

# COMUNICACION y RELACIONES INTERPERSONALES

MATILDE GARCIA GARCIA

## RESUMEN

La semántica "comunicación" sirve de punto de partida para establecer las situaciones vivenciales en las que se desenvuelve el hombre en su proceso de humanización. Se exponen algunas formas de comunicación, señalando el lenguaje en el ámbito de la educación y la estimación de las circunstancias en el entorno del niño.

Se pretende promover la "comunicación interpersonal" como recíproco enriquecimiento humano hacia la aproximación y conquista de la identidad personal en el camino de maduración y autocreación.

Por último, señalar las notas distintivas de personalización y socialización:

Personalización como:

Proceso de individuación =realización del sujeto.

Proceso de interiorización =identificación consigo mismo, seguimiento del yo ideal.

Socialización como intercambio complejo del hombre con los demás componentes del grupo o proceso de interacción entre la sociedad y el individuo.

## INTRODUCCION

"El hombre es él mismo, en tanto que es para los demás. El-ser-sí-mismo y ser-en-comunicación son inseparables" (E. Redondo) (1)

*La comunicación* es un hecho existencial de variados y ricos matices que pueden ser contemplados desde distintas perspectivas. Puede significar:

Medio de donar conocimientos a quién aún no los posee, significado epistemológico, bien de manera directa, a través de medios de opinión pública o mediante "bancos de datos".

En su dimensión neurofisiológica, como mensaje transmitido a través de los circuitos nerviosos, colmados de códigos y estimulados en su momento. Realidad biológica que ha servido de orientación a instrumentos y máquinas cibernéticas.

La Psicolingüística o teoría del lenguaje, contempla la comunicación como medio lingüístico

La Antropología considera la comunicación como instrumento de participación conjunta entre dos o más hombres con el propósito de acción

común de apertura hacia los demás, y valiosa en contenidos acrecentadores de la personalidad.

Proceso terapéutico catártico o purificador, cuando alivia y conforta al enfermo en el encuentro médico-paciente, o mediante consejo ofrecido entre personas.

Interés por el significado pedagógico de comunicación, ya que la relación interpersonal educador-educando/s, estimula la acción perfectiva de los mismos en trayectoria vital para el logro de cotas de calidad humana.

## I. OBSERVACIONES SOBRE LA COMUNICACION HUMANA

### 1.- La comunicación: necesidad antropológica

La comunicación humana es una necesidad personal que presupone *participación, diversidad*, algo poseído solidariamente por varias personas, al menos dos, e implica al mismo tiempo unidad, cierta concordancia o fusión de las partes para formar un todo: al menos una de ellas o ambas hacen donación de algo al otro (2).

Las características de la comunicación son: relación entre personas, participación mutua, entrega, y referencia al ser-sí-mismo. Es elemento humano, análogo al aprendizaje, aplicable a variados procesos dinámicos en el interior del ser del hombre. La apertura, recepción y reciprocidad que configuran la comunicación hacen posible el proceso educativo como clave de personalización y socialización creadora.

Jaspers opina que la filosofía ha de ocuparse de la cuestión básica de la comunicación, y afirma:

"El ser-sí-mismo únicamente puede realizarse en comunicación con otro ser sí mismo. Solitario, me hundo en la sorda taciturnidad ..." (3).

Ser hombre y ser en comunicación son la misma cosa; el hombre no puede realizarse sólo, en su interior está la búsqueda del otro. La relación con él y la participación mutua, el contacto o encuentro, la donación, la referencia al ser-sí-mismo, elementos fundamentales del ser humano.

Jaspers y Marcel, filósofos existencialistas, han reflexionado profundamente en la comunicación y sus clases.

Una comunicación objetiva, en la que el hombre se relaciona con otro y le considera pieza manejable, automática, sin contenido de donación, e impersonal, viviran juntos, pero no convivirán, constituirán una colectividad, pero no una comunidad. Es la relación más frecuente en los contactos sociales. Es comunicación imperfecta, pero ella puede transformarse en acicate para alcanzar la verdadera comunicación.

En la comunicación subjetiva, el hombre no se despersonaliza en relación con los demás, al contrario, muestra su disponibilidad para con el otro en

virtud de su libertad y autonomía. Las personas relacionadas son detectadas en un clima de amor, de simpatía y de afecto (4).

El hombre, además de heterocomunicarse, es un ser autocomunicado, merced a su capacidad reflexiva, de su conciencia existencial y poder ser objeto y sujeto simultáneamente. Precisamente en esta comunicación consigo mismo, reside la autorrealización del hombre.

### **1.1 Fundamentos de la relación interpersonal**

Hemos señalado superficialmente algunas notas sobre comunicación, Radicalmente la naturaleza del hombre exige la referencia "a otro" porque:

- El hombre es un ser en relación merced a su participación en el ser universal.
- La razón clave reside en el ser espiritual del hombre, que hace posible la donación sin pérdida o daño por parte del donante ya que el espíritu no es divisible y permite la entrega, la participación, y demás cualidades del acto comunicativo.
- Las potencialidades del espíritu humano no se acaban en sí mismo, sino que necesita de otros, ya que por su plasticidad, adaptabilidad, y capacidad receptiva, ha de realizarse como persona y en facilitación con su entorno.
- Ser espiritual, embellecido de poder pensante, capaz de autorreflexión, comunicación consigo mismo, trasciende su propio ser y comunica con el mundo que introyecta intencionalmente mediante representaciones universales.
- Espíritu libre el del hombre que respeta conscientemente aquello que es existencia humana: la libertad. La libertad de ambos extremos relacionados (emisor, receptor), indispensable para la comunicación.
- El hombre es un ser-con y en medio de los otros: aprender a respetarlos, admirarlos y mutuamente crecer en su hominidad.
- Específicamente humanos son la libertad y el pensamiento que hacen del hombre un ser de apertura.
- El hombre es un *ser sociable*.

No podemos olvidar circunstancias que constriñen, limitan y atentan contra la autorreflexión y libertad humanas; son los distintos fenómenos de incomunicación. Por citar algunas manifestaciones frecuentes en nuestro tiempo: movimientos protesta, llenos de agresividad y rebeldía, desprecian el diálogo y usan la violencia en lugar de razonar y entenderse; los "mass media", instrumentalizados por poderosas agencias de información, encubren la realidad deformándola, alterando el deseo de saber y el derecho inalienable de conocer la verdad de los sucesos; el alcohol y drogas que esclavizando al hombre en su psique, le evaden de su calidad como tal, dificultando o anulando la comunicación.

## 1.2 Ambitos de la comunicación

### - FAMILIA

El hombre nace en el seno de la familia, primera célula social, que además de cuidar y estimular el desarrollo del niño, ha de procurar su educación, colaborando con las instituciones a fin de favorecer la personalización y felicidad de su prole.

La comunicación e influencia familiar es decisiva en la orientación humana de los hijos. En ella se vive una profunda influencia de socialización: la comunicación y amor conyugal, el respeto entre los miembros que integran la familia, la solidaridad, la crianza, educación y atención a sus descendientes. Además del cuidado del cuerpo, la vivencia e internalización de valores religiosos, morales, culturales, patrióticos, relación con otros familiares, amistades, en que participen los padres.

Debe ser escuela comunicadora de tolerancia, comprensión, pluralismo, adaptación, dialogante y sobre todo de amor generoso. De esta suerte, se genera en los niños una vida responsable adecuada, que sellará, en general, su orientación futura.

No siempre sucede así: la familia puede no estar integrada y por diversas causas surgen disensiones entre sus miembros, además de tensiones generacionales por vivir los hijos forzosamente en dos mundos distintos; padres y círculo en que se mueven, e hijos que ni piensan ni sienten ya como los adultos. Antagonismos por separaciones, abandono, miseria, experiencias duras de incomunicación, ruptura y desinterés.

### - IGLESIA

Fue un poderoso factor de comunicación e integración en países de tradición religiosa y en épocas pretéritas. Hoy el hombre, en su perplejidad, oscila entre comunidades satisfactorias y la amenaza de la desintegración, lo que es tanto como vivir su persona en un equilibrio dinámico y movido. Busca la verdad, pero duda; le falta fé y esperanza y su "yo" aspirando a la felicidad no encuentra el camino.

### - OTRAS FORMAS DE COMUNICACION SOCIAL

La educación de los ciudadanos alcanza tal importancia que las estructuras políticas, socioeconómicas y culturales se hallan relacionadas con aquella. La formación para el bien común, la honradez, el trabajo serio y responsable, la satisfacción del deber cumplido y demás valores que entrañan una convivencia justa y en paz son imprescindibles para el progreso de los pueblos.

Los mass media, influyen de tal modo que en sociología se hace referencia a la "cultura de masas", como opuesto a la cultura académica, o al menos

diferente a ella.

En la sociedad moderna, paralela a la enseñanza sistemática, alternan medios informales de comunicación-aprendizaje. Es "convivencia social" que habilita para la inserción del educando en la sociedad de la que forma parte "su saber hacer" usual y profesional, técnicas de trabajo, nuevas tecnologías y habilidades requeridas en actividades a la luz de necesidades sociales que surgen involucradas con el desarrollo natural y las crecientes urgencias de la llamada "sociedad del bienestar".

## 2.- LA COMUNICACION EDUCATIVA

Es una forma de comunicación peculiar ya que la participación, la donación y demás características son cualificadas y pormenorizadas en su aplicación.

La comunicación está íntimamente implicada en el proceso educativo. El educando recibe el perfeccionamiento de que carecía, por la doble vía del desarrollo natural y la educación; completa la obra de la naturaleza en el crecimiento y la evolución, para "tallar la estatua moral del hombre" (5).

La comunicación educativa más elemental y verificable es la instructiva, aunque no la más perfecta. El educador que se precie de tal, debe facilitar la comunicación auténtica, cooperando a la personalización y socialización de sus alumnos. Es comunicación en experiencias, vivencias, donaciones existenciales, a través de las cuales el educando dirige su propio autoeducarse.

En esta dinámica que constituye el proceso educativo el maestro promueve y crea recursos didácticos cognoscitivos y valorativos centrados en los alumnos, despertando aptitudes y actitudes comunicantes de personalización y socialización.

Fruto de esta relación humana es el diálogo espontáneo, vivo y sincero. Es comunicación intersubjetiva, propicia al desenvolvimiento de la relación existencial. Sigue la vía de la afectividad en un clima de simpatía, sentimiento y amor en el respeto a la condición de sujeto del otro.

### 2.1 La comunicabilidad de los saberes

Comunicabilidad como posibilidad de apertura, para el entendimiento mutuo entre comunicantes. Anteriormente señalamos la apertura como nota espiritual del hombre. Es así, que la comunicabilidad ha estado siempre vinculada a los conceptos sobre lenguaje, conocimiento y simbolización (6). [Remito a "la comunicación en la Escuela" (ver referencia en bibliografía) para completar este estudio].

En el transcurso del devenir filosófico, varias son las doctrinas sobre la posibilidad de comunicabilidad de saberes y comunicación personal; desde los sistemas innatistas (Platón, San Agustín) hasta la posición del existencialista Sartre; ahondando en el problema Max Scheler concluye: "la comunicación humana es posible, porque la percepción del sí mismo y la del otro no exige

actos diferentes". A este tipo de percepción llamó "percepción interna" (7).

Hay que admitir y es de experiencia que comunicabilidad y comunicación personal es posible pero con limitaciones. Límites que pueden proceder de los términos de la comunicación, del objeto o contenido de la misma y por la inadecuación de los medios (métodos y técnicas).

Es importante llamar la atención sobre la preparación del maestro en técnicas comunicativas, además de su precisa fonación, dicción, expresión, gesto, etc.

Consideremos los elementos que integran la comunicación (emisor, canal, mensaje, receptor). Mensaje.- sinónimo de contenidos de la enseñanza. El profesor ha de estar capacitado en ciencia y conocimiento de las materias a comunicar, destrezas y habilidades para hacerlas comprensivas en la mente escolar. Es decir, ha de dominar los métodos, técnicas, procedimientos y formas didácticas. Canal.- para lograr la efectividad del mensaje. El canal por antonomasia es la palabra, vehículo de comunicación-aprendizaje.

La integración de saberes conducirá a la personalización del alumno en el aspecto de individualización e interiorización. Intimamente vinculada a la interiorización está la vertiente socializadora de la comunicación en su doble vía educativa:

- Socializadora didáctica: dinámica de grupos, discusión, promoción de ideas, método de discusión en panel.
- Socializadora formativa: organización de encuentros, semanas, excursiones, deportes, etc.

## 2.2 El lenguaje en la comunicación

Es el lenguaje, vehículo o medio de comunicación humana en su expresión oral (verbal) y gráfica (escrita).

Existen además, otros lenguajes como medios de expresión: onomatopéyico, gestual, de expresión plástica, expresión dinámica; actualmente alcanza gran importancia la expresión icónica o de la imagen móvil -eine sonoro- mezcla de varias formas de expresión.

- Semántica del lenguaje
  - Lenguaje proviene del vocablo latino "lingua" que señala el órgano lingual contenido en la boca; se relaciona con el fenómeno locutorio.
  - Historicamente la palabra "lenguaje" la usa por primera vez en el siglo XIII Gonzalo de Berceo, en los albores del castellano, para significar el conjunto de sonidos articulados con los que el hombre expresa su pensar y sentimientos.
  - Ya en el siglo XVIII el lenguaje se interpretó como idioma

hablado por un pueblo o nación.

- Actualmente, se entiende el modo de expresarse una persona, su estilo o sus señales para identificar una realidad.
- Según el Diccionario de la Lengua, se entiende por "lenguaje", el conjunto de sonidos articulados con los que el hombre manifiesta lo que piensa o siente; conjunto de señales que dan a entender una cosa.
- Black, M.: En su obra "El laberinto del lenguaje", considera que el lenguaje es una realidad compleja, que tiene sus raíces en el habla; es adquirido, reversible y autorregulado; institucionalizado, elástico, significativo y particularizado" (8).

### - **Funciones y oficio del lenguaje**

El significado habitual del término "función" del latín *functio-onem* se entiende como ejercicio o actividad determinada y normal de un órgano o aparato del ser viviente con sentido, orden y finalidad concretos.

Básica es la división de K. Bühler sobre los empleos del lenguaje: apelativo o de llamada, expresivo y representativo.

- *La finalidad apelativa*, es la actividad por medio de la cual se llama la atención del oyente. Quien habla intenta llamar. La forma verbal más unida a esta función del lenguaje es el imperativo.
- *La función expresiva*: merced a ella el hablante manifiesta su estado psíquico. En la etapa prelocutoria se revela por la diferencia de tonalidad en el llanto -cuando se interpreta como lenguaje y no como manifestación de estado emocional triste-. En el estado actual de la investigación lingüística es la exteriorización personal mediante la palabra.
- *La dimensión representativa* del lenguaje es la acción privativa del hombre por la cual puede transmitir un contenido o pensamiento, sirviéndose de signos o símbolos significativos. Los animales no pueden representar, aunque sí llaman y expresan.

Las tres funciones coexisten en el lenguaje humano, aunque actualmente cabe incluir:

- *La función comunicativa* interpersonal, que comprende tantas realidades y puede alcanzar tantas posibilidades que en pleno proceso expansivo ha dado lugar a las Ciencias de la Información.

La idea de la comunicación interpersonal y las necesidades humanas que son fundamentalmente interdependientes se basa en tres principios que le son propios:

- Primero: las personas se comunican por ser conveniente a su

bienestar psicológico, tanto como el alimento lo es a su necesidad física.

. Segundo: la comunicación no sólo es una necesidad humana, sino el medio a cumplir con otras necesidades: de identidad, socialización, cultural, autocreación.

. La capacidad de comunicación interpersonal satisface las propias necesidades comunicativas y facilita a los otros la satisfacción de las suyas.

La práctica de la comunicación interpersonal, bien directa, de persona/persona, o persona/lectura, ofrece tantas modalidades que constituye un proceso que dura toda la vida.

- Laín Entralgo añade al lenguaje la función seductora: "Quien habla a otro y sólo por el hecho de hablarle, le subyuga o seduce" (9).
- Otros autores se refieren a funciones personales y sociales del lenguaje. Incluso hay grupos que emplean su jerga peculiar: caló, cheli, etc.

## 11. HACIA EL ENCUENTRO DEL "YO" IDEAL

Es sólo a través de la comunicación como los seres significativos para nosotros nos afectan y nosotros les afectamos a ellos.

**"Llega a ser el que eres"** (Pindaro) (10). Es la búsqueda de la identidad auténtica que entraña un largo proceso. Veamos tres elementos primarios: la identidad personal, la identidad social y la identidad ideal.

Cada una de las identidades representa una perspectiva diferente de nosotros acerca del espacio vital, y precisamente su mutua interacción, y el efecto resultante, alcanza a la comunicación interpersonal. Ha surgido de comunicaciones del entorno, y ha influido a su vez sobre la transacción de comunicación personal. Este juicio nos conduce a una conciencia práctica de la relación entre la propia identidad y las conductas comunicativas, ofreciendo una visión del comportamiento de los demás y explicaciones alternativas para el propio comunicador.

La identidad personal, social e ideal se vinculan de manera continuamente dinámica.

- Identidad personal = cómo te ves a tí mismo.
- Identidad social = cómo crees que te ven otros.
- Identidad ideal = cómo te gustaría verte y que te vieran los demás.

La identidad personal está formada por el núcleo y los elementos que lo rodean, y los conjuntos de conductas son aquellos elementos de la identidad que están vinculados a la situación.

"El hombre es él y sus circunstancias" (Ortega): indica que gravitando en nuestro sistema de identidad y el contexto situacional, nos comunicamos con otros seres humanos y mantenemos un esfuerzo por desarrollar relaciones mutuamente agradables como función de la interacción entre el sistema de identidad y el sistema de necesidad.

En la comunicación, no podemos olvidar que cada uno de nosotros es un individuo, y cree que ha encontrado la realidad, que ha encontrado la verdad. Interpretamos, reaccionamos y nos conducimos como si fuera correcta nuestra visión del mundo y con frecuencia sospechamos que los demás poseen la misma verdad o realidad que tenemos nosotros. Es un error que puede tener serias consecuencias interpersonales. Fácilmente nos comportamos respecto a otras personas basándonos en nuestras suposiciones y perspectivas: todo lo que se puede tener es una idea de la verdad, y cada uno tiene la suya.

La necesidad que tiene el hombre de conquistar su autenticidad e identidad humana, exige esfuerzo, reflexión y comunicación interpersonal con otras existencias-en sí mismo-iguales a él.

### 111. ¿QUÉ QUIERE DECIR COMUNICACION INTERPERSONAL?

La mayoría de los investigadores coinciden en que la comunicación interpersonal es simbólica, verbal y no verbal, multifuncional, transaccional, reveladora y que puede ser intencionada y no intencionada. Casi todos concuerdan en que responde a necesidades, está influida por factores ambientales y exige feedback. Hasta aquí, sincronizan los preocupados por el tema.

Los norteamericanos Miller, G. y Steinberg, M (11), explican que las personas basan los resultados de la comunicación en tres niveles de datos; culturales, sociológicos y psicológicos, opinan que durante los momentos iniciales de la interacción, tienden a basar su proceder comunicativo en el conocimiento de la cultura en que se comunican; hablan de deportes, de las ciudades en las que han estado, e incluso de la temperatura. Si continúan en interacción, los comunicantes pasarán de los datos culturales a los sociológicos, lo que es tanto como decir que basarán su comunicación en el conocimiento de sus grupos de referencia respectivos. Sin embargo, para los autores mencionados, no es suficiente esta relación interpersonal, sino que implica que los actos de un individuo para comunicarse se basan en el conocimiento de las actitudes, creencias, valores y cualidades psicológicas del interlocutor.

Stewart, I. y D'Angelo, G. Consideran que la comunicación se hace interpersonal "cuando los individuos se sienten a gusto compartiendo su humanidad" (12).

Hay que entender que la comunicación interpersonal implica predicciones, intentos de influir y sentirse placenteros, cómodos al compartir la humanidad, y que frecuentemente tiene lugar cara a cara.

Scott, M. estima que "la comunicación es interpersonal cuando:

- Las conductas comunicativas están orientadas a la satisfacción de necesidades que no se pueden llenar sin beneficio para otros seres humanos, son necesidades personales e interpersonales,
- Las conductas comunicativas contribuyen a mantener una relación interpersonal gratificante.
- Las conductas comunicativas están dirigidas a facilitar el crecimiento de la relación.

Para lograr la comunicación interpersonal no es suficiente conocer lo que "es"; hay que meditar sobre el proceso para hacerla "efectiva", porque de educar y lograr la individualización e intemalización se trata.

### **111.1 Proceso de la comunicación interpersonal**

*Proceso*, desarrollo, sucesión, transcurso, que todos estos sinommos admite, derivado del latín "processus" = progreso (acción de ir hacia adelante), transcurso del tiempo; es la comunicación interpersonal ordenada y secuencial. Comienza casi siempre con un aspecto superficial y se hace cada vez más complejo en la medida que los individuos se ayudan mutuamente a satisfacer sus necesidades y ascienden las expectativas sobre la posibilidad de la relación en función de que pasen más tiempo juntos.

La comunicación interpersonal se hace más penetrante en proporción y ascenso, en la medida que pasa por las fases de conocimiento, amistad e intimidad.

Una relación interpersonal satisfactoria depende de si nosotros y nuestros interlocutores estamos psicológicamente cómodos con el grado en el que nos ayudamos a satisfacer nuestras necesidades y con el nivel de interacción que significa nuestra relación. Podemos tener una relación satisfactoria y gratificante en cualquier punto de este continuum desde el conocimiento a la intimidad.

Hay que señalar que los primeros encuentros de comunicación interpersonal, con frecuencia están influidos por predicciones basadas en variables predominantemente no verbales. A menudo se basan en experiencias anteriores, y los primeros comentarios durante el encuentro se conducen a identificar puntos en común entre los dos interlocutores.

Máxima muy a tener en cuenta al enseñar: "partir de lo conocido a lo desconocido", "de lo concreto a lo abstracto".

### **111.2 Etapas de la comunicación interpersonal**

La secuencialidad o continuum en la búsqueda de nuestra identidad personal, en el proceso autocreador, se realiza en etapas.

## Comunicación no verbal

Cuando tratamos a extraños en el intento de satisfacer una necesidad personal o interpersonal, tenemos pocos datos para ir más lejos del significado que da el entorno y los datos de las personas con las que entramos en contacto.

Los intentos de comunicación en este conocimiento los utilizamos como predicciones para nuestra conducta comunicativa y dar significado a la de los demás.

Otra fuente de información para buscar a los demás es la apariencia física, clave que está contenida en el entorno, lo mismo que el lenguaje del cuerpo y la mirada: ayudan a decidir sobre las formas que son más apropiadas para la comunicación. Son aspectos que todo profesor estima/n recíprocamente con sus alumnos, en sus mismos contactos de relación.

### Inicios de la comunicación

Nos decidimos a comunicar en la medida que confiamos en la interpretación de las claves no verbales que hemos observado. Las experiencias previas en un entorno concreto o similar vinculan a la forma en que tratemos de iniciar la comunicación.

Por ejemplo, si conocido un ambiente, nos encontramos acogidos o aceptados, es una invitación a establecer relación con aquella mirada personal que nos encontró interesantes o atractivos. En cambio, si nuestra interpretación ha sido incorrecta a causa de escaso contacto o aceptación, quizá rehusemos nuestra comunicación con el "otro".

La práctica de las normas sociales sirve de soporte para iniciar una comunicación. Ahora bien, si estas referencias son genéricas por su cualificación en la relación educativa, hay que considerar la naturaleza y psicología infantil, en su desarrollo, evolución y ambiente social del escolar.

### Reducir la incertidumbre sobre las otras personas

Gran cantidad de preguntas surgen cuando las personas se encuentran por primera vez. Preguntas que pueden ser útiles entre los comunicantes porque:

- Según se van conociendo reducen la incertidumbre que sentían antes de iniciar la transacción comunicativa.
- Además, pueden ser capaces de conquistarse mutuamente en virtud de intereses comunes (13).

A partir de este momento, al volver a su "yo", en su hogar, probablemente evalúan la relación intrapersonal, centrándose posiblemente en la compatibilidad de las necesidades: si son favorables entre ellos, o entre ellos y su tarea, conducen a la satisfacción mutua y a una coexistencia armoniosa.

De aquí la importancia de la motivación didáctica, despertando el inte-

rés y satisfacción del escolar por saber como conquista del aprender.

Un paso más que apunta a las expectativas intrapersonales. Si se perciben positivamente y creen en las posibilidades de su relación, sus comunicaciones servirán para acentuar los factores positivos que reciprocamente estiman. En cambio, si las expectativas son negativas en la situación-educativa, el maestro ha de reconducir la situación conociendo las estrategias didácticas y la vivencia personal del educando.

La autenticidad, sinceridad, responsabilidad y amor del profesor hacia su misión, unido a la técnica y arte de educar, son favorables a la relación interpersonal.

Las diferentes conductas comunicativas están influidas por los entornos y por los roles que asumen los comunicantes.

#### IV. COMPROMISOS INTERPERSONALES

Los compromisos interpersonales hacen referencia a áreas de competencia que exige una comunicación interpersonal efectiva.

