services's incidents and assessment competencies are analyzed from curiosities about the origin of Educational Guidance Services and their institutional development from historical perspective. The rol of relevant teachers and their contribution are explained from past to the present.

KEYS WORDS: Assessment, Guidance Services, Historical revision, Assessment competencies, Educational Guidance.

INTRODUCCIÓN

Diagnosticar es una función muy lábil que se concreta en el mero y sencillo análisis etimológico:

- *día* es un prefijo que tiene dos acepciones:
 - 1: a través del tiempo
 - 2: a través (por medio de) de unos recursos

- *gnosis* significa conocer o conocimiento.

Por tanto, de forma elemental y urgente, diagnosticar es *tener conocimiento de algo por medio de unos medios y a través del tiempo, tanto entendido como secuencia, como maduración y estudio de los resultados que se acopian*. Esta aproximación recoge el sentido de las diferentes definiciones de diversos autores o las que he extendido en otros textos.

Por otra parte, de forma genérica, diagnosticar puede ser aplicado tanto a lo pedagógico como a lo psicológico, lo clínico, lo mecánico o a otras tantas actividades que se ejecutan e indagan en el ámbito del conocimiento, tanto científico, como vulgar. Se matiza la acción diagnóstica por aquello que es objeto de estudio, por lo que substituye, dada la amplitud de la acción educadora, lo *pedagógico* o lo *psicopedagógico*, por la *acción educadora*. Así se entiende que *diagnosticar en educación es la acción que permite conocer, sistematizar y valorar científicamente, de forma acumulativa y continuada, los hechos y actividades educativas, tanto en su vertiente formal como informal, por medio de unos recursos y procedimientos que faciliten la toma de decisiones de intervención para la mejora del objeto/sujeto de estudio*.

Esta inicial aproximación al concepto de diagnóstico en educación podría ser completada con análisis enriquecedores de estudios epistemológicos, comparados, diacrónico-históricos o de fenomenología de la actividad. Pero, en esta ocasión valdría esta elemental definición para entender como se estableció como función propia de los equipos de Orientación Educativa en España.

Una primera inquietud que bullía en los organizadores de los tales instituciones, germen de la actualidad disparidad y diversidad orientadora de equipos, servicios, departamentos, gabinetes o cualquier otra denominación, era la de establecer una “red nacional” que facilitase el diagnóstico inicial de los estudiantes con el fin de asesorar la actividad educativa en los centros de enseñanza.

Este estudio pretende referir, comentar y destacar situaciones de reflexión sobre el origen y desarrollo de la actividad diagnóstico-educativa en España, más que ofrecer un análisis específico y una minuciosa compilación, de fechas, datos, histogramas, estadísticas o citas, Para ello se van a exponer anécdotas y vivencias en las que el autor tuvo la oportunidad de participar, dada su implicación en el origen y desarrollo generalizado de las actividades de Orientación y Diagnóstico en educación en España, tanto como aprendiz en departamentos de Orientación, en Madrid, dirigidos, entonces, por el Profesor García Yagüe, como por haber sido director del Gabinete de Orientación Educativa del

Ministerio de Educación durante la etapa de transición o como Inspector General de Orientación, a nivel del Estado Español (1977-1985). Por eso, a diferencia de textos más concienzudamente explícitos en la referencia de las fuentes, la experiencia y vivencia del autor se transforman en fuente básica, obviando las, a veces, engorrosas reacciones bibliográficas; es un estilo semejante a las “historias de vida” o relatos biográficos, tan utilizados en estudios etnográficos. Este estudio se semeja al artículo de José Mallart, publicado en la “Revista Española de Psicología”, en el que exponía su relato personal sobre la constitución y desarrollo de la psicología durante el siglo XX, tomándose a sí mismo como testigo privilegiado, definiéndose como “un aprendiz de psicólogo”; en ese artículo recogía su recorrido biográfico desde que estudió en Barcelona, Madrid (Escuela Superior del Magisterio), su vinculación a la Fundación Sierra Pambley (asociada a la Institución Libre de Enseñanza), o sus estudios realizados en Ginebra; posteriormente, relata su vinculación al Instituto de Psicología y Psicotecnia, y sus relaciones con Lafora, Germain y Mercedes Rodrigo, su depuración política en períodos franquistas, sus andanzas por Colombia y su retorno al mencionado Instituto y a la Sociedad Española de Psicología. Es un artículo jugoso y vital, en el que refiere el progreso de la psicología española y sus relaciones con personalidades como Simarro, Mira i López, Germain, Rosselló, Juarros, Yela, Pinillos... Similar, en estilo y frescura, es la forma expresiva de Fernández Huerta, en un artículo de la Revista “Educadores”, mencionando a José Ercilla, director de la publicación, recriminándole cariñosamente sobre la demanda que le hizo sobre el concepto global de la didáctica.

ORÍGENES DE LA ACCIÓN DIAGNÓSTICA EN LOS PROCESOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Tan acostumbrados se está en el panorama científico a reclamar “indicadores de calidad” que avalen la científicidad de un texto o de una investigación que, basándose en citas, bibliografía, gráficos, cuadros, documentos, o desarrollos estadísticos, apenas se utilizan otras fuentes de valoración, subjetivas y contrastables, como la opción de lo vivencial de lo aprendido o desarrollado. Desmond Morris, además de darse a conocer por su honestidad y profundidad antropológica, destacó, en *El Mono desnudo*, que escribía sin citas ni referencias bibliográficas; o Hawking, el conocido autor, en *Historia del Tiempo*, señaló que lo escribía sin incluir ninguna fórmula, lo cual no mermó ni la profundidad ni la brillantez de su pensamiento. De la misma forma, intentamos comentar lo solicitado sobre el Diagnóstico desde los Servicios y Equipos de Orientación Educativa.

Aportaciones básicas y aplicadas

Sería presuntuoso y exagerado afirmar, como se señalaba a comienzos de los setenta, que antes de la institucionalización de la Licenciatura de Psicología (1ª promoción en la Universidad Complutense, en 1971), lo que se había hecho en España eran meras experiencias esporádicas de “testómanos” aficionados a la psicología, sin profundidad

científica. Dicha exageración, por no señalar “boutade”, fue expresada en muchas ocasiones, antes y después de los 70’; eran afirmaciones presuntuosas y soberbias, despreciando lo que anteriormente habían aportado, por ejemplo, Simarro, Blanco, Mira i López, Lafora, Mallart, Rodríguez Vicente, Germain, Rodrigo, Pinillos, Yela, G^a Hoz, Ayuda, Zaragoza, Secadas, García Yagüe y tantos otros. Diversos autores han incidido sobre los “precursores” del Diagnóstico y la Orientación en España antes de la explosión de la psicología y de la pedagogía experimental a finales del XIX, desde los estudios de Wünder. Cabe remitir a las aportaciones de Benavent Oltra, de la Universidad de Valencia, en su voluminosa obra sobre el origen y desarrollo de la Orientación en España, como a las publicaciones de García Yagüe, de la Autónoma de Madrid, y de Bisquerra, de la Universidad de Barcelona. Todos ellos, entre otros, destacan las peculiares y casi intuitivas aportaciones de autores como Vives o Huarte de San Juan, que resaltaron la necesidad de realizar diagnósticos de las personas, para asesorar y/o planificar la toma de decisiones, tanto a nivel personal como institucional, en el ámbito académico y en lo profesional.

Aportaciones que, paulatina, aisladamente, durante siglos, van aglutinando nuevas focalizaciones sobre la medida y evaluación de la psique, siguiendo innovaciones y percepciones, a semejanza de lo que ocurre en el resto de Europa. En el XIX, se van introduciendo las polémicas sobre la frenología, el darwinismo, la psicofísica, el psicoanálisis, ... Mata, por ejemplo, divulgó las inquietudes sobre los nuevos modos para afrontar los estudios científicos, como reflejo hispano de las polémicas entre lo *científico-espiritual* y lo *científico-experimental*.

Durante el siglo XX, se realizan empeños, ya más congruentes con los principios experimentales, que difunden autores como Blanco, impulsor del primer Laboratorio Antropométrico en la Escuela Aneja de Magisterio, en Madrid, o como Simarro, creador del primer Laboratorio de Psicología Experimental, en el seno del Museo Pedagógico Nacional, organismo promovido por *institucionistas* (Institución Libre de Enseñanza), similar a los creados en París, Londres o Berlín.

Más adelante, se localizan esfuerzos de otros entusiasmados, que fomentan instituciones como los Institutos de Psicología de Madrid y Barcelona, y se convierten en *quijotes en un país de penuria*, que organizan, por los años 20’, Congresos internacionales, editan o publican artículos en revistas especializadas, o traducen libros, instalan consultorios, promueven asociaciones...; un ejemplo de esta vorágine de iniciativas es la frecuente irrupción del catalán Chleusebairgue, con publicaciones como *Psicología del trabajo profesional* o su clásico *Fundamentos, Teorías y procedimientos prácticos de la Orientación Profesional*. Por otra parte, en el plano académico, diversos expertos, se preocuparon por encontrar procedimientos para valorar objetivamente conductas escolares; Mira i López, además de su famoso *Manual de Orientación Profesional*, que inició en España, también se preocupó por establecer sistemas de diagnóstico y asesoramiento en el estudio para el niño que no aprende; por su parte Galí, con la publicación de *La medida objetiva del treball escolar*, contribuye a la elaboración de un elenco de pruebas para diagnosticar los aprendizajes y aptitudes básicas de los escolares, precedente de otros vademécums, como el de García Hoz (*Manual de tests para la escuela*), tan difundido después de la conflictiva bélica nacional. En aquellos momentos, primer ter-

cio del siglo XX, el interés por la psicología clínica también suscitó encendidas polémicas, sobre los discutidos procedimientos diagnósticos de la psicología clínica y los tests proyectivos, como el Roschard, que acapararon virulentas discusiones sobre el uso y abuso de los tests y quiénes deberían utilizarlos e interpretarlos, mínimo eco de las revueltas anti-tests que se localizaron en otros países. Tal era el prestigio de algunas iniciativas institucionales o de algunos investigadores y profesores que, como se ha indicado antes, se celebraron diversos Congresos Internacionales en torno a los años 20'. Por otra parte, la dedicación e impulso de Mira i López fue extraordinario, tanto cuantitativa como cualitativamente, si se compara con la penuria de otras aportaciones en la época. Emilio Mira, tanto en su etapa española (hasta 1936) como en la americana, fue muy difundida, reiterando lo expresado anteriormente, tanto por su carácter divulgador como investigador, pues aportó pruebas de gran interés diagnóstico (*test miokinético*, citando un peculiar y conocido ejemplo original) o pautas para el asesoramiento orientador (el niño que no aprende, Orientación profesional). Años más tarde, con motivo del centenario de su nacimiento, organicé, en la Universidad Complutense, unas jornadas conmemorativas, en las que intervinieron los profs. García Nieto, García Yagüe, Pertejo, Díaz Allué, López Franco y Oliveros, entre otros, semejante a las que en paralelo se organizaron en la Universidad de Barcelona.

Después de la Guerra Civil, la reconstrucción de las actividades diagnósticas fue, como en tantos otros sectores del ámbito intelectual española, ardua y compleja, dada la diáspora de los diversos especialistas y la desconexión entre los de “fuera” y los de “dentro”. En el interior, la preocupación por el diagnóstico se caracteriza, inicialmente, con la adaptación y elaboración de técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación de la persona, aproximándose a la revisión de los modelos de intervención, hasta los años 70', destacando el impulso de entusiastas apasionados, con grandes preocupaciones teóricas y aplicadas, como Yela, Pinillos, Secadas, Forteza, Siguán, Yagüe... Es un período de constantes esfuerzos y concreciones: se inician, o reinician, los estudios universitarios de Pedagogía y de Psicología; con diferentes trayectorias y obviando diferentes procedimientos burocráticos; se crean asociaciones científicas; se realizan diferentes congresos y reuniones internacionales o se comienza a mantener contactos con los centros de otros países en centros e instituciones extranjeros como Francia, Inglaterra, Estados Unidos.

Por lo menos era injusto y exagerado, mantener corrosivamente, como algunos hicieron años después, que toda estas actividades apuntadas anteriormente, desde comienzos del siglo XX, especialmente desde los 40', solo eran manifestaciones de preocupaciones e iniciativas que no profundizaban en lo científico, convirtiendo la polémica en un enfrentamiento de estilos y enfoques sobre cómo concebir la acción diagnóstica y su aplicación; era una manera de irrumpir, estrepitosamente, con calidad y fuerza, en el panorama psicológico y pedagógico español, removiendo la placidez, la rutina y el adocenamiento al que parecía que se estaba abocado. Era un proceso generacional parecido al que, por los años 20', promovieron Lorca, Dalí y Buñuel, desde la Residencia de Estudiantes, de Madrid, elaborando un catálogo de *putrefactos* (escritores anteriores), cuyo símbolo y líder consideraron que era Juan Ramón Jiménez, mantenedores de un estilo arcaico y ñoño. *Putrefacto*, en el ámbito psicológico y pedagógico, era lo anterior; corriente educativa, en terminología de Rosselló, que terminó, décadas más tarde, conviviendo con lo

criticado, según el desarrollo dialéctico-hegeliano, de síntesis de las ideas. Pero en ese momento, si se simboliza en una fecha (1970) se producen diversos acontecimientos científicos, sociales y políticos, que provoca una nueva etapa, que se mantiene hasta, por lo menos, el 2000, como una *institucionalización y expansión definitiva*.

Conjunción de las corrientes diagnósticas: científica, social e institucional

Al comienzo de los años setenta, como símbolo de estas retahílas de descalificaciones, cabe reseñar que se definió que la “testomanía y la cuantofrenia”, como señalaba Sorokin, eran los descriptores de la actividad psicológica española antes de 1970, en una conferencia impartida en el acto inaugural del curso académico, en el salón de actos de la Sociedad Española de Psicología, presidido por Yela y García Yagüe. Sin embargo, superando dichas anécdotas y banalidades, como señalé en otros escritos anteriores, en la evolución de las aportaciones de lo científico básico hacia lo aplicado, se cristaliza una conjunción entre lo profesional y lo social, distinguiéndose tres corrientes, de origen temporal secuenciado, pero de desarrollo inicial asincrónico y, posteriormente, paralelo:

- una corriente se refiere a las *aportaciones científicas*, que se inician mucho antes, debido a los interrogantes que propulsan las investigaciones;
- otra se manifiesta en las *demandas sociales* que, ante la presión de diversos colectivos, ansían y reconocen la utilidad de las aportaciones científicas para resolver situaciones cotidianas (dificultades, intervenciones institucionales, clasificación y selección profesional, diagnosis de anomalías y trastornos clínicos,...), lo que provoca
- una tercera corriente de *institucionalización* académica y social con el establecimiento de redes administrativas, científicas y sociales

Las tres corrientes se ajustan paulatinamente, de forma que se van interrelacionando cuando cada una alcanza un grado de consolidación permanente, focalizando su actividad para dar respuesta a los intereses y demandas sociales, lo que contribuye, a su vez, a la configuración de las otras dos. En España, cabría entender que este ajuste cristaliza a partir de la Ley General de Educación de 1970, y comienza a concretarse en 1977, desarrollándose en plenitud con leyes y disposiciones posteriores (LODE, LOECE, LOE...), hasta alcanzar, en la actualidad, con el despliegue autonómico, un grado de institucionalización y servicio social de gran amplitud.

En los momentos presentes, albores del siglo XXI, se dispone de diversas redes de Orientación Educativa (que dependen de los diferentes gobiernos autonómicos, de administraciones locales, o de organizaciones privadas), que han diversificado sus funciones, competencias y actividades de forma atractiva y enriquecedora, en los diversos niveles de enseñanza, adoptando denominaciones peculiares: servicios, equipos, gabinetes, consultorios... En la tesis de Josefa García, que tuve la oportunidad de dirigir, se realizaba un estudio comparado y analítico del desarrollo legal en las diversas Comunidades Autónomas, en el período 1970-1990. Se comparaban, entre otros

objetivos, la organización y dependencia, las funciones, actividades, selección y formación de los orientadores,... concluyendo que la disparidad de focos de los sectores analizados estaban en relación, entre otras, con las siguientes variables:

- oportunidad política
- enfoque teórico
- demandas sociales para solventar problemas de aprendizaje
- demandas de profesionales, en función de desempleo
- demanda de valoraciones de personas con discapacidad

El origen de los “Equipos” fue muy concreto y preciso. Con anterioridad, en diversas disposiciones legales, se podría rastrear que se había fomentado la constitución de Gabinetes de Orientación y/o Diagnóstico, focalizados en las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, con la intención de facilitarles su integración instructiva y formativa en las actividades escolares. Pero las iniciativas anteriores fueron empeños parciales y un tanto frustrados. Quizá, podríamos señalar que el esfuerzo que se inició en 1977, con la publicación de la disposición sobre los SOEV, fue una línea de institucionalización que ha se mantenido con continuidad y amplitud hasta la actualidad.

Con anterioridad, y también como desarrollo de la Ley General de Educación (1970), se pretendió impulsar los Departamentos de Orientación en los Institutos de Bachillerato, impulsores del asesoramiento para alumnos de COU (Curso de Orientación Universitaria). En dicha propuesta, intervinieron los profs. González Marcos y Díaz Allué, lo que permitió elaborar una disposición que especificaba la funcionalidad y competencias del indicado departamento, y su conexión con los departamentos didácticos en las sesiones de valoración. Pero la dificultad de su extensión fue, entre otras razones:

- se planteó como una experiencia, de un curso de duración, (al terminar el período de experimentación, no se divulgó ningún informe ni se propuso ninguna continuidad, por lo que el empeño se frustró)
- no se planificó ni se especificó ninguna partida económica para la adquisición de material psicopedagógico de diagnóstico e intervención
- tampoco se definió qué profesionales se podrían encargar de la actividad con cierta competencia (aunque se indicaba que esta función podría ser desempeñada por pedagogos, psicólogos o personal idóneo; de hecho, en algunos institutos, a juicio del claustro, se dedicada una cantidad económica para el desempeño de tales actividades y se encargó estas acciones a algún voluntarioso profesor –generalmente de filosofía, de humanidades o, en su defecto, al que debía que completar su dedicación docente–)

También en diferentes disposiciones, a partir de la Ley General, se hacían alusiones a las actividades de orientación y diagnóstico. Por ejemplo, en los libros de escolaridad de educación básica, se señalaba que los tutores, en las páginas finales, al con-

cluir el nivel educativo, formularan “un consejo de orientación académica”, asesorando sobre la posible continuidad escolar ante la diversidad de los estudios.

Entre estos antecedentes legales se localiza, en reglamentos y normativas anteriores, tanto de educación primaria como de bachillerato, articulado proponiendo a los centros educativos que se constituyan departamentos de orientación para diagnosticar a los escolares y asesorarles en sus problemas de aprendizaje. Aunque se expresaban más intenciones que propuestas realizables, por lo menos anunciaban la pretensión de institucionalizar iniciativas que, en ocasiones, llegaron a cristalizar, debido al empuje de algunos profesores, como el caso del Instituto “Ramiro de Maeztu” de Madrid.

También es destacable, en este período (1940-1970, aproximadamente), los esfuerzos que se realizaron en los Institutos de Psicología Aplicada y Psicotecnia o en las denominadas Universidades Laborales.

En tales Universidades Laborales (posteriormente, Centros de Enseñanzas integradas), una peculiar organización de la época del Ministro Girón, a finales de los 40’ y comienzos de los 50’, que pretendía fomentar el estudio entre la clase trabajadora, se establecieron Gabinetes de Orientación Educativa y Diagnóstico, realizando informes exhaustivos de todos los alumnos, con el fin de orientarles a las especialidades profesionales más adecuadas. Fue una importante contribución, desde la perspectiva del fomento e institucionalización diagnóstica, salvando los sesgos que imprimía y condicionaba la estructura político-social de la época, destacando, especialmente, el de Zaragoza, dirigido por Gavín, y el de Tarragona, dirigido por Sanvisens, posteriormente destacado catedrático de Pedagogía en la Universidad de Barcelona.

Los Institutos de Psicología tienen una tradición de mayor extensión temporal desde antes de la guerra civil, en conexión con el Instituto de Reeducción de Carabanchel (Madrid). Mallart, en su artículo anteriormente comentado, señala los orígenes del Instituto y su personal vinculación, desempeñando funciones de investigador, debido a una curiosa permuta con Pedro Roselló, que ocupó la plaza que él había obtenido en el BIE (Oficina Internacional de Educación de Ginebra, posteriormente integrada en la UNESCO). Dicho Instituto, en el colaboraron Lafora y Germain, fue pionero de gran cantidad de investigaciones y propulsor de otras muchas iniciativas. Su actividad coordinadora y propulsora de esfuerzos fue similar al que se instauró en Barcelona, tal como refiere G^a Yagüe en diversos artículos, lo que fomentó el interés por la acción diagnóstica –evaluatora– orientadora entre los intelectuales de la época. Después de la contienda española del 36-39, ante la ausencia de Germain (realizando estudios por Europa) y la marcha de Rodrigo, Mallart ocupó la dirección, de forma desinteresada, ingenua, responsable y bondadosamente, tal como era. En el Diccionario de Pedagogía Labor, de Sánchez Sarto, hay un artículo de Mira i López, encomiando estos aspectos y la labor psicológica y pedagógica de Mallart, entonces joven promotor de la *psicotechnica* en España (como lo fue Barnés en la pedagogía divulgando la *paidotecnia*).

Posteriormente, bajo la dirección de Germain, el Instituto, que cambió en diferentes ocasiones de denominación, fue el encargado de coordinar una red nacional de institutos provinciales, con sede en las capitales de las provincias. Fue un intento frustrado porque se llegó a institucionalizar solo en algunas, destacando, por su pujanza e

iniciativas diagnósticas, el de Pamplona. Pero constituyeron, especialmente el de Madrid, un referente de cierto prestigio: Germain fue durante once años presidente de la AIOSP (Asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional), se celebraron en su sede diversos Congresos internacionales –entre ellos el I y II Iberoamericano de. Orientación–, diversos encuentros nacionales y fue sede de la Sociedad Española de Psicología y de la Revista Española de Psicología.

En el plano operativo de la acción diagnóstica hay que reseñar que los Institutos tenían encomendado la selección psicotécnica de los futuros conductores de automóviles, lo que les permitía un cierto mantenimiento económico. Por otra parte, una de sus funciones era el diagnóstico y orientación de alumnos, por lo que tal actividad, entendida como de “consulta”, se mantenía el carácter propio de los institutos, en su vertiente académico-educativa, aunque “sus listas de espera” eran muy desesperantes, dado la excesiva tardanza para ser atendido. En esta específica función de un instituto de psicología aplicada, destacó el esfuerzo, dedicación y competencia de Pilar García Villegas, vocal durante muchos años de la AIOSP y Presidente de la primera Asociación Española de Orientación, de la que fui socio fundador y vocal-directivo durante una década.

También cabría señalar el prestigio mantenido, pero frustrado en sus propósitos iniciales desde antes de la guerra civil, como tantas otras iniciativas en España, de la Inspección médico-escolar, diseñada para localizar alumnos con deficiencias y dificultades para aprender. Desde Rodríguez Vicente, antes de los comienzos, hasta Valtueña, inspector coordinador nacional por los años 70’, los inspectores médico escolares superaron su carencia de medios con sus aportaciones técnicas y sus escritos e investigaciones.

La explosión por la extensión diagnóstica y la acción orientadora, en los 60-70’, como medios complementarios de la acción educativa propició la creación de diferentes equipos y servicios, como los *Municipales*, sobre todos en Madrid, Barcelona, Valencia y algunas áreas de Andalucía y Euzkadi que, dependientes de Ayuntamientos o de iniciativa privada (colegios privados, centros coordinadores de congregaciones religiosas, asociaciones de padres y madres de alumnos en colegios públicos) fomentaban la localización e intervención con alumnos con Problemas de aprendizaje. Destacaron los Institutos Municipales de Madrid (Villarejo), Barcelona (Ayuda) y Valencia (Zaragozá) que realizaron labor de difusión y potenciación divulgadora del diagnóstico, sobre todo el educativo, publicando libros y revistas, de alcance reducido, pero de gran valor técnico y recopiladores de actividades e instrumentos.

Desde la Administración Central se siguieron impulsando la creación de nuevas redes de orientación: así surgieron los Equipos Multiprofesionales, dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia, con una planificación intencionadamente equilibrada y constituida por diversos especialistas, que ejercían su acción pretendiendo localizar aquellos alumnos susceptibles de educación especial y diferenciada.

Todos estos antecedentes, tanto de institucionalización como científico, reflejan una cierta profusión de la acción diagnóstica antes de la efervescencia institucionalizada a partir de los años 70’.

A la iniciativa de Blat Gimeno, Director General de Ordenación Educativa en 1977, diversos profesores (G^a Yagüe, M^a Angeles Galino, principalmente) me incluyeron entre los posibles expertos que podrían fomentar la concreción de la institucionalización de Servicios de Orientación Educativa en España, desde el Ministerio de Educación. Blat, que se reincorporaba a la Administración Española después de una larga y brillante carrera como pedagogo en la UNESCO, interpretó que, a semejanza de Francia, era indispensable que se creara una red de Servicios de Orientación e Información académica, concretando algunos artículos de Ley General de Educación (art^o 14), y aplicando el derecho del estudiante a la asistencia de la actividad orientadora durante la escolaridad.

Después de varias consultas y seminarios de expertos (G^a Yagüe, Isabel Salvador, entre otros) que, desde sus conocimientos y experiencia, señalaron las funciones, competencias y tareas de los orientadores escolares y profesionales, se redactó un texto breve y conciso señalando la configuración de los SOEV (Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional)...

La primera dificultad que encontramos es la escasez de recursos pues que la administración educativa, genéricamente, pretende, en todas las épocas, realizar innovaciones o reformas, disponiendo solo de la creatividad de los participantes, de su buena voluntad y tiempo, pero con escasos o nulos recursos económicos; se cifraba el éxito de la iniciativa en la elaboración de diseños curriculares o en planificación de actividades que debían concretar los profesores y las editoriales; el esfuerzo económico se polariza en construcciones, sueldos y subvenciones (casi nada a innovaciones o investigaciones aplicadas). Como decía Ángel Ganivet en sus *Cartas finlandesas*, que en España aun no se había comprendido que la legislación no servía para crear nada, sino para ordenar y regularlo lo creado. Y lo escribía en 1898, año de su muerte.

EXPANSIÓN Y DIVERSIDAD DE FUNCIONES DIAGNÓSTICAS

Desde finales del XX, se está en una situación crítica en la historia del diagnóstico, con nuevas demandas, tanto sociales como técnicas y deontológicas, a las que se añaden dificultades de carácter académico, técnico y económico, que intentaremos subrayar. Este periodo, está caracterizado por las siguientes polémicas:

- búsqueda y desarrollo de alternativas de indagación diagnóstico, con profusión de técnicas y procedimientos
- estructuración del diagnóstico, presentando oscilaciones y confusiones, según la intensidad que adquiriera el modelo hacia lo social, psicológico o pedagógico.

profusión de técnicas y procedimientos diversos, a veces inconexos e incoherentes en su visión holística, a los problemas demandados por los núcleos socio-educativos (padres, profesores, alumnos..), generando contradicciones e incoherencias.

Pero, en líneas generales, podemos señalar como características básicas las siguientes:

- El Diagnóstico en Educación es una fase del proceso educativo, inserto en los planteamientos teóricos sobre la educación.
- Las tendencias de la ciencia experimental son asumidas y adaptadas a los diversos ámbitos pedagógicos (teoría, método, organizaciones escolares, cuestiones técnicas), con el fin de mejorar científicamente la realidad educativa;
- La preocupación por realizar una educación adaptada a los intereses y necesidades de la persona promueve el desarrollo del Diagnóstico en Educación, a través de métodos experimentales en los que se utiliza la medida (Conexión con Psicología y Pedagogía Experimental), en función de la diversidad de los sujetos o grupos (Pedagogía Diferencial).
- Esta preocupación impulsa el método de los tests como el más adecuado para analizar aptitudes de los escolares y sus dificultades de aprendizaje (Conexión con la Educación Especial y la Didáctica)
- El Diagnóstico en Educación se concibe como necesario para ayudar a los escolares en sus problemas y toma de decisiones, conectado, por tanto con la Orientación Educativa.

Este planteamiento enlaza con la situación actual en la que se mantienen y se agudizan las crisis y las polémicas. Es un periodo de escepticismo ante la aplicación indiscriminada de instrumentos diagnósticos de medida, pues se generaliza la desconfianza ante el abuso de los test y su aplicación masiva. Es un momento en el que se impulsan nuevas técnicas y los procesos de medida adquieren mayor rigurosidad. Por otra parte los instrumentos suavizan su rigidez y adquiere protagonismo las técnicas subjetivas de los cuestionarios e inventarios, con la pretensión de clasificar rasgos de conductas.

Alternativas diagnósticas en educación a comienzos del siglo XXI

La precedente panorámica diacrónica del Diagnóstico en Educación permite comprobar cómo se han ido cristalizando, hasta la actualidad, los problemas diagnósticos que se manifiestan como más palmarios, y las soluciones aportadas como las más significativas en el entramado reticular de procedimientos, técnicas, programas, servicios y métodos que se han ido ofreciendo y que han sido mejor aceptadas, por sus soluciones, por los demandas sociales y profesionales. Como corolario de lo anterior cabe señalar que durante el siglo XX se han ido acumulando problemas y soluciones, como una constante permanente desde el origen y constitución del diagnóstico en Educación.

En conjunto, las aportaciones de solución pretenden, por una parte, superar esquemas tradicionales de diagnóstico, y por otra, bien ofrecer soluciones a problemas técnicos, bien ampliar el campo de estudio del Diagnóstico en Educación. Algunos de

estos empeños, a pesar de su indefinición, se engarzan con los problemas y opciones para consolidar el diagnóstico durante el siglo XXI. Este desarrollo permitirá perfilar las cuestiones claves respecto *a qué, por qué, para qué y por medio de qué se ha de diagnosticar en educación.*

Los motivos de estudio en el Diagnóstico se concentran en el proceso de indagación del sujeto o de la entidad de análisis. Desde un planteamiento clásico, se aúnan las inquietudes teóricas con el carácter aplicado y terapéutico que reclama toda actividad diagnóstica. En función del *diseño diagnóstico*, cabe elegir el *procedimiento, la técnica y los instrumentos* adecuados, para *obtener información relevante, reelaborarla y realizar una devolución*, con sugerencias y/o pautas de intervención.

El diseño dependerá del enfoque y modelo de procesos de formación humana y de las pretensiones educativas, formalizándose, paulatinamente, un predominio socio - científico, del *paradigma* (en teorías de Kühn). El caso es que afrontar el problema de la acción diagnóstica implica, tal vez, en los comienzos del siglo XXI, dos posibles abanicos de actuación:

- La Renovación de los objetivos diagnósticos, esto es delimitar el qué se debe estudiar y diagnosticar, lo que conduce a analizar el diagnóstico de *las competencias*, delimitando que se entiende por competencia, para qué se es competente, junto a otros interrogantes psico-pedagógicos a desvelar.
- Revisión de procedimientos, técnicas, métodos y procesos de indagación, comprensión y explicación diagnóstica

Renovación de objetivos diagnósticos

Cabe señalar una serie de puntos de partida que caracterizan el propio cometido del diagnóstico, de los que señalamos los siguientes:

- todo diagnóstico se basa en la medida directa o indirecta de atributos, rasgos, factores, dimensiones o manifestaciones de algo en un contexto.
- el diagnóstico debe estar abierto a la utilización de múltiples metodologías de obtención de información
- todo diagnóstico debe poner de manifiesto potencialidades o limitaciones
- el diagnóstico debe perseguir la identificación y clasificación de lo diagnosticado.
- en todo diagnóstico debe intentarse una explicación causal
- la medida en diagnóstico y en orientación educativa está referida a una norma o a un criterio
- debe ponerse especial atención en la relevancia y adecuación de los factores a evaluar
- ha de evitarse la exclusividad de interpretación en función de experiencias pasadas centradas en el sujeto y dar un mayor énfasis a los factores ambientales que enmarcan cada situación.

A los anteriores cometidos, para los que se investigan nuevas opciones de acción diagnóstica, cabe añadir como mera formulación ejemplar, otras preocupaciones, aun de incipiente investigación, pero que pueden desplegar una amplia gama de estudios y soluciones:

A.- uno de ellos es la localización de un entramado **taxonómico de objetivos educativos**, y la subsiguiente de dificultades de aprendizaje, con su completa formulación sintomatológica, es decir de los TAXONES que definan una conducta global deseable, desde la perspectiva de lo cognitivo, lo afectivo, lo social, lo psicomotriz, lo actitudinal y lo conductual. Cada *taxón* entramado en un eje educativo de formación, debe definir, con estimación del grado de logro, un objetivo de diagnóstico.

Se trataría de una investigación compleja para facilitar el qué se va a diagnosticar, esto es, establecer una panorámica de ejes educativos (*subsiguientemente entrañaría, un grado y un ritmo del aprendizaje para cada objetivo, lo que aboca en la localización de dificultades de aprendizaje y su correspondiente explicación, esto es, su etiología y correspondiente intervención*).

B.- Por otra parte es imprescindible *conocer las* competencias de lo que se ha de diagnosticar, superando la estructuración clásica de la factorización, en la que se establece un perfil determinado, con arreglo a la concentración de la habilidad demostrada en una serie de estímulos presentados, generalmente en un test de papel y lápiz. El informe o bilan de competencias, tiende a establecer cuestiones determinadas respecto a la superación de esta problema de clasificación:

- Se supera el concepto de una exploración puntual y se ofrece un diagnóstico procesual, triangulando las técnicas de recogida de información.
- Se aporta un guía de seguimiento de la exploración, pautando y recogiendo cualquier procedimiento que aporte datos sobre el sujeto y sobre la competencia de estudio.
- Es un diagnóstico revisable, donde la información ofrecida sobre lo diagnosticado siempre es provisional y ofrece, por una parte, un carácter reflexivo y de seguimiento y, por otra, es de tipo acumulativo con las informaciones recogidas posteriormente.

Estos esfuerzos iniciados, de forma incipiente hace dos décadas, aun pendiente de consolidar, apuntan otras dos cuestiones diagnósticas:

- la localización de los *componentes fundamentales para la estructura de la personalidad o la localización de la competencia* para algo. El problema estriba en que se es competente para algunas cosas y que es complicado determinar de qué se compone la competencia de forma estable (aptitud, interés, la oportunidad social, la preparación técnica, el estilo personal, la experiencia sin confundirla con los años, la motivación y el incentivo ocasional...?).
- Es otro de los grandes retos del diagnóstico: *qué se diagnóstica y con referencia a qué?* (la tabla taxonómica de diagnóstico señalada anteriormente).

- otra cuestión se refiere a *de qué forma se diagnostica*, llegando a la superación del *testing*, pues se plantean otros procedimientos, más procesuales y de seguimiento como lo comentados anteriormente (el *assessment authentic*, el *performance*,...) como nuevas opciones de acción diagnóstica, que exigen mayor capacidad interpretativa, trabajo en equipo y actividades de control.

Este elenco de cuestiones pueden ser las prioritarias de las opciones de estudio que deben conformar la investigación diagnóstica en estos comienzos del siglo XXI y que, de algún modo, son continuación de los empeños que se están realizando para ofrecer una actividad diagnóstica en educación más acomodada a las necesidades que demandan los grupos sociales, más rigurosa, más precisa y más comprensiva y explicativamente humanizadora.

Algunos renuentes insisten en que el diagnóstico, siguiendo lejanas y vaporosas tendencias, tiene el cometido, como en la época greco-latina, meramente de describir, clasificar y ordenar lo analizado (especialmente si es la persona), dejando para otros ámbitos psico-pedagógicos, el diagnóstico de entidades (procesos, productos, ambientes...), el proceso de la valoración-evaluación. Este planteamiento, más arcaico que tradicional, ha sido superado, especialmente en el ámbito psicológico, desde los 70's, y no aborda el problema fundamental del mismo hecho diagnóstico, cual es el de *disponer, en psico-pedagogía, de una referencia de taxonomías de progreso educativo, es decir de un catálogo previo, jerarquizado y ordenado de situaciones de éxito formativo, vinculado a las competencias de la persona, su actividad y su contexto socio-formativo.*

Para responder a esa pretensión del nuevo orden clasificatorio convendría definir los logros, el dominio y competencia personal, lo que hemos denominado *taxones educativos*, que es el *núcleo concentrado de habilidades deseables de logro en una determinada dirección de desarrollo personal y social*; lo hemos denominado taxones porque deberían estar, como en todo proyecto educativo, *coordinados, secuenciados y jerarquizados*, y que se ofrecieran como un elenco de posibilidades de acción de carácter universal. Superando polémicas enconadas, uno de los problemas más acuciantes en el diagnóstico, reiteramos, es la posibilidad de elaboración de una taxonomía de conductas adecuadas, en vista al éxito escolar, o en aras de una perspectiva de mejor conocimiento de los problemas educativos.

Las taxonomías son clasificaciones ordenadas según un criterio de jerarquía, y con arreglo a unos ejes de especificación. Este intento lo aportó, de forma definitiva, Linneo, en el siglo XVIII y, en nuestro país entre otros, Mutis, con su clasificación taxonómica de las plantas en América.

- En primer lugar habría que definir y establecer los enfoques fundamentales del diagnóstico en educación. Posteriormente, en relación con las cuestiones anteriores, asumir que si el Diagnóstico se ha de realizar a personas incluyendo o excluyendo en el mismo, la diagnosis de sus contextos y procesos (institucio-

nes, programas, procesos o, productos, agentes, recursos). Para ello, aunque sea indirectamente, o existan controversias, sería conveniente un consenso, es decir, delimitar previamente que corresponde diagnosticar, cuál es el objeto de estudio: la persona, el contexto, el proceso, el resultado, la institución. Se debería considerar que las perspectivas se dirigen hacia «Diagnóstico en Educación, como acción global e integral, y no complementaria y parcelada.

- ❑ El aspecto más fundamental es el de establecer los **ejes taxonómicos**, es decir qué es lo educable y, por tanto, lo esperable como conducta educativa y, en consecuencia, objeto de diagnóstico; por ejemplo, sin que se aliente ninguna opción, convendría señalar ejes clasificatorios, como niveles cognitivos, nivel y expresión emocional, nivel de progreso curricular escolar, nivel de comportamiento escolar y adaptación de normas de socialización, o desarrollo de la decisión y autonomía personal. Estos ejes exigirían un desarrollo progresivo de las competencias asignadas a ellos, con especificación de las tareas y en su especificidad según ambientes diversos.
- ❑ Posteriormente, se han de establecer los **puntos de secuencia madurativa** en cada uno de los ejes y cuales son las manifestaciones tope, o tipo, o punto de corte de las tareas de cada uno de los ejes en cada rango del comportamiento escolar (alumno de 3, estudiante al finalizar un de ciclo formativo obligatorio, etc.) o en relación una dis-función (fenómeno-dis: disfemia, dislalia, discalculia, disortografía, etc.)
- ❑ Tal vez, en paralelo, cabría señalar lo sintomático de cada desarreglo escolar (disfuncionalidad, discapacidad, anomalía...), estableciendo el punto de corte de nivel correspondiente en cada dificultad. De esta forma se llegaría a una jerarquización de manifestaciones, o de los síntomas, que se acumulan en una patología pedagógica o educativa, siguiendo los pasos de conformación de los mismos. O desde otra perspectiva, por ejemplo, diagnosticar la funcionalidad entre los medios y los agentes educativos, el deterioro del clima escolar, el relativo esfuerzo para conseguir los mismos objetivos con la escasez de recursos y tiempos disponibles y accesibles, etc.

Quizá el esfuerzo básico de una clasificación taxonómica es delimitar las conductas susceptibles de diagnóstico educativo o pedagógico (bien de forma positiva; estudioso, el generoso, el erudito...), o negativa (el retrasado escolar, el disfuncional, etc) con sus tareas y dependencias . El objetivo es determinar la etiología del problema para presentar estrategias de intervención.

En conclusión, primero se debería aislar un comportamiento deseable en ambiente escolar o laboral o social y, posteriormente indicar qué manifestaciones de conducta son relevantes y significativas de una conducta, estimable y susceptible de ser medidas o apreciadas por observación o por procedimientos objetivos de medición de la personalidad.

Otros aspe importantes que ha de abordar el diagnóstico actual en Educación serían, entre otras:

- A.- La localización social sobre qué competencias se han de diagnosticar
- B.- Ofrecer alternativas procedimentales del diagnóstico en *Educación*
- C.- Relacionar lo humanístico con el enfoque neurológico
- D.- revisión de los conceptos de educación, diagnóstico y medida

CONCLUSIONES RESPECTO A LOS PROBLEMAS Y OPCIONES DEL DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

El transcurso de las actividades diagnósticas durante el pasado y presente siglo, se ha sido enriqueciendo el propio concepto de diagnóstico, por otra parte, que ha estado en permanente configuración, debido al entrecruzamiento de técnicas, métodos y polémicas. No obstante, cabe destacar que en todo Diagnóstico en Educación existe una intencionalidad explicativa de un hecho, y que se desarrolla a través de un proceso. Estas notas iniciales nos enlazan con la inquietud científica, ya que dicho conocimiento pretende ser riguroso, preciso, objetivo y verificable, un conocimiento científico y aplicado, que requiere la asistencia de la pedagogía experimental. Sin embargo, la polémica surge al considerar que la aplicación de determinados procedimientos diagnósticos no reúnen las condiciones requeridas a todo conocimiento científico.

La acción diagnóstico en Educación está guiada por un mejoramiento de la persona, configurándose como el paso previo a toda intervención. Por ello, aunque su pretensión inicial sea descriptiva, le es preciso abocar cuestiones predictivas y facilitar en consecuencia, la toma de decisiones. Y constatar que la decisión es adecuada, exige que la acción diagnóstica continúe en permanente evaluación de la intervención

El objeto de estudio del diagnóstico, el acontecer educativo (véase cuadro), se manifiesta como complejo, lo cual ha incidido en el propio quehacer diagnóstico. A lo largo de la configuración histórica del concepto de Diagnóstico en Educación, existe una búsqueda de la especificidad del diagnóstico en el acontecer educativo. Inicialmente se centró en el aprendizaje cásico de lo escolares, para realizar la medida de otras manifestaciones (contexto personal, ambiente escolar), que incidieran en el aprendizaje.

El estudio de las dificultades de aprendizaje se ha estimado como núcleo de la acción diagnóstica. Pero también se ha incluido, en épocas más recientes, la organización de dicho aprendizaje, entendido como el resultado de un proceso que facilita la toma de decisiones ante problemas. Un objetivo diagnóstico es considerar si dichas dificultades de aprendizaje son debidas a anomalías procedentes del sujeto, que le retrasen o impidan obtener aprendizaje, o a incompetencias o defectos de los procesos o características establecidas para facilitar dicho aprendizaje. Lo cual implica que el Diagnóstico en Educación amplíe su campo de actuación al estudio de las condiciones para aprender. Estas circunstancias implican al diagnóstico con otros sectores pedagógicos, como la Orientación Educativa, la Organización Escolar, la Didáctica o la Pedagogía Diferencial.

En ocasiones, esa búsqueda de la definición del objeto de estudio ha confundido el quehacer del Diagnóstico en Educación, que ha tendido, en ocasiones, a lo psicológico o a lo médico. Esta confusión se agudiza al emplear y asumir métodos comunes de explo-

ración. Sin embargo, el diagnóstico de otras circunstancias que inciden en el hecho educativo, como la valoración de programas, procesos o condiciones institucionales educativas, puede deslindar el campo hacia lo pedagógico, aunque surjan polémicas en torno a si el Diagnóstico en Educación debe reducirse o no al estudio del sujeto que aprende.

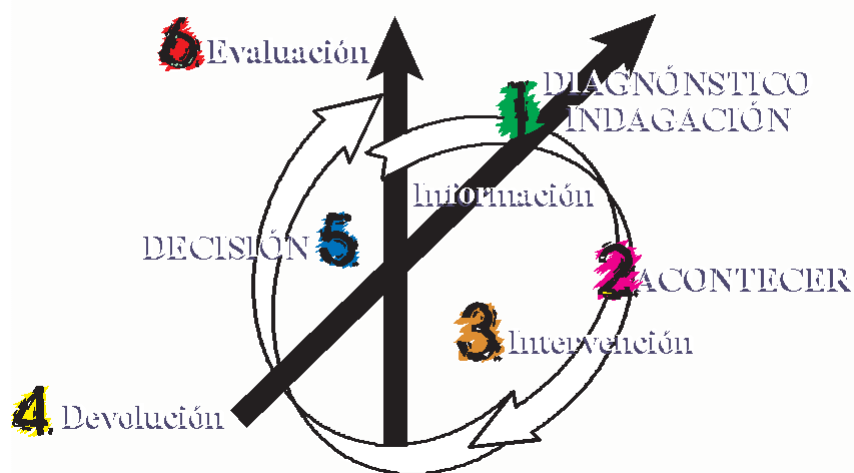
Por otra parte, el Diagnóstico en Educación concreta su acción al sujeto, por tanto es personalizada, pero se rige por la aplicación de leyes que faciliten el aprendizaje. Ese nivel de generalidad implica que el diagnóstico amplíe su actividad al estudio global del acontecer educativo, en tanto que la interacción con el contexto impulsa la educación de un sujeto concreto.

El estudio de la evolución del diagnóstico matiza su concepto como una actividad que pretende ser rigurosa en el conocimiento de los acontecimientos educativos. Se constata una tecnificación del diagnóstico, utilizando distintos procedimientos e instrumentos, congruentes con las alternativas teóricas o metodológicas señaladas. Esta obsesión por la comprobación a través de datos recogidos, ha impulsado el desarrollo de la observación y de la medida en el diagnóstico en general, y del pedagógico, en particular. Pero también ha suscitado críticas y reacciones sociales de rechazo.

No obstante, esta rigurosidad pretendida, al tener un carácter aplicado y como respuesta a las reacciones, ha suscitado también un orden ético necesario en toda acción diagnóstica, como en la difusión de normas técnicas, vademécum y códigos deontológicos.

En conclusión, el concepto de Diagnóstico en Educación, durante su desarrollo histórico, ha profundizado en su finalidad, añadiendo, a la medida y a la clasificación, las notas de predicción y evaluando la intervención así como los pasos del cambio de estado en el fenómeno educativo. Por otra parte y, casi como consecuencia, el concepto ha ampliado el campo de estudio al señalar como objeto tanto las dificultades como las condiciones para la intervención educativa.

Modelo de Orientación (A. Lázaro, 2001)



Ser Tutor Hoy y la Utopía de la Educación en Valores

Jesús Asensi Díaz

RESUMEN:

En este trabajo se realiza, en primer lugar, un resumen del desarrollo de la tutoría en España en el periodo que marcó la Ley General de Educación de 1970. El periodo posterior, a partir de la LODE y la LOGSE, desde 1985 hasta ahora, también es analizado con brevedad. Por último se plantean las nuevas directrices contenidas en la LOE, de 2006, sobre Orientación y Tutoría.

En la segunda parte de este trabajo se plantea qué son los valores y su tratamiento en la tutoría. Se analizan el papel que juegan la sociedad y las familias y la situación de estas respecto a los valores. Por último se plantea la dificultad de los tutores para abordar el tratamiento de los valores indicándose algunas líneas de intervención.

PALABRAS CLAVE: Áreas transversales –Consejo Tutorial de Orientación– Consumismo –Departamento de Orientación– Tutor –Tutoría– Valores educativos.

ABSTRACT:

In this work we expose, at first a resume of the support development in Spain that defined the General Law of Education in 1970. The next period, starting with the LODE and LOGSE, from 1985 until nowadays, is also brevely analysed. Finally we show the new directions of the LOE (2006), about orientation and support. In the second part of this work we present the support values and treatment. We analyse the role that society and family have and the situation of these compared to the values. Finally we present the difficulty that tutors to approach values treatments giving a few lines of intervention.

KEY WORDS: Transversal areas –Orientation tutorship– Consumism Orientation Department –Tutorship– Educative values.

Ser Tutor Hoy y la Utopía de la Educación en Valores

Jesús Asensi Díaz

RESUMEN:

En este trabajo se realiza, en primer lugar, un resumen del desarrollo de la tutoría en España en el periodo que marcó la Ley General de Educación de 1970. El periodo posterior, a partir de la LODE y la LOGSE, desde 1985 hasta ahora, también es analizado con brevedad. Por último se plantean las nuevas directrices contenidas en la LOE, de 2006, sobre Orientación y Tutoría.

En la segunda parte de este trabajo se plantea qué son los valores y su tratamiento en la tutoría. Se analizan el papel que juegan la sociedad y las familias y la situación de estas respecto a los valores. Por último se plantea la dificultad de los tutores para abordar el tratamiento de los valores indicándose algunas líneas de intervención.

PALABRAS CLAVE: Áreas transversales –Consejo Tutorial de Orientación– Consumismo –Departamento de Orientación– Tutor –Tutoría– Valores educativos.

ABSTRACT:

In this work we expose, at first a resume of the support development in Spain that defined the General Law of Education in 1970. The next period, starting with the LODE and LOGSE, from 1985 until nowadays, is also brevely analysed. Finally we show the new directions of the LOE (2006), about orientation and support. In the second part of this work we present the support values and treatment. We analyse the role that society and family have and the situation of these compared to the values. Finally we present the difficulty that tutors to approach values treatments giving a few lines of intervention.

KEY WORDS: Transversal areas –Orientation tutorship– Consumism Orientation Department –Tutorship– Educative values.

1. EL TUTOR Y LA TUTORÍA A PARTIR DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, DE 1970

Hasta el año 1970, con la promulgación de la Ley General de Educación, no aparecen en el vocabulario pedagógico español, los términos “tutor” y “tutoría”, referidos a la Educación General Básica (EGB.) que acababa de implantarse. Esta renovó la ordenación del sistema al prolongar los estudios primarios dos años y, como consecuencia, retrasar el comienzo del Bachillerato.

La aparición de la figura del “Tutor”, vino propiciada, por la nueva estructura del sistema educativo, en que, en la Segunda Etapa de la E. G. B. (cursos 6º, 7º y 8º), se pasó del maestro único, al hecho de que profesores especialistas impartieran las diferentes materias de cada curso. En este equipo de profesores, uno tenía que asumir las funciones de coordinación de todos ellos y de tutoría sobre un grupo de alumnos. La importancia que se dio, entonces, en la novedosa EGB., a la organización departamental, hizo que los profesores de la segunda etapa, tuvieran que ser especialistas en la materia que debían impartir. De esta manera, los alumnos tenían en cada uno de estos cursos varios profesores con lo que se rompía la vieja tradición del maestro único. Cada uno de ellos debía ser el Tutor de un grupo o curso de alumnos, con la función, de ser, también, el Coordinador del equipo de profesores en todos los aspectos académicos con lo que todos, o casi todos, los profesores debían ser tutores.(1)

Las funciones del Tutor, se fueron perfilando en la década de los setenta en que se realizaron muchos estudios técnicos pedagógicos que investigaron y analizaron el rol del tutor. Se trabajó con tanta minuciosidad que los listados de funciones que se proponían (entre 30, 40 o más) angustiaba a los tutores que ya se sentían desbordados al tener que cumplir multitud de tareas administrativas como cumplimentador de fichas, actas y expedientes y coordinador de las sesiones de evaluación. Sólo la exploración inicial de los alumnos y el proceso de la evaluación continua, suponían una gran dedicación(2). Para darnos idea del nivel de complejidad a que se llegó, tenemos el testimonio de (S. SÁNCHEZ, 1975) desde el ICE de la Universidad de Salamanca: *“Intentamos, haciendo traslación de las técnicas de la Psicología Industrial, ofrecer una descripción tan concreta como fuera posible de la actividad del tutor y fruto de este intento fue una descripción del puesto de trabajo del tutor, como si de listar y taxonomizar las tareas de un operario se tratase”*. No obstante, a los profesores de la recién implantada EGB. no les incomodaba ser tutores pues tenían asumido ese rol que ya ejercían como maestros, eso sí, sin tanta tecnificación.

Entre las tareas que más se desarrollaron estaban las referidas a las dificultades de aprendizaje, las técnicas de recuperación y la evaluación, que más que tareas tutoriales lo son profesoriales o didácticas, si bien es cierto que se profundizó en ellas, incorporando a su tratamiento el carácter de ayuda y orientación. Respecto a las dificultades de aprendizaje, se insistía en algo previo a ellas, es decir, en el diagnóstico de carácter pedagógico, porque el diagnóstico de tipo psicológico, excede a la preparación técnica del Tutor.

Para desarrollar este diagnóstico pedagógico se desarrollaron instrumentos sencillos, basados en la observación sistemática, como son las escalas de estimación, las

listas de control, los registros de incidentes críticos, los cuestionarios, la entrevista, etc. No obstante su uso práctico era complicado, llevaban mucho tiempo y siempre estaba presente la veracidad de sus resultados o su interpretación por los tutores.

Las tareas tutoriales, tal y como se formulaban, deberían tener su complementación en el Departamento de Orientación, pero de este Servicio se hablaba mucho y, sin embargo, no existía legalmente en la enseñanza pública; sólo en los centros privados de cierto nivel estaba establecido. A pesar de ello, se teorizó mucho sobre sus funciones, relación con los tutores, etc.(ASENSI, J., 1978). En 1977, el Ministerio creó los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV), una de cuyas funciones era la de “*Asesoramiento y ayuda al profesorado de EGB en técnicas tutoriales*”, lo que fue efectivo por los numerosos cursos que se hicieron a través de los ICEs y del Servicio de Inspección(3). Al término de esta etapa, en 1982, se regula la evaluación del ciclo superior de la EGB, proponiéndose un “*Consejo Tutorial de Orientación*” que debe figurar al final de cada curso en el Libro de Escolaridad y un “*Consejo de Orientación Tutorial*”, al término de la EGB(4). Estos informes o Consejos se contemplaron con bastante respeto y los tutores los redactaban con notable concisión y homogeneidad.

2. LA TUTORÍA A PARTIR DE LA LOGSE, DE 1990

En 1982, se produce un cambio de gobierno que tendrá una gran importancia en los nuevos planteamientos educativos. Se comienza desarrollando el programa de Educación Compensatoria y la ordenación de la Educación Especial lo que obliga a ejercer nuevas tareas tutoriales. En 1985 se aprueba la LODE, creándose muchas expectativas que van desarrollándose lentamente. En 1986, el incremento del personal de los SOEVs es ya notable con lo que estos Servicios empiezan a configurarse como Equipos que están ya más cercanos a los centros educativos.

La nueva Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 1990, (LOGSE) tiene gran relevancia e influencia en el desarrollo de la Orientación y la Tutoría. Se estructura la Educación Básica, obligatoria, en una Educación Primaria de seis cursos y en una Educación Secundaria Obligatoria, de cuatro cursos. Esta fue la que acaparó todo el interés del Ministerio, al considerársele un nivel novedoso y, al tiempo, complicado por la edad difícil y problemática de los alumnos.

Las nuevas prescripciones sobre Orientación y Tutoría, se legislaron tanto para Primaria como para Secundaria Obligatoria. Los maestros de Primaria –ya dejaron de ser profesores– las recibieron sin problemas, aunque incluían nuevos contenidos como enseñar a desarrollar la identidad personal, a convivir y a pensar. Es decir, todo lo que siempre habían hecho los maestros pero ahora aderezado de más tecnicismo. El problema estaba en los Profesores de Secundaria que nunca habían realizado labores de tutoría y que, además, las consideraban como algo ajeno a ello y propio solo de la primaria.

En realidad, la situación escolar empezaba a ser muy distinta. Las enseñanzas medias dejaban de ser selectivas para acoger a toda la población escolar que ahora se

ofrecía incontrolada. Se comenzaba con niños que antes eran de la EGB y se terminaba con adolescentes indisciplinados y faltos de motivación para el estudio. El ambiente liberal y consumista se sumaba a ello junto a la dificultad de los padres para colaborar en el proceso educativo. La resistencia del Profesorado de Enseñanzas Medias a aceptar esta situación duró muchos años a pesar de que en 1991 se creó la especialidad de Psicología y Pedagogía con la clara intención de que este nuevo profesional fuera el Jefe del Departamento de Orientación –que por fin se crea en los Institutos de Enseñanza Secundaria– y dinamizara la acción tutorial.

La falta de motivación del profesorado –sólo estaban interesados en impartir una materia científica– y la ausencia de formación psicológica y pedagógica para ser tutor, agudizaron esta situación en los Institutos, al tiempo que iban aumentando los problemas de indisciplina, violencia, drogadicción, objeción escolar y otros, a los que se unía la escolarización, cada vez mayor, de los inmigrantes. Tuvo gran significación la publicación del volumen titulado “*Orientación y Tutoría. Secundaria Obligatoria*”, en el que se exponía el sentido de la acción orientadora y tutorial y su relación con el nuevo planteamiento curricular y con la práctica docente, algo inusual, hasta ahora, en esta etapa educativa. Se perfilaron las funciones del Tutor de Secundaria que no variaban mucho de las de Primaria, insistiéndose en el desarrollo de la identidad personal, comportarse, convivir, adaptarse y como propia de la etapa, decidirse a través de un asesoramiento vocacional.

En 1996, se reforman los Reglamentos Orgánicos de los Centros de Primaria y Secundaria. Este último, incluye, como funciones tutoriales, la de “*Organizar y presidir la Junta de profesores y las sesiones de evaluación de su grupo*”, la de “*Coordinar las actividades complementarias*” y la de “*Orientar y asesorar sobre las posibilidades profesionales*”. Este mismo año, se regula la organización de los Departamentos de Orientación en Secundaria, en que al Orientador se le asigna la función de “*colaborar con los tutores en la elaboración del consejo orientador que sobre su futuro académico y profesional ha de formularse...*”(5). Otra amplia normativa, de 1966, ordena la “*Orientación educativa y psicopedagógica*” instando a la realización del “*Plan de Actividades de los Departamentos de Orientación*”(6)

Por último, en este mismo año de 1996, tan prolífico en normas reguladoras sobre orientación y tutoría, aparece otra referida a la “*Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación*”, para cuyo desarrollo la actuación de los tutores es fundamental. Todavía, la *compensación educativa*, en el ámbito del MEC, es objeto de un nuevo desarrollo en 1999(7). Como vemos, la acción tutorial se ha ampliado con nuevos objetivos y tareas, como consecuencia de las políticas educativas acerca de la integración escolar y de la compensación de desigualdades, tanto en primaria como en secundaria.

3. LA INCÓGNITA DE LA TUTORÍA A PARTIR DE LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE) DE 2006

Los cambios políticos, que tanta incidencia están teniendo en educación, dejaron atrás una “*Ley de Calidad*”, de 2003, que apenas fue desarrollada y este mismo año,

de 2006, ha sido promulgada la “*Ley Orgánica de Educación*”(LOE) que se pretende sea un instrumento decisivo en la gestión de los centros. Entre otros desafíos, se propone proporcionar una educación y una formación de calidad para todos los ciudadanos, realizar una escolarización equitativa, establecer medidas de apoyo al profesorado, atender la diversidad del alumnado y converger con los sistemas de educación y formación europeos. Los grandes principios quedan muy bien formulados en las leyes, pero el día a día de la resolución de los problemas educativos es otra cosa. Y entre estos problemas está actualmente el de la tutoría, sobre todo en la educación secundaria obligatoria por su conflictividad. Hagamos un breve repaso de lo que adelanta la LOE.

Los grandes principios son la base de las actuaciones posteriores, tal y como aparecen en el artículo 1. Los más relacionados con la Orientación y Tutoría son:

- *“La equidad, que garantice, la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad”*
- *“La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación”*
- *“La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores”.*
“La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social”

Al tratar de la Educación Secundaria Obligatoria se dice que *“se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado”*, añadiendo medidas como los *“programas de refuerzo y programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”*, que son claramente acciones tutoriales. Y entre los objetivos de esta etapa, nos quedamos con uno sólo, que desglosamos, pues compendia todo un programa de acción tutorial para que los alumnos y alumnas:

- *Asuman responsablemente sus deberes*
- *Conozcan y ejerzan sus derechos en el respeto a los demás*
- *Practiquen la tolerancia*
- *Desarrollen la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos*
- *Se ejerciten en el diálogo*
- *Afiancen los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural*
- *Se preparen para el ejercicio de la ciudadanía democrática*

En otro artículo, 26.4, se insiste en que “*corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa*” y, por último, al tratar las funciones del profesorado se proponen:

- *La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de sus aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.*
- *La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.*

Hasta aquí todo lo que la Ley menciona sobre orientación y tutoría. No parece que vaya a añadirse mucho a lo ya legislado con anterioridad. Pero el desarrollo de esta Ley, tal y como ha ocurrido con otras, puede aportar novedades. Si se observa una clara intención de centrar las acciones en la etapa de la secundaria obligatoria, verdadero quebradero de cabeza de la actual educación básica. Analicemos los aspectos de la acción tutorial, que a nuestro entender, debían potenciarse en esta secundaria obligatoria cuya situación preocupa a todos. En referencia a las etapas de la educación infantil y de la educación primaria, quizá es ahora el momento de extender a ellas o más bien de crear, en sus centros, el Departamento de Orientación y la figura del Orientador Escolar que coordine técnicamente la acción tutorial y desarrolle la orientación educativa, recogiendo toda la tradición y experiencias que, desde hace tiempo, se viene generando en estos niveles educativos. Intensificar las acciones para integrar debidamente y sin conflictos a la población inmigrante, es otro reto que obliga estar mejor preparados y concienciados, a los tutores de la educación primaria.

4. ASPECTOS BÁSICOS DE LA TUTORÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Dejando al margen todo lo ya legislado sobre Tutoría y presuponiendo lo que se puede decir ahora, vamos a exponer los aspectos que nos parecen más sobresalientes, tomados de la realidad, expresada día a día, por los propios profesionales, los padres, los alumnos y los medios de comunicación. Lo acompañamos de ciertas observaciones críticas y posibles estrategias.

4.1. Características de los alumnos

Los alumnos de la etapa de la educación secundaria obligatoria, entre 12-16 años o más, se encuentran en las edades más difíciles y problemáticas del desarrollo humano, bien descritas por los manuales de psicología evolutiva. Pero además, son hijos de esta sociedad que les influye en gran medida. Merece la pena que apuntemos algunos rasgos de su forma de ser y de sus comportamientos.

Nuestros adolescentes han crecido en medio del consumo indiscriminado y junto al drama inquietante del alcohol, las drogas, el sida... Poseen una cultura propia y su aprendizaje social lo realizan en las discotecas, en los grandes almacenes, en las tumultuosas trasnochadas de los fines de semana, en la pandilla. En realidad, viven y asumen una complejidad social que les llega por todos sitios, a pesar de que suelen estar instalados en su burbuja: el paro, la violencia urbana, las drogodependencias, la libertad sexual, la corrupción política y económica, el consumo masivo, la teleadición, etc. es lo que les rodea.

Las familias, asisten consternadas e impotentes el discurrir de esta generación de jóvenes. Y a mayor tolerancia y comprensión con ellos, se consigue, muchas veces, más irresponsabilidad de su parte; a mayor severidad, el resultado suele ser más tensiones y problemas de convivencia. En general, la autoridad familiar se ha debilitado y los chicos y chicas se desentienden de la continua cantinela adulta que rechaza y recrimina sus actos. Se llega, en muchos casos, a un discurrir paralelo y silencioso entre padres tolerantes y resignados e hijos cuya independencia afectiva va remitiendo. Sin embargo, siguen fuertemente asidos a la seguridad que les proporciona la familia quien les cuida y atiende con mimo, les costea los estudios, les compra ropa, les posibilita todos sus caprichos, les facilita sus diversiones...

La imagen que las series de televisión o los anuncios publicitarios transmiten de los jóvenes, es comercialmente estereotipada: resultan fantásticos, tremendamente hermosos o resultones, se divierten constantemente, beben cervezas doradas, visten ropas de marca, a la de menos se revuelcan con la pareja de turno... Los medios de comunicación se ocupan de ellos para encumbrar más a sus mitos que son cantantes, artistas de cine, deportistas de elite, ídolos juveniles con pies de barro, de vidas y comportamientos la mayoría de las veces inquietantes. O, bien, destacan llamativamente los aspectos negativos de la subcultura juvenil, como son la drogadicción, la delincuencia, la violencia, la picaresca... a través de una tipología variopinta: punkis, cabezas rapadas, pasotas, hippies, ocupas,... Estos modelos, al ser tan difundidos se convierten en estereotipos que devienen en personajes y protagonistas permanentes de películas, espacios televisivos y reportajes de actualidad.

Los adolescentes, muchos de ellos, huérfanos de criterios, deseosos de identificarse con algo e inconscientemente manipulados no tienen capacidad para reivindicar otros modelos más reales, más auténticos, más anónimos, más libres. Y sería necesario hacerles ver que también existe una juventud alegre y reflexiva, que estudia, que realiza actividades artísticas, técnicas o literarias, que practica el deporte y que pasea y se divierte de día... pero que está oculta y poco promocionada.

Una característica esencial de nuestra época es que los adolescentes deciden su consumo: ropa, juegos, películas, discos, comidas y bebidas, etc. Y todo ello no es nada despreciable para la economía de consumo; al contrario los analistas de marketing, los tienen ya como un objetivo prioritario. Y así, estudian sus deseos, diseñan sus marcas, les condicionan con sus "spot"... Para los adolescente y jóvenes el consumo constituye ya un hábito que si, en parte, les satisface, de otra les tiene siempre frustrados e insatisfechos: el que ha conseguido una bici, al poco desea ya una moto, de la que pronto se cansará para demandar el utilitario de moda.

Son muchos los negocios e industrias que viven ya del consumo juvenil cuya importancia ha revolucionado el mercado. Los jóvenes no sólo consumen masivamente los productos creados para ellos, sino que empiezan a desbancar a los adultos de lo que antes sólo ellos consumían: tabaco, alcohol, ropa, espectáculos... Nunca han disfrutado la niñez, la adolescencia y la juventud de un bienestar material como el que tenemos: exceso de alimentación, variedad de ropa, televisores individuales, multitud de videojuegos y discos, etc.

Para muchos padres, la única manera de complacer los ánimos de niños y adolescentes es dándoles dinero para que consuman, para que no se frustren, para que no sean menos que los demás.. Hay quien pasó tales carencias en su niñez que ahora procura que sus hijos tengan de todo. Con ello, estamos haciendo unos adolescentes groseramente egoístas que sólo viven para consumir, unos jóvenes materialistas que carecen de espíritu de sacrificio, unos seres, inmaduros aún, que no valoran lo que tienen porque no saben lo que les cuesta.

En el centro educativo estos adolescentes son perezosos, desinteresados, abúlicos... Los estudios se les hacen cuesta arriba, no realizando ningún esfuerzo por aprender. Se insolentan, "pasan de todo" lo escolar, pierden el tiempo... Las prédicas y recomendaciones de los profesores les tienen sin cuidado. Sin embargo poseen valores que, muchas veces no se aprovechan: conocen, por los medios de comunicación muchas cosas del mundo y de la vida, manejan el ordenador, les interesa la electrónica, les apasiona el lenguaje audiovisual, son más independientes, quizá, que nosotros a su edad, aprecian la amistad, son sinceros, suelen ser tolerantes, les repele la injusticia... En general, estos adolescente están contentos y son felices.

Este es el retrato apresurado de gran parte de nuestros alumnos. Puede parecer negativo y un poco fuerte, pero parte de la juventud responde de forma similar a la mayoría de esos rasgos. El futuro cercano de estos jóvenes nos inquieta pero su presente es una realidad que tenemos que afrontar con valentía y con riesgo. Merece la pena que nuestra tarea de tutores de tutores la utilicemos en formar y orientarlos de la mejor manera posible.

4.2. La colaboración tutor-familia

Debemos entender con qué tipo de familia se tienen que relacionar los tutores porque la sociedad la sigue considerando un pilar básico de su funcionamiento ya que hoy amortigua conflictos, protege económicamente a los hijos que estudian y a los que no trabajan, mantiene aún la conciencia de ser transmisora de valores, consume... Los propios jóvenes la valoran, pero se refieren a otro tipo de familia, no a la patriarcal que comparte unas mismas ideas y creencias, que impone unas normas, que establece una autoridad... Su familia es la que practica la tolerancia y la comprensión como valores supremos. Muchos padres, que a la fuerza se han ido transformando en tolerantes y permisivos, empiezan a sentirse arrinconados y acobardados, oprimidos por sus hijos. Por que estos han conquistado una desmesurada libertad de costumbres, se resisten a la disciplina de estudio, consumen indiscriminadamente y sólo viven para pasarlo bien.

Este tipo de familias, a la que se unen otras circunstancias, como el trabajo de ambos cónyuges, separaciones matrimoniales, etc. soporta los problemas en casa, pero no quiere que se los plantee el colegio y se incomoda cuando se les llama para decirle que su hijo no trabaja, o que se comporta mal. De puertas afuera no lo admiten y a la menor queja de sus hijos –injustificadas muchas veces– arremeten contra los tutores haciendo imposible toda colaboración educativa.

Las Administraciones Educativas, si son conscientes de esta situación, deberían presentar a los profesores como poseedores de la suficiente autoridad moral y técnica, defendiéndolos si llega el caso. Ya se sabe que la disposición personal del tutor sigue siendo fundamental ante los padres: escucharles con atención, transmitirles una imagen positiva del alumno, destacando de él lo más favorable pero, tampoco, engañándoles si es preciso alertarles de algún problema o dificultad, ser discretos y prudentes, ofrecerles su saber técnico y su interés por orientar y ayudar... Habría que conseguir que los padres le tuvieran al tutor el mismo respeto y consideración que cuando tratan con otros profesionales, como son el médico, el abogado..

Creemos interesante retomar las reuniones colectivas de padres y tutores, institucionándolas, en las que se plantean y resuelven problemas en el marco de debates, coloquios y mesas redondas, propiciándose la participación responsable de los padres que, posteriormente, debe explicitarse en acciones concretas. Habría que prodigar este tipo de reuniones, regulándolas y favoreciéndolas para establecer un clima de concordia y de colaboración entre la escuela y la familia.

4.3. La formación de los tutores

La formación de los tutores de secundaria sigue siendo una tarea no concluída dada la complejidad actual de los alumnos, de la familia y de la sociedad. Algunos tutores no quieren enterarse de lo que acontece a su alrededor que, muchas veces, tiene más importancia que la pura materia de estudio que él se prepara con esmero. Hoy es imprescindible analizar la psicología adolescente y juvenil, la publicidad y la propaganda, el consumo desenfrenado, las actitudes y los hechos violentos, la deformación de la televisión, la trivialidad ante las drogas, el tabaco y la bebida, la insensatez de las salidas nocturnas juveniles, la práctica de la cultura del “botellón”, la intolerancia, las actitudes racistas y otros muchos temas más. Su planteamiento debe hacerse en cursos prácticos de formación, con especialistas en los que se propongan alternativas y soluciones ante estos problemas, que realmente son los inciden en muchos alumnos, impidiéndoles estudiar.

Además de estos temas, que constituiría el contenido psicológico y sociológico que falta en su formación académica, están también otros que responden a técnicas pedagógicas y didácticas, como son la observación sistemática, la entrevista tutorial, la dinámica de grupos, las técnicas de evaluación y de recuperación, etc. que es otra laguna de su formación inicial. Si tenemos, por un lado, a unos tutores bien formados y concienciados, fuertemente motivados hacia su trabajo y respaldados por una administración educativa que los valora y, por otro lado, familias que se relacionan bien

con los tutores y colaboran con el centro, nos queda abordar los valores de la sociedad actual que tanto influyen en el desarrollo de la educación.

5. LOS VALORES EDUCATIVOS

Resulta imposible una acción tutorial profunda y coherente, sin una fundamentación en los valores educativos que contemplen todas las dimensiones esenciales de la persona. El tutor ha de abordar la naturaleza de los valores de forma integradora y sin controversias inútiles, contemplando su dimensión objetiva (lo que son y valen en sí), su dimensión subjetiva (representan un bien para nosotros) y su dimensión sociológica (suponen un bien para la colectividad). Los valores hay que presentarlos como bienes estimables que se traducen en creencias y modos de vida que satisfacen las necesidades humanas más profundas.

En la educación en valores el tutor ha de contar con dos agentes importantes: la familia y la sociedad. El modo de ser cada familia transmite a los hijos, de forma vivencial, unos valores determinados a través de su forma concreta de vivir y de sus actitudes ante los hechos humanos. Y la sociedad, en cuyo seno existen hoy importantes agentes socializadores, como son la pandilla y los grupos de amigos, los medios de comunicación, la publicidad, el consumo, etc. que ejercen un influjo decisivo en los menores. Muchos de los valores que transmiten, de forma sugestiva y alienante (violencia, consumismo, sexo, vida fácil, éxito, dinero, etc.), son cuestionados por la propia sociedad democrática que hace posible su difusión.

A la hora de plantear cuáles son los valores básicos para la vida y la convivencia podemos señalar algunos en los que parece existir un consenso casi total. Nuestra opción tutorial se concreta en la siguiente relación estructurada, que puede completarse, sin duda, con otros valores:

- a) *Valores personales*, cuyo desarrollo beneficia al propio individuo, aunque posean también una repercusión social. Tales son:
 - La salud: higiene, nutrición. Drogodependencias
 - La vida: cuidado, respeto y defensa
 - La autoestima positiva y el autoconcepto
 - La autonomía personal
 - El sentido del deber. El trabajo bien hecho. La honradez
 - La planificación y organización del tiempo

- b) *Valores ético-sociales*, que constituyen el núcleo de la convivencia democrática y de la dignidad humana. Tales serían:
 - La justicia
 - La solidaridad, el amor, la fraternidad
 - La libertad
 - La paz
 - La responsabilidad
 - La tolerancia y el respeto

- c) *Valores trascendentes* que hacen referencia a unas creencias y principios religiosos para los que debe ser respetada la decisión de las familias y, en su momento, la de cada sujeto para ser asumidos con libertad y responsabilidad. En este caso, tan polémico en nuestro país, el tutor debe tener claro que los valores éticos y los valores religiosos no suponen dos realidades alternativas, sino dos ámbitos complementarios que configuran un desarrollo personal y un proyecto de vida al que se llega en un contexto de libertad, facilitador de las opciones que se elijan.

6. LA TUTORÍA Y LA VIDA SOCIAL

Los centros educativos han sido siempre transmisores de los valores aceptados en una sociedad estable y tradicional. Vivimos, ahora, en una sociedad compleja y cambiante, con distintas concepciones socioculturales y modelos diferentes de actuación. La educación pasa por una etapa de incertidumbre, de perplejidad y de impotencia. Los profesores constatan que los alumnos aprenden valores y normas al margen de ellos y de sus padres. Sus competidores son la televisión, el cine, la publicidad, el consumo... que lanzan sus mensajes de forma atractiva e implacable.

Luego viene la práctica de los comportamientos. La vida social de los menores inquieta a las familias y alerta a los tutores. La pandilla funciona más que nunca y marca la pauta: bares, discotecas, lugares de “botellón”, coches y motos, alcohol, tabaco, droga, conciertos, consumo, sexo improvisado y compulsivo, noches sin fin.. Los jóvenes se van haciendo consumistas, irresponsables, no quieren estudiar... Aunque las familias están angustiadas, todavía siguen siendo un filtro importante que es capaz de metabolizar esos influjos negativos.

En la actualidad existe un clamor, muy generalizado, para luchar y cambiar esta situación de los jóvenes: las familias se quejan, la sociedad se inquieta. Las Administraciones educativas se preocupan de que los valores estén presentes en todas las áreas del currículo. Pero los tutores de secundaria están desmoralizados y han perdido la ilusión y la motivación. Han dejado de ser un punto de referencia y un modelo para sus alumnos. La clásica antinomia pedagógica, autoridad-libertad, todos perciben que se ha resuelto democráticamente a favor de esta última, olvidándose del necesario contrapeso: los adolescentes y jóvenes necesitan que les digan lo deben hacer. Pero con una autoridad moral, de padres y profesores, bien entendida.

Otro de los problemas de la sociedad actual es el deterioro de la responsabilidad por lo que no se asumen, como se debiera, las responsabilidades compartidas. Las grandes organizaciones sociales propician esta falta de responsabilidad que ha llegado, incluso, a afectar a la institución escolar: la responsabilidad individual se ha diluido a favor de las instituciones, del Estado, de la Administración, etc. Por último, la ideología de la prosperidad y del consumo han hecho mella en nuestro sistema de valores, en gran medida. Hemos perdido la capacidad de sacrificio, de renuncia. Y lo estamos transmitiendo a los más jóvenes que se sienten insatisfechos y malhumorados

cuando no poseen cualquier “futesa” publicitaria o de moda o no pueden hacer lo que le reclaman desde otras instancias interesadas.

La ausencia o el deterioro de valores en nuestra sociedad es algo profundo y complejo. Los profesores-tutores deben conocerlo bien y asumirlo con valentía. Reflexionar y discutir sobre ello. Favorecer la participación responsable de los alumnos Y vincularlos en la toma de decisiones para que, en la medida de lo posible, sean ellos los que, poco a poco, vayan construyendo un sistema de valores más humano.

7. INTERVENCIÓN TUTORIAL EN LA EDUCACIÓN DE VALORES

Los tutores pueden influir, en mayor o menor medida, en la asunción de determinados valores por sus alumnos, si da ejemplo constante de aquello en lo que creen, viven y que merece la pena de ser transmitido. En el proceso axiológico tutorial cabe alertar sobre dos posiciones o formas de actuar bastantes extendidas:

- a) La de aquellos tutores que entienden la transmisión de valores como un adoctrinamiento, exhortando y sermoneando de forma directiva a los alumnos.
- b) La de otros muchos tutores que hoy eluden comprometerse en la educación de valores, por pura comodidad, justificando la pluralidad de los valores y la libertad de los alumnos. “Paradójicamente –como señala C. M. SCHRAMM– lo que se proclaman son los valores del relativismo, del no compromiso, de la desidentificación o de la alineación”. En general, actúan así aquellos profesores-tutores que reducen su labor educadora a una simple función instructiva, o bien, aquellos que reciben presiones de los padres o del centro y terminan instalándose en esta situación que no les compromete.

El tutor que cree en un tipo de valores y los practica ofreciendo un modelo permanente vida es el que puede transmitirlos, contagiando a sus alumnos con su testimonio, vivo, apasionado, no directivo, sereno y tolerante. Y esto puede hacerse, siguiendo una metodología activa y comprometida que desarrolle los contenidos de las “áreas transversales” y otros de la más candente actualidad. Es cierto que, el trabajo del tutor, no es fácil ya que –como expresa V. CAMPS– “vivimos en un mundo plural, sin ideologías sólidas y potentes, en sociedades abiertas y secularizadas, instaladas en el liberalismo político y económico”.

El trabajo del tutor en la educación en valores pasa por dos etapas o momentos de intervención, que no es ocioso repetir:

- A) *La reflexión y el diseño del Proyecto*, que se refiere a:
 - a) La colaboración en el *Proyecto Educativo*, lo que supone un periodo previo de reflexión, diálogo y toma de decisiones con el equipo de profesores y las familias, para definir y asumir el sistema de valores en los que, todos de acuerdo, se

va a educar en el centro. No es una tarea fácil pero puede servir de base la normativa y los principios contenidos en las leyes educativas vigentes.

- b) La participación en el *Proyecto Curricular de Centro (elaborado por etapas, ciclos o cursos)*, diseñando los contenidos actitudinales que se programen en todas las áreas, relacionándolos con los denominados temas o enseñanzas transversales.
- c) La realización de la *Programación personal, de aula o propiamente tutorial*, donde se ha de concretar el propio plan de actuación, es decir, los contenidos que se trabajarán, las actividades que se llevarán a cabo con los alumnos, las técnicas que se utilizaran, los materiales que se emplearán, etc.

B) *La intervención directa*, con el grupo de alumnos que corresponda a cada tutor y para la que damos estas sugerencias:

- a) En la educación secundaria se trataría de profundizar en el conocimiento de los valores básicos, que ya se han ido tratando en primaria, siguiendo un proceso de acercamiento o aproximación afectiva y experiencial que sea al mismo tiempo reflexivo.
- b) El proceso debe ser, como corresponde a estas edades, analítico y crítico, de opción personal y de libre integración.
- c) Las creencias y actitudes de nuestra tradición y patrimonio cultural deben formar parte del proceso.

Por su parte el profesor Escámez, propone estos otros pasos:

- Crear en el aula un clima adecuado en el que haya una participación real.
- Orientar a los alumnos para que busquen la comprensión de los valores que cada uno prefiere.
- Buscar la comprensión de los valores de los demás.
- Presentar casos de conflictos de valores extraídos de la realidad
- Formular un plan explícito de acción de acuerdo con los valores propios

Como puede apreciarse, estamos asignando al tutor de secundaria, una tarea compleja, difícil y comprometida que les produce gran perplejidad e inquietud y para la que, en general, no se sienten preparados ni motivados. Aducen prejuicios como son la imposición directiva de los valores, el moldeamiento de los alumnos para que se adapten a unas costumbres o tradiciones conservadoras, el adoctrinamiento religioso o el desánimo que producen los contravalores que la propia sociedad transmite a los menores de forma más eficaz e influyente. Otros, en fin encuentran la dificultad en las técnicas y procedimientos que desconocen y en el talante y actitud abierta, dialogante e interesada del tutor.

Puesto que los valores se aprenden en el contexto en que se vive, lo importante es la organización y funcionamiento del centro y el clima generado en las relaciones de profesores y alumnos, de los alumnos entre sí y de las familias con el centro. Educar en valores es una tarea tutorial noble y sugestiva pero que también está llena de riesgos e incertidumbres, por lo que recomendamos, por último, al tutor que incluya en su labor una cierta dosis de utopía.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- (1) Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la Segunda Etapa de EGB (O.M. de 6 de agosto de 1971)
- (2) Orden de 16 de noviembre de 1970, sobre evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos y muy posteriores Resoluciones de 17 de noviembre, de 1981 y de 29 de setiembre, de 1982, de la Dirección General de Educación Básica, por la que se regulan la evaluación de los alumnos de ciclo inicial y la de los alumnos de ciclo medio.
- (3) Orden de 30 de abril de 1977, por la que se regula la organización del Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional
- (4) Orden de 25 de noviembre, de 1982, por la que se regula la evaluación de los alumnos del ciclo superior de la EGB.
- (5) Resolución de 29 de abril, de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre la Organización de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Secundaria.
- (6) Instrucciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica, sobre la Organización de la Orientación Educativa y Psicopedagógica (BOMECE, 13 de mayo de 1996)
- (7) R.D. de 28 de febrero, de 1996, de Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación y Orden de 22 de julio, de 1999, por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Asensi Díaz, J. (1978). Las Funciones del Tutor y sus Relaciones con el Departamento de Orientación en un Centro de EGB. *Revista Bordón* (222), Madrid, Sociedad Española de Pedagogía (monográfico sobre "El equipo orientador").
- Camps, V. (1993). *Los valores de la educación*, Madrid, Alauda-Anaya.
- Escámez, J. y Ortega, P. (1993). *La enseñanza de actitudes y valores* (3ª ed.). Valencia: Nau Llibres.
- Lázaro, Á. y Asensi, J. (1989). *Manual de Orientación y Tutoría* (2ª ed.). Madrid: Narcea.
- MEC (1992). *Orientación y Tutoría. Primaria*. Madrid: MEC.
- MEC (1992). *Orientación y Tutoría. Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC.
- Sánchez y Sánchez, S. y otros (1975). *La tutoría en la segunda etapa de la EGB*. Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca.

Marco de Referencia Actual para el Diagnóstico Pedagógico

Narciso García Nieto

RESUMEN:

El presente trabajo, tiene como finalidad trazar un marco conceptual del actual diagnóstico en el ámbito educativo o diagnóstico pedagógico, tomando como referencia el análisis de su pasado, su presente y su proyección hacia el futuro. Se partirá para ello, de la justificación motivada de la actividad diagnóstica vinculada fundamentalmente, a la individualización educativa, al apoyo y tratamiento de alumnos con necesidades educativas especiales (diversidad funcional) y a la modificación y/o mejora cognitiva, como elemento básico y referencial de una intervención educativa especializada y diversificada. Acorde con las circunstancias y necesidades educativas requeridas actualmente, se proponen como núcleos de actividad prioritarios para el diagnóstico, los siguientes: La inteligencia emocional, la competencia curricular, el diagnóstico en las transiciones, como retos y demandas socio-educativas actuales. Se incluyen además, algunas consideraciones acerca de la investigación y las innovaciones metodológicas sobre el diagnóstico actual, las cuales parecen ofrecer y garantizar mejoras de futuro para esta disciplina y su praxis profesional. El trabajo finaliza formulando algunas reflexiones concluyentes.

PALABRAS CLAVE: Diagnóstico Pedagógico, evaluación psicopedagógica, ámbitos y campos preferentes para la actividad pedagógica, investigación e innovación metodológica en el diagnóstico.

ABSTRACT:

The present work, it has as purpose plan a conceptual frame of the current diagnosis in the educational area or pedagogic diagnosis, taking as a reference the analysis of its past, its present and its projection towards the future. It will split for it, of the justification motivated of the diagnostic activity linked fundamentally, to the educational individualization, on the support and pupils' treatment with educational special needs (functional diversity) and to the modification and/or cognitive improvement, as basic and referential element of an educational specializing and diversified intervention. Chord with the circumstances and educational needs asked nowadays, the following ones propose as prior nuclei of activity for the diagnosis: The emotional intelligence, the competition curricular, the diagnosis in the transitions, as challenges and social and educational current demands. They are included besides, some considerations it brings over of the investigation and methodological innovation on the current diagnosis, which seem to offer and to guarantee improvements of future for this dis-

cipline and its professional practice. The work finishes formulating some conclusive reflections.

KEY WORDS: Pedagogic Diagnosis, psycho-pedagogic assessment, areas and preferential fields for the pedagogic activity, investigation and methodological innovation in the diagnosis.

INTRODUCCIÓN

Tres décadas trabajando en el ámbito del Diagnóstico en Educación, creo que sean suficientes y puedan dar de sí como para disponer de una elemental perspectiva que nos permita analizar los vaivenes que han jalonado su historia, pudiendo vislumbrar algunos de los rasgos de su futuro. No ha de olvidarse que los frutos del porvenir se cosechan a partir de las semillas del pasado, fecundadas y fertilizadas con las ideas del presente.

A esta realidad educativa, multiparadigmática y plurimetodológica, del diagnóstico que, en síntesis, pretende conocer con rigor, sistemática y científicamente, los fenómenos educativos, como paso previo para intervenir adecuadamente sobre ellos, la vimos nacer en la década de los setenta como *diagnóstico pedagógico*; la hemos impartido, en cuanto disciplina académica, durante la década de los noventa, como *diagnóstico en educación*; y la vemos poner en práctica, actualmente, a los profesionales de la educación, psicopedagogos y orientadores escolares, como *evaluación psicopedagógica*.

Ser testigos de la diacronía de esta disciplina hace posible desentrañar e interpretar los sedimentos que han depositado las vicisitudes de su devenir. Por una parte, la hemos contemplado no exenta de ambigüedades y oscuridades, epistemológicas, conceptuales y profesionales. Por eso es comprensible que las perplejidades del, antes diagnóstico y ahora evaluación psicopedagógica, van desde su propia denominación (*¿diagnóstico vs. evaluación?*; *¿diagnóstico pedagógico vs. diagnóstico en educación?*; *¿diagnóstico psicopedagógico vs. evaluación psicopedagógica?...*), hasta sus últimos objetivos (selección, clasificación, curación vs. prevención, potenciación, modificación,...), pasando por los diferentes modelos que le han servido de base para su puesta en práctica (psicométrico, clínico, conductual, cognitivo...), así como los diferentes profesionales que lo llevan a cabo: orientadores escolares en general, titulados en Ciencias de la Educación, psicólogos escolares, pedagogos, psicopedagogos,...

En esta andadura, también hemos sido testigos de las posturas encontradas, y hasta enfrentadas, entre defensores y detractores de las clásicas antinomias que han tenido lugar en el seno del diagnóstico convencional y que hoy, afortunadamente, parecen encontrarse, definitivamente, en fase de integración y complementación, aunque aún sigan coleando algunas de las reminiscencias de su pasado. Nos referimos a las polarizaciones, a veces, radicales y viscerales, entre *lo cuantitativo vs. lo cualitativo*; la

comprensión vs. explicación; lo idiográfico vs. nomotético; la generalidad vs. especificidad;...

Pero no pretendemos aquí tanto hacer crónica de los tiempos pasados cuanto aventurarnos en predecir las grandes posibilidades de su presente y de un futuro, que juzgamos prometedor, para el diagnóstico en educación. Existen motivos abundantes para la esperanza: Hasta la década de los ochenta no nos consta ninguna obra que llevara explícitamente la denominación de *diagnóstico pedagógico*. En la década de los ochenta encontramos cinco obras que contienen esa denominación: Álvarez Rojo y cols. (1984), Marín y col. (1984), García Yagüe (1987), Buisán y col. (1987 y 1988). La década de los noventa constituye un verdadero momento de inflexión, en la que se observa una cantidad considerable de obras y manuales que explícitamente incluyen el término que nos ocupa: Bassedas y cols. (1993), Martínez González (1993), Anaya (1994), Batanaz (1996), Maganto (1996) y Parra (1996). Este indicador de fecundidad bibliográfica sigue creciendo en las primicias del siglo veintiuno en el que, sólo en sus tres primeros años, aparecen ya otras seis obras, a modo de manuales: Marí (2001), Padilla (2001), Sobrado (2002), Dueñas (2002), Anaya (2003), Granados (2003). Y la lista sigue ensanchándose.

Son de destacar, además, otro tipo de hechos como: frecuentes artículos de revista, congresos, reuniones científicas, publicaciones, monografías, seminarios celebrados sobre el diagnóstico en la última década. Estos datos son, sin duda, algunos de los indicadores de la vitalidad y dinamismo de esta disciplina. Por lo que no es arriesgado augurarle unos horizontes prometedores. Como ya se hiciera en 1990 en la Revista Bordón, hoy mismo se le concede un espacio en esta revista de *Tendencias Pedagógicas*, a un número monográfico sobre el tema del diagnóstico. Un signo más de la preocupación y estima de la temática que aquí nos ocupa.

Reivindicamos la necesidad del conocimiento previo, riguroso y objetivo, de la realidad educativa como primer paso para poder tratarla y mejorarla. Esta es la justificación más patente de la presencia del diagnóstico en los actuales sistemas educativos. Se dice, no sin razón, que no se puede intervenir, adecuadamente, en educación sobre algo que se desconoce. Esta es la contribución esencial del diagnóstico: trata de afrontar la realidad educativa después de conocerla previamente con rigor y en profundidad. O lo que es lo mismo: se educa, orienta o enseña a un alumno después de conocer sus posibilidades y limitaciones para el aprendizaje, adaptándole a sus posibilidades reales.

1. PLANTEAMIENTOS INICIALES DE CARÁCTER GENERAL

La actividad diagnóstica, cuyas raíces seculares algunos la sitúan ya en el Tetrabiblos, el horóscopo, la Biblia, las dinastías chinas, los grandes filósofos greco-latinos...tiene su justificación, a nuestro entender por los siguientes hechos:

En primer lugar, en la condición racional del ser humano que, a lo largo de la historia, le ha llevado a reflexionar sobre sí mismo planteándose y deseando dar respuesta a los siguientes interrogantes de carácter existencial: ¿Quién soy? ¿Para que

valgo? ¿Cómo triunfar en la vida? ¿Qué camino emprender compatible con mi forma de ser? ¿Cómo lograr un futuro prometedor? ¿Qué suerte me va a corresponder en la vida? En el planteamiento de estas preguntas late, sin duda, una inquietud diagnóstica de autoconocimiento de uno mismo y, por extensión, del conocimiento de los demás. Tarea nada fácil e inquietud filosófica inmemorial que le llevó al gran filósofo a formular su famoso “*cognosce te ipsum*”.

Esta inquietud por lograr el conocimiento del ser humano, que siempre estuvo presente entre filósofos, teólogos antropólogos, psicólogos,... por supuesto, también ha estado presente entre los educadores. Esta desazón imperiosa del propio y ajeno conocimiento ha ensayado y puesto en juego los más diversos métodos, procedimientos y técnicas para lograrlo. Algunas de las más frecuentes han sido, como señala Blin (1984): El estudio de la morfología: Hipócrates, Galeno, Kretschmer, Sheldon, Lersch...; el estudio del rostro: ojos, nariz, boca, los segmentos de los “tres pisos del rostro”, de Edward Laidrich; el estudio de las orejas, según las tres zonas (superior, media, inferior), analizándolas, por Mac Auliffe, Guy de Beaumont, R.Denis,... desde cinco variables: *dimensión, posición, inclinación, adherencia y configuración*; el estudio de los *dos hemifacios*, que arranca de Zopiro, quien realizó ya un estudio de los dos hemifacios del hijo de Sofronisco y Fenerates, que no era otro que Sócrates, muy posteriormente han seguido este camino M. L. Sondaz, J. A. Huet.

Algunos otros intentos se han hecho, también, acudiendo al estudio de *las manos (blandas/duras; húmedas/calientes)*, o según la estructura y morfología de los dedos, los surcos o líneas de las manos (fundamentales, secundarias y accesorias); *las huellas digitales*, estudiadas por el francés Locard o el suizo Bischoff, en virtud de las propiedades singulares de los diseños papilares, se pueden relacionar con formas de carácter o personalidad diferentes (tipo reflexivo, móvil, sedentario, realizador,...); el estudio del grupo sanguíneo, los gestos y posturas, la mímica, la escritura o grafología, la caracterología, la astrología, los biorritmo, el estudio de las uñas, la iridología, el dibujo del árbol,...

En segundo lugar, y situándonos en nuestros tiempos y en nuestro contexto, que no es otro que el educativo, ha de encontrarse la razón de ser del diagnóstico en algunas de las convicciones de los fundadores de la Orientación, (Parsons, Davis), que sientan la base para ello al acuñar la conocida expresión: *Ningún hombre vale para todo pero todo hombre vale especialmente para algo*. Surgía así, para la educación, la exigente necesidad de conocer en profundidad al alumno, intentando trazar para cada cual el camino más apropiado y en consonancia con su valía personal. Había nacido así, hace un siglo y con un matiz profesional, la Orientación Educativa y, como requisito necesario para ella, el diagnóstico sobre el que cimentarla.

Un tercer hecho, reside en la inquietud por conocer la realidad humana de una forma lo más científicamente posible: Para ello se va a dar entrada a las diferentes aportaciones que las distintas ciencias y saberes pueden aportar en el conocimiento humano: psicofísica, medicina, psiquiatría, neurología, química, psicología,... Esta pretensión de conocimiento riguroso lleva a traducir la realidad humana a números, valiéndose de la medición y la cuantificación, como la expresión más científica y veraz, aunque no única, del conocimiento que postulan las denominadas ciencias

duras. Los logros matemáticos de Bernouille (1654-1705), De Moivre (1667-1754), Laplace (1749-1827), Gauss (1777-1855) y Quetelet (1796-1874), sentaron las bases de la Psicología Matemática, al demostrar la posibilidad de aplicación de los métodos estadísticos al estudio del comportamiento humano. Van a demostrar su gran utilidad para la educación aportando formulaciones varias como la curva normal, la correlación, la predicción, la probabilidad,...

En cuarto lugar y como consecuencia de lo expresado anteriormente, va a surgir la psicometría, alguno de cuyos mentores no dudó en afirmar que si una cosa existe, existe en cierta cantidad y si existe en cierta cantidad es medible. A lo que sería preciso añadir que la dificultad está en dar con la unidad de medida adecuada. Nació así la inquietud por conocer a las personas mediante la aplicación de la medida y la cuantificación a los rasgos humanos. Nacería de aquí un método para un conocimiento lo más riguroso y objetivo posible, aunque no exento de correr el riesgo de la *cuantofrenia*, *la testomanía* o *la testocracia*, que tanto se han denunciado por la sobrevaloración de una inquietud que, a pesar de sus limitaciones, ha contribuido tan profundamente al conocimiento de los fenómenos psicológicos en genera y educativos, en particular.

Otros hechos de carácter sociopolítico o socioeducativo, como la escolaridad obligatoria y gratuita, que se fue abriendo camino y penetrando, desde hace bastante más de un siglo, en algunos países, fue dejando sentir la necesidad del diagnóstico. Al extenderse la educación, por ley, a ingentes poblaciones de niños y adolescentes, obligó a articular los sistemas educativos diferenciados en etapas, ciclos, cursos, niveles, ... Para lo cual fue preciso introducir el diagnóstico en la escuela como medio imprescindible para detectar y conocer las posibilidades de los diferentes sujetos escolarizados. Se da entrada así a procedimientos para discernir cuando un alumno puede o no promocionar, debe repetir, emprender unos estudios u otros, asistir a colegios ordinarios o a instituciones específicas, etc....

Todo ello provoca una cierta inquietud diagnóstica en el ámbito escolar que intenta un conocimiento de la individualidad y diferenciación entre los sujetos, surgiendo una importante inquietud diagnóstica y metodológica que abrirá la puerta de la escuela a la psicología. Son de señalar como aportaciones iniciales, entre otras, las de J. Itard (1775-1838), E. Seguin (1812-1883), Fisher (1867-1947), Healy (puzzles), Porteus (laberintos), Otis (figuras incompletas)... Si estas manifestaciones no son fruto, propiamente, de una teoría o metodología diagnóstica, sí son una buena prueba del inicio de una línea experimental que sentaría las bases para el inicio del diagnóstico dentro de la educación.

Es reseñable, también, otro hecho que está subrayando y haciendo imprescindible la presencia del diagnóstico en la escuela, como lo son las actuales concepciones sobre el aprendizaje que nos dicen que aunque éste cuenta con unas leyes y principios de carácter general, sin embargo, cuando se aplica a sujetos concretos, se dan numerosas excepciones y una dispersión muy heterogénea, que ni la edad ni ninguna otra variable resuelven del todo. Es decir, hoy se acepta generalmente que el aprendizaje es singular, cada alumno aprende de una manera concreta, a un ritmo propio y por unos procedimientos y estrategias muy peculiares. Nacen así los sistemas individualizados de

enseñanza, que no podrán ser calificados como tales, si en ellos no esta presente el diagnóstico que dé pie para enseñar a cada alumno, a que ritmo y con qué métodos.

Finalmente, en esta nuestra sociedad y en este nuestro tiempo, de la eficacia y el pragmatismo utilitario, está acentuada, hasta constituir una verdadera obsesión, la demanda de la calidad como postulado supremo en todos los campos. De ahí que haya venido penetrando en todos los ámbitos de la vida, la acuciante demanda de la evaluación. Este concepto y esta práctica de la evaluación está, tanto en su proceso como en sus finalidades y métodos, muy próxima al diagnóstico llegando, en ocasiones, a confundirse con él, hasta poderse intercambiar las dos denominaciones y siendo utilizadas, muy frecuentemente, como sinónimos. De aquí la polémica de la denominación que antes mencionábamos y en la que, intencionadamente, no vamos a entrar en esta ocasión.

En educación todo o casi todo es evaluable. Por ello el término evaluación suele ir muy frecuentemente adjetivado: *Evaluación institucional, evaluación de centros, de programas, de profesores, de liderazgo, de clima...* El adjetivo que a nosotros nos corresponde aquí por ser muy próximo o, tal vez, idéntico, es el de la *evaluación psicopedagógica*, término con el que hoy se le denomina muy frecuentemente y al que no se le pondrían oponer más objeciones que no debe referirse únicamente a casos atípicos, problemáticos o terapéuticos. La normativa desprendida de la LOGSE, ha reservado, preceptivamente, este término para situaciones de excepción: programas de diversificación, adaptaciones curriculares, alumnos con necesidades educativas especiales,... Lo que nos parece un claro reduccionismo que se distancia del sentido del diagnóstico de hoy que, como la orientación, a la que sirve, debe ser para todos los alumnos de todos los ciclos y debe estar al servicio de la prevención y la potenciación más que al de la curación y la corrección de posibles anomalías.

Entendemos el diagnóstico pedagógico, como un tipo muy peculiar de evaluación que tiene en cuenta y se centra en las diferentes realidades que están implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un alumno. Cinco serían, al menos, las variables más relevantes a las que ha de dirigir sus esfuerzos: *Quien enseña* (el profesor); *a quien se enseña* (o *quien aprende*, el alumno); *lo que se enseña/aprende* (programa/disciplina); *cómo se enseña* (metodología didáctica); *el contexto y marco* desde el que se educa y enseña (la sociedad, el sistema educativo, institución, grupo, curso, nivel, etapa,...)

A nuestro entender, en el ámbito educativo, estamos de acuerdo con Vidal y col.,(1992), cuando afirma que la evaluación constituye un continuum en el que se distinguen varias modalidades: *Evaluación ordinaria*, que lleva a cabo el profesor de la clase; *evaluación asistida*, que supone la ayudada propiciada por un especialista al profesor ordinario; *evaluación compartida*, realizada por el especialista y el profesor ordinario; y *evaluación especializada*, llevada a cabo fundamentalmente por el especialista; e incluso *evaluación multidisciplinar*, llevada a cabo por diferentes especialistas. Estas dos últimas modalidades se corresponderían con lo que nosotros entendemos propiamente por evaluación psicopedagógica o diagnóstico pedagógico.

La evaluación psicopedagógica o el diagnóstico deben tener como referente inmediato tanto aquellas variables internas, constitutivas del alumno, como aquellas otras

externas o ambientales que inciden en él y que pueden condicionar, e incluso, determinar sus logros académicos. Ha de entenderse, en cualquier caso, como un proceso, técnico, de constatación, identificación, interpretación y valoración de la interacción existente entre las variables más relevantes implicadas en el aprendizaje de un alumno o grupo para comprender o explicar su interacción. A partir de este conocimiento previo pueden tomarse decisiones educativas adecuadas, procurando adaptar y mejorar el aprendizaje y las intervenciones, a las peculiaridades de cada alumno o situación educativa. Este tipo de evaluación lleva consigo actividades de medición y diagnóstico tanto de tipo cuantitativo como cualitativo.

Desde la visión convencional, la evaluación psicopedagógica, (antes denominada *diagnóstico pedagógico o educativo*), tenía exclusivamente los objetivos de selección, clasificación y terapéuticos. Hoy estos objetivos han sido superados ampliamente y los nuevos campos de actividad que reclaman su presencia especializada, se nos antojan como imprescindibles para una educación de calidad.

Como contribución más imprescindible, en consonancia con la Orientación Educativa, debe abordar sus mismos cuatro campos de actividad prioritarios: Apoyo a los procesos de enseñanza aprendizaje; atención a la diversidad del alumnado; tratamiento de necesidades educativas especiales y asesoramiento tutorial, académico, personal y profesional del alumnado.

Todo lo cual se concreta en la pretensión y consecución de los siguientes cinco objetivos:

Individualización y personalización de la educación en cada alumno y situación.

Si algún principio de aprendizaje, basado en la práctica educativa diaria, está claro, es que cada alumno aprende según sus peculiares y singulares características. Aunque el aprendizaje cuenta con una serie de principios generales, sin embargo, cuando éste se concreta en una situación particular puede adoptar unas características singulares a tener en cuenta en cada situación de aprendizaje. Cada alumno aprende de una forma, en un tiempo y según unas estrategias concretas.

La evaluación psicopedagógica o diagnóstico debe aportar un conocimiento personalizado de estas especificidades de cada alumno como base sobre la que apoyar los programas y las diferentes intervenciones. Hacerlo sin este conocimiento, previo, de las posibilidades, limitaciones y peculiaridades de cada alumno, puede ser un intento vano de creer que los procesos de enseñanza-aprendizaje son siempre los mismos y con idénticas características para todos. En este sentido la evaluación psicopedagógica puede ser un valioso medio al servicio de la individualización educativa. Y no hay sistema educativo que se precie de individualizado que no exija la evaluación psicopedagógica como uno de sus medios más imprescindibles.

Atención a la diversidad del alumnado.

La diversidad es un hecho incuestionable cuya constatación más elemental puede demostrarse con sólo mirar a la realidad humana en cualquiera de sus múltiples manifestaciones: políticas, religiosas, ideológicas, culturales, étnicas, ... La atención a la diversidad es uno de los tópicos a los que más atención se le está prestando en el actual

contexto educativo (Maher y Zins, 1989; Sobrado, 1990; Gómez Castro y Ortega, 1991; López Melero, 1997; Fernández Enguita, 1998; Miras, 1998; Alvarez Pérez y col., 1999; Gimeno, 2000). Es, además, uno de los grandes objetivos y retos de la escuela actual que exige un currículum abierto, plural, y diversificado, capaz de adecuarse a la realidad de cada alumno, poniendo en juego diferentes medidas en su abordaje.

Para intervenir adecuadamente en esta diversidad es preciso antes constatarla, conocer su origen, su amplitud, sus manifestaciones y repercusiones educativas,... Ningún otro medio como el diagnóstico para detectar esta diferenciación humana, apoyando en ella los tratamientos oportunos, derivados del análisis de cada situación y basados sobre las certezas previamente contrastadas en cada caso, alumno o situación educativa concreta.

Hablar hoy de diversidad humana o de alumnado en la escuela actual es hacerlo teniendo en cuenta que se trata de afrontar un problema de máxima envergadura, que no es otro que el de conciliar y armonizar la comprensividad con la diversidad. Esto es, tener en cuenta las peculiaridades que definen a cada alumno o grupo de alumnos, así como la posible problemática a prevenir o tratar en cada cual. Precisamente, porque el problema es de máxima trascendencia, no se han de escatimar medios y la evaluación es fundamental y decisiva para constatar y valorar tanto las raíces como las connotaciones y consecuencias de esta diversidad, procurando diseñar medidas idóneas en su tratamiento.

Ahora bien, no es posible afrontar o articular estas medidas de atención a la diversidad, tanto ordinarias como extraordinarias, sin partir del conocimiento previo o diagnóstico de la situación que se desea resolver, que, debida a situaciones de descompensación, suele precisar de adaptaciones curriculares, programas de diversificación y de garantía social, etc. exigiendo la presencia de una evaluación o diagnóstico previo que valore y detecte los orígenes y causas que motivan el problema, así como fijando las pautas más eficaces y realistas para la intervención.

Uno de los mayores retos de la escuela actual, tal vez, sea el de saber compaginar la comprensividad con la diversidad, equilibrio nada fácil de conseguir. Una escuela que debe ser una y única en cuanto a igualdad de currículum; igualdad de cuerpo profesoral; e igualdad de institución educativa;... a la vez, ha de ser, también, diferente y plural en cada situación y sensible a esa diversidad que caracteriza cualquier dimensión de la vida humana. De aquí la necesidad de armonizar lo uno con lo múltiple, la igualdad con la diversidad. Y esta diversidad puede manifestarse en aptitudes, motivaciones, expectativas, rendimiento,... Puede estar determinada por factores cognitivos, afectivos, sociales, étnicos, culturales,...

Como manifiestos ejemplos de la vida diaria, ahí está como un desafío para los actuales educadores el hecho de la integración, la inmersión lingüística, la multiculturalidad, la inclusión escolar,... que han hecho una irrupción vehemente en los últimos tiempos en el medio escolar, provocando no pocas situaciones de dificultad e incertidumbre.

La evaluación psicopedagógica debe contribuir al proceso educativo con la aportación de un conocimiento objetivo, riguroso y serio de las diferentes situaciones y cir-

cunstances que inevitablemente lleva consigo la atención a la diversidad, para facilitar formas y medidas en su tratamiento, a tono con las peculiaridades de cada situación concreta, individual o grupalmente considerada. La evaluación psicopedagógica ante el hecho de la diversidad educativa deberá saber constatarla, profundizar en sus raíces, definir sus peculiaridades, analizar sus elementos configuradores, prever sus consecuencias y ofrecer pautas para su tratamiento.

Apoyo y tratamiento de alumnos con necesidades educativas especiales.

Quizás sea este, sino el único, el objetivo que más caracterizó al diagnóstico escolar de tiempos pasados, centrándose casi exclusivamente, en las dificultades de aprendizaje. Hacer mención a las necesidades educativas especiales, es hacer referencia a dos ámbitos de acción fundamentales. Por un lado, y en sentido estricto, al de la educación especial con toda su amplitud y complejidad que correspondería a una de las dos especializaciones de los actuales titulados en psicopedagogía. Por el otro, y en un sentido más restringido, estaría el de las dificultades de aprendizaje que presentan un considerable porcentaje de alumnos que merecen, por alguna razón o característica peculiar, una atención o ayuda, complementaria o suplementaria, capaz de eliminar, paliar o neutralizar dichas dificultades hasta donde ello sea posible.

Es obvio el papel que el diagnóstico convencional desempeñó y debe seguir desempeñando en este amplio y complejo campo, como medio de identificación y delimitación en cada caso, de las características, magnitud y profundidad que una situación concreta presente con fines a diseñar y aplicar un tratamiento o intervención eficaz y eficiente. Las necesidades educativas especiales seguirán siendo siempre un campo que requiere de una presencia altamente cualificada de la evaluación psicopedagógica.

Modificabilidad y mejora cognitivas:

La capacidad para aprender ha de entenderse como un fenómeno esencialmente dinámico y modificable que depende en gran medida de la cantidad y calidad de la estimulación recibida. La capacidad para aprender está directamente relacionada con el aprendizaje de estrategias de pensamiento que permiten buscar, seleccionar, conocer, analizar y almacenar información. El rechazo actual y unánime a la consideración del ser humano como poseedor de unos rasgos estables y cerrados sobre los que nada o muy poco se puede hacer, ha dado paso a la convicción generalizada de que el ser humano es modificable y mejorable. Se puede influir en él positivamente para potenciarlo y mejorarlo.

Por eso a la evaluación psicopedagógica no se le va a pedir tanto que nos haga una descripción del sujeto y su posición con referencia a un grupo normativo, cuanto que descubra las fuerzas latentes de las que pueda surgir el desarrollo, la modificación y el cambio, si es preciso, de las estructuras mentales del sujeto y el conocimiento de sus estrategias y estilos de aprendizaje para perfeccionarlos y mejorarlos. Se concibe, pues, desde esta perspectiva la evaluación psicopedagógica como: « Aquel tipo de evaluación tendente a la identificación de los procesos mentales que subyacen en el funcionamiento de los aprendizajes, con la intención de determinar el patrón cognitivo y el grado de destreza de los alumnos en relación con sus competencias conductuales », De la Orden y cols. (1994).

Se trata, desde este punto de vista, de conocer y adentrarse en las estructuras mentales y en el funcionamiento cognitivo de los alumnos, de los que ya no interesa tanto conocer su grado de inteligencia o nivel aptitudinal, cuanto saber de qué manera pueden aprender más exitosamente o esquivar posibles inconvenientes e, incluso, potenciar su desarrollo intelectual. Más aún, se pretende enriquecer esos procesos mediante la asimilación y adquisición de unas adecuadas estrategias de pensamiento, procurando una modificabilidad estructural cognitiva, Feuerstein (1980).

Esta nueva visión del diagnóstico trata de determinar cuáles son las competencias que configuran la “*arquitectura*” de las diferentes áreas de aprendizaje, tratando de descubrir las relaciones existentes entre los diversos componentes de un determinado dominio y su proceso de adquisición, así como la posible aplicación de los conocimientos a un campo específico de actividad escolar.

Desde esta perspectiva, un objetivo prioritario del diagnóstico sería identificar, verificar y comprobar la presencia o ausencia de unas determinadas estrategias requeridas para la ejecución de una tarea en concreto o para la resolución de un problema determinado. Actividad harto complicada, habida cuenta de la amplitud y complejidad de estas estrategias de aprendizaje, como ponen de manifiesto las diversas clasificaciones que diferentes autores vienen realizando desde hace algunas décadas (Danserau, 1978; Weinstein, 1982; Weinstein y Mayer, 1986; Weinstein, Zimmerman y Plamer, 1988; Jones, 1986; Derry y Murphy, 1986; Beltrán, 1987, 1993 y 2000; Chipman y cols. 1985; Segal y cols. 1985; Cano y Justicia, 1988; Bernad, 1990; Román, 1991; Monereo, 1991; Hernández y García, 1988 y 1991; ...).

Desde este punto de vista, la evaluación psicopedagógica será un medio de detección y conocimiento de las habilidades cognitivas y metacognitivas para el aprendizaje necesarias para aprender a aprender; deberán posibilitar la adquisición de unas adecuadas estrategias de aprendizaje; favorecerá los procesos de comprensión, los estilos de aprendizaje, ... Todo ello considerado como un tipo de asesoramiento, a profesores y alumnos, contemplado desde una perspectiva estrictamente curricular en la que se viene haciendo, actual y justificadamente, una reiterada insistencia (Gerstein y Lichtman, 1990; Gysbers, 1990; MEC, 1990; Grau, 1994; Gysbers y Gerderson, 1994; Rodríguez Espinar, 1995; Sánchez y Torres, 1997; Alvarez y Soler, 1996; Delgado y cols., 1997; Santiuste y Beltrán, 1998; ...).

Base y sustento de una intervención educativa especializada:

No le faltaba razón a Hölman cuando afirmaba que no interesa tanto que un diagnóstico esté bien hecho cuanto que sea útil. Lo que debe ser interpretado no como que pueda ser realizado de cualquier forma sino que, por perfecto que este sea, técnica y científicamente, de poco sirve si no es para tratar o afrontar el problema de que se trate. Cada vez son más los expertos que defienden una evaluación más emancipada y menos sometida a la Orientación renunciando a considerarla como parte o etapa de un proceso orientador, viendo ya la evaluación diagnóstica como una intervención en sí misma y no como un paso previo para ella.

Algunos de los nuevos modelos de la actual evaluación psicopedagógica suponen una clara ruptura con los anteriores: Renuncian a los componentes cuantitativos, a las

referencias normativas, a la ubicación o encasillamiento de los sujetos en una categoría y buscan, más bien, un papel más activo del evaluador que debe valerse de nuevos tests o reactivos, como medio no para conseguir una puntuación sino para comprobar qué mecanismos, automatismos o estrategias cognitivas fallan en un sujeto para después de descubrirlas e identificarlas, mejorarlas o modificarlas. Se convierte así la evaluación en un proceso interactivo entre evaluador y alumno con el fin de descubrir y corregir aquellos procesos defectuosos o negativos en la resolución de problemas.

Además, se busca que la evaluación no esté tan preocupada en la identificación de aptitudes cuanto en la detección de habilidades y destrezas en las que el alumno pueda y deba apoyarse para adquirir unas competencias curriculares concretas. Esto lleva a contemplar la evaluación inserta y al servicio del curriculum e íntimamente ligada a los contenidos curriculares.

2. NÚCLEOS ACTUALES DE ACTIVIDAD PREFERENTE PARA EL DIAGNÓSTICO

No resulta fácil hacer predicciones para una disciplina tan dependiente de otros campos de saber y sometida a las inevitables oscilaciones coyunturales de cada época o situación. Sin embargo, se puede afirmar, sin mayores riesgos de equivocación, que se ha embarcado en una nueva dirección sin posibilidad de retorno. En este nuevo rumbo aparecen, también, unos nuevos campos de actividad que incluyen algunas nuevas unidades de análisis que pueden suponer un claro enriquecimiento para la educación en general, y para la evaluación en particular.

Como compañero inseparable de la orientación educativa a lo largo de su historia, García Nieto (1990), el diagnóstico no ha podido menos de compartir y servir a los cometidos de ésta. Así sus campos más característicos de actividad han sido, sobre todo, el escolar; y, en menor medida, el de las organizaciones y el de las instituciones. También ha compartido y ha servido a los modelos de intervención propios de la orientación como son: el clínico, el de servicios, el de programas, el de consulta; y ha tenido como base y referente fundamental los grandes modelos teóricos: el psicométrico, el psicodinámico, el conductual, el psicogenético, el cognitivo,...

Convencionalmente el diagnóstico tradicional se preocupó de unidades de análisis como la inteligencia, las aptitudes, la personalidad, los intereses profesionales, la metodología de estudio, etc. Sin embargo, todos estos campos actualmente se han revelado como insuficientes para conocer la realidad educativa en toda su complejidad, observándose una gran ampliación de sus horizontes y una revisión y replanteamiento de muchos de los existentes. Entre otros nos parece que deben ser reseñables en la actual educación los siguientes:

Inteligencia Emocional:

La inteligencia siempre fue un campo prioritario de atención por parte del diagnóstico escolar. El concepto de inteligencia ha sufrido una gran evolución desde sus comienzos hasta nuestros días. Fueron contribuciones relevantes al respeto, desde

tiempos ya remotos, entre otras, las de Galton (1822-1911), Wundt (1832-1920), Binet (1857-1911), Stern (1871-1938), Cattell (1860- 1944), Spearman (1863-1945), Thurstone (1887-1955), Guilford (1897-1987), Burt (1883-1971), Vernon(1905-1987),... Han surgido y se han propuesto diferentes modelos para comprender y explicar la inteligencia: *Modelos estructurales*, (Thurstone, Guilford,...); *modelos jerárquicos puros*, (Burt, Vernon, Gustafsson, Carroll,...); *modelos jerárquicos mixtos*: (R.B. Cattell,...). También han contribuido y son destacables las aportaciones que sobre la inteligencia han hecho las teorías del aprendizaje, (Schank, Snow, Brown, Campione, Perkins,...) Especialmente importantes, en la aproximación a la inteligencia, han sido las contribuciones provenientes del campo de la psicología cognitiva, como ya se ha dicho, (Bruner, Neisser, Posner y Mitchell, Newel y Simon, Vygotski, Witkin, Feuerstein, Meyers,...). Es notorio el enfoque del procesamiento de la información, con aportaciones tan interesantes, entre otras muchas, como las de Hunt, Carroll, Dover,...

Pero el tema no está, ni mucho menos, agotado. Recientemente se hacen referencias a varios tipos de inteligencia como la inteligencia académica, la inteligencia práctica, la inteligencia social o la inteligencia triárquica de Sternberg (1987), integrada por tres dimensiones: La *componencial* que comprende todos aquellos mecanismos cognitivos que permiten aprender y afrontar tareas inteligentes; la *experiencial* que sirve para emitir respuestas adecuadas ante nuevas situaciones; y la *contextual* que es, más bien de tipo práctico y social que sirve para la resolución de problemas de la vida diaria y para adaptarse al ambiente, sobre todo, de tipo social. Por su parte, Gardner (1995 y 2001), como es bien sabido, habla de *inteligencias múltiples* distinguiendo siete tipos: *Lingüística, musical, cinético-corporal, lógico-matemática, espacial, interpersonal, intrapersonal*, a las que posteriormente, añade otras dos, *la existencial y la naturalista*. También es frecuente oír hoy hablar, incluso, de inteligencia digital o informática.

Últimamente y en este proceso de diversificación de las concepciones sobre la inteligencia, va recobrando un gran empuje muy singular el concepto de **inteligencia emocional**, cuyos antecedentes algunos autores, como Bisquerra (2003), los sitúan ya en la psicología humanista (A. Maslow, C. Buller, C. Rogers...), localizando sus orígenes en B. Leuner y Pyne, siendo en la década de los noventa cuando el término se pone en boga con Salovey y Mayer (1990) y recobra una rápida y sorprendente difusión, como es bien notorio, con Goleman (1995). Es una nueva forma, más dinámica y comprensiva, de aproximación a la inteligencia en la que se destaca la importancia y estrecha interacción que en la actividad mental tienen los componentes emocional-afectivos, los cognitivos y los metacognitivos.

Mayer y Salovey (1997) afirman que:

“La inteligencia emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual”.

Dichos autores conciben la inteligencia emocional como un modelo que integra cuatro ramas entre las que se da una estrecha interrelación: La percepción emocional; la integración emocional; la comprensión emocional; y la regulación emocional, Mayer y col. (2000).

Para Goleman (1995) la inteligencia emocional consiste en *conocer las propias emociones; manejarlas; motivarse así mismo; reconocer las emociones de los demás; y saber establecer relaciones adecuadas con los demás*. Por su parte, Bisquerra (2003) señala que la competencia emocional de un sujeto debe entenderse como *“un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”*. Gallego y cols. (1999) afirman que la inteligencia emocional encierra tres tipos de habilidades que van íntimamente relacionadas: Las emocionales, las cognitivas y las conductuales.

Adentrarse en la inteligencia emocional es intentar comprender los componentes emocionales y afectivos que agrandan y enriquecen la actividad intelectual como: el autoconcepto, la autoestima, el entorno afectivo, la capacidad de relación interpersonal, la asertividad, la autosuficiencia, la estimación y aprecio social, aceptación personal,.... Todo este complicado y apasionado campo de la inteligencia emocional está demandando, para la educación en general y para el diagnóstico o la evaluación psicopedagógica en particular, buscar estrategias, metodologías, técnicas e instrumentos apropiados para su detección y conocimiento. Se abre aquí un retador campo de investigación y actuación para el diagnóstico, hasta hora, lamentablemente, poco conocido y escasamente valorado.

El diagnóstico ante algunos retos y demandas socio-educativas actuales

El actual contexto sociodemográfico y cultural está demandando una evaluación de necesidades educativas ante nuevos fenómenos y problemas, hasta ahora desconocidos pero que, actualmente, han irrumpido con una gran fuerza en la educación.

No es nada original afirmar que nuestros jóvenes, adolescentes y niños están inmersos en un mundo no exento de oscuridades, contradicciones y hasta sometido a intereses engañosos. Pueden ser una presa fácil de intereses y manipulaciones intencionadas, con el grave riesgo que ello supone para su desarrollo y correcta inserción en la vida social. Ahí están episodios, tan frecuentes como lamentables, y parece que con una clara tendencia al alza, tales como la violencia, la drogadicción, la depresión, la anorexia, la bulimia, el suicidio, la indisciplina,... y tantas otras lacras presentes en nuestra sociedad que tienen como fácil objetivo a niños, adolescentes y jóvenes.

Frente a toda esta problemática, ni las medidas legales ni las judiciales y policiales serán capaces de hacerlas frente si no se previenen, antes, con una acertada y verdadera educación preventiva. El racismo, la xenofobia, la violencia de género, los movimientos radicales y fundamentalistas no brotan por generación espontánea, encuentran sus más genuinos gérmenes en los descuidados parajes de una sociedad insensible y falta de atención a los valores humanos y sociales más fundamentales, desviando su atención hacia otros campos más opacos y, sobre todo, rentables.

En otro orden de cosas, fenómenos relativamente nuevos están haciendo en nuestra sociedad una irrupción, tan impetuosa como delicada y preocupante: el fenómeno de la emigración, la interculturalidad, la integración social de grupos o etnias desfavorecidos, grupos marginales y con deprivación sociocultural... Todos ellos están pidiendo a gritos que la escuela tome cartas en el asunto, para desde la más tierna edad, el niño sepa adoptar posturas de apertura, solidaridad, acogida y respeto a lo diferente, plasmando en ellos la convicción de que en lo diferente está la variedad y la complementariedad humana como la mejor expresión de su riqueza. Ante esta problemática, la educación, ni la reglada ni la no reglada, puede cobardemente encogerse de hombros. El diagnóstico deberá ser un valioso medio para detectar, identificar, valorar y explicar el origen de estos problemas para evitar riesgos, prevenir consecuencias y marcar pautas acertadas de tratamiento.

Las situaciones antes mencionadas de delincuencia, agresividad, consumo de estupefacientes, racismo, violencia de género, conductas asociales en general, etc... están estrechamente ligadas, por un lado, a todo lo relacionado con las competencias y habilidades sociales y de vida; y, por el otro, con una adecuada conducta adaptativa.

Las habilidades sociales hacen referencia a las estrategias y técnicas especiales que las personas utilizan para actuar de manera competente. Cada tarea social se define en función de unas características peculiares que hacen que la actuación competente en la misma exija la intervención de habilidades sociales específicas, Anaya (2002). Las habilidades sociales se corresponden con categorías conductuales más amplias que, en la medida en que tienen un área de aplicación mayor, han facilitado la construcción de instrumentos de evaluación con cierta validez transituacional. Algunas de estas habilidades que se han comprobado implicadas en una gran variedad de situaciones sociales, han tenido un extenso predicamento, como las de asertividad, el control de la ansiedad, la conducta prosocial, la solución de problemas personales y sociales,...

No cabe duda que la problemática referida debe ser abordada o, mejor, prevenida, dotando a las personas de una adecuadas competencias sociales y conducta adaptativa, en virtud de las cuales, sepan analizar críticamente cuanto les rodea, adoptando posturas y actitudes maduras y responsable, como mejor antídoto para fortalecer el crecimiento y desarrollo personal (*empowerment*), con el que el sujeto pueda hacer frente a esas lacras sociales que acechan, sobre todo, a la infancia, la adolescencia y la juventud actuales.

A nuestro entender, el diagnóstico, en este sentido debe afrontar los siguientes cometidos:

- Detectar e identificar aquellas situaciones de riesgo a las que puedan propender los niños, los adolescentes y los jóvenes, especialmente influenciados y presas fáciles para sucumbir a ciertas presiones y manipulaciones.
- Constatar el origen y las causas que motiven posibles soluciones desviadas del problema o favorezcan criterios, actitudes o valores equivocados y destructivos
- Ofrecer pautas adecuadas y diferenciadas para la prevención o el tratamiento grupal o individual, dependiendo de las peculiaridades de cada situación de riesgo.

- Desviar hacia otros profesionales, especialistas o instituciones, aquellos casos que, dada su complejidad, no puedan afrontarse desde el entorno educativo normal, necesitando de un tratamiento interdisciplinar y socio-comunitario.

Será preciso que el diagnóstico adopte una posición dinámica que le ayude a estar atento a este tipo de nuevas necesidades, variables y ambientes, impulsados por la inercia de cada tiempo o época, valiéndose, sobre todo, de modelos ecológicos y sociocomunitarios.

Diagnóstico de la competencia curricular.

Hasta no hace mucho tiempo era frecuente ver al diagnóstico educativo caminar, un tanto independientemente, por sus caminos y veredas en paralelo o al margen del curriculum. Se diagnosticaba para seleccionar, agrupar o predecir no para cultivar habilidades y destrezas sobre las que asentar y asimilar un curriculum que debe concretarse en cada alumno y grupo por ser un curriculum flexible, con el que no se trata tanto de adaptar el sujeto al curriculum sino que, viceversa, es el curriculum el que debe adaptarse al sujeto, a partir de sus propias necesidades. La tarea del diagnóstico no va a estar tanto en conocer y constatar aptitudes sino en detectar grupos de habilidades y estilos de aprendizaje, configurando estrategias adaptativas, para que el curriculum establecido pueda ser asimilado por el alumno desde lo que tiene, pero también construyendo en él lo que le falta.

Quedaron definitivamente superados los tiempos en que el diagnóstico adoptaba únicamente la intencionalidad de realizar descripciones de constructos internos, estáticos, muy característico de los enfoques psicométricos. Deberá, más bien, preocuparse por identificar estructuras mentales y estrategias para aprender, así como posibilitar y potenciar los procesos de desarrollo del conocimiento. El reto de la actual evaluación es lograr una verdadera unión entre la actividad diagnóstica y los procesos de aprendizaje, derivados del curriculum y establecidos por él. Debe hacer insistencia en el conocimiento y adquisición de una adecuada competencia curricular del alumnado.

Al referirse al concepto de competencia, en general, Bisquerra (2003) afirma:

“Se entiende por competencia el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. En el concepto de competencia se integra el saber, el saber hacer y el saber ser. El dominio de una competencia permite producir un número indefinido de acciones no programadas”.

Refiriéndonos a la *competencia curricular*, es preciso señalar que ésta implica determinar lo que es capaz de hacer el alumno con relación a los objetivos y contenidos de las diferentes áreas fijadas en el curriculum. Lo que supone tener establecida una secuencia de objetivos y contenidos del ciclo, curso y materia, así como tener especificados unos criterios de evaluación para cada área. A propósito de lo cual Fernández Fernández (1990) indica que: *“Con el término de diagnóstico basado en el curriculum, se define en la literatura pedagógica la estimación de necesidades ins-*

tructurivas de un alumno mediante la valoración de su rendimiento en relación con un determinado curriculum escolar”.

El diagnóstico de la competencia curricular del alumnado supone: El establecimiento previo de un curriculum que contenga perfectamente explicitados y acilados los objetivos de aprendizaje, la determinación operativa de los mismos, la definición de conductas o competencias observables, los indicadores de su nivel o progreso, los instrumentos, pruebas o tests de comprobación, fiables y válidos, a tono con los objetivos del programa, procurando que posean una adecuada validez de contenido o constructo, no sirviendo, muy frecuentemente, para tales comprobaciones los tests convencionales o cualquier prueba genérica, aunque pueda usarse y contribuir a ello.

Un diagnóstico basado en competencias curriculares debe contemplar todas las variables relacionadas con el aprendizaje, poniendo en juego la realización de actividades diferentes, según la fase de aprendizaje: De motivación, apoyo, refuerzo; según la función: Comprensión, reproducción y producción; según los diferentes tipos de contenidos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales; según los agentes intervinientes: individuales y grupales; según la metodología: globalizada, disciplinar e interdisciplinar.

Lo expuesto supone unas altas exigencias para el diagnóstico por cuanto supone realizar todo un tipo de adaptaciones curriculares, significativas y no significativas, de las numerosas variables que intervienen en el proceso de enseñanza. Supone, además la reformulación, priorización, organización y coordinación de objetivos de distinto tipo. Además se debe contemplar, al respecto, la metodología específica, los materiales y recursos didácticos necesarios, así como los servicios especiales que sean pertinentes, además de la evaluación y el registro de la información.

Todo lo cual lleva a buscar una íntima conexión entre la evaluación y la intervención o el tratamiento en el ámbito de la competencia curricular del alumno. Una evaluación basada en la competencia curricular supone un perfecto ensamblaje con los diferentes componentes curriculares y no es fácil llevarla a la práctica si no se cuenta con la colaboración imprescindible del resto de los profesores e, incluso, de toda la comunidad escolar.

El diagnóstico en las Transiciones.

La vida humana se desarrolla según una diacronía que constituye todo el ciclo vital del individuo, en el que se dan momentos, etapas y fases diferentes pero todas ellas íntimamente relacionados. La vivencia de cada uno de estos momentos sucesivos se apoya en el anterior y sirve de base para el siguiente, de tal forma que todos ellos constituyen el ciclo vital de realización de cada ser humano. El paso de un momento a otro supone una cierta ruptura con lo anterior y una adquisición con la incorporación de algo nuevo que es preciso adoptar dentro de una situación nueva. Este cambio o paso de una situación que desaparece a otra que se hace presente, puede originar una cierta crisis, que no necesariamente ha de entenderse en sentido negativo, sino como situación de crecimiento y cambio para la persona.

Este paso o tránsito de una situación presente a otra venidera es lo que define una transición. La transición debe entenderse, según Rodríguez Moreno (1998) como “*el*

abandono de un conjunto de asunciones previas y la adopción de otro conjunto nuevo que permite afrontar un espacio vital alterado”.

Uno de los signos que definen, hoy y sin duda alguna, a nuestro tiempo es el cambio. La sociedad actual cambia constantemente y a un ritmo muy acelerado. Los cambios ideológicos, sociales, políticos, de pautas y formas de vida, económicos,... se suceden unos a otros de una forma casi vertiginosa, siendo preciso saber situarse en este movimiento, lleno de incómodos vaivenes, con inteligencia y cierta pericia para no experimentar sensaciones de vértigo y mareo...

El contexto social actual, como nunca había ocurrido con tal apremio, sitúa al ser humano desde los primeros años de vida en una serie de situaciones de elección y cambio, *transición*, que pueden condicionar todo su devenir y, por consiguiente, es preciso hacerlo reflexivamente, con rigor y conocimiento de causa. Así vemos que en la vida de cualquier ser humano, tienen lugar unas etapas evolutivas (infancia, pubertad, adolescencia, juventud, madurez,...) que requieren saber pasar de unas a otras sin asumir mayores riesgos; otras son de índole académica y tienen lugar a lo largo de la escolaridad: ciclos, cursos, etapas educativas, como: educación primaria, secundaria, bachillerato, ciclos formativos, universidad,... Transiciones todas ellas que pueden condicionar, para bien o para mal, el futuro de una persona. De igual forma al finalizar el proceso de preparación o de estudios tiene lugar la transición escuela-trabajo o transición hacia la inserción laboral.

Con frecuencia, y cada vez más, las situaciones laborales son cambiantes y el trabajador a lo largo de su ciclo profesional se ve obligado a cambiar de ocupación debiendo pasar de un tipo de trabajo a otro, necesitando de adaptación, reciclaje, reconversión, sucesivas búsquedas de empleo, lo que supone una transición trabajo-nuevo trabajo.

Como bien señala Lent (2001) uno de los objetivos de la nueva psicología vocacional para los tiempos actuales es *“incrementar nuestro conocimiento acerca de las diferentes transiciones laborales (como: escuela-trabajo; trabajo-trabajo; desempleo-trabajo; trabajo-jubilación) y trasladar ese conocimiento al campo psicoeducativo o a otras intervenciones”*.

La nada fácil tarea del diagnóstico en las transiciones consistirá en procurar el conocimiento de las habilidades, destrezas y competencias profesionales así como el grado de motivación existente en cada persona, con el fin de facilitarle la adaptación a los cambios que cada transición supone y requiere, favoreciendo una toma de decisiones realista y adecuada a cada persona-situación. Este quehacer supone conocer y tener en cuenta, al menos, estos cuatro grupos de variables que suponen otros tantos tipos de perspectivas diferentes:

- *El autoconocimiento del sujeto que elige.*
- *El conocimiento del campo susceptible de ser elegido* (opciones teóricas de elección posible o transiciones al amplio mundo laboral).
- *Las circunstancias y contexto en que se hace la elección* o proyecta la transición (contingencias que afectan al momento de la elección amplitud o precariedad de la oferta, condiciones laborales,...).

- *La toma de decisiones o proceso de decisión seguido para hacer una transición o pasar de una a otra. (acompañar en el proceso de la toma de decisión)*

Máximo tacto, delicadeza y pericia requiere el diagnóstico para jugar un acertado papel en las transiciones, por las serias repercusiones que éstas tienen en la vida del individuo y sus formas de influencia en la realización personal a través del trabajo y las ocupaciones que inevitablemente debe desempeñar en la vida. Errar o no acertar en este campo puede afectar decisivamente a la autorrealización y felicidad de las personas. El diagnóstico debe ser un medio para acompañar a las personas en el momento de realizar las numerosas y frecuentes transiciones que la vida actual, cada vez más, les impone. En este quehacer no se trata tanto de explorar y conocer los intereses vocacionales y preferencias profesionales de una persona cuanto de ayudarle y acompañarle a trazar y encontrar su itinerario laboral.

3. LA INVESTIGACIÓN EN EL DIAGNOSTICO ACTUAL

Al comienzo de nuestra exposición afirmábamos que el diagnóstico es una realidad compleja, multiparadigmática y multimétodo. Al referirnos ahora a la investigación en el ámbito del diagnóstico lo primero a considerar es que caben en él todas o casi todas las alternativas paradigmáticas y metodológicas de la investigación educativa, dada la amplitud, pluralidad y riqueza de su radio de acción. Esto nos lleva a constatar que en la historia del diagnóstico se han dado cita, como bien expone Marí Moyá (2001), los diferentes paradigmas epistemológicos utilizados en la investigación educativa en general: El *empírico-analítico* o *positivista*, el *humanístico-interpretativo* y el *paradigma crítico*.

Del primero, *positivista/postpositivista*, se ha servido el diagnóstico cuando ha pretendido la explicación, el control y predicción de hechos o variables educativo-diagnósticas, valiéndose de estrategias cuantitativas, fundamentalmente de la descripción, la correlación y la experimentación, lo que está íntimamente relacionado con el diagnóstico cuya finalidad es describir, clasificar, predecir y, en su caso, explicar el comportamiento de la persona en un contexto escolar, Buisán y Marín (1987). Ha posibilitado una metodología altamente rigurosa y precisa que se vale de modelos descriptivos y correlacionales, sirviéndose de diseños cuasi-experimentales y experimentales, García Llamas (1994, Dendaluce (1994),...

El *paradigma humanístico interpretativo*, de carácter fenomenológico, naturalista y cualitativo, le ha servido al diagnóstico cuando ha tratado, más bien, de describir o comprender fenómenos, hechos, conductas o dimensiones educativas cuyo conocimiento no es fácilmente objetivable y medible y, por consiguiente, se corre el riesgo de desvirtuar la realidad o no agotarla en su totalidad. Sus planteamientos son de tipo etnográfico y utiliza como metodología la observación participante, la entrevista y el estudio de casos.

Finalmente, del *paradigma crítico*, fundamentado, sobre todo, en la teoría social de Habermas, y que pretende hacer una cierta síntesis de los dos anteriores, se podrá

servir el diagnóstico cuando intente realizarse desde el contexto y la práctica educativa con miras a cambiarla, mejorarla y transformarla socialmente. La investigación participativa, colaborativa, emancipadora y la investigación-acción son sus metodologías más características. Desde este paradigma y referido al diagnóstico estamos de acuerdo con Colás Bravo (1990) al afirmar que *“el campo del diagnóstico se convierte en una parcela especialmente adecuada en esta metodología a pesar de que, hoy día, no contamos todavía con desarrollos consistentes ni sistematizaciones teóricas”*.

Es de advertir que hoy se aboga por la integración y complementariedad paradigmática en el ámbito educativo, después de haberse demostrado hasta la saciedad que cualquier fenómeno o hecho educativo es de tal complejidad e inciden en él tantas variables, tan plurales e interrelacionadas, que requieren con frecuencia de una complementariedad paradigmática que suponen, a su vez, de una pluralidad de métodos complementarios según lo exija la naturaleza de la situación a diagnosticar. Este principio de complementariedad supone una posición comprensiva e integradora, que está motivando la superación definitiva de la controversia metodológica o antinómica entre lo cuantitativo y lo cualitativo procurando un pluralismo integrador, Dendaluce (1995).

Por lo que se refiere al diagnóstico, que es lo que aquí nos interesa, cada uno de los mencionados paradigmas le han servido en formas y modos diferentes, Marí Mollá (2001). El paradigma positivista/postpositivista le ha ofrecido, sobre todo, numerosos modelos de medición: Los predictivos y psicométricos, derivados de la teoría clásica de los tests; los basados en la teoría probabilística: generalizabilidad, respuesta al ítem, rasgo latente, modelos de medición de Rasch; le ha aportado, también, importantes métodos y técnicas de medición: construcción de escalas de rendimiento, de actitudes (Thurstone, Guttman, Likert), diferencial semántico,...

Por su parte, el diagnóstico se ha servido del paradigma interpretativo en aspectos tan destacables hoy como lo es poner un mayor interés en el proceso que en el producto; la preocupación por la comprensión, más que la explicación, de los fenómenos educativos; la insistencia en la participación y una nueva relación entre diagnosticador/diagnosticado; el diagnóstico llevado a cabo en escenarios y contextos naturales; el uso de la metodología de casos; la recogida abierta de datos;... Con lo que se ha propiciado para el diagnóstico, la investigación etnográfica; la investigación-acción en las modalidades de cooperativa, participativa, en el aula;...

Finalmente, el paradigma crítico ha beneficiado al diagnóstico según De Miguel Díaz (1990) y Colás Bravo (1990) con las siguientes contribuciones: Modificación y revisión de algunos de los procedimientos hasta no hace mucho usados en diagnóstico; ampliación de las técnicas de diagnóstico, incorporando instrumentos más cualitativos y dinámicos; cambios en los roles diagnosticador/diagnosticado; la conveniencia de un tipo de diagnóstico más globalizador y holístico; incorporación de nuevas temáticas y unidades de análisis hasta ahora no tenidas suficientemente en cuenta;... Se vale, sobre todo, de técnicas de índole cualitativa como la entrevista, la observación participante, cuadernos de campo, análisis de documentos, diarios, simulación y resolución de problemas,...

Será preciso aplicar todo este potencial investigador a campos hoy tan importantes, pero que aún están en mantillas y, apenas, esbozados, como los que ya hemos refe-

rido en otro apartado, relacionados con la inteligencia emocional y el cúmulo de variables e implicaciones que lleva consigo; también habrá que prestar atención a las grandes posibilidades de investigación que ofrecen esos nuevos campos que hemos denominado como retos y demandas socioeducativas actuales (racismo, inmigración, violencia, interculturalidad,...), tan plurales y variados que requerirán de formas y diseños de investigación extremadamente complejos y exigentes; será preciso investigar en las dimensiones implicadas en la competencia curricular hasta descubrir, sistematizar y jerarquizar aquellas variables relacionadas con las destrezas y habilidades incluidas en ella.

También convendrá adentrarse en ese apasionante campo de las transiciones, necesitado de clarificación y profundización con la realización de análisis causales sobre las preferencias e intereses profesionales buscando modelos explicativos convincentes; se deberá seguir profundizando en la comprensión del comportamiento humano, saludable, constructivo y potenciador, más que en el patológico y limitador, así como seguir penetrando en la actividad mental desde los postulados de la psicología cognitiva y del procesamiento de la información donde sigue existiendo mucha oscuridad y no pocas dificultades.

Si hacemos un somero análisis de los trabajos producidos en el área de conocimientos MIDE, podemos comprobar que la investigación en el ámbito del diagnóstico, como tal, es más bien reducida. No nos constan estudios bibliométricos al respecto, pero da la impresión de que no abunda explícitamente dicha temática ni en estudios ni en artículos ni en producción de tesis doctorales. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, frecuentemente, la temática de diagnóstico queda diluida o enmascarada dentro de otros temas, hoy de mayor preferencia y actualidad, como son los de orientación, intervención, evaluación... La explicación puede ser sencilla: Comoquiera que el diagnóstico siempre estuvo íntimamente ligado a la Orientación Educativa formando con ella un todo inseparable como parte, fase, etapa o momento de ella, como ya expusimos en otra ocasión, García Nieto (1990), y además la disciplina de orientación cuenta entre sus funciones prioritarias con una que es la "*función diagnóstica*", Bisquerra (1990), Álvarez Rojo (1994), Rodríguez Moreno (1995), Riart Vendrell (1996), Sanz Oro (1996), García Nieto (1999),... muy frecuentemente, se enmascara y anula la identidad del diagnóstico diluyéndose en la orientación y con frecuencia solapado e indiferenciado con la evaluación.