IV.! *El tiempo*, para la infancia y niñez, es un amigo que se estima inagotable.

Mas, a medida que avanzamos en edad, aprendemos que de inagotable nada. En nuestra conversación hablamos de "ahorrar tiempo", "gastar el tiempo", "no hay tiempo", ¿qué sucede entonces?

La comunicación interpersonal se desarrolla de modo secuencial y ordenado: de niveles superficiales a otros más complejos e íntimos; tarea amplia que exige reflexión en el trato con los saberes, profesores y alumnos para conquistar nuestro "yo" en sí mismo y ser en comunicación". El continuum del tiempo es importante y las relaciones que consideramos más estimulantes y gratificantes ¿cuanto han durado?

El tiempo es muy importante, tanto cuando lo empleamos para escuchar de verdad, como para el crecimiento de nuestras relaciones. Seamos conscientes de nuestros compromisos de tiempo y los de las personas con las que tenemos relación.

##### IV.2 Autocompromiso y con los demás en relación al tiempo

Al comunicarnos con otra persona, tomamos la actitud que esperamos nos servirá para satisfacer nuestros deseos y no siempre las necesidades de nuestros comunicantes.

La manera en que uno cree que los demás le observan, influirá sobre el modo en que se comporte.

Uno debe ser sensible a las necesidades y sentimientos de las personas con las que se comunica. La comunicación interpersonal implica para ser grati-

ficante y efectiva dos compromisos: consigo mismo y con los otros, ya que expresa la sensibilidad a lo que sienten y experimentan.

En la comunicación interpersonal y fundamentalmente en la educativa, intentamos aprender como ven el mundo las otras personas e interpretar las claves de información como ellos las interpretarían. Tratemos de empatizar, visualizar y relacionamos con el entorno de percepción que tienen los niños y personas con quienes comunicamos.

La comunicación interpersonal entraña reciprocidad: adoptando conductas que facilitan la satisfacción de una necesidad particular, ayudando a alguien, no podemos evitar pensar bien de nosotros mismos, más además aumentamos la probabilidad de que esa misma persona nos ayude a satisfacer nuestra peculiar necesidad.

## V. SER BUEN ESCUCHADOR

Hemos citado en el epígrafe del "tiempo en la comunicación interpersonal", *la necesidad de escuchar*.

*Ser escuchador*, es un rasgo de reconocimiento de la existencia del otro. Supone dos niveles:

- Un interés hacia una compensación o superación de la inferioridad propia en la unión con el otro y también
- Si la línea predominante es la maduración de la persona, comienza a sistematizarse cierto desinterés hacia el egoísmo exclusivo y el "yo" egocéntrico.

Es el segundo nivel, necesario al educador y por supuesto preciso en toda comunicación que pretenda la autocreación personal en relación con las cosas y los hombres. Imprescindible, por tanto, el talento de ser escuchador.

El ser buen escuchador es uno de los rasgos más íntimamente convivenciales. No hay, sin él, ni verdad propia ni ajena encontrada. Es el verdadero "tipo" responsable que en la sociedad humana destaca, inspirando confianza y consolación.

Es cierto que para alcanzar pleno dominio en la propia personalidad, requiere mucho trabajo sobre el terreno de la autocreación. Nacemos para querer vivir nosotros mismos y plenamente, y a pesar de los demás, y contra los demás.

Siempre resulta difícil para el organismo humano reconocer espontáneamente la existencia y las exigencias de los demás, y aceptarlo con interés y gusto, como algo que nos agrada a nosotros, aunque no se trate de nuestra afirmación. En una época de nuestra vida todo está sometido a "yo pienso", "a mi me gusta", "yo quiero"; intentamos lograr nuestra afirmación por este camino.

Aunque coexistimos y coestamos con el otro y con los demás, estos son, sólo ciertos obstáculos para nuestro "yo quiero". No son "él quiere", ni "ellos

quieren" y ni "sí quieren" ¿son observados atentamente por nosotros en lo que de verdad "ellos quieren"?

Aquí está el cruce entre las personas y la actitud estratégica y la de dos recíprocas responsabilidades. Es el momento en que podemos acallar nuestro "yo quiero" que intenta expresarse en presencia de los demás y sustituirlo por "a ver qué es lo que quiere el/ellos". Pasamos por el umbral del egocentrismo primario y entramos en la esfera de lo humanamente responsable.

Esto no se logra si no nos volvemos escuchadores. Es propio de los años jóvenes el no serlo. El egotismo de la juventud tiene todas las explicaciones y exculpaciones; el egocentrismo de los maduros es difícilmente soportable y fatal en la convivencia íntima.

El verdadero escuchador de talento se forma lentamente. Aún en el hombre bien formado y autocreador, el propio temperamento puede ser obstáculo serio para la buena escucha del otro y la sobrevaloración de lo propio es tan común en nosotros que fácilmente nos parece que nuestra verdad sobrepasa la del otro, que es más valiosa y que tenemos que expresarla no teniendo en cuenta lo que se nos comunica.

Lo que el hombre individual no puede lograr en la maduración creadora de su persona, es pura pérdida para la sociedad. ¿Cual será la actitud del educador? El comportamiento amoroso y compasivo del hombre a educar.

De esta manera las relaciones humanas coexistenciales se convierten en relaciones interpersonales de convivencia. La sociedad son personas, y sus instituciones también: la presión que proviene de la sociedad se hace siempre a través de los demás.

Es preciso subrayar el concepto de corresponsabilidad de la sociedad en el comportamiento asocial del individuo. Lo hemos señalado al hablar de otros influjos en la educación: familia, ambiente, amigos, etc.

Si los que aplican las normas frente al individuo poseen suficiente intropatía para el ser humano como tal, la rigidez antagónica-bios-ethos, naturaleza-ética puede equilibrarse por actos creadores, como reconocimiento comprensivo no sólo de la naturaleza y sufrimiento del educando, sino también de su posición dentro de la sociedad.

Todas las circunstancias sociales adquieren su importancia real para la autocreación y orientación del ser humano por la gama de valores subjetivos de sus estímulos, y de la concepción humanista que tengamos del hombre.

## **v.!** Escuchar a los alumnos

Escuchar es una pauta muy importante. Los estudiantes, al igual que los maestros, quieren que se les entienda, que se les tenga en cuenta, se les recuerde y también que se les escuche. Son objetivos básicos para cada ser humano; fundamental en las relaciones personales y comunicativas.

¿Escuchamos realmente a los alumnos", ¿Ellos nos escuchan", ¿Nos interesamos mutuamente?, ¿Sabemos de sus problemas, necesidades y deseos?

Escuchar es un proceso en doble dirección y el maestro debe reflexio-

nar sus modelos de escucha y comunicación en el aula.

Es fácil mantener conversaciones superficiales con personas no implicadas; pero también hay muchos a los que este tipo de relación no satisface. Maestro-alumno han de comunicarse con autenticidad "como son" para que la relación sea significativa y completa.

Entre los momentos más memorables de nuestras vidas están aquellos en los que alguien se ha tomado su tiempo para escucharnos: a los alumnos mostrarles que les entendemos y nos sentimos implicados en sus cosas, así haremos que se sientan bien con ellos mismos.

Escuchar implica prestar atención: permanecer aquí y ahora en lugar de otro momento o de un lugar diferente. Las acciones justamente ahora, a menudo, convencen a los educandos de nuestra auténtica intención: creen antes en lo que les mostramos que en lo que les decimos, y reconocen fácilmente cuando no escuchamos. Es importante para el educador enviar signos no verbales positivos; estar atento, alerta, sentirse erizado, mantener el contacto visual y que el rostro revele interés. Como expresión verbal, el tono de voz cálido y suave supone aceptación y entendimiento.

Escuchar sin juzgar es actitud comprensiva, aunque no implique estar de acuerdo con los alumnos.

## **V.2 Bloqueos comunicativos**

Sucede a veces que los profesores bloquean la comunicación por falta de habilidades comunicativas, dando lugar a diversas situaciones:

- Crear una dificultad en la respuesta del alumno.
- Ser inefectivos para ayudar a solucionar los problemas del estudiante o a sentirse mejor.
- Imponer las relaciones haciendo que el alumno se encierre en sí mismo o alejando la posibilidad de una posterior relación.

El alumno necesita comprensión para facilitar su crecimiento personal.

## **VI. CONCLUSION**

El educando, en la medida que avanza en su proceso autocreador, se enriquece no sólo en la comunicación verbal oral, sino también en la escrita. En contacto con la valiosa literatura, tan diversa en géneros y pensamiento, halla respuesta a su deseo de conocer, saber y expresar; es el diálogo reflexivo y enriquecedor.

## NOTAS

- (1) Redondo, E.: "Van der Wahrheit", Piper, München, 1974, pág. 546
- (2) López Aranguren, J.L.: "La comunicación humana". Guadarrama, 1967
- (3) Jaspers, K.: "Filosofía". Rev. de Occidente. Madrid, 1958, Vol L Pago 466  
Polaino Lorente, A.: "Fenomenología de la comunicación humana y su aplicación a la comunicación pedagógica" en Bordón, XXVIII, 1976, págs 215-224
- (4) Redondo, E.: "Educación y comunicación". C.S.LC. Madrid, 1959. Pág 214.
- (5) Zaragüeta, J.: "Pedagogía fundamental". Labor, Barcelona, 1953. Pág. 15
- (6) García García, M.: "La comunicación en la Escuela". Rev. Tendencias Pedagógicas nº 1. Dpto de Didáctica y Teoría de la Educación. Publicaciones Universidad Autónoma de Madrid, 1994
- (7) Max Scheler.: "Esencia y formas de la simpatía". Losada, Buenos Aires, Págs 248-249.
- (8) Black, M.: "El laberinto del lenguaje". Monte Avila, Caracas, 1969.
- (9) Lain Entralgo, P.: "La relación médico-enfermo. Historia y Teoría". Rev. de Occidente, Madrid, 1964. Pág. 310.
- (10) Cit. por Ortega y Gasset, J.: "El hombre y la gente". Espasa-Calpe. Colección Austral. Madrid, 1972. Pág. 28.
- (11) Miller, G.R. y Steinberg, M.: "Between People". Science Research Associates, Chicago, 1975. Págs 12-29.
- (12) Stewart, J. y D'Angelo, G.: "Together: Communicating Interpersonally". Addison Wesley, Reading, Mass, 1975, pág 23.
- (13) Davis, M.: "Intimate Relations". The Free Press. N. York, 1973. Pág 4.

## BIBLIOGRAFIA

- ARGYLE, M.: "Tú y los otros. Formas de comunicación", Harla, México, 1980
- ARROYO, V.: "La relación médico-enfermo". Rev. de Occidente. Madrid, 1964
- BERLO, R.: "El proceso de la comunicación". El Ateneo, Buenos Aires, 1971
- BÜLHER, CH.: "Teoría del Lenguaje". Rev. de Occidente, Madrid, 1967
- GARCIA, M.: "La comunicación en la escuela". Rev. Tendencias Pedagógicas. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Publ. U.A.M., 1994

LAIN ENTRALGO, P.: "Teoría y realidad del otro". Rev. de Occidente. Madrid, 1961. Vol. 11.

LAING, R.D.: "Percepción interpersonal", Amorrortu. Buenos Aires, 1978

LEROY, J.: "Le dialogue en education". P.O.F. París, 1970

LOPEZ ARANGUREN, J.L.: "La comunicación humana". Ed. Guadarrama, Madrid, 1967

ORTEGA y GASSET, J.: "El hombre y la gente". Espasa-Calpe, Col. Austral, Madrid, 1972

REDONDO, E.: "Educación y comunicación". C.S.I.C. Madrid, 1959

ROGERS, K. - KINGET, G.M.: "Psicoterapia y relaciones humanas". Ed. Alaguara, Barcelona, 1967. Vol. U.

SCHEFFLER, I.: "El lenguaje de la educación". El Ateneo, Buenos Aires, 1970

SOLER PUIGORIOL, P.: "El ser indigente del hombre". Guadarrama, Madrid, 1966.

# LA POLITICA EDUCATIVA DE LA UNION EUROPEA: PRINCIPALES ETAPAS DE DESARROLLO

INMACULADA EGIDO GALVEZ

## RESUMEN

El artículo analiza la evolución de la política educativa de la Comunidad Europea desde sus orígenes hasta el momento presente. Se establecen tres grandes periodos que coinciden con las etapas de vigencia de los principales tratados comunitarios: el de Roma, el Acta Unica Europea y el Tratado de la Unión Europea. En cada periodo se describen los principales avances realizados y los Programas más relevantes en relación con la educación.

## INTRODUCCION

Aunque los intentos por conseguir una Europa unida se pueden remontar a lo largo de la historia en el caso de las uniones por la vía militar, lo cierto es que la Unión Europea de hoyes el producto de un esfuerzo que empezó a ser una realidad tras la II Guerra Mundial. Los efectos devastadores de esta guerra, que asoló Europa, pusieron de nuevo en auge el deseo de conseguir por vías pacíficas la unión entre países(1). Desde entonces, y hasta llegar al momento actual, no ha cesado el proceso de construcción progresiva de un espacio europeo común, aunque en ocasiones ese proceso se haya visto frenado por obstáculos de naturaleza diversa.

En el terreno educativo, el avance hacia la integración ha caminado con mayor lentitud que en otros sectores e incluso puede afirmarse que ha sido, en ocasiones, inexistente(2). No obstante, en los últimos años hemos asistido a un mayor impulso en este ámbito, al menos por lo que se refiere a la realidad cotidiana. Prueba de ello es que, desde hace algún tiempo, el intercambio de estudiantes, la movilidad del profesorado, los proyectos de cooperación educativa, las redes de investigación, etc. se han ido multiplicando -y parece que aún estamos sólo en el comienzo(3)- en los países pertenecientes a la Unión.

En el plano de la política educativa, sin embargo, la diversidad es todavía la nota predominante entre los estados. Aún cuando prácticamente todos los países comparten problemas comunes y tienen que afrontar retos similares, las soluciones que en cada uno de ellos se aplican están lejos de ser homogéneas. Cada sistema nacional tiene su propia tradición y responde a distintos condicionantes. No obstante, de cara al futuro, parece claro que las implicaciones que la educación tiene en las restantes esferas de la vida social, y especialmente en el mundo laboral, hacen imposible caminar hacia la unidad europea dejando al

margen el ámbito educativo. Ejemplo reciente de ello, aunque sea sólo anecdótico, son las tensiones que en nuestro país ha suscitado el reconocimiento de la validez profesional de determinados títulos universitarios.

Posiblemente, una de las razones que ayuden a explicar este lento progreso hacia la convergencia educativa sea la ausencia casi total de una política comunitaria en materia de educación comparable a la desarrollada en otros sectores. El objetivo de las páginas siguientes es realizar una breve descripción de la evolución de la política educativa de la Comunidad desde su fundación hasta llegar al momento actual, intentando analizar cuál ha sido el papel de las instituciones comunitarias en el terreno educativo y las implicaciones que éstas han tenido en el conjunto de países que componen la Unión Europea.

## **1) PRINCIPALES ETAPAS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA COMUNITARIA**

El ordenamiento jurídico de la Unión Europea se compone básicamente de un derecho primario, integrado tanto por los Tratados que la instituyeron o que ampliaron la Comunidad a nuevos estados miembros; y de un derecho derivado, que es el formado por las normas de distinto rango adoptadas por las instituciones comunitarias.

En relación con la política educativa, y con el fin de simplificar la exposición, pueden diferenciarse tres etapas, que aún siendo históricamente desiguales, vienen marcadas por los periodos de vigencia de los tres grandes Tratados comunitarios. La etapa del Tratado de Roma, desde los orígenes de la Comunidad hasta 1986; la etapa del Acta Unica Europea, de 1986 a 1992; y la Etapa del Tratado de la Unión Europea, a partir de 1992.

### **1.- LA POLÍTICA EDUCATIVA COMUNITARIA HASTA 1986. EL TRATADO DE ROMA.**

El año 1957 se considera la fecha de la fundación-de la Comunidad Económica Europea. En este año se firma el Tratado de Roma, en el que no aparece ninguna referencia a educación. Prevalece la idea de un "mercado común", centrado en tomar decisiones económicas conjuntas y conseguir la libre circulación de trabajadores y mercancías. El objetivo es trabajar por la "constante mejora de las condiciones de vida y de trabajo de los pueblos"(4). En relación con la educación sólo se contemplan aspectos relacionados con la Formación profesional, a la que se dedica el artículo 128 del Tratado, lo que permite legislar por mayoría simple en este ámbito.

De la situación especial de la educación se derivan en toda esta etapa una serie de problemas jurídicos: puesto que no existen las competencias comunitarias en materia de educación, las iniciativas que se emprenden se interpretan únicamente como cooperación. El Consejo, máximo órgano legislativo y

ejecutivo de la Comunidad, no tiene potestad para tomar decisiones que afecten a los sistemas educativos nacionales. La fórmula jurídica que se utiliza para decidir las cuestiones educativas es la de "el Consejo de Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo". Además, las decisiones deben tomarse por unanimidad y, si los hay, los gastos se añaden a los de las políticas ordinarias de la Comunidad, con lo que aumenta la contribución nacional al presupuesto comunitario(5).

Estas limitaciones explican la lentitud y los escasos progresos en este periodo. Casi todas las medidas que se adoptan toman la forma de Resoluciones, es decir, la fórmula legislativa de menor rango, que se traduce en recomendaciones cuyo cumplimiento no es exigible. La norma máxima, el Reglamento, no se usa nunca. La Directiva, exigible pero de aplicación flexible, sólo se usa en una ocasión, en relación con la educación de los hijos de emigrantes.

La Directiva 77/486 obliga a todos los estados miembros de la Comunidad Europea a ofrecer una enseñanza gratuita, conforme a las estructuras educativas nacionales, a aquellos hijos de trabajadores de otro estado miembro de la Comunidad que estén en edad de escolaridad obligatoria según la legislación educativa del estado de acogida. En esa enseñanza debe incluirse especialmente la lengua oficial o una de las lenguas del estado de acogida, con una metodología adaptada a las necesidades específicas de estos sujetos. Además, se establece que los estados de acogida tendrán que promover la lengua materna y la cultura del país de origen.

La Formación Profesional, por el contrario, como instrumento de la política de empleo, es objeto de atención por parte de la Comunidad desde 1963, emprendiéndose acciones diversas y creándose en 1975 el CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) encargado de la documentación, investigación y difusión de la información en este ámbito. No obstante, en muchas ocasiones las medidas emprendidas tropiezan con la dificultad de separar la formación profesional del resto del sistema.

Dentro del periodo que abarca esta etapa es importante reseñar la creación, en 1976, del Comité de Educación, primer órgano administrativo comunitario destinado a educación, encargado de coordinar y vigilar la realización de los programas en materia educativa. El Comité de Educación es una institución peculiar en el seno de la Comunidad, ya que no hay ningún equivalente. En este mismo año comienza el primer Programa de Acción en Educación de la Comunidad Europea, cuyas áreas de cooperación han servido de fundamento a toda la política educativa comunitaria posterior. Unos años después, en 1980, se crea la Red EURYDICE para intercambio de información sobre sistemas educativos entre todos los países comunitarios.

Los problemas señalados anteriormente conducen al hecho de que las propuestas que avanzan en esta etapa se centran en los aspectos más fáciles de aprobar y con mejor viabilidad jurídica, dejando al margen aquellos otros, mucho más relevantes, en los que los distintos países muestran mayores reticencias a la intervención externa.

## 2.- LA POLÍTICA EDUCATIVA COMUNITARIA ENTRE 1986 y 1992. EL ACTA UNICA EUROPEA.

En 1986, año básico para España, puesto que se produce la incorporación de nuestro país a la Comunidad, podría decirse que comienza una nueva etapa. El Tratado de Roma es sustituido por el Acta Unica Europea, cuyo objetivo es caminar hacia la unión europea a través de más de 300 medidas que habrían de ser tomadas hasta 1992. Las innovaciones que presenta este Tratado se pueden agrupar en tres grandes bloques:

- Fines: Conseguir la Unión Europea para 1993, así como avanzar en la democratización y en la mejora económica y social.
- Reformas institucionales: agilizar la toma de decisiones, ampliando el rango de materias que se aprueban por mayoría cualificada; potenciar las instituciones supranacionales, etc.
- Políticas prioritarias: conseguir un espacio económico común para cooperar y evitar las desigualdades, lo que se traduce en la convergencia de las economías, el reforzamiento del sistema monetario europeo, el desarrollo de una política exterior común, así como de una política conjunta de desarrollo científico y tecnológico, etc.

En este nuevo Tratado explícitamente siguen sin aparecer las referencias concretas a la educación. No obstante, algunas de las políticas citadas como prioritarias tienen una estrecha relación con aspectos educativos. En el contexto de estas políticas, la educación y la formación ocupan un lugar fundamental para la realización de un mercado interior, el desarrollo de la Europa tecnológica y el fortalecimiento de la cohesión económica y social.

Las acciones aisladas que se habían emprendido hasta ese momento se amplían y refuerzan, pudiéndose señalar siete líneas de actuación en la política educativa comunitaria que se llevan a cabo, sobre todo, por medio de los Programas de Acción.

El mecanismo de los Programas de Acción se utiliza al no poder establecerse normas con carácter general. La Comunidad define un tema, marca unos objetivos y unas líneas de actuación y calcula el presupuesto, que suele ser compartido por la Comunidad y un organismo público nacional. Las líneas de actuación se centran fundamentalmente en torno a los temas siguientes:

1.- *Integración social.* En esta línea se pueden abarcar los ámbitos de acogida y adaptación de los hijos de trabajadores emigrantes, así como la lucha contra las discriminaciones de distinta índole.

2.- *Política lingüística.* Claramente el conocimiento de idiomas es un elemento clave para la movilidad y para la comprensión mutua. La Comunidad califica este tema de "alarmante" y recomienda la introducción de dos lenguas extranjeras en la educación obligatoria, una de las cuales debería comenzar en la escuela primaria y preparar a los jóvenes para expresarse oralmente y por

escrito. En esta línea se sitúan programas como el LINGUA.

3.- *Igualdad de oportunidades*. Como uno de los objetivos básicos de su política, la Comunidad otorga prioridad desde el principio a la democratización de la enseñanza. Los ámbitos de actuación que se abordan se centran sobre todo en la igualdad entre los sexos, a través de los Programas de Igualdad de Oportunidades; así como en la integración escolar de los desfavorecidos.

4.- *Formación del profesorado*. Este es un ámbito de actuación implícito en todos los demás. Pretende adaptar al profesorado para trabajar nuevos contenidos y métodos, especialmente a través de acciones de formación permanente.

5.- *Política Universitaria*. Se trata de una de las políticas con más tradición dentro de la comunidad, al considerarse incluida dentro del ámbito de la formación profesional(6). Las líneas de trabajo se centran especialmente en torno a tres cuestiones:

- a) Reconocimiento de títulos universitarios. Se crea la red NARIC para el reconocimiento de Títulos y Diplomas, aprobándose un elevado número de Directivas con efectos profesionales.
- b) Intercambio de profesores y alumnos, en la que se sitúan los conocidos programas ERASMUS I y II.
- e) Fomento de la cooperación entre universidades y empresas. Programas I+D (especialmente COMETT).

6.- *Formación Profesional*. Es la línea de actuación más desarrollada desde los orígenes comunitarios y en ella se incluyen programas e iniciativas diversas. Durante esta etapa que analizamos, pueden señalarse sólo a modo de ejemplo los Programas de Transición a la Vida Activa y el Programa PETRA.

7.- *Dimensión europea de la educación*. El objetivo esencial que se persigue es crear una nueva mentalidad de la cultura europea como entramado de culturas y fomentar la formación de una nueva identidad europea. Para conseguirlo, la Dimensión Europea de la Enseñanza intenta integrar en el curriculum el contenido "Europa" en las distintas materias, experiencias, materiales escolares, etc. Además, programas como YES por Europa o JUVENTUD por Europa promueven las visitas de jóvenes a otros países comunitarios.

Junto a estas siete líneas se sitúan también iniciativas que tienden a incidir en la línea de la correspondencia entre sistemas educativos. Así, se homologan algunos aspectos formales, como el Libro Europeo de Escolaridad y, sobre todo, se fomenta el conocimiento mutuo entre sistemas, especialmente a través de las visitas de altos funcionarios, políticos y especialistas en educación a otros países, la financiación de estudios sobre sistemas educativos, etc.

### 3.- LA POLÍTICA EDUCATIVA COMUNITARIA DESDE 1992. EL TRATADO DE LA UNIÓN EUROPEA.

Después de la cumbre de Maastricht, y tras la firma del Tratado de la Unión Europea en febrero de 1992, se produce un nuevo impulso hacia la unión económica y política que pretende desembocar en los próximos años en una nueva fase de especial importancia en el camino hacia la Europa unida.

El Tratado de la Unión es un compromiso redimensionado del Tratado de Roma y el Acta Unica. Algunos ven en él el "embrión" de una Constitución Europea y en él, por primera vez, la educación se incluye en un texto constitutivo de la Comunidad. Concretamente, el capítulo 3 del Tratado, que todos los países aprobaron por unanimidad, lleva por título "Educación, Formación Profesional y Juventud".

El contenido del artículo 126 de este Tratado es clave para comprender la situación de la política educativa comunitaria en el momento presente:

"La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los estados y, si fuera preciso apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística" (art. 126.1).

En este artículo se anima a la cooperación entre los estados, pero no se habla de armonización de las políticas nacionales. Aunque se refuerzan los medios de acción respecto a etapas anteriores, la Comunidad Europea sigue siendo subsidiaria en materia de educación, ya que sólo interviene para completar las acciones de los estados. De la formulación de este artículo se deriva que son los propios estados los que deben armonizar sus sistemas educativos, contando para ello con el apoyo comunitario.

Los puntos que se abordan en el artículo citado continúan básicamente con las líneas de actuación de la etapa anterior:

"La acción de la Comunidad se encaminará a:

- Desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros;
- Favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los periodos de estudios;
- Promover la cooperación entre los centros docentes;
- Incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros

bros;

- Favorecer el incremento de los intercambios de jóvenes y animadores socioeducativos;
- Fomentar el desarrollo de la educación a distancia." (art. 126.2).

El nuevo programa SOCRATES(7), recientemente aprobado, viene a desarrollar esta serie de aspectos citados en el artículo 126 del Tratado de la Unión Europea, enmarcando las acciones de cooperación educativa en el seno de la Comunidad para el periodo comprendido entre 1995 y 1999. En él se incorporan actuaciones relativas a programas ya existentes (concretamente ERASMUS, COMENIUS y las acciones transversales de LINGUA, EURYDICE y ARION, así como la enseñanza abierta y a distancia) y paralelamente se incrementan las vías de actuación. En líneas generales las diversas acciones contempladas en este programa tienden al fomento de la calidad en la enseñanza, amplían la movilidad de estudiantes y profesores, refuerzan la cooperación transnacional, etc. La dotación presupuestaria de este programa se cifra en 850 millones de Ecus.

Los aspectos relativos a la Formación Profesional (artículo 127 del Tratado) fueron contemplados ya en 1994, con el programa LEONARDO DA VINCI, considerado complementario del SOCRATES y que vino a englobar las acciones de los anteriores COMETT, PETRA, FORCE, EUROTECNEC y, parcialmente, LINGUA.

## 11) A MODO DE CONCLUSIONES: EL FUTURO DE LA POLITICA COMUNITARIA EN MATERIA DE EDUCACION

La evolución analizada en las distintas etapas muestra que, con el paso del tiempo, la política comunitaria en materia de educación ha pasado de ser prácticamente inexistente en las primeras décadas de su historia a tener una cierta consideración en la época más reciente. No obstante, aún es patente el hecho de que no se pretende alcanzar, al menos por el momento, una convergencia educativa del mismo tipo que la que se persigue en materia económica. Las reticencias a que una instancia supranacional intervenga en la educación de los niños y jóvenes de cada país no sólo atañe a los representantes políticos de los distintos estados en la comunidad, sino que incluso la mayoría de los ciudadanos parecen mostrarse reacios ante esta posibilidad(8).

Por consiguiente, expresiones como las que en ocasiones se emplean en nuestro país, haciendo referencia a la educación, de "homologación" con Europa, deberían ser utilizadas con cautela. Sería necesario matizar en qué consiste tal homologación, ya que, en cuanto a administración, estructura y funcionamiento del sistema educativo, resulta difícil homologarse con un modelo europeo, simplemente porque tal modelo no existe(9). Aún sin negar algunas similitudes importantes, persisten todavía diferencias claras entre los países europeos en relación, por ejemplo, a la gestión y financiación del sistema edu-

cativo, a la estructura y contenidos de la enseñanza secundaria, a la organización de la formación profesional y la enseñanza superior, etc.

Hasta el momento, desde las instituciones comunitarias tan solo se han llevado a cabo experiencias parciales, fundamentalmente por medio de diversos Programas de Acción. Independientemente del valor que tales programas puedan tener, lo cierto es que se trata de medidas aisladas, cuyo influjo en los distintos países ha sido desigual y cuyos efectos se hacen sentir únicamente en sectores muy determinados. En el futuro, serán las propias políticas de cada país comunitario y las emprendidas por la Unión Europea las que puedan hacer que ese modelo europeo exista o que los distintos países avancen por separado.

Este es un momento importante para buscar estrategias comunes, puesto que ningún país europeo puede ignorar en el futuro la realidad de Europa en sus contenidos y estructuras. No obstante, el camino hacia la armonización, al menos de momento, es lento y se centra más en la vía de equiparar los sistemas y hacerlos compatibles que en la de igualarlos. El nacimiento de los sistemas educativos se encuentra íntimamente vinculado a la aparición de los estados modernos. Por tanto, es previsible que el cambio que el proyecto de una Europa unida supone en la concepción del estado, vaya acompañado de cambios en los sistemas educativos nacionales.

Por otro lado, sin la contribución de la educación, el "proyecto de futuro" llamado Europa no existirá, ya que ésta resulta clave para forjar una nueva identidad europea. Así parece reflejarlo la frase atribuida a J. Monnet, verdadero artífice de la construcción comunitaria: "si tuviera que empezar de nuevo comenzaría por la educación y la cultura"(10).

## 111) NOTAS

- (1) EUROSTAT (1990): Europa en cifras; Luxemburgo; Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas, cfr. p.3.
- (2) CALZADA, T.E. YGUTIERREZ, B. (eds.) Guía de la educación en la Comunidad Europea; Madrid; Centro de Publicaciones del MEC-ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, cfr. p.2.
- (3) Así parecen ponerlo de manifiesto las cifras sobre movilidad de estudiantes y profesores, que se multiplican año tras año, y el enorme crecimiento en el número de proyectos de cooperación universitaria que se ha experimentado en los últimos cursos. GARCIA CARRASCO (1995): "Políticas educativas dentro de la Unión Europea". En VV.AA.: Política y Educación. Actas del V Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación; Sitges; Universidad Autónoma de Barcelona, p.59.
- (4) Tratado de la Unión Europea. 1992. Madrid; BEX-Argentaria; p.14.
- (5) FERNANDEZ, J.A. (1991): "El gran mercado europeo y la educación: La perspectiva española"; Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias; n° 29, cfr. p.14.
- (6) GARCIA CARRASCO (1995): "Políticas educativas dentro de la Unión Europea"; en VV.AA.: Op. cit., cfr. p.57.
- (7) D.O.C.E. 87/10 de 20-4-95: Decisión n° 819)95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de marzo de 1995, por la que se crea el programa de acción comunitario SOCRATES.
- (8) Así lo muestra una encuesta llevada a cabo en distintos países de la CE, en la que sólo un 38% de los entrevistados consideraban que la educación debería ser un ámbito de decisión comunitaria. HUSEN, T.; TUIJNMAN, A. Y HALLS, W.D. (1992): Schooling in Modern European Society; Londres; pergamon Press, cfr. p.15.
- (9) CAJA DE MADRID (1991): "Estado de la cuestión". En Oportunidades de Educación en la Comunidad Europea a partir de enero de 1993; Madrid; Caja de Madrid - Secretaría de Estado para las Comunidades Europeas, p.3.
- (10) FERNANDEZ, J.A. (1991): Op. cit., p.10

## IV) BIBLIOGRAFIA

CAJA DE MADRID (1991): Oportunidades de Educación en la Comunidad Europea a partir de enero de 1993; Madrid; Caja de Madrid-Secretaría de Estado para las Comunidades Europeas.  
CALZADA, T.E. YGUTIERREZ, B. (eds.) (1989): Guía de la educación en la Comunidad Europea; Madrid; Centro de Publicaciones del MEC-ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.  
COMUNIDADES EUROPEAS - COMISION (1987): Tratados constitutivos de las Comunidades Europeas (edición abreviada);

Luxemburgo; Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea.

COMUNIDADES EUROPEAS - COMISION (1988): Educación en la Comunidad Europea. Perspectivas a medio plazo: 1989-1992; Luxemburgo; Oficina de Publicaciones Oficiales-de la Comunidad Europea.

COMUNIDADES EUROPEAS - CONSEJO (1989): Textos relativos a la política europea de educación; Luxemburgo; Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea; 3ª ed.

COMUNIDADES EUROPEAS - CONSEJO (1990): Textos relativos a la política europea de educación - Suplemento a la tercera edición; Luxemburgo; Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea.

COMUNIDADES EUROPEAS - CONSEJO (1992): Tratado de la Unión Europea; Luxemburgo; Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea.

DIARIO OFICIAL DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS 87/10 de 20-4-95: Decisión nº 819/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de marzo de 1995, por la que se crea el programa de acción comunitario SOCRATES.

EUROSTAT (1990): Europa en cifras; Luxemburgo; Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas.

FERNANDEZ, J.A. (1991): "El gran mercado europeo y la educación: La perspectiva española"; Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias; nº 29, pp. 10-19.

GARCIA CARRASCO (1995): "Políticas educativas dentro de la Unión Europea"; En VV.AA.: Op. cit., pp. 57-66.

GARCIA GARRIDO, J.L. (1988): Contenidos y proyectos curriculares en los países europeos en el nivel correspondiente al tercer ciclo de EGB; Madrid, C.I.D.E.

GARCIA GARRIDO, J.L. (1988): La enseñanza primaria en el umbral del siglo XXI; Santillana; Madrid.

GARCIA GARRIDO, J.L., PEDRO, F. YVELLOSO;A. (1989): La educación en Europa. Reformas y perspectivas de futuro; Madrid; Cincel.

GARCIA SUAREZ, J.A. (1991): Política Educativa Comunitaria. Educación e integración europea; Barcelona; Boixareu.

GOMEZ RIESGO, F. (1995): "Los estados y la política educativa de la Unión Europea"; En VV.AA.: Op. cit., pp. 67-73.

HERNANDO HUELMO, J.M. (1993): "Directrices de la CE para la enseñanza Superior"; En Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias; nº 41, pp. 11-14.

HUSEN, T., TUIJNMAN, A. y HALLS, W.D. (1992): Schooling in

Modern European Society; Londres; Pergamon Press.

JALLADE, J. P. (1992): "L'Europe au creuset de l'école"; Le Monde; 26-3.

JONES, H. C. (1990): New European Challenges for Education. The Impact of 1992; IBM Annual Lecture of the Foundation for Science and Technology.

MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL (1990): Formación Profesional en la Comunidad Europea; Madrid; Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

NEAVE, G. (1987): La Comunidad Europea y la Educación; Madrid; Fundación Empresa.

Tratado de la Unión Europea. 1992; Madrid; BEX-Argentina.

VV.AA. (1995): Política y Educación. Actas del V Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación; Sitges; Universidad Autónoma de Barcelona.

WITTE, B. DE (ed.) (1989): European Community Law of Education; Baden-Baden; Nomos Verlagsgesellschaft.

# ¿QUÉ MODELO DE ESCUELA DEMANDA LA SOCIEDAD ACTUAL?

JESÚS NIETO DÍEZ

## RESUMEN

El autor, preocupado por formular un modelo de escuela en función de las exigencias de la sociedad actual, revisa críticamente los paradigmas y propuestas de tres modelos educativos de gran influjo en nuestras programaciones escolares (transmisor, transformador y socialista) para plantearse una docena de interrogantes sobre ellos y desembocar en algunas conclusiones que puedan ayudar a la elaboración de un modelo integrador.

## INTRODUCCIÓN

En el terreno de las Ciencias de la Educación, - afirma PÉREZ GÓMEZ (1978) - *existe el compromiso de formular modelos que, teniendo en cuenta los factores intervinientes y la complejidad de relaciones, provoquen una organización de estas variables, de manera que el proceso educativo se produzca con el máximo de claridad, conocimiento y control de sus condicionantes.*

Toda organización del sistema escolar, de sus centros, su curriculum, etc., está fundamentada en un determinado modelo educativo. El modelo de formación de profesores está, igualmente, subordinado al modelo educativo y curricular del sistema de enseñanza en que se inscribe. A su vez, todo modelo educativo tiene detrás una teoría de la enseñanza que pretende explicar la naturaleza de la educación, el acto didáctico, sus elementos y sus procesos. Desde un enfoque más centrado en la estructura interna y los estilos de enseñanza configuradores de la institución escolar, se cuenta con numerosos estudios acerca de los diferentes modelos educativos.

A finales del siglo pasado, los movimientos educativos que comienzan a surgir, con la denominación genérica de "Escuela Nueva", pretenden dar un giro copernicano al tipo de enseñanza que había prevalecido durante siglos. Es a raíz de entonces cuando se establecen, con carácter antitético, dos modelos de escuela que van a servir de punto de referencia para la calificación de cualquier experiencia o innovación en el campo educativo. Estos dos modelos, que van a conocerse como "Escuela Tradicional" y "Escuela Nueva" suponen la cara y cruz de una moneda y representan posturas en constante dialéctica.

Desde entonces han proliferado los estudios comparativos entre ambas formas de percibir la enseñanza, lo que trataremos de recoger analizando las

principales notas caracterizadoras de cada una de ellas. Emplearemos la terminología de "Modelo Transmisor" y "Modelo Transformador" (GARCÍA FERNÁNDEZ, 1986) como prototipos, respectivamente, de la "Escuela Tradicional" y la "Escuela Nueva". Haremos referencia..a continuación, a otro modelo, el de "Escuela Socialista", dada la implantación que el mismo ha tenido (y tiene aún) en gran número de países. y trataremos de esbozar, finalmente, lo que podría ser un modelo válido para el futuro.

## I. MODELO TRANSMISOR

Este Modelo, según los seguidores de la Escuela Nueva, está centrado en la transmisión acrítica de la cultura y la reproducción del sistema social; es el que ha prevalecido durante mayor tiempo y se le ha tachado de no servir al progreso humano, sino a la reproducción del sistema social establecido por el poder. La prevalencia de este modelo ha llegado a identificar con él toda escuela, toda acción educativa institucionalizada, suscitando las críticas de BOURDIEU y PASSERON (1977) o las de LOBROT (1974) para quien *toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural.*

La desconfianza, sobre todo del progreso exterior, ha sido otra de sus notas características. Esta Escuela ha estado encorsetada por usos y costumbres inamovibles, dada su concepción de la sociedad como algo estático, de valores universales e inmutables. Por consiguiente habría que cerrar las puertas a todo atisbo reformista, que no acarrearía sino perjuicios. Se trata de una pedagogía de separación y resistencia al mundo exterior. En lugar de experimentar hay que protegerse y proteger a los alumnos debido a su inmadurez e incapacidad para autogobernarse, pues la realidad es peligrosa y carente de valor intrínseco. ALAIN (1992; pág. 47) ha descrito elocuentemente la situación: *La escuela es un lugar admirable, y todo mi afán es que del exterior no entre ni un ápice...*

Vamos a encontrar con la contradicción de preparar a los alumnos para vivir social y profesionalmente en una realidad que se les ha hurtado y de la que se les ha separado. Antes o después tendrán que salir de la escuela y "exponerse a los peligros del mundo". La Escuela Tradicional, afirma CHATEAU (1984), ignora esta situación y prepara, a su manera, para la vida volviendo la espalda a la vida.

Cualquiera que sea el valor de este planteamiento, choca con dos inconvenientes:

- La cultura que proporciona carece de interés y motivación, que se traduce, en definitiva, en problema de aprendizaje.
- Cuanto más dure este período de formación en la Escuela y mayor sea el componente cultural proporcionado, más trabajo le costará al alumno adaptarse al campo social y laboral al que se dirige.

Seguendo a TONUCCI (1983), este modelo de escuela se basa en tres supuestos:

- El niño "no sabe", y va a la escuela para aprender
- El maestro "sabe", y su función es enseñar a los que no saben, y
- La inteligencia es un "vacío", que hay que llenar con la acumulación de contenidos culturales.

De estos supuestos se deriva toda la organización de la escuela transmisora, desde los aspectos curriculares a los funcionales y materiales. La organización del trabajo y la disposición de la clase son claros exponentes de su filosofía: basándose en una disciplina extrínseca y coactiva, los niños se colocan en filas, dándose la espalda unos a otros, frente al maestro, que goza así de una posición privilegiada ante ellos, estableciendo (quizás desde una tarima) una relación unidireccional con cada alumno. Los niños "no saben" y por tanto, no sería razonable que se comunicasen entre ellos. Todos son iguales porque no saben. Por tanto, inicialmente iguales a cero. Es más, los niños que no se ajustan a la norma son segregados, generando un espectro de establecimientos especializados sobre la base a una homogeneidad tan artificial como inexistente en la realidad.

La invariabilidad de los horarios, la rigidez de los agrupamientos de alumnos, la enseñanza prevaleciendo sobre el aprendizaje, entre otros, serían los rasgos característicos de este enfoque, cuya expresión queda reflejada en una determinada forma de concebir el espacio escolar y el tipo de "actividad" que condiciona ("cells and bells").

La propuesta metodológica de este modelo, que ha recibido los apelativos de "verbalista" y "libresca", se centra en la explicación del profesor y el libro de texto, a través de la lección, que ha de ser asimilada igualmente por todos para superar el nivel impuesto, mediante exámenes -medio predilecto de evaluación de este modelo-, con los que se va a potenciar otro de los pilares en que se asienta el modelo: el memorismo.

El protagonismo del profesor ("magistro-centrismo")\_en cuanto a organización y desarrollo de todo el quehacer, conlleva una ausencia de actividad en el alumno, que se limita a seguir fielmente las instrucciones emanadas del profesor, quedando anulada su posible creatividad o aporte personal. El mejor alumno será el dócil, el mudo e inmóvil, que sólo actuará cuando haya una orden expresa del profesor. La carga correctiva de este modelo supondrá eliminar los intereses espontáneos que puedan surgir en los alumnos para encauzarles hacia patrones culturales socialmente reconocidos como válidos, haciendo uso el profesor de todos los medios a su alcance para conseguir este objetivo.

Otro de los supuestos básicos, el de que la "inteligencia es un vacío" que se llena con la transmisión de conocimientos, nos sirve para completar la propuesta metodológica de este modelo. Contenidos invariables, cuantos más mejor, muchas fechas, muchos esquemas, con la pretensión de que el niño "sepa

mucho". No se debatirán los problemas cercanos al niño, sino contenidos lejanos en el tiempo y en el espacio, lo que supone que el curriculum se establezca por instancias muy distantes de la escuela concreta en que se desarrollará (la Administración educativa central); los libros de texto (uno de sus recursos predilectos) estarán elaborados por personas lejanas y desconocidas por sus usuarios, y serán válidos para todo un Estado. La cultura que se transmite, en fin, será una cultura firme, segura, indiscutible, formada por contenidos acabados, cerrados.

## 11. MODELO TRANSFORMADOR

Con esta denominación, demasiado genérica, queremos caracterizar aquellos enfoques que, dentro de un amplio espectro, y a partir del Movimiento de la Escuela Nueva, pretenden, según los defensores de este Movimiento, contribuir al cambio del sistema educativo e influir en la mejora de la sociedad. Uno de los rasgos más relevantes de todos ellos, estriba en su finalidad de un mayor desarrollo personal y autonomía, por medio del conocimiento e interpretación de la realidad, que le permita al sujeto influir en la transformación de la misma.

En una escuela para el cambio, los tres supuestos básicos del modelo transmisor se invierten, puesto que:

- El niño sabe cosas.
- El maestro garantiza que cada uno avance en el conocimiento con la contribución de sus compañeros y otras instancias externas a la escuela.
- La inteligencia no es un vacío, es una estructura que se modifica por medio de la reestructuración de sus contenidos.

Afirmar que el niño "sabe" no quiere identificarse con la concepción rousseauniana que preconiza la bondad intrínseca del niño, ni con el innatismo platónico. Es una afirmación de método. Partiendo del conocimiento del niño ("paidocentrismo" frente a "magistrocentrismo") la escuela tiene que construir el conocimiento de la realidad.

Aparece ahora una valoración de la experiencia y la actividad del alumno. No existe progreso -nos dirá ALAIN (1992; pág. 87)- para ningún escolar del mundo ni en lo que oye ni en lo que ve, sino en lo que hace. Lo que cambia es la naturaleza de la actividad y la relación entre la actividad y el alumno. Habrá que basar la enseñanza en actividades próximas a la realidad exterior, cambiando aquella hipótesis cognitiva del conocimiento lejano por el conocimiento de lo cercano, de lo que el niño sabe y vive. Supondrá la incorporación sistemática del trabajo manual y una progresiva autonomía en la tarea del alumno, de tal manera que a través de este tratamiento de la realidad exterior, conjugado con una adecuada actividad, se consiga el punto de partida de un verdade-

ro aprendizaje.

Como consecuencia de ello, el mundo exterior no es tabú: no solamente se incorporan a la clase actividades de la vida real, sino que se sale del aula, la clase abre sus puertas al mundo, y concretamente a su medio próximo. El paseo escolar, como medio de aprendizaje inusitado prácticamente hasta entonces, va a proporcionar una inserción en el medio natural, social y profesional. Esta apertura juega un doble papel: Pedagógico: Aprovechando con los alumnos toda la riqueza y diversidad de la realidad; y Social: Iniciando a los alumnos en los aspectos significativos del funcionamiento social, del mundo del trabajo, de las instituciones, de la ecología... y ayudándoles, con ello, a ir encontrando su lugar en la sociedad.

*La educación es esencialmente un proceso social* -afirmaba Dewey- no solamente en su finalidad sino también en su desarrollo (PELPEL, 1989; pág. 172). No se prepara uno para la vida dándole la espalda a la realidad, sino conectando con ella lo antes posible; de aquí que el maestro desempeñe un importante papel mediador entre el alumno y el medio, bien elaborando actividades propiamente dichas dentro del ámbito escolar, bien controlando las interacciones con la propia realidad exterior.

La inteligencia, el conocimiento es un "lleno" que se modifica por la reestructuración de sus contenidos. La propuesta ya no es la lección, única y principalmente, sino una actitud de profundización progresiva, de investigación y búsqueda. La disposición física del aula deja de ser una fórmula rígida, para adaptarse a las diferentes situaciones de aprendizaje. La comunicación entre los alumnos es un objetivo y un medio del aprendizaje, por lo que la organización de base es el grupo (TONUCCI, 1983).

El grupo se concibe como el lugar de los diferentes puntos de vista. Es un espacio de convergencia, "de exploración e intercambio". De aquí se extraen características relevantes de este modelo de educación:

a) Para que se dé el grupo son necesarios los puntos de vista de cada miembro (se acepta que cada uno sabe cosas distintas, bajo su modo personal de percibir la realidad). Con esta afirmación estamos aceptando la diversidad y su valor para la educación.

b) Para que cada miembro del grupo pueda intercambiar su opinión, el objeto de intercambio y discusión tiene que ser próximo a cada uno de los participantes. Con ello estamos aceptando el conocimiento de lo cercano al sujeto.

c) Cada alumno-miembro puede aprender de los demás. Ya no es la autoridad impuesta del maestro o del libro de texto la única garantía y fuente de conocimiento. Este hecho tiene claras implicaciones formativas en el terreno cognoscitivo y en el sociológico, como generador de una actitud y un estilo de conocimiento autónomo y no dependiente.

## 111. MODELO SOCIALISTA

A partir de la gran Revolución Socialista de 1917 comienza a surgir un nuevo modelo educativo. Se trata de un tipo de escuela única, correspondiente a una situación socioeconómico-política que tiene como fin educar al nuevo hombre marxista en el trabajo productivo, principio filosófico-pedagógico orientador de toda la actividad escolar.

Esta nueva postura va más lejos que los planteamientos anteriores, traspasando la frontera que separa el medio educativo del productivo. Es el modelo adoptado por los "países socialistas" (antigua URSS, países de Europa del Este, Cuba, China...), en el que se pretende presentar el trabajo como algo liberador y no como una losa alienante (DIETRICH, 1983).

Esta Escuela se organiza en forma de comuna escolar donde la colectividad, sujeta a una disciplina consciente, cuenta con un margen de autogestión y selecciona los contenidos cíclicamente alrededor del método de "los complejos", todo ello encaminado a formar al hombre polivalente (RODRÍGUEZ ROJO, 1986).

El objetivo principal no es suscitar actividad en los alumnos, practicar el trabajo manual o visitar la fábrica vecina, sino ir mentalizándoles lo más posible hacia el trabajo productivo. Es cierto que se introduce el trabajo productivo y la economía en la escuela, como valores humanizantes, pero a la postre el trabajo en sí va a ser considerado pedagógicamente neutro, ya que lo que le confiere un valor educativo es el hecho de que sea productivo.

Según autores, épocas, contextos históricos, las modalidades de esta pedagogía varían: se trata tanto de alternar períodos de enseñanza con trabajo fuera de la escuela, como de instalar unidades de producción en el propio centro escolar. Sin embargo, trabajo productivo y enseñanza van perdiendo progresivamente conexión, llegándose incluso a reivindicar esta ausencia de relación. MAKARENKO (1929), en una conferencia pronunciada en 1929 afirmaba:

*Vosotros recordáis, sin duda, el prejuicio en virtud del cual el trabajo ha de estar ligado estrechamente al programa escolar. ¡La de quebraderos de cabeza que esto nos ha traidol. Los niños hacen un taburete, y esto debe ligarse a la Geografía y a las Matemáticas. Yo lo paso mal cuando llega una Inspección y no encuentra relación entre el taburete y la lengua rusa. Yo he reflexionado y he llegado a la absoluta convicción de que no tiene por qué haber relación.*

La ruptura con la Escuela Nueva y los métodos activos se produce precisamente en el hecho de no partir del carácter educativo de las relaciones con el medio, sino del medio en tanto en cuanto que es productivo.