Sin embargo, si se analiza con un poco de atención, se verá que muchos de los trabajos surgidos en y del área MIDE llevan un componente diagnóstico importante, bien por el diseño y construcción de instrumentos que llevan consigo, bien por suponer una primera fase de conocimiento o análisis de la realidad con fines diagnósticos, o por los campos y temas abordados en sí mismos: Lectoescritura, cálculo, estilos de aprendizaje, habilidades sociales, autoconcepto,...

4. INNOVACIONES METODOLÓGICAS

Se vienen ensayando, sobre todo en la última década, nuevas vías de acceso a una nueva forma de realizar la tarea diagnóstica en el ámbito educativo, que algunos ven

como verdaderas alternativas, que parecen alumbrar un futuro alentador, aunque no fácil, para el diagnóstico. Las nuevas alternativas metodológicas emergentes pueden hacer que el diagnóstico recobre un impulso de nueva actualidad y mayor eficacia. Es verdad que siguen prevaleciendo el uso de los tests estandarizados, los cuestionarios y las escalas, así como el uso de historiales para la recogida de información o la entrevista diagnóstica para la comprobación y verificación de hipótesis. Sin embargo, es deseable una nueva base científica y un mayor rigor en la construcción y validación de las nuevas pruebas para el diagnóstico. Es este uno de los aspectos que están pidiendo un urgente remedio, como bien lo señalaban De la Orden y cols. (1994) al afirmar:

“ El desarrollo de una nueva generación de tests diagnósticos no tiene simplemente a conseguir los mismos fines que las pruebas tradicionales con mayor perfección o eficiencia, sino que, a partir de una nueva reconceptualización del propósito de los tests, en general, y de la propia función evaluativa, apunta a obtener una información diferente de cada sujeto para responder a la mejora de la instrucción. Concretando, el diagnóstico a través de los nuevos tests es concebido como un medio para desarrollar un retrato muy elaborado de un individuo en orden a facilitar la toma de decisiones en un proceso de aprendizaje en marcha (Frederik, Mislevy y Bejar, 1993) ”

En estos últimos años, está emergiendo, en el ámbito educativo, una nueva metodología diagnóstica que puede ser considerada, en cierto modo, como una verdadera alternativa a las formas de diagnóstico hasta ahora acostumbradas. Dentro de esta nueva corriente metodológica son reseñables las conocidas con algunas llamativas y un tanto presuntuosas denominaciones como: *Alternative assessment, performance assessment, authentic assessment, portfolio,...*

Todas estas innovaciones metodológicas presentan, a nuestro entender, algunas similitudes y coinciden en que:

- Pretenden ser consideradas como opciones alternativas a las pruebas convencionales y a los tests, teniendo como objetivo prioritario la recogida de información no de las aptitudes sino de las habilidades, competencias, estrategias y estilos de aprendizaje de un alumno en una situación dada.
- Intentan plantear una alternativa al diagnóstico realizado con los tests tradicionales, por considerar que éstos se limitan a detectar ciertos contenidos instructivos y algunas habilidades o aptitudes necesarias para aprender, pero no tienen en cuenta otras dimensiones o componentes educativos importantes como los estilos y estrategias de aprendizaje.
- A diferencia del diagnóstico realizado con los tests convencionales en los que se proponen ítems o preguntas de elección múltiple para elegir una, (la que es verdadera, entre varias falsas), aquí de lo que se trata es de que el alumno genere y emita respuestas personales a planteamientos o problemas estrechamente relacionados con ejecuciones o tareas reales.

- No se trata con estos procedimientos de situar al sujeto en un continuum o en un intervalo determinado o concederle la asignación de una puntuación concreta, sino de comprobar cómo los alumnos planifican y ejecutan tareas mediante el empleo de unas determinadas estrategias, destrezas, habilidades y competencias cognitivas y metacognitivas.
- Los tests no son reactivos cerrados que pretenden la identificación de una respuesta correcta entre varias erróneas, como ya se ha dicho, sino plantear situaciones y problemas, próximos y afines a la vida real, que sirvan como motivo y ocasión para poner a prueba el empleo de estrategias cognitivas y habilidades o competencias que están en la base de la ejecución de una tarea dada.
- En muchos de estos instrumentos las respuestas emitidas no importa tanto que sean buenas o malas, cuanto que, por el acierto o por el error cometido, aporten información de las estrategias y habilidades de pensamiento subyacentes, adecuadas o inadecuadas, de cara a su potenciación, corrección o modificación.
- Como bien señala Sobrado (2002) estas alternativas diagnósticas son:

“Una modalidad de diagnóstico educativo que incluye procedimientos didácticos, ya que fijan valoraciones de los resultados que se estiman como criterios de los proyectos a conseguir (logro de los objetivos de aprendizaje) y también métodos clínicos, pues generan una valoración continua revisable en breves periodos temporales y que modifica constantemente las decisiones de la intervención”.

En razón de brevedad haremos aunque sólo sea una elemental mención de algunas de estas innovaciones metodológicas actualmente más destacables:

El *performance assessment* esta más interesado en los procesos mentales puestos en juego en la resolución de una cuestión o problema que en el interés por el resultado conseguido. Plantea problemas de ejecución de tareas o resolución de problemas, muy relacionados con la vida práctica y real, en la solución de los cuales es preciso aplicar procesos de conocimiento o habilidades específicas que revelen el funcionamiento cognitivo del alumno. Para ello se puede valer del empleo de resúmenes, la elaboración de materiales diversos, documentos y datos que analizados y estudiados exijan llegar a la elaboración de conclusiones e informes orales o escritos.

En los planteamientos de estas pruebas se procura una emulación de la vida real, procurando que en su ejecución se pongan en juego conjuntos de habilidades específicas. Las pruebas plantean tanto la búsqueda de productos o ejecuciones, concretas, como la manifestación de conductas distintas, incluyendo un tipo de actividades como buscar y consultar fuentes bibliográficas, planificar trabajos, elaborar materiales diversos, aplicación de instrumentos, realización de operaciones, intentar buscar diferentes soluciones posibles a un problema o cuestión planteada

Este tipo de diagnóstico, como puede verse, es más rico y ofrece mayores posibilidades que el realizado con tests clásicos, pero también supone mayor complejidad y dificultad de planificación y ejecución. El mayor inconveniente de este tipo de evaluación reside en la dificultad de estandarizar, generalizar e interpretar las puntuacio-

nes si se tiene en cuenta que cada situación diagnóstica, con frecuencia, es única y peculiar y la valoración tiene en cuenta el marco curricular, familiar y social que en cada caso puede tener connotaciones específicas.

Bajo la denominación, un tanto pretenciosa, de *Evaluación Auténtica (authentic assessment)* se establece un tipo de diagnóstico comprensivo, holístico y dinámico del alumno inmerso en un contexto concreto. Recoge e interpreta información referente a profesores, familias, ambiente escolar, medio social, institución educativa y de todos aquellos ámbitos implicados en el proceso educativo, que son importantes para recoger una información lo más completa posible en orden a tomar decisiones educativas. Sobre todo, se pone el mayor énfasis en descubrir y comprender los procesos de adquisición y asimilación del aprendizaje más que en los productos o resultados y todo ello mediante una verdadera contextualización en el curriculum. Como indica Alfaro (1998) es una evaluación:

“Alejada de instrumentos artificiales que, por una parte, supone una toma de decisiones basada sobre la comprensión completa, global, significativa y real de los procesos de aprendizaje y de su significado; y, por otra, representa una visión holística de su progreso, de la construcción de sus aprendizajes, de sus experiencias en el desarrollo de los mismos e incluso de las actividades e interacciones con el profesor u otros compañeros. La “evaluación autentica” considera, pues, personas, familias, tareas y ambientes”

Una destacada importancia se está concediendo, dentro de estas nuevas alternativas emergentes, relacionadas con el diagnóstico, a el *Portfolio (Portafolios)*, del que han hecho entre nosotros algunas aproximaciones los profesores: Rodríguez Espinar (1997), Alfaro (1998), Corominas (2000), Padilla (2001), Sobrado (2002),... El portafolio puede considerarse como una variante del performance assessment, consiste en la elaboración de un protocolo o dossier en el que se reúnen y recogen ciertas informaciones, con carácter selectivo y de distinto tipo, referidas a un sujeto durante un período más o menos largo de su vida. La recolección de esta información se hace teniendo en cuenta unos criterios previamente adoptados, según la finalidad que se pretenda. En el portafolios se trata de reunir datos significativos y representativos del estudiante, capaces de aportar un mayor y mejor conocimiento de su evolución y progreso.

El portafolio incluye una gran variedad y riqueza de datos y contextos que generalmente se agrupan en torno a cuatro epígrafes: *autoconocimiento del sujeto* (personalidad, percepción de sí mismo, autoconcepto, motivaciones y preferencias...); *encarnación y desempeño de roles de vida*: personales, familiares, sociales, académicos, de ocio, diversión; *evolución escolar o académica* : estilo propio de aprendizaje, niveles de rendimiento conseguidos, habilidades de aprendizaje, capacidad de trabajo, motivación,...; *planificación profesional*: conocimiento del mundo laboral, información profesional, experiencias de ámbitos laborales, dinámicas de empleo,...

Todos estos nuevos enfoques, brevemente reseñados, seguramente que no puedan considerarse, de momento, nada más que como intentos de aproximación a unas nue-

vas formas de realización diagnóstica que algún día, tal vez, puedan llegar a consolidar unas nuevas posibilidades en las que se tengan en cuenta los procesos de pensamiento, los actuales diseños curriculares, los contextos y el desarrollo de la evaluación de los procesos exploratorios de recogida de información, Alfaro (1998).

Por lo que se refiere a las diferentes técnicas e instrumentos de diagnóstico, es de considerar que se están haciendo presentes distintos materiales que pueden beneficiar y mejorar las formas de su realización. Actualmente se están utilizando con provecho algunas estrategias cualitativas como: Tarjetas vocacionales, historias de vida, portafolios, ensayos libres autodescriptivos, notas de campo, parrillas vocacionales,... Es previsible que el diagnóstico vaya depurando algunas de las técnicas al uso y rodeándose de un aparato tecnológico nuevo que le conceda una mayor eficacia. Estamos con Dochy y Moerkerke (1997), citados por Alfaro (1997), cuando afirman que:

“Lo importante es buscar aproximaciones evaluativas alternativas, auténticas, que se centren en el contexto del aprendizaje y que utilicen una variedad de métodos: Tests globales, diarios, portafolios, proyectos, estudios de casos, simulaciones, uso de multimedia, computadoras, audio, vídeo, etc. Todo ello sin desestimar otro tipo de instrumentos evaluativos derivados de la contribución de teorías de la inteligencia, psicométricas, etc. Afirmando que la cultura evaluativa debe ser usada para transformar y desarrollar la instrucción y la educación”.

No cabe duda que el mercado editorial está ofreciendo amplios repertorios de tests, inventarios, escalas, cuestionarios, registros, pautas y escalas de observación guiada, etc. que pueden contribuir muy eficazmente a las tareas relacionadas con el diagnóstico. Sin embargo, cada vez más, es preciso poner en juego una buena capacidad selectiva en el uso de estos nuevos materiales y recursos porque no todos pueden presumir de la idoneidad deseable. Siguen existiendo algunos instrumentos insuficientemente traducidos y adaptados o muy endeblemente contruidos y validados.

Estas propuestas alternativas de diagnóstico están intentando una nueva forma de valoración educativa, algunas de cuyas características, según Sttings, citadas por Sobrado(2002) son: Proponer a los orientadores la construcción de opciones alternativas e innovadoras de diagnóstico; redefinir los conceptos de aprendizaje y rendimiento educativo y establecer opciones alternativas de diagnóstico de los procesos de aprendizaje escolar; dar entrada a la participación del profesorado en la evaluación educativa, tanto personal (diagnóstico individual) como la de procesos e instituciones (evaluación).

Siendo, muy frecuentemente, el diagnóstico una tarea mutidisciplinar en la que se dan cita una gran variedad de saberes y requieren la participación de variados especialistas o profesionales, una especial mención merecen las contribuciones que está recibiendo el diagnóstico desde el campo médico: Las aportaciones de la denominada neurociencia. Algunas técnicas actuales de exploración como la *Electroencefalografía (E.E.G.)*, la *Tomografía Axial Computarizada (T.A.C.)*, la *Magnetoencefalografía (M.E.G.)*, la *Imagen por Resonancia Magnética Funcional (I.R.M.F.)*, o la *Tomografía*

por Emisión de Positrones (P.E.T.),... Están siendo decisivas en la comprensión del funcionamiento neurológico con lo que ello puede llegar a significar en un futuro, no parece que muy lejano, de aproximación y conocimiento de los procesos cerebrales implicados en el aprendizaje y la cognición humana.

Dentro de estas innovaciones metodológicas emergentes, merecen una mención especial las nuevas tecnologías aplicables al diagnóstico provenientes del uso de la informática que nos ofrece una gran riqueza de programas que facilitan la autoaplicación y corrección de pruebas y cuestionarios, los recursos audiovisuales como vídeos y grabaciones y, sobre todo, paquetes informáticos que están favoreciendo un tratamiento, cómodo y riguroso, de los datos y de la información diagnóstica. Pueden resultar muy útiles para el tratamiento y análisis de datos cualitativos programas como: ETNOGRAPH, de J. Seidel; HYPERQUAL, de R. Padilla; HYPERSOFT, de I. Drey; HYPEERSEARCH, de Hesse-Biber; NUDIST, de Lyn y Richards; QUALOG, de Shelley; AQUAD, de Huber; QUALPRO, de Blackman; TEXTBASE ALPHA, de Kristensen y Sommerlund; SPAD, de Lebart, citados por Marí (2001).

5. REFLEXIONES CONCLUSIVAS

Hemos afirmado más adelante que unos nuevos horizontes parecen abrirse para el diagnóstico. El horizonte es ese punto imaginario de convergencia en el que se funden la luz y la oscuridad. Hasta ese punto se proyecta la luz pero más allá de ese punto ya no se puede ver más y reina la oscuridad. El horizonte supone, también, una perspectiva de porvenir. Como horizonte y porvenir creemos que, a corto y medio plazo, es deseable que el diagnóstico, entre otros, presente cara y se enfrente a los siguientes retos:

1. Es preciso hacer una reconceptualización del diagnóstico o de la evaluación psicopedagógica, si se prefiere y justifica esta denominación. Será necesario aquilatar sus señas de identidad y quehacer en los nuevos campos y variable mencionados.
2. Sería importante configurar un modelo específico e integrador de diagnóstico, con señas de identidad propias, que supere lo más posible las dependencias de otras disciplinas. Dicho modelo debe ser elaborado desde la educación para la educación y con un enfoque netamente educativo o psicopedagógico.
3. Abierto a nuevos campos de exploración y unas nuevas unidades de análisis. Para lo cual se deberá investigar desde y para la evaluación sobre algunos de los constructos que deben ser definidos, depurados y validados, tales como: las inteligencias múltiples y, en concreto, con la inteligencia emocional, la competencia curricular, las diferentes variables presentes en las transiciones, el número, identidad y jerarquía de las habilidades sociales y de vida que hoy requiere una persona para jugar un buen papel en la sociedad.
4. Diseño, elaboración y adaptación de nuevos instrumentos rigurosa y debidamente validados y contextualizados.

5. Debe contemplar nuevos campos educativos hasta ahora poco abordados por el diagnóstico convencional, poniéndose al servicio y facilitando la integración, la interculturalidad, la atención a la diversidad,....
6. Hay que reivindicar una mayor presencia de esta disciplina en las titulaciones y planes de estudio, actuales y de los que se avecinan, en las nuevas titulaciones universitarias que hasta ahora lo han tenido bastante olvidado.
7. Se ha de potenciar la investigación propia y peculiar con proyectos, investigaciones y tesis doctorales, trabajos monográficos sobre el tema sin que se vea diluido en los contenidos de otras materias como parte o apéndice de las mismas.

Un número monográfico como el que dedica esta revista que llega a manos de verdaderos profesionales y especialistas interesados en esta disciplina, puede ser un motivo y estímulo para intentar entablar un debate capaz de depurar y ensanchar los actuales horizontes del diagnóstico en educación. Confío haber dado un insignificante paso para ello con las reflexiones expuestas que, sin duda, los lectores nos ayudarán a depurar y enriquecer.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro I. (1998). Tendencias en la Evaluación Psicopedagógica: Un Acercamiento a través del Ámbito de las Dificultades de Aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 125-154.
- Alfaro I. (2001). El Tratamiento de los Errores en el Diagnóstico en Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 453-458.
- Álvarez Rojo V. (1984). *Diagnóstico Pedagógico*. Sevilla: Alfar.
- Anaya Nieto, D. (1994). *Introducción al diagnóstico en Orientación. Bases conceptuales y metodológicas*. Madrid: Sanz y Torres.
- Anaya Nieto, D. (2003). *Diagnóstico en Educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Bassedas, E. y otros (1993). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Piados.
- Batanaz, L. (1996). *Investigación y diagnóstico en educación: una perspectiva psicopedagógica*. Granada: Aljibe.
- Bisquerra Alzina, R. (coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). *Educación Emocional y Competencias Básicas para la Vida*. *Revista de Investigación Educativa*, 1 (1).
- Blin, J. (1984). *El conocimiento de uno mismo y de los demás*. Barcelona: Herder.
- Buisán, C. y Marín, M. A. (1987). *Como realizar un diagnóstico pedagógico*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Carrascosa, M. y otros (1994). *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo XXI.

- Colás Bravo, P. (1990). Aplicaciones y Aportaciones de la Metodología de Investigación-Acción Participativa a los Programas de Intervención Educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16).
- Corominas, E. (2000). ¿Entramos en la Era Portafolio?. *Bordón*, 52 (4), 509-521.
- De la Orden Hoz y cols. (1994). Modelos de Construcción y Validación de Instrumentos Diagnósticos. *Revista de Investigación Educativa* (23), 1er. semestre.
- De Miguel Díaz, M. (1990). Metodología de la Investigación Participativa y Desarrollo Comunitario. En *La educación permanente. Perspectiva a nivel nacional e internacional*. Gijón: UNED.
- Dendaluze, I. (1995). Avances en los Métodos de Investigación Educativa en la Intervención Psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa* (26), 9-32.
- Dendaluze, I. (1994). "Diseños cuasi-experimentales". En García Hoz (Dir.), *Problemas y métodos de investigación en Educación Personalizada*. Madrid: RIALP.
- Dueñas Buey, M. L. (2002). *Diagnóstico Pedagógico*. Madrid: UNED
- Fernández Ballesteros, R. (1987). *Psicodiagnóstico*. (tomos I, II y III – 4ª edición). Madrid: UNED.
- Fernández Fernández, S. (1990). *Diagnóstico Curricular y Dificultades de Aprendizaje*. *Revista Psicothema* 2, (1), 2-4.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment and Intervention Program for Cognition Modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Gallego, D. J. y otros (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Madrid: UNED.
- García Llamas, J.L. (1994). Investigación Correlacional y Descriptiva. En V. García Hoz (Dir.), *Problemas, y métodos de investigación en Educación Personalizada*. Madrid: RIALP.
- García Nieto, N. (1990). El Diagnóstico Pedagógico y la Orientación Educativa Unidos en un Mismo Proceso. *Revista Bordón* (2).
- García Nieto, N. (1999). *Proyecto docente e investigador para oposición a cátedra*. (Inédito). Madrid: Universidad Complutense.
- García Nieto, N. (1990a). "Diagnóstico Pedagógico", en *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- García Nieto, N. (2000). *Diagnóstico en Educación y Orientación Profesional. Proyecto docente e investigador*. Madrid: Universidad Complutense. (Inédito).
- García Nieto, N. (2001). El Diagnóstico en las Actuales Titulaciones de las Facultades de Educación. *Revista de Investigación Educativa* 19 (2).
- García Vidal, J. y González Manjón, D. (1992). *Evaluación e informe psicopedagógico. Una perspectiva curricular*. (2ª edición) Madrid: EOS.
- García Yagüe, J. (1987). *Diagnóstico pedagógico y técnicas de la orientación*. Madrid: UNED.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Piados.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Granados García-Tenorio, P. (2003). *Diagnóstico pedagógico*. Madrid: Dikisión.

- Lázaro Martínez A. (1999). Revisión de las Tendencias en la Evaluación Psicopedagógica. *Revista de Educación* (2),167-179.
- Lent, R.W. (2001). Vocational Psychology and Career Counseling: Interventing the Future. *Journal of Vocational Behavior* (59), 213-225.
- McFall, R.M. (1982). A Review and Reformulation of the Concep of Social Skills. *Behavioral Assessment* (4).
- Maganto J. (1996). *Diagnóstico en Educación*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Marí Mollá, R. (2001). *Diagnóstico Pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Marín Gracia, M. A. y Buisan, C. (1986). *Tendencias actuales en el diagnóstico pedagógico*. Barcelona: PPU.
- Martínez González, R. A. (1993). *Diagnóstico Pedagógico. Fundamentos teóricos*. Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence?* En P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). *Emotional intelligence*. En R.J. Sternberg (2000), *Handbook of intelligence*. Nueva York. Cambridge University Press.
- Padilla Carmona, M. T. (2001). *Estrategias para el diagnóstico y la orientación profesional de personas adultas*. Barcelona: Alertes.
- Parra, J. (1996). *Diagnóstico en Educación*. Barcelona: PPU.
- Riart Vendrell, J. (1996). *Funciones generales y básicas de la orientación*. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Rodríguez Espinar, S. (1997). *El portafolios: ¿Modelo de evaluación o simple historial del alumno?* En H. Salmerón (Coord.), *Diagnosticar en educación*. Granada FETE-UGT.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1998). *La Orientación Profesional*. Barcelona: Ariel.
- Salovey, P. y Mayer, J.D.(1990). Emotional Inteligence. *Imagination, Cognition, and Personality* (9), 185-211.
- Sanz Oro, R. (1996). *Tutoría y orientación*. Madrid. CDCS.
- Sobrado Fernández, L. M. (2002). *Diagnóstico en Educación: Teoría, modelos y procesos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sternberg, R.J. (1987). *Inteligencia humana. La naturaleza de la inteligencia y su medición*. Barcelona: Paidós.
- Wolf, R. (1966). *The measurement of environments*. En Anastasi (Ed.). *Testing problems in perspective*. Washington, DC: Americam Council on Education.

Evaluación Diagnóstica sobre las Habilidades Sociales de los Alumnos de Educación Infantil: Proyecto de Formación del Profesorado en Centros (Centro “La Inmaculada” de Hortaleza) –Primera parte–

Rosalía Aranda Redruello (Dir.)¹

RESUMEN:

En la Escuela Infantil, la Atención Temprana, implica la formación de profesores, padres y educadores que incidirán en el proceso de desarrollo del niño, supone además, la posibilidad de influir favorablemente en es desarrollo y en la mejora del entorno por medio de acciones educativas encaminadas a dicho fin.

Esta labor de intervención en el aprendizaje se caracterizará por potenciar y desarrollar al máximo sus posibilidades física e intelectuales y sociales mediante programas sistemáticos y secuenciados que abarquen todas las áreas del desarrollo humano Al mismo tiempo, se desarrollarán técnicas educativas que tengan por objeto al niño y a su familia.

Para conseguir este fin se plantea un proyecto como un trabajo de formación de los profesores en competencias docentes, metodológicas y de investigación–acción en el centro escolar que sirva para mejorar la acción educativa del profesorado y el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos de infantil.

Las HABILIDADES SOCIALES tienen una estrecha relación con el desarrollo cognitivo y los aprendizajes que se van a realizar en la escuela. Además, es requisito necesario para una buena socialización del niño y sus iguales por eso pensamos que es necesaria una actitud que favorezca la aparición de comportamientos positivos, ante lo cual, padres y profesores no pueden permanecer pasivos.

PALABRAS CLAVE: Habilidades sociales. Competencias docentes. Formación docente Socialización. Investigación en centro.

¹ Coautores del artículo: M. Alicia Herrero López (directora del Centro), y los profesores de Educación Infantil: Isabel Álvarez Rodríguez, María Blanco Pons, Alfredo Cabezas García, Mercedes Díez Díez, María Gavaldá Martínez, David Gutiérrez Hernández, Beatriz Martín Agejas, Marta Perdiguero Molpeceres, Cristina Viñuales Seco y José Carlos Morcuende Lanzas.

ABSTRACT:

Early Attention implies, in the First Stages of Education, the training of teachers, parents and educators who will take part in the child's process of development. It also means the possibility of a positive influence in that development and in the improvement of the environment through all the educative actions with that target.

This intervention in the process of learning will be defined by the enhancement and development of their physical, intellectual and social possibilities through systematic and sequenced programmes that include all the areas of the human development. At the same time, we will develop educative techniques whose target is the child and his/her family.

To get this aim, we propose a project focusing on the teacher training in specific areas such as the teaching process, the methodology and action-research techniques in the centre so as it is useful both for teachers and students to develop social abilities.

Social abilities are tightly related with the cognitive development and the learning the child acquires at school. Moreover, they are a necessary ingredient for the child to have a good socialization with his/ her mates and that is why we think it is necessary an attitude favouring the appearance of positive behaviours. Behaviour is clearly something neither parents nor teachers can ignore.

KEY WORDS: Social Abilities, Teacher competences, Teacher training, Socialization, Action research.

1. JUSTIFICACIÓN:

Este artículo hemos tenido que dividirlo en dos partes por razones de espacio.

En la primera parte, exponemos una pequeña fundamentación teórica, los objetivos de nuestra investigación/acción, la metodología llevada a cabo y las acciones emprendidas. Estas acciones se agrupan en dos grandes retos, por un lado la autoformación del profesorado en centros, y por otro la mejora de la educación partiendo desde la práctica del aula.

La idea de realizar durante el curso escolar 2005-2006 el presente proyecto de formación surge de la necesidad de conocer, para mejorar, las habilidades sociales de los alumnos de Educación Infantil del Centro.

Se parte en la elaboración del proyecto de algunas cuestiones trabajadas en cursos anteriores, que demuestras que los alumnos en Educación Infantil, no tienen muy bien desarrolladas sus habilidades sociales, algunas se trabajan en el centro, pero otras, que deberían trabajarse en la familia, se abandonan.

Se plantea el proyecto como un trabajo de formación de los profesores en competencias docentes, metodológicas y de investigación y de investigación-acción para que no se quede en pura teoría, sino que se consiga una utilidad y que sirva para mejorar la acción educativa del profesorado.

En los últimos años, estamos asistiendo a un “auge” de todo lo relacionado con las HABILIDADES SOCIALES, lejos de considerarlo una “moda”, pensamos que tiene su fundamento en dar respuestas a una serie de necesidades que se plantean en la educación del niño.

Las razones de este repentino aumento del interés por las HABILIDADES SOCIALES infantiles se deben a varios factores.

- En primer lugar, las investigaciones han encontrado relaciones entre la competencia social de en la infancia y el posterior funcionamiento social, académico y psicológico.
- En segundo lugar, la escuela es considerada como uno de los principales agentes de la socialización del niño, pocos o ningún programas de enseñanza de habilidades sociales se han establecido formalmente.
- En tercer lugar, en las escuelas, los niños muestran una amplia variedad de comportamientos inmaduros en todo lo referente a la integración social.

Las HABILIDADES SOCIALES tienen una estrecha relación con el desarrollo cognitivo y los aprendizajes que se van a realizar en la escuela. Además, es requisito necesario para una buena socialización del niño y sus iguales.

Los educadores, padres y profesores, suelen preocuparse con la aparición de conductas problemáticas en la relación social, por lo que pensamos es necesaria una actitud que favorezca la aparición de comportamientos positivos, para lo cual padres y profesores no pueden permanecer pasivos.

Los objetivos de la escuela se van enfocando progresivamente, más que a lo relacionado con el contenido, a un desarrollo integral del niño como persona (relaciones interpersonales).

En este sentido, y ligado a lo que hemos venido considerando, se hace necesario el trabajo en este tema ya en el Segundo Ciclo de la Educación Infantil (3-6 años), puesto que las Habilidades Sociales son, como todo proceso de desarrollo, susceptibles de mejora en unas condiciones de aprendizaje favorables. Y, por otra parte, cuando aparecen problemas no podemos esperar que se solucionen por sí solos, de manera espontánea; por el contrario, los déficits en Habilidades Sociales que aparecen en edades tempranas se agravan con el paso del tiempo si no se interviene.

Importancia de las Habilidades Sociales

El comportamiento interpersonal de un niño juega un papel vital en la adquisición de reforzamientos sociales, culturales y económicos. Los niños que carecen de los apropiados comportamientos sociales experimentan aislamiento social, rechazo y, en conjunto, menos felicidad. La competencia social tiene una importancia crítica tanto en el funcionamiento presente como en el desarrollo futuro del niño. Las habilidades sociales no sólo son importantes por lo que se refiere a las relaciones con los compañeros, profesores y padres sino que también permiten que el niño asimile los papeles y normas sociales.

Según Hops (1976):

- La habilidad para iniciar y mantener una interacción social positiva con los demás es considerada por muchos como una consecución esencial del desarrollo.
- Las interacciones sociales proporcionan a los niños la oportunidad de aprender y efectuar habilidades sociales que pueden influir de forma crítica en su posterior adaptación social, emocional y académica.

Y...¿qué son las habilidades sociales?

Existen numerosas definiciones y todavía no se ha concebido una que sea generalmente aceptada. Presentamos una en la que los siguientes componentes son considerados esenciales para la comprensión de las habilidades sociales.

1. Las habilidades sociales se adquieren, principalmente, a través del aprendizaje.
2. Las habilidades sociales incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y diversos.
3. Las habilidades sociales suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas.
4. Las habilidades sociales acrecientan el reforzamiento social.
5. Las habilidades sociales son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada.
6. La práctica de las habilidades sociales está influida por las características del medio. Es decir, factores tales como la edad, el sexo y el estatus del receptor afectan la conducta social del sujeto.
7. El déficit y excesos de la conducta social pueden ser especificados y objetivados a fin de intervenir.

Funciones de las Habilidades Sociales

Las principales funciones que cumplen son:

- a) Conocimiento de sí mismo y de los demás. En las interacciones con los iguales el niño aprende mucho sobre sí mismo, sobre su propia identidad y se forma una idea sobre su valor. El niño llega a conocer su propia competencia al relacionarse con los demás y al compararse con ellos; juzgan su capacidad al comparar sus resultados con los que obtienen los demás compañeros y en definitiva se forman su autoconcepto.
- b) Desarrollo de determinados aspectos del conocimiento social y determinadas conductas, habilidades y estrategias que se han de poner en práctica para relacionarse con los demás. Entre ellos:
 - Reciprocidad. En las relaciones entre iguales se aprecia una gran reciprocidad entre lo que se da y lo que se recibe.

- Empatía y habilidades de adopción de roles y perspectivas. Es la habilidad para percibir y ver una situación desde la perspectiva del otro; es la habilidad para ponerse en el lugar del otro.
- Intercambio en el control de la relación; unas veces dirijo yo y otras el otro niño.
- Colaboración y cooperación, lo que supone trabajar junto a otros niños.
- Estrategias sociales de negociación y de acuerdos.

c) Autocontrol y autorregulación de la propia conducta en función del feedback que se recibe de los otros. Los iguales actúan como agentes de control reforzando o castigando determinadas conductas.

d) Apoyo emocional y fuente de disfrute. Las relaciones entre iguales se caracterizan porque son mutuamente satisfactorias, contienen afectos positivos y reflejan preferencia recíproca.

(Programa de enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños en edad escolar.)

Nonosotros para este curso hemos elegido trabajar en las siguientes habilidades

- Habilidades sociales en hábitos de comida y autonomía
- Habilidades sociales en los hábitos de higiene,
- Habilidades sociales en cuanto a respeto a las normas
- Habilidades sociales de comunicación, comprensión y utilización de los medios audiovisuales.

2. OBJETIVOS DEL PROYECTO E HIPOTESIS

- Formulación y actualización del profesorado de Educación Infantil del colegio “la Inmaculada.
- Atención adecuada a los alumnos de 3 a 6 años, para el desarrollo de habilidades sociales.
- Dotación de materiales y bibliografía adecuada para la biblioteca del centro
- Promover la reflexión-acción sobre los procesos de enseñanza aprendizaje
- Fortalecer las estrategias metodológicas para la enseñanza de habilidades sociales
- Implicar a los padres en la enseñanza de habilidades sociales.

HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

- Los alumnos de Educación Infantil, mejorarán sus hábitos y destrezas sociales con un programa adecuado para ellos.
- Las nuevas tendencias pedagógicas en Europa y también en España, apuestan por una formación del profesorado que no disocie la teoría de la práctica. Los

profesores del Centro Escolar, estarán preparados una vez finalizado el proyecto, para desarrollar programas de habilidades sociales y poder evaluar su eficacia.

- Los profesores se formarán en:
 - Competencias profesionales de trabajo colaborativo
 - Competencias metodológicas relacionadas con el saber hacer
 - Competencias investigadoras desde una práctica profesional reflexiva.

- La enseñanza de las habilidades sociales a los niños es una competencia y responsabilidad clara de la escuela como institución junto a la familia y en coordinación con ella.
- Es necesario que en la escuela se enseñe directa y sistemáticamente las habilidades sociales, lo que implica asumir en los proyectos educativos y curriculares de los centros, el área interpersonal, tanto a nivel conceptual como metodológico y organizativo, incluyendo la promoción de la competencia social como uno de los objetivos generales de centro, ciclo y curso para todos los alumnos, e integrando la enseñanza de las habilidades sociales en el currículo escolar ordinario, lo que supone entre otros, delimitar y señalar un tiempo en el horario, establecer objetivos y contenidos, planificar las actividades a realizar para la consecución de los objetivos, delimitar estrategias de evaluación y establecer sistemas de coordinación colegio-familia.
- Los alumnos con necesidades de apoyo presentan, frecuentemente, baja aceptación por sus compañeros y déficits e inadecuaciones en su comportamiento interpersonal por lo que es imprescindible enfatizar éste área con ellos, ya que constituyen un grupo de riesgo de desajustes sociales. Al mismo tiempo es preciso asumir que los niños que presentan dificultades y problemas de realación interpersonal, necesitan una atención educativa especial.

3. CALENDARIO

El programa se desarrollará a lo largo del curso escolar 2005-2006, en reuniones semanales –todos los lunes– con seminarios quincenales de dos horas de duración cada uno.

Las fechas previstas para los seminarios son:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Octubre, 10,• Noviembre, 7, 28• Enero, 16• Febrero 13,• Marzo 6, 27• Abril 24• Mayo 24 |
|--|

Las **fechas del cuestionario** a los padres han sido:

- Octubre de 2005 encuesta inicial
- Mayo de 2006 encuesta final

4. EQUIPO QUE LO INTEGRA

EQUIPO INVESTIGADOR:

DIRECTORA DEL CENTRO		M. Alicia Herrero López
DIRECTORA DE LA INVESTIGACIÓN		Doctora D ^a Rosalia Aranda
PROFESORES:		
Nombre y apellidos	D.N.I IMPARTE	CURSO QUE
Isabel Álvarez Rodríguez	10037524 W	3º E.I.infantil
María Blanco Pons	5420796 H	1º E. Infantil
Alfredo Cabezas García	34769171 W	3º E. Infantil
Mercedes Díez Díez	10041899 F	2º E. Infantil
María Gavaldá Martínez	51391201 R	2º E. Infantil
David Gutierrez Hernández	2640981 Y	1º E. Infantil
Beatriz Martín Agejas	3470049 Q	Apoyo en E.I
Marta Perdiguero Molpeceres	51397105 V	1º E. Infantil
Cristina Viñuales SECO	03454808 R	3º E. Infantil
José Carlos Morcuende Lanzas	50201795 V	2º E. Infantil

5. MUESTRA DE ALUMNOS A QUIEN VA DIRIGIDA

Los alumnos a quien va dirigida la investigación se distribuyen en tres niveles de esta forma:

- 3 AÑOS grupos A , B y C total de alumnos 78
- 4 AÑOS grupos A , B y C total de alumnos 80
- 5 AÑOS grupos A , B y C total de alumnos 75

6. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

6.1. Fundamentación

Hay dos ideas básicas que hemos llevado a cabo en la investigación: la autoformación del profesorado de infantil en el centro que supone la adquisición de competencias didácticas en la investigación-acción en el aula y la mejora de las habilidades sociales de los alumnos de educación infantil.

La metodología de nuestra investigación se enmarca dentro de la investigación-acción. En el ámbito educativo, la investigación acción constituye una modalidad de investigación ligada a la acción concreta en un contexto determinado, de cara a la búsqueda de soluciones a un problema propio de ese contexto. Las hipótesis son “hipótesis de acción” porque su propósito no es meramente diagnosticar la realidad objeto de estudio, sino transformarla. En nuestro caso, la transformación que pretendemos es mejorar las competencias docentes de los profesionales de infantil, para que juntos investiguen y elaboren pautas para mejorar las habilidades sociales de los alumnos. Las acciones que proponemos debidamente programadas ayudarán a conseguir una mejora en el proceso tutorial de profesores y en la participación de los padres

En los modelos positivistas, la investigación-acción supone que los investigadores y los participantes se implican cooperativamente en todos los pasos del proceso investigador. En la investigación-acción no se disocia la producción del conocimiento de los procesos de intervención y transformación. Por el contrario, las hipótesis de acción se plantean y concretan en intervenciones insertas en una dinámica en espiral que articula acciones individuales y colectivas, teoría y práctica, reflexión y acción. (Rodríguez Marcos 2006).

Son muchos los autores que en el ámbito educativo, y en concreto en la formación del profesorado, con sus aportaciones dan relevancia a la investigación-acción: Carr y Kemmis (1986), Stenhouse (1987), Kemmis y McTaggart (1988), Carr (1990), Elliott (1990), Kemmis (1992, 1999), Zeichner (1999), entre otros.

Hay diferencias de matiz entre ellos, pero todos coinciden en señalar que la investigación-acción implica una espiral que comporta los siguientes pasos: a) Identificación y formulación del problema, los sujetos toman conciencia del problema de forma cooperativa; b) toma de decisiones en colaboración de acciones a emprender; c) análisis e interpretación, junto con el grupo, de los datos recogidos sobre la implementación de las acciones; d) evaluación permanente, que revisa las actuaciones emprendidas y, si es necesario, búsqueda de nuevas soluciones.

6.1.1. *Las competencias didácticas*

Si partimos de la definición etimológica de competencia podemos decir que etimológicamente Competencia en español viene de los verbos: *Competer* y *competir*. Estos significan:

Competer: **Incumbir, pertenecer** (derivan competencia, competente, apto adecuado).

Competir: implica rivalizar, competitividad.

La palabra “Competencia” es común a los dos verbos.

En inglés: Skill, se debe traducir por habilidades y destrezas, capacidades, talentos, saberes, conocimientos prácticos.

En francés: Competences: son las características que hacen que una persona obtenga unos niveles superiores a los normales en una tarea.

En el proyecto Tunning se dice que: “**Una** competencia es una combinación dinámica de conocimientos teóricos y aplicados y de actitudes que describen los resultados del aprendizaje de un proceso educativo, o cómo los aprendices son capaces de actuar al final de un proceso educativo.”

Lasnier: (2000). “Un saber hacer complejo resultado de la integración movilización y adecuación de capacidades, y habilidades (cognitivas, afectivas, motoras, sociales) y de conocimientos, utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común”.

De la Cruz, A. (2005) “Saber hacer complejo que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y eficiente”

Hay muchas clasificaciones de competencias, pero siguiendo las del proyecto Tunning, podemos agruparlas en

Las competencias específicas están más centradas en el “saber” En nuestro caso, ¿Que deben saber los niños. Según el informe Delors, los niños deben:

Aprender a conocer

Aprender a hacer

Aprender a vivir juntos

Aprender a vivir con los demás

Las genéricas se sitúan en “el saber estar y saber ser.” Constituyen una dimensión de la formación de la persona que se ha ido desarrollando o conformando en diferentes ámbitos (familia, escuela, actividades de tiempo libre.)

En el caso de las competencias docentes tendemos a preguntarnos por el tipo de competencias que exige cada profesión para establecer un perfil docente .La profesionalización del docente, nos hará pensar en diferentes tipos que tengan en cuenta los conocimientos científicos, la formación pedagógica, y la reflexión sobre la práctica.

Los nuevos discursos basados en competencias, vienen dados por los trabajos en torno a la reforma de los planes de estudio para su adaptación en el Espacio Europeo de Educación superior.

Otro discurso sería el de la formación profesional que pretende que el profesional se enfrente a situaciones profesionales y realice una reflexión sobre la acción, es decir, que tenga un permanente contacto con la práctica, esto implica, formar a un práctico reflexivo. También analiza el discurso crítico de la formación profesional, que va un poco más allá que el anterior porque no solo reflexiona sobre la acción sino que debe preguntarse por las injusticias de la sociedad en que vive, cuestionárselas y aportar algo a través de la institución escolar. También reseña el discurso postcrítico, que pre-

tende que los profesionales se enfrenten a distintas posibilidades de acción valoradas por sus efectos sociales.

Las competencias que hemos pretendido desarrollar en nuestro trabajo han sido esencialmente:

Competencias de investigación-acción

Reflexionar sobre la docencia es realizar el proceso de enseñanza/aprendizaje. La investigación sobre la docencia, según Zabalza (2003), Lasnier (2000) no es sólo cuestión de pedagogos y psicólogos sino de todos los profesionales que inciden desde las diferentes áreas.

Esto implica que, el modelo de maestro con el que queremos identificarnos tendrá en cuenta: los conocimientos científicos, la formación pedagógica y la formación didáctica, además de las actitudes propias de un profesional implicado en la formación de una sociedad inclusiva. Es decir, nuestras expectativas pasan por la formación mixta entre contenidos científicos, psicopedagógicos, sociales y metodológicos donde se resuelva la dicotomía entre teoría y práctica y se tienda a la reflexión e investigación para llegar a la innovación. Y todo ello envuelto en la comunicación afectiva con el educando.

Capacidad para organizar y diseñar actividades atendiendo a la dificultad que se nos presenta Esta es otra capacidad también propia de la competencia metodológica o de saber hacer.

La organización comienza diseñando los espacios y tiempos pasando por el método de trabajo, la formación de grupos, el desarrollo de la secuencia.

6.1.2. La mejora de las Habilidades Sociales en educación infantil

La capacidad de inserción social es el proceso por el cual, el hombre, por medio del sistema nervioso, recibe información del medio exterior, la interpreta y reacciona de manera apropiada entrando así en “relaciones humanas” con el mundo.

El conocimiento del otro se realiza por mera comparación. Se pasa de lo concreto a lo abstracto. Este conocimiento se va realizando paulatinamente, desde que nace, comienza a conocerse a sí mismo y a diferenciarse de los demás con el contacto materno.

A los dos años utiliza el yo y el “tu” para diferenciarse. A los tres conoce la diferenciación física y la psicológica. Y así sigue todo el proceso.

Las habilidades sociales se refieren a los intercambios sociales con otras personas, el reconocimiento de sus sentimientos, el amor, la amistad, etc... Esto supone atender a todas aquellas conductas relacionadas de forma directa o indirecta con el apego social emocional

Por todo ello, la educación deberá desarrollar capacidades y habilidades que permitan al niño aprender a relacionarse y comunicarse en su entorno familiar y social.

Entre todas las habilidades sociales nos hemos fijado esencialmente en:

1. Habilidades de autoestima.

La autoestima es en definitiva un juicio sobre la propia valía según dice L'écuyer (1984) que implica aspectos fundamentales de la auto imagen además de las propias aspiraciones, intereses, sentimientos, cualidades, defectos etc..

También podemos decir que la autoestima supone la aprobación de los otros y la necesidad de encontrar estándares personales de ejecución y congruencia entre lo que uno percibe de sí y lo que uno piensa que debe ser.

Según Palacios, J(1999),son características de la Autoestima :La subjetividad, las metas que uno se propone, la importancia que le damos a unos contenidos u otros.

La subjetividad y las metas propuestas van cambiando con la edad y las circunstancias, los contenidos son en principio un todo global y luego se van diferenciando y a raíz de estas tres características se van adquiriendo unas conductas bien positivas o negativas.

Estos contenidos con múltiples facetas o dimensiones tienen que ver con:

- Su aspecto físico y destrezas y habilidades corporales.
- La valoración que los adultos y compañeros hagan de él.”Eres gordo”, “eres pelirrojo”.
- La valoración de su conocimiento:”eres listo, eres torpe”.

Todos estos contenidos y facetas, además de ser cambiantes, se relativizan con la edad y en función de la importancia que cada persona le dé en un determinado momento de su vida. En lo que se está de acuerdo es que hasta los 8 años, no existe una visión realista de uno mismo que es cuando se establece la comparación con los demás.

2. Habilidades de autonomía de cuidado personal e higiene.

Las habilidades de cuidado personal son aquellas habilidades sociales encaminadas a lograr la máxima autonomía en la actividades de la vida diaria (aseo, comida, vestuario), estas fomenta la autoestima y valoración personal ,así como la estética que supondrá cuidar las apariencias personales, estar agusto consigo mismo elegir su ropa, vestirse ,asearse de forma autónoma.

Las habilidades de mantenimiento de la salud y seguridad, se refieren a reconocer cuando se está enfermo, y la capacidad para seguir pautas y normas de seguridad. Incluyen también saber protegerse de conductas agresivas, etc...Conocer el estado de salud, supone saber indicar donde le duele. Usar medidas de seguridad supone evitar riesgos y accidentes en los espacios del hogar y fuera de él. Saber conocer las consecuencias del riesgo y evitar los peligros, así como denunciar el maltrato.

3. Habilidades para las relaciones sociales.

El conocimiento de los otros, se realiza por mera comparación. Se va pasando de lo concreto a lo abstracto, es decir, de lo físico a lo psicológico hasta conseguir desarrollar la capacidad de ponerse en la perspectiva del otro

En esta relación del niño con el entorno se dan una serie de comportamientos: movimientos, miradas, balbuceos. y mas tarde: palabras, caricias. Por tanto, entendemos que las habilidades sociales son las formas de comportamiento cuando nos relacionamos con otras personas, es decir, son conductas que nos permiten actuar de manera eficaz y satisfactoria en diversas situaciones sociales.

Estas habilidades no son innatas, se aprenden, por eso, es el educador quien se ocupa de desarrollarlas. La importancia de desarrollar dichas habilidades radica ,entre otras ventajas ,en que la persona, en este caso el niño, tendrá mayor seguridad, aumentará su autoestima y la de aquellos que le rodean, controlará su propia conducta, se sentirá mas querido y valorado, mas feliz y por último le ayudará a obtener mejor rendimiento escolar.

4. Habilidades de Lenguaje y comunicación.

La capacidad de comunicación, el lenguaje, sirve para expresar lo que conoce. Por tanto, la función esencial del lenguaje es la comunicación. La primera comunicación que realiza el niño es con la madre y es intuitiva. Esta comunicación está favorecida por el despertar de los sentidos. Para que el niño enriquezca su lenguaje es necesario enriquecer sus experiencias, sus vivencias, su curiosidad y así con toda naturalidad empleará palabras nuevas los verbos de acción, los giros correctos, etc.

Lenguaje y pensamiento progresan en correlación, pues al evolucionar el pensamiento conduce a una expresión mas fina y el lenguaje permite al pensamiento hacerse mas preciso.

El desarrollo del lenguaje del niño lleva implícito una serie de destrezas, conocimientos, pasos y adquisiciones que debemos considerar en el momentote proporcionar ayuda a los niños en su desarrollo normal y a los que presentan algún factor de riesgo.

En el desarrollo del lenguaje del niño tienen un papel preliminar la familia, mas tarde, la escuela y en el caso de dificultades lingüísticas el especialista o logopeda.

En un primer momento el niño se expresa por movimientos, gestos, sonidos, etc. y es así como recibe la respuesta de su entorno proporcionándole un bienestar emocional y una interacción con el entorno.

En las primeras etapas de la vida del niño, no se cuestiona las normas, sin embargo, los niños tienen un referente significativo de padres, profesores, adultos en general, que van a hacer distinguir lo que está o no permitido en un contexto.

No existen pautas universales en los estilos de transmisión de actitudes, valores y normas, el niño va elaborando sus percepciones y acciones en contacto con el mundo .Al principio estos valores son algo indiferenciado , pero poco a poco, el bebé comienza a diferenciar y estructurar un mundo de conocimientos y afectividad como resultado de la interacción familiar y va desarrollando patrones de percepción, actitudes y valores personales , al identificar y asimilar las del grupo .Además, aprende a juzgar a los demás en relación a las conductas y normas que se observan en el seno familiar.

6.2. Acciones emprendidas

Nosotros hemos pretendido realizar un trabajo de formación en centros donde todo el equipo del ciclo de infantil del Centro Inmaculada se ha ocupado de diseñar una investigación-acción. Partimos de la necesidad que nos planteaban los niños por su excesiva inmadurez en actividades de la vida práctica real. Planteamos una encuesta

inicial a los padres para conocer como veían el nivel de madurez de sus hijos en algunas de las habilidades sociales que le proponíamos. A final de curso se les envía la misma encuesta para hacer un análisis comparativo y ver, si a su juicio, los niños han evolucionado. Visto los resultados de la prueba inicial, planteamos un programa anual de refuerzo de habilidades sociales distribuidas en trimestres. Las actividades que proponemos en el programa serán hechas mediante un fichero que tenga en cuenta la progresión en la dificultad teniendo en cuenta la edad y también diferenciando las áreas a trabajar.

Para seguir la evolución de nuestros alumnos en este programa diseñamos una escala de observación teniendo en cuenta 4 grandes habilidades: **autoestima, autonomía, relaciones sociales, lenguaje y comunicación** especificando de 4 a 6 ítems por cada una. Esta escala de observación se realizara a final de curso en todos los niveles. Pretendemos realizar un estudio longitudinal de todo el ciclo.

La evaluación final será una triangulación entre la opinión de los padres en la encuesta, la observación de los profesores por medio de la escala y de la observación directa y de la evaluación de las fichas que realiza el alumno.

6.2.1. Autoformación del profesorado:

La primera actividad que planteamos fue la realización de seminarios permanentes para realizar el seguimiento de los alumnos en la adquisición de habilidades social y la propia autoformación y reflexión en competencias docentes.

Diario de los Seminarios

– 10 de Octubre

Nos reunimos todo el equipo de profesores de educación infantil con la Doctora Dña. Rosalía Aranda y tras una breve presentación se nombra secretario del grupo a D. José Carlos Morcuende Lanzas.

Se plantea el proyecto como un trabajo de formación de los profesores en competencias docentes, metodológicas y de investigación por medio de la reflexión –acción en el aula.

Se establecen una serie de objetivos:

- Desarrollo de seminarios formativos y colaborativos
- Desarrollo de un programa de habilidades sociales
- Elaboración de un material para los alumnos
- Promover la reflexión-acción y fortalecer estrategias
- Implicar a los padres en la enseñanza de habilidades sociales.

Se diseñan una serie de pasos para comenzar el proyecto:

- Plantear el problema

- Recogida de información
- Plantear el programa de habilidades sociales
- Ver los resultados del programa

Planteamos y elaboramos una encuesta inicial que se entrega a los padres en la primera reunión de comienzos de curso para conocer el estado de madurez de los niños, con el fin de realizar una final y valorar los resultados.

– *7 de noviembre.*

Se realiza la lectura del acta anterior. Se hace una `puesta en común sobre la primera encuesta que se les envió a los

La directora del proyecto realiza una presentación sobre las competencias que deseamos desarrollar como docentes. Partimos de estas preguntas:

¿Por que formar en competencias?

¿Esta formación, porque supone calidad en la enseñanza?

Comenzamos a comentar diferentes definiciones de competencias, nos detuvimos en la de de la Cruz (2003) que nos dice: “es un saber hacer complejo que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes valores y virtudes que garanticen la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente.

Se presentan otras definiciones como las de Lasnier (2000), el Real Decreto de 1995 del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. La de Bunke (1994). La de la OIT, etc.. Estas definiciones nos hacen reflexionar sobre el por qué debemos los docentes formarnos en competencias docentes.

¿Por qué formar en competencias?

Porque: el docente necesita aprender a aprender ya que esto es necesario a través de toda su vida laboral.

Porque hay una nueva cultura de calidad y rendimiento de cuentas en la actividad docente.

Porque las actividades de enseñanza deben estar al servicio de las actividades de aprendizaje.

Porque a necesidades múltiples, se requieren respuestas múltiples.

Observamos diversos tipos de competencias y clasificaciones. La clasificación de Deusto que las organiza en:

Competencias Instrumentales (Cognitivas, metodológicas, tecnológicas, lingüísticas)

Competencias Interpersonales (Individuales, sociales y sistémicas)

Competencias organizativas y competencias emprendedoras.

Otra clasificación es la del proyecto Tuning que las distribuye en:

Competencia genéricas (Instrumentales e Interpersonales)

También observamos la clasificación de competencias de los Libros Blancos para el perfil de maestro de Educación Infantil

Después de observar todas estas clasificaciones, nos planteamos cuales serian las competencias que debíamos desarrollar y la doctora Rosalia nos las resume en un cuadro en el que se aprecia:

Competencias docentes sobre lo que hay que saber:

Conocimiento del desarrollo de los niños

Conocimiento de las necesidades educativas de estos niños

Competencias docentes sobre lo que han de realizar

Planificar la enseñanza/aprendizaje

Seleccionar y buscar información.

Comunicar lo aprendido y valorar el entorno.

Trabajar en equipo.

Sintetizar lo aprendido

Competencias sobre lo que han de dominar adecuadamente

Manejo de las Nuevas tecnologías

Conocimiento de las necesidades del alumno y evaluación de ellas

Tratamiento de las dificultades

Resolución de problemas prácticos de la vida del aula

Iniciativas de innovación

Competencias en el proceso formativo:

Competencia referida a comportamientos profesionales sociales

Competencias referidas a actitudes que se refieren a la forma de afrontar la relación con las personas

Competencias desde el punto de vista metodológico para el profesor reflexivo, indagador y colaborativo son entre otras:

Capacidad para planificar. Capacidad de organizar. Capacidad de comunicar. Capacidad de reflexión y acción.

– 28 de noviembre de 2005

1.- Lectura del acta anterior,

2.- Programas de habilidades,

3.- Puesta en común del Programa de Habilidades sociales,

4.- Presentación de algunos programas de Habilidades por la Directora del proyecto,

5.- Iniciación de un esquema para nuestro propio programa.

PRESENTACIÓN DE PROGRAMAS DE HABILIDADES (Dra Rosalia Aranda)

- **PROGRAMAS CONDUCTUALES alternativos (1990) (PCA) Verdugo.**

Son tres programas dedicados a deficientes mentales: Habilidades sociales (PHS), habilidades orientadas al trabajo (POT), Habilidades de la vida diaria (PVI).

Nos detenemos en el de habilidades sociales (PHS)

Este programa propone los siguientes Objetivos:

- 1.- Desarrollar habilidades de comunicación,
- 2.- Adquisición de habilidades de interacción, para adquirir mantener relaciones interpersonales
- 3.- Fomentar el desarrollo de la autonomía
- 4.- Desarrollar la capacidad de participación en lo público
- 5.- Desarrollo de habilidades de conductas viales y de comunicación
- 6.- Desarrollo de la convivencia

Los Materiales que utiliza son:

- 1.- Fichas de trabajo
- 2.- Hojas de registro
- 3.- Gráficas de evolución
- 4.- Listado de objetivos
- 5.- Listado de estrategias.

- Los programas de comunicación, socialización y hábitos de cuidado de BENDER Y VALLETUN, plantean los siguientes objetivos:
 - El objetivo que plantea es el análisis de la tarea , diseño de cada parte de la tarea por padres y profesores. Desarrollo de actividades para ejecutar las partes de dicha tarea.
 - Las estrategias educativas son decisivas: mediante el interés del alumno, y mediante la preferencia en cuanto al tipo de esfuerzo. Técnicas de refuerzo de recompensa. Hábitos de auto cuidado .Comunicación y socialización.
- El programa de habilidades sociales de ALVAREZ, (1990) tiene como objetivos.
 - El desarrollo de las habilidades de autonomía, es decir, ayudar al alumno a ser independiente. Desarrollando habilidades de aseo persona, comida, vestirse, y otras tareas sencillas de la vida práctica.
 - Otro objetivo es el desarrollo de las habilidades de interacción, como la relación en el juego, la expresión de emociones, la autoafirmación, y habilidades sociales-verbales.

El programa de habilidades sociales que propone Alvarez para niños de 3 a 6 años se inicia con.

Definir y concretar las conductas que deseamos observar. Observar y registrar las conductas en sucesivas ocasiones.

Los materiales que utiliza son rejillas y registros.

Otro programa consultado fue el de Villalba (1992). Denominado “Programa de entrenamiento en habilidades socio-cognitivas para enriquecer la autoestima en el aula.

El objetivo de este programa es Incorporar en el currículo escolar estrategias favorecedoras de desarrollo social. Los contenidos que propone son:

- Toma de conciencia de la imagen que tiene de si mismo.
- Auto percepción emocional.
- Entrenamiento en habilidades sociales y técnicas de solución de problemas.

El programa de MOYANO (1992) de aprender a relacionarse.

Tiene como objetivo aprender a relacionarse con los compañeros y promover relaciones interpersonales.

Los contenidos son entre otros: Mejorar el autoconcepto, solucionar problemas, y relacionarse.

El programa “MODI “de León Vitoria (1997) Es denominado programa de desarrollo integral infantil es un proceso secuenciado de adquisición de conductas. Se trabajan ocho áreas dentro de los procesos afectivos y cognitivos. Estas área son: Lenguaje, moral, social, afectiva, cognitiva, sexual, motora y física.

DIRECTRICES para elaborar un programa

Una vez vistos algunos programas sobre habilidades sociales, la directora del proyecto plantea unas directrices para elaborar un programa de habilidades sociales dentro del currículo escolar.

Los puntos que se deberán tener en cuenta son:

Plantear los objetivos por áreas o subareas.

Plantear las destrezas o habilidades a desarrollar por ejemplo:

- Destrezas de supervivencia en el aula.
- Destrezas para hacer amistades.
- Destrezas para abordar los sentimientos.
- Destrezas para resolver problemas o alternativas a la agresividad.
- Destrezas para controlar el estrés

Plantear una escala de observación.

Recogida de resultados de las encuestas y la escala de observación.

Ponemos en común el trabajo realizado las sesiones pasadas, de las actividades para el trimestre.

— Planteamos áreas y subareas

1. Autonomía

2. Hábitos

— Hábitos de comida

— Hábitos de vestido

— Hábitos de higiene

— Hábitos de gustos y aficiones

— Hábitos de orden.

3. Relaciones sociales con iguales y con adultos

4. Lenguaje y comunicación

ACUERDOS: Se acuerda realizar un programa anual de habilidades sociales y concretarlo en una planificación trimestral.

Planificación trimestral:

Se plantea el tipo de actividades y su registro y se debate sobre como realizarlo trimestralmente.

Se acuerda ir pensando en el modelo de registro o cuestionario.

– **16 de enero.**

Este día se entrega el acta anterior y se van planteando el tipo de actividades para recoger en un registro. Al tener los resultados generales en escala se nos presenta en el ordenador los resultados y Rosalía, la directora de la investigación, nos va explicando los que ve con los resultados, donde se aprecia que tenemos cursos más maduros que otros y se ven diferencias notables entre ellos, en cambio, hay aspectos en el que se igualan.

– **13 de febrero.**

Este día nos ponemos a realizar en común los planning anuales. La doctora Rosalía nos explica como realizarlo y comenzamos a trabajar por niveles en él.

– **6 de marzo.**

Este día hacemos la puesta en común de lo realizado en la sesión anterior. Y nos va dirigiendo un poco más el trabajo, a raíz de este enfoque ya comenzamos a trabajar trimestralmente y centrándonos mas en el tema.

– 27 de marzo.

Hay que revisar si hay una progresión de 3, 4 y 5 años.

Con las escalas de observación, debemos determinar si nos valen para todo el programa, y determinamos que sí que son válidas.

Vemos en el Análisis comparativo, si nuestro alumno está encima o por debajo de la media según su edad.

Se acuerda pedir al Real Patronato de discapacidad mediante fax, el libro Orientación y diagnóstico para la atención temprana.

Pensamos que deberíamos evaluar la escala de observación en general, antes de fin de curso. También se tendría que realizar una escala de observación independiente para cada trimestre. Para el día 22 de mayo debemos realizar la escala de observación. Se presenta la posibilidad de presentarlo para el 24 de abril.

Acordamos hacer un análisis comparativo de los datos, con las escalas rellenas y gráficas de datos volcadas. La encuesta final de curso para los padres, será la misma de principio de curso. Entregar para comienzos de mayo, aproximadamente el 10 de mayo. Del 5-10 mandar encuesta a los padres.

Para el 24 de abril tendremos hechos los modelos de fichas de trabajo y de evaluación, vamos a realizar las fichas de habilidades de autonomía, autoestima, relaciones sociales, lenguaje y comunicación.

(Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño, Arnold Gessel y Amatruda, editorial Paidós.)

– 24 de marzo.

Hablamos con la directora del Centro, Madre Alicia sobre el proyecto de cara al año que viene. Expusimos la posibilidad de realizarlo y pasarlo a la práctica.

Se comenta que se enviará de nuevo la encuesta inicial de principio de curso para hacer la comparativa..

“Con el fin de observar la evolución de sus hijos a lo largo del curso, le enviamos de nuevo la encuesta que tendrá que ser entregada antes del día 10 de mayo”.

Escalas el día 22 de mayo, Inicial y final.

– 29 de mayo.

Realizamos una lectura de la justificación en la que la Doctora Rosalía realiza a modo de resumen un esquema para la entrega y justificación de nuestro trabajo, y las conclusiones a las que llegamos

Realizamos el Comentario de las encuestas, iniciales y finales, y quedamos en realizar un comentario de los resultados de la encuesta, con lo que nosotros pensamos sobre dichos resultados

Ponemos en común las fichas de trabajo, y surgen dudas y discrepancias en cuanto al formato de las fichas, tenemos que realizarlas con el mismo formato introduciendo una justificación al principio de cada habilidad.

Elegimos el formato de 4 años, poniendo una justificación sin título en el comienzo de la habilidad, ponemos un título dentro del cuadro de la actividad y la actividad en sí..

De cara a la memoria, debemos enviarla las fichas, y los diarios para la memoria. Mandar las conclusiones de las encuestas y la conclusión personal de cada uno, para Rosalía.

Vemos y sacamos la conclusión de cara al curso que viene, que ha sido un trabajo además de lo que tenemos el día a día.

6.2.2. Encuestas a los padres

Se realizó la misma encuesta inicial y final a los padres cuyos resultados exponemos en el capítulo de análisis de resultados. La encuesta fue la siguiente

Evaluación Diagnóstica sobre las Habilidades Sociales de los Alumnos de Educación Infantil:

Nombre del niño:
 Edad: Fecha:
 Curso: Tutor/a:

AUTONOMÍA Y HÁBITOS (marcar con una cruz)	SÍ	CON AYUDA	NO
VESTIDO			
• Se viste solo			
• Se desviste solo			
• Se abrocha y desabrocha:			
–Botones			
–Cremalleras			
• Se ata y desata los cordones de los zapatos			
COMIDA			
• Utiliza correctamente los cubiertos:			
–Cuchara			
–Tenedor			
–Servilleta			
• Come solo			
• Toma alimentos sólidos (mastica)			
• Desayuna o cena papillas			
• Acepta variedad de comidas			
• Permanece en la mesa hasta que acaba de comer			
• Ayuda a poner/quitar la mesa			
• Ve la televisión mientras come			
• Desayuda antes de ir al colegio			
HIGIENE			
• Controla esfínteres			
–Por el día			
–Por la noche			
• Utiliza pañal por la noche			
• Se baña solo			
• Se lava y seca las manos			
• Es limpio durante las comidas			
• Se cepilla los dientes			
• Se peina solo			
• Es independiente al ir al cuarto de baño			
ORDEN			
• Es ordenado con sus cosas			
• Recoge los juegos y juguetes al acabar de jugar			
• Termina las tareas y juegos que empieza			
• Es cuidadoso con los juguetes y materiales que usa			
• Utiliza chupete			
• Utiliza biberón			
• ¿A qué hora se acuesta?.....			

RELACIONES SOCIALES (contestar o rodear las respuestas correctas)
CON OTROS NIÑOS
<ul style="list-style-type: none"> • ¿ Ha asistido a la guardería?..... ¿A qué edad?..... • Fuera del colegio, ¿se relaciona con otros niños?..... ¿Con quiénes?..... • Suele jugar con muchos niños/ con pocos/ solo..... • En sus relaciones: tiende a dominar / dejarse llevar/ es independiente/ provoca y molesta/ se pelea con frecuencia/ comparte con gusto sus pertenencias/ ayuda/ tiene buen perder/ tiene mal perder..... ¿Cómo se lleva con sus hermanos (si los tiene)?..... • Otras observaciones:.....
CON LOS ADULTOS
<ul style="list-style-type: none"> • Conoce a las personas habituales de su marco social/ recuerda sus nombres/ las integra en su lenguaje. • Expresa y verbaliza sus necesidades y peticiones: a veces/ nunca/ cuando le ayudamos/ espontáneamente. • Muestra afecto/ indiferencia por sus familiares más próximos. • Le cuesta separarse de sus padres: casi siempre/ a veces/ no. <ul style="list-style-type: none"> • Conoce y respeta las normas básicas de la casa / las conoce pero no las respeta. • Acepta muestras de afecto de los adultos: generalmente/ depende de quien se trate/ las rechaza. • Acepta regañinas sobre sus errores y procura mejorar su actuación / se enfada. • Se muestra dependiente/ sumiso/ autónomo con los adultos. • Procura llamar la atención del adulto: constantemente/ cuando requiere ayuda. • Se calma fácilmente con la intervención del adulto/ las rabietas y enfados le duran mucho tiempo. • ¿Cumple las órdenes que se le dan de manera inmediata..... • Otras observaciones..... • ¿Le cuida alguien ajeno a sus padres?..... • ¿Cómo es su relación?.....
LENGUAJE
<ul style="list-style-type: none"> • ¿A qué edad empezó a emitir las primeras palabras?..... • ¿Construyó frases antes de los 3 años?..... • ¿Se entiende lo que habla?..... • ¿Se le habla con lenguaje adulto?..... • Habla mucho o poco..... • Se apoya en el lenguaje gestual..... • Tartamudea al hablar..... • Se atasca al hablar.....

Continuación

GUSTOS Y AFICIONES
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son sus juegos y juguetes preferidos?..... • ¿Le gusta ver la televisión..... • ¿La ve con mucha frecuencia?..... • ¿Cuáles son sus programas favoritos..... • ¿La ve por la mañana antes de venir al colegio?..... • ¿Utiliza el ordenador?..... • ¿Juega con videoconsolas?..... • ¿Con qué juegos?.....
OTROS DATOS DE INTERÉS

6.2.3. Programa de intervención de habilidades sociales

Se realiza una programación anual por habilidades que después se concreta trimestralmente en cada uno niveles.

AREA	OBJETIVOS	HABILIDADES	REGISTRO
AUTOESTIMA	<ul style="list-style-type: none"> - Tener una imagen positiva de sí mismo - Establecer relaciones afectivas con otras personas - Identificar y comunicar los propios sentimientos, emociones y necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocerse físicamente mirándose en el espejo. - Identificar estados de ánimo en los demás y en uno mismo, observando la expresión de la cara. - Saber saludar. - Descubrir y describir cosas positivas de sí mismo y de los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario inicial y final para los padres - Registros sobre hábitos/habilidades que hemos trabajado por mesa través de un panel de coordenadas SI/NO - Observación del tutor/a, valorándolo del 1-5
HÁBITOS DE AUTONOMÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Interiorizar los hábitos y rutinas diarias. - Actuar de forma autónoma desarrollando progresivamente la confianza en sí mismo. - Asumir algunas responsabilidades. • Autonomía en la comida <ul style="list-style-type: none"> - comer solo/a sin levantarme - utilizar los cubiertos - adecuadamente • Autonomía en el vestir <ul style="list-style-type: none"> - vestirse de forma autónoma - atarse los cordones • Hábitos de higiene <ul style="list-style-type: none"> - control de esfínteres • Hábitos de orden <ul style="list-style-type: none"> - recojo y cuido las cosas que utilizo - tener orden en los trabajos • Adaptarse a normas sociales <ul style="list-style-type: none"> - Intentar cumplir una orden inmediata - Conoce y respeta las normas básicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Comer solo/a sin levantarme. - Utilizo los cubiertos adecuadamente. - Vestirse de forma autónoma. - Control de esfínteres. - Recojo y cuido las cosas que utilizo. - Intentar cumplir una orden inmediata - Conoce y respeta las normas básicas. 	

(Continuación)

RELACIONES SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Enriquecer las relaciones sociales con los iguales y los adultos. - Aprender a solucionar conflictos de forma constructiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendo el nombre y apellido de mis compañeros. - Visitar las clases de otros profesores en momentos especiales. - Jugar con mis compañeros en pequeño y gran grupo respetando las normas. 	
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Saber (guardar silencio) escuchar. - Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación. - Estimular el aprendizaje de nuevas palabras. - Iniciar y mantener una conversación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento de vocabulario. - Expreso opiniones e ideas y escucho a los demás. - Seguir las pautas de inicio y mantenimiento de conversación. 	