Como principales críticas a este modelo se han señalado el haber olvidado el funcionamiento y organización propiamente escolares; no haber profundizado en los contenidos de la educación y de la instrucción; y no haber ofertado experiencias metodológicas en la escuela, suficientemente elaboradas y coherentes con sus posicionamientos fundamentales (RODRÍGUEZ ROJO,

1986; pág. 330).

#### IV. HACIA LA BÚSQUEDA DE UN MODELO FUTURO

Siempre que surge un nuevo modelo de sociedad, comienzan a tambalearse las estructuras que hasta entonces habían sido consideradas como inamovibles por gran parte de los ciudadanos. Al mismo tiempo los subsistemas constitutivos de esa sociedad, cual es el educativo, inician un proceso de transformación y acomodación al nuevo status precisando plantear con ello nuevos esquemas.

Tenemos aquí un primer motivo que justifica el cambio: la necesidad. Cuando algo cambia es porque se necesita; es porque las circunstancias así lo exigen; es porque, en suma, es preciso adaptarse a los nuevos vientos para evitar los consiguientes desajustes que se derivarían del inmovilismo.

Sin embargo no se agotan con esto los motivos de un cambio: los esquemas que perduran décadas tras décadas, acaban produciendo un hastío que justifica la búsqueda de nuevos horizontes (a veces equivocados) que son asumidos como tabla salvadora en un naufragio en el que uno queda al albur de la corriente.

Unido al hastío debemos mencionar la novedad como otro de los motivos desencadenantes del cambio: la iniciativa de una persona o grupo, que han ideado un nuevo modelo (a veces carente de la suficiente contrastación), se presenta con una dosis tal de atractivo que, sin una valoración más profunda, comienza a ser admitido y asimilado por la sociedad, pasando a convertirse en norma indiscutible.

Acabamos de analizar tres modelos de escuela dispares, característicos de sociedades y épocas muy distintas: la "Escuela Tradicional", cuyas pautas orientaron el proceso educativo durante siglos; la llamada "Escuela Nueva", que vino a revolucionar aquellos planteamientos seculares; y la "Escuela Socialista", fruto de una nueva concepción ideológica de la sociedad.

¿Necesidad? ¿Novedad? ¿Hastío? .. Tal vez el cambio haya sido desencadenado por todos estos factores insertos en el marco procesual del propio devenir histórico.

Pero echemos un vistazo a la realidad actual, en la que continúan soplando los vientos emanados de la Escuela Nueva, y analicemos la situación. Cuando se sentaron los principios de la Escuela Nueva se partió de la superación de dogmas e ideologías rígidas e invariables, admitiéndose la sumisión a posibles cambios y evolución. Ello no excluye que, como tantas otras veces a lo largo de la Historia, exista quien paga pensado que ese nuevo modelo podría ser universal y definitivo, y que con él quedaban superados todos los pormenores del espectro educativo. Se admite que esto no es así:

*El Movimiento de la escuela activa presentó un servicio inapreciable a la educación escolar intentando hacer de los centros docentes instituciones mucho más ricas en actividades, más motivantes para los escolares y más eficaces en*

*el aprendizaje. Pero pronto la escuela activa fue objeto de una visión parcial, negativa en última instancia cuando, por evitar la influencia excesiva de la pura receptividad de lo que se enseña, cayó en el extremo opuesto de rechazarla totalmente, desterrando de la educación la actividad interior del hombre, la atención a los conceptos generales, la reflexión, intentando apoyar toda la educación en la actividad externa, material y sensible, reduciendo al mismo tiempo el concepto de educación a un medio de llegar a ser capaz de satisfacer las necesidades materiales; en otras palabras, haciendo de la utilidad el criterio máximo de la educación (GARCÍA HOZ, 1980).*

El tiempo, afortunadamente, va relativizando los valores hasta situarlos en el lugar que les corresponde. Hace no mucho tiempo saltaba a la palestra la noticia del fracaso de la nueva metodología en la escuela inglesa, reconocido por los dirigentes políticos, y la necesidad de volver a algunos de los métodos tradicionales. GARCÍA GARRIDO (1988) constata cómo el entusiasmo de épocas pasadas hacia el respeto por los intereses del niño, hacia su libre desenvolvimiento en un clima escolar relajado, ha dado paso a un cierto desencanto y a actitudes más o menos escépticas o críticas, sobre todo en los países de mayor desarrollo educacional. Se oye -afirma GARCÍA GARRIDO- de una parte, llamadas insistentes a favor de un cultivo mucho más intenso y evaluable de las denominadas "destrezas básicas" (lectura, escritura y cálculo, especialmente), mientras son cada vez más numerosos los que piden mayor atención a la educación moral y la restauración de un clima de disciplina y trabajo.

Hemos asistido, por otra parte, a la caída del muro de Berlín y el consiguiente desbaratamiento de las sociedades socialistas, con la lógica incidencia en el mundo educativo que se ve obligado a reconvertir su modelo.

Estos avatares históricos nos llevan a planteamos varios interrogantes:

1) ¿Era, verdaderamente, la ESCUELA TRADICIONAL el genuino modelo de aberraciones pedagógicas, tal como lo planteó la Escuela Nueva?:

- ¿La única facultad que se cultivaba era la memoria?
- ¿Es verdad que el alumno era un mero receptáculo-pasivo en el aula?
- ¿No existía otro método distinto a la lección magistral?
- ¿Es cierto que el maestro no partía jamás del estadio individual de cada alumno?
- ¿Se perseguía exclusivamente reproducir el sistema social para continuar en manos del poder establecido?

2) ¿Ha sido, realmente, tan excelente la ESCUELA NUEVA, como se ha venido creyendo a lo largo de casi un siglo?:

- ¿Ha existido un cultivo de la inteligencia, un cultivo adecuado?
- ¿Se ha propiciado, en realidad, el activismo en el alumno?

- ¿Se ha diseñado todo el proceso con una óptica paidocéntrica?
- ¿Ha sido posible prescindir del protagonismo del docente?

3) Con respecto al **MODELO SOCIALISTA** y lo efímero de su existencia ¿qué conclusiones podemos sacar?:

- ¿Ha desembocado en una auténtica igualdad social?
- ¿Se ha reparado mejor al alumno de cara al mundo laboral?

Todo "modelo" ha de ser entendido como una abstracción estereotipada de la realidad, una síntesis, una reducción que en absoluto puede reflejar una totalidad. Quizás haya sido éste uno de los aspectos que, en muchos casos, se haya pasado por alto y haya dado lugar a plantear modelos exclusivistas partiendo de premisas maniqueas, presentando lo nuevo como absolutamente bueno y perfecto, y tratando de ver en lo anterior tan sólo errores y desafueros.

¿Por qué, por ejemplo, cuando se estudia la Escuela Tradicional no se menciona el sentido dialéctico y crítico de la "lectio" en la Universidad Medieval, o la profundización en el conocimiento de sí mismo que preconizaba la educación socrática? Si comenzamos a investigar críticamente nos encontraremos con que de cualquier planteamiento, por muy peregrino que pueda parecer a simple vista, no todo es desechable; admitamos que entre blanco y negro existe una enorme gama de grises que no debemos pasar por alto.

Por consiguiente, ¿por qué no extraer de cada uno de los modelos presentados aquello que juzguemos válido y confeccionar ese modelo futuro, armonizador de posturas y catalizador de todo lo positivo que pueda encontrarse en cada uno de ellos? Veamos.

Con respecto a la **ORGANIZACIÓN, TRANSMISIÓN y EVALUACION DEL CONOCIMIENTO:**

- ¿No podríamos plantear un curriculum que además de centrarse en las materias prestara atención a los intereses y la evolución de los alumnos, para armonizar el logocentrismo tradicional con el paidocentrismo transformador?

- ¿Por qué no asumir, como punto de partida, el posicionamiento tradicional, calificado de "pedagogía colectiva" (por ir dirigida al alumno "medio"), para sobre esa base contemplar las adaptaciones curriculares que la situación de cada aula exija?

- ¿Por qué no considerar la función expositiva como uno de los principales instrumentos de transmisión de conocimientos (no el único), compaginando el necesario protagonismo docente que esta tarea requiere con la concepción de esta función como "exposición coloquial" (NIETO, 1987) en la que se busque una, cada vez mayor, participación discente?

- ¿Por qué no admitir, como objetivo importante, el cultivo de la memoria, superando el "memorismo" y conjugando memoria/comprensión, contenidos/ procesos, soluciones/planteamiento de problemas?

- ¿Por qué no aceptar un modelo de evaluación continua, en el que se

incluyan los exámenes como un elemento más, facilitador de información; un modelo de evaluación no centrado en la respuesta y los conocimientos, pero que tampoco excluya estos aspectos cuando atienda a la dimensión formativa?

Con respecto a la ORGANIZACIÓN SOCIAL DE LA ENSEÑANZA:

- ¿Sería posible hallar el punto medio entre un "magistrocentrismo catalizador de toda la vida escolar" y un "paidocentrismo excluyente"?
- ¿No podríamos encontrar un modelo en el que tomando el activismo como punto de partida, quedara garantizada la participación discente, pero, al propio tiempo, quedara reconocida y potenciada la presencia docente?
- ¿Por qué no aceptar que puede encontrarse un adecuado punto medio entre una disciplina represiva y una absoluta autogestión discente, mediante la elaboración de unas normas en las que tengan su debida participación los alumnos?
- ¿Por qué no superar el aislamiento tradicional del profesor, afianzando su propia identidad mediante el trabajo en equipo o cooperativo?
- ¿Por qué no compaginar, en la clasificación de los alumnos, el criterio de homogeneización inicial como punto de partida, con una diferenciación e individualización a la hora de desarrollar toda la tarea educativa?
- ¿Por qué no introducir en el aula, junto al trabajo intelectual clásico, un trabajo manual que perfeccione esa faceta humana y sirva, al tiempo, de formación y orientación profesional?

La respuesta positiva a todos estos interrogantes que acabamos de formular supone un esbozo de ese modelo futuro por el que apostamos. Se trata de un modelo superador y armonizador de posturas excluyentes que estaría configurado por los rasgos y principios siguientes:

- a) El conocimiento, como uno de los fines principales de la función de la escuela, se construye partiendo de lo que cada uno sabe, por lo que el curriculum debe establecerse teniendo en cuenta los elementos de la realidad más inmediata.
- b) La organización de la escuela debe basarse en la colaboración del profesor y los alumnos, y de éstos entre sí.
- e) La escuela es un lugar de exploración e intercambio.' El grupo es el núcleo básico donde se adquieren los aprendizajes, sin que haya que olvidar el necesario esfuerzo individual para conseguirlos.
- d) Debe contar con la diversidad individual. Debe ser integradora.
- e) Debe preparar a los sujetos para la participación responsable en los asuntos públicos, desarrollando las capacidades de análisis, interpretación y crítica de la realidad. Esto implica la opción por una cultura abierta, actualizada y útil (en el sentido de servir como instrumento de participación).

- f) Debe establecer sus metas más allá del marco temporal de la escolarización, lo que requiere poner énfasis, más que en los contenidos, en los procesos y métodos de trabajo, en la motivación hacia el aprendizaje, en la creatividad y en el trabajo independiente.
- g) Debe insertarse en su medio e incorporar las peculiaridades de la cultura local. La escuela tiene que abrirse a la realidad exterior, reforzando sus lazos con la comunidad y su entorno, (MARIN, 1982; pág. 116).
- h) La escuela debe despertar actitudes y desarrollar aptitudes de aprendizaje innovador, lo que requiere fomentar la creatividad, la autonomía y la participación. (BOTKIN, 1979).
- i) Debe asumir, como una de sus funciones fundamentales la orientación escolar y profesional de los sujetos; acentuar su relación con el mundo del trabajo, incorporando a su curriculum contenidos y experiencias que fomenten una actitud positiva hacia la dimensión laboral; crear hábitos y desarrollar aptitudes que permitan una adecuada orientación e inserción en la vida activa; contribuyendo así al ajuste personal de los sujetos y a compensar el desequilibrio entre la oferta y la demanda del sistema productivo (MARIN, 1982; pág. 115).

## V. BIBLIOGRAFÍA

- ABC de la Educación. 17 de diciembre de 1991. Pág. 71.
- ALAIN (1992): *Propos sur l'Éducation*, P.U.F. Paris.
- BOTKIN, J.W. y otros (1979): *Aprender, horizonte sin límites*. Santillana. Madrid. Pág. 79.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.P. (1977): *Reproduction in Education. Society and Culture*. Sage. Beverly Hills. California.
- CHATEAU, J. (1984): *La culture générale*. Vrin. Paris. Pág. 76.
- DIETRICH, T. (1983): *La Pédagogie Socialiste*. Maspero. Paris. Pág. 193.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. (1986): *Proyecto Docente*. Facultad de Educación. Universidad Complutense. Madrid. Pág. 168.
- GARCÍA GARRIDO (1988): *La Enseñanza Primaria en el umbral del Siglo XXI*. Santillana. Madrid. Pág. 302.
- GARCÍA HOZ, V. (1980): *La Educación y sus máscaras. (Entre el pragmatismo y la revolución)*. Real Academia de Ciencias Morales y Políticas. Madrid. Pág. 29.
- LOBROT (1974): *La Pedagogía Institucional*. Humanitas. Buenos Aires. Cit. por AVANZINI, G. (1977): *La Pedagogía del Siglo XX*. Narcea. Madrid. Pág. 134.
- MAKARENKO (1929): Cit. por PELPEL, P. (1989): *Les stages de formation*. Bordas. Paris. Pág. 173.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1982): "Tendencias actuales en la formación del profesorado". En *REVISTA DE EDUCACIÓN*. N° 269. M.E.C. Madrid.
- NIETO DÍEZ, J. (1987): *Cómo iniciar un tema ante los alumnos*. Prácticas de Enseñanza. Marfil. Alcoy. 1987. Pág. 18.
- PELPEL, P. (1989): *Les stages de formation*. Bordas. Paris.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1978): *Las fronteras de la educación*. Zero-Zyx. Madrid. Pág. 145.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1986): "Movimientos educativos". En SÁENZ, O. (Dir): *Pedagogía General*. Anaya. Madrid. Pág. 325.
- TONUCCI (1983): "La diversidad como valor en una escuela que cambia". *JORNADAS SOBRE LA FORMACIÓN DEL MAESTRO ESPECIALIZADO EN EDUCACIÓN ESPECIAL*. Barcelona.

# EDUCACIÓN, ESCUELA Y FORMACIÓN DEL EDUCADOR PARA UNA SOCIEDAD INTER-MULTICULTURAL

SARA DE MIGUEL BADESA

## RESUMEN

El presente artículo pretende destacar , en primer lugar, la importancia que los Organismos Internacionales conceden a la educación como promotora de valores que contribuyen a fomentar el entendimiento, solidaridad y tolerancia a nivel mundial.

La tolerancia, consideramos es el camino para unificar teoría y práctica, cerrar el abismo entre palabras y realidad y crear una sociedad inter-multicultural en la que el respeto a los valores del otro sea el valor más absoluto.

La educación puede hacer realidad esta idea. Es en la escuela y con la intervención del educador donde se pueden sentar las bases de una pedagogía inter-multicultural. Por ello destacamos los aspectos que pueden contribuir al desarrollo de la tolerancia. Resaltamos la importancia que tiene la formación del educador tanto a nivel teórico como práctico, y el papel que ha de desempeñar de cara al siglo XXI.

## 1. PREOCUPACIÓN ACTUAL DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES POR LA EDUCACIÓN

La 44 sesión de la Conferencia Internacional sobre Educación (CIE), fue celebrada en el Centro Internacional de Conferencias de Ginebra, del 3 al 8 de Octubre de 1994. En ella participaron 129 Estados miembros de la UNESCO, 60 Instituciones del Sistema de Naciones Unidas y noventa ministros de educación entre otras personalidades del mundo.

En ella quedó patente, la profunda inquietud que experimentan los educadores de todo el mundo respecto de los fenómenos de la intolerancia, xenofobia, violencia, racismo, negación de los derechos humanos.

Después de esta conferencia, todos aquellos que se muestren de acuerdo en dirigir la educación hacia la promoción de una cultura de paz, disponen de dos nuevos instrumentos:

- La Declaración de la 44 sesión del CIE, que es un compromiso político de los ministros de educación del mundo a dar prioridad a las actividades en favor del entendimiento, solidaridad, tolerancia, tanto entre personas como entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos como entre naciones.

- El Marco de Acción, que representa un instrumento técnico que sirve

para guiar el trabajo de los gobiernos, organizaciones no gubernamentales, educadores, así como de otras personas involucradas en el proceso educativo. Este plan enfatiza la necesidad de adaptar estrategias activas al nuevo contexto internacional e identificar factores que deben ser tomados en cuenta en la preparación de planes de acción, así como de su coordinación.

Además, la Asamblea General de las Naciones Unidas, Consejo Ejecutivo de la UNESCO y Asamblea parlamentaria del Consejo de Europa han proclamado a 1995 "Año Internacional para la Tolerancia"

La idea, compartida por primera vez por los organismos citados, surge en la 26 reunión de la Conferencia General de la UNESCO. Posteriormente, la Asamblea general de las Naciones Unidas, acogía con interés la iniciativa, recomendando a una reunión de expertos, en Estambul, la elaboración de un proyecto de Declaración sobre la tolerancia, que posteriormente fue aprobado por las Naciones Unidas.

En el documento se insiste en que, la tolerancia, dista mucho de resolver todos los problemas de un mundo cada vez más sombrío por la violencia, la muerte, y la intolerancia, pero se destaca asimismo que, esta, a su vez, permite abordar esos mismos problemas con espíritu de apertura, progreso y paz.

## LA TOLERANCIA COMO UNIFICACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

El avance considerable que recogemos en las aportaciones anteriores nos lleva a considerar la absoluta necesidad de cerrar el abismo entre palabras y la realidad, proponer ideas que pueden servir como guía para la acción y expresar las ideas principales de la Declaración en términos prácticos y concretos.

Si bien la educación puede no ser la panacea universal, puede lograr mucho a pesar de la llamada "paradoja educacional". Hay una necesidad urgente de adoptar acciones inmediatas, sin embargo, el impacto de esta acción solo tendrá sentido a largo plazo.

Presenciamos cada día en la vida cotidiana, la expansión de actitudes que niegan los derechos del otro, consagrando como valor superior la propia identidad, enfrentada a la de quienes por ser diferentes se consideran inferiores.

El desarrollo de la intercomunicación mundial pone de relieve la realidad multicultural del planeta, los continentes y los países que están exigiendo el incremento de actitudes comprensivas, respetuosas, integradoras, solidarias y abiertas ante los integrismos de distinto orden, además de la intransigencia, exclusivismo, racismo, xenofobia, que aparecen de forma abierta o disimulada.

Corresponde a la sociedad, la educación y la escuela sembrar, despertar y cultivar el espíritu de tolerancia, es decir, fomentar y hacer crecer la actitud de comprensión y respeto hacia las concepciones de la vida, valores, ideas, opiniones etc.

Para Mahatma Gandhi "La regla de oro de la conducta humana es la tolerancia mutua, ya que nunca compartiremos todos las mismas ideas".

y es la tolerancia, la idea en la que deberíamos esforzarnos para desarrollar nuestras conductas, actitudes e ideologías, así como, el marco para alcanzar un consenso básico en valores.

El respeto a la pluralidad multicultural de los colectivos y a la individualidad de cada ser humano puede servir de base para la autorrealización personal y la cohesión de los ciudadanos del mundo.

En la sociedad española, los cambios, deberían ir precedidos por la aceptación de la diversidad, respeto a la singularidad y sobre todo apertura. Es decir, destacando la tolerancia como marco del respeto mutuo y de intercambio cultural.

Seremos tolerantes, cuando las diferencias del otro signifiquen tanto para nosotros, que seamos capaces de despojarnos de nuestros comportamientos etnocéntricos y nos planteemos nuestras propias identidades culturales con el único objetivo de contribuir a la formación de una convivencia más plural, igualitaria e intercultural.

Deberíamos considerar la tolerancia no como un fin, sino como el único y posible camino en la creación de esa sociedad inter-multicultural, en la que el respeto a los valores del otro sea el valor más absoluto.

Estas apreciaciones, nos inducen a reflexionar sobre el papel que podrían desempeñar la educación, escuela, y educador en una sociedad intercultural en la que la tolerancia parece ser el mejor camino para fomentar la solidaridad.

## 11. CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN AL DESARROLLO DE UNA PEDAGOGÍA INTER-MULTICULTURAL

Todo tipo de educación, siempre que se admitan sus características esenciales y esté encaminada a la mejora de las capacidades de los seres humanos, es por definición intercultural y multicultural. La realidad de cada uno de los grupos, nos ofrece gran variedad de sujetos, que a su vez, son producto de una serie de combinaciones o mestizajes de todo tipo que los hacen inequívocamente multiculturales e interculturales.

La educación multicultural, es un término inicialmente aplicado a los programas educativos destinados a mejorar el rendimiento escolar de alumnos pertenecientes a minorías étnicas o inmigrantes donde la intensificación de la enseñanza de la lengua oficial y clases complementarias de cultura y lengua de origen constituyen el objetivo prioritario.

Desde los primeros programas de Educación Compensatoria, la evolución se centró en desarrollar programas bilingües (enseñanza de ambas lenguas), después biculturales (enseñanza de ambas culturas) y posteriormente multiculturales (enseñanza de varias culturas y/o lenguas en el mismo centro escolar).

La base de la educación multicultural es el reconocimiento de la igual-

dad de derechos de todas las culturas a su existencia y desarrollo, así como del derecho de cada persona a aprender y utilizar su cultura.

Actualmente, se identifica como educación multicultural, a los programas educativos que implican a dos o más grupos étnicos o culturales, diseñados para ayudar a los participantes a definir su propia identidad cultural y apreciar la de los otros, reduciendo los prejuicios y estereotipos y promoviendo el pluralismo cultural.

Según (Bennett, 1990), se entiende por educación multicultural el método de enseñanza y aprendizaje que se basa en un conjunto de valores y creencias democráticas, que busca fomentar el pluralismo cultural dentro de las sociedades culturalmente diversas y en un mundo interdependiente.

La educación intercultural hace referencia a la educación de un ciudadano en el conocimiento, comprensión, y respeto de las diversas culturas en las que vive.

Admite que, el intercambio entre las culturas es un valor positivo, pues enriquece a la sociedad y a sus miembros, por ello se propone como apropiada para todos los centros escolares.

Supera a la educación multicultural en el sentido de que esta última refleja una postura estática, mientras la educación intercultural pretende:

- El diálogo entre diversas culturas.
- Intercambio, solidaridad.
- Abarca a todo el mundo (no solo a los emigrantes)
- Supera la mera coexistencia de culturas (multiculturalismo)

En el ámbito educativo, el término intercultural (Sanchez, 1994), adquiere un matiz diferente, pues alude a la integración en el currículum escolar de las diferentes culturas, representadas en cada ubicación didáctica especialmente del centro o el aula, con el fin de que formen parte de los contenidos curriculares de todos los alumnos de cada contexto.

#### Semejanzas y diferencias entre educación multicultural e intercultural

EDUCACIÓN MULTICULTURAL	EDUCACIÓN INTERCULTURAL
Se reduce a los centros escolares con presencia de minorías étnicas.	Intenta educar en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas de la sociedad en que habita la persona
Aplica programas para mejorar el rendimiento escolar de alumnos inmigrantes o minorías étnicas.	Se apoya en que, el intercambio entre culturas es un valor positivo que enriquece a la sociedad y a sus miembros
Enseñanza de varias lenguas y varias culturas.	Pretende establecer el diálogo entre diversas culturas
Reconocimiento de la igualdad de derechos de todas las culturas	Es un proyecto de intercambio y solidaridad
Ayuda a definir la propia identidad cultural y apreciar la de los otros	Es universal
Promueve el pluralismo cultural	Supera la mera coexistencia de culturas (multiculturalismo)

Como se puede apreciar, el concepto de educación intercultural implica que, el intercambio de culturas es un valor positivo que engloba, además, otros valores como la tolerancia, participación...

Según el Consejo de Europa "una pedagogía intercultural no es ni la yuxtaposición de asignaturas culturales ni la amalgama de las mismas. El objeto que se persigue (...) es el enriquecimiento y comprensión mutuos a través de aprendizajes basados sobre el fondo cultural de cada uno(...) a fin de que se respete la cultura de cada cual, se valore a los ojos de los demás, y que la práctica pedagógica se apoye sobre una práctica cultural en vez de regularla"

Ante estas reflexiones y la aceptación de la diversidad cultural de nuestra sociedad, la educación debería contribuir a que el proceso educativo se encuentre abierto a la interculturalidad, a la inclusión de valores democráticos rompiendo los límites físicos y psicológicos que la neutralizan y la despojan de valores universales como la solidaridad, igualdad y tolerancia.

Por tanto, la educación en este contexto desempeñaría el papel de:

Propiciar un proceso educativo abierto a la interculturalidad Incluir valores democráticos y comunes a todos Atender a la persona como tal Garantizar los derechos de todo ciudadano sin tener en cuenta la raza o el país de origen Conseguir la plena escolarización Incluir en los currículos contenidos culturales de las minorías étnicas Alimentar o cultivar valores conducentes a la paz, derechos humanos y democracia
---

## 111. CONTRIBUCIÓN DE LA ESCUELA AL DESARROLLO DE UNA PEDAGOGÍA INTER-MULTICULTURAL

Por lo que respecta a la escuela, se debería, en primer lugar, desterrar la idea de que muchos de los conflictos sociales derivados de una falta de capacidad para la convivencia multicultural e intercultural tienen su origen en la escuela.

La realidad ha demostrado lo contrario, y es precisamente dentro de ella donde se sufren las consecuencias, donde se debería comenzar a corregir prejuicios y estereotipos fuertemente arraigados en ciertos círculos familiares y sociales.

Partiendo de la base de lo que significa la educación inter-multicultural, la escuela tiene la misión de:

- Concebirse como centro educativo, desde la idea de que, la diversidad es un valor, y el respeto a la misma es una expresión de la tolerancia

cia.

- Debería ser una escuela que atienda a la singularidad, la diferencia, entendida ésta como algo cargado de connotaciones culturales diferentes que deben confluir e interrelacionarse en ese espacio abierto e igualitario que es y debería ser la educación.
- La escuela asimismo puede cooperar en la resolución de problemas de racismo y xenofobia, difundiendo una cultura de paz y planteando las relaciones sociales entre personas de igual a igual mediante el reconocimiento mutuo.
- Trabajar la cooperación y descubrir los valores del otro, es otra misión de la escuela, subrayando más lo que une que lo que separa.
- Otra alternativa consiste en desarrollar un tipo de enseñanza globalizadora que eduque en valores, evite prejuicios, forje vínculos con otras culturas y genere actitudes solidarias.

La responsabilidad que recae en quienes están involucrados en la educación es inevitable. El papel del educador es reconocido como crucial en el Debate Principal de la 44 sesión de la CIE. Para poner en práctica todas estas ideas, es sumamente importante la formación del educador, pues éste a través de normas y contenidos transmitirá valores y actitudes.

#### **IV. CONTRIBUCIÓN DEL EDUCADOR AL DESARROLLO DE UNA PEDAGOGÍA INTER-MULTICULTURAL**

El educador constituye uno de los modelos de aprendizaje, de lengua y de cultura para el alumno, es el modelo más cercano, y a veces el primero con el que se enfrentan los niños.

Las actitudes que el educador adopte, van a incidir de forma significativa en la creación de uno u otro modelo escolar.

Estos profesionales de la educación, han de conocer todos los aspectos que rodean la escuela para enfrentarse de forma adecuada al hecho de la diversidad.

Las actitudes del profesorado, además de las expectativas que manifiestan hacia sus alumnos, representan algunos de los pilares básicos sobre los que ha de cimentarse la escuela multicultural e intercultural.

Por tanto, el educador, debería aprender a reconocer las diferencias culturales, para que en la práctica docente se pueda crear un clima de acogida y respeto a la diversidad social, cultural y lingüística presente en la sociedad.

Además, ha de permitir las interacciones, preparar los ambientes adecuados y conocer algunos rasgos que caracterizan a las diferentes culturas representadas en el centro, dada su influencia sobre el proceso de aprendizaje.

Ello va a permitir flexibilizar los métodos de enseñanza y adecuarlos a las necesidades de cada alumno, utilizando estrategias y técnicas de actuación didáctica, en consonancia con el tipo de alumnos.

Todas estas actitudes, se perciben por los alumnos, en el contacto cotidiano que tiene lugar en la escuela y no se transmiten en una lección concreta.

Por ello las actitudes citadas requieren una atención. Se trata de ser capaz de interpretar cuales son las diferencias culturales y entender sus orígenes para evitar conflictos interculturales (Bennett, 1990).

En la educación intercultural es muy importante el papel del profesorado, pues éste a través de normas y contenidos está transmitiendo valores y actitudes.

### ALTERNATIVAS DEL EDUCADOR

Conocer todos los aspectos que rodean la escuela para adaptarse a la diversidad comprendiendo y conociendo los contextos social, cultural y político

Preparar los ambientes adecuados y conocer los rasgos que caracterizan a las diferentes culturas

Flexibilizar los métodos de enseñanza y adecuarlos a las características de cada alumno

Modificar determinadas normas institucionales de enseñanza y condiciones de trabajo, de acuerdo con otros educadores, para reformar ciertas dinámicas sociales y política, ya que ello puede estimular u obstruir sus metas educativas

Adoptar decisiones sobre la selección y organización del currículum

## V. FORMACIÓN DEL EDUCADOR PARA UNA PEDAGOGÍA INTER-MULTICULTURAL

En las Escuelas de Formación del Profesorado, ya desde los primeros cursos, se debería inculcar en los futuros docentes la idea de que la educación no consiste solo en transmitir conocimientos, sino que además tiene la importante función de fomentar el diálogo entre culturas.

Ello supone desarrollar en el futuro docente capacidades críticas y valores que impliquen reconocer y aceptar la diferencia como un valor, considerando a ésta como diversidad y no como igualdad.

Esta posición antropológica en el aprendizaje, significa que la formación del profesorado, para una educación multicultural e intercultural, exige quizás una modificación de los prejuicios frente a otras minorías, y fomentar una comunicación que rompa los estereotipos personales y sociales.

La formación democrática, en el respeto a los derechos humanos y análisis de los factores que intervienen en los procesos de integración cultural.

Además de aprender a enseñar, la formación del docente se ha de orientar hacia los dominios cognoscitivo y afectivo, fundamentado en teorías sociales y científicas que le capaciten para comprender los sucesos sociales.

Según (Katz y Rath,1986), los contenidos a incluir en un programa de formación del profesorado han de hacer referencia a tres niveles:

Conocimiento: Sobre la teoría y la práctica educativas. Sobre los problemas de la comunidad a nivel humano, social, económico, estético, creativo, lingüístico, matemático, científico, tecnológico, moral, ético, espiritual, físico, ambiental. Sobre las posibilidades que ofrece una cultura diferente.

Destrezas: conocimiento y dominio para el desarrollo de unidades didácticas y proyectos curriculares en los que se integre la dimensión intercultural.

Actitudes o disposiciones: de compromiso, respeto y desarrollo de la diversidad en todos los niveles

#### OBJETIVOS DE LAS ESCUELAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Inculcar desde los primeros cursos que, la educación además de servir para transmitir conocimientos, ayuda al desarrollo del diálogo entre culturas

Desarrollar capacidades críticas y valores que impliquen aceptar las diferencias como diversidad

Construir un conocimiento de lo que es diferente en otras culturas.

Enseñar a enseñar, orientando hacia los dominios cognoscitivo, afectivo y la capacidad para comprender los sucesos sociales.

Cooperar a nivel nacional e internacional con el propósito de aumentar en entendimiento entre culturas diversas

En la práctica docente:

Se deberían instaurar metodologías y técnicas abiertas, gratificantes, socializadoras, activas, creativas, racionalizadoras, constructivistas e interculturales, para a través de ellas, provocar el cambio de actitudes en el educador y los alumnos.

Se deberían cambiar los métodos y hábitos de trabajo, su estilo y metodología, abandonar los esquemas magistrales convencionales y adoptar estrategias de participación, intercambio y actividad centrada en el alumno.

Sería aconsejable la articulación de valores y creencias educativas adquiriendo alternativas con un elevado grado de precisión y justificabilidad, que den peso a las acciones docentes. Para ello, el educador, ha de tener capacidad de ir adecuándose a las necesidades de los tiempos así como a las nuevas demandas.

## Conclusiones

Las crisis sociales y económicas han atacado con firmeza a las comunidades minoritarias al entrar en la última década del siglo XX. Un aspecto central de estas dificultades radica en el tipo de educación y la-desigualdad con que se imparte, tratando a las minorías como grupos diferenciados.

Al cabo de los años, los discursos políticos sobre educación multicultural e intercultural, han identificado constantemente las variables de la cultura y la educación como vehículos para la resolución de la desigualdad y el antagonismo, destacando las cualidades positivas de la herencia cultural de las minorías étnicas.

Este fenómeno no sólo conlleva la necesidad de modificar los modelos culturales que transmite la institución escolar, sino que también obliga a cambiar el mismo hecho educativo y los propios programas.

En la medida en que la responsabilidad recae sobre los profesionales de la educación, es preciso asegurar que los equipos docentes de los centros entiendan los factores que han producido el cambio, así como todos los aspectos que rodean al fenómeno de la diversidad.

"El objetivo primero y fundamental de la educación es el proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno u otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiomáticamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad"

"La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean estas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica social" (Preámbulo de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo)

## VI. EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI

Según algunos de los participantes en la CIE, el fin de este siglo está dominado por una nueva creencia en educación y conocimiento. Es una base para el desarrollo personal y para el desarrollo del bienestar de nuestra sociedad como un todo. La educación y el conocimiento son considerados como el fundamento principal del cambio, la innovación y el crecimiento de la sociedad.

Considerando el papel de la educación en la construcción del mañana, tal vez las fronteras físicas que dividen a las naciones no se marchitarán deprisa, pero la educación puede dismantelar las barreras de nuestras mentes.

La educación debe tener un aspecto más humanitario y humanista y de este modo las dimensiones morales y éticas deben ser fortalecidas. La educación necesita valores comunes, y estos valores saldrán de un consenso que

resultará del diálogo entre todas las civilizaciones.

La escuela del futuro deberá buscar un equilibrio entre su papel como un instrumento de integración social y el agente de una visión universal, tal como la de considerar al mundo como una "aldea global".

Debe contribuir a reducir desigualdades fortalecer el desarrollo científico y tecnológico, contribuyendo al desarrollo de los individuos y las naciones, consolidando valores democráticos.

Esta reflexión nos lleva a considerar la tolerancia no como un fin, sino como un camino posible en la creación de esa sociedad intercultural y multicultural, en la que con la ayuda de la educación, y la intervención del educador, el respeto a los valores del otro se potencie cada vez más para generar una sociedad planetaria.

## BIBLIOGRAFÍA

- BENNETT, C. (1990): Comprehensive multicultural education. Boston: Allyn and Bacon.
- ESCRIBANO, A y GALINO, A. (1990): La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum. Madrid: Narcea.
- FERMOSO, P. (1992): Educación intercultural: la Europa sin fronteras. Madrid: Narcea
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO. "B.O.E nº 238, de 4 de octubre de 1990.
- LOVELACE, M. (1995): Educación multicultural. Madrid: Escuela Española.
- McCARTHY, C. (1994): Racismo y currículum. Madrid: Morata
- OIE (1994): Educación para la paz, los derechos humanos y la democracia. en Innovación e información. nº 81. Ginebra: OIE
- SANCHEZ FERNÁNDEZ, S. (1994): Educación multicultural en Escuela Española, Diciembre, 1994, nº 3215. Madrid: Escuela Española.
- KATZ, L. and RATHS, J. (1986): Disposition as goals for teacher education. Teaching and Teacher Education, 1, (4), 18-24.

# FUTUROS PROFESORES, PLANES REFORMADOS y NUEVAS TECNOLOGÍAS

JOAQUÍN PAREDES LABRA

## RESUMEN

Este artículo analiza una experiencia de formación de profesorado en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Tras una revisión de la situación del mito tecnológico y de la conveniencia de incluir esta materia en los nuevos planes reformados, presenta un modelo de análisis de caso pertinente a experiencias en formación de maestros centrado en el contexto social de escolarización, los valores y las instituciones en las que son formados futuros maestros. Analiza aspectos metodológicos y diversas actividades de formación con la perspectiva de ponderar la influencia de una cultura tecnológica en la biografía de los alumnos de Magisterio. Asimismo ofrece unos resultados y algunas medidas de futuro para orientar la formación de estas titulaciones.

## I LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LOS PLANES REFORMADOS DE FORMACIÓN DE MAESTROS.

Al hablar de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación nos referimos a determinados elementos tecnológicos que permiten la captación, almacenamiento, organización y manipulación de informaciones y contenidos educativos facilitando al mismo tiempo la comunicación de las mismas entre los usuarios de la comunidad educativa, gracias a códigos audiovisuales y electrónicos. Este campo de conocimiento se ha incorporado recientemente a la formación de maestros. De forma más concreta, tras el proceso de reforma de Planes de Estudio de Titulaciones Universitarias para su adaptación a una nueva realidad más competitiva y especializada en Europa. Las directrices sobre titulaciones de Maestro describen esta materia como:

"recursos didácticos y nuevas tecnologías: utilización en sus distintas aplicaciones didácticas, organizativas y administrativas. Utilización de los principales instrumentos informáticos y audiovisuales"(1).

Es una materia troncal incluida en todos las Titulaciones de Maestro en todo el territorio nacional. Las razones son variadas: en su inclusión tradicional y revisada como apartado de la Didáctica General se le dejaba poco espacio para el análisis y trabajo de los alumnos; como componente transversal de la formación en las diferentes Didácticas de... quedaba desdibujada; formaba parte del

catálogo de aspectos diferenciales y modernizadores de la concepción educativa en relación con otras Administraciones educativas anteriores, junto a la introducción de la Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Algunos piensan que es la materia estrella para decidir que la reforma de los planes tiene una auténtica pretensión de modernidad. Es por tanto el fruto de una situación de novedad y de impacto social.

Sin embargo, hay voces que atenúan la necesidad de las NT en esa formación. En este sentido podemos recurrir al análisis de la realidad y el futuro de las NT de la Información y la Comunicación en España por parte de dos catedráticos de Teoría de la Comunicación, uno de Barcelona (Moragas) y otro de Madrid (Martín Serrano) en uno de los Informes anuales de Fundesco, el de 1989. Se trata de un análisis general para hacerlo a la vez con su pertinencia aquí y ahora en la educación y la formación de maestros. Moragas pone una nota de humildad en las posibilidades de las NT cuando afirma que sus capacidades potenciales se han exagerado mucho porque se toman como referente países muy avanzados (Japón, Canadá, Estados Unidos, Suecia) donde se actualizan realmente, pero no nuestro país; en esa misma línea, minusvalora el efecto pretendidamente uniformador (cultural y/o económica, podemos añadir) de las NT (lo que equivale a un auténtico jarro de agua fría a los que predicen el Apocalipsis tecnológico, como nos explicó Umberto Eco hace veinte años); que las NT no llegan a tanta gente porque las pretensiones de los grupos que las impulsan son conseguir una cobertura de difusión y ofrecer diversos servicios que nadie ha pedido (se ignora a la inmensa mayoría y su bienestar, y se piensa en los públicos que pueden pagar consumo audiovisual y electrónico); y que los hallazgos importantes y revolucionarios en comunicación ya se han hecho y ahora tenemos nuevas soluciones o pequeños pasos que resuelven de manera técnica diversos problemas, lo que ha sido determinante en que se haya producido (antes de comenzar esta década) una progresiva deflación del interés genérico por las NT (2). Esto último se puede comprobar hojeando revistas especializadas de informática (espejismos multimedia aparte). No son tantas las posibilidades de las NT ni tan fuertes sus efectos en la población ni tan nuevas como hace diez años.

La colaboración del profesor Martín Serrano profundiza en cuanto a sus posibilidades de transformación de la vida en la sociedad, de la que la escuela forma parte. El principal tópico es que las NT son a la vez herramienta y objetivo del cambio social, pero nadie ha establecido todavía la dimensión de esta prometedora afirmación. Una revisión de Martín Serrano de las investigaciones realizadas en todo el mundo en la pasada década sobre el impacto de las NT (más de tres mil en los idiomas más importantes) ofrece como balance sólo dos importantes logros de la tecnología en la sociedad urbana (!): las posibilidades que abre su incorporación a las empresas y los cambios de hábitos de consumo de información producidos en los hogares(3). Han servido por tanto para una reconversión industrial y han introducido con gran fuerza el valor de la información. Estamos por tanto ante un mito que promete más abundancia y cooperación entre las personas (mito prometéico), que propone planificación social

frente a revolución social (mística del tecnocratismo y del desarrollo), que asienta la idea de la información como un bien (medible, intercambiable), con unos controles económicos de la difusión de la información, un inmenso negocio y unos pocos países productores de las herramientas necesarias para su difusión.

Aunque los legisladores pudieron quedar deslumbrados por el mito y no entrever los peligros, las NT merecen un tratamiento, toda vez que los futuros maestros forman parte de una sociedad en la que se ha asentado una realidad que ya no es tan nueva y se ha introducido un valor que ha modificado pautas de comportamiento cuya expresión más visible es que asistimos a un supermercado del conocimiento (en feliz expresión de Martín Serrano). Como futuros educadores deben descubrir hasta dónde llegan los tentáculos de un emporio económico al que por mor de las ventas le importen poco las necesidades y deseos de los ciudadanos (postura crítica) y, en la medida en que son canales de comunicación y formas de expresión que inundan toda la realidad, cómo pueden servirse de ellos en su futuro trabajo (postura práctica).

Moragas nos avisa para que no alberguemos esperanzas de revolución (una nueva galaxia que añadir a las propuestas o intuidas por Me Luham). No existe una transformación social radical (un muro de Berlín caído) tras la penetración de las NT en la sociedad. Es más, todo parece indicar que nuestra esperanza sobre que los alumnos asistieran con unos mínimos de alfabetización visual e informática no se van a cumplir, a pesar del innegable esfuerzo de los Planes de introducción de estos medios en la escuela por parte de las Administraciones Educativas(4). Se nos impone una tarea previa a aquellas a las que se refieren las Directrices relacionadas (las utilidades didácticas propias de la profesión de maestro).

Pero es necesario permanecer atentos. La realidad de los alumnos es por tanto lo que nos va a interesar porque ellos nos muestran cómo está la sociedad y porque son los primeros interesados en adquirir no sólo herramientas sino una conciencia crítica sobre los códigos audiovisuales e informáticos con los que sus futuros alumnos van a llegar a sus aulas.

## LOS FUTUROS MAESTROS Y LAS NT.

Antes de comenzar a analizar la situación de partida y algunos hitos del itinerario de formación de los futuros maestros en una Escuela Universitaria, conviene presentar los objetivos y el método así como las categorías de análisis que vamos a utilizar.

## UNA FORMA DE INVESTIGAR

Si algo caracteriza los años 80 en el campo de la teoría y la práctica de la educación es la preocupación por el profesorado. El pensamiento del profesor, el profesor como intelectual, los métodos cualitativos al servicio de un profesor práctico son algunos tópicos de investigación de la pasada década, cuya

bandera en plena vigencia del conservadurismo político y social era hacer frente a modelos de profesor bajo responsabilidad comportamental y de escuela obsesionada por la eficacia desde bases profesionalizantes de la figura del maestro (CARR y KEMMIS, POPKEWITZ, por ejemplo). Una de las herramientas propuestas era y es un nuevo planteamiento de la formación, tanto inicial como permanente. Entre los investigadores que mejor han recogido esta tradición(5) encontramos a ZEICHNER, que en 1991 publica un estudio sobre formación del profesorado de gran impacto. Su línea de trabajo, reconstruccionistas sociales, convierte el centro de formación de profesorado en el eje del cambio y la profesionalización del maestro. La Escuela Universitaria proporciona una plantilla de trabajadores para las escuelas públicas que debe conocer los problemas sociales, económicos y políticos a los que su país (u otro marco territorial de referencia) se enfrenta, mejora sus condiciones actuales y es capaz de educar ciudadanos dispuestos a estudiar problemas sociales, pensar críticamente sobre ellos y actuar de acuerdo con sus más nobles impulsos(6). Los objetivos de la formación son los siguientes:

Sólo el reconstruccionista social presta mucha atención a las razones, la formación de propósitos y a examinar cómo afectan los contextos institucional, social y político a la formación de tales propósitos y al enmarcamiento de las razones. [Pretende] situar la acción educativa en un contexto social y político más amplio(7).

La formación inicial pondrá a prueba y apoyará la comprensión que estos profesores tengan de sí mismos como educadores, el proceso educativo y los contextos social y político de la escolarización, preparándoles para dar buenas razones de aquello que hacen a dicho contexto. En definitiva, para que los alumnos reflexionen y den buenas razones, los formadores deben investigar sobre sus valores (creencias, pasiones, imágenes, prejuicios), situaciones educativas o hechos y el contexto en el que se producen, y personas e instituciones educativas con las que están involucrados. La pretensión es humilde:

"Se trata sólo de que los profesores, actuales y futuros, cierta conciencia de sus propias creencias, para que examinen su grado de precisión y justificabilidad, para que consideren alternativas y sean capaces de apreciar los puntos de vista sociales explícitos e implícitos propios y de los demás"(8).

Pero puede ser un gran paso porque mostrará, además de lo no visto, lo evidente y despreciado. Adelantándose a las críticas al modelo de investigación defiende una investigación partidista (los obstáculos de los profesores quedan mejor iluminados cuando los investigadores identifican conscientemente sus compromisos educativos), un enfoque periodístico (Sólo una pequeña parte de esta información conduce a generalizaciones) y un marco conceptual (que ayude a generar nuevas hipótesis y a dar explicaciones de la realidad). Encontramos una forma de investigar la realidad de las NT muy pegada a unos

planteamientos de profesión docente y de práctica de formación que puede ser cuando menos útil para la reflexión. Analizamos el contexto, los valores y las situaciones educativas con las que se ven involucrados los alumnos de Magisterio.

## 11. ¿UTILIZAN LOS MAESTROS LAS NT?

La utilización en los colegios es un tanto desalentadora. Pendientes de diversas investigaciones anunciadas sobre utilización de medios en las escuelas, podemos comenzar analizando las conclusiones de dos estudios a los que separan casi tres lustros. Hace veinte años, BRIGGS (1974) comentaba que los obstáculos para la utilización de los Medios Audiovisuales eran: a) locales y materiales no adecuados; b) dificultad para encontrar material adecuado; e) empleo de medios como forma de rellenar el tiempo escolar; d) pesada herencia del cine de argumento que busca la realidad artística; e) programas escolares sobrecargados de contenidos; f) importancia exagerada de la expresión oral sobre otras formas de expresión. Más recientemente APARICI y GARCÍA MATILLA (1987) ofrecen ocho razones por las que los maestros en ejercicio muestran reservas en la utilización de medios audiovisuales: a) deficiencias en la formación del profesorado, b) deficiencias institucionales para articular la introducción de la imagen en la escuela, e) considerar que los medios audiovisuales constituyen una degradación de lo académico; d) considerar que la dignidad de la enseñanza sólo puede mantenerse por la comunicación oral y escrita, e) repetir modelos educativos en los que han sido formados, f) creer que los medios audiovisuales deshumanizan la enseñanza, g) temer la pérdida de puestos de trabajo, h) resistirse al aumento de trabajo de una metodología más participativa que rompe la rutina de trabajo. La comparación de ambos listados de razones de todo tipo nos hacen encontrar unas constantes que confirman nuestras sospechas. Otros estudios, el de ORTEGA y VARELA(9), sobre formación inicial, y el de ORTEGA y VELASCO(10), dedicado a la profesión de maestro en su conjunto, presentan las preferencias en las elecciones de recursos didácticos por parte de los maestros en ejercicio. En el primer estudio, cuando se pregunta acerca de los instrumentos considerados como imprescindibles, que son, en este orden, biblioteca, pizarra, libros de lectura personales y libros de texto. La encuesta denota en los maestros una actitud de inclinación hacia los medios tradicionales o convencionales, que seguramente pervive. Es como si el sentido práctico o el claro desconocimiento de las posibilidades de las NT determinasen el que los instrumentos secundarios sean el vídeo, el cine y la televisión, y el ordenador no se llegue a considerar. Se podrá decir, sobre todo en este último caso, que la fecha de la encuesta (1986) es determinante en tal consideración, habida cuenta de la velocidad con que en años siguientes se introdujeron aparatos más potentes y algo de software, y que la puesta en marcha de programas específicos de formación permanente en NT es reciente en ese momento. Sin embargo se conservan estas constantes (1991). Los profesores eligen en primer lugar medios tradicionales, y a continuación prefieren los medios impresos a los

icónicos. Es decir, se produce una mezcla de pragmatismo (los medios impresos están más disponibles, y en concreto los libros de texto, que además están muy acabados) y de ignorancia cultivada en relación con los medios (las NT son desconocidas). Éste era del caldo de cultivo de las generaciones que han pasado por las aulas y que van a ingresar en las Escuelas de Magisterio.

Otra cuestión es la forma de utilizar los medios audiovisuales, que puede ser bien distinta según la concepción de la enseñanza o currículo del maestro, o lo que es lo mismo, supone hablar de tres formas de entender la profesión. Así encontramos según BAUTISTA(11):

- 1) Usos transmisores/reproductores, donde los medios permiten presentar información soportada en programas, películas, ... que llegan vía administrativa o editorial. Estos usos no favorecen la interacción profesor-alumno en el aula ni la consulta de otros materiales (es lo examinable), con lo que se anula el sentido crítico y la reflexión;
- 2) Usos prácticos/situacionales, donde los medios se integran en realidades concretas de enseñanza (un grupo en un aula, tiempo, contexto socio-cultural concretos). Proporcionan tanto herramientas para que los alumnos comprueben hipótesis, simulen procesos, ejecuten planes, ... como multiplicidad de códigos para diversos sistemas de representación que a su vez permiten desarrollar el pensamiento, encontrar más fácilmente soluciones a problemas y entender el entorno; y
- 3) Usos críticos/transformadores, donde los medios permiten analizar, reflexionar, criticar y transformar la enseñanza (el currículo es impuesto, existen desigualdades permitidas, teoría y práctica están separadas, la información contiene valores no deseables y posturas de saber y vivir ajenas a la realidad). El video en el aula es un instrumento que permite saber lo que ocurre en la misma, los problemas y dificultades que modificar en el desarrollo de próximas clases.