3 AÑOS

PRIMER TRIMESTRE

AREA	OBJETIVOS	HABILIDADES	ACTIVIDADES	REGISTRO
AUTOESTIMA	Adaptación			
HÁBITOS DE AUTONOMÍA	Conseguir que dejen de utilizar el chupete y el biberón	Dejar de tomar el biberón y no utilizar el cupete	<ul style="list-style-type: none"> - trabajar a través del diálogo la importancia de no utilizar chupete y biberón para hacerse mayores. - Refuerzo positivo cuando dejan de usar el chupete y el biberón 	- Mediante la expresión oral
RELACIONES SOCIALES	Conseguir que se adapten al colegio, profesores, compañeros.	Adaptación a nuevas situaciones, circunstancias.		
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Adaptación			

Tres años: 2º TRIMESTRE

AREA	OBJETIVOS	HABILIDADES	ACTIVIDADES	REGISTRO
AUTOESTIMA	Tener una imagen positiva de sí mismo	Conocerse físicamente	<ul style="list-style-type: none"> - aprender la poesía de la cara - a través de fichas aprender las partes de la cabeza, ojos, nariz, boca, orejas y pelo. 	<ul style="list-style-type: none"> - mediante la expresión oral - observación y expresión gráfica
HÁBITOS DE AUTONOMÍA	Actuar de forma autónoma desarrollándose progresivamente la confianza en sí mismo	Vestirse de forma autónoma	<ul style="list-style-type: none"> - Ponerse el babi - quitarse el babi - Ponerse el abrigo - Quitarse el abrigo 	Mediante tabla de observación poniendo cara sonrisa o cara triste
RELACIONES SOCIALES	Enriquecer las relaciones sociales	Aprender y decir el nombre de los compañeros de la clase	<ul style="list-style-type: none"> - Pasar el tren de las fotos - Repartir los libros 	Mediante la observación y la expresión oral.
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Iniciar una conversación	Introducir el saludo; Hola, Adiós, Buenos días, Buenas tarde	<ul style="list-style-type: none"> - Saludo a mi profesora cuando llego por la mañana. - Me despido de mis compañeros y profesores cuando me voy a casa. - Doy los buenos días al pasar el tren por las mañanas. 	Mediante la observación

Tres años TRIMESTRE 3º

Evaluación Diagnóstica sobre las Habilidades Sociales de los Alumnos de Educación Infantil:

AREA	OBJETIVOS	HABILIDADES	ACTIVIDADES	REGISTRO
AUTOESTIMA	Establecer relaciones afectivas con otras personas	Juego y me relaciono con mis compañeros	Juegos grupales	
HÁBITOS DE AUTONOMÍA	Asumir algunas responsabilidades	Recojo las cosas que utilizo	– Recojo los juguetes de la clase – Recojo los juguetes y ordeno cada cosa en su sitio	– Mediante la observación – Mediante tabla de observación, con caras
RELACIONES SOCIALES	Conocer las normas de la clase	Llevo a cabo las normas de la clase		Mediante la observación
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Expresar lo que ven	Relacionar y asociar lo que ven	– Lectura de cuentos por imágenes – Realización de ejercicios de imaginación y creatividad	Mediante la observación

4 AÑOS

PRIMER TRIMESTRE

AREA	OBJETIVOS	HABILIDADES	ACTIVIDADES	REGISTRO
AUTOESTIMA	Tener una imagen positiva de sí mismo	Conocerse físicamente mirándose al espejo	– Mirarse en el espejo identificando cabeza, tronco y extremidades. – Completo el esquema del cuerpo humano en un dibujo. – Me dibujo	– Valorar si reconoce las partes de su cuerpo tanto en el espejo como en el dibujo
HÁBITOS DE AUTONOMÍA	Interiorizar los hábitos y rutinas diarias	Vestirse se forma autónoma	– Me quito y pongo el babi sólo/a – Abotono en babi – Me quito y pongo el abrigo	– Observar si se pone el babi solo y si existe alguna dificultad en abotonar tanto el abrigo como el babi.
RELACIONES SOCIALES	Enriquecer las relaciones sociales con los adultos y con los iguales	Aprendo el nombre y apellido de mis compañeros	– Juego de representación para conocernos – Reconocernos en las fotos de las casitas – Reconocer mi símbolo y el de los demás	– Observar la participación en el juego y si conoce los nombres y símbolos de sus compañeros.
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	– Iniciar y mantener una conversación. – Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación.	Expreso opiniones y escucho las de los demás	– Lectura de cuentos por imágenes – Realizar ejercicios de conversación y expresión	– Observar si hace lectura de imágenes. – Participar en asambleas, puestas en común y conversaciones.

4 años 2º TRIMESTRE

AREA	OBJETIVOS	HABILIDADES	ACTIVIDADES	REGISTRO
AUTOESTIMA	Establecer relaciones afectiva con otras personas	Decir a los demás cosas positivas que sepan hacer.	<ul style="list-style-type: none"> – Identifico en plantilla mis cosas positivas y negativas. – Dibujar a tus mejores amigos 	<ul style="list-style-type: none"> – Observar la plantilla que realizan los niños/as. – Realizar la figura humana en papel y valorar su realización
HÁBITOS DE AUTONOMÍA	Actuar de forma autónoma desarrollando progresivamente	Conoce y respeta las normas básicas	<ul style="list-style-type: none"> – Ordena sus cosas en clase (babi, bocadillo, silla...) – Colabora activamente en arreglar la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> – Valorar cómo hacen la recogida de juguetes y su participación en ellas.
RELACIONES SOCIALES	Aprender a solucionar conflictos de forma constructiva.	Visitar las clases de otros profesores en momentos especiales	<ul style="list-style-type: none"> – Actividades conjuntas de nivel – Mostrar mis trabajos a otros profesores y compañeros 	<ul style="list-style-type: none"> – Participar en las visitas que se hacen a otras clases. – Observar si les gusta mostrar sus trabajos a otros profesores.
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Aumentar el vocabulario	Seguir pautas de inicio y mantenimiento de conversación.	<ul style="list-style-type: none"> – Guardar silencio para escuchar – Valorar cómo me escuchan – ejercicios de ruido y silencio 	<ul style="list-style-type: none"> – Advertir si hay silencio en las actividades de atención y escucha – Valorar si me escuchan y me escucho – Participar en actividades de ruido y silencio

4 años 3º TRIMESTRE

AREA	OBJETIVOS	HABILIDADES	ACTIVIDADES	REGISTRO
AUTOESTIMA	Identificar y comunicar los propios sentimientos, emociones y necesidades y respetar lo de los demás	Identificar estados de ánimo en los demás y en uno mismo.	<ul style="list-style-type: none"> – Juego de las caras – Dibujar expresiones de la cara según lo ocurrido 	<ul style="list-style-type: none"> – Observar si reconocen estados de ánimo por la expresión de la cara – Valorar los dibujos realizados y si corresponden con la acción mostrada
HÁBITOS DE AUTONOMÍA	Asumir algunas responsabilidades	Recojo y cuido las cosas que utilizo	<ul style="list-style-type: none"> – Saco y guardo el juego cuando termino – Colocar adecuadamente lo que he usado 	<ul style="list-style-type: none"> – Observar si recogen lo que han utilizado. – Observar si colocan las cosas en el sitio correcto
RELACIONES SOCIALES	Aprender a solucionar conflictos de forma constructiva.	Jugar con mis compañeros en pequeño y gran grupo respetando las normas	<ul style="list-style-type: none"> – Dramatización de situaciones conflictivas y dar soluciones. – Juegos grupales de normas sencillas 	<ul style="list-style-type: none"> – Participar en las escenificaciones. – Participar y respetar las normas en los juegos
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Desarrollar la creatividad y la imaginación	Aumento de vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> – Ejercicios de imaginación, creatividad y expresión. 	<ul style="list-style-type: none"> – Valorar la adquisición de lenguaje nuevo – Observar su participación en los juegos de imaginación y creatividad.

5 AÑOS

PRIMER TRIMESTRE

Evaluación Diagnóstica sobre las Habilidades Sociales de los Alumnos de Educación Infantil:

AREA	OBJETIVOS	HABILIDADES	ACTIVIDADES	REGISTRO
AUTOESTIMA	Tener una imagen positiva de sí mismo	Descubrir y describir cosas positivas de sí mismos y de los demás.	Decir las cosas que mejor sé hacer yo y mis compañeros.	Valorar el que diga cosas positivas de sí mismo y de los demás.
HÁBITOS DE AUTONOMÍA	Interiorizar los hábitos y rutinas diarias.	Hábitos de orden: – Tener orden den los trabajos	Colocar los trabajos de la carpeta sin doblar y en orden.	Observar si tienen los trabajos colocados.
RELACIONES SOCIALES	Enriquecer las relaciones sociales con los adultos y con los iguales.	Identificar a los compañeros por la voz.	Utilizar canciones y juegos para identificar a los compañeros por la voz.	– Valorar el adivinar a los compañeros por la voz y disfrutar con la actividad.

5 años 2º TRIMESTRE

AREA	OBJETIVOS	HABILIDADES	ACTIVIDADES	REGISTRO
AUTOESTIMA	Establecer relaciones afectivas con otras personas	Saludar afectivamente.	Saludar y despedirse con cariño al entrar y salir del colegio.	Observar si saludan y se despiden
HÁBITOS DE AUTONOMÍA	Actuar de forma autónoma desarrollando progresivamente	Autonomía en el vestir – Atarse los cordones	Aprender a hacer nudos y lazadas.	Adquirir la destreza de abrocharse los cordones.
RELACIONES SOCIALES	Aprender a solucionar conflictos de forma constructiva.	Relaciones por medio del juego: – Juego con mis compañeros en pequeño y gran grupo respetando las normas.	Aprender juegos en los que haya que seguir unas normas.	Darse cuenta de que al cumplir unas normas se juega mejor.
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Aumentar el vocabulario	Describir objetos e imágenes	– Decir alguna característica propia de los objetos. – Decir lo que ven en las imágenes.	– Decir_ característica de los objetos.

5 años 3º TRIMESTRE

AREA	OBJETIVOS	HABILIDADES	ACTIVIDADES	REGISTRO
AUTOESTIMA	Identificar y comunicar los propios sentimientos, emociones y necesidades y respetar lo de los demás	Identificar estados de ánimo en los demás y en uno mismo, observando la expresión de la cara.	– Adivinar las caras que ponen los compañeros al expresar emociones. – Expresar cuándo me siento triste, alegre, enfadado...	Valorar a los compañeros y a uno mismo cuando expresamos emociones.
HÁBITOS DE AUTONOMÍA	Asumir algunas responsabilidades	Responsabilizarse de una tarea encomendadas	Tener encargados de distinto materiales de la clase	Observar y hacer ver cómo ha sido responsable de la tarea encomendada.
RELACIONES SOCIALES	Aprender a solucionar conflictos de forma constructiva.	– Plantear un conflicto a través de un cuento o dramatización y buscar soluciones.	– Contar y dramatizar el cuento de “ El cocodrilo” –SM– y dar posibles soluciones. – Dialogar sobre situaciones conflictivas que se hayan presentado.	Descubrir y valorar las soluciones positivas que se dan.
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Aumentar el vocabulario	Describir objetos e imágenes	– Decir alguna característica propia de los objetos. – Decir lo que ven en las imágenes.	– Decir_ característica de los objetos.

6.2.4. Escalas de observación

Se realizó una escala de observación de las habilidades sociales al final de curso, con el nivel de 3 años. El propósito por un lado fue triangular los resultados obtenidos con los que nos arrojan las encuestas por otro lado, teníamos intención de realizar a partir de este curso un seguimiento longitudinal a través de toda la etapa de infantil.

6.2.5. Materiales elaborados

EJEMPLOS DE FICHAS DE HABILIDADES SOCIALES PARA 3 AÑOS

1.- HABILIDADES DE AUTOESTIMA

En educación infantil pretendemos conseguir una buena autoestima de uno mismo, dándose a conocer la imagen de uno mismo, reconociendo los sentimientos mediante los gesto de la cara y tener una imagen positiva de sí mismo.

1. CONOCE LAS PARTES DE LA CABEZA

En Educación Infantil es importante que el niño conozca las partes de la cara. Para ello pondremos por parejas a los niños y deberán señalar las partes de la cara del compañero/a que nombre el profesor: pelo, oreja, boca, nariz, ojos, etc.

2. REPRESENTA LA CARA MEDIANTE UN DIBUJO

Los niños de 3 años tienen que representar en un dibujo las partes de la cara. El profesor dibujara una cara en la pizarra en la que falte una parte. Ellos tienen que descubrir cual es la parte de la cara que falta y dibujarla. Esto mismo lo harán en un papel.

3. RECONOCE LA EXPRESIÓN DE TRISTEZA EN LA CARA

En esta edad es muy importante el reconocimiento de los sentimientos de alegría y tristeza. Para ello nos fijaremos en la cara. Se nos presentaran dos dibujos y tendremos que colocar una pegatina de tristeza en el dibujo en el que aparezca una acción que no esta bien, en la que nos ponemos tristes.

4. RECONOCE LA EXPRESIÓN DE CONTENTO EN LA CARA

Igual que en el punto anterior, pero con la diferencia que ahora nos vamos a fijar en la expresión de contento. Como antes colocaremos una pegatina pero ahora de contento.

2.- HABILIDADES DE AUTONOMIA

Para esta habilidad en educación infantil nos proponemos actuar de forma autónoma desarrollando progresivamente la confianza en sí mismo siendo capaz de vestirse y desvestirse solo, o con poca ayuda.

Deben de asumir algunas responsabilidades (recogida) y conseguir la autonomía a la hora de ir al baño.

1. SE PONE EL BABY SE QUITA EL BABY

El niño/a de 3 años tiene que adquirir la independencia a la hora de vestirse y desvestirse con muy poca ayuda.

Para ello haremos un registro:

Me pongo el baby.....SI/NO

Me quito el baby.....SI/NO

2. SE PONE EL ABRIGO SE QUITA EL ABRIGO

Igual que hemos hecho con el baby lo haremos con el abrigo, otro registro.

Me pongo el abrigo.....SI / NO

Me quito el abrigo.....SI / NO

3. RECOGE LOS JUGUETES EN LA CLASE

Para un niño de esta edad es muy importante crear pequeñas responsabilidades, como puede ser tener que recoger las cosas que utilizo. La recogida debe ser algo que no vean como un problema, tiene que ser un juego.

Para ello utilizaremos la observación. A la hora de la recogida podemos hacer equipos.

4. VA AL BAÑO, PERO REQUIERE AYUDA EN EL USO DEL PAPEL HIGIÉNICO

Los niños/as de 3 años deben de adquirir la autonomía a la hora de ir al baño. Para ello les ayudaremos en el uso del papel higiénico, motivándoles y dándoles confianza en sí mismo.

3.- HABILIDADES DE RELACIONES SOCIALES

Para desarrollar esta habilidad los niños de educación infantil deben enriquecer las relaciones sociales, conociendo las normas de la clase, utilizando las normas de cortesía (gracias y por favor) e integrarse con los otros niños estableciendo vínculos de relaciones interpersonales.

1. CONOZCO EL NOMBRE DE MIS COMPAÑEROS

Es importante que reconozcan a sus compañeros y sepan cual es su nombre, para ello tenemos una estrategia, el tren de las fotos.

Es un tren, en el que las ventanitas están las fotos de todos los niños.

Este tren le pasamos todos los días y cada día lo pasa un niño.

2. RECONOZCO A MIS COMPAÑEROS

Además de pasar todas las mañanas el tren de las fotos, otra estrategia que utilizamos para el reconocimiento de mis compañeros es el siguiente: A la hora de repartir los libros y los trabajos son ellos quien los reparten, eso si con nuestra ayuda. Nosotros leemos el nombre y ellos lo reparten.

3. UTILIZA GRACIAS EN LOS MOMENTOS OPORTUNOS

Aprendo a dar las gracias. A la hora de repartir los libros y los trabajos damos las gracias, es la palabra mágica sin ella no podemos dejarlo en la mesa. Nos acostumbramos a dar las gracias cuando recibimos en trabajo y luego lo trasladamos a cualquier otro momento del día a día.

4. UTILIZA POR FAVOR EN LOS MOMENTOS OPORTUNOS

Es muy importante que vayan aprendiendo a pedir las cosas por favor. Hacemos un juego en el que uno tienen que llenar una cesta de objetos que tengan el resto de sus compañeros. Para ello hay que utilizar la palabra “por favor” sin ella no podrán conseguir sus objetos.

5. JUEGO EN GRUPO CON MIS AMIGOS

El objetivo que nos planteamos es que los niños y las niñas de esta edad establezcan relaciones afectivas con otros niños. Para ello realizaremos juegos grupales (dirigidos / libres).

EJEMPLOS DE FICHAS DE HABILIDADES SOCIALES PARA 4 AÑOS

1.- HABILIDADES DE AUTOESTIMA.

El auto-conocimiento de uno mismo es muy importante en esta etapa, ellos se van descubriendo poco a poco, y es muy bueno para que se vaya haciendo una imagen positiva de si mismo. Según va conociéndose se ve la necesidad de plasmarlo en papel, de esta forma veremos si tiene el esquema corporal asimilado.

1. SOY YO

Es muy importante que el niño, en la etapa de Educación Infantil se conozca físicamente, para tener una imagen positiva de sí mismo. Animaremos al niño a mirarse en el espejo de la clase y que diga en voz alta partes de su cuerpo señalando a la vez.

2. ME DIBUJO

Una vez que ha reconocido las partes más esenciales de su cuerpo en sí mismo e incluso en un compañero, es necesario pasar a la realización en papel. Le damos el dibujo de un niño/a para que complete las partes que se faltan.

3. DIBUJA A TU FAMILIA

Cuando el niño/a ha identificado las partes del cuerpo hay que facilitarle la posibilidad de expresarse a través del dibujo.
Dibujar libremente la figura humana en diversos tamaños de papel y materiales plásticos.

2.- HABILIDADES DE AUTONOMÍA.

A esta edad hay que seguir enseñándoles lo que significa el respeto a los demás y a su entorno, de ahí la importancia de valorar la limpieza y cuidado de los espacios que mas utilizan en el colegio. Al igual que colaboran en la recogida de clase también es importante que guarden y coloquen las cosas en el sitio correspondiente.

1. ME PONGO Y ME QUITO EL BABY

Nuestro alumno/a a los cuatro años esta capacitado/a para realizar diversas tareas el solo/a.
En clase todas las mañanas y tardes el alumno/a se pondrá/quitará el baby.

2. RECOJO Y ORDENO LA CLASE

En clase todos los días dedicaremos el tiempo necesario para recoger la clase después de cada actividad. Mediante la observación veremos como hacen la recogida, si colaboran y que recogen.

3. GUARDO Y COLOCO LO QUE USO

Al terminar la recogida haremos un repaso de cómo han colocado las cosas para que valoren si están adecuadamente organizados en su sitio.

HABILIDADES DE RELACIONES SOCIALES.

Una de las características propias de la raza humana es la de vivir en sociedad. Los niños pasan de ser individuales a encantarles los juegos colectivos. En relación a lo anteriormente expuesto los niños de esta edad pueden resolver conflictos sociales y

pueden aprender a hacerlo. Hay que ir enseñándoles lo que significa el respeto a los demás: compartir juguetes y prestar el que estoy usando. En relación al respeto a los demás damos importancia a saber respetar el turno en el juego.

1. RECONOZCO A MIS COMPAÑEROS

En clase valoraremos si el niño reconoce y nombra a sus compañeros por las fotos que hay en el aula, al ver el panel todas las mañanas.

2. JUEGO BIEN EN CLASE

En clase el tutor/a valorará positivamente al niño/a que no se muestre agresivo en el juego y favorezca un ambiente de juego donde se compartan y usen adecuadamente los juguetes.

1. ESPERO

Dentro de la clase, tanto en las asambleas como en cualquier actividad donde ellos participen siempre daremos turnos para aprender a “saber esperar” y que no siempre son los primeros. Valoraremos positivamente el que lo vaya consiguiendo.

HABILIDADES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.

En esta etapa de educación infantil damos mucha importancia al lenguaje, al saber expresarse, al saber escuchar..., de esta forma pensamos que su formación se completa y se le valora como persona. Los niños tienen que saber en que momento pueden hablar, en que momento hay que escuchar y mantener el silencio.

1. ESPERO MI TURNO

El respeto de turno es algo muy importante en infantil para poder valorar al compañero cuando cuenta alguna experiencia, vivencia... Por eso damos mucha importancia al turno de palabra. Pediremos el turno de palabra levantando la mano o bien pasando el micrófono.

2. CONVERSAMOS CON LOS DEMÁS Y NOS EXPRESAMOS

Es importante para el desarrollo del lenguaje del niño/a que muestre sus opiniones, vivencias y experiencias en las asambleas o actividades orales que lo requieran. Daremos la oportunidad al niño/a para que se exprese y cuente cosas, favoreciendo un clima apropiado para ello.

3. APRENDEMOS A ESCUCHAR A LOS DEMAS

Todas las actividades referidas a esta habilidad necesitan que por parte del adulto y del niño haya una actividad de escucha.
Se valorará cuando escuchemos a las personas que hablan.

EJEMPLOS DE FICHAS DE HABILIDADES SOCIALES PARA 5 AÑOS

HABILIDADES DE AUTOESTIMA

Es importante aprender a saludar porque es una forma de establecer una relación afectiva con otras personas. Además debemos anunciar a los demás nuestra presencia cuando se comienza cualquier interacción social y de una forma adecuada. De la misma manera, anunciaremos nuestra despedida cuando nos vayamos.

1. SALUDA CORDIALMENTE, ¡BUENOS DIAS! , ¡BUENAS TARDES!, ¡HOLA! Y ¡ADIOS!

El profesor se pondrá en la puerta diciendo “Buenos días” y el nombre del niño e invitando a que contesten, igualmente en la despedida.
El profesor iniciará un saludo a un niño/ay responderá al profesor. A continuación este continuará saludando al compañero de la derecha y así sucesivamente, siguiendo una rueda, ya que estarán sentados en círculo.

2. IDENTIFICA EN PERSONAS DE SU ENTORNO ENMOCIONES

El profesor pondrá distintas caras (exageradas) y los niños adivinarán la expresión de la cara que está poniendo.
Poner una cara concreta, o enseñar una imagen (por ej. alegría) y expresar cuándo ellos se sienten alegres y cuando piensan que el profesor puede estar alegre.
En distintos días se pueden expresar distintas emociones, ya que si son todo el mismo día, puede hacerse largo y que no escuchen.

HABILIDADES DE AUTONOMÍA

La Autonomía es la capacidad de gobernarse a uno mismo, de actuar por propio convencimiento y no porque nos impongan una conducta, nos vigilen, nos castiguen o nos exijan ciertas normas sociales de comportamiento.

Una de las labores más importantes en la Escuela Infantil, es potenciar esta autonomía en las rutinas diarias, en la resolución de problemas, en las dificultades, en el juego y en la relación con los demás.

1. RECOJE Y ARCHIVA MATERIALES DE CLASE SIN AYUDA.

- Se le dirá al niño cuál es su carpeta, con su símbolo y nombre.
- Se muestra a los alumnos dónde se colocan las carpetas.
- En las primeras fichas que realice, se les enseñará a guardar las fichas (la última que se realiza, se coloca encima, y los agujeros todos para el mismo lado).
- Después, al finalizar la ficha, la guardarán sin tener que recordárselo.

2. HACE NUDOS SIN AYUDA

Se les enseñará a hacer nudos, por pequeños grupos, con una cuerda y una plantilla, o con una cuerda que atarán a la pata de la silla.

3. ATA LOS CORDONES DE LOS ZAPATOS SIN AYUDA.

- Se realizarán lazadas con cordones, con la ayuda de una poesía y en una plantilla de zapatos con cordones.
- Cuando hayan aprendido, practicarán en sus propios zapatos (o en los de algún compañero, si ellos no tienen cordones)

2. REALIZA LA FUNCION DE ENCARGADO SIN RECORDARSELO.

- Se pondrá un panel de encargados en la clase. Cada semana habrá cambio de encargados.
- Las responsabilidades serán las siguientes:
 - Pinturas y lápices
 - Tijeras, pegamento, plastilina.
 - Sillas (que estén colocadas)
 - Perchero (babis y abrigos bien colocados en la percha)
 - Juegos (que estén bien colocados y recogidos).

RELACIONES SOCIALES

Las relaciones sociales son importantes para un buen desarrollo del niño. Incluye las relaciones con sus iguales y con los adultos.

Las relaciones sociales les ayudan a vivir en sociedad y a desarrollar la autoconfianza.

En todas las relaciones surgen conflictos y lo importante es ver cómo se pueden afrontar. Cuando se da una solución de conflictos positiva, se resuelven los problemas con un beneficio para cada una de las partes implicadas y se tiene en cuenta las necesidades de ambas partes.

1. RECONOCE A 5 COMPAÑEROS POR LA VOZ

- Los niños se sientan en el suelo y un niño se la “queda” de espaldas al grupo.
- Se canta la canción:
“Tengo un gato chiquitito,
anda solo por ahí,
no lo veo, no lo veo,
sólo sigo su miau-miau-miau.
Busca, busca es Michina (si es niña)
Michín (si es niño)
- profesor elige otro niño y al terminar la canción dice 3 veces “Michín” o “Michina” y el niño que se la liga tiene que adivinar su nombre.
- Si acierta, se le canta “Sí, Sí, Sí eso sí es así”. Y se la liga el niño elegido.
- Niños en círculo sentados en el suelo.
- El niño que se la liga se pone en el centro con los ojos tapados y reconoce por la voz a quien le llama.
- Reconocerá hasta cinco niños.

2. RESPETA LAS NORMAS DEL JUEGO

- Se realizará algún juego grupal, como el dominó.
- Primero explicará el profesor las reglas del juego (también puede explicarlas algún niño que ya sepa jugar)
- Los niños prestarán atención para comprender las reglas.
- Observar si esperan el turno para jugar.
- Al terminar recogerán el juego.

2. CUENTA UNA EXPERIENCIA DE CONFLICTO QUE HAYA TENIDO

- Los niños sentados en círculo en el suelo, van hablando por turnos de una situación conflictiva que hayan vivido. Los demás niños escucharán (por ej. Peleas, discusiones, compartir...)
- Se puede tener un personaje (un muñeco: la vaca cucú), que la cogerá quién haya tenido algún conflicto y lo contará a todos. Con el tiempo identificarán el personaje con el deseo de compartir el conflicto.
- Enseñarles láminas que reflejen una situación conflictiva, o un cuento. (Puede ser “el Cocodrilo”, de “Sentir y pensar de SM”).
- Dialogar sobre una posible solución.
- Expresar si alguna vez a ellos les ha pasado algo parecido y cómo lo han solucionado.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

La importancia de los cuentos en Educación Infantil está sobradamente comprobada. Además de los numerosos valores que podemos transmitir a través de los diversos cuentos populares, tradicionales o modernos; o del desarrollo de la imaginación o fomento de la lectura como aspectos positivos de los mismos, podríamos añadir el desarrollo de la capacidad de escucha, aspecto imprescindible para que la comunicación sea fluida.

Conversar con otros es muy importante porque nos permite saber cosas de las otras personas y también nos permite comunicar y decir a los demás cosas nuestras. Conversar con otros sirve para: aprender cosas de los demás, conocer a otra gente, hacer amigos, pasar el rato y compartir con los demás nuestras ideas e intereses.

Es importante que conversemos y hablemos con otras personas y que lo hagamos adecuadamente de forma que resulte una actividad grata para los interlocutores. Si un niño participa en las conversaciones pero lo hace de un modo inapropiado (interrumpe...), seguramente los compañeros optarán por no hablar con él.

Es muy importante saber conversar en grupo porque hay muchas ocasiones en el colegio y en otras situaciones de la vida cotidiana en las que tenemos que participar en conversaciones de grupo.

Para ello es necesario escuchar a los demás y esperar su turno para hablar.

1. PRESTA ATENCIÓN A UN CUENTO DURANTE 5-10 MINUTOS

El profesor de Infantil cuenta cuentos casi a diario. Los alumnos deberán mantener una actitud positiva, respetando el silencio y con una actitud postural adecuada.

Una vez terminado el cuento el profesor preguntará las ideas más importantes del mismo para conocer el grado de atención que han mantenido.

2. MANTIENE UNA CONVERSACIÓN DURANTE 5 MINUTOS

Como en las situaciones cotidianas del aula hay muchos momentos en los que se han de mantener conversaciones, tanto con sus iguales como con el adulto, el profesor aprovechará estas ocasiones para que los alumnos practiquen oportunamente las conductas necesarias.

Es muy importante que el profesor incite las conductas adecuadas que se presenten en estas situaciones naturales.

3. RESPETA EL TURNO DE PALABRA

Para esta actividad aprovecharemos las Asambleas que llevamos a cabo a diario en las clases.

El profesor fomentará el que utilicen su turno de palabra adecuadamente, para ello deberán levantar la mano hasta que se les dé permiso, igualmente se fomentará el respeto a los compañeros mediante la escucha .

4. INVENTA UNA FRASE EN UN CUENTO GRUPAL

El profesor fomentará la creación colectiva de cuentos. Cada alumno, respetando su turno de palabra, irá hilando su frase con las anteriores para entre todos formar un nuevo cuento.

BILIOGRAFIA

- Álvarez, A y Álvarez, M.A. (1993). *Desarrollo de habilidades sociales en niños de 3-6 años*. Madrid: Visor.
- Álvarez, Hernández, J (1996). *Habilidades sociales en la educación infantil. Cuadernos de trabajo*. Madrid: Escuela Española.
- Caballo, V.E (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. E. (1991). El entrenamiento en habilidades sociales. En *Manual de técnicas de terapia y modificación de conductas*. Madrid: Siglo XXI.
- Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (1998). *Habilidades de interacción y autonomía social. Instrumento para la atención a la diversidad*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- Díaz-Aguado, M.J. (1990). *Programa para el desarrollo de la competencia social en sujetos con inadaptación socio emocional*. Valencia: Promolibro.
- Elliot, S. N. (1991). *Social skills intervention guide*. Circle Pines. Minesota: AGS.
- Michelson, Sugai y otros (1987). *Las habilidades sociales en la infancia (Evaluación y tratamiento)*. Barcelona: Martínez Roca.
- García, E.M y Magaz, A (1992). *Aprendiendo a comunicarse con eficacia*. Madrid: CEPE.
- Martinez Paredes, M. (1992). *Aplicaciones del entrenamiento en habilidades sociales en prevención primaria*. Tesis. Murcia.
- Monjas, M. I y Arias, B (1990). Habilidades sociales y problemas de conducta. *Simposium Internacional sobre Problema de Conducta en el Aula*. Oviedo: MEC.
- Monjas, M. I, Arias, B y Verdugo, M.A. (1991). Desarrollo de un código de observación para evaluar la interacción Social en alumnos de primaria. *Congreso de Evaluación Psicológica*. Barcelona.

- Monjas Casares, I. (1996). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Ovejero, A (1990). *Las habilidades sociales y su entrenamiento. Un enfoque necesariamente psicosocial*. Psiicothema.
- Paula, I. (1998). Las habilidades sociales en el marco de la intervención psicopedagógica. En *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Vallés, A (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid: EOS.
- Verdugo, M. A., Monjas, M.I., Arias, B. (1992). *Intervención sobre la competencia social de los alumnos con necesidades educativas especiales en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: MEC.

El Diagnóstico de los Aprendizajes Básicos y sus Deficiencias. Un Modelo Criterial

M^a Isabel Salvador Pérez

RESUMEN:

En este artículo tratamos el problema de los modelos de diagnóstico aplicados en el campo pedagógico. Desde una perspectiva crítica, abordamos las posibilidades y limitaciones de los métodos cuantitativos o psicométricos, cualitativos y criterios, y nos definimos partidarios de la complementariedad, o de la elección de unos u otros en dependencia con la naturaleza del problema. Por esta razón, consideramos que los métodos criterios son los más idóneos para el diagnóstico de los aprendizajes instrumentales y de sus dificultades en la escuela primaria, como fundamento para adaptar a las necesidades individuales o grupales la programación de la enseñanza general o correctiva, de recuperación o de refuerzo, o las adaptaciones curriculares, condiciones básicas de la educación personalizada. Argumentamos nuestra opción describiendo el modelo de diagnóstico criterial en el que hemos trabajado y experimentado durante bastante tiempo, e incluimos datos sobre sus características, resultados y controles estadísticos que avalan su validez.

PALABRAS CLAVE: Modelos de diagnóstico pedagógico. Diagnóstico criterial. Diagnóstico de los aprendizajes básicos.

ABSTRACT:

This article discusses the issue of diagnostic models applied to the pedagogical field. We investigate the capabilities and limitations of quantitative or psychometric, qualitative and criteria methods from a critical perspective, and we favour complementarily or the choice of a method as a function of the nature of the problem. We conclude that criteria methods are the best suited for the problem of the diagnosis of instrumental learning in primary school and its problems, as a foundation for the adaptation of the planning of general or corrective, remedial or refresher education or curricular adaptations to the individual or group requirements; basic conditions of personalized education. We support our conclusion by describing the criteria diagnostic model we have developed and tested over a long period of time, and we include data on its characteristics, results and statistical controls that demonstrate its validity.

KEY WORDS: Models of pedagogical diagnosis. Basic learning diagnosis. Criteria diagnosis.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de nuestra experiencia profesional como orientadora escolar durante casi veinte años, constatamos que muchos escolares fracasaban en la escuela sin más carencias que unas técnicas de base insuficientes, arrastrando errores y deficiencias de los aprendizajes instrumentales desde los primeros cursos de la escolaridad. Hoy, muchos años después, lamentamos la persistencia de este problema, a pesar de las disposiciones oficiales que se han venido dando para erradicarlo, dictando normas legales (clases de apoyo, de recuperación de refuerzo) que no siempre llegan a cumplirse, o no se ajustan a las dificultades particulares y concretas de cada individuo o grupo, como exige una enseñanza personalizada, o se aplican tardíamente, cuando ya son poco eficaces.

Esta cuestión nos preocupó siempre. Por este motivo, formando parte del equipo del profesor García Yagüe, iniciamos una serie de trabajos de investigación encaminados a buscar un nuevo modelo de diagnóstico y nuevos instrumentos para controlar diferencialmente los aprendizajes básicos en los primeros años de la escolaridad primaria, detectar errores y deficiencias, y corregirlos, antes de que afectaran a los aprendizajes posteriores. Los modelos convencionales, cuantitativos, válidos para describir grupos, no nos aportaban la información detallada de las situaciones singulares que necesitábamos para diseñar programas correctivos.

En este artículo comenzamos analizando las posibilidades y limitaciones de los modelos cuantitativos, cualitativos y criterios, para cumplir las funciones del diagnóstico educativo, especialmente la preventiva o de pronóstico; a continuación, describimos el modelo criterial que hemos experimentado en el diagnóstico de los aprendizajes básicos en la enseñanza primaria y sus deficiencias, y el procedimiento seguido para su elaboración; y terminamos haciendo un esbozo de dos de las investigaciones que hemos realizado con este modelo para introducir algunos controles estadísticos sobre su validez, comentando de paso ciertos penosos resultados.

1. MODELOS DE DIAGNÓSTICO. POSIBILIDADES Y LÍMITES EN EDUCACIÓN

La metodología más conveniente para llevar a cabo el diagnóstico de las situaciones educativas ha sido desde hace tiempo motivo de controversia y confrontación. El debate se ha producido más en el plano teórico o ideológico que en el práctico. La mayoría de los especialistas del diagnóstico pedagógico admiten hoy que todos los métodos pueden ser útiles y complementarios, siendo más recomendable aplicar unos u otros, o varios, según la naturaleza del problema y los objetivos que se persigan. Seguidamente vamos a recapitular los rasgos más característicos de los modelos cuantitativos, cualitativos y criterios, desde la perspectiva de su utilidad para la actividad diagnóstica educativa.

a) Diagnóstico cuantitativo o psicométrico.

La aplicación de esta metodología en el diagnóstico educativo tiene su origen en los trabajos de Galtón, Thorndike y Binet. Básicamente consiste en representar con

números los datos psicopedagógicos y tratarlos mediante cálculos estadísticos con fines científicos. Se fundamenta en el supuesto teórico de que la mejor forma de analizar la situación intelectual y educativa de un sujeto es controlar sus aciertos en una amplia gama de estímulos; cada acierto o respuesta satisfactoria se puede tomar como unidad de medida y sumarse a las otras para dar una representación final de la cualidad analizada, pero, para conocer su significación, es preciso comparar el número total de aciertos de un sujeto con otro número que le sirve de referente, recurriendo a la edad cronológica (Cocientes: intelectuales, pedagógicos, de desarrollo, etc.), o a la distribución de las puntuaciones obtenidas por la población a la que pertenece el sujeto (Baremos: percentiles, puntuaciones típicas z y sus derivadas, S ; C.I.D.; T , etc.).

Entre las muchas críticas que se han hecho, y se hacen, a estos modelos, destacamos alguna importante que hemos de tener en cuenta al realizar o interpretar un diagnóstico obtenido con esta metodología. Por ejemplo, en el caso de los *cocientes intelectuales, u otros*, a pesar de su enorme difusión, se discute y duda de que la edad cronológica sea un buen indicador para determinar un nivel de normalidad o de anormalidad, puesto que la evolución de un sujeto a lo largo de los años, en cualquiera de sus dimensiones, ni es uniforme en ritmo, ni es homogénea, ni es simultánea en todas sus manifestaciones, y, por otra parte, en los tests que recurren a esta interpretación se suele dar el mismo peso a items que estimulan funciones diferentes, y con diferentes grados de dificultad para diferentes sujetos. En cuanto al sistema de valoración por *baremos*, no se puede obviar que son medidas de probabilidad, y, aun suponiendo que los estudios previos estén bien hechos, sólo indican la posición del individuo dentro de un grupo normativo, por lo que deben ser utilizadas e interpretadas con mucha prudencia y mucha cautela; a lo más que se puede llegar con estos modelos es a sugerir qué sujetos necesitan una exploración individual, en profundidad, por la extremosidad de su situación en la distribución normal de su grupo de población.

García Yagüe (1987: 144-45) describe así el problema de estos métodos: “*Hacer descripciones e inferencias individuales desde datos cuantitativos es improcedente e inadecuado. Las situaciones atípicas no pueden ser analizadas y descritas desde una gama de estímulos representativos de la normalidad de las variables que analiza...Clasificar a los individuos (superdotado, deficiente o inadaptado) por criterios meramente estadísticos y tomar decisiones en función de ellos sobre formas de aprender y vivir es arriesgado, peligroso y de consecuencias imprevisibles*”. Si nos apoyamos en estos modelos para definir situaciones excepcionales que pueden condicionar el futuro de personas singulares, porque son fáciles, rápidos de aplicar y cómodos de interpretar, los resultados son graves e injustos. Como dice este autor: *No se puede equiparar anormal estadístico en la distribución de una muestra normal, y anormal psicológico*. En un escrito anterior (1972: 148), ya había expresado su preocupación ante esta costumbre tan generalizada en el diagnóstico educativo y psicológico, afirmando que: “*Para que una persona sea definida cuantitativamente como genio o deficiente hay que localizar comportamientos específicos que trasciendan su condición de ser el peor o el mejor de un grupo normal*”.

Cuando en la práctica profesional de la orientación escolar hemos utilizado estos métodos nos han resultado útiles, pero insuficientes. Sólo nos dan indicadores de posi-

ción (*destacado, medio o bajo*) en una variable o en el total de una prueba que estimula tal o cual cualidad, según el número de respuestas satisfactorias dadas, pero nada informan sobre la significación de las respuestas no dadas o de los errores, o sobre las causas que originan esos fallos, no pueden definir categorías o niveles diferenciales o modalidades de aprendizaje, ni señalar puntos sintomáticos, ni definir estructuras singulares. Para aproximarnos a la personalización en la enseñanza, en la evaluación o en la orientación escolar, es decir, en la educación, necesitamos tener un conocimiento de cada individuo, de sus posibilidades y limitaciones y, sobre todo, de las causas que originan estas últimas, con el fin de tratarlas convenientemente, de forma individualizada. Pero para este tipo de diagnóstico habremos de recurrir a otros métodos.

Sin embargo, reconocemos que los métodos cuantitativos y los tratamientos estadísticos también han contribuido a mejorar algunos aspectos del diagnóstico educativo. Por ejemplo: se han delimitado estadísticamente un gran número de variables en psicología y pedagogía; se han validado los tests y sus ítems; se han orientado a millones de estudiantes al llegar a un nivel crítico, en el que se deben tomar algunas decisiones importantes, y se han establecido pronósticos aprovechables para el establecimiento de niveles de exigencias o la previsión de áreas de dificultad o de conflicto o para la elección de tareas. Asimismo, estos modelos han hecho posible el diagnóstico o la evaluación objetiva de instituciones y programas; pero su abuso, la obsesión por la medición, la “cuantofrenia”, fue en gran parte el motivo de su desprestigio.

b) Los modelos cualitativos en el diagnóstico educativo.

Estos modelos aportan análisis y descripciones muy detalladas sobre casos y situaciones singulares. Bajo su denominación se agrupan diversos procedimientos, a menudo enfocados hacia el *diagnóstico clínico*, que tiene como objetivo la interpretación de síntomas de desarrollo o el análisis de patologías, o el *diagnóstico etnográfico*, con el que se trata de comprender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del o de los actores.

A diferencia del enfoque psicométrico (nomotético), indagador de las regularidades psicológicas que aparecen en la generalidad de los sujetos, el método clínico (ideográfico) se interesa por la individualidad, un solo sujeto o grupo, pero estudiado en profundidad, tratando de averiguar sus particularidades y de enmarcar sus conductas en un contexto particular y concreto que les da significado. En el método etnográfico se trata de describir la realidad, descripciones detalladas de situaciones, sucesos, sujetos o interacciones, mediante el riguroso registro de las conductas observadas; realidad única, irrepetible y dinámica que “*se materializa en un continuo devenir o flujo de conducta*” (Anguera, 1985: 138)

Kelly, en 1967, publica una relación de las características comunes entre los seguidores de los modelos cualitativos, tanto en la actividad diagnóstica como en la investigación, cuyo principio rector es la libertad: en la elección de instrumentos específicos para cada sujeto; en la recopilación de los datos, ajustada a cada sujeto; en la recogida y/o registro de los datos; en el procesamiento de datos; en la asignación de pesos,

tanto en las observaciones realizadas como en la categorización de las conductas; en la provisión de pesos distintos para los mismos datos en sujetos diferentes; y en la comunicación de los resultados.

Desde la perspectiva de los defensores del enfoque psicométrico, las técnicas utilizadas (la observación de campo o participante, la entrevista o los tests proyectivos) y la libertad propuesta por los seguidores del enfoque cualitativo en todos los aspectos implican fuentes de error, poniendo de relieve una serie de peligros que acechan desde la selección de los datos hasta su registro e interpretación, especialmente riesgo de subjetivismo, es decir, carencia de objetividad y validez. No obstante, Taylor (1992:22) afirma: *“El estudio de la conducta humana demanda mucho tiempo, es intelectualmente fatigante, y su éxito depende de la capacidad del investigador...Las mediciones cuantitativas son cuantitativamente precisas; las evaluaciones cualitativas están siempre sujetas a los errores del juicio humano. No obstante, parecería que vale mucho más la pena una conjetura perspicaz sobre lo esencial, que una medición precisa de lo que probablemente carezca de importancia”*.

Para hacer frente a las críticas de subjetivismo y de falta rigor en los resultados, se proponen diversas medidas de aceptación parcial de los tratamientos cuantitativos. Por ejemplo, Reichardt y Cook (1979) proponen la utilización de dos o más métodos para *triangular* la verdad subyacente, y es mejor que sean dispares para que sus sesgos sean heterogéneos; Miles y Huberman (1984) admiten que no se puede renunciar al conteo de frecuencias de acciones o de categorías “por nosotros establecidas”; o Anguera (1985:135), defendiendo que los dos métodos, cualitativos y cuantitativos, pueden ser complementarios, especialmente en el análisis de datos.

Algunos tratadistas advierten que la mayor dificultad radica en su aplicación para evaluar el rendimiento escolar; es decir, resulta complicado decidir el criterio que permita establecer categorías, organizarlas y validarlas empíricamente, teniendo en cuenta la posibilidad de diversos niveles descriptivos.

Desde nuestra particular experiencia, los modelos cualitativos son poco aconsejables como metodología única en el diagnóstico pedagógico escolar, porque son muy costosos en tiempo e imprecisos en sus resultados; además, por su escaso formalismo y su rechazo a la estandarización, resultan impracticables cuando se trata de analizar la situación de grandes grupos de escolares en momentos de promoción o cambio, para orientarles ante la toma de decisiones importantes y comprometidas, y para desempeñar las funciones propias del diagnóstico educativo, especialmente la función preventiva o de pronóstico. Sin embargo, son muy válidos como complemento de los métodos psicométricos, en el análisis de determinados problemas particulares, de un sujeto o de algún colectivo (un grupo-clase, un centro escolar, una comunidad de padres, etc.).

c) Los modelos criterios en el diagnóstico educativo

Estos modelos representan el esfuerzo por armonizar la objetividad y la posibilidad de generalización, propia de los métodos cuantitativos, con la posibilidad de des-

cripciones que detallen las situaciones singulares y concretas, propósito de los métodos cualitativos. Para el logro de estos objetivos se necesitan nuevos instrumentos de diagnóstico. Se precisan tests que evalúen las respuestas de forma diferencial, pormenorizada, pero no de manera arbitraria, libre o subjetiva, sino de acuerdo a unos criterios previamente establecidos, tests con *referencia a criterios* diferenciadores de categorías o de *interpretación de las puntuaciones con referencia criterial*.

Pophan cita a Glaser (1963) como el iniciador de esta expresión “*evaluación basada en criterios*” para diferenciarla de la “*evaluación basada en la normalidad*” y el antecedente de los primeros tests criterios, junto con Wells Hively (1968), que usaría la denominación “*evaluación basada en dominios*”, y Osburn (1968) “*tests de universo definido*”. A partir de la década de los años setenta del siglo veinte, se declaró un creciente interés por este modelo evaluativo.

Según Pophan (1983: 134): “*Un tests basado en criterios se emplea para determinar la posición de un individuo con respecto a un dominio de una conducta perfectamente definida*”. Entiende por “*dominio de conducta*”: “*...un conjunto de habilidades y disposiciones que los examinandos ponen en juego cuando se les pide que lo hagan en una situación de examen*”, y por “*perfectamente definidos*”: “*...los esfuerzos descriptivos de un campo de conducta*”. Aunque, considera que: “*...la evaluación basada en criterios tendrá que madurar mucho antes de que podamos valerlos de ella*” (p. 21).

Si bien los modelos criteriosales pueden ser un recurso idóneo para el diagnóstico al servicio de la educación, por ser el más adecuado para describir las situaciones particulares de los alumnos y alumnas, y de los grupos, respecto a objetivos educativos previamente establecidos, y poder poner en marcha programas de enseñanza y de corrección, o de desarrollo, adaptados a cada realidad concreta, lo cierto es que no hay muchas aportaciones prácticas que se ajusten a este modelo, probablemente debido a las dificultades que implican los trabajos de investigación que se han de hacer para garantizar su validez, y, en definitiva, porque requieren invertir mucho tiempo en numerosos y sucesivos controles.

Uno de los ensayos más recientes lo representan los trabajos realizados por Díaz Alcaraz y García García (2004: 23-24), en los que aportan un modelo para la evaluación de las Matemáticas, al que se refieren en los siguientes términos: “*El modelo que nosotros consideramos más adecuado es el denominado criterial, que consiste en comparar a los alumnos con los objetivos programados*”. El procedimiento a seguir consiste en “*...concretar los objetivos que deseamos que consigan los alumnos durante un periodo determinado y determinar los objetivos de evaluación, recoger la información necesaria utilizando todos los instrumentos posibles y comparar lo que ha aprendido el sujeto con lo que debería haber aprendido (objetivos propuestos)*”. Los objetivos propuestos han de ser conductuales, porque los objetivos generales de cada área no pueden ser evaluados directamente “*...están expresados en términos de capacidades que no pueden valorarse directamente, es preciso establecer criterios de evaluación para cada área que expresen conductas más fácilmente evaluables*” (p. 37)

Por estas líneas y lo expresado en otros momentos de su obra, entendemos que estos autores se refieren a la evaluación como función de control de la enseñanza-aprendizaje a partir de unas “*metas previamente fijadas*” o notas de corte preestable-

cidas. No se corresponde con nuestro concepto de lo que debe ser una evaluación o diagnóstico criterial, aunque a la evaluación inicial ellos la denominen “*evaluación diagnóstica*”.

Tampoco encontramos demasiada similitud entre nuestro pensamiento sobre el método criterial y la interpretación de Stake (2006: 42). Este autor alude a la evaluación basada en criterios para diferenciarla de la interpretativa; dice así: “*La primera consiste en determinar y representar la calidad mediante el uso de números y escalas, es decir mediante criterios*”. Hasta aquí coincidimos, pero, refiriéndose al modelo criterial, añade: “*Es la evaluación cuantitativa, más objetiva, analítica y basada en criterios*”. Evidentemente, está lejos de nuestra idea. Y precisa después: “*la mayoría de los evaluadores entienden por criterio un descriptor o atributo importante, y por estándar la cantidad de ese atributo necesaria para una cierta valoración...*”; más adelante explica: “*Un estándar es una cantidad, un nivel o una manifestación de un criterio determinado que indica la diferencia entre dos niveles de mérito distinto. Es una puntuación de corte... Se puede utilizar como estándares un nivel de rendimiento concreto... pero, generalmente, el estándar forma parte de un modo de pensar basado en criterios...*” (p. 111).

En la actualidad, encontramos con bastante frecuencia la interpretación de la evaluación por criterios como una valoración del conocimiento a partir de una línea de corte o un estándar, según el porcentaje de respuestas satisfactorias que se adopte como criterio. Nada tenemos que decir al respecto. Es una manera de buscar objetividad a la evaluación, pero desde luego no coincide con nuestro pensamiento sobre el diagnóstico criterial o, en su caso, una evaluación criterial.

Nuestro concepto sobre el método criterial de diagnóstico se corresponde con la siguiente descripción: “*el análisis detallado, pormenorizado, de la calidad de una respuesta en términos de conducta observada, que se evalúa según criterios previamente establecidos definidos por categorías, indicadores de niveles o grados de dominio o de desconocimiento de la conducta estimulada; permite obtener descripciones diferenciales y singularizadas de los individuos y de los grupos, detectar tipos de errores u omisiones, casos singulares o cuadros de síntomas, que pueden servir de fundamento a las programaciones generales y/o correctivas, de recuperación o de refuerzo, control del progreso escolar; adaptaciones curriculares, especialmente en las áreas básicas del aprendizaje escolar, sin recurrir a baremos*” (García Yagüe: 1994).

2. NUESTRO MODELO PARA EL DIAGNÓSTICO CRITERIAL DE LOS APRENDIZAJES BÁSICOS.

a) Antecedentes y finalidad

Nos remontamos a la década de los años setenta cuando iniciamos la búsqueda de un método para el diagnóstico de los aprendizajes básicos que no fuera cuantitativo, sin baremos; un método que reuniera la descripción pormenorizada de las situaciones particulares que aportan los métodos cualitativos con la objetividad y la posibilidad de realizar controles estadísticos propia de los cuantitativos.

Desde el principio (1970-1975) nos preocupó, y nos preocupa aún, el diagnóstico de los conocimientos básicos y sus dificultades en los primeros cursos de la escolaridad obligatoria. Habíamos comprobado, en nuestros años de experiencia orientadora, que una de las causas más comunes del fracaso de los escolares eran las deficiencias en las técnicas instrumentales que arrastraban y acumulaban a lo largo de la carrera escolar.

Necesitábamos disponer de un método de diagnóstico y unos instrumentos (los tests que existían en el mercado no eran adecuados para nuestros propósitos) que permitieran diferenciar, empíricamente, el mayor número de unidades de aprendizaje básico y sus dificultades, y establecer niveles de dominio, con el fin de poder llevar a cabo intervenciones pedagógicas correctivas sobre puntos concretos de dichos aprendizajes. El método criterial o de *diagnóstico cualitativo objetivado conforme a criterios previamente establecidos* (como se definió en aquel momento) era el modelo que mejor se acomodaba para conseguir estos objetivos. Le consideramos el más idóneo porque podía aportar información detallada, pormenorizada, de la situación particular de los escolares en relación con los conocimientos instrumentales y, a partir de esta información se podrían elaborar programas correctivos especialmente diseñados para combatir tales deficiencias, de los individuos o de los grupos.

Los primeros ensayos se presentaron en el V Congreso Nacional de Psicología de 1976¹. Se continuó con la construcción de tests para el análisis de procesos y la validación por niveles, sin tener en cuenta baremos, y se concretaron para la investigación que dirigió García Yagüe en 1985, por encargo del M.E.C., encaminada a seleccionar los niños bien dotados de dieciséis provincias españolas². Después, se fueron depurando las pruebas experimental y estadísticamente; a ello contribuyeron: una docena de seminarios y debates sobre las pruebas y los resultados que se iban encontrando (1982-1989), en los que participaron un número importante de especialistas en educación (profesores de diferentes niveles académicos, orientadores, psicopedagogos y psicólogos escolares); la ejecución de dos tesis doctorales (1988 y 1994)³; la realización de dos proyectos de investigación financiados por el C.I.D.E. (1989-1991)⁴ y su aplicación en varias experiencias de diagnóstico efectuadas en todos los niveles de la enseñanza primaria. Estos trabajos han conducido a la creación de cinco baterías de pruebas, algunas de las cuales están ya muy consolidadas.

1 V Congreso Nacional de Psicología (Valladolid, 1976), en la Mesa Redonda sobre *Modelos Cualitativos del aprendizaje escolar*. Presidida por García Yagüe, con la participación de su equipo: A. Lázaro; J. Crespo; B. Pacheco; A. Caballero; I. Salvador; R. López Plantada; A. Vives; B. Urcullu y A. Palomino. Publicados en la Revista de Psicología General Aplicada, nº 141/2, pp. 305-6

2 Se utilizaron en la investigación que dirigió García Yagüe en 1981 para seleccionar los niños bien dotados de dieciséis provincias españolas; primera experiencia de un programa general de diagnóstico empleando tests cualitativos objetivados y pautas de corrección criterial; véase una detallada descripción de este trabajo en J. García Yagüe (1986). *El niño bien dotado y sus problemas*. Madrid: CEPE.

3 Los datos fueron tratados también en dos tesis doctorales realizadas por M^a I. Salvador Pérez (1988) y M^a A. Camina Durántez (1994) en la Universidad Complutense de Madrid; calificadas "Cum Laude" por unanimidad.

4 Los trabajos de investigación que se hicieron para el C.I.D.E. fueron: "Un modelo para la recuperación y el refuerzo de los aprendizajes básicos" y "La situación de los alumnos en los aprendizajes instrumentales a la salida de la escuela primaria y sus implicaciones curriculares".

b) El proceso de elaboración de los instrumentos creados, su descripción y sistema de valoración

A pesar de los óptimos resultados del método criterial para el diagnóstico y tratamiento de las dificultades en los aprendizajes, en nuestro país tiene escasa tradición, posiblemente debido a lo costoso que resulta en tiempo y el esfuerzo que exige, desde la puesta en marcha del proyecto: el diseño teórico, la creación de pruebas específicas, su progresiva depuración, las etapas de experimentación, los sucesivos reajustes, los tratamientos estadísticos, los controles de validez...

El procedimiento seguido en la elaboración del modelo que presentamos ha supuesto:

- 1°. Diferenciar teórica y empíricamente el mayor número de puntos de aprendizaje básico o unidades de dificultad, transformarlos en variables e indicadores, y agruparlos mediante análisis factoriales.
- 2°. Establecer criterios para evaluar niveles de aprendizaje en cada punto o unidad de dificultad, expresarlos en términos de tareas o conductas observables que representasen grados o niveles de conocimiento, desde el dominio hasta el desconocimiento, con algunas situaciones intermedias.
- 3°. Construir instrumentos apropiados para estimular las conductas indicadoras del conocimiento y poder evaluarlas diferencialmente según los criterios establecidos.
- 4°. Contrastar los resultados reales que se encontraron con los objetivos propuestos en los programas oficiales.

Las baterías de pruebas que se han creado para estimular los aprendizajes básicos y evaluarlos por niveles y criterios preestablecidos están adaptadas a cada uno de los tres ciclos de Educación Primaria, más otras dos, una para el final de la Educación Infantil (en el momento de pasar a la primaria) y otra para el final de esta etapa (en vísperas iniciar la secundaria obligatoria). La batería del nivel superior se aplica en 190/220 minutos de forma colectiva (cuatro sesiones) y de 15/20 minutos de forma individual; la del segundo nivel ocupa 95/105 minutos la forma colectiva (dos sesiones) y 6/8 minutos de aplicación individual; y la del primer nivel exige entre 100/120 minutos la modalidad colectiva y 15/20 minutos la individual. En total acumulan más dos centenares de indicadores, evaluables diferencialmente, y medio centenar de familias de indicadores afines; diecinueve indicadores agrupan de entre dos y seis ítems, para matizar más los resultados del análisis.

Los ítems que componen cada indicador pueden ser evaluados en cinco niveles, que van desde el dominio de una noción, en términos de conducta observada, hasta el desconocimiento de la misma, con tres niveles intermedios, según la situación que se describe a continuación. Algunos ítems contenidos que pueden ser mejorados durante el ciclo se evalúan sólo en tres niveles: Dominado (no hay errores o deficiencias), Insuficiente (algunos errores o deficiencias que pueden y deben mejorarse) y Mal (nulo o gravemente insuficiente).

NIVELES DE RESPUESTAS	
DOMINADO	<i>Respuestas adecuadas y sin error</i>
BIEN	<i>Aprendizaje casi dominado. Respuestas con algún error o imperfección secundaria</i>
INSUFICIENTE	<i>Empieza a dominar. Respuestas aún con bastantes errores</i>
MAL	<i>Empieza a conocer. Predominan los errores e imperfecciones</i>
NULO	<i>Desconoce o presenta incapacidad total en esta unidad de aprendizaje. No hay respuesta o está totalmente equivocada</i>

La Ilustración I muestra un ejemplo de sólo un ítem del área matemática, normas de aplicación, corrección y valoración, y una copia de la ejecución real de un escolar de 3° de Primaria, con su correspondiente valoración y consejo (el espacio disponible no permite introducir la prueba completa).

Ilustración 1

<p>Un ejemplo: un ítem del test criterial de Matemáticas (Nivel 2, segundo ciclo de enseñanza primaria)</p> <p>Parte I: Noción de cantidad y número</p> <p style="text-align: center;">Ítem I-4 Representación de números y cifras</p> <p>Normas para la aplicación de ese ítem I-4. Los textos subrayados se leen dos veces.</p> <p>Fila nº 4...Primera caja...En ella tenéis que escribir el número <u>trescientos siete</u>...escribidlo...Caja siguiente...escribir el número...<u>veinte mil cuatrocientos nueve</u>...Caja siguiente. Ahora tienes que <u>escribir para sumar...colocando bien los números y sumando después...cuarenta y ocho más quinientos seis</u> (en aplicación colectiva dar 20'')...Caja siguiente...<u>escribir para restar...colocando bien los números...novecientos cincuenta y uno menos ochenta y siete</u> (en aplicación colectiva dar 20''). Caja siguiente...<u>Escribir para sumar después...diecisiete...mas cuatro...mas ciento treinta y seis</u> (en aplicación colectiva dar 30'')</p> <p>Normas para la corrección/valoración del ítem I-4</p> <p>A) Se analiza en el total de números que tenga que escribir.</p> <ul style="list-style-type: none">* Orientación /inversión de los números que ha escrito:<ul style="list-style-type: none">Bien: Orientación adecuadaInsuficiente: Invierte algún número algunas vecesMal: Invierte algún número siempre* Giros y deformaciones que dificultan la interpretación:<ul style="list-style-type: none">Bien: No hay erroresInsuficiente: Tiende a girar o deformar algún númeroMal: Deforma siempre los números haciéndolos casi ininteligibles
--

B) Sólo se analiza en el ítem de la fila n° 4.

* Adecuación de los números dictados en su valor absoluto, sin contar el 0:

Bien: No ha deficiencias

Insuficiente: Cambia uno o dos de los números dictados

Mal: Cambia tres o más de los números dictados

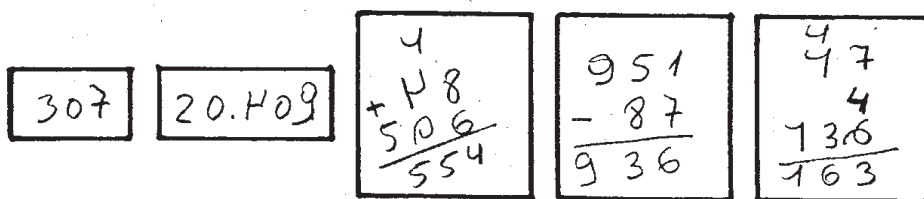
* Adecuación a los números dictados en su valor relativo, sin tener en cuenta el 0:

Bien: No hay deficiencias

Insuficiente: Cambia la colocación relativa de uno o dos de los números dictados

Mal: Cambia la colocación relativa de tres o más de los números dictados

Ejecución de las respuestas de un sujeto de 3° de Educación Primaria (8 años)



Representación de la **valoración de los indicadores** de esta unidad de aprendizaje.
Noción de cantidad y número

Comparación de objetos: I

Comparación de números: B I I M

Seguridad al contar: B

Representación de números y cifras: I I B B

Manejo del cero: B B B B

Interpretación: Los indicadores valorados con Insuficiente (I) deben ser reforzados; los Mal (M) han de ser aprendidos o recuperados

c) Investigaciones, controles estadísticos y validación

Nos vamos a referir sólo a dos de las investigaciones realizadas, una al comenzar tercero de Primaria y otra al terminar la etapa, sexto curso, como soporte de la descripción de las variables que componen estas baterías de pruebas y de los controles estadísticos efectuados para validarlas; aludiremos brevemente a algunos de los resultados obtenidos.

Para poder realizar los tratamientos estadísticos de validez, agrupar responsablemente los indicadores de una misma familia y obtener una visión global y numérica de ella, a cada nivel le hemos asignado un número, con valor simbólico, representativo del grado o categoría que manifiesta la calidad de la tarea realizada.

En la **investigación realizada en 3º curso de Primaria** trabajamos con una muestra de 230-347 escolares que iniciaban el segundo ciclo en una quincena de colegios públicos de Madrid capital. Pasamos pruebas de evaluación categorizada conforme a criterios sobre las áreas de lectura (oral y silenciosa), escritura (caligráfica y ortográfica) y matemáticas (operaciones, procesos y problemas), que agrupaban más de ochenta variables estadísticamente definidas (Cuadro 1). Se trataba de una investigación tipo pretest-postest, con cuatro grupos experimentales y uno de control, e intervención de refuerzo sobre los puntos de aprendizaje frágiles, desconocidos o erróneos. La implementación de los programas de refuerzo estuvo a cargo de los maestros en sus clases, en horario lectivo; los programas de intervención habían sido acordados previamente por ellos mismos, en seminarios quincenales, con el asesoramiento de especialistas externos⁵.

Para justificar la validez de las variables y las pautas de interpretación, sometimos los datos (una vez más) a los controles estadísticos⁶. En primer lugar, tratamos de averiguar la autonomía de las variables e indicadores para poder ser tratadas independientemente; se obtuvieron correlaciones inferiores a .500, en el 90% de las variables e indicadores, *lo que avala su independencia*. En segundo lugar, para comprobar la validez estadística o de constructo, y controlar la adecuada agrupación de los indicadores en familias y en áreas, realizamos un análisis factorial (rotación oblicua o directa Oblimin). Aparecen tres grandes factores (que se vienen a corresponder

CUADRO 1: Áreas, familias de indicadores e indicadores para el segundo ciclo de primaria

LECTURA ORAL	– Velocidad lectora	– Número de palabras por minuto
	– Nivel lector	– Nivel Prelector, Silábico, Léxico y Temático
	– Deficiencia y errores	– Alteraciones; Omisiones; Adiciones; Sustituciones; Unión o separación indebida; Paradas y bloqueos
	– Modulación	– Básica: puntos, comas, acentos, interrogaciones, admiraciones – Superior: expresividad, tono y ritmo
LECTURA SILENCIOSA Y COMPRENSIVA	– Rendimiento lector	– Comprensión de palabreas
	– Seguridad lectora	– Ejecución de órdenes
		– Lagunas o textos mutilados

⁵ Sobre el tema de recuperación y el refuerzo de los aprendizajes básicos a partir del diagnóstico criterial se puede consultar Camina Duránte, A. (1994): Experiencias de recuperación de las dificultades lectoras en 3º de E.G.B. Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral. Editado en CD (tesis@publicaciones.ucm.es)

⁶ Para ampliar estos datos, puede consultarse Salvador Pérez, I: El modelo criterial y sus posibilidades. *Tendencias Pedagógicas*. 1995, 2, pp. 80-2.

CUADRO 1: Áreas, familias de indicadores e indicadores para el segundo ciclo de primaria (*Continuación*)

		<ul style="list-style-type: none"> – Búsqueda lectora en narraciones, descripciones y de información – Lectura de cómic – Lenguaje telegráfico – Búsqueda en textos poéticos – Narración motivada – Descripción larga – Narración larga – Rendimiento lector Inferior (I) y Superior (II) y (III) – Seguridad Básica (I); (II) y (III)
ESCRITURA	– Caligrafía	<ul style="list-style-type: none"> – Fluidez gráfica – Tamaño de la letra – Forma de la letra – Posición e inclinación de las letras – Cohesión, presión y organización especial – Limpieza, dominio y legibilidad
	– Ortografía	<ul style="list-style-type: none"> – Ortografía natural – M antes de P y B – Mayúsculas
MATEMÁTICAS	– Procesos operativos	<ul style="list-style-type: none"> – Orden y presentación – Capacidad operativa – Mecanismos de llevarse en sumas y restas
	– Agilidad operativa	<ul style="list-style-type: none"> – Sumas y restas – Errores
	– Agilidad combinatoria	<ul style="list-style-type: none"> – Problemas – Problemas de sumar – Problemas de restar – Problemas de sumas y restas combinadas – Presentación de problemas

con las tres áreas básicas): a) Un primer factor que, desde la estructura factorial, se denominó “*Lectura inteligente*”, agrupa las variables *rendimiento lector*, *nivel lector*, *velocidad lectora* y *conceptualización verbal*; la saturación de todas ellas con el factor va desde .600 a .850; las restantes tienen saturaciones modestas o inexistentes; b) El segundo factor es el “*Nivel matemático*”, muestra saturaciones importantes sólo con procesos *matemáticos* (.863), *agilidad operativa* (.675) y *problemas* (.607); c) Un tercer factor corresponde al “*Nivel caligráfico*” que incluye *la escritura caligráfica*, con una importante saturación (.700), siguiendo otras de menor cuantía. *Se confirma la correcta adecuación de las agrupaciones efectuadas.*

Los resultados confirmaron nuestras hipótesis. Escuetamente destacamos los siguientes: a) el modelo criterial que utilizamos ha resultado muy eficaz para el diagnóstico y la recuperación de los aprendizajes básicos y sus deficiencias.; b) el tercer curso de la escolaridad primaria es un momento idóneo para realizar el diagnóstico a todos los escolares, con el fin de detectar y corregir las deficiencias en las técnicas básicas, antes de que afecten negativamente a los aprendizajes posteriores; c) la implementación de programas de refuerzo (individual o en grupo) en las áreas instrumentales, por los profesores y dentro del horario lectivo, consigue mejorar notablemente el progreso de todos los alumnos de la clase; d) existen fuertes diferencias individuales y de grupos en los conocimientos básicos al comenzar el tercer curso; e) muchos escolares promocionan sin haber superado los objetivos de la etapa anterior. También, en un trabajo anterior, lamentando el excesivo optimismo de los organismos oficiales sobre los aprendizajes de las técnicas instrumentales que asignaban para el primer ciclo de la enseñanza primaria, concluíamos: “*Pero de ahí a que los niños sólo lleguen, al terminar el ciclo, al nivel medio de lectura por palabras, o estén muy deficientes en errores y modulación lectora, mecanismos de base para el cálculo o formas de comunicación oral, indica en nuestro criterio una situación preocupante; grave en los estratos más desfavorecidos socioculturalmente*”^{7,8,9}.

En la **investigación llevada a cabo en 6º curso de primaria**, partíamos de hipótesis similares a las que nos planteamos en tercero y derivadas de sus resultados; sintetizando: a) que los niveles generales de aprendizaje al salir de la escuela primaria estaban muy por debajo de lo establecido oficialmente en las áreas instrumentales, y b) que un porcentaje alto de los alumnos que terminaban esta etapa tenían tan graves deficiencias en los aprendizajes básicos que podrían bloquear las adquisiciones posteriores o la aceptación del estudio. Se aplicaron las pruebas de nuestro modelo criterial, adaptadas para esta ocasión (Cuadro 2). La muestra, cuidadosamente seleccionada, proporcionalmente y por estratos, estuvo integrada por 516/617 escolares que terminaban el curso en 22 colegios públicos, 11 centros situados en Madrid capital (representativos de nivel sociocultural alto, zonas deterioradas y cinturón de Madrid) y 11 en la provincia (elegidos entre pequeños municipios y municipios importantes). Más de una quincena de especialistas distribuidos por áreas, debatieron y planificaron la acción, la dirección y el control de los grupos auxiliares, entrenados para la aplicación de las pruebas, el tratamiento de datos y la información a sus colegios. Tras nueve meses de trabajo, distribuidos en seis fases, llegamos a confirmar las hipótesis iniciales.

En las pruebas criteriosales que se aplicaron para analizar diferencialmente la situación de los estudiantes, los contenidos de los indicadores y los criterios de evaluación tienen validez lógica o interna. Se pueden justificar desde casi todas las teorías del

7 Salvador Pérez, I. (1988). El progreso escolar en el ciclo inicial de la E.G.B. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.

8 Para mayor información pueden consultarse estos estudios en: García Yagüe, J.; Salvador Pérez, I. y García Cordon, T.: “Perspectivas de la investigación”; En AA.VV. (1994): *Los aprendizajes instrumentales en la Educación Primaria*. Madrid: Escuela Española, pp. 41-63

9 Los componentes responsables de cada área fueron: Camina Duránte, Fernández Baroja, Martínez Belinchón y Piqueras, en Lectura; Bárcenas y Calzón, en Ortografía; Caballero, Asensi y Garrido, en Composición; Muñiz, Barbadillo y Muñoz, en Vocabulario; Aizpún, Casals y Suárez, en Matemáticas.

aprendizaje instrumental o de sus dificultades, y aparecen constantes, de forma más o menos explícita, en los programas oficiales que se han venido proponiendo para la enseñanza primaria¹⁰ y en las acciones docentes que los desarrollan.

Para la comprobación de la validez externa se han realizado repetidos análisis factoriales en diferentes cursos y en diferentes etapas, pero, como no es posible introducir en un artículo la totalidad de los estudios llevados a cabo con estas baterías, sólo hemos seleccionado algunos resultados de los tratamientos estadísticos efectuados con los datos de la investigación a la que venimos haciendo referencia.

CUADRO 2: Áreas, familias e indicadores para el final del tercer ciclo

LECTURA ORAL:	Nº DE INDICADORES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
– Nivel general de lectura	Cuatro	3-5 niveles
– Velocidad lectora	Uno	(p/m)
– Modulación lectora básica	Cuatro	3-5 niveles
– Modulación lectora compleja	Cuatro	3-5 niveles
– Errores lectores elementales	Cuatro	3-5 niveles
– Errores lectores complejos	Cuatro	3-5 niveles
LECTURA SILENCIOSA:		
– Búsqueda en texto sencillo	Uno	3-5 niveles
– Texto e ilustración	Uno	3-5 niveles
– Búsqueda en texto condensados	Uno	3-5 niveles
– Búsqueda en texto literario	Uno	3-5 niveles
– Resumen/interpretación en texto largo	Uno	3-5 niveles
– Precisión lectora		(estadístico)
ESCRITURA:		
– Fluidez gráfica	Dos (2)	3 niveles
– Precisión en representación de letras	Cuatro	3 niveles
– Precisión en unión letras/palabras	Cuatro	3 niveles
– Diferenciación de conjuntos	Cuatro	3 niveles
– Tamaño/espacio letra/palabra	Cuatro	3 niveles
– Representación posicional	Cuatro	3 niveles
– Dominio gráfico	Cuatro	3 niveles
– Forma de presentación	Cuatro	3 niveles
ORTOGRAFÍA:		
– Natural	Ocho	3 niveles
– De reglas básicas	Cuarenta y uno	3 niveles
– Visual/mecánico	Diez	3 niveles

10 Un interesante estudio sobre esta cuestión puede encontrarse en A. Camina (1996). *La lectura en los programas de la enseñanza básica española*. Madrid: Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.

CUADRO 2: Áreas, familias e indicadores para el final del tercer ciclo
(Continuación)

– Acentuación visual	Seis	3 niveles
– Acentuación compleja	Cinco	3 niveles
– Puntuación usual	Siete	3 niveles
– Puntuación compleja	Dos	3 niveles
MATEMÁTICAS:		
– Escritura y reconocimiento de números	Uno	4 niveles
– Ordenación de decimales y fracciones	Uno	4 niveles
– Operaciones enteros decimales	Uno	6 niveles
– Operaciones con fracciones	Uno	7 niveles
– Equivalencia de fracciones	Uno	2 niveles
– Búsqueda común denominador	Uno	2 niveles
– Problemas del segundo ciclo	Uno	4 niveles
– Problemas del tercer ciclo	Uno	2 niveles
– Agilidad manipulativa básica	Uno	2 niveles
– Agilidad manipulativa con decimales y fracciones	Uno	3 niveles

VOCABULARIO: FAMILIAS DE INDICADORES CRITERIOS de EVALUACIÓN

– Sinónimos	Uno	(estadísticos)
– Antónimos	Uno	(estadísticos)
– Palabras compuestas	Uno	(estadísticos)
– Palabras polisémicas	Uno	(estadísticos)
– Asociación de significados	Uno	(estadísticos)
– Elementos formales	Uno	(estadísticos)
– Verbos irregulares	Uno	(estadísticos)
– Categorías gramaticales	Uno	(estadísticos)
– Familia de palabras	Uno	(estadísticos)
– Precisión asociativa	Uno	(estadísticos)

VOCABULARIO: FAMILIAS DE INDICADORES CRITERIOS de EVALUACIÓN

COMPOSICIÓN:

– Presentación y caligrafía	Cuatro	3 niveles
– Ortografía	Cuatro	3 niveles
– Concordancia y sintaxis	Cuatro	3 niveles
– Vocabulario	Cuatro	3 niveles
– Organización del escrito	Cuatro	3 niveles
– Estilo/forma de expresión	Cuatro	3 niveles
– Creatividad	Cuatro	3 niveles

El control estadístico del grado de autonomía de las familias de indicadores de las pruebas de este nivel superior, de las agrupaciones que pueden organizarse con ellas y la conveniencia o no de adscribir las a las grandes áreas de aprendizaje tradicional se llevó a cabo con 44 familias de indicadores, habiendo realizado 14 matrices de correlación y 12 análisis factoriales¹¹. Llegamos a las siguientes conclusiones:

1ª. *Las variables y las familias de indicadores demuestran que existe entre ellas una alta autonomía y pueden ser tratadas independientemente.* Un tercio de las correlaciones (32%) dan índices inferiores a .200; la mayoría (82%) queda por debajo de .400; sólo muestran una relación alta, importante, la lectura oral con la modulación lectora (.754), la ortografía mecánica con la ortografía de acentos (.746) y el estilo de composición con vocabulario (.751).

2ª. *Las familias de indicadores de la misma área tienen relaciones estadísticas significativas entre ellas, justificándose su agrupación.* Casi todas las familias de indicadores de lectura oral, caligrafía, composición, ortografía, vocabulario y matemáticas aportan correlaciones iguales superiores a .400 con las de su área. Los análisis factoriales también confirmaron estos resultados; la matriz rotada (rotación Oblimin) de 33 variables ratificó los agrupamientos por áreas de las familias de indicadores de matemáticas, ortografía, caligrafía (sin fluidez), composición (sin presentación) y lectura oral.

Como podemos apreciar los resultados de los controles estadísticos son muy parecidos a los obtenidos en la investigación realizada en el segundo ciclo. Concluimos, por lo tanto, *que se puede confiar en la validez lógica y estadística de este modelo de diagnóstico y de las baterías de pruebas que utiliza.* Aunque, en este nivel superior, hay aún algunas áreas que pueden ser mejoradas (matemáticas, vocabulario y composición) para acomodarse al modelo criterial que proponemos.

En cuanto a los resultados del estudio descriptivo de la situación de los escolares al terminar el 6º curso, comprobamos que los niveles del aprendizaje básico, después de seis años de permanencia en la escuela, era muy deficitario. Es frecuente leer en las conclusiones de los directores de grupo-área expresiones como estas: “escaso dominio”, “importantes deficiencias”, “rendimiento medio insuficiente”, “resultados peores de los deseados”, etc.; y se lamentan de que en este curso, relativo a estos aprendizajes instrumentales, “se presta poca atención”, “hay despreocupación”, “desconocimiento de estrategias didácticas eficaces [área ortográfica]”, “es una actividad para rellenar espacios”, “falta de un planteamiento didáctico o metodológico [en composición escrita]”, “están iniciando el aprendizaje de la lectura aplicada al estudio; tienen un nivel muy deficitario”, etc.

Si esto sucede en el momento crítico de pasar a la enseñanza secundaria obligatoria, respecto a conocimientos instrumentales necesarios para adquirir otros aprendizajes posteriores, se podía prever fácilmente el gran fracaso de muchos estudiantes en la

¹¹ Pueden consultarse los resultados completos de estos tratamientos estadísticos en García Yagüe, J.; Salvador Pérez, I y García Cordon, T. en la obra citada, pp. 51-54.

nueva etapa, y su dramática repercusión en dimensiones tan importantes como la autoestima, la trayectoria vital y/o los problemas de conducta individual o social. Lamentablemente, el tiempo ha confirmado la catástrofe que ha supuesto la E.S.O. Y el problema sigue sin resolver.

CONCLUSIONES:

Hemos comprobado que el diagnóstico criterial de los aprendizajes básicos aplicado a todos los escolares en los momentos de cambio (cambio de ciclo o cambio de etapa) hace posible adaptar la enseñanza a las situaciones particulares de los individuos y de los grupos, pronosticar dificultades y prever fracasos, que se podrán evitar a tiempo. El diagnóstico realizado exclusivamente a los individuos cuando ya sufren problemas o dificultades empobrece la educación de todos.

El modelo de diagnóstico criterial que hemos descrito tiene en cuenta las respuestas erróneas, las lagunas u omisiones o las respuestas originales, por lo que permite detectar cuadros de síntomas de dificultades y procesos singulares. Nos ha resultado idóneo para conseguir descripciones pormenorizadas de la situación de los escolares, individuales o de grupos, diferenciando niveles de dominio de unidades básicas y puntos deficitarios en el aprendizaje de las áreas instrumentales, con lo que se facilita la organización de programas específicos para su debido tratamiento correctivo, antes de que se conviertan en obstáculos en el aprovechamiento escolar. Las experiencias de recuperación que se han llevado a cabo en este sentido han dado resultados muy satisfactorios.

Finalmente, consideramos que *en el campo pedagógico, los modelos de diagnóstico criterial, con validez demostrada mediante controles estadísticos, son los más útiles para el análisis diferencial de los aprendizajes, como fundamento para la programación de la enseñanza general, correctiva, de recuperación o refuerzo, y para argumentar de forma responsable la toma de decisiones en situaciones educativas difíciles; exigencias básicas cuando se pretende mejorar la calidad de la enseñanza y llevar a la práctica la educación personalizada.*

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Anguera, M^a T. (1985). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.
- AAVV (1993). El Nivel de los Aprendizajes Instrumentales al Terminar la Escuela Primaria Española (11/12 años) y sus Implicaciones Pedagógicas. *Tendencias Pedagógicas* (0), Monográfico dedicado a las conclusiones del trabajo dirigido por el Dr. García Yagüe con la subvención del CIDE. Edita el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación (U.A.M.).
- AAVV (1994). *Los aprendizajes instrumentales en la Educación Primaria*. Madrid. Escuela Española.

- Camina Duránte, A. (1996). *La lectura en los programas de la enseñanza básica española*. Madrid: Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación (U.A.M.).
- Díaz Alcaraz, F. y García García, J. J. (2004). *Evaluación criterial del área de Matemáticas*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- García Yagüe, J. y otros (1987). *Diagnóstico Pedagógico y Técnicas de la Orientación*. Madrid: UNED.
- García Yagüe, J. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas*. Madrid: CEPE.
- Glaser, R. (1963). Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes: Some Questions. *American Psychologist* (18), 519-21.
- Hively, W. (1974). Introduction to Domain-Referenced Testing. *Educational Technology* (14), 5-10.
- Kelly, E. L. (1967). *Assesment of human characteristics*. Wadsworth Publising Company, Inc.
- Huberman, A. M. y Miles, M.B. (1983). "Drawing valid meaning from qualitative data: Some techniques of data reduction and display". *Quality & Quantity*, 17, 281-339.
- Osburn, H. G. (1968). "Item Sampling for Achievement Testing". *Educational and Psychological Measurement*, 28, 95-14.
- Pophan, W. J. (1983). *Evaluación basada en criterios*. Madrid: Magisterio Español.
- Reichardt, Ch. y Cook, T. D. (1982). "Beyond qualitative versus quantitative methods". En T. D. Cook y Ch. S. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2006): *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona GRAÓ.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Fundamentación Psico-Didáctica de una Propuesta de Intervención Diagnóstica-Orientadora para los Docentes en el Bachillerato

Adelicio Caballero Caballero
María Luz Hernández-Pizarro Meijón
María Ángeles Caballero Hernández-Pizarro

RESUMEN:

En este trabajo se analizan las implicaciones entre Diagnóstico, Orientación Escolar y Educativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, deteniéndose en el análisis de las posibilidades de mejora de los diseños curriculares de los profesores de aula desde las aportaciones de los Departamentos de Orientación.

PALABRAS CLAVES: Diagnóstico – Diseño Curricular-Evaluación – Enseñanza-Aprendizaje – Intervención – Investigación – Orientación – Profesionalización – Psico-Didáctica.

ABSTRACT:

The aim of this essay is to analyze the relationships between diagnostic and educational and school guidance, focusing on teaching –learning processes. This process can be improved if teachers and counselors work together. School counselors must give support and help to teachers during all the teaching– learning process: design, development and evaluation.

KEY WORDS: Diagnostic, curriculum design, evaluation (appraisal), teaching- learning processes, educational research, educational guidance.

1. SOBRE EL CONCEPTO DE APRENDIZAJE

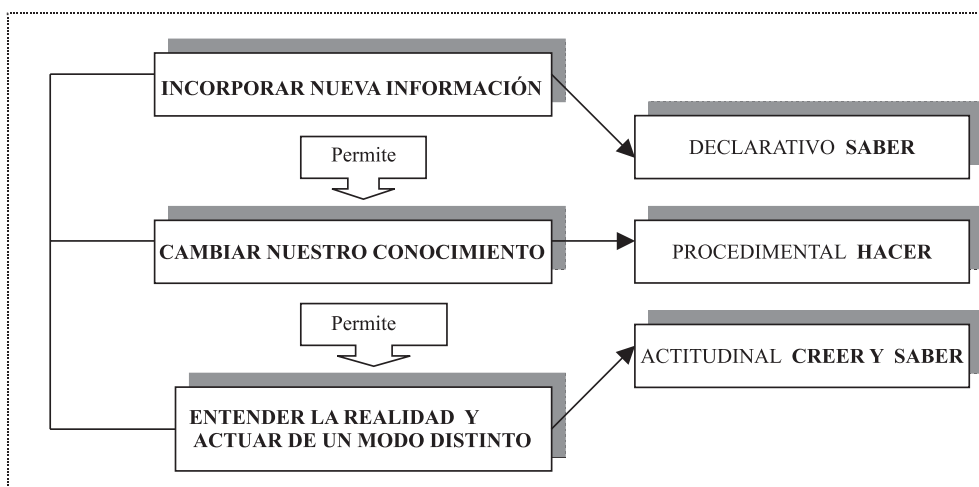
Aprender y enseñar son dos conceptos que concurren en cualquier referencia en torno a la acciones educativas, por eso no podemos enfrentarnos a la elaboración de una propuesta de intervención, surgida de un Departamento de Orientación Psicopedagógica para los profesionales de la educación en los diferentes niveles educativos, sin hacer alusión precisa, al significado que hemos de otorgar al concepto de aprendizaje.

1.1. Descripción general del proceso de aprendizaje.

Entendemos el aprendizaje como el proceso de cambio y reedificación de nuestras estructuras internas a partir del procesamiento adecuado de la información procedente del contexto sociocultural.

Una definición más extensa y comprensiva en la que poder apoyar el desarrollo didáctico de esta propuesta, es la de Monereo, C. (1993) y que presentamos de forma gráfica seguidamente:

ILUSTRACIÓN N° 1: ¿QUÉ ES APRENDER). Tomada de Monereo, C., (1993, 31).



1.2. Caracterización del aprendizaje adolescente y adulto.

Dado que los últimos destinatarios de nuestra propuesta son los adolescentes, conviene destacar algunos rasgos diferenciadores de los procesos de aprendizaje durante este período evolutivo, rasgos que además habrán de estar muy vinculados con las expectativas formativas.

Una de las características más significativas del aprendizaje adulto es el aprendizaje por la experiencia, modalidad que se ha considerado también bajo la denominación de aprendizaje autoregulado.

“Forma de estudio en la que los que aprenden tienen la principal responsabilidad al planificar, llevar a cabo, y evaluar sus propias experiencias de aprendizaje”. (Caffarella, R., 1993, 30).

Existen además otros factores que caracterizan el aprendizaje adulto (Marcelo, C., 1996, 60):

- Los adultos se comprometen a aprender cuando consideran que las metas y objetivos de su aprendizaje son realistas e importantes.
- El aprendizaje de los adultos tiene siempre una implicación personal que deriva hacia el desarrollo de su autoconcepto y autoeficacia.
- Los adultos desean tener autonomía y ser el origen de su propio aprendizaje; es decir, quieren implicarse en el diseño del currículum.
- Se niegan a aprender en situaciones impuestas, o en las que se cuestione su competencia.
- La motivación de los alumnos para aprender es interna, luego sólo es posible animar y recrear las condiciones que les motivan.
- El aprendizaje adulto se fomenta si el clima del aula es de respeto, confianza y preocupación.

En resumen, el profesor de Bachillerato debe entender, que no ejerce una influencia afectiva tan decisiva como la que se puede ejercer sobre alumnos en edad infantil. En el Bachillerato la naturaleza de la relación ya no es de dependencia sino de respeto mutuo, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe fomentar o reforzar, desde una perspectiva profesional la autonomía. No obstante, la autorregulación del proceso de aprendizaje no es un mecanismo que se desarrolle de manera autónoma, ni es una adquisición evolutiva, sino un producto de nuestras funciones psicológicas superiores.

“La autorregulación en el estudio no es una característica innata que algunos estudiantes tienen y otros no. Es un producto del aprendizaje, por consiguiente, es algo que se puede enseñar”. (Monereo, C., y Clariana, M., 1993, 57).

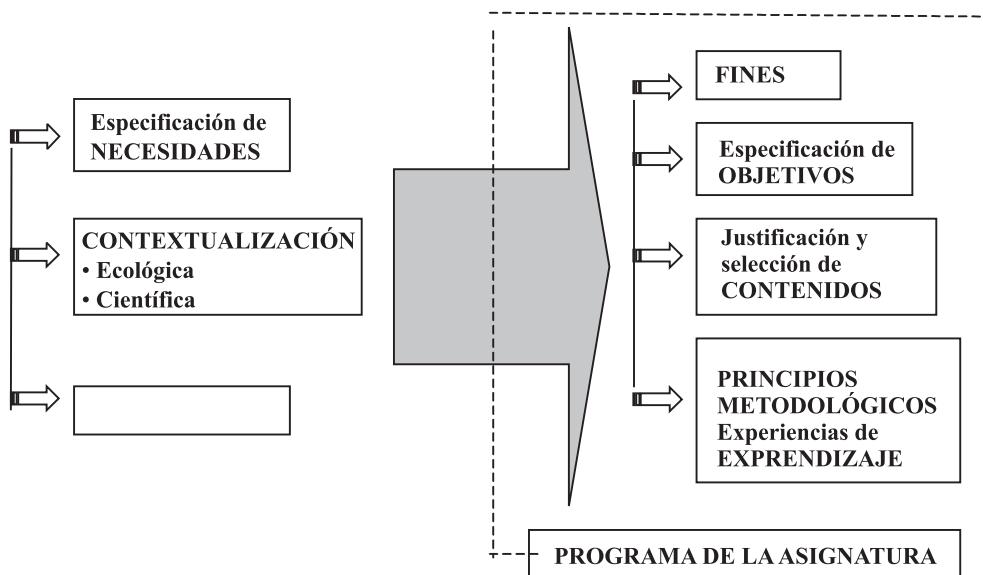
Los profesores deben saber, que ellos pueden desempeñar un papel decisivo en el desarrollo de los procesos de autorregulación del aprendizaje de sus alumnos.

Con esta breve reflexión, no es posible que hayan quedado despejadas todas las dudas al respecto; aún quedarían algunas preguntas en el aire y cuyas respuestas dependerían necesariamente de las soluciones didácticas, recogidas en las planificaciones para la acción docente.

La forma de organizar conscientemente nuestra intervención docente es conocida como “Diseño del Currículum”.

La elaboración de un Diseño Curricular supone una constante toma de decisiones sobre una serie de aspectos que, como se apreciará en la ilustración adjunta, van a constituirse en elementos de nuestro MODELO DE DISEÑO CURRICULAR

ILUSTRACIÓN Nº 2: MODELO DE DISEÑO CURRICULAR.



La elaboración y especificación de un modelo de Diseño del Currículum entronca directamente con las interpretaciones de lo que la enseñanza es (modelo de enseñanza-aprendizaje). Nuestra interpretación de los procesos de enseñanza-aprendizaje se halla más próxima a los modelos basados en el paradigma cognitivo-contextual, en el que se presta una atención especial a los procesos de aprendizaje del alumno y en la que el profesor actúa como mediador; desempeñar correctamente este papel supone proporcionar al alumno las ayudas necesarias para facilitar dicho aprendizaje.

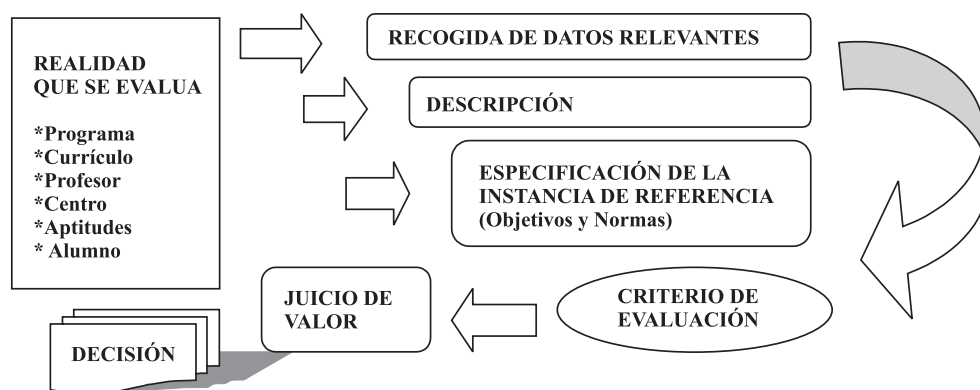
Como complemento de nuestra propuesta, incluimos un instrumento de diagnóstico de las estrategias de trabajo de los alumnos, nos referimos a nuestro Cuestionario ACHE 2006 en su última revisión informatizada, que permite una autocorrección inmediata en la que se señalan los aspectos del modelo de trabajo más necesitados de una actuación modificadora de las circunstancias personales de cada alumno.

Son las estrategias procedimientos y técnicas utilizadas de forma intencional para tratar la nueva información que, aunque inicialmente presentadas y propuestas por el profesor, deben ser utilizadas, seleccionadas y en su caso elaboradas o generadas por el propio alumno. En expresión de *Monereo y Clariana*:

“Actos intencionados, coordinados y contextualizados, que consisten en aplicar una serie de métodos y procedimientos que median entre la información y el sistema cognitivo, con el fin de alcanzar su objetivo de aprendizaje” (Monereo, C. y Clariana, M., 1993, 27).

Los procesos de enseñanza-aprendizaje necesariamente han de ser objeto de evaluación. La evaluación es, en líneas generales, el examen cuidadoso realizado con rigor, de un currículum educativo, de un programa, o incluso de una política educativa.

ILUSTRACIÓN Nº 3: MODELO DE EVALUACIÓN CURRICULAR.



Existen por tanto distintos objetivos de evaluación, y casi todos ellos exceden las posibilidades y el propósito de esta propuesta. Como señala Lázaro, A. (1990), la evaluación se puede aplicar a cualquier hecho educativo que está en nuestra mano analizar, interpretar y valorar con rigor; en nuestro caso particular, los destinatarios del proyecto van a ser nuestros alumnos; o como dice De la Orden (1991):

“Conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación relevante para medir o describir cualquier faceta de la realidad educativa y sobre esa descripción, formular un juicio de valor por su comparación con un criterio o patrón, todo ello como base para la toma de decisiones”. (De la Orden, A., 1991).

Es necesario diferenciar y decidir cuál va a ser nuestra modalidad de evaluación teniendo en cuenta otros criterios, además del objeto al que acabamos de hacer referencia. Nos estamos refiriendo a criterios temporales y teleológicos. La evaluación puede ser, desde estos criterios, inicial, continua y final; y poseer un carácter formativo o sumativo.

Aunque es nuestro deseo realizar una evaluación formativa y de carácter continuo, somos conscientes de las limitaciones personales y temporales impuestas por el contexto escolar, en el que se circunscribe esta propuesta; por ese motivo, y adoptando una postura más realista, preferimos hablar en términos de “estimación o valoración” de los aprendizajes de nuestros alumnos. Nos referiremos a este término en el mismo sentido en que lo hace Batanaz, L (1996):

“El término assesment conlleva el significado de valoración, comprobación, estimación o apreciación de determinadas características de los sujetos y se realiza con fines de clasificación; forma parte de las prácticas habituales de los profesores para adaptar sus actuaciones didácticas a las características coyunturales que presentan los alumnos”. (Batanaz, L., 1996, 70).

ESTIMACIÓN / VALORACIÓN DE SUJETOS.

(Según Choppin, B. H. 1990).

TABLA N° 1: Basada en información de Batanáz, L., 1996, 70)

Aplicable a sujetos individualmente considerados.
Puede llevarse a cabo de manera formal o informal .
Sus efectos se traducen en algún tipo de expresión calificativa del sujeto con el fin de situarlo en un determinado lugar de una escala.

Este es por tanto el término adecuado para analizar el rendimiento académico de los alumnos, que concluye generalmente con la asignación a cada sujeto de un número o código cualitativo (suspense o aprobado).

2. MODELO FORMATIVO.

2.1. Profesionalización del profesorado y de los expertos en educación para una educación de calidad.

La palabra calidad referida a un contexto comercial, es utilizada como reclamo hacia un determinado producto para que sea preferido a otro de menor calidad. Tendrá sentido hablar de calidad siempre que hayamos logrado cubrir las necesidades del mercado.

El concepto de calidad supone, por tanto, una selección de las necesidades que han de ser satisfechas así como del grado en que estas deben quedar cubiertas. Para cada contexto histórico y social se definen unos índices concretos de calidad.

Se ha cometido el error de entender la calidad de la educación como fin en sí misma, “como algo a priori”, cuando ésta ha de definirse y redefinirse en cada momento y para cada sociedad, porque es el seno de cada cultura donde se esculpe el modelo de hombre a cuyo desarrollo pleno ha de tender todo proceso educativo.

La educación será de calidad en tanto en cuanto ponga en marcha una serie de recursos y medios para lograrlo.

“Asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro, por ello, lograrlo, es un objetivo de primer orden en todo proceso de reforma” (Preámbulo de la L .O. G. S. E.)

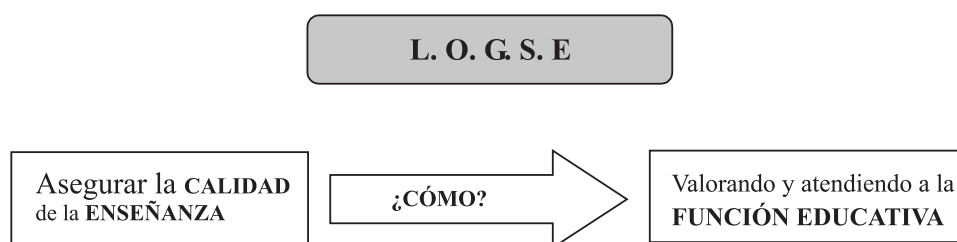
Consultando el texto de la L. O .G. S .E. podemos encontrar argumentos que confirman esta apreciación:

“La consecución de dicha calidad resulta, en buena medida de múltiples elementos sociales y compromete a la vez a los distintos protagonistas directos de la educación:

— La modernización de los centros (...) - La consideración social de la función docente (...) - La valoración y atención a su cuidado (...); Son, entre otros, elementos que coadyuvan a mejorar esa calidad”. (Texto LOGSE).

Se dibuja así como pieza clave para el logro de esa educación de calidad a los profesionales educativos, en consecuencia recae en ellos mismos la necesidad de formarse, asumiendo, con la iniciativa de los centros de los centros de enseñanza, el reto de cualificarse como tales profesionales.

ILUSTRACIÓN Nº 4. CÓMO MEJORAR LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA



Es evidente que la discusión teórico-pedagógica acerca de la formación de profesionales de la educación parece haberse centrado en la discusión de complejos perfiles y en la problemática de la tecnificación. Los esquemas reales a los que responde la práctica formativa no presentan en esencia, cambios sustanciales en relación con los existentes en el pasado; de hecho, no se ha ido más allá del ensayo de modificaciones respecto del currículum formativo identificado hace ya siglo y medio.

“Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, en especial a la cualificación y formación del profesorado” (L. O. G. S. E., artículo 35).

La norma legal que ha quedado plasmada en los documentos emanados de la Reforma Educativa, están llenas de párrafos altisonantes de la literatura al uso sobre los profesionales de la educación “*como factor determinante de la calidad de la educación*” y en consecuencia, sobre la necesidad de una “*sólida formación académica y profesional...*”, como “*garantía de una actuación rigurosa, sistemática, reflexiva y coherente*”.

Todos han renunciado a enfrentarse al desafío de diseñar la formación de los profesionales, de todos los profesionales, docentes y no docentes, y se ha apostado por la repetición de un perfil valorativo de estos profesionales, el mismo al que cicateramente ya nos tiene acostumbrada la sociedad desde hace tanto tiempo.

“Es preciso romper viejos moldes anclados en una concepción rígida de la estratificación social que supone una educación a su vez estratificada y un profesorado dividido en estamentos profesionales distintos según a quién se enseña”. (De la Orden, A. 1991, 132).

Un nuevo modelo de formación supondría la adopción de la Licenciatura Universitaria como único marco para los programas de formación inicial del profesorado y de los especialistas de todos los niveles y modalidades de enseñanza, ayuda y gestión educativa.

A nuestro juicio una Licenciatura Universitaria situada en una Facultad de Educación de carácter plurifuncional sería el modelo ideal; la solución adoptada por la Universidad Complutense que en el Marco de una Facultad de Educación ha integrado un Centro de Formación de Profesores, es una propuesta intermedia, tal vez necesaria, para poder llegar a esa otra solución ideal.

2.2. Hacia una profesionalización de las funciones educativas

Los profesionales de la enseñanza, que han de trabajar en contextos educativos, profesores de todas las especialidades, psicopedagogos, pedagogos, etc., deben estar preparados para resolver problemas concretos de la Educación, desde la comprensión de los fundamentos de su hacer de cada día y la capacidad para dar cumplida justificación a sus acciones emprendidas para la búsqueda de soluciones; necesita una amplia y adecuada preparación científica desde la que responder de forma responsable y creativa a la multitud de sucesos que pueden acontecer.

Estábamos acostumbrados a un perfil de profesionales de la educación dibujados desde el “modelo de racionalidad técnica”, en el que el profesional era un técnico ejecutor, un práctico de la enseñanza y la educación para quién la investigación y el estu-

dio teórico sobre lo que acontecía en el contexto educativo solía estar fuera de su papel, porque se consideraba que estos aspectos caían bajo la competencia de otros profesionales. Desde esta disociación en los planteamientos y enfoque de las funciones educativas difícilmente se puede aspirar a un desarrollo profesional de la actividad educativa para poder asumir las nuevas competencias planteadas por el Ministerio de Educación y Ciencia en el “Diseño Curricular Base”, que dado su carácter abierto y flexible, ha de concretarse posteriormente por los equipos de profesionales de cada centro.

La descripción de las características idóneas del educador ha preocupado a muchos pensadores de distintas épocas históricas quienes han aportado reflexiones indicativas, de gran autoridad en el ámbito del pensamiento, desde Sócrates, Quintiliano, etc. hasta llegar a los integrantes de las nuevas corrientes que nacen con el siglo que ahora termina, momento en el que la preocupación por la eficacia cobra mayor relieve y nuevos matices, situación que se mantiene hoy en día a la hora de fijar las bases del pensamiento pedagógico, que discurre cargado de un interés por descubrir técnicas y modelos para evaluar las instituciones educativas, los programas, los métodos, los alumnos, y también a los profesionales, ya estén en ejercicio profesional o en período de formación inicial.

¿Existen unas características que definan a los profesionales eficaces?

La preocupación por la eficacia profesional, parece estar más preocupada por la eficacia docente que inicialmente se basa en el supuesto de que es posible comprobar experimentalmente, cuáles son las características del buen profesor, o las habilidades y destrezas que utiliza en el aula, el desarrollo e influencia de su pensamiento en la práctica docente. ¿Pero qué ocurre con el resto de los profesionales de la educación? La adquisición y desarrollo de estos rasgos o el aprendizaje de determinados modos de reflexionar o comportarse constituirán los objetivos de la formación de todos ellos, y no exclusivamente de los docentes, para que puedan ser profesionales eficaces.

El criterio de eficacia, evidentemente, no es lo que hacen los docentes y cómo lo hacen, sino lo que hacen los profesionales y lo que acontece a los sujetos de la educación, alumnos, como consecuencia de lo que aquellos hacen.

Los criterios de eficacia predominantes han sido los resultados alcanzados por los alumnos, es decir la preocupación por el producto, que a pesar de la equívocidad del concepto y de las múltiples variables que en él convergen, aparece en casi todas las escalas de evaluación del profesorado.

Un currículum abierto supone unos perfiles profesionales que se caractericen, fundamentalmente, por su función de diseñadores curriculares, para dejar atrás la función de aplicadores o seguidores de las políticas educativas del momento, de lo que otros han pensado y diseñado para la educación, aún cuando muchas veces los pensadores puedan estar alejados de las instituciones educativas. Ciertamente es que la actual Administración Educativa señala que es responsabilidad de los equipos educativos, dar contestación a las preguntas sobre QUÉ, CÓMO, CUÁNDO ENSEÑAR Y EVALUAR.

Un intento de detectar los objetivos formativos de los profesionales de la educación para que quede asegurada una acción educativa eficaz, sugiere la puesta en marcha de múltiples y variadas investigaciones, además de las ya numerosas realizadas sobre los profesionales docentes que han sido programadas desde dentro y desde fuera de las aulas.

Siguiendo la opinión del profesor De la Orden, A., que ha buscado intensamente cómo detectar los objetivos que aseguren una acción educativa eficaz, este tema se puede abordar desde tres perspectivas:

- a) Conclusiones sobre los trabajos encaminados a conocer las características del profesional educativo eficaz.
- b) Conclusiones sobre las competencias de los profesionales eficaces de la educación.
- c) Conclusiones sobre los criterios de eficacia profesional en el ámbito educativo.

En los últimos años se han realizado numerosos trabajos que analizan la relación de determinadas destrezas o capacidades del profesor con el rendimiento estudiantil, (Tejedor, F. J. 1985) o la relación del estilo docente, rasgos de ansiedad y experiencia del profesor con el nivel de dominios alcanzado por los alumnos.

Los estudios sobre las características psicológicas del profesor eficaz resultaban dudosos y en cualquier caso, insuficientes, por lo que se optó por otras líneas de investigación. ¿Cuáles serían los criterios que permitiesen calificar que la tarea de un profesional de la educación es más eficaz que la de otro?

El hecho de que unos profesionales tengan éxito y otros no, independientemente de sus características personales debe tener alguna causa. La respuesta para algunos investigadores es sencilla: hay profesionales de la educación que poseen y ponen en práctica habilidades y competencias cuyos efectos son positivos para los alumnos. Se trata, pues, de averiguar qué hacen cuando enseñan los buenos profesores y/o qué deben hacer quienes ahora se están formando para obtener resultados positivos.

Para responder a esta cuestión se han seguido dos procedimientos:

- a) Aplicación de los modelos profesiográficos, basados en el estudio de los comportamientos de los profesionales en el ámbito educativo.
- b) La aplicación de los modelos procesuales de intervención profesional específicas del entorno educativo elaborados a partir de determinadas teorías psicológicas, pedagógicas, sociológicas, etc.,

Los estudios se han centrado preferentemente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, y poco podría decirse sobre lo realizado en relación con otras áreas de intervención.

“La ciencia puede facilitar la tarea de los profesionales de la educación analizando y sistematizando los fenómenos educativos y generando una tecno-

logía que ayude a un mejor control de los mismos, así como a organizar las diferentes situaciones de intervención en función de los objetivos". (González Soler, R., 1980, 261).

Ni el estudio de las características personales de los profesionales ideales, ni el análisis de las tareas o competencias que éstos desempeñan, han conducido al descubrimiento de claves de eficacia que sirvan para quienes han de intervenir directamente y presencialmente en las aulas (docentes), o quienes lo hacen fuera de ellas; la evaluación de su ejercicio profesional, de forma objetiva, clara y definitiva sigue siendo una problemática sin resolver.

"Las investigaciones sobre la relación entre el comportamiento de los profesores y el rendimiento de los alumnos no ofrecen una base empírica para poder prescribir objetivos a la formación de los profesores. (Heath, S. B., 1982).

Quizá, entre otros muchos aspectos del problema, el error pueda estar en el sesgado planteamiento mecanicista-conductista del problema, al suponer que la repetición de ciertas habilidades que resultaron válidas al ser manejadas por un profesional en unas circunstancias determinadas, es un seguro de eficacia, sin darse cuenta que se está prescindiendo de otros muchos factores que intervienen en la enseñanza, asesoramiento y gestión educativa.

Esta situación ha impulsado un cambio en la dirección de los estudios en los que en lugar de comenzar por el cómo es y qué hace un profesor que obtiene buenos resultados con sus alumnos (modelo profesiográfico) se trata de averiguar que condiciones deberían tener y qué debería hacer un profesor para realizar el proceso de enseñanza a partir de un modelo teórico de la misma; es decir a partir de una teoría de la enseñanza de la que se deriven las variables que van a ser objeto de validación, tales como las competencias o las características del profesor, necesarias para el logro de los objetivos establecidos en ellas. El profesor en tal caso es un medio, un instrumento que puede manipular las variables que inciden en la enseñanza.

"En vez de inculcar al profesor una serie de pequeñas habilidades o competencias, habría que inculcar al profesor una sola: la capacidad de analizar cada situación y de elegir los métodos, técnicas y materiales más útiles en cada caso". (Medley, D. y Mitzel, H. 1963, 164).

En estas palabras de Medley que él pronuncia como algo restringido a las actuaciones de los profesores de aula, bien podría alcanzar significación si las hacemos extensibles al resto de profesionales de la educación.

Los resultados de las investigaciones dirigidas a la búsqueda de las claves de la eficacia docente y a la posibilidad de construir un perfil de profesor eficaz, o al menos a señalar los comportamientos más eficaces para su intervención en el aula, siguen sin poderse integrar en el currículum de formación o actualización continuada de los pro-

fesores, ya que se carece de la suficiente base científica para proceder de tal o cual forma desde las conclusiones de determinados investigadores.

Estaríamos ante la necesidad de exigir a los profesionales de la educación que sean capaces de resolver los problemas por sí mismos, que posean el ánimo de investigar y experimentar sus propias soluciones, y desechar los repertorios de reglas o recetas que aplicar en su práctica profesional.

2.3. El profesional de la educación como profesional reflexivo.

A nuestro juicio, el perfil de los profesionales de la educación, precisa de una clara orientación reflexiva. Según Yinger (1986):

“La reflexión es el componente del análisis que une el pensamiento y la acción, hacia la comprensión y el entendimiento”. (Yinger, R., J. 1986, 10).

La formación del profesional en educación, alineada con esta orientación reflexiva, aparece en la mayoría de las propuestas de reforma de formación que conocemos; países como Estados Unidos, Suecia, Gran Bretaña, España, etc. presentan en sus proyectos de reforma de la formación de profesionales expertos en educación un propósito fundamental: el desarrollo del juicio y capacidad reflexiva del profesional, lo que viene a suponer un claro deseo de mejora y avance en su profesionalidad.

Se espera que el profesional en educación sea un profesional capaz de tomar decisiones sobre la enseñanza, aprendizajes y conductas de los alumnos, diseño curricular, relaciones con el entorno social y familiar, dirección y gestión de instituciones, etc., y ello de forma autónoma sin limitarse a seguir y poner en marcha mecánicamente las directrices de la Administración, o de los Directores Escolares de los Centros etc.

Como propone Schön (1983), frente al “técnico competente” aparece el “práctico reflexivo” dotado de autonomía profesional.

El profesional en educación, como dice Montero (1987) es:

“... poseedor de una base de datos suficientemente amplia para desarrollar su tarea, sujeto de un desarrollo continuo, focalizado en la capacidad de generar conocimientos sobre su práctica, y en la búsqueda de recursos necesarios para mejorarla; con una actividad positiva hacia su continuo desarrollo profesional; con autonomía en la realización de su tarea, capaz de adecuarla al contexto y de cooperar con otros profesionales”. (Montero, L., 1987, 21).

Lo que hoy preocupa es que sean auténticos profesionales prácticos, ya que hoy se acepta que los asuntos y quienes se ocupan de la educación institucional, posean una identidad diferencial como para que exista una profesión con entidad propia. Admitido esto, los profesionales de la educación son como los demás profesionales prácticos, precisan comprender los fundamentos de su acción y justificar sus opciones y deci-

siones; ya no se considera suficiente para formarles, el mero dotarlos de habilidades y destrezas, es preciso además capacitarles para que analicen lo que hacen, examinando las causas y consecuencias de su acción, convirtiéndose en agentes de su propia formación.

Esta forma de entender la profesionalización de los docentes, encaja perfectamente con las necesidades de un cometido orientador de los Departamentos Psicopedagógicos de las Instituciones Educativas.

Este modelo de profesionales concebidos como profesionales críticos y reflexivos, aunque presenta claras connotaciones positivas, también recibe críticas basadas en las dificultades de su ubicación en un centro concreto. Zeichner, K. (1987), no deja de reconocer que este tipo de profesores supondría posibilitar un claustro de profesionales autónomos que podrían distorsionar los hábitos tradicionales de acatamiento en las instituciones educativas y obstaculizarían la burocracia administrativa.

Pese al reconocimiento de estas objeciones, Zeichner (1987), insiste en defender este modelo profesional, ya que si lo que en verdad nos preocupa es la calidad de la educación y desarrollar un sistema educativo óptimo y justo, no hay, a su juicio, otra opción.

Los modelos tecnológicos nos presentan a los profesionales de la educación como meros ejecutores, como agentes exclusivamente prácticos de la educación. La investigación y el estudio teórico sobre lo que ocurre en torno al fenómeno educativo suele estar fuera de las decisiones de los auténticos profesionales de la educación y asignársela a otros profesionales.

Frente al técnico, el profesional reflexivo construye su propio conocimiento al reflexionar con la realidad. Es pues a partir de la reflexión, desde donde se insiste en realizar la síntesis superadora de los dos extremos: teoría y práctica.

Así, para Clandinin y Connelly (1988) esta síntesis se podría realizar a partir del concepto de “conocimiento práctico personal”, un constructo que desarrollara la importancia de la teorización y de la reflexión sobre los aspectos prácticos, como base para una auténtica profesionalización:

“El conocimiento práctico es un conocimiento experiencial, cargado de valor, propositivo y orientado a la práctica, tentativo, sujeto a cambio...Implica un punto de vista dialéctico entre la teoría y la práctica “. (Clandinin, D .J. y Connelly, F .M, 1988, 20).

Las decisiones que ha de tomar el profesional de la educación hoy, sus respuestas a las situaciones concretas del hacer educativa, se relacionan con el “por qué” de cada situación, de ahí la importancia que para nosotros tiene fomentar y desarrollar en los actuales estudiantes, futuros profesionales, su capacidad para emitir juicios razonados que buscan evitar que sus decisiones se basen en hábitos, rutinas, etc.

Los profesionales de la educación que se necesitan para la Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y el Bachillerato, deben ser profesionales de una nueva generación, la de los “profesionales convencidos y convincentes”, la de aquellos profesionales que jamás van a poder actuar en contra de sus convicciones,

porque éstas se asientan en unos pensamientos y juicios cargados de razones, y a los que han llegado desde la reflexión en la que se cuestiona todas y cada una de las posibles soluciones que se le ofertan desde la teoría y desde la práctica, para posteriormente poder tomar una decisión que pasa por una solución personal contrastada.

3. EL DIAGNÓSTICO Y SUS RELACIONES CON OTRAS ACTIVIDADES AFINES EN LA ACCIÓN EDUCATIVA

Podemos tener suficientemente claro que el Diagnóstico y la Orientación Educativa son objetivo general de cualquier Departamento Psicopedagógico de un Centro Educativo, pero inmediatamente nos surge un gran interrogante: ¿En qué aspectos se pueden concretar las aportaciones del Departamento de Orientación Psicopedagógica ?. Esta sería nuestra respuesta.

- Ampliar el desarrollo y la presencia del Diagnóstico y de la Orientación en los ámbitos de la educación institucionalizada.
- Favorecer la presencia en las aulas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, de la figura del “maestro investigador”, no solamente como “investigador en la acción”, sino actuando como puente entre los distintos niveles de la educación y la investigación de los Departamentos la Universitarios.
- Impulsar la investigación cuantitativa y cualitativa en los propios programas del Departamento Psicopedagógico y en los programas del resto de Departamentos a los que se adscriben las asignaturas que se imparten en el Centro.
- Abordar la mejora y construcción de instrumentos de diagnóstico y evaluación en la línea de las últimas tendencias, ofertando instrumentos que permitan dar información a los profesores sobre los procesos de respuesta de los sujetos a quiénes se diagnostica o evalúa.
- Ofrecer la intervención de profesionales preparados para hacer frente a las necesidades de adaptación y ajuste personal, social, familiar, escolar, etc. que con mayor exigencia está demandado el mundo que se nos abre con la inauguración del nuevo milenio.

3.1. Evolución del concepto de diagnóstico

Cuando tratamos de adentrarnos en el concepto de diagnóstico encontramos interpretaciones que, aún siendo básicamente coherentes entre sí, difieren en matices que establecen las comunidades científicas al enfocarlo hacia su objeto específico de estudio.

El término diagnóstico mantiene reminiscencias médicas, pues éste término fue trasvasado desde el ámbito de la medicina a otras áreas del conocimiento humano

como la psicología o la pedagogía. Etimológicamente procede del griego. El prefijo “día-” le confiere la connotación de por partes, a través de, en profundidad; el radical “gnea” hace referencia a conocer, discernir, juzgar, decidir; por último, el sufijo “-sco”, añade el matiz de larga duración en el proceso. Si integramos las tres equivalencias semánticas el resultado sería algo así como “*comenzar el prolongado conocimiento de algo a través de sus partes*” (Doval, L. ; 1995, 202).

Consultado como fuente informativa el “Diccionario de la Lengua Española” en su XXI edición, constatamos que en sus páginas se contiene las siguientes acepciones del término diagnóstico:

1. Ad. Med. Pertenciente o relativo a la diagnosis. // 2. M. Med. Arte o acto de conocer la naturaleza de una enfermedad mediante la observación de sus síntomas y signos. 3. Med. Calificación que da el médico a la enfermedad según los signos que advierte (Diccionario de la Lengua Española XXI, 1992, 743)

Para lograr una total comprensión de la primera acepción, nos vemos obligados a consultar el significado del término diagnosis, que queda definido, en esta misma fuente consultada, como sigue:

1. (Del griego “diagnosis” = conocimiento) F. Med. Conocimiento diferencial de los signos de las enfermedades. // 2. Med. Diagnóstico, arte o acto de reconocer una enfermedad. 3. Biol. Descripción característica y diferencial abreviada de una especie, género, etc. (Diccionario de la Lengua Española XXI, 1992, 743).

Aplicado al estudio psicológico (tan próximo a los estudios físico-médicos en los primeros tiempos de la Psicología Experimental), se entiende que el diagnóstico es el proceso o resultado en el que, a partir de los datos obtenidos en una explotación psicológica se forman juicios sobre las características psíquicas, aptitudinales o diferenciales particulares de un individuo y, en ocasiones, de un grupo.

Para Fernández Ballesteros (1980), los conceptos de diagnóstico y evaluación están integrados dentro del psicodiagnóstico, al que define como: “*una disciplina que tiene por objeto el estudio científico del comportamiento del sujeto en evaluación, y a través de procedimientos objetivos*” (Fernández Ballesteros, R.; 1980,97).

La utilización del diagnóstico en el ámbito escolar comienza asociada al psicodiagnóstico de la inteligencia iniciado por Catell (1890) en Estados Unidos, y por Binet (1895) en Francia. Con el desarrollo de la Pedagogía Diferencial, en le marco de las Ciencias de la Educación, el término diagnóstico comenzó a aplicarse al estudio de los fenómenos educativos, empleándose para señalar la importante tarea de descubrir la naturaleza y causa de las dificultades de aprendizaje.

En la segunda mitad del siglo XX, se amplía el campo del diagnóstico a todas las características del individuo en su interacción con el contexto físico, social y cultural en el que tiene lugar su conducta. Aunque el diagnóstico pedagógico parece tener inicialmente un objetivo prioritario de descubrimiento de aspectos negativos para el aprendizaje y la conducta, también es útil para el control del progreso escolar. Así,

podemos encontrarnos con definiciones como la de la Landsheere (1985), para quien diagnosticar es *“descubrir, con la ayuda de un test, a los sujetos probablemente afectados de una insuficiencia o una disminución”* (Landsheere, G.; (1985, 97).

A través de la exploración de la actividad escolar se intenta describir y valorar los progresos de los alumnos en relación con el logro de los objetivos educativos, y cuando el progreso es insuficiente se extiende el diagnóstico a la aclaración de las causas de la falta de aprovechamiento, así como a las intervenciones que pueden realizarse; en esta línea, Pérez Juste (1990) puntualiza la significación del término diagnóstico como:

“Una actuación técnica profesional realizada con mentalidad científica, esto es, con rigor, encaminada a conocer a los educandos y a su ambiente, para facilitar una actuación pedagógica eficaz en pro de la excelencia personal” (Pérez Juste, R.; 1990, 17).

Si el diagnóstico educativo permite descubrir deficiencias y comprobar el progreso en el aprendizaje, su finalidad puede también considerarse extensible a la previsión de las dificultades y al pronóstico de los posibles niveles de exigencia académica, suprimiendo los aspectos negativos y potenciando los positivos. Se inserta así el diagnóstico dentro del propio proceso educativo, en una función más global cuyos ámbitos serían los de orientar escolarmente, personalmente y profesionalmente.

En una obra ya clásica, Brueckner y Bond (1965) consideran el diagnóstico como una de las fases de la enseñanza escolar pues, aunque se dirijan a la detección de las dificultades de aprendizaje, el tratamiento será más efectivo si, al establecerlo, se tienen presentes, para apoyarse en ellos, aquellos aspectos en los que el niño demuestra más seguridad y eficiencia.

Dando un pequeño salto en la historia, comprobamos como el concepto de diagnóstico se ha ido contaminando léxicamente. A juicio de Doval (1995), el diagnóstico se ha convertido en un “comodín léxico” en la literatura pedagógica, puesto que se utiliza para referirse a actividades variadas como investigación, evaluación, reconocimiento,... y por tato, debemos indicar claramente su carga científica. Exige también la participación de un experto capaz de apoyar al Sistema Educativo desde fuera, en su calidad de experto. Para este autor, el diagnóstico pedagógico es:

“... la actividad científico profesional de apoyo al Sistema Educativo convencional, que se ocupa de re-conocer en una situación, (individual, y sobre todo colectiva) a examen, y por comparación con el modelo teórico de referencia su naturaleza y su potencial de cambio pedagógicamente asistido al objeto de tomar las decisiones (remediales o preventivas) más congruentes con los juicios predictivos de ello derivados. (Doval, L.; 1995, 212).

Para concluir esta aproximación al concepto de diagnóstico, citaremos a los autores de la ponencia III, incluida en el VI Seminario de Modelos de Investigación Educativa con el título “Modelos de Construcción y Validación de Instrumentos diag-

nósticos”, De la Orden, Gaviria, Fuentes, Lázaro (1993, y cuyo contenido se centra en las alternativas instrumentales en la evaluación diagnóstica de los alumnos en el contexto del sistema educativo. Estos ponentes identifican el diagnóstico con:

“ La evaluación tendente a la identificación de los procesos mentales que subyacen al funcionamiento cognitivo de los alumnos, con la finalidad de determinar el patrón de las representaciones cognitivas de un sujeto y el estadio de su conocimiento y destreza en relación con la competencia total en un campo de instrucción determinado” (De la Orden, A., Gaviria, J. L., Fuentes, A., Lázaro, A., 1993; 2).

3.2. Relaciones del diagnóstico con otras actividades afines dentro del proceso educativo

Frecuentemente encontramos autores que interpretan el diagnóstico en educación desde sus relaciones con la evaluación y la orientación escolar, siendo muy común este encadenamiento: diagnóstico para la evaluación, evaluación para la orientación, orientación para la educación ... , pero en algunos casos, el empleo que se hace de estos términos no es unívoco; con demasiada frecuencia los autores utilizan uno u otro término indistintamente, y los conceptos pueden transmitirse de forma confusa, e incluso, cabe pensar que en la práctica, las actividades propias del diagnóstico, la evaluación y la orientación se entrecruzan e interrelacionan, formando parte de un continuo que es el propio proceso de la educación institucionalizada, por ello, nos parece oportuno detenernos en la consideración de tales relaciones.

ILUSTRACIÓN N° 5: Encadenamiento léxico de los términos diagnóstico, evaluación, orientación y educación.



Diagnóstico, Educación y Orientación Escolar.

Muchos autores establecen un fuerte paralelismo entre las actividades educativas y orientadoras, hasta tal punto, que a veces se utilizan unos conceptos por otros. Forns Santacana y Rodríguez Moreno (1977) entienden la orientación como una misión de vigilancia y encauzamiento del proceso educativo y consideran que la educación y la orientación están tan unidas que casi llegan a confundirse; de lo que no cabe duda es

de que estas dos actividades tienen una intencionalidad común: ayudar al educando. En este sentido, Díaz Allué (1988) considera que la Orientación es un servicio primordial a la persona y la define como:

“... la ayuda sistemática ofrecida a una persona para que llegue a un mejor conocimiento de sus características y potencialidades, a la aceptación de su propia realidad y al logro de la capacidad de autodirigirse, todo ello enfocado al desarrollo integral de su personalidad y a una contribución eficaz a la sociedad en que vive” (Díaz Allué, M.T.; 1988, 495).

La orientación es por tanto, un firme pilar del propio sistema educativo en orden a su mejora. Lo que define a la orientación educativa, según esta misma autora es su carácter de:

- * Proceso. Actividad que, como la educación, de la que es parte esencial, se desarrolla de modo continuo y sin pausa. No es orientación genuina una intervención aislada y ocasional.
- * Ayuda. Asistencia estimulante y técnica, pero nunca asunción de la libertad del orientado en su toma de decisiones, que constituye una responsabilidad personal e inalienable.
- * Respeto a la singularidad de cada sujeto. Cada hombre es, en efecto, único e irrepetible. La orientación es por esencia “diferenciadora”.
- * Dimensión social. El hombre se realiza como persona en interacción con los otros y tiene, además, un compromiso social.

Refiriéndose a la acepción restringida propia de la orientación escolar, matiza su significado en los siguientes términos:

“La ayuda a la persona en orden a los estudios y en el uso de los medios de aprendizaje más adecuados a sus posibilidades y aspiraciones; con una finalidad precisa, que sea capaz de integrar aprendizajes de una manera autónoma. El diagnóstico es el punto de arranque en todo proceso orientador” (Díaz Allué, M. T., 1988, 496)

La relación estrecha de la orientación escolar con la enseñanza también es contemplada por García Hoz (1982) cuando afirma que:

“Sólo colocando la orientación al lado de los programas de enseñanza llegamos a un concepto completo de la tarea docente. La orientación es en último análisis, enseñanza; pero, si como los programas de enseñanza en sentido estricto miran a la adquisición de conocimientos para incorporar a un alumno al mundo de la cultura, la orientación intenta proporcionarle conocimiento de sí mismo y del mundo para que pueda vivir con la mayor felicidad posible “. (García Hoz, V. 1982, 11).

Para Mira i López (1974) la orientación es una tarea compleja que implica un diagnóstico y un pronóstico. Diagnóstico y orientación forman así un proceso unitario.

Yela (1982), por su parte, afirma que:

“La tarea de orientar es suministrar al sujeto la información que necesita para su incorporación activa al mundo en que vive, diagnosticar su personalidad y evaluar su conducta, prever las consecuencias de cada posible opción, ofrecer al sujeto y a la sociedad los medios oportunos para alcanzar, modificar o mejorar las previsiones, y contribuir a la educación del sujeto y de la sociedad para que cada uno pueda tomar decisiones que aumenten el valor futuro del rendimiento objetivo, su desarrollo y satisfacción personal y su integración crítica, creativa y solidaria en la sociedad de la que forma parte”. (Yela Granizo, M.; 1982, 101).

Para Rodríguez Espinar (1982) el diagnóstico, independientemente de su grado de formalismo y objetividad es una parte inherente a todo proceso de orientación y estima que *“la orientación escolar debe aspirar a partir de esquemas técnicos de eficacia controlada y en situaciones definidas evitando, los peligros de las previsiones subjetivas”.* (Rodríguez Espinar, S; 1982,136).

Realmente es difícil pensar en una práctica de la orientación escolar que no tenga como base, de alguna forma, el conocimiento previo del orientado; son las diferentes maneras de obtener el conocimiento del alumno, las que han dado lugar a diferentes modos y formas de entender la orientación.

De Miguel (1982) destaca la importancia del diagnóstico pedagógico en el campo de la orientación, al considerar que la mayor parte del trabajo de exploración que realiza el orientador escolar ha de centrarse sobre el diagnóstico pedagógico, porque los problemas que debe atender guardan una relación directa con el rendimiento, la madurez, la adaptación y los trastornos en el aprendizaje. Estima que el orientador no puede conformarse únicamente con los datos que le proporciona el profesor sino que:

“... debe proceder a explorar - desde una óptica más cualitativa que cuantitativa- los procesos intervinientes en determinados aprendizajes, con el fin de detectar los fallos específicos que presentan”. (De Miguel, M.; 1982, 104).

Es evidente, pues, que para orientar es necesario diagnosticar y para ello se precisa una preparación científica y técnica. El auténtico problema surge cuando nos interroguemos por quién debe diagnosticar y orientar. La contestación a este interrogante va a depender del objetivo que se asigne al diagnóstico y del grado de profundidad del mismo.

La realización de las actividades asignadas al diagnóstico, tal vez, resulten demasiado complejas, como para que a la hora de responder a la pregunta de ¿quién ha de

diagnosticar? podemos contestar sin vacilaciones, que el diagnóstico ha de ser realizado por el educador. Herrero Toranzo (1987) argumenta respecto a esta cuestión:

“El educador debe conocer (saber diagnosticar, en el sentido profundo de la palabra, al alumno, para orientarle en el aprendizaje y en la obtención de un grado de madurez que le permita saberse adaptarse personal y socio-escolarmente”. (Herrero Toranzo, E., 1987, 95).

Es nuestra opinión, que el educador está necesitado de la colaboración y ayuda de especialistas y expertos en orientación, opinión que manifestó Caballero (1982) cuando escribía:

“Orientadores, psicólogos, pedagogos, médicos etc. deben estar integrados en un equipo cuyo objetivo sea la orientación de los sujetos a través de la acción educativa, queriendo decir con ello, que el equipo de orientadores educativos ha de ser un equipo que conozca la problemática que se deriva de la estructura y dinámica educativa en cada institución o comunidad educativa en particular, conocimiento al que se llegará por inserción en esa misma institución o comunidad para que viviendo el ambiente educativo puedan estudiar sus dimensiones con referencia a las variables psicológicas, biológicas, pedagógicas, sociales, etc. y que por encima de su valor analítico individual, puedan ser incluidas en el contexto del hacer educativo”. (Caballero, A. 1982, 68- 69).

La investigación y el diagnóstico son actividades, que con su marcado carácter tecnológico, proporcionan las bases científicas en que fundamentar la acción que va a llevar a cabo la orientación. En la práctica, la tarea va a resultar tan compleja que va a exigir, como ya hemos señalado, de la participación de varios profesionales, que actuando a distinto nivel de intervención y desde distintas perspectivas que busquen la convergencia en una función única: la de educar a cada sujeto concreto en su circunstancia singular.

El educador debe recibir preparación científico-técnica adecuada para poder intervenir en la orientación de sus alumnos como miembro activo del equipo de orientación y poder así, desempeñar una auténtica función tutorial.

Diagnóstico y Evaluación escolar.

El término evaluar ha ido desplazando a otros como calificar, medir, o controlar, que gozaban entre los educadores de una gran tradición y formaban parte de las competencias profesionales de maestros y profesores. El desplazamiento ha supuesto no solamente un cambio de unas palabras por otra, sino que ha querido dotar a los profesionales de la educación de una nueva filosofía de la valoración de los aprendizajes escolares. Bien es cierto, que en nuestros días el cambio de nombre se ha producido de forma total, pero no podríamos afirmar que de igual manera haya emergido un cambio total en la filosofía del fenómeno valorativo, a pesar

incluso, del esfuerzo realizado por la administración educativa en sucesivas legislaturas a partir del año setenta.

El concepto evaluación hace referencia a la emisión de un juicio de valor, por lo que además de ser más complejo que el de medición, lo incluye. Tal afirmación queda suficientemente descrita en la definición de García Yagüe (1972):

“Evaluar se relaciona con valorar objetivamente desde ciertas perspectivas, ponderar situaciones o actividades desde los objetivos perseguidos y los recursos disponibles”. (García Yagüe, J. 1972, 139).

Rotger (1983), también nos habla de *“establecer un juicio de valor mediante una descripción cualitativa”*.

Aunque el proceso de valoración de la realidad es esencial, no es el fin último de la evaluación; lo que realmente caracteriza e identifica al proceso evaluador es la toma de decisiones realizada sobre la base de esa información recogida y valorada. La definición de García Ramos (1989) recoge perfectamente esta idea:

“La evaluación es una actividad o proceso de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos con el objeto de valorarlos primero, y sobre dicha valoración, tomar decisiones.” (García Ramos, J. M.; 1989).

El término evaluación educativa, en opinión de Tyler (1965), llega a la Pedagogía a través de la Psicología Experimental, en la que se estaban desarrollando actividades de evaluación sobre las actitudes, los intereses, los hábitos y las adaptaciones sociales.

García Yagüe (1972) piensa que:

“La evaluación, más que un acto sancionador, pasa a plantearse como un recurso para hacer frente a las contradicciones y deficiencias del aprendizaje, y se convierte en un acto educativo, en una mejora del proceso de aprendizaje y en una ayuda para el alumno”. (García Yagüe, J. 1972, 139).

Rotger (1983) insiste en la necesidad de vincular la evaluación en el contexto educativo, definiendo así la evaluación educativa como:

“Una actividad sistemática y continua, integrada dentro del proceso educativo, que tiene por objeto proporcionar la máxima información para mejorar este proceso, reajustando sus objetivos, revisando críticamente planes y programas, métodos y recursos, y facilitando la máxima ayuda y orientación a los alumnos”. (Rotger, B., 1983, 603).

Así interpretada, la evaluación coincide con el diagnóstico escolar; hasta el punto de que algunos autores como Fernández Ballesteros (1980) utilizan indistintamente en sus escritos uno u otro término.

Es más extendida la opinión de los que creen que existen aspectos claramente diferenciales entre el diagnóstico y la evaluación, en tanto que el diagnóstico se refiere a la descripción de las posibilidades del sujeto como previas a la realización de una determinada actividad, mientras que la evaluación debe quedar referida a la respuesta que desde esas posibilidades diagnosticadas consigue dar el sujeto. Esta opinión que encontramos recogida por Doval (1995).

“Ciertamente que ambos, diagnóstico y evaluación educativa, tienen por objeto una realidad educativa a examen, pero mientras esa realidad viene en el diagnóstico constituida por la naturaleza intrapsíquica y contextual del educando concreto (individual o colectivamente considerado) que condiciona su ajuste educativo, en la evaluación viene constituida por la relevancia, efectividad, significación e impacto que sobre él producen” (Doval, L.; 1995, 212).

Cuando Rotger (1983) se detiene a enumerar las funciones de la evaluación educativa y de su campo de intervención en el ámbito educativo, nos dice que cuando se hable de evaluación, tengamos en cuenta que ésta abarca a procesos de aprendizaje; sistemas de organización de centros (evaluación de centros); a los profesores (evaluación de la planificación y de la acción docente), a los alumnos y a los grupos de esos mismos alumnos.

De seguir como hasta ahora en nuestras indagaciones sobre diagnóstico y evaluación escolar, puede parecer que habremos de concluir que no hay diferencias entre evaluación y diagnóstico escolar; es una vez más el pensamiento del profesor García Yagüe el que va a venir en nuestro intento de clarificar y delimitar los aspectos conceptuales, de los que venimos ocupándonos en las últimas consideraciones.

En un escrito que titula “Evaluación de los escolares como aventura pedagógica”, nos proporciona argumentos de suficiencia para afirmar que sí hay diferencias entre evaluación y diagnóstico y se apuntan cuáles pueden ser estas diferencias, deteniéndose en el análisis de las exigencias de singularización del aprendizaje y de la integración del control del mismo en el propio proceso educativo, al tiempo que llama la atención sobre los peligros de que la evaluación, tal como suele aparecer en la legislación y en las interpretaciones de algunos pedagogos, pudiera absorber las tareas del diagnóstico y de la orientación técnica. Estas son, según él, las diferencias:

“La orientación técnica responsabilizada en personal especializado podría ser soporte de la evaluación y personalización de la enseñanza... Se encargaría de los problemas de predicción del éxito y nivel de exigencias, orientación de todos los escolares en los momentos críticos y de las familias (cambios de nivel educativo, de centros escolares o de tipo de estudio, problemas evolutivos, o problemas graves de comportamiento fracaso). A ella le correspondería la utilización de los modelos cuantitativos de diagnóstico y predicción, y la res-

ponsabilidad en la definición de los trastornos del comportamiento y la utilización de informes y descripciones que pudieran afectar a la intimidad y el prestigio de los educandos.

La evaluación, centrada en torno al aprendizaje, puede programarse independientemente de las actividades de los orientadores técnicos y de las técnicas psicodiagnósticas clásicas. Exigiría preferentemente desarrollar las técnicas de observación, los coloquios y reuniones de padres y profesores, y el encuentro entre los propios profesores". (García Yagüe, J., 1972, 155-156).

Es nuestra opinión que, después de los planteamientos a los que nos acabamos de referir, están claros los campos de acción de orientadores técnicos y de profesionales y uno de los hechos más significativos, el que orientación y evaluación se complementan.

Desde esta interpretación queda salvada la posibilidad de que el profesor investigue y diagnostique, lo que ocurre es que el diagnóstico que el profesor realice, es un diagnóstico en el que ha de utilizar preferentemente técnicas cualitativas, observacionales o interpretativas, que le permitan acercarse mejor a la realidad concreta de cada alumno y de cada grupo, sin que rechace la utilización de otros recursos o técnicas cuantitativas, sin olvidar que estas últimas, han de utilizarse con un carácter complementario y a ser posible proporcionadas por otros miembros del equipo.

Serán de gran utilidad para su labor en el aula, aquellas pruebas diagnósticas que exploran los aprendizajes básicos o instrumentales y los conocimientos previos de los alumnos, así como las que se ocupan de explorar los mecanismos cognoscitivos de carácter diferencial que intervienen en los procesos de aprendizaje.

Una evaluación y un diagnóstico entendidos como complementarios ofrecen a profesores, pedagogos, psicólogos, etc., un soporte científico para poder programar responsablemente los aprendizajes fundamentales o mínimos (comunes a todo el grupo del mismo nivel de escolarización) y los aprendizajes correctivos, de recuperación o refuerzo singularizado (adaptaciones curriculares); una mayor facilitación de la evaluación cualitativa y personalizada de los resultados, y como colofón, vendrá a suponer una auténtica mejora de la calidad de enseñanza y de todo el proceso educativo.

Con este modo de entender la evaluación y el diagnóstico estamos trabajando desde hace años, primero en la formación de los maestros y en la actualidad en la formación de especialistas en pedagogía y psicopedagogía.

3.3. Delimitaciones teóricas del diagnóstico pedagógico

¿Existe algún sujeto específico sobre el que recae la acción del diagnóstico pedagógico? Son frecuentes las interferencias entre el psicodiagnóstico y el diagnóstico pedagógico, no sólo en los planteamientos teóricos, sino también en la problemática de las relaciones interprofesionales. En ocasiones, la falta de claridad en la conceptualización del término diagnóstico pedagógico es el origen de los conflictos entre

pedagogos y psicólogos en ejercicio profesional en el marco escolar. Tal vez las diferencias sólo sean una cuestión de enfoque, simplificando mucho, cabría decir que el psicodiagnóstico centra sus actuaciones en los fenómenos psíquicos del ser humano y sus complejas interrelaciones con el medio, en tanto que el diagnóstico pedagógico se refiere exclusivamente a aquellos fenómenos que resultan afectados por el hecho de tener lugar en la escuela. El sujeto del diagnóstico pedagógico es el niño o el adolescente en tanto que sujeto escolarizado.

¿Cuáles son las funciones y objetivos específicos del diagnóstico pedagógico? Los autores suelen asignar al diagnóstico pedagógico muchas y muy diversas funciones. Tomemos como ejemplo la propuesta de Gil Fernández (1983). Las funciones señaladas por este autor pueden agruparse en tres bloques, tal y como recogemos en la siguiente tabla.

Funciones de CLASIFICACIÓN Y SELECCIÓN... ..de los alumnos para asignación a grupos en el comienzo de la escolaridad o en la promoción de ciclos. Funciones de DETECCIÓN DE DIFICULTADES..... en el aprendizaje, de lagunas en los conocimientos de área, así como la adopción de medidas de tipo corrector. Funciones de EVALUACIÓN..... del grado de adecuación del alumno o del grupo a los diferentes niveles establecidos por el sistema educativo.

TABLA Nº 2: Funciones del diagnóstico Pedagógico. Propuesta de Gil Fernández (1983).

Funciones de CLASIFICACIÓN Y SELECCIÓN...	...de los alumnos para asignación a grupos en el comienzo de la escolaridad o en la promoción de ciclos.
Funciones de DETECCIÓN DE DIFICULTADES...	... en el aprendizaje, de lagunas en los conocimientos de área, así como la adopción de medidas de tipo corrector.
Funciones de EVALUACIÓN...	... del grado de adecuación del alumno o del grupo a los diferentes niveles establecidos por el sistema educativo.

Sintetizando y completando las propuestas de formulación de objetivos manifestadas por distintos autores, proponemos como objetivos específicos del diagnóstico los siguientes:

- * Determinar el nivel de conocimientos y habilidades que posee el alumno como condición para alcanzar los objetivos del curso, especialmente en cuanto al dominio de las técnicas instrumentales (lectura, escritura y cálculo).
- * Estimar el nivel de dominio que posee el alumno respecto de los objetivos necesarios para la promoción.

- * Clasificar a los alumnos según características concretas: aptitudinales, instructivas, vocacionales, etc. para facilitar su orientación personal y profesional.
- * Identificar la naturaleza específica de las dificultades o deficiencias.
- * Analizar la amplitud de las dificultades, anomalías y deficiencias.
- * Determinar las posibles causas de la aparición de las dificultades.
- * Decidir quién, cómo, cuándo y dónde deberá llevarse a cabo el programa de intervención recuperadora.

¿Qué dimensiones, áreas y contenidos de una institución escolar quedan afectados por el diagnóstico pedagógico?

Si de los objetivos pasamos a contemplar el ámbito o las áreas del diagnóstico pedagógico, las interferencias de éste con el psicodiagnóstico son aún mayores. Puede servir de ejemplo ilustrativo de la confusión existente la propuesta que hacen Williamson y Darley (1972), quienes entre los campos que necesitan el asesoramiento citan textualmente:

- Problemas de personalidad. Dificultades de adaptación a los grupos sociales, dificultades de lenguaje, conflictos familiares, infracciones disciplinarias.
- Problemas educacionales. Elección desafortunada de estudios, rendimiento escolar diferencial, actitud escolar general inadecuada, hábitos de estudio ineficaces, dificultades para la lectura, carencia de motivación escolar, rendimiento superior o inferior al término medio.
- Problemas vocacionales. Incertidumbre para la elección vocacional y discrepancia entre intereses y aptitudes.

Álvarez Rojo (1984) expresa la necesidad de ampliar el ámbito del diagnóstico pedagógico respecto del que tradicionalmente se la había adjudicado, también a los padres, los profesores y la comunidad escolar, en lugar de centrarse exclusivamente en los alumnos, y considera que el diagnóstico pedagógico debe incluir el tratamiento de las relaciones grupales, tanto de los profesores como de la comunidad escolar y familiar.

Centrándonos en las variables del diagnóstico pedagógico más específicas, recogemos la propuesta de Brueckner y Bond (1961), quienes desde nuestra perspectiva son los autores que mejor han señalado las áreas objeto del diagnóstico pedagógico, al reducirlas a tres problemas capitales que precisan, indefectiblemente, ser diagnosticada:

- 1.- Comprobación o apreciación del progreso del alumno en su aproximación a las metas educativas establecidas. Abarcaría:
 - a) La evaluación de los alumnos desde la perspectiva de sus propias posibilidades.
 - b) El planteamiento de las actividades de intervención recuperadora.

- 2.- Identificación de los factores en las situaciones de enseñanza- aprendizaje que puedan interferir el óptimo desarrollo individual de los escolares. Comprende:
 - a) La evaluación del centro: programa, procedimientos de enseñanza, material de instrucción y ambiente físico social.
 - b) Las características del propio niño: mentales, físicas, emocionales, sociales y morales; lo que permitiría avanzar un pronóstico.
- 3.- Adaptación de los aspectos de la situación de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y características del escolar en orden a asegurar su desarrollo continuado (abarcaría la enseñanza correctiva y la educación especial).