Son estos dos últimos usos los que modifican la visión tradicional de los medios creando nuevas condiciones para la enseñanza y el aprendizaje y para la profesión. La profesión de maestro exige entonces que al utilizar el medio el profesor haya realizado un conjunto de previsiones (y tomado unas decisiones), de las que tiene importancia su selección. Ha buscado (o elaborado) el material, lo ha visto y analizado para poder integrarlo en sus clases. Sin embargo, no disponemos de estudios que puedan establecer qué tipos de uso se han venido produciendo en las escuelas. Esta última cuestión sólo la podemos estudiar desde el análisis de la cultura tecnológica de partida que muestran los futuros maestros en las clases.

Otras preguntas de interés relacionadas con el contexto son cuál ha sido la utilización y usos de NT en Bachillerato/Formación Profesional/Universidad.

Además de la biografía escolar también nos interesa su bagaje tecnológico familiar y social, así como en qué manera se han visto influenciados por procesos educativos informales en relación con el papel de las NT y los valores interiorizados. Vamos a aportar alguna información sobre un grupo de alumnos de Magisterio(12) (cerca de 600 de todas las Especialidades-Educación Infantil, Primaria, Lengua Extranjera, Educación Musical y Educación Física) que vamos a comparar con la situación de la institución para un colectivo similar hace quince años(13).

## VIDA MATERIAL Y UNIVERSO CULTURAL

En el estudio de Félix ORTEGA y Julia VARELA sobre quiénes son los alumnos de Magisterio en 1981 se revela que en ese momento estos alumnos tienen un origen social modesto que condiciona su pertenencia a una cultura de clase con un poder adquisitivo, unos recursos materiales y unos valores que les sitúan en un grado de participación no muy amplio en el consumo material y cultural". La referencia sobre el tipo de centro en el que han estudiado (un tercio de los alumnos en centros privados), el pequeño espacio físico que la vivienda otorga al estudio, el disfrute del tiempo libre ligado a los medios de comunicación de masas, las actividades de cultura más selectiva con carácter esporádico, una lectura escasa, son indicadores de esta no amplia participación cultural. Se trata de un mundo limitado material y culturalmente. Aunque disponemos de datos limitados, el cuestionario aplicado al grupo de alumnos de Magisterio en 1995 nos muestra prácticas culturales en una situación análogamente limitada: leen muy poco, parece que ven menos televisión y escuchan más música, quedan con amigos en su tiempo libre. El estudio de ORTEGA y VARELA se extiende además en el análisis de las actitudes y valores sociales de los futuros maestros. Estos conferían un rango mayor al trabajo de tipo intelectual (la educación, la política, la justicia y los medios de comunicación)(14).

## TRAYECTORIA ACADÉMICA, MOTIVACIONES PARA EL ESTUDIO Y EXPECTATIVAS PROFESIONALES

Un aspecto del contexto no relacionado con las NT pero que influye directamente en el proceso de formación es cómo se establece la relación pedagógica entre profesores y alumnos en la Escuela Universitaria.

En el citado estudio de ORTEGA y VARELA los alumnos estaban ligados al Magisterio debido a sus bajas expectativas académicas, más concretamente al resultado de las Pruebas de Acceso a la Universidad (selectividad). El cupo cerrado de otras Facultades hacía que en muchas ocasiones fuera el último recurso antes de quedarse sin ingresar en la Universidad (sobre todo en el caso de varones). Otra importante razón eran las capitulaciones sucesivas. Estas tendencias se mantienen en 1995, salvo en determinadas Especialidades. Una cues-

tión que analizar es la impresión y ánimo que inspira a los docentes universitarios esta procedencia académica.

Otra cuestión es qué esperan de la profesión en su conjunto al matricularse en estos estudios. Tanto en 1981 como ahora facilita el ascenso social y existe una feminización de la profesión. Otra cosa es cómo perciben la profesión de maestro, qué imagen tienen de la profesión, a la que otorgan un elevado componente vocacional (tratar con niños) o de regulación social (desarrolla capacidades innatas). En este período se ha perdido el componente de mejora social que percibían aquellos jóvenes, si bien se ha afirmado su función social. Tienen una imagen conservadora en el más amplio de los sentidos.

A nuestro juicio el principal choque entre su imagen de la profesión de maestro y las nuevas competencias que se le atribuyen a esta profesión es que "el maestro carece de criterios de certeza o validez sobre el conocimiento, limitándose a difundirlo tal y como llega desde otros canales"(15). Las nuevas tecnologías son el sinónimo de esos otros canales que vienen a restar autoridad. El debate de si las NT eran complementarias o substitutivas del papel del maestro es la punta del iceberg del conflicto que subyace: amanecer a una profesión que no tiene autoridad.

## LOS USOS TECNOLÓGICOS DE LOS ALUMNOS.

El grupo de alumnos de Magisterio estudiado tiene un pequeño contacto con las NT. Por lo que afirman en encuesta, uno de cada cuatro alumnos dispone en su casa de un magnetoscopio, uno de cada dos de varios receptores de televisión, en idéntica proporción de aparatos de radio y reproductores de cassettes, y cuatro de cada cien de una cámara de video y un ordenador personal. Como usuarios ninguno afirma desconocer el manejo de una televisión o un magnetoscopio. Otra cosa ocurre con los ordenadores personales, donde uno de cada cuatro dice manejarlo en un nivel elemental (un procesador de texto) y algunos ya han navegado por las denominadas Autopistas de la Información.

## CÓMO PERCIBEN LOS FUTUROS MAESTROS LAS--NT

Se plantea a los alumnos cuál creen que es el impacto de las NT en su vida cotidiana, más concretamente en cuatro campos como son la vida en casa, el ocio, el trabajo y el aprendizaje. En su desarrollo se aborda: a) puesta en situación (pensar en nuestros abuelos o bisabuelos, sus circunstancias en la casa, el trabajo, el ocio y el aprendizaje; pensar también en nosotros en tales circunstancias; así como en lo que supone comunicar, la variedad de procesos y soportes comunicativos existentes); b) Phillips 6.6. Tres preguntas (un momento del proceso de comunicación en un ámbito social, ayer y hoy) por grupo; e) Puesta en común. Se trabaja con grupos de 4-6 personas (cada grupo aborda un apartado de la vida cotidiana), hay una ficha de registro de respuestas de grupo.

La primera dificultad ante la pregunta es que los alumnos no saben diferenciar ni acotar estos momentos, sobre todo lo que se refiere al ocio, ni que supone la categoría aprendizaje (una categoría amplia que engloba tanto el realizado en instituciones como escuelas, institutos o universidades como el habido en todas las circunstancias no organizadas: medios de comunicación social, actividades de tiempo libre, vida en la calle, ... Hay que clarificar conceptos antes de abrir el Phillips 6.6. La observación externa de los grupos de discusión muestra cierta actividad, aunque hay un descreimiento general en los resultados de generar conocimiento como colectivo (propios de las técnicas grupales participativas). La siguiente cuestión es elaborar una síntesis para exponer a todos: la capacidad de sintetizar opiniones en grupos tan poco rodados en la participación (a pesar de elegir una técnica propicia) es muy pequeña y hay que dejar un margen amplio de tiempo. El momento del debate sólo puede calificarse como apasionado. Hay que cuidarlo mucho porque las críticas frontales al tema de NT tienen el peligro (a nuestro juicio) de ahondar aún más el foso entre maestros y aquéllas.

Los resultados son un poco desalentadores inicialmente: en su vida en casa tan solo se identifican como características que la comunicación interpersonal es menor y el consumo de programas de televisión mayor. Otras reflexiones cuesta más trabajo que emerjan: desaparición de la transmisión oral (cuentos, historias, sucesos), pérdida de importancia del correo, que el teléfono se ha convertido en imprescindible. Algunas son aceptadas por ser propuestas por el profesor: incremento de la información de todo tipo, mayor consumo de radio, relaciones entre información y consumo. Otras son directamente negadas, como las nuevas oportunidades informáticas para la elaboración de todo tipo de comunicaciones y realizaciones expresivas individuales. El segundo campo, el relativo al mundo profesional del que provienen/en el que están padres y amigos/lo que les cuentan y ven, se aceptan las posibilidades del trabajo a distancia, no se valoran las consecuencias para las condiciones laborales (nuevos oficios subalternos, mayor secuenciación del trabajo) y se identifica NT con paro (mayor volumen de información para menos personas trabajando). Las implicaciones con el comercio mundial y el control de los mercados desde sedes centrales no se valora. En relación con el ocio se atiende rápidamente la situación de desprotección de los niños ante peligrosos agentes como videojuegos y televisión, así como que fomenta la pasividad, pero es al final del debate cuando suele aparecer algún tipo de referencia a las actitudes de padres y educadores en relación a sus hijos. Sólo el valor del individualismo queda claro en principio, y no se manifiestan problemas como la colonización cultural y la masificación derivada del consumo, pero tampoco las nuevas posibilidades de representación y creación (mencionadas en el primer grupo). Es en este grupo donde tiene a veces presencia la idea de que existe una pluralidad de códigos nuevos, una ampliación del campo de representación para todo tipo de actividad comunicativa. La utilización del video como grabadora no entra en la consideración de una herramienta para otorgar libertad para manipular la realidad (un informativo, un documental, una película). La mejora en la cantidad y calidad de la difusión de

la cultura es planteada por los grupos con bastante posterioridad. La posibilidad de narrar e imaginar en nuevos espacios es remota o propia de algún colectivo singular (video experimental).

La idea de que existan aprendizajes no formales no suele ser contemplada por muchos grupos de discusión. Lo habitual es referirlo todo a la escuela.

En resumen, una visión más negativa que positiva de las NT, pero al menos una oportunidad (a veces se prolonga por dos días y las conclusiones de los grupos quedan expuestas varias semanas en el aula) para que miedos, reticencias y pensamiento mágico se presenten a todos.

Existen otros momentos en el curso para seguir trabajando aspectos que hacen referencia a valores, en definitiva que permiten cierta criticidad, aunque quedan referidos a materiales y circunstancias de enseñanza-aprendizaje. Así, trabajar los análisis de contenido de diversos materiales permite abordar cómo enfrentarse a medios que pueden ser opresivos, uniformizadores, interesados, ... tales como videos, colecciones de diapositivas, software; y utilizar los medios como registro de lo que se hace en clase y soporte de la reflexión crítica posterior. Muestras de una biografía pobre en contactos tecnológicos en contextos limitados pueden verse en cómo comienza su manejo del video y los ordenadores en las clases: son frecuentes aquellas personas que no saben utilizar los botones de PLAY, avance y retroceso rápido, pausa o el reloj, en el caso del video; y más frecuentes los de aquellos que han aprendido a manejar ordenadores en cursillos específicos o como programadores (!) pero son incapaces de imprimir un dibujo o unas páginas de un trabajo.

## ALGUNOS RESULTADOS

Estas promociones aún corresponden a la oleada de introducción de los magnetoscopios y no estaban en la escuela cuando se introducían los ordenadores. Algunos sí estaban en centros de Enseñanza Media pioneros.

La biografía de las dos últimas promociones de futuros maestros está ligada a las resistencias a las NT. No hay una entrega directa, sino una espera sobre lo que el profesor puede ofrecer.

El trabajo en alfabetización visual e informática es provechoso: pueden hacer trabajos en ordenador, leer magazines que recogen la última novedad audiovisual y electrónica (multimedia). Sin embargo, cuando se pasa hacia las estrategias de enseñanza, o mejor, las utilidades en contextos didácticos, existe una tendencia a elaborar materiales que recuerdan mucho las experiencias escolares más prototípicas (poner un video con la finalidad de realizar un visionado lineal, incluso cuando lo han elaborado al completo, por ejemplo). Las perspectivas, concepciones y disposiciones con las que llegan los estudiantes a los programas de formación del profesorado influyen en lo que los alumnos aprenden en estos programas, nos dice ZEICHNER(16).

Con todo, la enseñanza de NT propicia la utilización de los medios

como soporte de unos sistemas de representación ampliados en relación con los que tienen los alumnos, además de valorar su bondad como mediadores dentro de las estrategias de enseñanza que se practiquen. Estos dos usos están elevando tanto el nivel como las expectativas de futuros maestros (educar para los medios y educar con medios, no sólo alfabetizar o ayudar a expresarse sino también ayudar a denunciar, cuestionar y plantear problemas(17).

## PROPUESTAS DE FUTURO

El trabajo que ahora realizan las Escuelas de Magisterio en lo que se refiere a la formación en NT está en los mismos niveles de ilusión e incertidumbre que cuando se inició el de formación permanente por parte de las Administraciones educativas. Sin embargo, esta formación en NT no se puede desligar de la falta de un proyecto común para la formación en el resto de los ámbitos de conocimiento y trabajo de futuros maestros. ZEICHNER nos avisa de un conjunto de dificultades para influir (no adoctrinar) en los alumnos y desarrollar programas reconstruccionistas(18). En relación con los alumnos, presenta una serie de problemas que podemos resumir en su baja competencia intelectual y orientaciones conformistas: con una baja disposición a reestructurar la sociedad o la escuela se suele esperar poco de la formación y tampoco se desean ambientes de trabajo conflictivos (minorías, discapacitados, marginados, ...). Se deben adoptar medidas de todo tipo para llegar a un alumno que entienda (no es necesario que se comprometa) con la realidad educativa. En relación con la institución formadora y la posibilidad de un proyecto común este autor insiste en su necesidad, porque la pedagogía de la formación del profesorado influye (para algunos es el núcleo central) en la socialización de los futuros profesores; pero no sólo se trata de la forma de enseñar a enseñar sino que el conocimiento al que se accede como alumno, es decir las materias que incluye el plan de estudios de cualquier maestro (también en Estados Unidos), está dividido, especializado, tiene un carácter fragmentario, lo que impide una visión de conjunto. Con ser importantes estos problemas, ZEICHNER añade otro, seguramente exclusivo de la realidad norteamericana, relativo a que existen determinados formadores que no están interesados por los problemas profesionales de preparar a los futuros docentes para distintos tipos de situaciones que salgan del prototipo niños de capacidad intelectual y económica media, en zonas de tipo medio, allí donde no hay grandes problemas; aunque también reconoce la realidad laboral de los formadores, con muchas horas y grupos de clase y poco tiempo restante de su jornada para la investigación de aquello que hacen. Lo que nos queda a los formadores es el debate universitario y la adopción de un proyecto común.

## NOTAS

- (1) Real Decreto sobre Directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención del título oficial de Maestro, Especialidades de Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial, y Audición y Lenguaje (B.O.E. nº 244 de 11 de octubre de 1991).
- (2) Cf. MORAGAS, M.: "La comunicación ausente" en VV.AA. (1989): Comunicación social 1989. Tendencias. Madrid, Fundesco. (Col. Informes anuales de Fundesco). págs 193-203.
- (3) Cf. MARTIN SERRANO, M.: "Mitos y creencias" en VV.AA. (1989): Comunicación Social 1989. Tendencias. Madrid, Fundesco. (Col. Informes anuales de Fundesco). págs 204-212.
- (4) Ocho hasta 1993, uno por cada Comunidad Autónoma con competencias plenas en educación y otro aplicado al denominado territorio M.E.C.
- (5) La reconstruccionista social es una tradición un tanto ecléctica porque no pretende hacer un borrón y cuenta nueva con la experiencia de siglo y medio en formación de profesores sino recoger lo mejor de otras (atenta a la realidad y práctica de la innovación educativa) así como presentarlas a cada profesor en su conjunto (analizar lo peor para que cada futuro profesor sepa integrarse en todo tipo de escuela).
- (6) Cf. LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1993): Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización. Madrid, Morata-Fundación Paideia, pág. 53.
- (7) LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1993): opus cit., pág. 64.
- (8) LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1993): opus cit., pág. 104.
- (9) Cf. VARELA, J. y ORTEGA, F. (1985): El aprendiz de maestro. Un análisis sociológico de los estudiantes de Magisterio del Distrito Universitario de Madrid. 2ª ed. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa - Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (Col. Educación, 14), págs. 198-199. Cuestionarios y estudio de campo de 1981.
- (10) Cf. ORTEGA, F. YVELASCO, A. (1991): La profesión de maestro. Un estudio sociológico del magisterio de Castilla La Mancha. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (Col. Investigación, 58), pág. 30. Cuestionarios y estudio de campo de 1985.
- (11) BAUTISTA, A. (1989): "El uso de los medios desde los modelos de currículum". Comunicación, Lenguaje y Educación, 3-4, págs. 39-52. Cf. también en BAUTISTA, A. (1994): Las nuevas tecnologías en la capacitación docente. Madrid, Visor.
- (12) Lo que aquí se relata es fruto de la paciencia de mis alumnos y su estímulo a continuar investigando en aras de una mejor enseñanza. Gracias.
- (13) Adoptamos la estructura de análisis de VARELA, J. y ORTEGA, F.

- (1985): opus cit.
- (14) VARELA, J. y ORTEGA, F. (1985): opus cit. pág 74.
- (15) ORTEGA, F. YVELASCO, A. (1991): opus cit, pág 30.
- (16) LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.,. (1993): opus cit, pág. 219
- (17) BAUTISTA, A. (1994): opus cit. pág 19. Cf. págs 44-45
- (18) Cf. LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1993): opus cit., pág 218-222.

## BIBLIOGRAFÍA

- APARICI, R. y GARCÍA MATILLA, E. (1987): La imagen.Vol. 11. Madrid, Uned.
- BAUTISTA, A. (1989): "El uso de los medios desde los modelos de currículum". Comunicación, Lenguaje y Educación, 3-4, pág.s 39-52.
- BAUTISTA, A. (1994): Las nuevas tecnologías en la capacitación docente. Madrid, Visor.
- BRIGGS, J. (1974): La planificación de la enseñanza. México, Trillas.
- LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1993): Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización. Madrid, Morata Fundación Paideia, pág. 53
- MARTÍN SERRANO, M.: "Mitos y creencias" en VV.AA. (1989): Comunicación social 1989. Tendencias. Madrid, Fundesco. (Col. Informes anuales de Fundesco). pág.s 204-212
- MORAGAS, M.: "La comunicación ausente" en VV.AA. (1989): Comunicación social 1989. Tendencias. Madrid, Fundesco. (Col. Informes anuales de Fundesco). pág.s 193-203
- ORTEGA, F. YVELASCO, A. (1991): La profesión de maestro. Un estudio sociológico del magisterio de Castilla-La Mancha. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa - Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia [Col. Investigación, 58]
- Real Decreto sobre Directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención del título oficial de Maestro, Especialidades de Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial, y Audición y Lenguaje (B.O.E. nº 244 de 11 de octubre de 1991)
- VARELA, J. y ORTEGA, F. (1985): El aprendiz de maestro. Un análisis sociológico de los estudiantes de Magisterio del Distrito Universitario de Madrid. 2ª ed. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa - Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia [Col. Educación, 14].

# EL MODELO CRITERIAL y SUS POSIBILIDADES EN EL DIAGNOSTICO ESCOLAR

ISABEL SALVADOR PEREZ

## RESUMEN

En el artículo se defienden las posibilidades del modelo criterial en diagnóstico escolar, resumiendo las aportaciones del equipo que viene trabajando en el tema desde 1970 bajo la dirección de García Yagüe y la autora.

Se describen sumariamente los indicadores, criterios de referencia y pruebas que manejan en la actualidad, terminando el trabajo con la presentación de algunos de los controles estadísticos llevados a cabo para validar empíricamente las hipótesis establecidas.

## 1. INTRODUCCION

Ante la clásica confrontación entre los defensores/seguidores de los paradigmas cualitativos o cuantitativos en la investigación y el diagnóstico educativo, comprendemos y respetamos su antagonismo epistemológico, pero nos identificamos con los que justifican la complementariedad metodológica, cuando se trata de resolver problemas concretos que se plantean en la práctica escolar.

Es legítimo reconocer la importante contribución de los modelos cuantitativos o psicométricos al desarrollo de la Psicología y Pedagogía Diferencial (delimitación de constructos, validación de test, etc.). En la orientación escolar, han servido para clasificar millones de alumnos, hacer previsiones de rendimiento y tomar decisiones.

No obstante, los modelos psicométricos tradicionales sólo permiten hacer descripciones en términos de muestras y rasgos representativos de la variable analizada. Evaluar a los escolares a partir de la suma total de respuestas acertadas en uno o varios tests hace posible la comparación entre grupos y la descripción de los individuos con referencia a su grupo, pero esta información resulta insuficiente; nada nos dice acerca de la significación de las respuestas no acertadas, ni de las parcialmente positivas, ni de los errores y deficiencias, o de las organizaciones singulares. El diagnóstico psicométrico tradicional no recoge ni puede recoger las situaciones concretas y las necesidades individuales o de los grupos en relación con el aprendizaje escolar; problemas decisivos para la Educación y la Orientación personalizadas.

En el frente opuesto, los modelos cualitativos aportan estudios muy detallados, exhaustivos, sobre casos o situaciones singulares, a menudo enfoca-

dos hacia la detección/interpretación de síntomas o patologías, o de tipo etnográfico. Pero resultan costosos. Por su escaso formalismo, su rechazo a la estandarización y su dificultad para ser aplicados a grandes grupos, tienen enormes dificultades para el diagnóstico escolar.

Los modelos de diagnóstico criterial representan un esfuerzo por armonizar la objetividad y la posibilidad de estandarización con la descripción más pormenorizada de las situaciones particulares. Toman como fuente los datos obtenidos mediante "test de referencia a criterios", o la "interpretación de las puntuaciones con referencia criterial", como prefieren llamarlo algunos autores. Su principal característica consiste en utilizar las puntuaciones como indicadores del estado/situación de un sujeto con respecto a un tipo bien definido de tareas. La calidad de la conducta estimulada se evalúa e interpreta en términos de dominio (superación-no superación) de un nivel estandar establecido, por lo que permiten tomar decisiones a partir de una situación personal o grupal concreta, sin recurrir a baremos. En general, tienen buen porvenir en contextos educativos, cuando interesa conocer la situación de los alumnos respecto a objetivos establecidos y poner en marcha programas de desarrollo o corrección.

## 11. NUESTRO MODELO CRITERIAL PARA EL DIAGNOSTICO DE LOS APRENDIZAJES BASICOS

A pesar de las grandes posibilidades que ofrecen los modelos de diagnóstico criterial para mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje escolar, su investigación es poco frecuente en nuestro país; probablemente debido a las dificultades que implica.

Para plasmar los supuestos teóricos del diagnóstico criterial en diseños prácticos y pautas de aplicación/evaluación es preciso cubrir determinadas exigencias. En el campo de los aprendizajes básicos, se necesita buscar unidades diferenciadas o puntos concretos de dificultad, construir instrumentos para su adecuada estimulación y establecer niveles o criterios de evaluación debidamente categorizados. Todo ello requiere invertir mucho tiempo en numerosos y sucesivos ensayos y **controles**. --

Nuestro grupo, desde hace casi veinte años, viene trabajando con el Dr. García Yagüe sobre modelos de diagnóstico no cuantitativos. Preocupados preferentemente por la detección de deficiencias en los aprendizajes instrumentales durante los primeros años de la escolaridad, con el fin de programar acciones pedagógicas inmediatas de tipo correctivo o de refuerzo, encontramos insuficiente la información que nos proporcionaban los modelos psicométricos, por no tener en cuenta el valor y significado de las respuestas erróneas o no acertadas.

Comenzamos con estudios sobre dificultades en los primeros cursos escolares (1970-75)(1), continuamos con la construcción de algunos tests para el análisis de procesos y la validación por niveles, sin tener en cuenta baremos, y se concretaron para la selección de niños bien dotados en dieciseis provincias

españolas (García Yagüe, 1981)(2). Después, dos tesis doctorales(3), media docena de Seminarios de investigación (1982 a 1989)(4), y dos investigaciones subvencionadas por el C.I.D.E. (1989-91)(5) para analizar todos los niveles de la enseñanza primaria, han permitido depurar progresivamente un modelo que hoy está muy consolidado y seguimos trabajando en él.

Desde el principio, nuestros objetivos han sido y siguen siendo:

1º) Diferenciar teórica y empíricamente en las áreas instrumentales el mayor número posible de unidades o puntos de aprendizaje básico y dificultades, transformarlas en variables e indicadores y agruparlos responsablemente mediante análisis factoriales.

2º) Establecer criterios para evaluar niveles de aprendizaje en cada unidad o dificultad, analizada en términos de tareas o conductas observables, que abarcaran desde la situación nula, de desconocimiento o inmadurez, hasta la de superación o dominio pleno de la tarea, con indicación de situaciones intermedias.