¿Posee el diagnóstico pedagógico algunas cualidades que den especificidad a sus acciones?

En 1964, García Yagüe aventuraba el papel que el diagnóstico pedagógico debería desempeñar en la educación institucionalizada:

“El diagnóstico en el campo de la situación escolar preocupa poco y, sin embargo podría ser uno de los de mayor eficacia y sencillez, si el centro es dinámico y abierto a los interrogantes e hipótesis de trabajo, que le puede aportar su control empírico estadístico. La escuela, las familias y los mismos escolares constituyen mundos cargados de notas y tensiones que vale la pena controlar para dirigir. Hace falta conocer la situación de los grupos concretos para controlar los cambios después de una actividad educativa o para comprender a cada uno de los alumnos” (García Yagüe, J.; 1964, 235).

Más cercano en el tiempo, Rodríguez Espinar (1982) señala las cualidades básicas que debe reunir el diagnóstico pedagógico:

- a) Todo diagnóstico se basa en la medida directa o indirecta de atributos, rasgos, factores o conductas.
- b) El diagnóstico debe estar abierto a la utilización de múltiples metodologías de obtención de información.
- c) Debe poner especial atención en la utilidad y adecuación de los factores a evaluar, es decir, en su relevancia.
- d) Todo diagnóstico debe poner de manifiesto potencialidades y limitaciones.
- e) En todo diagnóstico debe intentarse una explicación causal.
- f) La medida en el diagnóstico y orientación educativa esta referida a una norma o a un criterio.
- g) En el diagnóstico, los diferentes aspectos del individuo deber ser vistos como partes funcionales de un todo personal.

sEn nuestra opinión, comprender a los alumnos, predecir rendimientos, programar las intervenciones pedagógicas, evaluar los resultados, corregir errores y deficiencias del aprendizaje son tareas que compete desempeñar al profesor tutor dentro del pro-

ceso educativo, siempre que cuente con la posibilidad de aportes desde el diagnóstico pedagógico.

3.4. Diseño de las acciones diagnósticas: práctica del diagnóstico

Llegado el momento de hablar de el diseño de las intervenciones diagnóstica, habremos de tener en cuenta todo lo que hasta ahora hemos dicho y abordar un diseño diagnóstico que contemple la existencia de diferentes clases, niveles, objetivos del diagnóstico, sin olvidar que el número de sujetos a orientar, va a ser uno de los indicadores más significativos de las características del diseño.

Herrero (1987), tomando como criterio la interrelación entre objetivos y número de sujetos a orientar, establece cuatro posibles modalidades de diagnóstico:

- 1°. Diagnóstico general. Es aquel diagnóstico que busca la descripción de los alumnos que configuran un grupo-clase.
- 2°. Diagnóstico analítico. Su objetivo será conocer, diagnosticar, las dificultades que un alumno, o un grupo de alumnos, presente ante las exigencias de un área concreta de aprendizaje.
- 3°. Diagnóstico diferencial o individual. Se busca el descubrir las causas de las dificultades presentadas por un alumno e indicar el proceso de rehabilitación más conveniente.
- 4°. Diagnóstico de grupo. El objetivo es analizar la situación interna del grupo escolar, para conocer el grado de comunicación, la integración, socialización y cohesión, existencia de líderes y rechazados, identidad, necesidades, motivaciones, atmósfera.

Todos los niveles de actuación diagnóstica han de entenderse como complementarios, así como las actuaciones emprendidas por los profesores y tutores, que buscarán la convergencia con las perspectivas apuntadas por el orientador.

Cada uno de estos niveles puede servir de base a otros tantos planos del diseño curricular, tanto de centro como de aula. Así el diagnóstico general será válido para la programación de las intervenciones generales en el aula; el diagnóstico analítico servirá de base a las necesarias adaptaciones curriculares de área y a los programas de recuperación de técnicas instrumentales en tanto que problema generalizado de un grupo; el diagnóstico individual o diferencial ha de ser el fundamento de los apoyos que hayan de recibir, con carácter individualizado determinados alumnos que presentan necesidades especiales.

Hemos querido reflejar con mayor claridad esta relación entre el diagnóstico, en sus distintos niveles, y la planificación de la intervención docente en la siguiente tabla:

TABLA N° 3: Proyección del diagnóstico en la planificación docente.

NIVELES DEL DIAGNÓSTICO	PLANIFICACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR
Diagnóstico GENERAL	* Programación general de aula.
Diagnóstico ANALÍTICO	* Adaptaciones curriculares de área. * Programas de recuperación de grupo.
Diagnóstico INDIVIDUAL	* Programas de apoyo individual (Necesidades Educativas Especiales)

Dada la abundancia de factores que intervienen en los procesos de aprendizaje y su complejidad (factores neurológicos, sensoriales, aptitudinales, afectivos, familiares, ambientales, culturales, pedagógicos, etc.) Para realizar un diagnóstico completo se necesita la intervención de un equipo interdisciplinar, que podrá resultar efectivo, si verdaderamente forma parte del organigrama del centro y sus componentes están plenamente integrados en la comunidad educativa.

A pesar de las constantes promesas administrativas, no siempre se dispone de la ayuda de un equipo interdisciplinar o de un Departamento de Orientación, por lo que el profesor puede verse obligado, en muchas ocasiones, a diagnosticar por sí sólo la naturaleza y causa de las dificultades observadas en sus alumnos, viéndose impulsado a poner en marcha programas de recuperación, de refuerzo correctivos, etc. Tal situación, exigiría la presencia de unos profesores de aula suficientemente preparados en el uso de instrumentos y técnicas de diagnóstico, necesidad que no se ha acometido de manera suficiente en las reformas de los planes de estudios de formación del profesorado, por más que muchos de los centros encargados de la formación de profesores, hayan dejado de existir para integrarse en otras estructuras universitarias.

Fases en el desarrollo del diagnóstico.

Si pasamos a hablar de las fases del diagnóstico, siguiendo a Brueckner y Bond (1964), podemos señalar siete:

- 1.- Establecimiento de metas educativas que sirvan de guía tanto a la enseñanza como al aprendizaje.
- 2.- Comprobación del rendimiento escolar del alumno, mediante tests y procedimientos de evaluación capaces de determinar los aspectos positivos y negativos del aprendizaje.
- 3.- Consideración de todos los factores que pueden contribuir al desarrollo anormal del aprendizaje, tomando como referencia las experiencias anteriores y los resultados de las investigaciones.

- 4.- Examen preliminar del caso para seleccionar los factores que se consideren como causas más probables de los problemas para someterlos a un estudio sistemático, descartando aquellos otros cuya relación se nos presente como remota.
- 5.- Comprobación y análisis sistemático de las realizaciones del alumno en todos los aspectos de la actividad escolar en que se manifiesten las dificultades y poder así determinar la extensión gravedad de la deficiencia y sus causas probables.
Esta es la fase propiamente diagnóstica que va a requerir la utilización de instrumentos y procedimientos técnicos.
- 6.- Planeamiento de un programa correctivo y consideración de las formas más viables para su puesta en práctica.
- 7.- Comprobación de la validez del diagnóstico y de la eficacia del tratamiento mediante la evaluación continua del rendimiento y del ritmo de progreso del alumno.

El diagnóstico pedagógico debe aportar gran cantidad de información referida a la totalidad de los alumnos, para lo que utilizará todas las fuentes, técnicas e instrumentos disponibles, Posteriormente y una vez detectados los problemas será necesaria una profundización mediante el diagnóstico individual.

¿Dónde puede recabarse mediante el diagnóstico la información que se necesita?
En nuestra opinión, el diagnóstico debe nutrirse de tres fuentes:

A. Fuente familiar: Mediante entrevistas o cuestionarios.

- 1º. Datos de identificación personal.
- 2º. Datos biológicos y físicos.
- 3º. Datos familiares
- 4º. Desarrollo cultural.
- 5º. Autonomía personal
- 6º. Sociabilidad.
- 7º. Desajustes psicológicos y respuestas a las frustraciones.

B. Fuente escolar-institucional.

- 1º. Promedio rendimiento académico (valoración global cursos y rendimiento aprovechamiento por áreas), especificación de fracasos.
- 2º. Hábitos, métodos y estrategias para el estudio.
- 5º. Actitudes ante el estudio.

C. Fuente Técnica. Utilización de instrumentos de diagnóstico tecnificados, que aporten datos sobre:

- 1º. Datos intelectuales.

- 2º. Datos pedagógicos.
- 3º. Datos de personalidad.

3.5. Algunas precisiones sobre las dificultades del aprendizaje en las instituciones educativas

Uno de los objetivos del diagnóstico pedagógico, que reiteradamente hemos tenido que mencionar al transcribir el pensamiento de los autores a que hemos acudido en nuestras citas, es el de la atención a las dificultades del aprendizaje escolar.

En el marco institucional de la escuela, el aprendizaje no es solamente la adquisición de unos conocimientos o de un conjunto de información instructiva, sino que abarca a todo aquello que queda incluido en la denominación de currículum escolar. Como dice Lázaro (1982):

“En el aprendizaje se interiorizan multitud de comportamientos sociales y afectivos que facilitan la relación entre el sujeto y su medio, permitiéndole una correcta armonización de su yo y de la proyección de ese yo en su entorno”. (Lázaro, A., 1982, 386).

Las dificultades o problemas de aprendizaje abarcan lo intelectual y lo afectivo-social, así entendidas las dificultades de aprendizaje, cuando un alumno las presenta y no son corregidas a tiempo, no solamente repercutirán en su rendimiento académico, sino que representarán una grave limitación en su formación y, lo que puede resultar más significativo, será la debilitación de sus posibilidades de decisión personal en el marco social en que se va a desarrollar su vida.

El profesor Yela (1982) señala que:

“... el desarrollo de la personalidad y la eficacia de la conducta son función, desde luego, de las características y rasgos relativamente identificables y persistentes del individuo, pero también de las situaciones en las que nace y se desarrolla y, además y sobre todo, de la interacción activa del sujeto con las situaciones”. (Yela Granizo, M., 1982, 92).

Ahora bien, en la situación escolar ¿Qué dificultades pueden ser diagnosticadas y tratadas educativamente? La necesidad de contestar a este interrogante nos lleva a tener que dar primeramente respuesta a otro interrogante: ¿Qué entendemos por dificultad del aprendizaje escolar?

La respuesta no parece sencilla. El tema de las dificultades del aprendizaje es muy amplio, y de tanta complejidad, que ha desencadenado grandes controversias entre quienes se ha ocupado del tema. La causa de estas controversias, a juicio de Lázaro (1982), hay que buscarlas en la confusión existente cuando se habla de lo escolar y lo infantil y de la conceptualización a la que se llegue cuando se definen los términos dificultades y

anomalías. No se trata de estudiar los problemas del niño o del adolescente, sino de los que se producen en la situación escolar, como dice textualmente este autor:

“... los problemas que se derivan de esa determinada condición de ser un escolar en un determinado centro de enseñanza, con unos profesores y compañeros concretos y ante un preciso currículum y ambiente educativo”. (Lázaro, A. 1982, 385).

Sobre el concepto de dificultades de aprendizaje las definiciones son poco claras y, a veces, hasta discutibles.

Para delimitar claramente la conceptualización del término dificultad del aprendizaje dos son las cuestiones claves, que señala Lázaro (1982):

“1. La amplitud del término aprendizaje, que comprende todo fenómeno adquisitivo y que, junto al bagaje hereditario, comporta una red de estímulos formativos de la personalidad.

2. La distinción entre el hecho concreto de aprender y las condiciones para realizar tal adquisición”. (Lázaro, A. 1982, 387).

Por lo dicho, importa que al estudiar las dificultades del aprendizaje, habremos de establecer una diferenciación, entre las que afectan a la educación, que abarcan toda la personalidad e implican a todo el ambiente, de las que se refieren a lo estrictamente escolar. Son estas últimas las que entraría de lleno en el ámbito del diagnóstico que realizan profesores y orientadores escolares.

Para Lázaro (1982) se ha de entender que:

“El núcleo de la dificultad de aprendizaje escolar lo constituyen los niveles básicos del currículum, entendiéndose que éste incluye nociones instrumentales, contenidos culturales, procesos de clarificación de valores (socialización, dependencia-independencia, autocontrol, afectivo”. (Lázaro, A. 1982, 387).

No son pocas las veces que las dificultades de aprendizaje tienen su origen en la propia institución escolar, sobre todo cuando esta se halla alejada del conocimiento de las necesidades y los intereses del alumno.

Profundizaremos seguidamente en el análisis de los posibles orígenes de los problemas de aprendizaje:

- a) Los que se derivan de la ansiedad que provoca en padres y alumnos los resultados de las evaluaciones, al producirse una descompensación entre las expectativas y la realidad.
- b) El inadecuado dominio de las técnicas instrumentales básicas, fundamentalmente los que se refieren a la lectura, escritura, expresión (composición), cálculo.

- c) La ausencia de hábitos, estrategias y técnicas de trabajo intelectual en la realización de las tareas escolares.

La valoración insuficiente de los dominios instrumentales por parte de los alumnos es la causa mayoritaria de los fracasos que se producen en las instituciones educativas; apareciendo los factores patológicos en menor grado como causantes del fracaso escolar.

Especialmente, queremos llamar la atención sobre la importancia que en verdad tienen los dominios instrumentales, porque es frecuente que en el ámbito escolar deje de tenerse presente muy pronto, al suponer que antes de los nueve años están en posesión de un adecuado dominio instrumental. Hemos comprobado que muchos alumnos de cursos superiores e incluso estudiantes de secundaria, presentan deficiencias y lagunas en las más necesarias técnicas instrumentales. Consideramos que desde una perspectiva diagnóstica deben ser analizadas con todo rigor, porque se traducen en serios obstáculos para el estudio personal y el aprovechamiento escolar, apartando a los alumnos de las posibilidades de éxito para sumirles en el más absoluto fracaso escolar.

La problemática que ahora analizamos mereció, hace ya años, ser investigada: García Yagüe (1964-66); Caballero, (1963); Pacheco, (1970); entre otros. Al analizar los factores que contribuyen al éxito escolar, encontraron que la relación entre los rendimientos en pruebas pedagógicas –instrumentales y de instrucción– y el rendimiento académico –calificaciones– es siempre superior a la relación encontrada entre éste y los factores intelectuales –inteligencia, aptitudes diferenciales– medidos técnicamente. El dominio de las técnicas instrumentales constituye uno de los predictores más potentes del éxito o del fracaso escolar en condiciones normales.

Los estudios de Pacheco del Olmo (1970) pusieron de manifiesto que, si bien aparece una relación significativa entre aptitudes mentales y rendimiento escolar, la correlación de los factores intelectuales con el aprovechamiento escolar, entendido como avance o progreso en los aprendizajes instrumentales, resultaba insuficiente.

El análisis y la reflexión sobre los datos encontrados nos llevó a la conclusión de que si la inteligencia no presenta relación significativa con el grado de progreso escolar, habrá que admitir que la variabilidad hallada ha de tener otras causas.

Por su parte Caballero, A., ha analizando esta problemática desde el año 1962; y cuyos resultados quedan recogidos en los siguientes trabajos de su producción investigadora:

- Posibilidades desde la Enseñanza Primaria de un diagnóstico de éxito o fracaso en los estudios medios (1963).
- Estructura de las dimensiones psicopedagógicas en el nivel 3ª de E.G.B: (1977-1982).
- La situación de los alumnos en los aprendizajes instrumentales a la salida de la Escuela Primaria (sexto de E.G.B.) y sus implicaciones curriculares (1985- 1991).
- Características psicopedagógicas de los estudiantes en los tres ciclos de la Educación Primaria en un centro de Madrid (1993-1999).

De cuanto hemos dicho en relación con el Diagnóstico Pedagógico se pueden obtener algunas conclusiones que nos lleven a poder seleccionar cuales son las variables que deberían ser analizadas para la detección, lo más pronto posible, de las dificultades escolares. Propongo los siguientes ámbitos de diagnóstico:

- 1.- Análisis de los objetivos y contenidos del currículum en la educación primaria que concentran el mayor número de las dificultades del aprendizaje. Este estudio debe ser fundamentalmente cualitativo, aunque se utilicen para su descripción bases estadísticas.
- 2.- Diagnóstico personal de dificultades de aprendizaje con mayor incidencia en el rendimiento y aprovechamiento de los alumnos.
- 3.- Valoración de los fenómenos de adaptación/inadaptación, tensiones de la personalidad, frustración, ... que a veces varían o modifican el grado de ajuste a la escolarización.
- 4.- Análisis de la estructura psicopedagógica en la educación primaria y secundaria en tanto que posibles elementos para la modificación del currículum y los diseños curriculares.
- 5.- Atención en la Educación Infantil y Primaria a las necesidades de diversificación y adaptación curriculares.

3.6. Enfoques metodológicos en el diagnóstico escolar

La metodología del diagnóstico es también una cuestión polémica asociada a la tradicional confrontación entre los enfoques cualitativos y cuantitativos. Nos interesa tratar los principales rasgos de la metodología del diagnóstico que se proponen desde diferentes posturas para pasar después a explicar nuestro posicionamiento, aunque ya anticipamos desde ahora que nos situamos en una visión pragmática, pues creemos en el valor complementario de ambas metodologías para obtener resultados más completos; este posicionamiento lo he encontrado también en autores como Anguera (1985) y De Miguel (1988).

El Enfoque cuantitativo.

La aplicación de los métodos cualitativos al estudio de la conducta humana ha producido grandes avances pero también exageraciones y rechazos. García Yagüe (1972) considera: que la necesidad de diagnosticar pedagógicamente, con objetividad a un número cada vez mayor de sujetos y situaciones y el tópico de la medición han llevado a la psicopedagogía a la utilización de representaciones numéricas sin detenerse a pensar, frecuentemente, en el sentido diferencial que sin lugar a dudas debe tener toda medición en las ciencias humanas.

Los trabajos de Galton, Thorndike y Binet permitieron representar numéricamente los datos psicopedagógicos, apoyándose en cuatro supuestos que ha sintetizado perfectamente García Yagüe (1972) y que hemos recogido en la siguiente tabla:

1º El mejor camino para analizar la situación de un sujeto es comprobar sus aciertos a través de una amplia gama de estímulos. 2º Cada acierto o respuesta satisfactoria se puede tratar como una unidad de medida y adicionarse a las otras para dar una representación final. 3º El número total de aciertos puede alcanzar significación comparándolo con la distribución de la población a la que pertenece, y quedar representado por alguno de los estadísticos que permiten describir las diferencias individuales. 4º Las descripciones cualitativas obtenidas por estos procedimientos pueden dar una idea aproximada de las características de los rasgos y utilizarse en términos de probabilidad, en las descripciones y clasificaciones, incluso cuando rocen niveles cualitativos (deficientes, genios, ...)

TABLA Nº 4: Supuestos de representatividad numérica de los datos psicopedagógicos.

1º	El mejor camino para analizar la situación de un sujeto es comprobar sus aciertos a través de una amplia gama de estímulos.
2º	Cada acierto o respuesta satisfactoria se puede tratar como una unidad de medida y adicionarse a las otras para dar una representación final.
3º	El número total de aciertos puede alcanzar significación comparándolo con la distribución de la población a la que pertenece, y quedar representado por alguno de los estadísticos que permiten describir las diferencias individuales.
4º	Las descripciones cualitativas obtenidas por estos procedimientos pueden dar una idea aproximada de las características de los rasgos y utilizarse en términos de probabilidad, en las descripciones y clasificaciones, incluso cuando rocen niveles cualitativos (deficientes, genios, ...)

Tomado de García Yagüe, J. (1972, 147).

Estos supuestos han dado lugar a un gran desarrollo de los tests psicopedagógicos, y en el campo de la educación, la obsesión por clasificar a los escolares con criterios numéricos y por controlar los aprendizajes a partir de los resultados en exámenes objetivos (tests pedagógicos, pruebas objetivadas, etc.)

Tradicionalmente el diagnóstico psicopedagógico cuantitativo ha utilizado dos sistemas para la interpretación de los datos:

- * Los modelos escalares temporales.
- * Las muestras representativas.

Los modelos escalares temporales.

En el ámbito de la psicopedagogía métrica, los modelos escalares temporales (edades mentales, cocientes intelectuales, cocientes de desarrollo) se utilizan con mucha frecuencia cuando se han de hacer descripciones diagnósticas.

El modelo escalar se comienza a emplear de forma generalizada en psicología evolutiva y diagnóstico psicopedagógico a partir de Binet (1904); es el primero en clasificar la actividad mental por niveles, evitando así los problemas de la medición:

“ La idea fundamental de este método es el establecimiento de lo que llamaremos una escala métrica de la inteligencia, esta escala se compone de una serie de pruebas de dificultad creciente, que parte del nivel intelectual más bajo que se puede observar y llega hasta el nivel de inteligencia medio o normal, con un nivel mental diferente para cada prueba ... Esta escala permite, hablando con un cierto rigor no la medida de la inteligencia, porque las cualidades intelectuales no se miden como longitudes, no son superponibles, sino una clasificación, una jerarquía entre inteligencias diversas; para las necesidades de la práctica equivale a una medida”. (Binet, A., 1904, 195).

Las palabras de García Yagüe al comentar el texto de Binet, nos devuelven a la realidad y grandeza del diagnóstico:

“El diagnóstico escolar supone una aventura que desborda la psicometría. La búsqueda de estimuladores y respuestas o comportamientos diferenciales dentro de un fenómeno psicopedagógico y el análisis de sus interrelaciones para establecer estructuras o niveles de comportamiento es algo co-sustancial con el diagnóstico”. (García Yagüe, J., 1987,138).

Binet, en torno a 1911 y después de haber elaborado la prueba escalar, revisa su escala de inteligencia rompiendo la ordenación de las cuestiones por niveles representativos de la actividad mental para acomodarlos a cada año de edad cronológica. Equipara el número de respuestas acertadas de cada año para poder considerarlas tras su ponderación *“como la edad mental representativa de cada sujeto evaluado”*. Se pasa así de un diagnóstico escalar de las variables psicológicas a un diagnóstico escalar del desarrollo intelectual temporal.

Un paso en este mismo sentido lo da Terman (1916) con la creación del “Cociente Intelectual” que ya había sugerido Stern. En términos operativos, el Cociente Intelectual representa la relación matemática entre la edad mental y la edad cronológica. A partir de 1960 se modifica la noción de cociente, al interpretar las puntuaciones de un test en función de distribuciones normalizadas de la población según las diferencias de los años de edad; con lo que pasa a considerarse como “Cociente intelectual Derivado”.

Desde una perspectiva psicopedagógica, García Yagüe (1987) critica los modelos escalares-temporales y señala algunas de las posibles fuentes de error de los mismos.

Los modelos con referencia a la dispersión de una muestra representativa. El sistema de medición a través de muestras representativas de respuestas y el tratamiento matemático de dispersión de las muestras -baremos- se apoya en los siguientes supuestos:

- La multiplicidad de estimulaciones y respuestas asegura la representatividad de la variable y proporciona la información sobre cada sujeto.
- Cada acierto puede tratarse como una unidad de medida y sumarse a las otras para dar una visión general a partir del número o suma de respuestas representativas.
- La puntuación total permite obtener comparaciones con el grupo a que pertenece, utilizando las unidades derivadas de la media y la desviación típica del grupo.

Apoyándose en estos supuestos ha sido posible una objetivación del diagnóstico, puesto que hacían más fácil la cuantificación de las variables a estudiar, así como los tratamientos matemáticos necesarios para analizar los datos obtenidos. Los supuestos enumerados tienen sus puntos frágiles y, en ellos, desde hace ya algunos años, se apoyan quienes no están de acuerdo este modelo.

Ciertamente, a la hora de abordar procesos de diagnóstico y orientación personalizada capaces de profundizar en la realidad objeto de estudio, es necesario apoyarse en modelos cualitativos, que sin renunciar a las ventajas que ofrece la medición, sí que permitan detectar las respuestas creativas y aspectos deficitarios concretos.

Desde estos modelos se han delimitado estadísticamente un número importante de constructos en psicología y pedagogía diferencial, se han podido validar tests y los ítems que los configuran; se ha clasificado a un número elevado de alumnos y se han establecido previsiones válidas para la orientación y la toma de decisiones. Pero es también cierto, que a la hora del diagnóstico pedagógico vinculado con los aprendizajes y los refuerzos escolares, estos modelos cuantitativos han resultado insuficientes porque los modelos de diagnóstico psicopedagógico necesitan apoyarse en elementos cualitativos que señalen los puntos concretos de dificultad tanto de los individuos en particular como de los grupos.

El enfoque cualitativo.

Tradicionalmente la evaluación y el diagnóstico cualitativo han sido homologados al enfoque clínico. A diferencia del enfoque psicométrico (nomotético) indagador de las regularidades psicológicas que aparecen en la generalidad de los sujetos, el método clínico (ideográfico) se preocupa por el estudio de la individualidad, entendiendo por tal el diagnóstico de un sólo sujeto o de un grupo, pero profundizando en sus particularidades y sin pretensión de generalización.

El término “clínico”, como enfoque del diagnóstico, fue acuñado por Winter, discípulo de Wunt. Entre los autores más destacados que han utilizado este método figuran Freud, Rogers, Piaget, quienes emplearon en sus trabajos metodologías como la observación, la entrevista y los tests proyectivos.

La investigación cualitativa en el ámbito educativo y, más en concreto, en cuanto a los aspectos del rendimiento académico, ha tenido momentos de gran expansión. La principal preocupación del enfoque cualitativo se centra en precisar las características particulares de esta metodología, en orden a clarificar los diseños.

Mediante el modelo cualitativo, dice Anguera (1985), se pretende captar con el máximo rigor lo que los sujetos hacen o dicen, es decir, se trata de describir la realidad que se materializa en un continuado devenir o flujo de conducta.

En los últimos quince años se advierte entre los seguidores del enfoque cualitativo una tendencia hacia una cierta integración entre las metodologías cualitativas y cuantitativas respecto, sobre todo, al análisis de los datos. Por su parte, Anguera (1985) es partidaria de lo cualitativo en la investigación y el diagnóstico, pero al mismo tiempo defiende la integración de las aproximaciones cuantitativas y cualitativas respecto al análisis de datos, justificando su postura es la complementación de ambas:

“Si desde la perspectiva cuantitativa el investigador se separa de la “sustancia” que configura la materia de estudio con el fin de descubrir las regularidades que posibilitan la predicción, y desde una perspectiva cualitativa se enfatiza la interpretación, en contacto con la propia realidad, será útil efectivamente, la complementación de ambas”. (Anguera, M.T., 1985, 135).

En resumen parece que el ahora de las posturas radicales ha desaparecido, al entender que con el uso de los métodos cuantitativos se consigue mayor seguridad y precisión en las descripciones diagnósticas de grandes grupos, y con los métodos cualitativos se gana profundidad y detalle en la comprensión de la casuística subjetiva. La complementariedad de ambos procedimientos beneficia la actividad educativa y mejora la calidad de los procesos de aprendizaje, que es en definitiva de lo que se trata. Los objetivos específicos del diagnóstico son los que van a condicionar, en cada caso, la elección de una u otra metodología, o el uso de estrategias metodológicas combinadas.

3.7. Un modelo para la evaluación diagnóstica criterial diferencial en el marco de una psicología cognitiva.

Modelos diferenciales cualitativos objetivados.

En nuestra opinión, los supuestos de la medición escalar temporal y la medición a través de muestras representativas de estimuladores, interpretados numéricamente desde la tendencia central y la dispersión, nos alejan de las necesidades reales del aprendizaje y de las explicaciones concretas que necesariamente subyacen en las respuestas de cada problema.

Estos modelos proporcionan información, que cuando está referida a sujetos que ocupan posiciones límite respecto de los problemas de aprendizaje, o las dificultades o fracasos escolares, no se puede sustentar en ella decisiones importantes cuando nos proponemos hacer una orientación personalizada. Hacer descripciones y sacar conse-

cuencias individuales desde datos cuantitativos es inadecuado, porque las situaciones atípicas que se describen, son el resultado de responder a un conjunto de estímulos representativos de la normalidad de las variables que se están analizando.

El valor total de los aciertos en un test y los estadísticos individualizadores lo que nos permiten es describir la posición de un sujeto dentro de una muestra que aspira a ser representativa de la población general, y encontrar cuál es la distribución del grupo, cuáles las zonas donde se hallarán la mayoría de los casos atípicos desde un punto de vista estadístico. Pero señalar que algo es atípico estadísticamente no ha de significar necesariamente una anomalía psicológica o pedagógica. Clasificar a los alumnos, por ejemplo, como muy bien dotados o como insuficientemente dotados, desde datos exclusivamente estadísticos y, atrevernos a tomar decisiones individualizadas en función de ellos, sobre las situaciones de aprendizaje es arriesgado para el orientador y de consecuencias imprevisibles para el orientado.

Creemos que, como dice García Yagüe (1972):

“Para que una persona sea definida cualitativamente como un genio o deficiente hay que localizar comportamientos específicos que trasciendan su condición de ser el peor o mejor de un grupo “. (García Yagüe, 1972, 148).

La valoración exclusiva de las respuestas acertadas, a la hora de corregir un test, reduce el trabajo y simplifica el tratamiento de los datos, cuando se quiere utilizarlos en el diagnóstico de grupos de alumnos.; pero esta información es insuficiente para valorar los aprendizajes individuales, ya que nada se nos informa de las características de las conductas en el habidas en ese aprendizaje. El diagnóstico pedagógico necesita apoyarse en el conocimiento y análisis de los fallos, de los errores, para que desde esa información podamos programar su corrección inmediata, antes de que las deficiencias puedan interferir los procesos de aprendizaje posteriores, e incluso los procesos de desarrollo personal del alumno.

Parece evidente que, tanto los diseños curriculares como la orientación personalizada se podrán mejorar con la aplicación de modelos de diagnóstico pedagógico que, sin dejar de ser objetivos, proporcionarán descripciones más detalladas de las situaciones singulares sobre el hecho del aprender.

Desde estas perspectivas y con estos propósitos, un grupo de psicólogos y pedagogos escolares, coordinados por García Yagüe, venimos ensayando e investigando desde hace años, sobre las posibilidades diagnósticas de unos modelos que llamamos “diferenciales o cualitativos objetivados” para contrastarlos con los utilizados en el diagnóstico cuantitativo tradicional.

Se han querido encontrar claves o referencias de apoyo que permitan describir niveles y formas de comportamiento psicológico y pedagógico personalizado, cuadros de síntomas y aspectos singulares que permitan afrontar diferencialmente los aprendizajes individualizados, al tiempo que puedan servir de base a la programación, en aquellos momentos en que los profesores han de diseñar sus actuaciones interactivas

con los alumnos de su aula, tanto las que se refieren a los aspectos generales del modelo de enseñanza, como aquellas que puedan referirse a modelos de enseñanza correctiva o de desarrollo.

Nos dice el propio García Yagüe como coordinador de las investigaciones, que los trabajos que se han hecho para ir consiguiendo estos objetivos, han sido muy numerosos. Empezaron con estudios sobre aprendizajes en los primeros cursos de la E.G.B. (Congreso de Psicología de Valladolid. 1975), continuaron con la construcción de algunos tests que intentaban estimular el análisis de los procesos mentales y de aprendizaje, así como la validación por niveles (entre 1976-19781). Los instrumentos construidos entre 1970 y 1981, son objeto de un minucioso análisis y confrontación con otros instrumentos en los *“Seminarios sobre Dificultades de Aprendizaje”* organizados por la Sección de Psicología Pedagógica de la Sociedad Española de Psicología (1970-1981); los instrumentos se concretaron y fueron puestos a punto para una investigación sobre *“Niños Bien Dotados y sus Problemas”* (1981- 1982), y han sido nuevamente revisados y depurados para su empleo en las últimas investigaciones sobre *“El difícil camino de la mejora cualitativa de la Escuela Primaria”* (1990-1991).

Para hacer frente a las necesidades del diseño curricular (necesidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje), la evaluación, el diagnóstico pedagógico y la orientación personalizada, los modelos cualitativos de diagnóstico diferencial con los que en este campo de investigación venimos trabajando, han supuesto establecer criterios objetivados para evaluar los posibles niveles de cualquier unidad de aprendizaje en términos de rendimiento observado (a través de la producción escolar), para buscar, de una parte, las principales y significativas unidades de aprendizaje en una situación dada (variables), e intentar agruparlas responsablemente, y de otra, diseñar los estimuladores apropiados para analizarlas y descubrir síntomas indicativos de situaciones de déficit.

En el diagnóstico pedagógico se analiza cada situación o unidad de aprendizaje según los criterios previamente fijados de acuerdo con cinco posibles grados (categorías) de dominio de una tarea, indicadores del nivel de aprendizaje alcanzado, que abarcan escolarmente desde el desconocimiento a la inmadurez para realizarla., hasta su pleno dominio, sin existencia de errores ni imperfecciones, con tres niveles intermedios. Las puntuaciones ponderadas pueden modificarse en base a las exigencias de los trabajos. Los niveles ponderados resultan muy interesantes porque hacen posible la aplicación de tratamientos estadísticos cuando se estimen que son necesarios para los objetivos de la investigación.

TABLA N° 5: Indicadores del Nivel de Aprendizaje Alcanzado.

NIVEL Y PONDERACIÓN	CRITERIOS DE VALORACIÓN REPRESENTATIVOS DE LA PRODUCCIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR.
0 // 0,00	RESPUESTA NULA O DESCONOCEDORA DE LA TAREA.
1 // 0,25 (1/4)	NIVEL INFERIOR DE APRENDIZAJE. COMIENZA A RESPONDER, PERO PREDOMINAN LOS ERRORES E IMPERFECCIONES.
2 // 0,50 (1/2)	NIVEL DE APRENDIZAJE INSUFICIENTE. SABE RESPONDER, PERO AÚN COMETE BASTANTES ERRORES O TIENE IMPERFECCIONES.
3 // 0,75 (3/4)	NIVEL DE APRENDIZAJE DE DOMINIO INFERIOR . RESPUESTA CASI CORRECTA O CORRECTA CON ALGÚN ERROR SECUNDARIO.
4 // 1,00	NIVEL DE APRENDIZAJE DE DOMINIO SUPERIOR. RESPUESTA ADECUADA , SIN ERRORES NI IMPERFECCIONES.

Tomada de los Proyectos de Investigación coordinados por García Yagüe, J. (1990-991).

De acuerdo con estos criterios, las variables psicopedagógicas objeto del diagnóstico o evaluación se pueden interpretar de dos formas:

- 1ª. Suma total de puntos y valoración en términos de baremo.
- 2ª. Niveles de producción de los aprendizajes a partir de criterios preestablecidos (evaluación diferenciada).

El que algunos expertos se hayan pronunciado por un diagnóstico que favorezca la evaluación diferenciada (diagnóstico cualitativo), no quiere decir que renuncien al diagnóstico cuantitativo, ya que este es de gran utilidad para los tratamientos de comprobación y control.

La aplicación cuidadosa de estos niveles de aprendizaje y producción de los estudiantes en los diferentes ejercicios o tareas de aula y las específicas de los instrumentos diagnósticos son de gran utilidad para la valoración de cada variable.

Los instrumentos diagnósticos a utilizar, al no tratarse de pruebas estandarizadas, han tenido que ser construidas para cada investigación. Este sería el caso de García Yagüe y sus colaboradores, quienes tras múltiples tentativas de elaboración, han culminado en la existencia de múltiples baterías diagnósticas.

Aún cuando los planteamientos y supuestos de este tipo de instrumentos difieren del de los tests tradicionales, no olvidemos que permiten obtener puntuaciones globales, cuando las investigaciones lo precisen, aprovechando las enormes posibilidades que ofrece la estadística para los modelos cualitativos.

Este modelo de diagnóstico pedagógico permite tratar en profundidad, interpretándolos en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, los síntomas de déficit, o bien a partir de ciertos criterios objetivamente establecidos y captar deficiencias en los conocimientos previos sobre los que sustentar una enseñanza correctiva inmediata, programas de intervención generalizables a todos los alumnos, otros de recuperación o refuerzo individualizado.

3.8. Los modelos representacionales (explicativos y causales) y el diagnóstico valorativo de niveles de comprensión y dominio de los contenidos del aprendizaje

Los instrumentos de diagnóstico existentes hasta ahora han permitido a los orientadores situar a los alumnos en un conjunto de capacidades o competencias globales, pero no permiten, en la inmensa mayoría de los casos, analizar mediante ellas la estructura cognitiva propia de cada sujeto en un determinado estadio de evolución personal. Se precisan nuevos tests o, más exactamente, nuevos tipos de ítems, en los que la adecuación del mismo, para ser aplicado en un momento determinado, dependerá del conocimiento que se tenga del sujeto. Este conocimiento va a permitir elegir en la situación diagnóstica el ítem, que presumiblemente presente mayores posibilidades de recogida de la información.

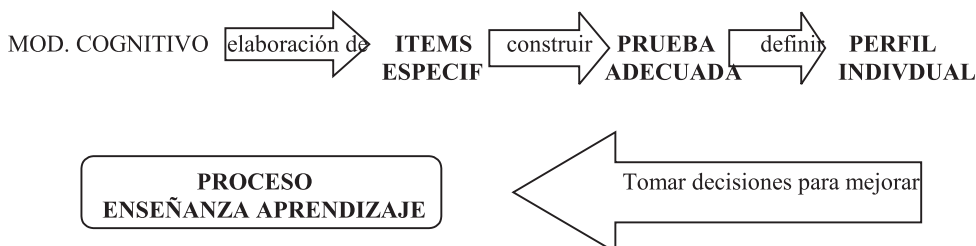
Naturalmente, para determinar cual ha de ser la naturaleza de los ítems que se precisa aplicar para aumentar el conocimiento acerca del modo de procesamiento que el sujeto utiliza para dar respuesta a las exigencias de una tarea determinada, va a ser necesario partir de un modelo cognitivo del alumno en situación de aprendizaje, de modo análogo, señalan De la Orden y colaboradores (1993) a como se procede en el diagnóstico médico:

“Partiendo de un conocimiento de la relación causal entre enfermedad y síntomas como guía para decidir el tipo de pruebas necesarias para detectar ciertos síntomas”. (De la Orden, A. Y otros, 1993, 2).

Esta claro que el desarrollo de una nueva generación de instrumentos de diagnóstico no aspira simplemente a conseguir los mismos fines que las pruebas tradicionales, aunque ahora se pretendiese una mayor perfección y eficacia, sino que, a partir de una reconceptualización de la fundamentación teórica de los tests, un modelo distinto de la función diagnóstica en su dimensión evaluadora, dar respuesta a las exigencias de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que quiere la política educativa y con ella la Administración y las Instituciones educativas.

El diagnóstico mediante los nuevos tests es concebido como un medio para construir un perfil muy preciso de cada alumno, lo que, sin duda, facilitará la toma de decisiones en todo lo que se refiera a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

ILUSTRACIÓN N° 6: Nuevos principios en la construcción de Instrumentos diagnósticos de medida.



Para poner en marcha una evaluación diagnóstica que cubra estas exigencias, probablemente dice Shepard, (1991):

“Sería necesario girar 180 grados lo que Resnik y Resnik (1989) llamaron presunciones de descomponibilidad y descontextualización de las teorías tradicionales del aprendizaje. Los tests no deben pedir la demostración de pequeñas destrezas discretas practicadas aisladamente, sino que deben convertirse en instrumentos más ambiciosos que intenten detectar las representaciones mentales que los estudiantes tienen de ideas importantes y su facilidad de aplicarlas a la resolución de problemas nuevos“. (Cit. Por de la Orden y otros, 1993, 2).

La concepción de las capacidades humanas que impregnan las teorías psicométricas –tanto en la teoría clásica de la “respuesta verdadera”, como en la más moderna de la “teoría de respuesta al ítem”–, no parece que sean compatibles con las concepciones que sustentan el nuevo paradigma de la psicología cognitiva y educacional. Los alumnos aumentan sus competencias, no por la simple acumulación de los nuevos datos y destrezas aprendidos, sino por el hecho de construir nuevas estructuras de conocimiento a partir de las ya existentes, en tanto que poseídas como significativas y satisfactorias para ellos, y por la presencia de esquemas de representación mental, que permiten la elaboración y procesamiento de la información, reduciendo al mínimo los aportes de la memoria, dando paso al desarrollo de estrategias que en su trabajo intelectual les indican cuándo y cómo unos datos son relevantes.

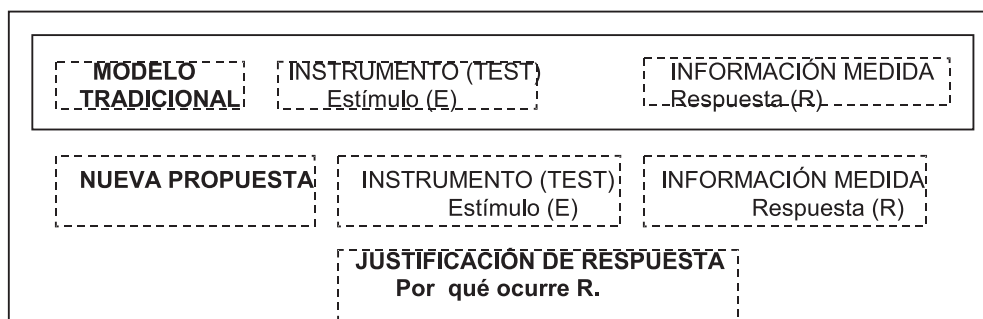
Los modos de observación y los patrones desde los que reflejar datos que se refieren a cómo actúan, aprenden y piensan los alumnos, no pueden seguir acomodándose a los métodos y modelos de diagnóstico tradicional.

No obstante el hecho de que haya aparecido de la mano de la psicología un nuevo paradigma educativo, no termina de alejar nuestras dudas sobre el hecho de que las instituciones educativas y con ellas sus profesores sigan anclados en la forma de ver y entender los procesamientos de la información en sus alumnos, a la manera tradicional. Si la psicología cognitiva pone su máximo interés en el estudio de la adquisición, organización y representación del conocimiento su modelo de aprendizaje gira en torno al procesamiento de la información. ¿Podemos afirmar que la escuela ha dado

este mismo giro y ha abandonado su preocupación por los productos?; y si lo ha dado, ¿lo ha hecho con la misma intensidad que la Psicología?

La fundamentación de una nueva teoría de los tests, como instrumentos diagnósticos, supondría la aplicación de los modernos métodos estadísticos a los modernos modelos psicológicos, frente a la fundamentación de la teoría clásica en la que el test es considerado como una estimulación global, lo que determina que la respuesta observada, lo sea como una única magnitud, ya que está incluida en el modelo solamente como una única cantidad denominada X.

ILUSTRACIÓN N° 7: Modelo de justificación de la respuesta.



El modelo tradicional no se detiene a considerar como se ha llegado a esa respuesta que se mide gracias al test. De hecho dicen de la Orden y colaboradores (1993):

“Este modelo representa una respuesta observable y cuantificable de los sujetos a cualquier tipo de estímulo, aunque lo más común sea la consideración de X como proveniente de la respuesta a un test de lápiz y papel”. (De la Orden, A. y otros, 1993, 3).

Si por causa de los cambios experimentados en la construcción de instrumentos de diagnóstico (tests), queremos encontrar una característica distintiva del diagnóstico en relación con la evaluación, esta ha de ser esa necesidad de unir estrechamente el proceso de la evaluación diagnóstica y la instrucción. Un test debe informarnos de aquello que se está necesitando en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los tests han de dejar de ser un modo exclusivo de valoración de los sujetos en relación con su competencia, para pasar a ser instrumentos capaces de recoger información que ayude a los alumnos en los procesos del aprender y a los profesores en la toma de decisiones educativas.

El psicopedago en tareas de diagnóstico y orientación necesita contar con instrumentos y estrategias que le permitan conocer mejor los procesos de comprensión y significación de lo que se les enseña a los alumnos: qué han logrado, que insuficiencias presentan, qué estrategias pueden facilitarles un aprendizaje posterior, o qué

estrategias están actuado como freno y son un obstáculo para los auténticos aprendizajes. El objetivo final del diagnóstico y con el de las intervenciones de orientadores ha de ser el que sus alumnos alcancen verdaderos aprendizajes que les conducirá a unos adecuados niveles de competencia en aquellos dominios concretos en lo que aspira a estar preparado.

Un recorrido por lo que podría ser la corta historia de unos modelos psicométricos representacionales (explicativos y causales) desde los que poder determinar los posibles niveles de comprensión y dominio de los contenidos de aprendizaje, nos llevarían en primer lugar a:

Samejima (1969), que intuyó la idea de inclusión de varios tipos de respuesta que iban de la de mayor la menor corrección, brindando así un modelo de respuesta graduada, aunque él personalmente no llegó a construir ningún instrumento, o al menos no lo divulgó.

Bock (1972) que desarrolló la idea de un test cuyos ítems de opción múltiple, daban la oportunidad de valorar en las respuesta del alumno, no sólo la corrección o incorrección, sino la opción elegida entre todas las que se proponía, Los ítems en su test dejan de ser dicotómicos (1 punto por acierto) para pasar a ser politómicos (1, 2, 3, etc. según la posición de la respuesta).

Masters (1982), elabora un modelo denominado “Partial,Credit Model”. Es también un modelo de respuestas graduadas.

Masters y Wrtight (1984), formularon un modelo general que presentaba la característica de englobar a otros modelos que se habían utilizado anteriormente.

Muraki (1992), desarrolla un modelo denominado “Generalized Partial Credit Model”.

Snow y Lohman (1993), creen haber identificado algunas de las destrezas procesuales que componen la capacidad medida por los tests, algunos de estos procesos serían: codificación de estímulos, comparación de facetas, inducción de reglas, aplicación de reglas, justificación de respuestas.

Haertel y Wiley (1993). Se enfrenta a las tecnologías de las pruebas de elección múltiple y apunta a la necesidad de prestar atención a los períodos de transición en el aprendizaje entre estados de realización de tareas.

¿Qué nos proporcionan realmente estos modelos explicativos y causales? Según De la Orden y colaboradores: (1993).

“El análisis cognitivo de los tests proporciona una explicación psicológica de los procesos cognitivos que se producen al enfrentarse con la resolución de las tareas planteadas en los ítems, y por tanto, de la dificultad de los propios ítems. Esta proviene de varios atributos que el ítem adquiere en el proceso de su construcción. Esta dificultad depende de los componentes cognitivos que el ítem implica. Desde un punto de vista cognitivo nos interesa saber por qué se ha producido determinada respuesta, tanto sea correcta como incorrecta. Se trata de desvelar la caja negra que antes constituía un ítem o un test. Ahora no nos interesa sólo saber si se respondió correcta o incorrectamente a un determinado ítem, que desde un punto de vista cognitivo es una tarea a resolver, sino

cuáles son las razones psicológica, cual es la arquitectura de conocimiento y destrezas específicas del sujeto, y cuáles los requerimientos cognitivos del ítem que explica ese resultado”.(de la Orden, A. y otros, 1993, 8).

Es evidente que estamos en un momento en que se hace imprescindible la elaboración de una nueva teoría de los tests que esté alineada, al menos en lo que se refiere a su construcción, con la psicología cognitiva. Es preciso dice Embretson (1993) lograr la integración de la teoría psicométrica y la teoría cognitiva. El resultado de dicha explicación tiene que ser capaz de dar explicación de las respuestas observables de los sujetos en aquellas tareas que se le encomienden.

Los tipos de tests que quieran atender al procesamiento de la información, y no únicamente al producto del proceso y que se proponen describir cuáles son los componentes procesuales y se organizan en estrategias. Sin embargo como los procesos mentales no son observables se deben inferir a partir de patrones de respuesta presentes en toda la extensión de los ítems que se proponen en cada test, y que supone requieren la puesta en marcha de diferentes procesos.

Según De la Orden y colaboradores (1993) para alcanzar esta, misión la construcción de los nuevos instrumentos de diagnóstico, ha de abordar tres problemas básicos: 1. La formulación del modelo 2. La construcción de las tareas cognitivas a observar y 3. La inferencia a partir de los datos.

La evaluación diagnóstica considerada en la amplitud de todas sus fases y procedimientos, es esencialmente un proceso de deducción a través del cual se intentarán determinar las causas de lo observado.

La finalidad del diagnóstico para De la Orden y colaboradores (1993) está:

“En establecer cuál es la arquitectura cognitiva del sujeto que aprende a partir de las observaciones realizadas en el diseño de observación, ya sea un test,, una recopilación de realizaciones personales, un contexto de ejecución efectiva de una tarea o simulación”. (De la Orden, A. y otros, 1993, 12).

Pero en cualquier caso, siguen diciendo estos autores:

“Diagnosticar supone construir hipótesis sobre estados cognitivos latentes del sujeto, y por ende no observables a partir de realizaciones observables, incluyendo en éstas tanto conductas como, de una forma más indirecta, sus resultados”.(De la Orden, A. y otros,1993, 12).

Según estas afirmaciones el diagnóstico es inferencia, en el sentido manifestado por Mislevy (1993), cuando decía:

“Inferencia es razonar desde lo que conocemos y lo que observamos hasta explicaciones, conclusiones o predicciones”. (Mislevy, R.J. ,1).

Históricamente estamos asistiendo a distintos momentos, que nos han ido acercando a una concepción del diagnóstico con una base psicológica, cada vez más elaborada, basta examinar todo lo relativo a las teorías de los tests, para encontrar la evidencia de que hemos pasado de una Teoría Clásica de los Tests (TCT), a una Teoría de Respuesta al Item (TRI). Mientras la primera se basa en el supuesto de que el rendimiento global en un test viene representado por una sola valoración X , sin que preocupe ninguna modalidad de información en la que se nos diga algo acerca de cómo y mediante qué mecanismos se han llegado, por parte de un sujeto, a generar las respuestas que soportan ese valor. Únicamente se nos da como información añadida de carácter explicativo, que esa cantidad representa la suma de las puntuaciones verdaderas (aciertos o errores); la segunda incorpora un avance, ya que se añade al rendimiento en cada uno de los ítems, un rasgo psicológico no observado. Lo que se pretende es explicar lo que ocurre en el proceso de generación de la respuesta observada.

La nueva psicometría se hace acompañar de una nueva teoría de los tests que trata, no sólo de analizar el test en sus componentes, si no que pretende explicar la relación causal que existe entre la estructura psicológica del sujeto que responde al test y la respuesta generada ante cada uno de los distintos ítems. Se introduce un elemento causal muy importante en la naturaleza científica de la psicometría.

Hasta la aparición de este nuevo aporte psicométrico, teníamos dos campos completamente independientes entre sí, de un lado, el de diagnóstico cognitivo que era sólo posible a nivel individual y que era capaz de darnos información diagnóstica altamente representativa y compleja integrada por una detallada descripción del sujeto estudiado, aún cuando esta información difícilmente puede someterse a comparaciones con la información obtenida de otros sujetos.

La evaluación de procesos educativos en grandes grupos y utilizando pruebas estandarizadas cuyo resultado va a ser una única valoración referida a cada sujeto, la utilidad de este valor, como información diagnóstica, es relativamente escasa a nivel individual, por lo poco informativo del dato obtenido, aunque puede resultarnos de gran utilidad si lo que queremos es comparar los resultados con los de otros sujetos que viven las mismas circunstancias.

La nueva corriente diagnóstica permite la integración de lo mejor de esas dos tendencias. Dicen De la Orden y colaboradores (1993):

“Al modelo cognitivo elaborado, jerarquizado y complejo, se le dota de un grado de formalismo que permite tanto la aplicación a través de pruebas estandarizadas a grandes grupos, como mediante ordenadores y sistemas expertos, en los que las distribuciones condicionales de las respuestas asociadas a cada estado quedan reflejadas en el sistema de reglas del motor de inferencias probabilísticas”. (De la Orden, A. y otros, 1993.44).

Los modelos diagnósticos que en la nueva Teoría de los Tests se proponen, no quieren limitarse a una simple descripción de lo que aparece en el proceso de generación de la respuesta observable; la puntuación obtenida en el test en la Teoría Clásica, y la

puntuación en el ítem, en la Teoría de Respuesta al Ítem, lo que quieren ofrecernos es una información exacta y precisa de la realidad del propio sujeto que genera la respuesta, describiéndonos los posibles mecanismos que ha puesto en juego para producirla. Se pretende elaborar una representación de las estrategias con que actúa aquel a quien se observa su conducta productiva, al objeto de ser valorada.

Utilizando la terminología de Bunge, se trata de modelos, al menos localmente, representacionales, es decir explicativos y causales. Desde esta referencia explicativa y causal al mismo tiempo, la superioridad epistemológica de esta corriente es evidente, sobre todo porque se pretende que el modelo que rige y conduce el aprendizaje y el que rige y conduce la evaluación sean la misma cosa. Esta posibilidad de integrar en una única perspectiva de diseño procesual al aprendizaje y su evaluación, supone un avance no sólo epistemológico sino de orden práctico desde el punto de vista de la institucionalización de la actividad educativa.

A de la Orden y colaboradores (1993) les parece que estamos dando grandes pasos y superando estadios que conducen hacia una integración para muchos insospechada. En este sentido manifiestan:

“Ciertos modelos y teorías cognitivas acerca de la inteligencia y el aprendizaje cuya naturaleza y estructura les acercaba más al mundo de lo cualitativo y por ende los hacía declarados enemigos de la utilización de pruebas estandarizadas para el diagnóstico, pueden ahora, sin embargo, proporcionar la base psicológica para un nuevo tipo de diagnóstico”. (De la Orden, A. y otros. 1993, 46).

Este pronunciamiento, en definitiva, no hace más que poner de manifiesto que quien colocaba a la ciencia cognitiva del lado de lo cualitativo, o mejor en frente de lo cuantitativo, estaba sembrando un mal entendido, cuando ciertamente la distinción fundamental entre uno y otro paradigma, radica en que en el segundo se trata de desarrollar explicaciones causales, sin enfrentarse ni negar nada del otro paradigma.

De la Orden y colaboradores (1993) insisten en señalar que:

“Gran parte de los modelos y teorías en el ámbito de las ciencias cognitivas son, indudablemente, explicativas, y por tanto, cuantitativas, a pesar que sus sistemas de representación se basen en categorías a veces no ordenadas, o parcialmente ordenadas, y por tanto no llegan a utilizar sistemas de numeración”. (De la Orden, A. y otros. 1993, 46).

Los nuevos postulados obligan a plantearse importantes cuestiones acerca de la relación entre la psicometría, el aprendizaje y su diagnóstico, y quizás en un futuro próximo ya no sea posible hablar del diagnóstico educativo sin referirse al mismo tiempo a la psicometría, ni a esta última sin hacer mención al diagnóstico, porque ambas áreas son básicamente procesos de inferencia, es decir, que desde las dos se

busca sacar consecuencias y avanza en orden a la mejora de la intervención educativa.

BIBLIOGRAFIA

- Anguera, M. T. (1985). Posibilidades de la Metodología Cualitativa vs. Cuantitativa. *Revista de investigación Educativa*, 3 (6), 127-144.
- Ballesteros, R. (1980). *Psicodiagnóstico*. Madrid: Cincel.
- Batanaz, L., (1996). *Investigación y diagnóstico en educación. una perspectiva psicopedagógica*. Málaga: Granada.
- Binet, A. (1904). Methodes Nouvelles pour le Diagnostic du Niveau Intellectuel des Anormaux. *Anée Psychologique* (11), 191-244.
- Caballero, A. (1978). Funciones del Psicólogo Escolar en el Equipo Orientador de un Centro de EGB. *Bordón*, 222, 123-133.
- Caballero, A., Crespo, J. y Hernández, M. L. (1982). El Equipo Orientador. *Revista de Educación* (270), 67-82.
- Caballero, M. Á.(1996). Evaluación de la congruencia de los modelos implícitos elaborados por los tutores del prácticum en relación a la propuesta oficial de planificación. *Tesis Doctoral*. Facultad de Educación, Departamento M.I.D.E. Universidad Complutense de Madrid.
- Caffarella, R. (1993). Facilitating Self-Directed Learning as a Staff Development option. *Journal of Staff Development*, 14 (2), 30-34.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores. En L. Villar (ed), *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. 39-62. Alcoy: Marfil.
- De la Orden, A. (1991). La evaluación de programas en el contexto educativo. En *Seminario sobre Evaluación de Programas Educativos*. Madrid.
- De la Orden, A., Gaviria Soto, J. L., Fuentes Vicente, A. y Lázaro Martínez, A. (1993). "Modelos de construcción y validación de modelos diagnósticos". Ponencia III. VI seminario de modelos de investigación educativa. Ponencias, resúmenes y comunicaciones, págs 2 a 53. M.I.D.E. Universidad Complutense de Madrid.
- De la Orden, A. y otros (1994). Modelos de Construcción y Validación de Instrumentos Diagnósticos. *Revista de Investigación Educativa* (23), 129-178.
- Díaz Allué, M. T. (1988). *Cuestiones Básicas sobre la Orientación Educativa*. Apuntes de clase UCM.
- Doval, L. (1995). Aportaciones del Diagnóstico en Educación. De la Historiografía al Concepto. *Revista de Investigación Educativa* (26), 201-214.
- D'Hainaut, L. (1985). *Objetivos didácticos y programación*. Barcelona. Oikos-tau. Traducción del original (1983). *Des fines aux objectifs et l'elaboration du plan de études*, Monreal: Aries.
- Fernández Ballesteros, R. (1980). *Psicodiagnóstico. Concepto y Metodología*. Madrid: Cincel Kapelusz.

- Fernández Pérez, M. (1985). Evaluación y toma de decisiones. Posibles ámbitos de investigación desde la economía del pensamiento de los profesores. En Villar, L.M. (ed.) *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. 41-112. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Galí, A. (1984). *La mesura objectiva del treball escolar*. Barcelona: Vic Eumo.
- García Hoz, V. (1982). La Orientación, Quehacer Pedagógico. *Revista de Educación* (270), 7-22.
- García Ramos, J. M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Madrid: Síntesis.
- García Yagüe, J. (1964). La orientación psicológica de los escolares. *Educadores* (27), 7-22.
- García Yagüe, J. (1965). La Predicción y los Tests como Factores de Orientación. *Educadores* (33), 413-432..
- García Yagüe, J. (1972). El docente y los problemas que plantea la orientación psicológica de los escolares. En. *Tiempo y Educación. Psicología Escolar y Aplicada II*. Madrid: Compañía Bibliográfica Española, 17-32.
- Gil Fernández, P. (1983). Diagnóstico. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- González Soler, R. (1980). La Investigación Pedagógica y la Formación del Profesor. Comunicación al VII Congreso de Pedagogía. Ponencia *Técnicas en la actualización y formación del profesorado*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, Instituto San José de Calasanz.
- Heath, S.B. (1982). Ethnography in education defininn the essentials. En P. Gilmore y A. Glatthorn (eds), *Children in and out of school*. Whashington, D.C.: Center of Applied Linguistics.
- Hernández-Pizarro, M. L. (1993). La justificación de las decisiones de los profesores en formación y su influencia en la mejora de la práctica. *Tesis Doctoral*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad Complutense de Madrid.
- Herrero Toranzo, E. (1987). Diagnóstico Pedagógico. En J. García Yagüe y otros, *Diagnóstico pedagógico y técnicas de orientación*. Madrid.
- Lázaro, A. (1982). Orientación ante las Dificultades de Aprendizaje. *Revista de Educación* (270), 141-158.
- M. E. C. (1989a). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- M. E. C. (1990a). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- Medley, D. y mitzel, H. (1963). Measuring classroom behaviour by systematic observation. En Gage, N. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Skokie, I. 11. cap.6. Rand McNally Mislewy, R.J. (1991). A framework for studying differences between multiple-choice and free-response tes items. *Educational Testing Service*. N.J.: Princeton.
- Monereo, C.y clariana, M. (1993). *Profesores y alumnos estratégicos*. Madrid: Pascal.
- Montero, L. (1987). Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesora-

- do. Sentido curricular y profesional. En *Actas del I Symposium sobre Prácticas Escolares. Poio (Pontevedra)*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago. Santiago: Tórculo.
- Pérez Juste, R. (1990). Recogida de información en el diagnóstico pedagógico. *Bordón*. 42 (1), 17-29.
- Resnick, L.B y Resnick, D.P. (1989). Assessing the thinking curriculum. New tools for educational reforms. En B.R. Guiford y M.C. O'Connor (Eds), *Future assesment in changing assesment. Alternatives views of apitude, achievement and instruction*. Boston: Kluwer Academic Publisher. 37-75.
- Rodríguez Espinar, S. y otros (1992). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Román, M. y Díez, E. (1994). *Curriculum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*. Madrid: EOS.
- VV. AA. (1988). *Temas actuales sobre Psicopedagogía y Didáctica. Vol II*. Madrid: Narcea.
- Yela, M. (1982). La metodología de la Orientación como proceso de decisiones. psicométricas clásicas, modelos latentes y teoría de la decisión. En IOEP. *II Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional*. Madrid. 91-101.
- Yinger, R. J. (1986). Investigación sobre el pensamiento y conocimiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. En J.L. Villar, *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones* (pp. 164-184). Sevilla: Servicio de publicaciones.

ESTÁ PROHIBIDO COPIAR O REPRODUCIR ESTE INSTRUMENTO. SÓLO PUEDE SER UTILIZADO CON FINES DIDÁCTICOS Y DE INVESTIGACIÓN. SE HA DISEÑADO UN DISPOSITIVO PARA PERMITIR UN USO ÚNICO.

ACHE -2005

Autores: A. Caballero Caballero (MIDE), MA., Caballero Hernández-Pizarro (MIDE) M.L. Hernández-Pizarro Meijón (DOE)-
Copyright@ 1976. by INAPP Instituto Nacional de Aplicaciones Psicológicas y Pedagógicas.C/ Ibiza 50. Madrid.

El inventario ACHE está pensado para que sea contestado por estudiantes que hayan concluido el curso quinto de Educación Primaria, a partir de este nivel de escolarización no existe limitación de edad para su aplicación, ya que puede ser de utilidad para quienes, por una u otras razones, están necesitados de mejorar sus aprendizajes en los distintos niveles educativos (Primaria, Secundaria, Bachillerato y Estudios Superiores).

El ACHE-2005 ha sido diseñado como un instrumento de autodiagnóstico. En las siguientes páginas vas a encontrar un listado de cuestiones relacionadas con el estudio y el trabajo intelectual en general, cuestiones que se refieren a una amplia gama de actitudes, condiciones, hábitos y estrategias .

INSTRUCCIONES:

Para poder contestar, deberás leer cada una de las cuestiones con atención e interés, indicándonos lo que te ocurre o haces en cada una de las situaciones que se plantean.

Deberás valorar cada situación descrita conforme a la siguiente escala:

- | | |
|---|---|
| A | (siempre) Te ocurre en todas las ocasiones y circunstancia. |
| B | (casi siempre) Te ocurre en la mayoría de las ocasiones. |
| C | (algunas veces) Te ocurre a veces sin llegar a ser mayoría. |
| D | (casi nunca) Te ocurre en muy pocas ocasiones . |

TIENES QUE CONTESTAR SEGÚN LO QUE TÚ ACOSTUMBRAS A HACER Y TE OCURRE Y NO SEGÚN LO QUE PIENSAS QUE DEBERÍAS HACER O QUE LOS DEMÁS ESPERAN DE TI.

INSTRUCCIONES ADICIONALES DE LA VERSIÓN INFORMATIZADA:

Puedes responder directamente, introduciendo tu respuesta en la columna "c", señalada con borde azul. (El programa no te permitirá introducir información en otra celda).

Para consultar tu perfil, consulta las páginas 5 y 6. (Te será más fácil localizar las páginas desde la opción "ver página completa" que te ofrece el programa "excel").

RECUERDA: Para cada situación descrita, debes indicar con la letra **A, B, C, D o E** la opción que más se ajuste a tu situación personal. Si no respondes con sinceridad, los resultados no podrán serte de ayuda.

A (siempre); B (casi siempre); C (algunas veces); D (casi nunca); E (nunca)

I. ACTITUD HACIA LOS PROFESORES/AS.

- | | | |
|-----|---|---|
| 01. | Me adapto a los diferentes modos y formas de enseñar de los profesores/as. | A |
| 02. | Presto el mismo interés a las explicaciones de todos los profesores/as. | C |
| 03. | Los profesores/as al evaluar de forma justa, mis exámenes, facilitan mi relación con ellos. | A |
| 04. | Los profesores/as motivándome me predisponen a realizar comprensivamente las tareas. | B |
| 05. | Dialogo con mi tutor/a sobre las actividades escolares, lo que me afianza en la toma de decisiones. | E |
| 06. | Colaboro con los profesores/as en la realización de actividades fuera del aula. | B |
| 07. | Por parte de mis profesores/as recibo un trato igual que el de mis compañeros | D |
| 08. | Acepto los consejos y sugerencias que me dan los profesores/as. | A |
| 09. | Los profesores/as intervienen para solucionar los conflictos entre compañeros/as. | E |
| 10. | Valoro como necesarios los encuentros-entrevistas de mi tutor/a con mis padres. | A |

II. ACTITUD ANTE LOS EXÁMENES.

- | | | |
|-----|---|---|
| 11. | Repaso los ejercicios y exámenes que me devuelven corregidos los profesores/as. | B |
| 12. | Al realizar exámenes cuido su presentación repasando lo ya escrito. | B |
| 13. | Para preparar los exámenes estudio toda la materia sin dejar nada a la suerte. | B |
| 14. | En los exámenes, para poder responder a todas las preguntas distribuyo, el tiempo que me dan. | C |
| 15. | Después de los exámenes me encuentro animado al comprobar que estudiar me ha servido para algo. | D |
| 16. | Cuando termino de preparar un examen estoy seguro de que sabré responder a las preguntas. | E |
| 17. | En el momento de hacer los exámenes respondo sin precipitarme. | D |
| 18. | Estoy preparado para hacer un examen, aunque no me lo hayan comunicado con tiempo. | D |
| 19. | En los exámenes pienso selecciono y ordeno mis ideas antes de comenzar a escribir. | E |
| 20. | Antes de ponerme a escribir, leo todas las preguntas del examen. | A |

III. ACTITUD EN LA CLASE.

- | | | |
|-----|---|---|
| 21. | Cuando el profesor/a lo pide, salgo voluntario para responder alguna pregunta. | A |
| 22. | Cada día que pasa estoy más interesado/a por las actividades de clase. | B |
| 23. | Estoy atento/a durante las explicaciones de los profesores/as en clase. | C |
| 24. | En clase pregunto cuando necesito aclarar alguna duda. | D |
| 25. | En las clases mantengo una actitud activa, tomando notas, pensando en lo que se dice... etc. | E |
| 26. | Me intereso por descubrir y conocer más cosas sobre los temas que estamos dando en clase. | B |
| 27. | Prefiero las clases en las que se me exige un esfuerzo de comprensión y menor memorización. | B |
| 28. | Me entusiasmado con las actividades y tareas que proponen los profesores/as en clase. | B |
| 29. | Olvido lo que podría hacer fuera de clase, para centrarme y profundizar en las explicaciones. | B |
| 30. | Entiendo las explicaciones y tareas que en clase proponen los profesores/as. | B |

IV. ACTITUD ANTE EL ESTUDIO.

- | | | |
|-----|---|---|
| 31. | Mi mejor recompensa al estudiar es el comprobar como mejoro mi autonomía. | B |
| 32. | Estudio lo necesario para aprender bien las cosas. | A |
| 33. | Me pongo a estudiar sin que nadie me lo exija. | C |
| 34. | Cuando he de estudiar o trabajar aprovecho el tiempo desde el primer momento. | B |
| 35. | Al estudiar me olvido de todo lo que no tiene relación con el estudio. | B |
| 36. | Aunque tenga que interrumpir mi trabajo vuelvo a centrarme con facilidad en la tarea. | D |
| 37. | Trabajo a lo largo del curso aunque los exámenes y evaluaciones estén lejos. | E |
| 38. | Me siento animado aunque sea mucho lo que tengo que estudiar o trabajar. | B |
| 39. | Cada día termino las tareas y realizo el estudio que me proponen los profesores.. | B |
| 40. | Los estudios actuales me aportan experiencia y mejora de mi competencia. | B |

A (siempre); B (casi siempre); C (algunas veces); D (casi nunca); E (nunca)

V. ORGANIZACIÓN DEL RECUERDO.

- | | | |
|----|---|---|
| 41 | Represento la información mediante mapas conceptuales y redes semánticas. | B |
| 42 | Mejoro el recuerdo reforzando las conexiones de lo recién aprendido y los conocimientos previos. | E |
| 43 | Cuando es mucho lo que tengo que estudiar <u>me paro de vez en cuando para hacer repaos.</u> | B |
| 44 | Recito en voz alta para <u>comprobar si he aprendido bien.</u> | B |
| 45 | Cuando estudio un tema <u>recuerdo y relaciono</u> sus contenidos con otros estudiados anteriormente. | B |
| 46 | Para fijar los contenidos <u>formulo hipótesis recurriendo al estudio de casos.</u> | D |
| 47 | Para recordar las cosas <u>recorro a procedimientos o técnicas especiales</u> | C |
| 48 | Cuando creo tener aprendido un tema, aún <u>doy un último repaso</u> para poder recordar mejor. | B |
| 49 | <u>Hago anotaciones o marcas</u> (aclaraciones, resalto con color..etc.) <u>en el texto</u> que he de estudiar. | A |
| 50 | Para mejorar el recuerdo <u>hago interpretaciones personales apartándome de las ideas de los textos.</u> | B |

VI. SELECCIÓN DE DATOS.

- | | | |
|----|---|---|
| 51 | Me resulta fácil <u>encontrar las ideas principales</u> en los textos y apuntes. | B |
| 52 | Durante las clases <u>tomo nota de las cosas</u> que considero importantes. | B |
| 53 | Al estudiar <u>selecciono los datos o ideas</u> , haciendo resúmenes, esquemas, mapas o cuadros. | B |
| 54 | Para facilitar la selección <u>subrayo aquellas ideas o datos</u> que me parecen importantes. | B |
| 55 | Cuando leo el texto de un problema, lo <u>comprendo</u> y puedo responder a lo que se me pregunta. | C |
| 56 | <u>Entiendo las instrucciones</u> que dan los profesores/as para que realicemos los trabajos. | D |
| 57 | Por mi cuenta, <u>recojo datos de lo que oigo o veo</u> , si guarda relación con algún tema de estudio. | E |
| 58 | Mi técnica preferida para <u>fijar y mantener la información</u> , es la repetición. | B |
| 59 | <u>Selecciono la información relevante</u> para prestarle mayor atención y mejorar la comprensión. | E |
| 60 | <u>Trabajo la información de forma selectiva</u> , dándole sentido e interpretándola previamente. | E |

VII. OBTENCIÓN DE AYUDAS.

- | | | |
|----|--|---|
| 61 | Para entender mejor lo que estoy leyendo <u>consulto las láminas y dibujos de los libros.</u> | B |
| 62 | Si para estudiar un tema es necesario tener conocimientos previos, <u>procuro informarme antes.</u> | B |
| 63 | Para realizar trabajos nuevos <u>repaso los ya realizados y</u> corregidos por los profesores/as. | B |
| 64 | Para resolver las dudas que tengo al estudiar, <u>pregunto lo que no comprendo.</u> | A |
| 65 | Cuando falto a clase <u>me informo de lo explicado</u> y de cuáles son las tareas que se han propuesto | A |
| 66 | Estudio más los contenidos que los profesores/as dan importancia y reiteran en sus explicaciones. | A |
| 67 | <u>Necesito y acepto</u> que otras personas me ayuden en el estudio. | B |
| 68 | A estudiar un tema busco <u>información complementaria</u> de la que ya poseo. | B |
| 69 | <u>Aplico los conocimientos de cursos anteriores</u> a las nuevas propuestas de aprendizajes. | B |
| 70 | Enfrentarme a <u>las tareas con grupos de compañeros/as</u> , me sirve para aprender mejor. | C |

VIII. UTILIZACIÓN DE MEDIOS Y RECURSOS.

- | | | |
|----|--|---|
| 71 | <u>Para ampliar conocimientos</u> , además de lo explicado en clase, <u>consulto otros libros</u> | C |
| 72 | Cuando al leer encuentro una palabra desconocida, <u>consulto y aclaro en un diccionario el significado.</u> | C |
| 73 | Para encontrar mejor lo que busco en un libro, <u>consulto el índice</u> | D |
| 74 | Al estudiar <u>utilizo medios auxiliares</u> : mapas, láminas, revistas, etc. | C |
| 75 | <u>Soy capaz de utilizar los ficheros de una biblioteca</u> y desenvolverme en ella sin dificultad. | D |
| 76 | Cuando me pongo a estudiar, <u>tengo a mano un diccionario</u> | C |
| 77 | <u>Finalizada la preparación de las lecciones recito el contenido</u> , simulando preguntas del profesor/a. | D |
| 78 | El explicar a un compañero/a algo que no entiende, me sirve para que yo aprenda mejor | C |
| 79 | <u>Cuando me faltan libros necesarios</u> para realizar un trabajo, <u>acudo a la biblioteca</u> o los pido prestados. | D |
| 80 | Puedo <u>disponer de todos los materiales de trabajo necesarios</u> para estudiar. | C |

A (siempre); B (casi siempre); C (algunas veces); D (casi nunca); E (nunca)

IX. PLANIFICACIÓN DEL TIEMPO (TEMPORALIZACIÓN).

- | | | |
|----|--|---|
| 81 | Al planificar mi horario <u>tengo en cuenta el tiempo de estudio y los descansos.</u> | B |
| 82 | Calculo bien el tiempo que puede durarme una actividad de estudio o trabajo. | A |
| 83 | Además del tiempo de las clases, dedico más de dos horas diarias a mis tareas. | B |
| 84 | Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo entre todas las asignaturas. | C |
| 85 | Preparo las evaluaciones y exámenes con tiempo suficiente. | D |
| 86 | Los días que no tengo mucha tarea, dedico el tiempo a adelantar el trabajo de los días siguientes. | E |
| 87 | Ocupo las primeras horas de mi trabajo en estudiar, dejando para el final las actividades prácticas. | E |
| 88 | Las actividades extraescolares (música, informática, etc.), me dejan tiempo para el estudio. | B |
| 89 | Aunque tengo un horario semanal recargado encuentro tiempo para salir con mis amigos. | C |
| 90 | Reviso mi horario personal de trabajo para adaptarlo a las necesidades de cada momento | C |

X. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE LECTURA

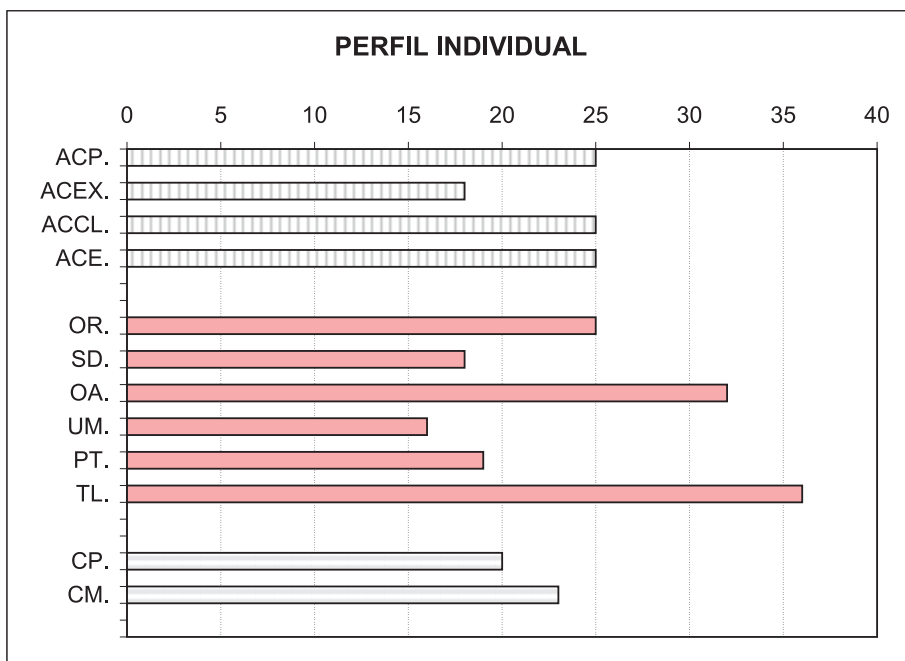
- | | | |
|-----|---|---|
| 91 | Hago una lectura completa de cada texto, antes de estudiar cada una de las partes. | C |
| 92 | Comprendo lo leído, aunque tenga que leer con bastante rapidez, en silencio y sin mover los labios. | A |
| 93 | Al leer soy capaz de seguir la línea del texto sin necesidad de ayudarme señalando con el dedo. | A |
| 94 | Leo sin cometer errores y sin sustitución de unas palabras por otras. | A |
| 95 | Al leer textos escritos, hago únicamente las <u>pausas que marcan los signos de puntuación.</u> | A |
| 96 | Descubro el significado de algunas palabras desconocidas por el argumento de lo que voy leyendo. | A |
| 97 | Si una palabra tiene significados múltiples, selecciono fácilmente el que le corresponde en el texto. | A |
| 98 | Leo repetidas veces cada parte del texto que he de aprender. | A |
| 99 | Conozco el significado de la mayoría de las palabras de los textos que he de aprender. | A |
| 100 | Cuando un compañero/a lee en voz alta para toda la clase, sigo la lectura y comprendo su contenido | C |

XI. CONDICIONAMIENTOS PERSONALES EN EL ESTUDIO.

- | | | |
|-----|--|---|
| 101 | Me ayuda a concentrarme en el estudio, la ausencia de preocupaciones personales. | C |
| 102 | Aunque estudie largo tiempo, no tengo síntomas de malestar (dolores de cabeza, fatiga, etc.). | E |
| 103 | Puedo dedicar al estudio el tiempo necesario, porque no tengo otras obligaciones que me lo impidan. | E |
| 104 | Se valorar cuando mis aprendizajes y trabajos son adecuados a lo que se solicita de mí. | B |
| 105 | Duermo el tiempo necesario para estar descansado por la mañana (8/9 horas) | B |
| 106 | Sigo mejor las nuevas explicaciones, porque <u>apruebo los cursos</u> sin dejar asignaturas pendientes | C |
| 107 | Asisto con regularidad a clase gracias a mi buena salud. | D |
| 108 | Casi todos los compañeros/as de clase me respetan y valoran positivamente. | B |
| 109 | Soy capaz de un trabajo autorregulado mediante la planificación y el control personal. | B |
| 110 | Mi facilidad de expresión verbal permite que intervenga más en clase. | B |

XII. CONDICIONAMIENTOS MATERIALES EN EL ESTUDIO.

- | | | |
|-----|---|---|
| 111 | Mi <u>lugar de estudio</u> está silencioso, sin ruidos o conversaciones que impidan la concentración. | C |
| 112 | Mi puesto de trabajo está suficientemente iluminado y sin sombras molestas. | A |
| 113 | En casa la televisión, videoconsola, etc. están en lugar distinto del que utilizo para estudiar. | E |
| 114 | Mis horarios de clase, alternan asignaturas que cansan más con otras que cansan menos. | B |
| 115 | Al estudiar preparo antes lo que vaya a necesitar y evito levantarme innecesariamente. | E |
| 116 | Además de los libros de texto dispongo de otros materiales (libros, diccionarios, enciclopedias, etc). | A |
| 117 | Mi lugar de trabajo y los materiales de estudio están ordenados. | B |
| 118 | En las aulas, que frecuento, existen las condiciones materiales para seguir las explicaciones de clase. | C |
| 119 | En donde estudio tengo a la vista un horario actualizado, que me facilita la organización del trabajo. | B |
| 120 | Tengo al día mis documentos y notas personales, lo que me ayuda a la hora de trabajar. | C |



INFORME PERSONAL:

RESULTADOS:

	Suma valores ponderados	P.Max	Variables	Déficit (pd<2)	P.Max	
4 ACP1						
2 ACP2						
4 ACP3	ACP.	25	40	Actitud Profesores	3	10
3 ACP4						
0 ACP5	ACEX.	18	40	Actitud Exámenes	5	10
3 ACP6						
1 ACP7	ACCL.	25	40	Actitud Clase	2	10
4 ACP8						
0 ACP9	ACE.	25	40	Actitud Estudios	2	10
4 ACP10						
	Suma valores ponderados	P.Max	Variables	Déficit (PD<2)	P.Max	
3 ACEX1	OR.	25	40	Organizaci.Recuero	2	10
3 ACEX2						
3 ACEX3	SD.	18	40	Selección Datos	4	10
2 ACEX4						
	OA.	32	40	Obtención Ayudas	0	10
0 ACEX6						
1 ACEX7	UM.	16	40	Utilización Medios	4	10
1 ACEX8						
0 ACEX9	PT.	19	40	Planificar Tiempo	3	10
4 ACEX10						
	TL.	36	40	Técnicas Lectoras	0	10
	Suma valores ponderados	P.Max	Variables	Déficit (pd<2)	P.Max	
4 ACL1						
3 ACL2						
2 ACL3	CP.	20	40	Condic. Personales	3	10
1 ACL4						
0 ACL5	CM.	23	40	Condic. Materiales	2	10
3 ACL6						
3 ACL7						
3 ACL8						
3 ACL9						
3 ACL10						
	DIMENSIONES			p.d.	P.Máx	%
	TOT. ACTITUDES			93	160	58,1
	TOT. ESTRATEGIAS			149	240	62,1
	TOT. CONDICIONES			43	80	53,8
4 ACE2						
2 ACE3						
3 ACE4						
3 ACE5						
1 ACE6						
0 ACE7						
3 ACE8						
3 ACE9						
3 ACE10						

Diagnóstico y Evaluación de Capacidades Lingüísticas Integrado en un Programa de Intervención Didáctica (Programa C.R.I.J.) que Incorpora el Uso de las T.I.C.s

Estela D'Angelo, José Oliva, Laura Benítez,
M^a Ángeles Caballero, Javier Cabañero,
M^a Rosa Sobrino, David Viadero

RESUMEN:

El propósito del presente artículo es presentar una propuesta de intervención didáctica para el desarrollo de competencias comunicativas, que incorpora el uso del ordenador, sin ser arrastrados por la popularidad de esta herramienta, sino más bien, desde la convicción de que el uso de las T.I.C.s (Tecnologías de la Información y la Comunicación) puede constituir una verdadera herramienta de apoyo y ayuda para profesores y alumnos. En el diseño y desarrollo de secuencias didácticas se ha buscado, en todo momento, la integración del diagnóstico y la evaluación entendidos desde una perspectiva sistémica y evolutiva, de modo que formen parte activa de todo el proceso de enseñanza –aprendizaje. La propuesta de intervención, denominada Proyecto CRIJ, ha sido diseñada por un equipo de investigación de la Facultad de Educación– Centro de Formación del profesorado de la Universidad Complutense de Madrid.

PALABRAS CLAVE: Diagnóstico educativo, evaluación educativa, capacidades lingüísticas, capacidades comunicativas, programas de intervención didáctica, uso de las T.I.C.s.

ABSTRACT:

The aim of this article is to present an educational program focused on the design and development of didactic sequences that allow the development of communicative competences in the students. Educational technologies are fully integrated in this program, not only because of the novelty of this tool, but in order to improve teaching and learning processes. Diagnosis and educational appraisal, understood from a systematic and evolutive approach, are fully integrated along the whole process. The program, named CRIJ Project, has been designed and developed by a research group, belonging to the Faculty of Education (Universidad Complutense de Madrid).

KEY WORDS: Diagnosis in education, educational appraisal, linguistic and communicative skills and abilities, curriculum design, use of educational technologies for Information and communication.

1. Presentación

La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (T.I.C.s) en los primeros años de escolaridad es ya un hecho, sin embargo es evidente la necesidad de ser críticos en cuanto a las intenciones de su uso: ¿colaboran realmente con el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos o, por el contrario, están respondiendo, entre otras, a situaciones excepcionales en el aula, de novedad e, inclusive, de premio por buen comportamiento, tal como reconocen muchos docentes? Estas cuestiones alertan sobre una importante problemática de corte curricular que, evidentemente, es conveniente superar. Con la intención de dar un aporte en esta línea, el equipo de investigación educativa LECCO (Lenguaje Escrito Centrado en la Comunicación) de la Facultad de Educación -Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid, coordinado por los profesores Estela D'Angelo y José Oliva, puso en marcha el Proyecto CRIJ (Comunicación en Red para la Infancia y la Juventud). El mismo contempla, como principal finalidad, la incorporación del uso de las TICs para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito. Para apoyar este proceso, la Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE) ofreció su portal interactivo "Dioperico" (www.dioperico.com), de acceso gratuito, donde niñas y niños de distintos lugares pueden participar en sus tres principales propuestas (*El Rincón Literario*, *100to50 Noticias* y *La Galería de Arte*) y compartir la lectura de sus producciones escritas gracias al empleo de un sistema de edición y publicación que ofrece a los usuarios que se registran en el mismo.

Para el diseño y el desarrollo de las secuencias didácticas que contemplan las TICs en la dinámica curricular del aula se tuvo presente la necesidad de integrar el diagnóstico y la evaluación del aprendizaje como elementos activos de todo el proceso de enseñanza (desde una perspectiva fenomenológica-sistémica) con la intención de que se pudiesen adaptar las estrategias a las necesidades específicas de cada uno de los aprendices (atendiendo al desarrollo alcanzado para actuar en sus respectivas Zonas de Desarrollo Real y Potencial -ZDR y ZDP- (Vigotsky, 1979).

Para que el lector pueda comprender cómo se ha procedido para realizar una evaluación integrada, así como los argumentos que justifican las decisiones tomadas, se hace necesario explicar, en primer lugar, en qué consiste el proyecto CRIJ, cómo se integran en él las TICs - en concreto, el uso del ordenador- a través de empleo del portal interactivo *Dioperico*, qué tipo de secuencias didácticas se han diseñado y desarrollado y, por último, cómo se ha procedido para evaluar las herramientas de aprendizaje utilizadas por los alumnos.

2. El portal interactivo "Dioperico" y el proyecto CRIJ: el papel de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito

Como ya se ha indicado en la presentación, *Dioperico* (www.dioperico.com) es un portal interactivo diseñado por la Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE)

para el alumnado de Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria, y administrado por los integrantes del equipo de investigación LECCO a efectos de desarrollar el proyecto CRIJ. Nació con el propósito de acercar, con habitualidad, las T.I.C.s al aula desde la convicción de que éstas pueden constituir una verdadera herramienta para concretar las producciones escritas del alumnado y el desarrollo del proceso de enseñanza orientado al desarrollo de capacidades lingüísticas y comunicativas. En este sentido, el equipo valoró la especial importancia de su implementación en aquellos contextos marcados especialmente por la diversidad y, en consecuencia, por un alto porcentaje del alumnado con dificultades para adquirir la lectura y la escritura, entendiendo que este aprendizaje constituye una referencia clave para favorecer el dominio de todo el repertorio curricular de las distintas etapas educativas.

Utilizar las T.I.C.s bajo la única creencia del valor motivacional que pone en juego su propuesta puede convertirse en un error importante pues, en el mejor de los casos, conducirá a un compromiso extrínseco y pasajero con estas herramientas culturales. El planteamiento que ofrece el proyecto CRIJ busca, por el contrario, una integración real y efectiva del ordenador en el desarrollo curricular, orientada a la mejora de los procesos de enseñanza del lenguaje escrito y de los distintos usos que ofrecen las T.I.C.s y con posibilidades de facilitar el aprendizaje autónomo y flexible de un alumnado diverso. En todo caso, el Programa CRIJ busca apoyar un verdadero proceso de negociación y reflexión colaborativa (Coll y Solé, 2002; Eliot, 1985; Pérez Gómez, 1998) para lograr que las secuencias didácticas organizadas rescaten el sentido social del lenguaje y de las herramientas digitales de nuestra cultura. Por otro lado, conocer, a través de un proceso de diagnóstico y evaluación, las necesidades y posibilidades de desarrollo del alumnado que inicia sus procesos de aprendizaje en estos campos para disponer de una información que habrá de servir como fundamento de las actuaciones educativas más convenientes (Anaya, 2002; García Nieto, 2003; García Ramos, 1989; Pérez Juste, 1990, Sobrado, 2002).

El programa CRIJ conecta, en cierta manera, con las conclusiones del programa PROAI¹ (Problemas en la Alfabetización Inicial) que fuera desarrollado anteriormente por el mismo equipo desde un planteamiento psicogenético de la conceptualización del sistema de escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979). En este sentido, desde la experiencia adquirida con este programa y conscientes de los problemas de aprendizaje que presentan muchos de nuestros alumnos (situación que refleja el informe PISA-2003), se decide utilizar las posibilidades que ofrecen las TICs, y en concreto Internet (posibilidad de interacción y comunicación a escala mundial), para diseñar un portal digital en el que los niños y las niñas puedan comunicarse en un contexto real de gran alcance pudiendo, en todo momento, ser protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje.

El programa CRIJ se plantea cuatro grandes metas:

1. Ofrecer alternativas tecnológicas para el desarrollo del currículo a través de la participación de niños y niñas en un proyecto comunicativo: siendo autores, críticos, editores y lectores en un portal creado especialmente para ellos.

¹ Véase D'Ángelo y Oliva (2003).

2. Apoyar al alumnado, tanto al que presenta problemas en el aprendizaje lecto-escritor como al que está en los primeros años de su proceso de aprendizaje sin marcadas dificultades, en el desarrollo de sus competencias comunicativas y lingüísticas a través de la incorporación de las T.I.C.s en diferentes secuencias de aula.
3. Construir un espacio virtual al servicio de la enseñanza que permita el intercambio de experiencias ajustándose a las necesidades de familiares y profesorado, y que favorezca su implicación durante los procesos de aprendizaje infantil.
4. Ofrecer al profesorado un seminario permanente para desarrollar su alfabetización en las TICs, al tiempo que, promover el desarrollo de estrategias de enseñanza encaminadas a la incorporación de las mismas en el curriculum.

El programa CRIJ, implementado durante los cursos académicos 2002/03, 2003/04 y 2004/05 en más de 60 aulas de diversas regiones españolas, se articuló en dos momentos diferentes: en primer lugar se realizó un seminario de innovación pedagógica en el que trabajaron juntos los profesores implicados en el proyecto y el equipo investigador; en un segundo momento, los maestros abrieron sus aulas al equipo investigador para llevar a cabo un trabajo colaborativo en la puesta en marcha de secuencias didácticas, planificadas en el contexto de la formación docente, que permitieran el uso del lenguaje con sentido comunicativo y la incorporación del ordenador en los procesos de producción escrita de los alumnos. Este trabajo implicó a un total de 50 profesores y a un centenar de alumnos. Cada profesor partió de un nivel de conocimiento diferente acerca del diseño de propuestas didácticas para enseñar el lenguaje escrito desde el enfoque comunicativo. Muchos de ellos centraban sus estrategias de enseñanza, exclusivamente, en el desarrollo de competencias metalingüísticas y ciertamente poseían escasa habilidad en el uso de ordenadores a nivel de usuarios.

Durante el desarrollo del programa se pudo mantener el contacto *online* entre profesores a través del propio portal interactivo *Dioperico*. Este espacio virtual facilitó el seguimiento del proceso por parte de los investigadores y significó un apoyo constante para los profesores participantes. Algunos de ellos trabajaron sin requerir demasiada ayuda técnica del equipo investigador, pudiendo hacer un uso prácticamente autónomo del portal, enriquecer sus propuestas de aula para que sus alumnos utilizaran con mayor frecuencia el ordenador e, incluso, comunicarse virtualmente con otros profesores del proyecto CRIJ.

Este proyecto ha supuesto una experiencia única de investigación en la acción, favoreciendo el diseño, desarrollo y reflexión crítica sobre la puesta en práctica del mismo. La investigación en la acción ha contribuido también al cambio conceptual experimentado por el profesorado (Ojanen y Caballero, 1998) en torno a los procesos de enseñanza que mejoran las posibilidades comunicativas en el aula a través del uso de las TICs.

El proyecto CRIJ no conlleva un planteamiento acabado, por ello no es adecuado hablar de conclusiones cerradas sin embargo, en vista de los datos recogidos durante tres años consecutivos de su puesta en práctica, es posible hacer algunas consideraciones:

- ⇒ Las secuencias diseñadas y desarrolladas por el profesorado han permitido mejorar las competencias comunicativas y lingüísticas del alumnado con dificultades en el aprendizaje del lenguaje escrito. En este proceso han jugado especial importancia la consideración de criterios de evaluación por parte del profesorado participante basados en las investigaciones psicogenéticas del lenguaje escrito (Ferreiro y Teberosky, 1979) y en las Zonas de Desarrollo Real y Próximo del aprendizaje investigadas por Vigotsky. Estrategias de enseñanza como las mencionadas han permitido que el alumnado se involucre y sea consciente de sus propios procesos de aprendizaje. En este sentido, el portal interactivo *Dioperico* ha permitido el desarrollo de procesos de comunicación real, en niveles y naturaleza muy variados.
- ⇒ El profesorado participante evolucionó significativamente a lo largo de todo el proceso formativo en su capacidad de autorregulación para demandar ayuda al equipo investigador en relación con el uso de las TICs. Como venimos comentando, desde el proyecto no se pretendía una aplicación puntual para utilizar las TICs, sino un proceso de cambio y mejora en las secuencias didácticas que emplea el profesorado para desarrollar competencias comunicativas en el alumnado considerando, en todo momento, que se trata de procesos de cambio lentos y complejos proclives a cierta resistencia. No obstante, el profesorado valoró favorablemente el apoyo prestado por el equipo de investigación para el seguimiento del proyecto en las aulas atendiendo las dificultades que pudieron presentarse en los distintos niveles de actuación.
- ⇒ Del mismo modo se observó que el alumnado presentó menos resistencia a contactarse con los contenidos abordados y una actitud muy positiva hacia sus respectivos procesos de aprendizaje. El hecho de utilizar el lenguaje con todas sus funciones (no sólo la metalingüística) hizo que cada uno tomara conciencia de sus posibilidades de aprendizaje y participara activamente en las propuestas planteadas por el profesorado llegando, en muchos casos, a enriquecerlas.
- ⇒ La autonomía que desarrollaron los alumnos a lo largo de todo el proceso del proyecto ha contribuido positivamente a que el profesorado active secuencias didácticas más abiertas y flexibles, donde tenga cabida el uso de las TICs con un sentido funcional.

A modo de síntesis, se presenta la siguiente Tabla en la que se recogen las principales aportaciones que el portal interactivo *Dioperico* ha supuesto para todos sus usuarios.

TABLA 1: Aportaciones del portal *Dioperico*

¿QUÉ HA APORTADO A SUS USUARIOS EL PORTAL INTERACTIVO <i>DIOPERICO</i> ?
Al alumnado...
<ul style="list-style-type: none">• un contexto real de comunicación en el que se pueden compartir ideas y sentimientos;• trabajar de manera autónoma;• distintas posibilidades y niveles de trabajo, adaptándose a las necesidades individuales;• motivación, porque sus producciones pueden ser leídas por otros;• la posibilidad de trabajar en equipo y a aprender “con” y “de” los otros;• tantas posibilidades que siempre es divertido escribir para que “lo lean en <i>Dioperico</i>”.
A profesorado...
<ul style="list-style-type: none">• una ayuda para investigar en la acción y mejorar las prácticas educativas;• opciones de trabajo sin limitaciones;• desarrollar secuencias didácticas desde un enfoque comunicativo;• el desarrollo de metodologías de trabajo cooperativas, etc.;• distintas posibilidades de agrupamiento para el trabajo (individual, pequeño grupo, gran grupo);• un apoyo constante para compartir ideas y preocupaciones.

3. www.dioperico.com, un portal interactivo con muchas posibilidades

3.1. ¿Qué ofrece a sus usuarios?

Conocer la estructura de este portal ayudará, seguramente, a entender mejor las propuestas didácticas referidas. Como en cualquier portal digital, tras teclear la dirección correspondiente, en este caso www.dioperico.com, se accede a la página de bienvenida (Figura 1), una ilustración digitalizada que representa las calles de una ciudad imaginaria donde sus personajes y carteles dan cuenta de las tres principales páginas *web* a las que invita a visitar:

- *El Rincón Literario*
- *El periódico digital “100to50 NOTICIAS”*
- 1 Véase D’Ángelo y Oliva (2003).

Cada una de las páginas reproducen el lugar del que proceden en la página de bienvenida pero, esta vez, habitados por un grupo de niños y niñas, diferentes en cada caso, que leen, escriben, dibujan, investigan juntos y hablan entre sí en torno a los textos escritos. Estos personajes presentan las distintas secciones que recoge cada una de las páginas y presentan la cualidad de servir de enlace con cada una de

ellas cuando se hace un *clic* sobre ellos. Una vez elegida la sección, aparece nuevamente el personaje que lo anunciaba dando la bienvenida a la misma mediante un mensaje, en forma de cómic, que trata de explicar qué tipos de trabajos pueden enviarse en ese apartado.

FIGURA 1: Página de bienvenida del portal *Dioperico*



El **Rincón Literario** es un espacio que invita a escribir textos que fundamentalmente tienen un carácter literario –como pueden ser los poemas, los cuentos, las novelas, los guiones de teatro, los relatos cortos...–sin embargo, también tienen pueden enviarse los textos biográficos, humorísticos -como los cómics, los chistes...–, o textos tradicionales –como las canciones, las adivinanzas, los dichos populares...–, entre otros. Las secciones en que se organizan todos estos potenciales textos son las siguientes: “Cuentavidas” (biografías), “¡Puedes escribirlo” (narraciones sobre cualquier temática), “Tras el rastro” (informes sobre investigaciones), “¿Por qué se dice...?” (refranes, canciones, dichos populares) y “Palabras y *palabros*” (definiciones sobre palabras conocidas o inventadas).

“**100to 50 NOTICIAS**” es un periódico digital con muchas secciones. En este espacio se invita a los niños y niñas a convertirse en verdaderos reporteros de su colegio o ciudad para que nos informen sobre todas las cosas que suceden en sus propios “coles” o barrios donde vivan. Las secciones que organizan todas las noticias son las siguientes: “Callejeando” (para escribir sobre noticias locales o cercanas), “A lo lejos” (para recoger aquellas noticias que vengan de fuera), “Corre que te pilló” (aquí tienen cabida las noticias relacionadas con el deporte o los juegos),

“El Magazine 100to50” (pretende funcionar como una revista que, a su vez, contiene más apartados monográficos, entrevistas, pasatiempos, recetas de cocina...) y, por último, “El bazar” (destinado a publicar anuncios).

La **GALERÍA DE ARTE** ofrece un espacio para que grandes artistas muestren las obras que hacen en sus aulas. Creaciones de todo tipo, esculturas, pinturas, recreaciones en el entorno... Las secciones que agrupan las producciones artísticas son las siguientes: “Dibujavidas” (para enviar retratos y complementar los trabajos con la sección “cuentavidas” del “Rincón Literario”), “Artistas y movimientos” (aquí se pueden enviar trabajos donde se investigue sobre un movimiento artístico o autor destacado), “Por la ventana veo” (una propuesta peculiar que invita a imaginar y representar lo imaginado, como si de mirar por una ventana se tratase), “Sin paredes” (una invitación a crear arte en el medio –calles, gente, ...– superando los límites cerrados que pueden significar las paredes del aula) y, por último, “Laberintos” (este espacio recupera el juego con las dimensiones, los mecanismos y los inventos).

Además de estas tres propuestas, se ofrece una cuarta posibilidad de comunicación digital denominada “**El Tablón**” que permanece como enlace directo desde cualquiera de las páginas. A través de este apartado es posible establecer comunicación entre muchos usuarios enviando mensajes cortos entre sí como si de un foro se tratase.

Igualmente, se ha creado un apartado específico denominado “**Para los docentes**” que conecta directamente con la página *web* de la Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE). En este caso, la página oficial de esta Asociación es un recurso de consulta para los profesionales de la educación y, específicamente en relación con el Proyecto CRIJ, proporciona un espacio de comunicación “*on line*” durante el proceso de implementación.

3.2. ¿Cómo se registran sus usuarios?

Darse de alta es gratuito y está abierto a quienes, niños o docentes hispanoparlantes, deseen participar². La condición de darse de alta es una medida de seguridad para conocer la identidad u origen de las aportaciones al portal, así como, un requerimiento técnico en relación con el sistema de envío de los textos.

Para los usuarios de *Internet*, el proceso resultará muy familiar. Hay que rellenar un formulario de alta donde se deben elegir un nombre de usuario y una clave. Después se deben proporcionar algunos datos de identificación que, en algunos casos, resultan obligatorios.

² El portal interactivo *Dioperico* puede recibir participaciones en otras lenguas, aunque es recomendable enviar un pequeño párrafo en español en el que se realice una transcripción normalizada en lengua española del texto enviado.

FIGURA 2: Para darse de alta en el portal *Dioperico*

The screenshot shows the 'ALTA DE USUARIO' (User Registration) page of the Dioperico portal. The page has a blue header with the 'DIOPERICO' logo. Below the header, there is a text box with instructions: 'Rellena los siguientes campos con tus datos y luego pulsa el botón "Siguiente>>". Cuando seas dado de alta como usuario, podrás participar en las diferentes secciones de esta web, escribiendo noticias, historias, etc.' The form contains several input fields: 'Nombre de usuario:' (sebima), 'Contraseña:' (entrecruz), 'Nombre:' (devid), 'Apellidos:' (ña López), 'Edad:' (11), 'e-mail:' (sebima@yahoo.es), 'Colegio o centro:' (c.p. elindón), 'Foto:' (with an 'Examinar...' button), 'Provincia:' (MADRID), and 'Categoría:' (a dropdown menu with options: Alumno, Profesor, Visitante). A 'Siguiente>>' button is located at the bottom right of the form.

3.3. ¿Cómo enviar textos e imágenes?

El motivo por el que se ha decidido utilizar *Internet* en este proyecto es el potencial de comunicación que permite esta herramienta. Quienes se registren pueden compartir sus producciones con otros usuarios. Cuando el sistema “reconoce” al usuario, aparece un mensaje de saludo personalizado en el espacio superior de cualquiera de las tres páginas del portal. Esta operación habilita un editor de texto específico para cada sección (debajo la imagen de los personajes que presentan cada sección se activa un enlace que dice “¡Añade tu propio texto/obra/noticia!”).

FIGURA 3: Cómo subir un texto y/o una imagen

The screenshot shows the 'AÑADIR NUEVA OBRA' (Add New Work) page in the Dioperico portal. The page has a purple background and a 'Galería de ARTE' logo. At the top, there is a breadcrumb trail: 'Estás en DIOPERICO > Galería de arte > Laberintos'. Below this, there is a heading 'AÑADIR NUEVA OBRA' with a key icon. The instructions read: 'Rellena los siguientes campos con el título y el texto de la historia. Luego, cuando hayas terminado, pulsa el botón "Guardar".' The form includes: 'Titulo (máximo 50 caracteres; obligatorio)' (esta es una foto que quiero mandaros), 'Imagen (mínimo de 400x300 píxeles y procura que no ocupe más de 200 kb)' (C:\Documents and Settings\UCM\Escritorio\imagenes eele\colibr.jpg, with an 'Examinar...' button), and 'Comentarios (no obligatorio)' (es de un pájaro que vi en una excursión al zoo. un saludo.). A 'Guardar' button is at the bottom.

4. Diagnóstico y evaluación de secuencias didácticas diseñadas y desarrolladas en el programa CRIJ

4.1. Diseño de secuencias didácticas

Como ya se ha indicado en la presentación, el diseño de secuencias didácticas se aborda desde una teoría curricular que integra los siguientes planteamientos:

- La aproximación al aprendizaje de la lectura y la escritura considera el proceso de conceptualización del sistema de escritura que evidencian los niños (Ferreiro y Teberosky, 1979) y, asimismo, el enfoque didáctico comunicativo de las propuestas y estrategias organizadas.
- La incorporación de las T.I.C.s en las aulas favorecen la autonomía y flexibilidad del aprendizaje de un alumnado naturalmente diverso.
- La relación entre profesorado y alumnado es un verdadero proceso de negociación y reflexión colaborativa (Coll y Solé, 2002; Eliot, 1985; Pérez Gómez, 1998), donde todos los participantes se sienten activos en el proceso de desarrollo que comparten.
- El sistema de enseñanza-aprendizaje se orienta hacia la construcción de un aprendizaje significativo donde el alumnado puede jugar un papel activo en su proceso de autoconstrucción y, el profesorado, abandone su papel meramente transmisor para desempeñar el de facilitador del aprendizaje (Ausubel, Novak y Hanesian, 1987; Freire, 1970).
- Los contenidos incluidos en las situaciones que resuelve el alumnado permiten el desarrollo de potenciales capacidades, tanto cognitivas –a través de destrezas y habilidades– como afectivas –a través de valores, actitudes y microactitudes– (Román y Díez, 1994). (véase Figura 4).
- El diagnóstico y la evaluación del aprendizaje de forma constante e interrelacionada en el proceso de enseñanza permite comprender las posibilidades y necesidades de desarrollo del alumnado (ZDR y ZDP, según Vigotsky) y servir como fundamento de las actuaciones educativas integradas en dichos procesos (Anaya, 2002; García Nieto, 2003; García Ramos, 1989; Pérez Juste, 1990, Sobrado, 2002).
- La especificidad del contexto determina el curso y el carácter comunicativo de la secuencia didáctica organizada.

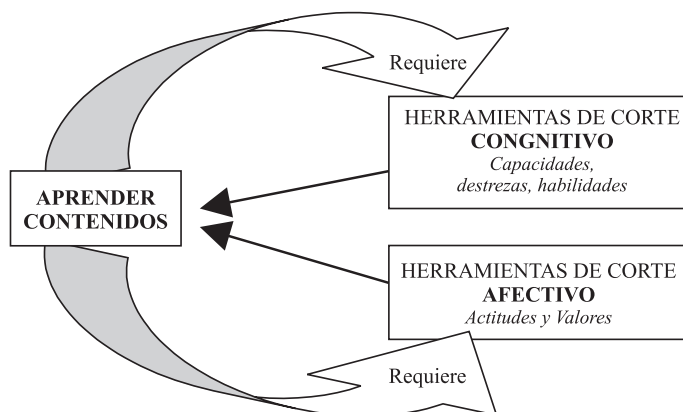
Atendiendo a estos supuestos teóricos, el diseño y desarrollo de las diferentes secuencias didácticas organizadas en el proyecto CRIJ se adaptan a la especificidad de cada contexto de intervención, si bien responden a una misma estructura general:

1. Planteamiento o inicio de la secuencia: se plantea y perfila una propuesta de trabajo en gran grupo en el contexto de un escenario de corte comunicativo.
2. Desarrollo de la secuencia: se incluye la utilización de alguna de las herramientas ofrecidas en el portal *Dioperico*, de modo que se configure un contex-

to de intervención que facilite la adquisición de competencias comunicativas. El trabajo podrá ser desarrollado individualmente, por parejas o en pequeño grupo.

3. Final de la secuencia: el proceso culmina cuando se publican las producciones de los alumnos en el portal *Dioperico*. Este momento da un verdadero sentido comunicativo a los procesos de aprendizaje y de aprendizaje del lenguaje escrito (escribir para comunicarnos) en el que el alumnado puede revisar y mejorar sus producciones textuales (situación de autocorrección muy beneficiosa para el aprendizaje autónomo y significativo).

FIGURA 4: Herramientas para un aprendizaje constructivo



4.2. *Desarrollo de secuencias didácticas*

A continuación, se presenta un ejemplo de secuencia didáctica desarrollado con un grupo de alumnos de Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria. Para encontrar más referencias sobre ésta u otras secuencias didácticas sobre la propuesta que nos ocupa, se recomienda consultar del artículo “Temas de evaluación: capacidades lingüísticas y comunicativas que desarrollan los niños cuando usan las T.I.C.s”, en Benítez (2006).

— Planteamiento o inicio de la secuencia

En el diseño de esta secuencia didáctica concurren dos elementos contextuales motivadores: por un lado, la excursión realizada al paraje natural de Monfragüe (Cáceres) como parte de un proyecto de investigación llevado a cabo en el centro educativo donde se desarrolla la experiencia y, por el otro, la celebración del V Centenario de la edición de la obra de Miguel de Cervantes, “Don Quijote de la Mancha”.

En el grupo de clase, coordinados por un miembro del equipo investigador, se decide relacionar, de forma creativa, la información registrada durante la experiencia en

Monfragüe (fauna y flora, leyendas, lugares de interés turístico, etc.) con los personajes que protagonizan la obra de Cervantes, Don Quijote y Sancho Panza. La propuesta de trabajo de este taller gira en torno al siguiente eje comunicativo: *¿Qué aventuras podrían tener Don Quijote y Sancho si visitasen el Parque Natural de Monfragüe guiados por vosotros, que ya conocéis este lugar? Enviaremos las historias que inventéis al portal Dioperico así las podrán leerlo muchos chicos como vosotros.*

— **Desarrollo de la secuencia**

El coordinador del taller impulsa a los alumnos a intercambiar propuestas sobre posibles aventuras de Don Quijote y Sancho en dicho escenario. Las ideas que aportan los alumnos, así como las apreciaciones del coordinador del taller y el tutor del aula, se registran en la pizarra. Tomando como referencia estas notas, organizados en pareja, los niños y las niñas escriben una historia en soporte papel. Se comparten en contexto de gran grupo las propuestas que han resultado.

— **Final de la secuencia**

Es el momento de preparar la publicación de las producciones de los niños en el portal *Dioperico*. Las historias escritas en soporte papel son transcritas mediante la pantalla y el teclado del ordenador antes de ser enviadas. Este proceso permite a los alumnos revisar su primera versión del texto y, por tanto, realizar las mejoras oportunas en el mismo. Este es un momento muy propicio para que el adulto trabaje con los niños y niñas atendiendo a las posibilidades de sus respectivas ZDR y ZDP (respondiendo a sus demandas o cuestionando sus conceptualizaciones del sistema de escritura, textuales, etc. en el marco de sus posibilidades cognitivas y afectivas). Así, por ejemplo, muchos alumnos preguntan el significado de la “raya roja” que aparece debajo de algunas palabras cuando optan por el empleo de un procesador de textos para realizar la transcripción de su trabajo. Como parte de este proceso de ayuda, se pueden conseguir mejoras también en el ámbito de la coherencia del discurso y las normas lingüísticas, por ejemplo, la separación de palabras, el empleo de signos de puntuación, etc.

Por último, los escritos son definitivamente publicados en el apartado “Rincón Literario” del portal *Dioperico* (puede observarse un ejemplo en la Figura 5).

Es preciso destacar que, además de la importancia que conlleva el uso del procesador de textos para favorecer el proceso de revisión de los mismos (la presencia automática de marcas rojas y verdes para señalar palabras incorrectamente escritas), el ordenador facilita el proceso de producción escrita en el proceso de alfabetización inicial ya que ofrece muchas posibilidades técnicas, como por ejemplo, borrar sin dificultad lo escrito, separar con mayor facilidad las palabras, agregar o quitar letras, escribir en mayúsculas y minúsculas, emplear cursivas o colores, organizar el texto en la pantalla del ordenador... No hay que olvidar que, dichas características, facilitan sustancialmente los procesos de aprendizaje de cualquier alumno pero, especialmente, los de aquellos alumnos que presenten dificultades para aprender el lenguaje escrito o presenten algún tipo de necesidades educativas. En cualquier caso, este enfoque de trabajo permite al alumno investigar sobre cómo se escribe con el teclado y en la pantalla de forma autónoma y, al profesor, facilitar el proceso

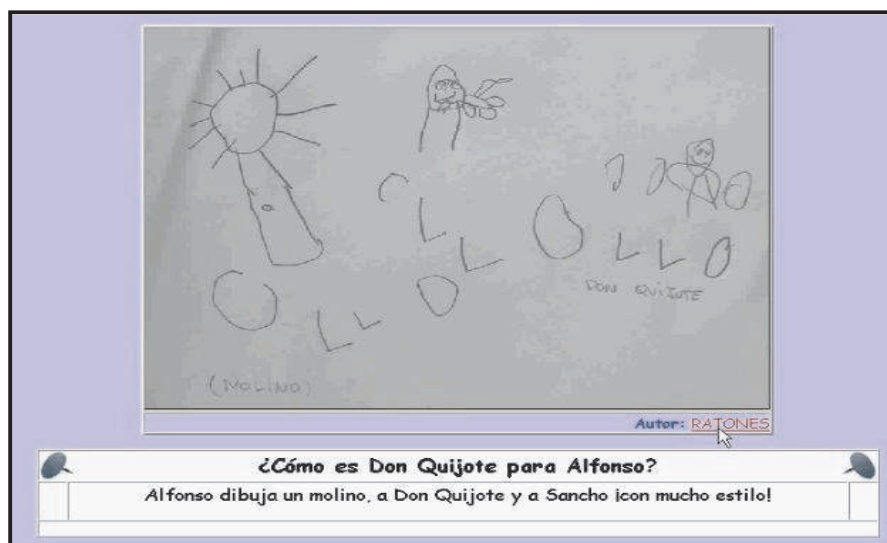
de mejora de los textos que producen sus alumnos en los momentos en que considere más adecuado gracias al proceso de almacenamiento de archivos que permite la memoria de los ordenadores.

FIGURA 5: Un grupo de niños de 5 años han enviado sus trabajos sobre las aventuras de Don Quijote y Sancho Panza en Monfragüe a la sección “¡Puedes escribirlo!” del Rincón Literario.



En esta experiencia, es importante valorar, por un lado, que las producciones escritas de muchos de los alumnos participantes han podido mejorarse en función del nivel de conceptualización del lenguaje alcanzado en cada caso y, por otro, que todos los niños y niñas han podido participar en un proceso de comunicación digital compartiendo con otros sus propias historias (véase Figura 6).

FIGURA 6: Alfonso (4 años), envía trabajos al portal *Dioperico* a través del nombre de usuario grupal "RATONES". En esta ocasión dibuja y escribe sobre la aventura de Don Quijote con los molinos de viento repitiendo algunas letras de su nombre ("L" y "O"), características de una etapa de conceptualización del lenguaje escrito que atiende a criterios de cantidad mínima de letras y variabilidad interna, pero aún, sin correspondencia entre letras y fonemas.



4.3. La integración del diagnóstico y la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La integración del diagnóstico y la evaluación en la propuesta de intervención supone también la superación del tradicional binomio diagnóstico-evaluación, el cual asume que, en la práctica educativa, el diagnóstico antecede al proceso de intervención y orienta o ayuda en el tratamiento que se diseña como más idóneo para hacer frente a la situación identificada mientras que, la evaluación, se relega al final del proceso para apreciar los logros y resultados escolares (Vertecchi et al. 1994, citado en Sobrado 2002: 135). Se considera que, aunque existe un origen y una tradición diferenciadora de ambos términos, éstos han evolucionado hacia un acercamiento y una convergencia en sus respectivos procesos que origina en muchas situaciones educativas su casi identificación (Sobrado, 2002: 139) pues ambos se plantean como objetivo prioritario de una mejor comprensión de la realidad escolar, desde la cual replantearse los objetivos didácticos y diseñar una nueva etapa de intervención. Lograr este propósito, una intervención didáctica en constante ajuste con las necesidades y posibilidades del alumno, exige que el proceso evaluador sea continuo y formativo. Para que estas dos condiciones se verifiquen de manera real y efectiva, es preciso identificar las herramientas cognitivas y afectivas, vinculadas al desarrollo de competencias comunicativas, que el alumno puede desarro-

llar en cada una de las etapas del proceso de aprendizaje. Así se entiende en el contexto del proyecto CRIJ, cuestión que ha permitido identificar las principales estrategias de aprendizaje utilizadas por los niños (en términos de destrezas y habilidades) para resolver las situaciones propuestas en las distintas secuencias didácticas organizadas de acuerdo con el modelo anteriormente presentado.

La información se ha organizado en forma de tabla (véase Tabla 2) y, con el objeto de asegurar una mejor comprensión de la propuesta contenida, se ha incluido en letra cursiva el ejemplo de desarrollo de sesión de “Don Quijote en Monfragüe”.

Tabla 2: Capacidades, habilidades y destrezas desarrolladas por el alumnado.

¿QUÉ HABILIDADES Y DESTREZAS PUEDEN DESARROLLAR LOS ALUMNOS A LO LARGO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA DISEÑADA?	
ETAPAS / ejemplo	CAPACIDADES: HABILIDADES Y DESTREZAS
1. PLANTEAMIENTO	
Se toma como referencia un centro de interés que sea motivador: <ul style="list-style-type: none"> • Proyecto de investigación de Monfragüe • Celebración del V Centenario del Quijote 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades relacionadas con la extrapolación de datos.
Se debe llegar a una propuesta consensuada por el grupo: <p><i>“¿Qué pasaría si D.Quijote y Sancho visitaran Monfragüe?”.</i></p> La propuesta implica el uso de TICs: <p><i>“Envíemos las producciones de los alumnos al portal Dioperico y para compartirlas con otros chicos”.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades sociocognitivas y comunicativas (que les permitan intervenir en la dinámica del gran grupo): <ul style="list-style-type: none"> - Respetar del turno de palabra - Aportar ideas ajustadas a la situación - Comprender las ideas de los compañeros - Mantener la coherencia temática - Ajustar la intención y destinatarios del texto a la propuesta consensuada - Emplear sus conocimientos acerca del sistema de escritura y la normativa lingüística.
2. DESARROLLO	
Imaginar las aventuras de Don Quijote y en forma oral y registrarlas en la pizarra: texto generado en gran grupo. <p>Agrupamiento variable (individual, parejas, grupos...) para ayudar a la producción del texto.</p> <p>Escritura del texto propiamente dicho en soporte papel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades sociocognitivas y comunicativas para intervenir en la dinámica del gran grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Respetar del turno de palabra - Aportar ideas ajustadas a la situación - Comprender las ideas de los compañeros - Mantener la coherencia temática - Ponerse de acuerdo con los compañeros del grupo - Organizar las ideas en soporte papel. - Consultar datos en otros soportes, impresos o digitales. • Habilidades para producir textos escritos: niveles de conceptualización del sistema escrito. <ul style="list-style-type: none"> - Nivel inicial: dibujos y aproximaciones a la grafía convencional (pseudoletas). - Nivel preconvencional: fonetización - Nivel convencional: alfabético
3. FINAL	
Transcripción del texto escrito en papel a soporte ordenador. <p>Agrupamiento variable: individual, parejas, grupos...</p> <p>Reescribir la historia con ayuda del ordenador para publicarla en alguna sección del portal <i>Dioperico</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades y destrezas para releer las ideas escritas en un momento previo y considerar la forma de expresarlas mejor: <ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la coherencia y cohesión del texto: reorganizar el texto, destacar ideas, etc. - Mejorar aspectos lingüísticos del sistema de escritura: segmentación convencional de palabras, omisión de alguna grafía, signos de puntuación. • Habilidades de búsqueda de información: <ul style="list-style-type: none"> - Localización de la grafía en el teclado - Búsqueda de funciones propias del ordenador: borrar, pasar a otra línea, mayúsculas, negrita, etc.

5. Planteamiento prospectivo

La información recogida en la Tabla 2 no pretende ser exhaustiva pues, aunque es posible establecer una estructura general en el desarrollo de las sesiones, son muchas las variaciones que pueden y deben ser introducidas para ser adecuadas a cada situación de aprendizaje (intereses y motivaciones del grupo, nivel de dominio de la herramienta informática, medios de que se disponen, objetivos que se pretenden priorizar en la enseñanza de la lectura y la escritura...). No obstante, sobre la información recogida en esta Tabla, se ha previsto diseñar una escala de observación, con un carácter abierto y flexible, que sirva al profesorado como instrumento de ayuda en el proceso de evaluación, dado que en ella se recogen las principales capacidades, habilidades y destrezas –en este caso, de carácter sociolingüístico y comunicativo– que el alumnado puede desarrollar en cada una de las etapas de las secuencias didácticas diseñadas.

Esta escala de observación se convierte en un nuevo reto al que el equipo deberá dar respuesta en sus próximas investigaciones teniendo en cuenta que, su análisis y valoración, se potencia en tanto se interrelacionen sus resultados con la evaluación del contexto de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y los criterios de evaluación asumidas por el profesorado. Es decir, asumiendo la evaluación desde una perspectiva sistémica en la que los aspectos relacionados con el niño o la niña no son los únicos que inciden en la misma. Este todo.

6. Referencias bibliográficas

- Anaya, D. (2002). *Diagnóstico en educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Ausubel, D.P., Novak, J. y Hanesian, L. (1978). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Benítez, L. (2006). “Temas de evaluación: capacidades lingüísticas y comunicativas que desarrollan los niños cuando usan las TICs”. En L. Martí (Coord.), *Nuevas herramientas para nuevas situaciones de aprendizaje: el uso del ordenador en el aula* (67-84). Plasencia: Centro de Profesores y Recursos.
- Coll, C. y Solé, I. (2002). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll (Coord.), *El constructivismo en el aula* (7-24). Barcelona: Graó.
- D'Angelo, E. y Oliva, J. (Coords.) (2003). *Lectura y escritura en contextos de diversidad*. Colección atención a la diversidad. Comunidad de Madrid: Conserjería de Educación.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1978). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *La política de la educación: cultura, poder y libertad*. Barcelona: Paidós.
- García Nieto, N. (2003). “Diagnóstico en educación: nuevos horizontes”. En *XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Granada: AIDIPE.
- García Ramos, J.M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación: guía práctica para educadores*. Madrid: Síntesis.

- Ojanen, S. y Caballero, M.Á. (1998). Cómo Formar Profesionales de la Enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (32), 159-169.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Juste, R. (1990). Recogida de Información en el Diagnóstico Pedagógico. *Bordón*, 42 (1), 17-29.
- Román, M. y Díez López, E. (1994). *Currículo y enseñanza. Una didáctica centrada en los procesos*. Madrid: EOS
- Sobrado, L. (2002). *Diagnóstico en educación: teoría, modelos y procesos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sobrino, R. (2006). “Dioperico, un recurso en la red para activar muchas intenciones en los niños”. En L. Martí (Coord.). *Nuevas herramientas para nuevas situaciones de aprendizaje: el uso del ordenador en el aula* (39-54). Plasencia: Centro de profesores y recursos.
- Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Condicionantes y Características de los Estudiantes que Inician Magisterio. Estudio Descriptivo y Comparativo entre Especialidades

Asunción Camina Durántez
M^a Isabel Salvador Pérez

RESUMEN:

El trabajo de investigación educativa que presentamos se inserta dentro de la creciente preocupación que existe en el espacio europeo por elaborar perfiles profesionales convergentes, y por el análisis de los condicionamientos y necesidades concretas de las diferentes situaciones para mejorar los sistemas educativos. Nuestro trabajo pretende contribuir a cubrir esta necesidad en relación con los estudios de Magisterio.

Analizamos las características y condicionamientos que muestran al comenzar los estudios (edad, estudios previos, modalidad de acceso a la universidad, preferencias por otras carreras, motivaciones por la de Magisterio, intereses, gustos y aficiones por actividades relacionadas con profesiones, y rasgos más característicos de su autoimagen). Hemos controlado las diferencias que aparecen entre los grupos que cursan las distintas especialidades. Buscamos elaborar unos perfiles de estudios y aportar información para la confección de los planes de estudio. Se trata de un estudio *ex post facto*, de tipo trasversal y comparativo, para el que hemos realizado tratamientos estadísticos descriptivos y comparativos, paramétricos y no paramétricos.

PALABRAS CLAVE: Orientación estudiantes de Magisterio; formación inicial de maestros; intereses, aficiones y preferencias; autoimagen y autoestima; perfil de estudios; necesidades formativas.

ABSTRACT:

This educational research has to do with increasing concern in Europe on convergent professional profiles, and with specific situational needs and conditions analysis targeted to improve European educational systems. Our research aims to be a contribution in this field from a teachers' education perspective.

Features and conditions at the time of beginning teachers' studies are analyzed (age, previous studies, University access, other preferred studies, reasons to choose Education studies, interests, inclinations and hobbies related to professional development, and significant self-image characteristics). Different specialities may trigger different results, and such circumstance has been controlled. Studies profiles have been

looked for as well as meaningful information useful to draft studies curricula. It is an *ex post facto*, cross-speciality, and comparative research. Both descriptive and comparative, parametric and non-parametric statistical work has been carried out.

KEY WORDS: Teachers' studies students orientation; initial training for teachers; interests, hobbies, and inclinations; self-image and self-esteem; studies profile; training needs.

Introducción

En el panorama actual de nuestro país se percibe una fuerte inquietud por mejorar la calidad docente. Ello ha impulsado el desarrollo de un número importante de trabajos de investigación, y la voluntad oficial por introducir modificaciones en los planes de estudio y en la estructura del sistema educativo.

Sobre la calidad de la docencia en las Universidades españolas contamos con interesantes análisis. Una de las demandas que se plantean con mayor insistencia hace referencia a la necesidad de implantar en todas las Universidades los Servicios de Orientación. Los cambios operados durante los últimos años en la estructura de los estudios universitarios (descentralización, autonomía, planes de estudio abiertos, confección del propio currículo con créditos en materias optativas y de libre configuración, etc.) y los efectuados desde hace algunos años (aumento notable de la población universitaria y soluciones dependientes de la nota en el examen de Selectividad; frustración ante la dificultad de cursar la carrera que se desea, desinformación, desmotivación, etc.) exigen la organización de estos servicios de orientación en todas las Universidades, de forma sistemática e institucionalizada. También el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (Consejo de Universidades, 2002, p.34) alude a que uno de los indicadores de calidad no suficientemente cubierto por las Universidades ha sido la puesta en marcha de un sistema homogéneo para la Orientación de los estudiantes. Para lograr este objetivo se necesitan más estudios sistemáticos sobre las necesidades de la comunidad universitaria (perfiles de estudios), la creación de materiales (cuestionarios y encuestas) para la recogida de información, y la formación de orientadores especializados en este nivel académico, así como la elaboración de un modelo teórico que dé sentido a toda esta actividad.

El tema nos ha interesado desde hace más de una década, y hemos realizado estudios piloto exploratorios sobre las características de los estudiantes que comienzan la carrera de Magisterio. Basándonos en nuestra experiencia, nos planteamos llevar a cabo un estudio riguroso y sistemático con este tipo de población, sobre los efectos constatables al terminar la carrera y las carencias del plan de estudios. Partimos del perfil que presentan (características y condicionamientos) al iniciar los estudios, y nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿Qué características y condicionantes externos tienen los estudiantes que inician los estudios de Magisterio?; ¿por qué acceden a esta carrera?; ¿qué motivaciones impulsan su elección?; ¿coincide con los estudios

deseados?; ¿qué imagen o concepto tienen sobre sí mismos?; ¿cuáles son sus intereses, gustos y aficiones, al margen de los estudios?.

Este tipo de estudios podría estar dirigido a atender ciertas necesidades básicas, entre las que destacamos las siguientes: 1) Como orientación y referente para ajustar los planes de estudio a las necesidades de formación profesional (capacitación y competencia de cara al mundo del trabajo) y de formación humana como “persona”. 2) Como ayuda a los profesores para que puedan adaptar los programas didácticos a las características reales de la población a la que van destinados, operar desde esa realidad y fijar los métodos más adecuados que les permitan lograr las metas a las que quieren llegar. 3) Como ayuda a los estudiantes en su proceso educativo; al principio, cuando tiene que elegir entre una variedad de opciones de carreras; después, cuando tiene que construir su propio y personal currículum y seleccionar entre una diversidad de materias optativas y/o de libre configuración; y al finalizar los estudios (últimos cursos o ya titulados) cuando necesitan asesoramiento sobre perspectivas en el ejercicio profesional.

Nuestro trabajo de investigación pretende contribuir al logro de estos objetivos y a encontrar respuestas válidas y fiables a estos interrogantes. Consta de tres fases. En la primera, ya realizada, hemos validado el instrumento que utilizamos prioritariamente para la recogida de información y elaboramos unos perfiles aproximativos de los estudiantes matriculados en Magisterio. Por la reducción de espacio que impone esta publicación, damos a conocer aquí la última parte de esta primera etapa; se trata de un estudio *ex post facto*, transversal, diferencial y comparativo entre cinco especialidades. La segunda y tercera fases estarán centradas en el control de los cambios apreciables al concluir la carrera y así valorar la calidad de los planes de estudio e ir consolidando los perfiles propios de estos estudios.

1. Diseño de nuestra investigación

1. 1. Variables controladas

Para realizar esta investigación controlamos las siguientes variables:

A.- Variables que hacen referencia a datos personales. Condicionantes externos: 1) edad al iniciar la carrera y los estudios previos; modalidad de acceso; calificación obtenida en el examen de selectividad; especialidad que cursan; 2) estudios y carreras preferidas; causas por las que, en su caso, no han podido cursar los estudios o carreras deseados; 3) orden de preferencia por los estudios de Magisterio y motivos que expresan para elegir esta carrera.

B.- Aficiones hacia aquellas actividades relacionadas con estudios y profesiones a las que les gustaría dedicarse intensamente, y rechazo hacia todas aquellas que no les interesan.

C.- Nivel o grado de autoestima (autoimagen) y características o rasgos más destacables (positiva o negativamente) en esta población.

1.2. Descripción del Cuestionario

Después de examinar varios instrumentos para recoger información sobre estas variables, seleccionamos el Cuestionario de García Yagüe, construido y validado por su autor para la orientación vocacional de estudiantes preuniversitarios (1980-1992). No obstante, lo hemos controlado estadísticamente y adaptado a nuestra población para esta investigación (A. Camina y I. Salvador, 2005). El Cuestionario (Anexo 1) incluye una serie de cuestiones que podemos agrupar en tres grandes bloques:

- 1) Datos personales: Identificación; estudios realizados; selectividad y, en su caso, calificación media obtenida; estudios que hubieran deseado realizar y, en su caso, la causa de no haberlos podido cursar; motivaciones que les han impulsado a estudiar la carrera de Magisterio; proyectos de futuro al terminar la carrera.
- 2) Intereses y rechazos: Presentamos una veintena de actividades, que tienen cierta vinculación con ocupaciones profesionales y recreativas (artísticas, deportivas, humanísticas y culturales, científicas y biológicas, técnicas, sociopolíticas y jurídicas, económicas y de negocios), para que elijan las cinco preferidas y las que rechazan.
- 3) Autoestima: Examinamos este constructo a través de la autovaloración de cada estudiante en veintitrés variables, distribuidas convencionalmente en tres grupos: a) Físico-Manipulativas; b) Habilidades Escolares; c) Rasgos de Personalidad. Ante cada variable el sujeto ha de calificarse, en comparación con su grupo de edad y nivel de estudios, según cinco categorías dadas.

1.3. Descripción de la muestra

Analizamos 441 cuestionarios de los estudiantes de primer curso de las especialidades de Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Musical y Educación Física, que asistieron a las clases en noviembre de 1999; representaban casi las tres cuartas partes (73,9%) de los estudiantes que se habían matriculado en la UAM; prácticamente la totalidad de los que asisten a clase con regularidad. En las especialidades de Educación Infantil y Educación Primaria, que tienen turnos de mañana y tarde, sólo hemos trabajado con los grupos de mañana, porque los tratamientos estadísticos mostraron que no había diferencias significativas entre los dos turnos. La muestra final que hemos utilizado está compuesta por 310 estudiantes del turno de mañana, aunque los totales de cada especialidad pueden variar levemente de unas variables a otras.

1.4. Tratamientos estadísticos

Hemos sometido las respuestas de los estudiantes a tratamientos paramétricos y no paramétricos, utilizando paquetes estadísticos del programa SPSS, aplicado a nuestros objetivos: porcentajes, medias y desviaciones típicas; prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y prueba de homogeneidad de la varianza (estadístico de Levene); ANOVA (paramétrica) y Kruskal-Wallis (no paramétrica); T3 de Dunnett, prueba de Scheffé, Tamhane, y HSD de Tukey.

2. Posibles fuentes de condicionamientos. Características externas diferenciales

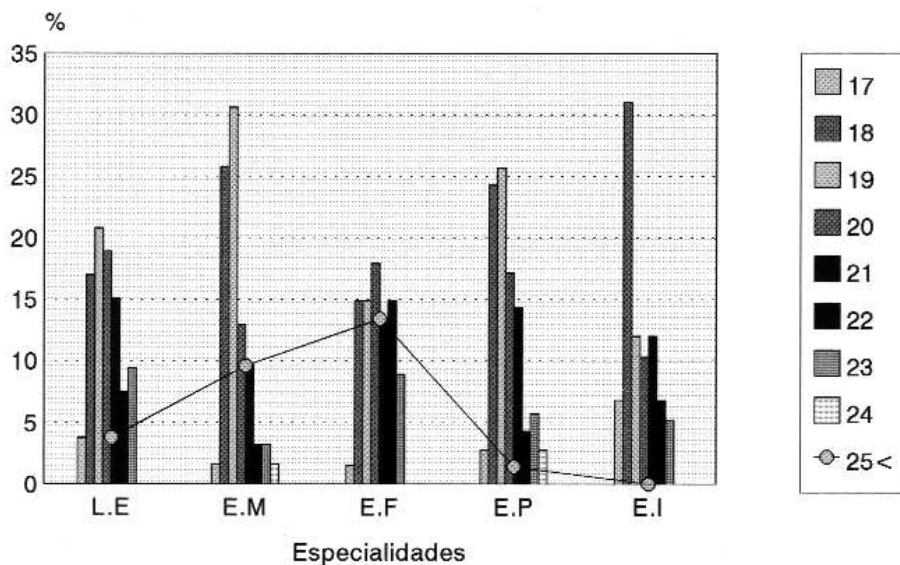
2.1. Edad de inicio de los estudios

La edad en la que comienzan los estudios no es, en la mayoría de los casos, inmediata a la terminación de los estudios de Bachillerato y tiene mucha dispersión en todas las especialidades, muy acentuada en algunas de ellas¹. Más de la mitad de los estudiantes entran con 20 años cumplidos, y uno de cada siete entra a partir de los 23 años, es decir, en el momento en que algunos salen ya con una Licenciatura hecha.

Hay diferencias importantes entre las especialidades (F: 4,17 con significación inferior al .001 en ANOVA). Como puede apreciarse en el gráfico se pueden diferenciar dos subconjuntos: uno sin Educación Física (en esta especialidad casi el 70% son mayores de 20 años, y la cuarta parte tiene más de 23), y otro sin Educación Infantil (dos terceras partes tiene 17 y 18 años y ninguno más de 23, aunque un 15% no contesta).

La tardía entrada en los estudios y la dispersión de las edades son datos importantes. Si esto se cumple en otras Universidades, será necesario tenerlo en cuenta para el diseño de los planes de estudio de esta carrera y para la orientación personalizada de las clases.

Distribución edades por especialidades



1. En Lengua Extranjera, hay 2 de 17 años; 1 de 26; y 1 de 27 años. En Educación Musical, hay 1 de 17 años; 1 de 25; 2 de 26; 1 de 31; 1 de 41. En Educación Física, hay 1 de 17; 2 de 25; 3 de 26; 1 de 31; 2 de 32; 1 de 33. En Educación Primaria, 2 de 17 años; 1 de 28. En Educación Infantil, hay 4 de 17 años.

2.2. Modalidad de acceso

Como se puede apreciar (tabla 1) la mayoría de los estudiantes, el 82%, han cursado el Bachillerato en diversas modalidades. Son muy pocos los que proceden de Formación Profesional en sus diversos módulos; el mayor porcentaje lo encontramos en la especialidad de Educación Infantil (24%), el más homogéneo en cuanto a la edad, y en Educación Física (21%), uno de los más heterogéneos en cuanto a la edad. Educación Musical es el grupo en el que existen menos estudiantes de F. P. (no llegan al 10%). Aún es menor el porcentaje de los que acceden mediante el examen para mayores de 25 años. Desde esta perspectiva, pensamos que tal variedad de procedencias tiene que afectar a la diferenciación de los grupos y condicionar tanto la docencia como sus resultados.

TABLA 1. Estadísticos descriptivos de la muestra

Especialidades	Edad		Modal. acceso (%)			Nota selectividad		
	Media	D.S.	BUP	F. P	>25	%selec	Media	D.S
L. Extranjera	20,2	2,09	75,5	17	1,9	71,69	5,4	0,68
E. Musical	20,6	4,16	88,7	9,7	1,6	90,32	5,8	0,74
E. Física	21,3	3,43	77,6	21		80,6	5,8	0,75
E. Primaria	19,8	1,94	82,8	14,3		88,57	5,8	0,77
E. Infantil	19,4	1,74	75,8	24,1		86,21	6,1	0,57
Totales	20,3	2,95	82,3	17,1	0,65	88,43	5,8	0,73

2.3. Puntuación en la prueba de Selectividad

La mayoría de nuestros estudiantes han realizado el examen de Selectividad. El resto, hasta la totalidad de la muestra, no expresan la nota de esta prueba, por acceder desde el tercer ciclo de F. P., ser mayores de 25 años o, simplemente, porque no contestan a esta cuestión. La nota media más elevada y, como en otras variables, el grupo más homogéneo es el de Educación Infantil. Las especialidades de Educación Musical, Educación Física y Educación Primaria obtienen calificaciones medias en torno a 5,8; al mismo tiempo, encontramos en estos grupos la mayor heterogeneidad. En Lengua Extranjera se halla la puntuación media y las notas mínimas y máximas más bajas de toda nuestra población, con una variabilidad bastante alta, aunque inferior a las dispersiones encontradas en las tres especialidades citadas anteriormente (tabla 1).

Tomamos como referencia los resultados de las pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y del estadístico de Levene para realizar el análisis de varianza de un factor (ANOVA), que mostró la existencia de diferencias significativas a un nivel de .001. Las pruebas de Scheffé, las de Tamhane, T3 de Dunnett y HSD de Tukey dieron que las diferencias de las medias entre Lengua Extranjera y Educación Infantil eran estadísticamente significativas con un nivel de .001; en la prueba HSD de Tukey hallamos, además, diferencias entre Lengua Extranjera con Educación Física y con Educación Primaria, significativas al .05.

A las dificultades que citábamos al tratar los condicionantes anteriores (edad, modalidad de acceso), habría que incorporar las derivadas de las desigualdades entre los grupos en cuanto al nivel de conocimientos que se supone representa la nota de selectividad.

2.4. Carreras preferidas al terminar los estudios secundarios

En el Cuestionario preguntamos: “¿Qué carreras hubieras deseado estudiar?. Cita las tres primeras opciones” (Anexo 1, cuestión 3). Los tratamientos de las respuestas de cada especialidad diferencian entre los que sólo enunciaron Magisterio y los que señalaban otras carreras, excluyendo Magisterio.

Sólo un poco más de la cuarta parte de la muestra señala Magisterio como única cita, a veces repitiéndolo en las tres elecciones (12,7%). Los que más lo citan son los estudiantes de Educación Infantil (42,1%) y los que menos los de Educación Física (18,7%) y Educación Musical (21,7%), es decir, de éstos casi uno de cada seis no cita Magisterio. El dato es muy importante y puede tener graves implicaciones vocacionales, ¿por qué hay tantos estudiantes que se matriculan en la carrera de Magisterio sin aparente vocación hacia ella?, ¿qué repercusiones tendrá en la marcha y desarrollo de sus estudios?.

Entre los que eligieron la carrera de Magisterio, analizamos las preferencias por las distintas especialidades. La mayor coincidencia entre los estudios de especialidad elegidos y los estudios cursados la encontramos en Educación Infantil (93,5%) y en Educación Física (90%). También son mayoría (80%) los que habiendo elegido Educación Musical en primera opción están cursando esta especialidad. En Educación Primaria las elecciones se distribuyen casi en la misma proporción entre esta especialidad y la de Educación Infantil (el 43,7% y el 41,7% respectivamente); y en Lengua Extranjera, sólo el 40% están realizando la especialidad que deseaban en primera opción, el resto señala preferentemente las especialidades de Educación Infantil (28%) y Educación Primaria (12%). Desde una perspectiva general, apreciamos que la especialidad más solicitada es la de Educación Infantil (casi el 40% del total), y la menos solicitada es la de Lengua Extranjera; ningún estudiante de los que cursan las otras especialidades la eligió.

Ante la pregunta abierta sobre las motivaciones que les indujeron a matricularse en la carrera de Magisterio, encontramos respuestas muy dispares que agrupamos por afinidades. La tabla 2 representa, por especialidades, los motivos citados. La mayoría de

las especialidades citan motivos profesionales: gusto por la docencia y/o por el trabajo con niños. Sin embargo, hay algunos matices que nos parece interesante comentar. En las especialidades que forman profesores especialistas en Educación Musical y Educación Física hay un porcentaje muy importante de estudiantes que contestan, como motivo principal, el gusto por los contenidos específicos de su especialidad. Por el contrario, en Lengua Extranjera son muy pocos los que manifiestan su atracción por la lengua inglesa (7,8%).

TABLA 2. Motivos por los que eligió los estudios de Magisterio (en porcentajes)

Motivos	L. E %	E. M. %	E. F %	E. P %	E. I %
Gusto docencia	52,9	20,6	32,8	49,3	31
Gusto niños	23,5	23,8	10,4	14,1	46,5
Gusto contenidos especialidad	7,8	40	32,8		
Vocación, saber más profesión		4,8	14,9	16,9	12,1
Estudios previos especialidad		8	1,5		
Motivos diversos	1,9	3,2	4,5	10,1	6,9
Salida laboral/profesional	7,8	1,6	1,5	1,5	1,7
Aprender inglés	5,9				
No contesta			1,5	8,4	1,7

Pero, ¿qué **carreras les hubiera gustado realizar**? También, ante esta pregunta abierta, agrupamos las respuestas por afinidades, teniendo en cuenta los diversos campos de estudio; resultaron once familias y diecisiete grupos, diferenciando las de ciclo largo y las de ciclo corto. En la tabla 3 expresamos las elecciones en porcentajes, diferenciadas por especialidades y ordenadas de mayor a menor preferencia. Hemos agrupado aquellas carreras que han tenido menor número de elecciones. Observamos que la mayoría de los estudiantes de nuestra muestra se inclinan por estudios de ciclo corto. En casi todas las especialidades, aproximadamente la mitad escogen otros estudios como primera opción, y en Educación Física lo hacen dos de cada tres estudiantes.