3º) Construir instrumentos apropiados para estimular las conductas de rendimiento y poder evaluarlas diferencial y criterialmente.

4º) Experimentar programas correctivos de recuperación y/o refuerzo, elaborados a partir de la información criterial que proporcionaba el estudio/diagnóstico de situaciones concretas, para la recuperación de deficiencias individuales o grupales.

5º) Contrastar los resultados que encontrásemos en el estudio de situaciones reales con los objetivos o expectativas expresados en los programas oficiales.

Hemos centrado nuestras investigaciones preferentemente en los cursos críticos (1º, 3º, 5º y 6º), porque señalan un cambio, comienzo o final de un ciclo o de una etapa, y exigen tomar decisiones; consideramos que es el momento oportuno para intervenir con acciones pedagógicas sistematizadas, con el fin de corregir errores o reforzar aspectos frágiles del aprendizaje básico.

El resultado ha sido que hoy disponemos de un modelo de diagnóstico criterial sobre los aprendizajes instrumentales diseñado a tres niveles de complejidad (que se corresponden con los ciclos escolares), en el que se armonizan la posibilidad de objetividad y estandarización con la descripción pormenorizada de situaciones singulares.

## 2.1. AREAS, VARIABLES E INDICADORES

Los trabajos que hemos llevado a cabo en los cursos indicados nos han permitido diferenciar, analizar y evaluar criterialmente dos centenares de indicadores y más de sesenta familias de indicadores, cuyo contenido pedagógico corresponde a las áreas básicas que figuran en los programas oficiales establecidos para la enseñanza primaria. En el cuadro n° 1, presentamos una panorámica de las áreas de aprendizaje examinadas en 6° curso, las familias de indicadores, el número de indicadores que corresponde a cada familia y la forma de evaluar los resultados.

Los supuestos y planteamientos teóricos de nuestro diseño son análogos para los tres niveles de diagnóstico con que operamos, pero, como es lógico, varía la cantidad y complejidad de los contenidos que se examinan en cada uno de ellos. El listado que figura en el cuadro n° 1 corresponde al nivel III; comprende el total de unidades de análisis de tipo pedagógico que hemos utilizado para describir la situación de los escolares al finalizar la enseñanza primaria (6° curso)(6). Como ejemplo, ofrecemos en el cuadro n° 2 las unidades de aprendizaje que estudiamos en el nivel II, adecuado para el diagnóstico al comenzar el segundo ciclo (3° curso); consta de casi medio centenar de indicadores o familias de indicadores, agrupados en torno a una decena de variables que describen los contenidos fundamentales de las áreas de lectura, escritura y matemáticas.

De forma similar, el nivel I examina la madurez y recursos pedagógicos al entrar en el primer ciclo mediante una treintena de indicadores.

Cuadro n° 1

APRENDIZAJES BASICOS

Relación de AREAS, FAMILIAS y N° de INDICADORES BASICOS

FAMILIAS DE INDICADORES	N° FORMA DE EVALUAR	FAMILIA DE INDICADORES	N° FORMA DE EVALUAR
<b>LECTURA ORAL:</b>	<b>Indicadores</b>	<b>VOCABULARIO</b>	<b>Indicadores</b>
- Nivel General de Lectura	1 (niveles)	- Sinónimos	1(3) (niv.estadísticos)
- Velocidad lectora	1 (Palabras/minuto)	- Antónimos	1(3) (niv.estadísticos)
- Modulación lectora básica	4 (niveles)	- Palabras compuestas	1 (niv.estadísticos)
- Modulación lectora compleja	4 (niveles)	- Palabras polisémicas	1 (niv.estadísticos)
- Errores lectores elementales	4 (niveles)	- Asociación significados	1(4) (niv.estadísticos)
- Errores lectores complejos	4 (niveles)	- Elementos formales	1(3) (niv.estadísticos)
<b>LECTURA SILENCIOSA:</b>		- Verbos irregulares	1 (niv.estadísticos)
- Búsqueda en texto sencillo	1(2) (niveles)	- Categorías gramaticales	1 (niv.estadísticos)
- Búsqueda en texto complejo	1(3) (niveles)	- Familia de palabras	1 (niv.estadísticos)
- Búsqueda en texto literario	1(2) (niveles)	- Precisión asociativa	1 (niv.estadísticos)
- Resumen/interpr. texto largo	1(2) (niveles)		
- Precisión lectora	1 (niv. estadísticos)	<b>MATEMATICAS</b>	
<b>ESCRITURA:</b>		- Escritura y reconoc. números	1(4)(niveles)
- Fluidez escribana	2(2) (3 niveles)	- Ordenación decimlfracciones	1(4)(niveles)
- Precisión representar letras	4 (3 niveles)	- Operac. enteros/decimales	1(6)(niveles)
- Precisión representar unión letras/palabras	4 (3 niveles)	- Operaciones con fracciones	1(7)(niveles)
- Diferenciación de conjuntos	4 (3 niveles)	- Equivalencia de fracciones	1(2)(niveles)
- Tamaño/espacio letra/palabra	4 (3 niveles)	- Búsqueda común denominador	1(2)(niveles)
- Representación posicional	4 (3 niveles)	- Problemas ciclo medio	1(4)(niveles)
- Dominio gráfico	4 (3 niveles)	- Problemas 8° curso	1(2)(niveles)
- Forma de presentación	4 (3 niveles)	- Agilidad manipul. básica	1(2)(niveles)
		- Agil. manip. decimlfracciones	1(3)(niveles)
<b>ORTOGRAFIA:</b>		<b>COMPOSICION:</b>	
- Natural	8 (3 niveles)	- Presentación y caligrafía	4 (3 niveles)
- De reglas básicas	41 (3 niveles)	- Ortografía	4 (3 niveles)
- Visual/mecánico	10 (3 niveles)	- Concordancia y sintaxis	4 (3 niveles)
- Acentuación usual	6 (3 niveles)	- Vocabulario	4 (3 niveles)
- Acentuación compleja	5 (3 niveles)	- Organización del escrito	4 (3 niveles)
- Puntuación usual	7 (3 niveles)	- Estilo/forma de expresión	4 (3 niveles)
- Puntuación compleja	2 (3 niveles)	- Creatividad	4 (3 niveles)

(Cada familia se trató también como indicador en 5 niveles)

Marcar solo "NIVELES" equivale a 3/5 criterios

**CUADRONº2**  
**AREAS, VARIABLES E INDICADORES. (3er Curso de Ed. Primaria)**

VARIABLES	INDICADORES
<b>A. LECTURA ORAL</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Velocidad lectora</li> <li>* Nivel lector</li> <li>* Deficiencias y errores</li> <li>* Modulación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Número de palabras por minuto</li> <li>* Nivel prelector, silábico, léxico, temático</li> <li>* Omisiones, adiciones, sustituciones, alteraciones, unión-separación indebida, paradas y bloqueos.</li> <li>* Básica y superior</li> </ul>
<b>B. LECTURA SILENCIOSA y COMPRENSIVA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Rendimiento lector</li> <li>* Seguridad lectora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ejecución de órdenes; lagunas o textos mutilados; búsqueda lectora; rendimiento inferior; seguridad básica; lectura de cómic; lenguaje telegráfico; rendimiento superior; narración motivada; descripción larga; narración larga; rendimiento lector III y seguridad lectora III.</li> </ul>
<b>C. ESCRITURA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Caligrafía</li> <li>* Ortografía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Fluidez; tamaño de la letra; forma; posición-inclinación; cohesión, presión, organización espacial; limpieza, dominio y legibilidad.</li> <li>* Ortografía natural M antes de B y P; mayúsculas.</li> </ul>
<b>D. MATEMATICAS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Procesos operativos</li> <li>Agilidad operativa</li> <li>* Problemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Orden y presentación; capacidad operativa; mecanismos de llevarse en sumas y restas.</li> <li>* Sumas; restas; errores; agilidad combinatoria</li> <li>* De sumar; restar; de sumas y restas combinadas; presentación de problemas.</li> </ul>

## 2.2 PAUTAS DE EVALUACIÓN

En el diagnóstico criterial lo que nos interesa es evaluar por separado cada uno de los indicadores representativos, en términos del nivel de ejecución conseguido y de los errores e imperfecciones que arrastra.

En muchas ocasiones diferenciamos cinco niveles de aprendizaje; dos extremos (Dominado-Nulo) y tres intermedios (Bien-Insuficiente-Mal), en función del dominio y la gravedad de los errores o deficiencias manifestadas.

En otras ocasiones, las circunstancias nos han aconsejado diferenciar únicamente tres niveles de dominio o error: Bien (incluye Dominado y Bien) - Insuficiente - Mal (engloba Mal y Nulo).

Estos niveles pueden representarse separadamente por sus iniciales: D (Dominado); B (Bien); I (Insuficiente); M (Mal) y N (Nulo).

### Niveles posibles de aprendizaje y dificultad

Dominado.	Respuestas adecuadas y sin error.
Bien.	Aprendizaje casi dominado. Las respuestas tienen algún error o imperfección secundaria..
Insuficiente.	Empieza a dominar, pero las respuestas tienen bastantes errores e imperfecciones.
Mal.	Empieza a conocer, pero predominan los errores e imperfecciones.
Nulo.	Desconocimiento o incapacidad total en esta unidad de aprendizaje. No hay respuesta o está totalmente equivocada.

También nos hemos acostumbrado a representarlos por un numeral (4 = Dominado; 3 = Bien; 2 = Insuficiente; 1 = Mal; 0 = Nulo), para los tratamientos estadísticos o para agrupar los indicadores de una misma familia, y dar una visión global y numérica de ella.

Los controles que hemos llevado a cabo para establecer predicciones estadísticas de rendimiento y comparar la validez de este tipo de modelos con los psicotécnicos clásicos han puesto de manifiesto que son tan buenos o mejores que ellos, desde estas perspectivas.

La representación de un test de matemáticas de tercer curso de primaria que incluimos como ejemplo, quedaría de la siguiente forma: (el test, las normas de aplicación y cotación están en las págs. (76 - 79 )

### Resultados de un test de Matemáticas

M.T.L..... 8 años, empieza 3° de Primaria

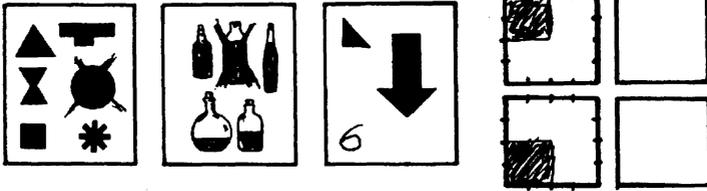
1:	B	BBII	I	BBBM	BBIB
11:	BMMM	IMMB	MMMB		
111:		I	I	B	I
IV:	BIBB	MMMM	MMMB		

Las posibilidades que tiene esta evaluación diferencial de integrarse sobre cada uno de los puntos deficitarios (1 y especialmente M) y de programar refuerzos concretos salta a la vista.

La evaluación criterial es, a nuestro juicio, la más interesante para programar intervenciones educativas encaminadas a superar problemas pedagógicos singulares.

EJEMPLO

Curso



32	30	40	X	60	274	X	89	499	388	4	X	6	15	14	X	27	30	3	7	12	X	20	X	22	19
----	----	----	---	----	-----	---	----	-----	-----	---	---	---	----	----	---	----	----	---	---	----	---	----	---	----	----

Mayor que 2 Menor que 18 Termina en 2	12	Menor que 20 de dos cifras Una cifra es el doble que la otra	10	7	18	37
---	----	--	----	---	----	----

$\begin{array}{r} 307 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 20409 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 48 \\ + 506 \\ \hline 904 \end{array}$	$\begin{array}{r} 952 \\ 87 \\ \hline 1722 \end{array}$	$\begin{array}{r} 17 \\ 4 \\ 136 \\ \hline 2146 \end{array}$	O D
--	--	--	---	--	--------

PROBLEMAS

OPERACIONES

- En la clase de Manuel hay 33 niños.  
 En la clase de Antonio 42  
 ¿Cuántos chicos tiene de más la clase de Antonio

Tiene 9 de más

---

- Juan José y Luis tienen 7 pesetas cada uno.  
 Pablo tiene sólo 5 pesetas  
 ¿Cuánto tienen entre todos?

en total

---

- En el garaje había 12 coches  
 Se marchan 4; luego otros  
 Después entran 5 coches.  
 ¿Cuántos coches hay al fin?

Hay 25 coches

---

- Enrique ha partido 9 nueces;  
 su hermano 7.  
 A Enrique le han salido 3 podridas;  
 a su hermano 2 podridas.  
 ¿Cuántas pudieron comer entre los dos?

Pudieron comer 21

$$\begin{array}{r} 9 \\ 7 \\ 3 \\ 2 \\ \hline 21 \end{array}$$

## **TEXTO DE ESTIMULACION (Nivel 2)**

### **PROCESOS MATEMATICOS**

"Ahora vamos a hacer algunas cuentas y problemitas ... Escribe tus datos personales".

- En la primera fila hay una caja grande con figuras en negro ... unas son más grandes y tienen más negro y otras son más pequeñas ... TACHA LA FIGURA QUE TIENE MAS NEGRO ... Cuadro siguiente: hay botellas de vino ... unas tienen mucho vino y otras poco porque son más pequeñas o están menos llenas ... TACHA LA BOTELLA EN LA QUE AHORA HAY MAS VINO ... Tercera caja ... juntando trocitos como el que está arriba han hecho la figura ... Y se pregunta ¿CUANTOS TROCITOS DE LOS QUE ARRIBA HAN TENIDO QUE JUNTAR PARA HACER LA FIGURA GRANDE? ... ESCRIBE EL NUMERO. Cajitas siguientes ... En la primera TIENES QUE RELLENAR DE NEGRO LA CUARTA PARTE DE LA CAJA (Controlar tiempo; en aplicaciones colectivas =1 minuto) ... Y en la OTRA TAMBIEN LA CUARTA PARTE DE LA CAJA PERO DE FORMA DIFERENTE (Controlar tiempo; en aplicación colectiva =1 minuto).

- Ahora pasa a las cajas de la otra fila, las que tienen números dentro ... En la primera están los números 32 ... 30 ... 40 ... 29 Y 60 ... De todos ellos TACHA EL NUMERO MAS PEQUENO (10º) ... Caja siguiente ... de los números que tienes TACHA EL NUMERO MAS GRANDE ... (20º) Caja siguiente ... tienes los números 4... 8... 6... 15... De estos números ¿cuál es EL QUE ESTA MAS CERCA DEL 11? TACHALO. (10º) ... Caja con los números 14...23... 27 Y 30... ¿Cuál de ellos ESTA MAS CERCA DEL 19? (10º). Caja con los números 3... 7... 12 Y 14. ¿CUAL DE ELLOS ESTA MAS LEJOS DEL 9? ... Y última caja ¿CUAL DE LOS NUMERAS ESTA MAS LEJOS DEL 23? TACHALO (10º).

- Fila siguiente ... Primera caja. Se trata de encontrar y escribir un número que sea mayor de 2 ... menor que 19 ... y que termine en 2 (15º) ... Y en las cajas que hay hasta el final de la fila se trata de contar las estrellitas o los redondeles que hay en cada una y escribir un número debajo (anotar cómo cuentan y el tiempo que tardan; en examen colectivo =20º).

- Fila siguiente. primera caja... En ella tenéis que escribir el número TRESCIENTOS SIETE. ESCRIBIDLO ... Caja siguiente ... escribir el número VEINTE MIL CUATROCIENTOS NUEVE ... Caja siguiente ... Ahora tienes que ESCRIBIR PARA SUMAR ... COLOCANDO BIEN LOS NUMERAS Y SUMANDO DESPUES ... CUARENTA Y OCHO MAS QUINIENTOS SEIS (en colectivo =20º) ... Caja siguiente ... ESCRIBIR PARA ESTAR ... COLOCANDO BIEN LOS NUMERAS NOVECIENTOS CINCUENTA Y UNO MENOS OCHENTA Y SIETE (en colectivo 20º) ... caja siguiente ESCRIBIR PARA SUMAR DESPUES ... DIECISIETE ... MAS CUATRO ... MAS CIENTO TREINTA Y SEIS (30º)

(Se dejan sin hacer las dos cajas siguientes)

- Fila siguiente ... Ahora hay sumas y restas en las que han dejado sin poner uno de los números y tienes que averiguar cuál es y escribirlo dentro del paréntesis ... Ya han hecho el primero para que veas cómo se hace ... Han puesto 2 porque es el único número que deja 2 cuando lo restamos de 6 ... Haced los siguientes (3 minutos).

- Fila siguiente... Ahora hay que hacer sumas y escribir debajo los resultados ... Hay que hacerlas lo más deprisa que se pueda (2 minutos).

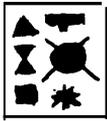
- Fila siguiente... Ahora hay que hacer restas deprisa y escribir debajo los resultados (2 minutos).

- Dad la vuelta a la hoja ... Ahora vamos a hacer algunos problemas ... Yo voy a leer lo que hay escrito en la hoja y tú tienes que hacer las operaciones que hagan falta y escribir la solución ... Para que la considere bien es necesario que hagas las operaciones por escrito en el hueco ... aquí (mostrar) ... Si las piensas pero no las escribes las puntuaremos casi mal ...

(Anotar el tiempo y las estrategias que usa. Sólo se deben leer los cinco primeros problemas; en aplicaciones colectivas dar 2 minutos y medio para el primero y segundo problema y tres para los restantes.

## 1) NOCIÓN DE CANTIDAD y NUMERO

### 1.1) Comparación de objetos



- O.- 5 aciertos
- B.- 4. aciertos
- Ins.- 2 ó 3 aciertos
- M.- 1 acierto
- Nulo .Ningún acierto

### 1.2) Comparación de números

Se valoran por separado cada uno de los bloques y para cada bloque:

- |   |  |
|---|--|
| <p>Los dos bien ... BIEN</p> <p>Los dos malo uno mal y otro sin hacer ... MAL</p> <p>- El más pequeño 32 30... 40... 29... 60</p> <p>- Más cerca del 11 4 8... 6... 15</p> <p>- Más lejos del 9... 3 7 12... 14</p> <p>- Más de 2 y menos de 18... 12</p> | <p>Sólo uno... INSUFICIENTE</p> <p>Los dos en blanco... ¿?</p> <p>El más grande... 274... 501 89 499... 388</p> <p>Más cerca del 19 14 23 27 30</p> <p>Más lejos del 23 30 28 22 19</p> <p>Dos cifras y menos de 20 12</p> |
|---|--|

### 1.3) Seguridad al contar

- Puntuación: B 3 aciertos    I.. 2 aciertos    M.. 1 acierto    N.. Nada
- 1º 7 estrellas                      2º... 18 redondeles                      3º... 38 redondeles

### 1.4) Representación de números y cifras

Se trata de saber si son capaces de representar números de 1,2 Y3 cifras. No importa que hayan cambiado algún número sin intención.

Puntuación:

- |                           |       |                             |              |                        |     |
|---------------------------|-------|-----------------------------|--------------|------------------------|-----|
| Bloque sin error          | BIEN. | Bloque con 1 error          | INSUFICIENTE | Bloque con 2/3 errores | MAL |
| - (1)(8) (3)(8) (3)(0)(7) |       | - (3) 0(7) (5) 0(6) (4)0(9) |              | - (2)0(4)0(9)          |     |
| - (2)(0).(4)(0)(9)        |       |                             |              |                        |     |
- Reproducir números de 2/3 cifras.  
Reproducir números de 3 cifras con cero dentro.  
Reproducir número de 5 cifras con 2 ceros dentro  
Reproducir núms. de 5 cifras separando con un punto los millares

### 1.5) Precisión al representar

Puntuación: Bloque sin error... BIEN Con 1/2 errores... INSUFICIENTE Con 3 ó más... MAL

- Inversión de números
- Altera el lugar de las cifras (las cambia de lugar)
- Cambia los números citados V
- Escribe malos números (los deforma haciéndolos casi ininteligibles) X

## 11) PROCESOS OPERATIVOS

### 11.1) Forma de presentación

Puntuación: Bloque sin error BIEN Dudosos o con 1 error... INSUFICIENTE

Con 2 ó más errores MAL No hace nada... ¿?

$$\begin{array}{r}
 48 \\
 + \\
 \hline
 554
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 4 \\
 + \\
 \hline
 136 \\
 - \\
 \hline
 57
 \end{array}$$

- Organiza datos y resultados (Separa unos datos de otros por filas o el signo de sumar o restar)
- Pone signo de sumar o restar
- Ajusta columnas por valor relativo
- En PROBLEMAS: Separa, sin encadenar, las operaciones

# INTERPRETACION

## 11.2) Capacidad operativa «Ver filas 4, 6 Y 7)

Puntuación: Bloque sin error...BIEN Con 1 error...INSUFICIENTE Con 2 ó más...MAL

- Se acomoda al tipo de operación pedida (suma o resta cuando le mandan)
- Sabe operar con sumas de 3 filas
- Opera de derecha a izquierda por bloques
- Hace las 6 primeras sumas y restas

## 11.3) Mecanismos de llevarse en sumas y restas

(Analiza sólo las operaciones que se incluyen de las filas 4 y 7)

$$\begin{array}{r} 48 \\ 1^{000} 506 \\ \hline .5. \end{array} \quad - 87 \quad + \begin{array}{r} 17 \\ 4 \end{array} \quad - \begin{array}{r} 18 \\ 8 \\ 10 \\ 17 \\ 19 \end{array}$$

- Resta bien 18-8 y 17-9
- En restas con minuendo menor añade 10 puntos
- En suma y resta quita o suma una cifra a columna siguiente
- No se apoya en señales ni números complementarios

Puntuación: Bloque sin error...BIEN Con 1 error...INSUFICIENTE En blanco o con 2/3...MAL

## 111) AGILIDAD OPERATIVA

### 111.1) Agilidad operativa en sumas

Puntuación: Se cuentan las sumas que han hecho bien (cuando no sabe hacer sumas de 3 filas se da 1/2 punto a las que hace bien de 3 filas)

0/1...NULO 1/2/3/4...MAL 5 a 8...INSUFICIENTE 11 a 16...BIEN 17 ó más...DOMINADO

### 111.2) Seguridad operativa en restas

Se cuentan las restas que ha hecho bien

0...NULO 1/2/3/4...mal 5 a 8...INSUFICIENTE 9 a 14...BIEN 15 ó más...DOMINADO

### 111.3) Aptitud de los errores operativos en sumas y restas

(No se tienen en cuenta los errores por sumar en lugar de restar)

Ponderación clásica: Sin errores...DOMINADO Menos del 10%...BIEN

Del 10% al 25%...INSUFICIENTE Del 26% al 50%...MAL Más del 50%...NULO

### 111.4) Agilidad combinatoria para calcular el número que falta

6 bien...DOMINADO 5...BIEN 3/4...INSUFICIENTE 1/2...MAL Ninguno...NULO

## IV) PROBLEMAS

### IV.1) Sólo de sumas y restas

Puntuación: Adecuado...BIEN

Dudoso o incompleto...INSUFICIENTE

Mal o nada...MAL

- Sabe que hay que restar
- Da el resultado exacto
- Suma todo para sacar el total (vale 3/4 sujetos y multiplicar)
- Da el resultado exacto

CLASE DE MANUEL Y ANTONIO

JaSE y LUIS TIENEN 7 pts

- Da el resultado exacto
- Da los pasos que deben dar y en el orden adecuado (sólo uno de los pasos... INSUFICIENTE)
- Da el resultado exacto
- Da los pasos que deben darse y en el orden adecuado (sólo uno de los pasos... INSUFICIENTE)

### IV.2) Sumas y restas combinadas

GARAJE

NUECES

(SE ACEPTAN TRATAMIENTO LOGICOS ESPECIALES SON VALIDOS)

### IV.3) Deficiencias al presentar los problemas (sobre el total)

Ponderación: Ninguna...BIEN; A veces...INSUFICIENTE; Siempre...MAL

- No pone los pasos y datos parciales

### 2.3 INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO Y REFERENCIAS QUE UTILIZAMOS EN LA ACTUALIDAD

El control de las hipótesis que hemos ido estableciendo han afinado, lenta pero de forma segura, los instrumentos y criterios de evaluación, elaborados para cuatro cursos críticos de la Enseñanza Primaria, que pueden aplicarse en cualquier momento de ella.

En la actualidad, trabajamos con tres baterías de pruebas diferentes, una para cada nivel/ciclo escolar, construidas específicamente para nuestros propósitos (las existentes en el mercado no se ajustaban a ellos), que hemos seleccionado y purificado en sucesivos controles teórico-estadísticos. La batería del nivel superior se aplica en 190/220 minutos de forma colectiva (cuatro sesiones) y 15/25 minutos de examen individual; la del segundo nivel ocupa 95/105 minutos de aplicación 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.

### 2.4. CONTROLES FACTORIALES DE VALIDEZ

Tanto los contenidos de los indicadores como los criterios de evaluación, tienen validez lógica o interna. Se pueden justificar desde casi todas las teorías del aprendizaje instrumental o de sus dificultades. Además, están relacionados con los objetivos que se incluyen en los programas oficiales para los tres ciclos de la enseñanza básica y con las acciones docentes que los desarrollan.