En cuanto a los motivos que les habían impedido realizar los estudios deseados, la mayoría de los estudiantes citaron la insuficiencia de su nota en la Selectividad (Lengua Extranjera: 82,5%; Educación Musical: 80,95%; Educación Primaria: 97,77%; Educación Infantil: 85,71%). En el grupo de Educación Física, algo más de un tercio (33,33%) dice, además, no haber superado las pruebas físicas del INEF. Un porcentaje notablemente menor en todas las especialidades expresan otros motivos: no tener acceso desde F. P., abandono de otras carreras por fracaso o por no gustarles el plan de estudios, no poder hacer una carrera larga, por cambios de interés, etc. En realidad, son pocos los que no contestan a esta pregunta.

TABLA 3. Tipo de estudios deseados, en porcentajes

Preferencias	L. E	E. M	E. F	E. P	E. I
<i>1b. Magisterio</i>	50	68,3	31,3	69,6	80,7
<i>10b. Enfermería, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Logopedia</i>	10	1,7	15,6	10,1	10,5
<i>5b. Trabajo Social, Educación Social</i>	4	1,7		1,4	
1a. Psicología, Pedagogía y Sociología	4	10		4,3	
10a. Biosanitarias: Medicina, Farmacia, Veterinaria	2	1,7	4,7	5,8	3,5
<i>6b. Turismo/ 7b. Arte Dramático</i>	12	1,7			1,7
4a. C. Actividad física y deporte	6		37,5	1,4	
2a. Filologías (todas)	2	3,3			
3a. Filosofía, Geografía, Historia/ 5a. Derecho/ 6a. Publicidad, Periodismo, Comunicación Audiovisual y Relaciones Públicas		6,7	6,3	7,2	3,5
9a. C. Biológicas, Geológicas, Físicas, Químicas, Ambientales y del Mar	6	3,3	3,1		
11a. Arquitectura, Ingenierías, Matemáticas, Informática	2	1,7	1,6		
<i>11b. Arquitectura Técnica, Ingeniería Técnica, Ingeniería de Sistemas</i>	2		1,6		

3. Condicionamientos internos: intereses y autoimagen

3.1. Preferencias y rechazos hacia actividades

El estudio por especialidades de los porcentajes de aceptación, rechazo o indiferencia (tabla 4) que muestran los estudiantes ante las diecisiete actividades que les proponemos (anexo 1, cuestión 11), relacionadas con algunas profesiones, aporta matices muy interesantes. En las especialidades de Educación Infantil, Educación Primaria y Lengua Extranjera, casi el 90% de los estudiantes seleccionan las actividades de ayuda a la maduración educativa de niños y adolescentes, y, en mucha menor cuantía, las de ayuda a los necesitados y orientar a la gente en sus conflictos y problemas (entre el 50% y el 70%). Sin embargo, sorprende que no sea mayor el número de estudiantes de estas especialidades que no las citan, siendo tan próximas a las obligaciones propias de la profesión para la que se están preparando. Por otra parte, en las especialidades de Educación Musical y Educación Física, las variables elegidas como preferentes son las relacionadas con los contenidos propios de su especialidad: actividades musicales (más del 80%) y las relacionadas con el deporte o su enseñanza (casi el 90%), respectivamente. Sus preferencias por las actividades educativas aparecen en un segundo lugar. Se aprecian mayores coincidencias en los rechazos, polarizados en: participar en discusiones sociopolíticas, en discusiones

científicas y en las relacionadas con la producción o el comercio (entre el 50% y el 60% de la muestra global).

TABLA 4. Actividades relacionadas con profesiones
Porcentajes de aceptación, rechazo e indiferencia por especialidades

(*)	% Aceptación					% Rechazos					% Indiferentes				
	L.	E.	E.	E.	E.	L.	E.	E.	E.	E..	L.	E.	E.	E.	E.
1	25	24	90	31,	22	15	24	1,5	29	36	60	52	9	40	41,
2	13	82	7,5	7,1	12	38	0	37	33	22	49	18	55	60	65,
3	19	31	12	27,	36	21	11	25	10	10	60	58	63	63	53,
4	13	9,7	21	20	8,6	30	48	35	31	38	57	42	44	49	53,
5	7,5	4,8	3	2,9	0	51	57	40	64	55	42	39	57	33	44,
6	17	15	27	18,	6,9	13	15	9	16	26	70	71	64	66	67,
7	32	26	40	37,	36	23	18	12	7,1	14	45	57	48	56	50
8	62	44	49	58,	71	0	0	4,5	0	1,7	39	57	46	41	27,
9	89	74	85	87,	95	0	0	0	1,4	0	11	26	15	11	5,2
10	62	37	39	57,	66	5,7	3,2	3	0	1,7	32	60	58	43	32,
11	26	18	21	15,	14	7,5	23	21	16	17	66	60	58	69	69
12	13	1,6	7,5	14,	8,6	23	29	27	30	26	64	69	66	56	65,
13	28	13	13	24,	24	13	13	19	16	19	59	74	67	60	56,
14	7,5	6,5	1,5	4,3	1,7	62	58	57	64	59	30	36	42	31	39,
15	7,5	0	7,5	0	0	45	69	43	56	67	47	31	49	44	32,
16	32	29	12	17,	6,9	3,8	15	21	14	19	64	57	67	69	74,
17	28	40	16	20	29	28	19	42	26	28	43	40	42	54	43,

(*). Número de orden en las actividades expuestas en el ítem 11 del Cuestionario

3.2. Valoración y autoestima de sus capacidades

Para aproximarnos a un perfil que caracterizase a los estudiantes por la autoimagen que proyectan, diferenciando las especialidades que cursan, analizamos los porcentajes que se acumulan por encima (bien y muy bien) o por debajo (mal o muy mal) en la autovaloración de cada una de las veintitrés variables. Por lo tanto, agrupando por separado los valores extremos (véase tabla 5), llegamos a las siguientes conclusiones.

En el bloque de **variables físicomaniplulativas** no se aprecian grandes diferencias entre las especialidades, predominando globalmente las valoraciones en torno al nivel medio. Una excepción son las especialidades de Educación Física y Educación Musical; en la primera, más de las tres cuartas partes del grupo se autovaloran por encima o muy por encima de la media en resistencia a la fatiga y en agilidad para el deporte, respuestas lógicas con su elección profesional, aunque sorprende que entre el 20 % y el 30% no manifiestan tan buena apreciación como sería deseable en su espe-

cialidad; en la segunda destaca un elevado porcentaje de autovaloraciones muy positivas en facilidad para la música, pero aún hay algunos (20%) que no lo hacen así, y resulta difícil entender su elección por esta especialidad.

TABLA 5. Variables de autoestima por especialidades
Porcentajes de sujetos en valoraciones extremas (bien/muy bien; mal/muy mal)

Variables físico manipulativas	% Valoraciones positivas (++/+)					% Valoraciones negativas (-/-)				
	L. E	E. M	E. F	E. P	E. I	L. E	E. M	E. F	E. P	E.
Salud	58,5	37,1	74,6	42,9	44,	3,8	6,5	3	4,3	3,4
Resistencia fatiga	30,2	25,8	76,1	27,1	24,	13,2	24,2	0	28,6	33
Agilidad deportiva	40,4	33,9	82,1	34,3	24,	15,4	29	0	30	38
Destreza manipulativa	30,2	37,1	42,4	39,1	44,	11,3	14,5	18,2	17,4	17
Facilidad dibujo técnico	17	22,6	32,8	18,6	22,	49,1	45,2	28,4	47,1	57
Facilidad dibujo	24,5	30,6	28,4	22,9	29,	41,5	41,9	29,9	40	33
Facilidad música	20,8	80,6	19,4	17,4	20,	43,4	4,8	40,3	47,8	41
Variables estudio	% Valoraciones positivas (++/+)					% Valoraciones negativas (-/-)				
	L. E	E. M	E. F	E. P	E. I	L. E	E. M	E. F	E. P	E.
Facilidad problemas	19,6	19,4	32,8	20,6	15,	35,3	27,4	23,4	38,2	26
Facilidad cálculo	26,4	22,6	34,3	21,7	13,	22,6	25,8	20,9	34,8	35
Claridad/fluidez de	41,5	38,7	37,3	21,7	29,	1,9	8,1	10,4	10,1	10
Facilidad lectura	53,8	37,7	33,3	24,3	46,	3,8	3,3	10,6	7,1	6,9
Facilidad redacción	52,9	36,1	47	24,6	39,	9,8	9,8	13,6	14,5	12
Facilidad idiomas	56,6	21	22,4	11,6	32,	7,5	27,4	29,9	40,6	29
Facilidad estudio	30,2	27,9	40,3	14,3	34,	7,5	14,8	4,5	8,6	12
Variables personalidad	% Valoraciones positivas (++/+)					% Valoraciones negativas (-/-)				
	L. E	E. M	E. F	E. P	E. I	L. E	E. M	E. F	E. P	E.
Vitalidad	71,7	64,5	80,6	62,3	70,	0	0	1,5	4,3	0
Inteligencia	39,6	27,4	44,8	20,3	31,	0	1,6	0	2,9	5,3
Inventiva	50,9	50,8	55,2	42,6	55,	1,9	8,2	4,5	7,4	10
Independencia criterio	65,4	63,9	68,7	53,6	58,	0	0	3	1,4	5,2
Tenacidad	52,8	46,8	50,7	52,2	55,	7,5	8,1	6	4,3	3,4
Popularidad	13,2	8,3	21,5	7,7	5,2	18,9	23,3	13,8	24,6	31
Autocontrol	49,1	41,9	58,2	42	41,	5,7	9,7	11,9	15,9	12
Alegría	73,6	56,7	76,1	80,9	79,	1,9	3,3	1,5	1,5	3,4
Suerte	34	36,1	28,8	15,9	25,	13,2	19,7	16,7	21,7	26

Las **variables** relacionadas con el **trabajo intelectual**, con el estudio, tampoco arrojan diferencias acusadas entre las cinco especialidades, predominando las autovaloraciones moderadas. Sin embargo, son destacables los porcentajes de sujetos que valoran baja o muy baja su capacidad para actividades tan básicas como: facilidad para comprender problemas y razonamientos matemáticos (el 38% de Educación Primaria y el 35% de Lengua Extranjera) y en facilidad para el cálculo (Educación Infantil y Primaria, también casi el 35%). En general, en este bloque, los mejores nive-

les de valoración los encontramos en las variables verbales en la especialidad de Lengua Extranjera (entre el 50% y el 60% en facilidad para leer con rapidez y resumir, para redactar y, lógicamente, para aprender idiomas). Lo preocupante son las bolsas de sujetos (entre el 20% y el 30%, en algunas variables) que, estando ya en estudios universitarios, se consideran mal o muy mal en actividades tan básicas para el trabajo intelectual. Peor aún nos parece la situación de un grupo importante de Educación Primaria que, además, tendrán que dedicarse a enseñar estos contenidos. Dificultades personales que, sin duda, repercutirán en los niveles de su propio aprendizaje y el que impongan en las clases.

En cuanto a las **variables** descriptivas de ciertos **rasgos de su personalidad**, las autoevaluaciones son mucho más optimistas. Una apreciación global nos muestra que entre el 80% y el 90% de los estudiantes de todas las especialidades se consideran por encima de la media de su población en vitalidad, independencia de criterio y alegría. En inteligencia y popularidad, predominan valoraciones medias en todas las especialidades.

Análisis diferencial descriptivo sobre la autoestima. Para afinar más en la búsqueda de las diferencias o similitudes entre las especialidades, en relación con las variables de autoestima, realizamos controles estadísticos paramétricos y no paramétricos. Con tal fin, dimos una valoración numérica (simbólica) a cada una de las cinco categorías indicadoras del nivel de autoevaluación ante cada variable. Hemos ponderado el signo indicador de cada categoría con la siguiente valoración simbólica: 4 (++) , 3 (+) , 2 (R) , 1 (-) y 0 (- -).

El análisis de las medias de cada especialidad en cada uno de los tres bloques pone de manifiesto los siguientes resultados. En el bloque de variables físico-manipulativas, hay diferencias importantes entre las medias de las especialidades de Educación Primaria y Educación Infantil (1,98 y 1,97 respectivamente) con Educación Física (2,46), siendo esta especialidad la que acusa la mayor dispersión. También son destacables las diferencias en habilidades para el estudio, en las que la especialidad de Lengua Extranjera consigue la media más alta (2,31) y Educación Primaria la más baja (1,94), pero las dispersiones son, en general, muy similares. Sin embargo, son muy próximas las medias de las cinco especialidades en las variables que denominamos rasgos de personalidad, y bastante homogéneas en cuanto a su dispersión. Estas diferencias resultaron ser significativas al 1% en los grupos *físico-manipulativo* y de *habilidades para el estudio*, y al 5% en los *rasgos de personalidad* (prueba de Levene y ANOVA). Así mismo, la prueba T3 de Dunnett para comparaciones múltiples, afirma las diferencias entre la media de la especialidad de Educación Física con el resto de las especialidades, significativa al 1% o al 5% en los tres grupos de variables, siendo más fuerte en el bloque Físico-manipulativo, especialmente en relación con Educación Infantil y Educación Primaria. También esta última especialidad acusa diferencias con Lengua Extranjera (al 1%) en Habilidades para el estudio. El resto de los resultados no nos permite afirmar que las diferencias entre las medias sean significativas.

Para mayor precisión en la búsqueda de perfiles característicos de los estudiantes de Magisterio, hallamos las medias y su nivel de significación en cada una de las veinti-

titrés variables, diferenciadas por especialidades (prueba de Levene y ANOVA). Los resultados ponen de manifiesto que hay diferencias significativas al 1% entre las cinco especialidades en algunas variables del grupo Físico- manipulativo (*salud, resistencia a la fatiga, agilidad para el deporte*) y, como cabría esperar, destaca la especialidad de Educación Física en las medias de casi todas las variables de este grupo, y la de Educación Musical en *facilidad para la música*; también las hay en algunas variables relacionadas con las Habilidades para el estudio (*facilidad para el estudio y facilidad para la lectura*), pero al 5%, siendo la media más alta la de Educación Física, en la primera y la de Lengua Extranjera, en la segunda; esta última especialidad es, además, significativamente diferente a las demás en la variable *facilidad para los idiomas*. No encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los Rasgos de personalidad, tan solo se distinguen las especialidades en la variable *popularidad* (al 5%), aunque sean curiosamente los estudiantes de Educación Física los que, también aquí, se sitúan en la media más alta.

Conclusiones

El trabajo de investigación que acabamos de presentar nos ha permitido llevar a cabo un estudio aproximativo sobre las características y los condicionantes de los estudiantes que inician la carrera de Magisterio. Tras el meticuloso análisis estadístico al que hemos sometido sus respuestas en el cuestionario utilizado, buscando la significación y validación de las mismas, encontramos los siguientes rasgos:

I). La *edad* con la que comienzan la carrera de Magisterio es muy dispar, con diferencias significativas entre las especialidades; unos comienzan temprano, recién terminados los estudios secundarios (17 años), en tanto que otros lo hacen en una etapa avanzada de su vida (41 años). Cabe pensar en la gran variedad de experiencias y motivaciones que se esconden tras estos datos, y desde ellos es fácil inferir cuán diversa será su actitud ante el estudio, sus expectativas ante las clases, sus niveles de exigencias propias y hacia el profesor, sus dificultades, su disponibilidad para el trabajo académico, y, tal vez, el abandono sin finalizar la carrera. Este problema es más destacado en los grupos en los que encontramos la mayor variabilidad, que son los de formación especializada (Educación Física, Educación Musical y Lengua Extranjera), siendo más homogéneos los grupos de formación generalista (Educación Infantil y Educación Primaria). En cuanto a la *modalidad de acceso*, la mayoría han realizado el Bachillerato, pero hay un alto porcentaje de los que proceden del ciclo superior de Formación Profesional en diversos módulos, concentrados preferentemente en Educación Infantil (casi la cuarta parte de esta submuestra) y en Educación Física (uno de cada cinco estudiantes). En las *notas del examen de selectividad* los promedios oscilan entre 5 y 6 puntos, siendo Educación Infantil el grupo que obtiene la media más alta y Lengua Extranjera el que la tiene más baja; la totalidad oscila entre 3,20 (mínima) y 8,86 (máxima). La mayoría de los que inician estos estudios obtienen en el examen de selectividad calificaciones bastante mediocres.

Así pues, si a la elevada variabilidad en las edades de los estudiantes de Magisterio, incorporamos la variedad de procedencias, preparación y conocimientos previos, a juzgar por el bajo nivel de conocimientos que se supone representa la nota de selectividad, es previsible la gran dificultad del profesorado para acomodarse a las demandas y satisfacer las aspiraciones individuales. ¿Por qué se concentran en esta carrera tanta variabilidad de condicionantes?

Las respuestas sobre sus *preferencias por las diferentes opciones* que se les ofrecen *al terminar los estudios secundarios* aportan una información llamativa: sólo poco más de la cuarta parte del total de la muestra señala los estudios de Magisterio como preferencia única, uno de cada seis cita otras carreras diferentes y no menciona ésta. Este hecho se da de forma más acusada en las especialidades de Educación Musical y de Educación Física; son también estos dos grupos los que se encuentran estudiando la especialidad que más les gusta, y, según expresan, están estudiando la carrera de maestros motivados más por los contenidos de su especialidad que por la actividad educativa en sí misma.

La especialidad más solicitada es la de Educación Infantil, también en la que se halla el mayor porcentaje de los que están estudiando lo que les gusta, trabajar con niños. Hay muchos estudiantes en las especialidades de Educación Primaria y de Lengua Extranjera que hubieran deseado cursar Educación Infantil. ¿Están disgustados en la que están haciendo?, ¿tal vez desmotivados?, ¿qué problemas pueden irradiar de esta situación?, ¿qué incidencia puede tener este hecho en la dinámica de las clases y en la docencia?

II). Los *motivos* que exponen nuestros estudiantes para justificar la decisión de realizar la carrera de Magisterio son muy variados y, con frecuencia, frágiles. Sólo la mitad de los estudiantes de las especialidades de Lengua Extranjera y Educación Primaria dice empujarles el gusto por la docencia, de Educación Infantil y Educación Física sólo un tercio, y en Educación Musical no llega a uno de cada cuatro estudiantes. Realmente parece escaso el número de nuestros aspirantes a maestros con interés por la actividad clave de esta profesión: la docencia; no podemos afirmar que tengan una atracción fuerte y generalizada por ella. Según nuestros resultados, un número importante, entre el 20% y el 50%, hubieran preferido realizar otros estudios, preferentemente de ciclo corto, que se dispersan entre una amplia gama de carreras, a veces tan lejanas como nos pueden resultar las de tipo técnico. La justificación más general que aluden para no haber podido cumplir sus proyectos ha sido la falta de nota en el examen de Selectividad, o no haber superado las pruebas físicas del INEF, en el caso de Educación Física. Evidentemente, en tal situación, son demasiados estudiantes los que, en cada grupo o cada especialidad, se encuentran forzados, y se ven en la necesidad de aprender unos contenidos que no corresponden a sus intereses y que les prepara para un ejercicio profesional futuro que tampoco se ajusta a sus ilusiones y proyectos de vida. Ante la frustración que pueden padecer, cabe esperar como tipos de reacción más frecuentes: los que abandonan antes de terminar la carrera; los que se adaptan con desgana con la esperanza de pasar, terminar y después hacer otra cosa; y los que, por el camino, descubrieron que había llegado a interesarles.

No obstante, cuando les planteamos la posibilidad de seleccionar cinco *actividades relacionadas con trabajos profesionales*, de las diecisiete que les ofertamos, para dedicarse intensamente a ellas, y rechazar el mismo número, la gran mayoría de los estudiantes de Educación Infantil, Primaria y Lengua Extranjera (casi nueve de cada diez) señalan las actividades más relacionadas con la educación: ayudar a la maduración educativa de niños y adolescentes. Las especialidades de Educación Musical y Educación Física, como ya comentamos anteriormente, prefieren las relacionadas con las actividades musicales y deportivas, respectivamente, y, sólo en segundo lugar, se inclinan por las actividades relacionadas con la educación.

III). El análisis de las autovaloraciones dadas por nuestros estudiantes, en las 23 variables que hemos tomado para describir su *autoestima*, apreciamos algunos aspectos interesantes. En las variables más relacionadas con los Estudios, todas las especialidades se valoran mejor en las del factor lingüístico que en las del factor matemático. Son pocos los que se consideran mal en el primero, aunque la mayoría se sitúa en torno a la media de su población, pero asombra los que se autoevalúan por debajo de ella en las variables del factor matemático y cálculo, especialmente grave en los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria, que tendrán que atender a la enseñanza de tan importante materia en su ejercicio profesional.

Dentro del grupo que hemos llamado Físico-manipulativo, en las variables del factor artístico y manipulativo, se aprecia una valoración baja o muy baja, en general, en habilidad para el dibujo artístico y el técnico, habilidades de las que tendrán que hacer uso todos los maestros en algún momento de su ejercicio profesional. Como era de esperar, los estudiantes de las especialidades de Educación Física y de Educación Musical se valoran alto en cualidades relacionadas con sus respectivos estudios, concretamente en la primera no hay ningún sujeto que se considere mal o muy mal en ella. Nos preocupa la cantidad de estudiantes de Educación Infantil que estiman que tienen escasa resistencia a la fatiga.

En el grupo de variables que denominamos Rasgos de Personalidad, encontramos los más altos porcentajes de sujetos que se valoran muy bien en todas las especialidades, especialmente en alegría y vitalidad (del factor Optimismo) y en tenacidad, autocontrol e independencia de criterio (del factor que hemos denominado Confianza y Seguridad en sí mismo). Sí llama la atención los importantes porcentajes de sujetos que, en todas las especialidades, tienen un bajo autoconcepto de su popularidad y de su suerte, tratándose de una población en la que predomina la gente joven.

La descripción que hemos podido hacer dibuja un panorama con muchas dificultades para la actividad docente y la eficacia de sus resultados. Nos llegan a los estudios de Magisterio, grupos de una población con gran dispersión en edades, en procedencias, conocimientos o estudios previos, en intereses y proyectos de vida, en expectativas de presente y de futuro, etc. Es complejo poder atender tanta variedad de necesidades, dentro de un modelo de enseñanza masificado, con grupos muy numerosos y periodos de trato personal profesor-alumno muy cortos. El esfuerzo del docente honesto queda diluido en ese

cúmulo de variables interactuantes que desemboca en unos rendimientos pobres e insatisfactorios para todos. Esta situación se debería tener en cuenta a la hora de diseñar posibles programas de Orientación universitaria, al comenzar este nivel académico o al terminar los estudios secundarios y, sobre todo, al planificar la formación del profesorado. Esperamos contrastar estos datos con los que obtengamos en otras Universidades.

Bibliografía

- Álvarez Rojo, V. y otros (2000). Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. En H. Salmerón y V. López (Coords.), *Orientación educativa en las Universidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 47-77.
- Actas Congreso *Orientación Universitaria y evaluación de la calidad* (octubre, 1996). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Blázquez Entonado, F. (2001). Nuevos perfiles en la formación de profesores para la sociedad de la información. *Organización y Gestión Educativa*, (5), 3-8.
- Camina Durántez, A. y Salvador Pérez, M. I. (2005): Análisis de un cuestionario para la orientación de los estudios universitarios de Magisterio. *Revista de Investigación Educativa*, 1, (23), 239-257.
- Consejo de Universidades (2002). *Informe Anual de la Tercera Convocatoria. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Secretaria General Técnica.
- De Miguel, M. (1997). Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria, en P. Apodaca y C. Lobato (Eds.) *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes, 53-67.
- Díaz Allué, M. T. (1989). *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*. Madrid: Narcea.
- Echeverría, B. (1997). *Los servicios de orientación universitarios*. En P. Apodaca y C. Lobato (Eds.), opus cit., 112-136.
- Echeverría, B., Figuera, P. y Gallego, S. (1996). La Orientación Universitaria: Del Sueño a la Realidad. *Revista de Orientación Pedagógica*, 7 (12), 207-220.
- Gil Beltrán, J. M. (2002). El Servicio de Orientación en la Universidad. *Tendencias Pedagógicas. Orientación y Tutoría*, (7), 137-154.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior. Documento-Marco*. Madrid: MEC.
- Pérez Juste, R. (1999). El profesor del siglo XXI. *Organización y Gestión Educativa*, (5), 32-36.
- Pérez Juste, R. y otros (1990). Servicios de Orientación en la UNED: Demanda expresada y necesidades detectadas, *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, III (1), 23-56.
- Rodríguez Espinar, S. (1997). Orientación universitaria y evaluación de la calidad, en P. Apodaca y C. Lobato (Eds.) *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes, 23-67.

- Sánchez García, M. F. (1999). La orientación universitaria, veinticinco años después. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 193-206.
- Sánchez García, M. F. (1998). Las funciones y necesidades de orientación en la Universidad: un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación Psicopedagógica*, 9 (15), 87-107.
- Vidal, J., Díez, G. M. y Vieira, M. J. (2002). Oferta de los Servicios de Orientación en las Universidades Españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 2 (20), 431- 448.
- Vidal, J. (Coord.) (1999). *Indicadores en la Universidad: información y decisiones*. Madrid: Consejo de Universidades, MEC.
- Watts, A. y otros (1988). *Les services d'orientation scolaire et professionnelle pour le groupe d'âge 14-25 ans dans les états membres de la Communauté Européenne*. Bruselas: Commission del Communautés Européennes.

Anexo 1: Cuestionario

- Curso.....Especialidad.....E.dad.....Lugar de nacimiento.....
1. ¿Dónde has cursado el BUP? Si hiciste F.P., indica la especialidad y el lugar dónde la realizaste
 2. ¿Has hecho la Selectividad?..... ¿Qué nota has obtenido?.....
 3. ¿Qué carreras hubieras deseado estudiar? (Cita las tres primeras opciones): 1ª 2ª3ª
 4. ¿Por qué no has podido hacer esos estudios?
 5. ¿En qué lugar situaste Magisterio?
 6. ¿Qué motivos te han decidido a estudiar esta carrera?.....
 7. ¿Qué proyectos tienes para cuando termines esta diplomatura?
 8. ¿Tienes otros estudios o experiencias relacionadas con la educación o la enseñanza en plan profesional?En caso positivo, ¿quieres explicar cuáles?
 9. ¿Has leído algún libro sobre temas o problemas de educación?¿Recuerdas su autor y título? (cítalos)
 10. Cita las materias optativas que has seleccionado
¿Qué motivos has tenido para elegirlos?
 11. Si pudieras seleccionar alguna de las actividades que indicamos a continuación, para dedicarte intensamente a ellas, ¿cuáles preferirías?. Pon un + delante de cinco de ellas (máximo):
- Prepararme técnicamente para competir en algún deporte o su enseñanza
 - Proyectar y ejecutar obras musicales
 - Pintar, dibujar, grabar
 - Diseñar en ordenadores la forma de tratar datos y trabajar en informática
 - Participar, preparándolo adecuadamente, en discusiones científicas
 - Proyectar o construir cosas que puedan hacer cómoda la vida
 - Reparar y cuidar la cría y producción de especies animales
 - Ayudar (curar, amparar, orientar) a personas necesitadas (enfermos, pobres, marginados)
 - Ayudar a la maduración y adaptación educativa de niños y adolescentes
 - Orientar a la gente en sus conflictos personales y problemas psicológicos
 - Analizar el comportamiento de la gente y las leyes que lo regulan
 - Defender el orden y la justicia con los medios que sean necesarios
 - Defender los derechos de los ciudadanos y las instituciones que los protegen
 - Participar, preparándolo adecuadamente, en discusiones sociopolíticas
 - Controlar formas de producción y comercialización para que rindan
 - Estudiar los fundamentos de nuestra cultura y sus interrelaciones
 - Dedicarme profesionalmente al teatro y a la literatura

Ahora, lee de nuevo la lista, y pon un - - delante de **todos** los que no te interesen. Se entiende que quedarán sin marcar los que ni prefieres ni rechazas.

CUALIDADES PERSONALES

Para terminar vamos a incluir una lista de rasgos que varían mucho de unas personas a otras. Y se te pregunta ¿Cómo te consideras tú en ellos?.

Se trata de que te compares con los demás de tu misma edad, sexo y nivel de estudios, y te califiques dentro de cada uno de los paréntesis con estas claves:

- (++).. Si crees estar entre los mejores en este rasgo
- (+) ... Si crees estar por encima de la media, pero no entre los mejores
- (R) ... Si crees estar en torno a la media
- (-) ... Si te consideras por debajo de la media, pero no entre los peores
- (-) ... Si te consideras mal, entre los peores, en el rasgo

Salud ()- Resistencia a la fatiga física ()- Agilidad en los deportes ()- Destreza con las manos y los dedos para hacer trabajos de detalle ()- Facilidad para el dibujo técnico ()- Facilidad para el dibujo artístico ()- Facilidad para la música ()

Facilidad para comprender problemas y razonamientos matemáticos ()-Facilidad para el cálculo ()

Claridad y fluidez de palabra ()- Facilidad para leer con rapidez y resumir ()- Facilidad para redactar con fluidez y originalidad ()- Facilidad para aprender idiomas ()- Facilidad para el estudio ()

Vitalidad ()- Inteligencia ()- Inventiva ()- Independencia de criterio ()- Tenacidad ()- Popularidad ()-

Autocontrol ()- Alegría ()- Suerte ()

¿Hay algún otro rasgo físico, escolar o de personalidad en el que crees destacar?

SECCIÓN MISCELÁNEA

Valoración del Profesorado de Inglés en Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria sobre el Uso de las TIC en la Enseñanza-Aprendizaje de esta Lengua

Antonio Durán Fernández
Pedro Manuel González Puelles
Agustín de la Herrán Gascón

RESUMEN:

Este Artículo pretende ofrecer los resultados de una investigación dedicada a analizar la situación de las TIC, en la enseñanza-aprendizaje del Inglés, en Educación Infantil y primer ciclo de Primaria en centros públicos de la Comunidad de Madrid. Para ello elaboramos dos cuestionarios: uno para el equipo de dirección del centro y otro para el docente de dichos niveles.

En dichos cuestionarios se contienen datos relativos a los medios informáticos utilizados, su adecuación a las necesidades del alumnado, etc. Los cuestionarios fueron elaborados con un formato que mezclaba preguntas con alternativas de respuesta cerradas con otras de carácter abierto.

PALABRAS CLAVE: Resultados, investigación, TIC, cuestionarios

ABSTRACT:

This article intends to offer the results of a research devoted to analyse the use of ICT to teach English in Kindergarten and Primary Education in schools of the Autonomous Region of Madrid. For that purpose, we wrote two questionnaires: one for the school management team and the other for the English teachers at those levels.

In such a questionnaires, there are data related to computer resources used, suitability to the pupils' needs, etc. The questionnaires were written with a format mixing questions containing alternatives of closed answer with open questions.

KEY WORDS: Results, research, ICT, questionnaires.

1. INTRODUCCIÓN

El Segundo Ciclo de Educación Infantil y el Primer Ciclo de Educación Primaria son etapas fundamentales en el desarrollo de la personalidad, ya que se consolidan las habilidades y destrezas que van a estar en la base de todo el aprendizaje posterior. De esta forma se presenta como un escenario óptimo para el inicio de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En ese sentido, la tecnología informática puede ser un aliado valioso, siempre que se utilicen programas adecuados a estos niveles educativos, en concreto aquellos que fomenten la creatividad y la capacidad de observación, investigación y descubrimiento.

El aprendizaje de una lengua extranjera es el complemento imprescindible en esta era de la información y la comunicación. La ELAC (Enseñanza de una Lengua Asistida por Ordenador), o CALL en inglés (Computer Assisted Language Learning), constituye una de las áreas de lingüística aplicada cada vez más extensa y de más actualidad, por lo que hay una amplia literatura sobre el tema (Alick, 1999; Chapelle, 2000; Coleman, 1996; Garrett, 1988; Warschauer & Meskill, 2000).

En este artículo se presentan los resultados básicos de una investigación financiada por la Comunidad de Madrid cuyo objetivo principal es conocer la situación de las tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza-aprendizaje del Inglés, en los centros públicos de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria en la comunidad de Madrid.

Para ello se estructura en cuatro grandes apartados. En primer lugar se presenta de forma breve una revisión de la literatura sobre este tema; en segundo término se describen los objetivos y metodología del estudio. A continuación se presentan los resultados más importantes encontrados y, por último, se ofrecen las conclusiones del estudio.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la enseñanza del inglés se presenta como un reto que ha de incidir en la formación del profesorado a fin de que el docente pueda valorar y usar didácticamente los diferentes recursos informáticos que tiene a su alcance. Se hace necesario crear condiciones a nivel de recursos humanos y materiales para generalizar el uso de las TIC en la enseñanza del Inglés potenciando así el aprendizaje de los alumnos.

Torres, Pérez y Hearn (2003) se refieren a dos estudios (BECTA 1998/9; 2001) llevados a cabo en Centros de Primaria del Reino Unido, los cuales han llegado a la conclusión que los alumnos de centros con buenas instalaciones informáticas obtienen mejores resultados tanto en las áreas de matemáticas y ciencias como en las áreas relacionadas con la lectura y escritura, en comparación con otros alumnos de centros tecnológicamente peor equipados. Para llegar a estas conclusiones se tuvo en cuenta que no existiesen diferencias significativas en aspectos socio-económicos que pudieran invalidar los resultados. El otro hallazgo destacable de estos estudios es que los resultados son todavía mejores si esas buenas instalaciones informáticas se combinan, ade-

más, con una buena instrucción en nuevas tecnologías; lo que pone de manifiesto la importancia de que el profesorado tenga una formación que le permita estar al día tecnológicamente y ser competente en ese campo.

Por otra parte, y en lo que hace referencia a la enseñanza de otra lengua en estos niveles, se observa que los ordenadores contribuyen al aprendizaje de una lengua extranjera y Torres, Pérez y Hearn (2003:245) hacen mención a numerosos estudios que tratan acerca de las características y ventajas del uso de las computadoras. Se puede decir que la tecnología informática, desde la perspectiva del alumno:

- Aumenta en gran medida su grado de motivación
- Colabora a que el aprendizaje esté centrado en el alumno
- Favorece el aprendizaje autónomo y un papel más activo del alumno
- Promueve el aprendizaje colaborativo
- Facilita el aprendizaje de los alumnos con distintas estrategias y estilos de aprendizaje por la variedad de estímulos y respuestas multisensoriales que implica.

Desde la perspectiva del profesor, el uso de las computadoras influye en que el profesor:

- Adopte un papel más de colaborador (facilitador) que de instructor.
- Prescinda del aspecto más mecánico de la función evaluadora.
- Explore nuevas vías y métodos, con lo que también aumenta su grado de motivación.

En un estudio reciente para el ámbito español, dentro del Proyecto Grimm, Grané (2000) señala que la gran mayoría de profesores utiliza el ordenador en todas las áreas de Educación Infantil, aunque fundamentalmente como herramienta para la comunicación y representación, por cuanto su uso es mayor en Lenguas, Matemáticas y Plástica (todas ellas del área citada). En Educación Primaria, además de Matemáticas y Lenguas, se trabaja en Conocimiento del Medio y Educación Artística.

En el caso de la enseñanza de Idiomas, podemos añadir que existen diversos tipos de programas según su enfoque, nivel, recursos y metodología: cursos de iniciación que potencian el aprendizaje por imágenes, cursos con varios niveles de dificultad y lecciones sobre temas que permiten el aprendizaje del idioma hablado y escrito (reconocimiento de voz, corrección de pronunciación), cursos basados en comic, programas para aprender desde situaciones muy concretas (hablar por teléfono, consultar una agencia de viajes)...

Los programas de traducción automática y de reconocimiento de voz pueden tener aplicaciones didácticas. Internet ofrece, entre otros, voces oriundas, textos actuales, letras de canciones, textos literarios...La participación con herramientas de comunicación como IRCs y email abren otras perspectivas. Los medios tecnológicos almacenan imágenes, vídeos, lexicones, informaciones y programas con los que el usuario puede

realizar todo tipo de ejercicios: desde ‘listenings’ hasta correcciones de pronunciación, pasando por aprendizaje de vocabulario, fraseología, gramática...En resumen, la interactividad y las posibilidades de enseñanza individualizada son las dos grandes ventajas de la utilización de estos medios.

Elementos de los diferentes enfoques metodológicos, usados a lo largo de la historia, se pueden encontrar en medios tecnológicos. A efectos prácticos, una vez que decidimos utilizar la computadora como recurso, hay que tener en cuenta los equipos informáticos de los que disponemos y el software o programas que vamos a utilizar. Pero sobre todo es preciso considerar el alumnado al que va dirigido la actividad. La Educación Infantil y Primaria comprenden un abanico de edades donde las diferencias en las distintas destrezas y formas de aprendizaje en tramos de edad cortos son más significativas que en otras etapas de la educación. Por lo tanto, un programa que se adapta a las necesidades de un alumno de 6 años puede que ya no sea adecuado para un alumno de 8 o viceversa, dependiendo de los procesos cognitivos que se necesiten poner en juego. Así ocurre, por ejemplo, con las destrezas: listening y speaking, tan frecuentes en todos los programas (García Martín, 2000).

En general, una de las ventajas más sobresalientes de gran parte de este tipo de materiales multimedia en CD-Rom es la atención que se presta a las destrezas de “listening” y “speaking”. La mayor parte de las actividades se apoyan con material audiovisual y, en muchos casos, se da la oportunidad de que el alumno grabe su propia voz y de ese modo pueda autocorregirse y autoevaluarse. En cuanto a los inconvenientes, los mayores problemas pueden venir de la capacidad que se requiere que tengan las computadoras para que muchos de estos programas funcionen. Al incluir elementos de audio y vídeo, es preciso que los equipos dispongan del hardware apropiado (tarjetas de sonido, micrófono, altavoz, etc.) y el software necesario para cada caso, aunque este último normalmente está incluido en el CD-Rom multimedia.

Otro de los inconvenientes que tradicionalmente suele atribuirse a este tipo de programas totalmente acabados es el hecho de que al estar el contenido completamente definido, el proceso de aprendizaje que se genera es más tradicional y reproductivo frente al modelo más constructivo que propugnan las nuevas tendencias pedagógicas. Pero esto, que en otras fases de aprendizaje se considera una limitación, en el caso de la etapa de Infantil y Primaria no es así. Incluso importantes figuras del constructivismo opinan que en las etapas iniciales de aprendizaje, las actividades que siguen un modelo instruccional clásico son más apropiadas que aquellas que tienen un diseño más constructivista (Jonassen, 1993).

Junto a ello, con todas estas ventajas y posibilidades de las tecnologías, tras muchos años de avances, se ha mostrado cómo, bajo la cobertura de una potencialidad de la tecnología, por sí sola no hay resultados espectaculares en la actividad educativa de los centros que han introducido ordenadores. En este sentido, parece importante que se trabaje sobre aspectos actitudinales en las innovaciones donde participan los recursos y materiales didácticos (Bautista y Jiménez Benedit, 1991) porque van a conformar las escasas posibilidades de cambio para profesores con una larga experiencia. Convendrá, en consecuencia, estudiar los usos de los materiales desarrollados.

El análisis de los usos de los recursos y materiales didácticos puede dar luz a algunas sombras sobre este problema de la utilización de las TIC en la enseñanza del inglés en Educación Infantil y Primaria. Disponemos, al respecto, de buenas descripciones de experiencias que, usando las TIC en la enseñanza del Inglés en Educación Infantil y Primaria, han resultado exitosas, como las siguientes del Programa Grimm. Serna (2001:87) expone su experiencia al introducir en la clase de Inglés de 2º de Primaria (Colegio Guadalaviar, Valencia) una actividad semanal en la que trabajaban en el aula de ordenadores multimedia con 15 ordenadores Macintosh Power PC.

El enfoque en sus clases era totalmente comunicativo, y al ver materiales que podría utilizar para introducir el ordenador en el aula, comenzó por lo más sencillo, y se encontró en primer lugar con el CD-Rom "Flashcards" (Ed. Heinemann). Aunque era motivador, simpático y estaba adaptado a la edad de los niños, rompía lo que es la actividad comunicativa. Pero se dio cuenta que las palabras eran todas cortas: (leg, frog, cat, pen,...) y algunas sonaban parecido, y su grafía era también parecida, así que pensó que le serviría para trabajar la discriminación fonética y visual. Para ello elaboró una serie de tareas más adaptadas a lo que era su habitual enfoque comunicativo.

La experiencia muestra cómo las TIC requieren imaginación y trabajo del profesor para integrarse en la programación ordinaria, como sucedió en su caso. Así, pudo trabajar también: la ayuda mutua, el contar con los demás, el aceptar normas, tomar y seguir acuerdos por parte de los alumnos, y otros muchos aspectos de la formación de los alumnos.

Con todo, Serna expone que casi ninguno de los materiales que encontremos en el mercado, nos va a satisfacer al 100%. Además, no son materiales que se adapten al currículo; no obstante, con un poco de imaginación y trabajo, se pueden integrar en nuestra programación ordinaria, como sucedió en su caso.

Serna también quiere hacer notar que, el hecho de hacer trabajar al alumno ante una máquina no tiene por qué deshumanizarlo o aislarlo, sino que, si hay intencionalidad educativa por parte del profesor, es un gran medio para favorecer, además de los aspectos referidos a la materia de que se trate, el trabajo cooperativo, la ayuda mutua, el contar con los demás, el aceptar normas, tomar y seguir acuerdos, y otros muchos aspectos de la formación de nuestros alumnos.

Considera también que cuanto más variada sea la metodología empleada, más se multiplica la motivación, así conjugar las actividades comunicativas con las posibilidades multimedia, permite que sea más completo el registro de habilidades cognitivas que se trabajan.

En el C.E.I.P. de Atín-Cela, la experiencia de Gómez y López (2001) en los tres primeros cursos trabajando con el ordenador en el aula para la enseñanza del inglés en Primaria fue la siguiente: en el primer año no se puede hablar de unidades didácticas elaboradas por las profesoras; pero explotaron al máximo el escaso material de inglés con el que contaban, especialmente el cd-rom Bailey's Book House.

En el segundo curso, fue mucho más intenso en cuanto al uso y el manejo del ordenador en comparación con el año anterior. Los niños ya mostraban una mayor autonomía y se responsabilizaban en todo momento del manejo del equipo. Se emplearon

dos unidades elaboradas por el equipo de profesores. Se trataba de los módulos de actividades: “My body” y “My clothes”. Los niños disfrutaron mucho con ellas, porque una de las características que más les gustaban era la de contar con muchas actividades que exigían de ellos una participación real. El hecho de ser actores en el proceso, aportar algo propio era muy gratificante para ellos, ya que no se trataba tan sólo de hacer click sobre algún punto y mover el ratón, algo a lo que se veían limitados cuando utilizaban los productos comerciales.

También utilizaron otros programas, como Baby Games y Kid Games. Éstos, materiales comerciales, son interesantes y aprovechables, pero encontraron problemas para adaptarlos a sus programaciones de curso. En el tercer año de la experiencia, empezaron a funcionar con una nueva unidad didáctica (“My food”) y siguieron trabajando con el material anterior. Los resultados fueron mejores porque en el proceso se iban depurando los fallos detectados.

Es importante reseñar también la experiencia enmarcada en el Proyecto Rural Multilingua (Sánchez, 2003), convocado con motivo del Año Europeo de las lenguas. Esta nueva herramienta informática se está aplicando en el colegio público Adolfo Díaz-Ambrona, de Valdelacalzada (Badajoz), en las actividades complementarias que se llevan a cabo en el centro. El objetivo general del proyecto era fomentar en los niños, sobre todo de las zonas rurales, el cariño hacia los diferentes idiomas que se hablan en Europa, así como que valoraran la importancia que tiene el aprendizaje de idiomas en la sociedad intercultural en la que vivimos. Para conseguir los objetivos propuestos se habían planificado diversas acciones. Una de ellas fue la creación de un software educativo que permitiese el conocimiento y aprendizaje de idiomas de la Unión Europea.

Todo este proceso dio lugar a una nueva aplicación informática para niños/niñas de 6 a 12 años que se presenta en español, inglés, francés, alemán, italiano y griego, en Formato web (on line), que puede ser consultado en: <http://es.geocities.com/tgm6205/educare.html> y en CD-ROM multimedia con grandes dosis de interactividad, compuesto por fotografías y vídeos que muestran las peculiaridades de cada país, canciones de Europa, cuentos populares y una batería de juegos interactivos en seis idiomas.

En esta experiencia se ponen en juego los diversos aspectos que intervienen en una lengua. Se ofrece al usuario una serie de materiales visuales y sonoros. Así, la locución sonora de los vídeos y cuentos, que contiene el material permiten trabajar la comprensión oral, la pronunciación de los vocablos y la entonación de las frases del idioma respectivo. Los cuentos permiten trabajar la comprensión oral y escrita en el idioma respectivo.

Se incluyen también letras, melodías y enlaces que nos muestran partituras y estribillos de las canciones populares de los diferentes estados europeos, que al ser cantadas contribuyen al desarrollo del lenguaje oral, así como numerosos juegos, animados con dibujos de variados colores, que facilitan, en varios idiomas, por ejemplo el aprendizaje de las diferentes partes del cuerpo o el conocimiento de las dependencias de una vivienda. Todo ello posibilita una interrelación con otras áreas curriculares, de tal forma que no sólo introducen al niño en el mundo de la informática, sino que también

pretenden la asimilación de conceptos de diversas materias y favorecen en él las actitudes de colaboración y cooperación con sus compañeros.

La integración de las TIC en el contexto AICLE (Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera) puede ser de una ayuda inestimable si se construye a partir de una verdadera reflexión pedagógica (Sprenger, 2002). En las experiencias relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de lenguas, podemos observar distintos modelos que van desde la aplicación de modelos psicolingüísticos tradicionales hasta concepciones donde el uso de estos recursos es un medio para gestionar la interactividad y la comunicación. Para otros autores, la utilización de estas herramientas permiten al alumno compartir conocimientos, ponerlos en práctica, adquirirlos y evaluarlos en contextos significativos y significantes para los alumnos.

Dentro de un nuevo tipo de aula que integre las TIC para el desarrollo del currículo escolar, Gutiérrez y Gómez (2004), establecen que también para el lenguaje y los idiomas, el uso de la pizarra digital y los “tablets” en los grupos cooperativos está claramente justificado. Leer, comprender y expresarse utilizando las nuevas tecnologías digitales es fundamental para que todos los alumnos eviten el fracaso escolar en la educación secundaria y para que vayan superando los objetivos propuestos en todas las áreas de conocimiento a lo largo de los ciclos de la enseñanza primaria. Para los profesores de la nueva sociedad del conocimiento, éste es el principal reto profesional.

El trabajo con la pizarra digital ayuda a proponer una variedad de actividades de naturaleza literaria, como las que se incluyen en <http://www.actilingua.net>. Desde aquí se pueden desarrollar, entre todos, traducciones, ejercicios de gramática o de comprensión lectora con la ventaja de que muchos de ellos son auto-correctivos, visuales, e inmediatos. Los alumnos pueden hacer estas actividades junto a sus compañeros de clase, o junto a compañeros de otros centros, incluso de otros países, si se estudia un idioma extranjero, todo en directo y con absoluta sencillez.

El tablet-PC ofrece la posibilidad de escribir como si de un cuaderno tradicional se tratase y poner en común las producciones de cada alumno a través de la pizarra digital o colocándolos en alguna web autorizada. Además, en los “tablets” se dispone de micrófonos y de un programa de reconocimiento de voz en inglés, por lo que el aprendizaje y la práctica de la pronunciación y la expresión oral adquieren una dimensión que no tienen con el texto en papel, ni con el casete. También podemos recurrir a las Webblogs o cuadernos de bitácora (<http://www.actilingua.net/blogdeunaprofedim.html>) que contienen interesantes propuestas en esta área, y cuyos resultados multiplican los de la pizarra interactiva.

Incluso se puede poner a prueba la conveniencia de utilizar este recurso para la adquisición de la escritura. En este sentido, aunque en un contexto monolingüe, Cooper y Brna (2002) llevaron a cabo un proyecto en la escuela primaria de Glusburn, cerca de Leeds (Inglaterra), en tercer curso de Educación Infantil (5 años), durante un curso académico. En dicho curso se montó NIMIS (Network Interactive Media in Schools) o Aula Digital Interactiva y se usó durante el curso 1999-2000. Dicho proyecto trataba de ofrecer varios y diferentes espacios de trabajo para apoyar la interacción y el trabajo cooperativo. El diseño incluía una gran pantalla interactiva y táctil

(touch). Se usaba casi cada día para presentación, discusión e interacción por alumnos y profesores. Era útil para la discusión en la hora de lectura, escritura y cálculo.

En general, los diversos datos recogidos confirman que el aula de NIMIS facilita en gran medida el uso de las TIC por el profesor para la enseñanza-aprendizaje de las diversas áreas del Currículo así como para incrementar su ilusión, la implicación del alumno y el establecimiento de relaciones positivas en el aula.

Sin embargo, determinar el efecto global de las TIC sobre el aprendizaje sin tener en cuenta la metodología llevada a cabo en cada una de los contextos significaría convertir estos recursos en un objeto de investigación independiente de la manera en que se utiliza. Una buena reflexión pedagógica, indispensable para una buena integración de las TIC, conllevaría examinar la manera como se trabaja la lengua extranjera en contextos tecnológicos concretos y qué modelos y factores pueden influir estas prácticas. Permitiría, además, tener en cuenta diferencias cognitivas, de comportamiento, de uso de estrategias de aprendizaje, etc. Los resultados de NIMIS y de otras experiencias AICLE nos animan a concluir que las TIC, cuidadosamente planificadas, diseñadas e integradas en la buena práctica de aula pueden apoyar la motivación y las relaciones entre profesores y alumnos, llevándonos a su vez a una implicación y aprendizaje duraderos.

Por otro lado, es manifiesta la necesidad de desarrollar ejemplos de buena práctica en el uso de las TIC en un contexto AICLE. Una de las principales recomendaciones estratégicas del informe sobre experiencias AICLE realizada en Europa durante los años 2001 y 2002 (Marsh 2002:18) resalta el papel de las nuevas tecnologías en este contexto de aprendizaje: “La investigación interdisciplinar sobre tecnologías interactivas multimedia debería llevarse a cabo por un consorcio de universidades junto al sector privado haciendo especial énfasis en la producción de hardware y software destinado al entorno de enseñanza AICLE”.

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

El proyecto de investigación: “Enseñanza del Inglés en Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria a través de medios informáticos” tiene como objetivo, en primer lugar, indagar sobre la situación de las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza-aprendizaje del Inglés, en los centros públicos de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria en la comunidad de Madrid.

A través de un grupo de discusión, determinamos las cuestiones principales objeto de análisis y que serían planteadas a través de dos cuestionarios. Estos cuestionarios, llevados a los centros, nos darían una perspectiva en cuanto a la situación de disposición y uso de las TIC aplicadas a la enseñanza del Inglés.

Hemos pretendido, así, dar un espacio de voz al equipo directivo así como a los profesores de Inglés en Educación Infantil y primer ciclo de Primaria a fin de tener un conocimiento de primera mano sobre la situación de las TIC en los Centros Escolares de la Comunidad de Madrid, principalmente en lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje de Inglés.

Era importante para nosotros que el equipo directivo nos diera una visión global y contextualizada del Centro en relación al tema de las TIC. Al propio tiempo, los profesores del área dieron su visión personalizada y concreta acerca del tema que nos ocupa. Pretendíamos con ello detectar logros, necesidades y problemas de los Centros y profesores implicados a fin de estudiar posibles actuaciones sobre dichos hallazgos.

Un trabajo de similares características fue llevado a cabo por el Proyecto Grimm (Mané, 2000). A fin de evaluar el Proyecto, el equipo de coordinadores nacionales decidió, durante el curso 2000-2001, diseñar dos cuestionarios: uno para el centro y otro para los profesores. Se prepararon pensando en una herramienta para la detección de necesidades de las escuelas y maestros implicados, y con la intención de mejora del proyecto y atención a los participantes. Se repartieron a los centros que participan en el proyecto y además fueron integrados en la página web de Grimm de la Universidad de Barcelona: <http://www.doe.d5.ub.es/grimm200/cuestion>.

Afirma Mané que los cuestionarios aportan datos que les permiten una visión global y a la vez particular de la realidad de los participantes del proyecto. El cuestionario de los centros les acerca a las particularidades de las escuelas, su infraestructura y sus necesidades. El cuestionario del profesorado les aporta una visión individualizada del uso de los medios en la escuela y en el aula.

Por lo que a nuestra investigación respecta, se trataba de obtener datos relativos a los medios informáticos utilizados, su adecuación a las necesidades de los alumnos y alumnas, frecuencia en la utilización de los mismos, el número y formación específica de los profesores implicados, el software aplicado, los datos relativos a una posible evaluación del impacto de las TIC en el aprendizaje del Inglés, opinión de los docentes con respecto a las TIC en la docencia del Inglés, etc.

Los Cuestionarios fueron elaborados con un formato que mezclaba preguntas con alternativas de respuesta cerradas con otras de carácter abierto. El diseño para esta parte de la investigación es de tipo descriptivo (también hace inferencia al total de los centros públicos de la Comunidad de Madrid, aunque no estén en la muestra) mediante encuestas con una estrategia transversal, de tal modo que se llevarán a cabo comparaciones en las respuestas obtenidas de los centros en función de algunas características estructurales (número de vías, recursos informáticos, etc.) y funcionales (tipo de actividades y áreas de contenido en las que se aplican, tipo de software utilizado, tipo de evaluación realizada, etc.) en el momento de recoger la información. Dichos Cuestionarios pueden encontrarse en las siguientes direcciones:

CUESTIONARIO PARA LA DIRECCION:

http://pidweb.ii.uam.es/79/downloadFiles/Cuestionario_Direccion.doc

CUESTIONARIO PARA EL DOCENTE DE INGLÉS EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA:

http://pidweb.ii.uam.es/79/downloadFiles/Cuestionario_Profesor.doc

Ante la imposibilidad, por limitaciones temporales del proyecto, de llevar a cabo un estudio piloto de recogida de información y depuración del conjunto de preguntas,

siguiendo las recomendaciones al uso para la elaboración de este tipo de instrumentos, los Cuestionarios, una vez elaborados por el equipo de investigación, fueron validados por dos expertos: El Director de un Centro y experto en Nuevas Tecnologías y un maestro de Educación Primaria que presta sus servicios, en la actualidad, en el CNICE (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa).

La selección de la muestra de estudio se realizó mediante un muestreo aleatorio estratificado en dos etapas (para reducir el error muestral): geográfico en la primera (Centro y puntos cardinales) y por el tipo de docencia con respecto al Inglés en la segunda, obteniendo un error muestral de 0,12.

Se enviaron un total de 207 Cuestionarios a Centros Públicos, desglosados de la siguiente manera:

Madrid Capital: 69
Bilingües: 30
No Bilingües: 39

Madrid Norte: 26
Bilingües: 9
No Bilingües: 17

Madrid Sur: 56
Bilingües: 23
No Bilingües: 33

Madrid Este: 36
Bilingües: 15
No Bilingües: 21

Madrid Oeste: 20
Bilingües: 9
No Bilingües: 11

Los criterios en la selección de Centros fueron: todos los centros públicos actualmente bilingües en la Comunidad de Madrid (90), y después aquellos Centros que tienen un acuerdo con la Universidad Autónoma de Madrid (78) para que sus alumnos puedan llevar a cabo el Practicum en dichos Centros. El número total se completó con Centros elegidos al azar: En Madrid Sur, Madrid Este y Madrid Oeste. En Madrid Sur se añadieron: 15; en Madrid Este: 15; en Madrid Oeste: 9.

De los 207 Cuestionarios enviados, contestaron 100. Se ha de tener en cuenta que el número total de Centros de Primaria en la Comunidad de Madrid es de 742, desglosados de la siguiente manera:

Madrid Capital: 235; Madrid Norte: 73; Madrid Sur: 221; Madrid Este: 135; Madrid Oeste: 78; Total: 742. De estos centros son bilingües los siguientes:

Madrid capital: 29+3; Madrid Norte: 8+1; Madrid Sur: 21+4; Madrid Este: 14+1; Madrid Oeste: 8+1. TOTAL: 90 (Los que están después del + son colegios bilingües especiales pues tienen un Convenio entre el Ministerio de Educación y el British Council desde hace 7 años).

Los Cuestionarios fueron enviados usando el correo tradicional en el que se incluía un sobre franqueado para facilitar el reenvío de los mismos, ya contestados, por parte de los Centros. Debido a las limitaciones presupuestarias del Proyecto sólo pudieron enviarse los 207 ya mencionados.

Los datos recogidos a partir de las preguntas con alternativas de respuesta cerradas se analizan según el nivel de medida que se elicite. Cuando la persona encuestada se limita a elegir entre alternativas diferentes, el nivel que se genera es cualitativo y los análisis se llevan a cabo mediante la prueba de Chi cuadrado para el contraste general de relación entre variables. Para la determinación de las categorías que originan la tendencia encontrada, se utilizan los análisis de los residuos tipificados. Cuando la respuesta hace referencia a algún tipo de escala que exprese un grado de acuerdo o una frecuencia de uso, los análisis se hacen mediante pruebas paramétricas. Dependiendo del número de variables y del cumplimiento de los supuestos, se llevan a cabo contrastes de diferencias de medias mediante la t de Student o mediante modelos de Análisis de Varianza.

Para la sección abierta a comentarios, se llevará a cabo un análisis cualitativo de contenido que permita elaborar un sistema de categorías que describan las sugerencias obtenidas de este modo.

4. RESULTADOS

Dada la gran extensión y complejidad de los resultados encontrados, hemos optado por agruparlos en tres bloques diferenciados:: en primer término se analizarán diferentes aspectos relacionados con el uso de las TIC en la enseñanza del Inglés en Educación Infantil y primer ciclo de Educación primaria, centrándonos en tres aspectos básicos: frecuencia de uso, software utilizado y la adecuación del mismo. En segundo término se abordará todo lo relacionado con el uso de Internet en la enseñanza del inglés. Por último, bajo el título de “Futuro de las TIC en la enseñanza del inglés”, hemos agrupado algunas cuestiones variadas tales como la opinión de los docentes sobre la necesidad de fomentar el uso de las TIC, si se dispone de ayuda para la utilización de las TIC, acerca de la disposición de los docentes a usar las TIC, sobre la preparación docente para la utilización de las TIC en el aula, y, por último, sobre la formación permanente para su uso.

4.1. Uso de las TIC

Según los datos encontrados, el uso de las tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza del inglés en Educación Infantil y primer ciclo de

Primaria aún tiene mucho que desarrollarse. El 14% de los profesores dice usar muy frecuentemente el ordenador en la clase de inglés, y un 28,5% hace un uso frecuente de él. Un 18,5% lo usa esporádicamente. Entre los que dicen no utilizarlo nunca o casi nunca suman un 39% de los profesores. Este dato está relacionado con el sexo de los profesores: hacen un uso frecuente o muy frecuente del ordenador la mitad de los profesores varones y un 40% de las profesoras. Por otra parte, dicen no utilizarlo casi nunca o nunca un 10% de los profesores frente a un 44.8% de las profesoras.

En cuanto al software para la enseñanza del inglés, hemos de consignar que para un 13% el software utilizado es muy adecuado, para un 43%, bastante adecuado, y para un 26.5% algo adecuado. Sólo un 4.2% lo considera muy poco adecuado. Diferenciamos tres tipos:

1. Software específicamente diseñado. La mayor parte de los centros (92%) dispone de software comercial específicamente diseñado para la enseñanza del inglés. Un 44.5% lo utiliza frecuentemente o muy frecuentemente. El más frecuentemente utilizado, por orden de mayor a menor uso, es el siguiente: 1: Pipo (Aprendiendo Inglés), 2. CD de los libros de texto de Heinemann, 3. Tell me more kids, 4. Oscar's Word Fun, de Oxford, 5. Super Bus CD-Rom, 6. Tilly's Word Fun, de Oxford, 7. Zoom de la Ed. Richmond, 8. Winnie the Witch, 9. Snapshot, 10. Hello Kids, 11. Sinera, 12. pág. Web editoriales y 13. Imagine English.
2. Software no específicamente diseñado. En general, el software comercial no diseñado especialmente para la enseñanza del inglés apenas es utilizado con este fin.
3. Software diseñado por docentes. Por otra parte, destaca que un tercio de los docentes utilice frecuentemente o muy frecuentemente software elaborado por los docentes (p.ej., "Hot Potatoes") para la enseñanza del inglés, mientras que un 46.4% no lo utilizan nunca o casi nunca. Este dato está relacionado con el sexo: las mujeres lo utilizan proporcionalmente más que los hombres: muy frecuentemente o frecuentemente, un 20% de los varones y un 38.1% de las mujeres, y nunca o casi nunca, 66.6% de los varones y un 40% de las mujeres.

Los tres tipos de software enunciados anteriormente forman parte de la pregunta 10 del Cuestionario a los profesores, que es la siguiente: "*¿Con qué frecuencia utiliza usted los siguientes recursos específicos para la enseñanza del Inglés?: - software comercial para la enseñanza del inglés, - software comercial no diseñado para la enseñanza del Inglés, - software elaborado por los docentes (por ej. Hot Potatoes), Internet, Otros.* Se eligió la respuesta al apartado: *software elaborado por los docentes (por ej. Hot Potatoes)* de esta pregunta 10 para cruzarla con las demás preguntas del Cuestionario porque las respuestas afirmativas a la misma implicarían una motivación especial para elaborar y/o buscar software, lo que conllevaría una gran capacidad en el uso de las TIC. Al hacerlo, nos encontramos con un grupo de profesores especialmente activo en el uso de las TIC y que representa un total de un 23.7% del total de la muestra.

Dicho grupo usa un tipo de software elaborado por ellos mismos o por otros docentes y se caracterizan porque usan muy a menudo el ordenador en las clases de Inglés, declaran que la utilización de las TIC ha cambiado su forma de enseñar y opinan que el rendimiento de los alumnos aumenta con el uso de las TIC, están más motivados para aprender Inglés y prestan más atención. Creen necesario fomentar el uso de las TIC en la enseñanza del Inglés y disponen de los programas de ordenador necesarios para hacerlo.

La mayoría de este grupo opina que los equipos informáticos de que disponen son adecuados para sus necesidades docentes, posiblemente porque se han esforzado para conseguir Aulas Informáticas bien dotadas y con equipos actualizados. Se sienten, finalmente, bien preparados para la utilización de las TIC en el aula.

A estas conclusiones se ha llegado porque el cruce de la cuestión citada con las restantes tiene un Sig. Asintótica (bilateral) del test Chi cuadrado de Pearson menor de 0.1 que indica una elevada relación entre las variables.

En cuanto a la disposición de los software necesarios para la enseñanza del inglés. Sólo un 18.5% dice disponer de los programas de ordenador necesarios para enseñar adecuadamente inglés. Entre los que piensan que no disponen de los programas necesarios para enseñar adecuadamente suman un 57.4%. Un 24% es indiferente. Parece haber relación entre este dato y la existencia de ordenadores en el aula en que se imparte Inglés. Así mismo, hay relación con los años de experiencia: un 66.6% de los profesores más experimentados (16-35 años) indican que no disponen de los programas necesarios para enseñar Inglés. Así mismo, destaca que un 30.8% de los profesores menos experimentados (1-4 años) piensa que sí dispone de los programas necesarios.

4.2. Uso de Internet para la enseñanza del inglés.

Un 26% de los profesores dice emplear muy frecuentemente o frecuentemente Internet en la enseñanza del inglés, mientras que expresa utilizarlo algunas veces un 36.3%. Un 38% no lo usa nunca o casi nunca con este fin. Este dato está relacionado con el sexo, siendo globalmente más utilizado por las profesoras: lo emplea frecuentemente o muy frecuentemente 1/3 de las maestras, y sólo un 6.7% de los maestros. También parece depender de los años de experiencia, siendo los profesores con 9-15 años los que lo utilizan más frecuentemente. Destaca que un 82.5% de profesores con 1-4 años de experiencia lo utilice algunas veces o no lo utilice. Así mismo existe una relación estadística entre el uso de Internet para la enseñanza del inglés y la zona geográfica, pareciendo que donde más uso se hace del recurso es en CEIP de la zona Oeste, donde hace un uso frecuente o muy frecuente del recurso un 66.6% de los profesores, y la zona Norte, donde un 40% lo utiliza frecuentemente y no hay casos en que no se utilice. En el polo opuesto destacan centros de la zona Este, donde un 75% de los profesores no lo utiliza nunca o casi nunca, y la zona Sur, donde un 35.3% dice no usarlo nunca.

4.3. Futuro en el uso de las TIC en la enseñanza del inglés

Los datos parecen conclusivos: el 94.6% de los profesores expresa que sería necesario fomentar el uso de las TIC en la enseñanza en general, nadie está en desacuerdo y un 5.3% es indiferente. En la enseñanza del inglés el 96% de los profesores expresa que sería necesario fomentar el uso de las TIC en la enseñanza del inglés, nadie está en desacuerdo y un 4% es indiferente.

Sobre si disponen de ayuda para la utilización de las TIC, en general, los docentes responden afirmativamente, estando claramente de acuerdo casi un 50%. Se encuentra claramente en desacuerdo un 17.4%. Hay relación con la existencia de ordenadores en el aula. Los que tienen ordenadores en todas las aulas son los que están más de acuerdo con esa ayuda percibida para la utilización de las TIC.

Acerca de su disposición a usar las TIC, el 91.5% de los profesores se muestra claramente dispuesto a utilizar las TIC en sus clases. Un 7% es indiferente y no hay prácticamente disposiciones en contra.

En relación a la preparación docente para la utilización de las TIC en el aula, una pequeña parte (13.2%) está de acuerdo en esa preparación. Un tercio no se define, y un 53% expresa que los docentes no están preparados para ello.

Sobre la asistencia a algún curso de formación en TIC en el año 2004, un 53.1% responde afirmativamente, y un 46.9% dice que no. La formación se desarrolló en cursos de duración variable (entre 15 h y 150h). La media fue de 41 horas, y la extensión más frecuente fue de 30 horas. Destaca la formación recibida en Otros y CPRs, seguida de lejos por la formación realizada en los propios centros, academias y universidad.

Es necesario constatar, por último, que el 97% de los profesores expresa que les gustaría recibir más formación sobre la utilización de las TIC en clase de Inglés. Sólo a un 3% no le gustaría.

5. CONCLUSIONES

Como principal hallazgo de esta investigación podemos destacar el hecho de que un 27% de los profesores encuestados hace un uso creativo y altamente cualificado de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del Inglés, mostrándose convencidos de los efectos altamente beneficiosos que conlleva su utilización tanto para ellos mismos como docentes como para sus propios alumnos.

También cabe destacar la necesidad, a juicio de estos profesores, de disponer de programas informáticos adecuados como complemento para una mejor enseñanza del Inglés. De aquí que se haga necesaria una mejor comunicación a fin de dar a conocer dichos programas, con una evaluación de los mismos, posibilitando su uso así como una puesta en común de ideas que conduzcan a la creación de nuevos programas o al uso de nuevas herramientas informáticas adecuadas a las necesidades educativas de los alumnos en las diferentes etapas o ciclos de su formación académica. En este sentido, habría que destacar la importancia de la integración de las nuevas tecnologías en un contexto de aprendizaje que integre los conocimientos curriculares y la lengua extranjera.

Por último, los profesores encuestados expresan, en su gran mayoría, la necesidad de fomentar el uso de las nuevas tecnologías y se muestran dispuestos a utilizarlas, aunque un porcentaje alto de los mismos manifiestan que no se encuentran lo suficientemente preparados para ello. De aquí la importancia de fomentar una buena formación inicial y permanente del profesorado, en lo que a este aspecto concreto se refiere, por parte de todos los organismos implicados en la misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alick, D. (1999). "Integrating Multimedia and Multiple Intelligences to Ensure Quality Learning in a High School Biology Classroom". *EDUC 685-Multimedia Literacy*, Diciembre 7,
- Bautista, A. y Jiménez Bedit, M.S. (1991). "Uso, Selección de Medios y Conocimiento Práctico del Profesor". *Revista de Educación* (296), 299-326.
- Coleman, G. (1996). "Integrating CALL into the Language Syllabus". *On-Call Journal*, 10 (1), 21-28.
- Cooper, B. & Brna, P. (2002). "Supporting High Quality Interaction and Motivation in the Classroom Using ICT: the social and emotional learning and engagement in the NIMIS project", en *Education, Communication & Information*, 2, 2/3: 113-138.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García Martín, P.J. (2000). "Nuevas tecnologías aplicadas a la didáctica de segundas lenguas (inglés)". En M. Cebrián y J. M. Ríos (eds.), *Nuevas tecnologías aplicadas a las didácticas especiales*. Madrid: Pirámide, 51-63.
- Garrett, N. (1988). "Computers in foreign language education: Teaching, learning, and language-acquisition research". *ADFL Bulletin* 19 (3), 6-12.
- Gómez, M. y López, D. (2001). "Actividades didácticas con el ordenador para la enseñanza del inglés", en M. Cebrián (ed.), *Actividades con el ordenador en el aula*, 75-77. Málaga: Apple/Grupo Investigación (Humo 369) Universidad de Málaga, 75-77.
- Grané, M. (2000). "Grimm, ideas para moverse". En M. Cebrián (ed.), *Internet en el Aula, proyectando el futuro*. Málaga: Apple/Grupo Investigación (Humo 369). Universidad de Málaga, 123-164.
- Gutiérrez, A. y Gómez, M. (2004). "ADIM: El aula digital interactiva multiplataforma". Ponencia en el *Seminario Profesional "La Revolución de la tecnología Inalámbrica en Educación"*, organizado por el Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle, celebrado en Madrid en Mayo de 2004.
- Hearn, I. y Garcés, A. (2003). *Didáctica del inglés*, Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Jonassen, D. H., Mayes, T. y Mcaleese, R. (1993). "A manifesto for a constructivist approach to use of technology in higher education". En T.M. Duffy, J. Lowyck, D.H (Eds.), *Designing constructivist learning environments*. Heidelberg, FRG: Springer-Verlag, 87-108.

- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE, The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. DG Education and Culture*, European Comisión.
- Sánchez, M.P; García, M.C; Guerra, T. (2003). Las Nuevas Tecnologías son Políglotas. *Comunidad Escolar* (714), 14-16.
- Serna, M.P. (2001). “Mis primeros pasos con el ordenador en la clase de inglés”, en M. Cebrián (ed.), *Actividades con el ordenador en el aula*. Málaga: Apple/Grupo Investigación (Humo 369) Universidad de Málaga, 87-90.
- Sprenger, R. (2002). *Internet et les classes de langue*. Paris: Ophrys.
- Torres, D.; Pérez, I.; Hearn, I. (2003). “Recursos”, en I. Hearn y A.Garcés (eds.), *Didáctica del Inglés*. Madrid: Pearson Prentice Hall, 222-263.
- Warschauer, M. y Meskill, C. (2000). “Technology and second language learning”, en J. Rosenthal (ed), *Handbook of undergraduate second language education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 303-318.