Para la comprobación de la validez externa han sido sometidos a repetidos análisis factoriales, en diferentes cursos y en las sucesivas etapas que jalonan la elaboración de este modelo de diagnóstico.

La limitación de espacio que el artículo nos impone impide abordar exhaustivamente todos los tratamientos estadísticos efectuados. Como muestra, vamos a referirnos a algunos resultados que obtuvimos en la investigación sobre los aprendizajes instrumentales a la salida de la enseñanza primaria, a la que nos hemos referido anteriormente, y a la realizada en el tercer curso de primaria, llevadas a cabo entre 1989 y 1991.

Nuestros objetivos prioritarios fueron controlar tres aspectos: 1) el grado de autonomía de las variables y familias de indicadores; 2) la propiedad de los agrupamientos de indicadores y 3) la conveniencia de adscribirlos a las grandes áreas del aprendizaje instrumental tradicionalmente mantenidas.

El tratamiento informático realizado con 44 familias de indicadores ha permitido trabajar con 14 matrices de correlación y una docena de análisis factoriales(7). En la tabla n° 1 presentamos la matriz de correlación simplificada, sobre 33 variables. Su examen nos descubre que:

1°) Un tercio de las correlaciones (32,3 %) dan índices inferiores a .200 (aparecen en blanco); la mayoría (84,4 %) quedan por debajo de .400 (correlación despreciable o pequeña); sólo muestran una correlación importante la lectura

oral con modulación lectora (.754), ortografía mecánica con ortografía de acentos (.746) y estilo de composición con vocabulario (.751).

2°) Casi todas las familias de indicadores de lectura oral, caligrafía, composición, ortografía, vocabulario y matemáticas dan correlaciones con las de su área de .400 y superiores. Las familias de indicadores de lectura silenciosa y algunas de composición escrita y matemáticas muestran resultados menos coherentes y deben ser revisadas.

Estos datos nos conducen a las siguientes conclusiones:

- Primera:** Las variables estudiadas y familias de indicadores tienen alta autonomía entre ellas y pueden ser tratadas independientemente.
- Segunda:** Las agrupaciones de indicadores en familias se justifican por la significativa relación estadística que aparece entre ellas.

Los análisis factoriales confirman también estos resultados. La tabla n° 2 presenta los datos de la matriz rotada de las 33 variables que figuran en la tabla n° 1. Podemos observar en ella la agrupación por áreas de las familias de indicadores de matemáticas (factor 11); ortografía (factor 111); caligrafía, sin fluidez (factor IV); composición, sin presentación (factor V) y lectura oral (factor IX). Las familias de lectura silenciosa y vocabulario no están tan claras.

Los controles estadísticos realizados con los datos que recogimos en el tercer curso de primaria son parecidos. La mayoría de las correlaciones (90 %) fueron inferiores a .500, como puede apreciarse en la tabla n° 3.

El análisis factorial descubre tres grandes factores, aunque con algunas limitaciones, que agrupan las tres áreas del aprendizaje que estábamos controlando: lectura, escritura y matemáticas; como figura en la tabla n° 4.

*-El primer factor* que, desde la estructura factorial, podríamos llamar "Lectura inteligente", agrupa las variables: Rendimiento lector, Seguridad lectora, Nivel lector, Velocidad lectora y Conceptualización verbal; la saturación de todas ellas con el factor va de .600 a .850; las restantes tienen saturaciones modestas o carecen de ella.

*-El segundo factor*, "Nivel matemático", muestra saturaciones importantes sólo con las tres variables de matemáticas: Procesos matemáticos (.863), Agilidad operativa (.675) y Problemas (.607).

*-El factor tercero*, "Nivel caligráfico", incluye la escritura caligráfica con importantes saturación (.700), siguiendo otras de menor cuantía.

Pero estos tres factores no son independientes, la correlación entre ellos, aunque pequeña, no es nula; hecho que parece bastante lógico en estas primeras etapas del aprendizaje escolar. A partir de estos datos, cabría buscar factores de segundo orden, relacionados con la madurez para el aprendizaje escolar.

En general, podemos afirmar que tanto el contenido de los indicadores'

**TABLA N° 3**  
**MATRIZ DE CORRELACIONES ENTRE VARIABLES**

VARIABLES														
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
	1	1.000												
	2	.067	1.000											
V	3	.190	.485	1.000										
A	4	.070	.447	.557	1.000									
R	5	.106	.287	.340	.501	1.000								
1	6	.042	.260	.352	.428	.429	1.000							
A	7	.202	.185	.372	.322	.408	.200	1.000						
B	8	.012	.245	.238	.213	.216	.155	.106	1.000					
L	9	.196	.194	.347	.422	.434	.350	.358	.188	1.000				
E	10	.159	.271	.345	.394	.476	.365	.499	.205	.705	1.000			
S	11	.102	.192	.128	.150	.199	.116	.221	.086	.130	.296	1.000		
	12	.236	.386	.419	.423	.418	.367	.419	.141	.414	.451	.285	1.000	
	13	.251	.198	.373	.362	.467	.297	.739	.132	.445	.540	.234	.500	1.000

Clave de variables: 1, Caligrafía; 2, Procesos operativos; 3, Agilidad operativa; 4, Problemas; 5, Conceptualización verbal; 6, Conceptualización figurativa; 7, Velocidad lectora; 8, Errores lectores; 9, Seguridad lectora; 10, Rendimiento lector; 11, Fluidez escritora; 12, Notas escolares; 13, Nivel lector más modulación lectora.

**TABLA N° 4**  
**MATRIZ ROTADA**

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
10	.822	.000	.000
9	.810	.000	.000
13	.745	.000	.330
7	.674	.000	.364
5	.638	.000	.000
2	.000	.863	.000
3	.000	.675	.000
4	.324	.607	.000
1	.000	.000	.700
6	.467	.352	.285
11	.000	.000	.494
12	.381	.333	.339
8	.000	.496	.000
VP	3.269	2.150	1.301

como su agrupamiento en familias y su adscripción a las tradicionales áreas instrumentales resulta estadísticamente válido.

### **111. A MODO DE CONCLUSION. LAS POSIBILIDADES DE LOS MODELOS CRITERIALES**

El modelo de diagnóstico criterial con el que hemos trabajado nos ha permitido obtener descripciones pormenorizadas de la situación de los escolares en los tres ciclos de la enseñanza primaria, diferenciando niveles de dominio de unidades básicas y puntos deficitarios en el aprendizaje de las áreas instrumentales.

Un objetivo importante de este modelo es el de poder diagnosticar errores y síntomas de dificultades, preferentemente en los momentos escolares críticos (comienzo o final de ciclo/etapa), para corregirlos a tiempo, antes de que se conviertan en obstáculos del aprovechamiento o progreso posterior.

Los ensayos o investigaciones que hemos hecho sobre la eficacia de programas correctivos, diseñados a partir del diagnóstico criterial de la situación de los escolares al comenzar el segundo ciclo de la enseñanza básica, han sido muy positivos.

En el artículo "Los programas de refuerzo del aprendizaje lector en el contexto escolar y sus posibilidades", A. Camina describe el proceso seguido para la recuperación y el refuerzo de deficiencias detectadas en el aprendizaje lector; en las áreas de escritura y matemáticas, se siguieron procedimientos parecidos.

Otros campos en los que hemos comprobado la eficacia de este modelo han sido los siguientes:

- Comprobar objetivamente los cambios que se producen o el grado de progreso de los estudiantes, como consecuencia de innovaciones metodológicas o de otro tipo.
- Hacer estudios comparativos entre grupos, clases o colegios.
- Programar la enseñanza teniendo en cuenta la situación concreta de los grupos y hacer adaptaciones curriculares.
- Controlar la adecuación de los objetivos oficiales de enseñanza a los niveles reales y necesidades de los escolares.

En general, los modelos criteriosales proporcionan una información mucho más completa que los psicométricos o cuantitativos tradicionales. Desde ellos se pueden definir categorías o modalidades de aprendizaje, descubrir cuadros de síntomas y procesos singulares. En el campo pedagógico, son muy útiles para el análisis diferencial de los aprendizajes, como fundamento de la programación de la enseñanza, general o correctiva, y para argumentar de forma responsable la toma de decisiones; exigencias básicas para poner en práctica la educación y la orientación personalizadas.

## NOTAS

- (1) Varios autores: "Modelos cualitativos de aprendizaje escolar". Rev. de Ps. Gen. Apl.; 1976; 141-42; pp. 888-931. Recoge un resumen de estos estudios que se presentaron en Mesa Redonda del mismo título en el V Congreso Nacional de Psicología (Valladolid, 1976).
- (2) García Yagüe, J. (1986): El niño bien dotado y sus problemas. Madrid, CEPE.
- (3) Las dos tesis doctorales fueron:  
Salvador Pérez, M.I. (1988): El progreso escolar en el Ciclo Inicial de la E.G.B. Madrid, Universidad Complutense.  
Camina Duránte, M.A. (1994): Experiencias de recuperación de las dificultades lectoras en 3º de E.G.B. Madrid, Universidad Complutense.
- (4) Seminarios en los que participaron entre veinte y treinta especialistas de diferentes sectores de la educación y la enseñanza, en los que se debatieron los programas de trabajo, los resultados y las modificaciones que se deberían introducir en las próximas etapas. Se realizaron en la E.U. Santa María (U.A.M) y estuvieron organizados por el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación.
- (5) Los trabajos que realizamos para el C.I.D.E. fueron: "Un modelo para la recuperación y el refuerzo de los aprendizajes básicos" (Coordinadora general: I. Salvador) y "La situación de los alumnos en los aprendizajes instrumentales a la salida de la escuela primaria y sus implicaciones curriculares" (Director del proyecto: J. García Yagüe)
- (6) García Yagüe, J. y cols. (1994): Los aprendizajes instrumentales en la Educación Primaria. Madrid, Escuela Española  
García Yagüe, J. "La orientación Escolar en los momentos de cambio del nivel educativo"; en La Orientación Educativa a Punto. Actas de los Jornadas Internacionales sobre la Orientación Educativa a Punto. Madrid, 1994, pp. 34-44.
- (7) Se ha utilizado el paquete informático SPSS-X, el método de componentes principales para la extracción de factores y los de rotación Varimax y Oblimin para su interpretación/confirmación por doble vía.

# LOS PROGRAMAS DE REFUERZO DEL APRENDIZAJE LECTOR EN EL CONTEXTO ESCOLAR Y SUS POSIBILIDADES

M<sup>a</sup> ASUNCION CAMINA DURANTEZ

## RESUMEN

El aprendizaje de la lectura ha sido siempre un objetivo prioritario de la escuela primaria, e incluso, para algunos autores, la justificación de su origen y desarrollo. Sin embargo, todos los estudios que se han realizado en España para controlar los niveles de rendimiento de los escolares confirman que un número importante de alumnos/as, por supuesto mayor que el previsto por los legisladores promocionan de un ciclo a otro sin dominar los niveles mínimos establecidos y en condiciones muy deficitarias.

Independientemente de las causas que pueden motivar estos bajos rendimientos y que los programas desborden las posibilidades de los chicos a estas edades, parece prioritario establecer programas de refuerzo para cubrir en momentos tempranos el retraso lector de los escolares y pensamos que la mayoría de los problemas en la lectura pueden y deben resolverse en el aula.

Apoyados en un amplio estudio experimental, que resumimos en el presente artículo, defendemos que las sesiones de refuerzo sistemático e integrado en el proceso educativo permiten mejorar de forma importante las situaciones deficitarias de alumnos concretos y de grupos, y que deberían ser un primer nivel de atención a las necesidades de los escolares; tienen también efectos muy positivos sobre los profesores que aplican el programa y sobre los niños y niñas que, sin ser objeto de intervención directa, están bajo la acción tutorial de los profesores que implementan el programa a un grupo reducido de alumnos de su clase.

## INTRODUCCION

El objetivo del trabajo de investigación que presentamos ha sido estudiar las posibilidades de mejorar los niveles de lectura de los escolares, mediante la implementación de un programa de recuperación aplicado en el contexto del aula, por los profesores encargados de curso y en horario escolar.

Nos interesó también investigar la modalidad de agrupamiento de alumnos que podría ser más efectiva (refuerzo colectivo, para toda la clase; refuerzo en pequeño grupo, para casos individuales), y los efectos de irradiación del programa sobre alumnos no sometidos al plan de refuerzo, pero que estaban bajo la tutela del profesor que lo aplicaba en pequeños grupo, así como sobre los profesores que lo ejecutaban en sus clases.

Los estudios empíricos de análisis de situaciones que se vienen reali-

zando en España (García Yagüe, 1982, 1986, 1994); Ministerio de Educación, 1984, 1985; Salvador, 1988; Camina y otros, 1994; entre otros), ponen de manifiesto los escasos logros de los escolares en los aprendizajes instrumentales, enormes variaciones entre individuos y grupos dentro de un mismo ciclo o curso, y porcentajes alarmantes de alumnos que muestran graves carencias o deficiencias en el aprendizaje lector. La escuela no parece haber puesto en marcha los programas de prevención, de recuperación o de refuerzo recomendados ampliamente por la legislación desde 1970.

Aún considerando que las actividades de refuerzo estén recomendadas y sean efectivas en cualquier momento que se necesiten, elegimos el segundo ciclo de la Educación Primaria por considerarlo momento idóneo para los objetivos que pretendíamos: reforzar conocimientos frágiles y corregir deficiencias antes de que afecten negativamente a los aprendizajes de cursos posteriores.

Por investigaciones anteriores (Camina, 1988, 1989) sabíamos, además, que existen grupos de alumnos, no sujetos de integración, que promocionan del primero al segundo ciclo con graves deficiencias en los sectores básicos de la mecánica de la lectura y del proceso de la comprensión. En nuestro último trabajo (Camina, 1994) detectamos por ejemplo que casi la mitad de los escolares que inician el segundo ciclo de la Educación Primaria tienen una lectura léxica (a golpe de palabras), y cometen muchísimos errores de todo tipo; la mayoría se encuentran iniciando el aprendizaje en la variable modulación básica de puntos, comas, acentos, signos de interrogación y admiración; y como es lógico pensar la situación se agrava cuando analizamos las variables de la comprensión básica. Por ejemplo, sólo el 60% de los escolares dominan comportamientos tan elementales como ejecutar órdenes escritas muy simples (comprensión de frases) y cuando planteamos la búsqueda de respuestas en textos breves narrativos y descriptivos sólo la cuarta parte llegan a dominarlo, admitiendo algún error secundario.

En algunos centros estos resultados son aún más alarmantes; entre el 15% y el 20% de los alumnos tienen una lectura silábica y el 60% tienen muchos problemas para comprender frases o no captan el mensaje en absoluto.

Creemos que la institución escolar debe afrontar esta grave situación y responder de forma adecuada a las demandas de recuperación, refuerzo y mejora de la calidad de los aprendizajes. Estimamos que el refuerzo realizado por el profesor en sus clases es efectivo y necesario. Desde este supuesto planificamos nuestra investigación.

## **I. DISEÑO EXPERIMENTAL**

Nuestro diseño corresponde al tipo pretest/postest con grupo control e intervención. Lo realizamos sobre cuatro muestras con distintos niveles de tratamiento: 1) dos grupos experimentales tratados durante tres meses con un programa de refuerzo del aprendizaje lector en dos modalidades de aplicación, a) para toda la clase y b) en pequeño grupo para los niños más deficitarios de tres

clases; 2) un grupo en el que se estudiarían los efectos colaterales de la actuación del profesor que aplica el programa a un pequeño grupo de su clase (lo denominamos "resto clase"); 3) un grupo no tratado, grupo control.

En síntesis, este es el proceso que nosotros hemos seguido. Partimos de un diagnóstico inicial previo que realizamos con una muestra de 370 niños y niñas de catorce Colegios Públicos de Madrid, para comprobar el nivel lector que presentaban (contrastados con los objetivos de los programas oficiales y otras investigaciones, algunas realizadas al comienzo de los años ochenta), los principales focos de error o deficiencia, y para seleccionar los individuos y los grupos que someteríamos a la experiencia de refuerzo. Analizamos veinte variables: once de lectura oral y nueve de lectura silenciosa/comprensión (cuadro 1).

### **CUADRO 1**

#### **VARIABLES DE CONTROL DE LA SITUACION**

- a) Modalidad: lectura oral.
  - Nivel lector.
  - Velocidad.
  - Modulación de puntos, comas, acentos y signos de interrogación y admiración.
  - Tono y expresividad.
  - Errores: omisión, adición, sustitución, alteración de orden, unión/disociación, bloqueos/paradas, repeticiones.
- b) Modalidad: lectura silenciosa.
  - Selección de palabras que pueden completar una frase escrita.
  - Ejecución de órdenes.
  - Selección de partes de un texto (búsqueda en textos sencillos).
  - Interpretación de textos leídos en una banda de dibujos.
  - Interpretación de textos muy resumidos (anuncio y telegrama).
  - Rendimiento básico.
  - Rendimiento global superior.
  - Rigor o seguridad en la lectura básica.
  - Rigor o seguridad en la lectura de textos más complejos.

Realizamos esta evaluación inicial con modelos diferenciales que nuestros grupos de trabajo vienen delimitando y depurando desde hace años (1). Las pruebas nos permiten diferenciar criterialmente, para cada una de las variables, cinco niveles de respuesta: desde el desconocimiento total de la tarea (respuesta nula) a la de dominio sin error (respuesta dominada), pasando por tres niveles intermedios (2).

Conocidas las dificultades y teniendo en cuenta los objetivos que nos habíamos trazado, pretendimos confirmar las dos hipótesis siguientes: 1a) El refuerzo realizado por el profesor en el aula es beneficioso para todos los alum-



Terminado el programa de refuerzo, cinco meses después de haber realizado el diagnóstico inicial (pretratamiento), efectuamos el diagnóstico final (postratamiento), utilizando las mismas pruebas y criterios.

Para evaluar los efectos del programa de refuerzo aplicamos diferentes estrategias de análisis estadístico, mediante el empleo de pruebas paramétricas y no paramétricas (análisis de covarianza, prueba de la Mediana, Wilcoxon, Ji-cuadrado), y lo completamos con un estudio descriptivo cualitativo en términos de comparación de medias pretratamiento/postratamiento, y comparación de porcentajes entre las situaciones pre y postest en cada variable y grupo, para detectar, fundamentalmente, los cambios operados en los niveles extremos (muy deficientes, y de dominio) y los movimientos de retroceso, permanencia y avance que se manifiestan.

## 11. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Esta múltiple trayectoria nos ha permitido extraer las siguientes conclusiones:

la. Las sesiones de refuerzo sistemático hechas en horario escolar por los propios profesores en sus clases, permiten mejorar de forma importante la situación lectora de los escolares y es fundamental para favorecer los aprendizajes posteriores.

Nuestra convicción se apoya en los siguientes argumentos:

Al finalizar el programa de refuerzo los escolares de los grupos experimentales han manifestado un progreso significativo respecto al grupo control en casi todas las variables dependientes de la lectura oral: nivel lector, modulación básica de puntos, comas, acentos, signos de interrogación y admiración; errores de omisión, errores de adición y de repetición.

En lectura silenciosa/comprensión, los grupos experimentales superan al de control en la variable dependiente "rendimiento global básico" que integra la totalidad de respuestas correctas en "asociación de palabras a frases", "órdenes", y "búsqueda en textos breves" y está valorada con criterios normalizados. En el resto de las variables dependientes, observamos, en general, tendencias de mayor progreso en los grupos experimentales.

Además, el efecto positivo de la implementación del programa se ha irradiado a otras variables no reforzadas directamente, tanto de lectura oral como silenciosa, por ejemplo tono y expresividad, interpretación de bandas de dibujos, etc. (cuadro 3).

En el análisis comparativo de las medias pretest/postest (estudio des-

criptivo), los grupos experimentales pasan a un nivel de rendimiento medio superior en más de dos tercios de las variables, llegan a equipararse con los grupos mejor situados inicialmente (control y resto clase) e incluso superan al grupo control en siete variables de la lectura oral y en cinco de la lectura silenciosa; en algunas variables han llegado a subir grupalmente hasta dos niveles. Como ejemplos ilustrativos adjuntamos algunos gráficos (gráficos 1 y 11).

**CUADRO 3**  
**DIFERENCIAS INTERGRUPOS EN LAS VARIABLES DE LECTURA ORAL y SILENCIOSA**  
**(Análisis de covarianza)**

VARIABLES		SIGNIF	GRUPOS A LOS QUE AFECTAN LAS DIFERENCIAS
DEPEN- DIENTES	Nivel lector	1%	· Resto clase con experimental colectivo (1 %) · Resto clase con grupo control (1 %) · Experimental pequeño grupo con grupo control (5 %)
	Modulación básica (puntos, comas, acentos, interrogaciones y admiraciones)	5%	· Experimental colectivo con grupo control (5 %) · Resto clase con grupo control (5 %)
	Corrección de errores: · Omisión	5%	· Experimental pequeño grupo y grupo control (5%) · Resto clase y grupo control (5 %)
	· Adición	5%	· Experimental pequeño grupo con experimental colectivo (5 %) · Experimental pequeño grupo con grupo control (5 %)
	· Repeticiones	1%	· Experimental colectivo y resto clase (1 %) · Experimental colectivo y control (1 %) · Experimental pequeño grupo y control (5 %)
	Rendimiento global básico	1%	· Experimental colectivo con resto clase (1 %) · Experimental colectivo con grupo control (1 %)
NOREFOR- ZADA	Modulación superior (expresividad y tono)	1%	· Experimental colectivo con grupo control (5 %) · Experimental pequeño grupo con control (1 %) · Resto clase con grupo control (1 %)
	Interpretación bandas de dibujos	1%	· Experimental colectivo con resto clase (5 %) · Experimental colectivo con control (1 %)
	Rendimiento global superior (comprensión textos complejos)	5%	· Experimental colectivo con control (1 %) · Resto clase con control (5 %)

En este mismo estudio descriptivo/cualitativo, observamos como transcurridos tres meses de aplicación real del programa de refuerzo, y cinco desde la evaluación inicial, se han reducido de forma llamativa los niños que estaban en niveles muy deficientes (niveles nulos y de iniciación en el aprendizaje con predominio de errores), incrementándose también de forma muy importante los que se sitúan en niveles de dominio, circunstancia que ha sido posible al predominar en estos grupos experimentales el movimiento de avance y hacerlo en una importante cuantía (el 50% o más de los escolares) en la práctica totalidad de las variables. Un ejemplo de esta situación la mostramos en el gráfico 111.

Reflexionando sobre los datos que nos aporta este estudio descriptivo/cualitativo hemos sacado la conclusión de que el programa de refuerzo ha ayudado a todos los alumnos, especialmente a los más necesitados; los ha ayudado a superar sus deficiencias iniciales, han elevado su rendimiento medio, y han consolidado conductas lectoras.

Así pues, todos los estudios manifiestan que los grupos experimentales evolucionan en el aprendizaje lector más que el grupo control; en este se advierte un estancamiento en variables de lectura oral fundamentalmente (cuadro 4), que, tal vez, por estar programadas para el ciclo anterior, no se trabajan suficientemente en la actividad normal de la clase en 3º de Primaria. No obstante, a pesar de la eficacia del programa de refuerzo, algunos niños (uno o dos por clase) no han superado sus deficiencias en algunas variables. Los datos aportados por los profesores apuntan hacia problemas no escolares. Probablemente estos niños necesitan de un diagnóstico y tratamiento más especializado.

2º. La comparación estadística de las modalidades de refuerzo que intentamos contrastar (refuerzo en pequeño grupo para casos individuales y refuerzo colectivo para toda la clase) no permite confirmar la hipótesis de que la implementación del programa en pequeño grupo sea mejor (o más efectiva) que la colectiva.

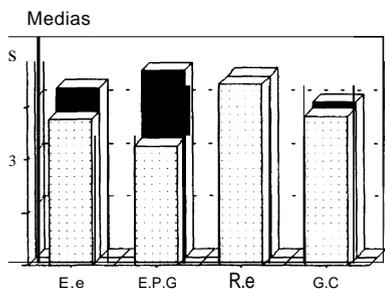
En los análisis de covarianza sólo hemos encontrado diferencias significativas a favor del pequeño grupo en la corrección de errores de adición ( $p < 0,05$ ). Tomando como soporte estos datos, no podemos afirmar que la modalidad de refuerzo en pequeño grupo produzca rendimientos superiores a la modalidad de refuerzo colectivo.

Sin embargo, nos queda una fuerte "reserva mental" para aceptar este resultado. Hemos de señalar que los escolares del pequeño grupo son una submuestra de menor cuantía y más homogénea, en tanto que está compuesta por los peores de cada clase, con problemas y dificultades parecidos, a pesar de lo cual, los análisis cualitativos ponen de manifiesto avances en este grupo que podrían parecer espectaculares.

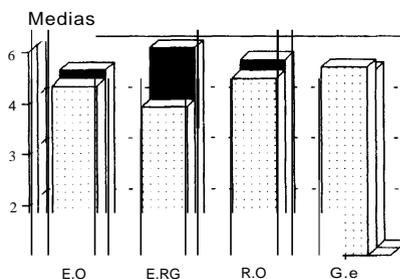
Por ejemplo: a) de una lectura casi silábica pasan a leer por frases (nivel temático); y en tono y expresividad desde el nivel nulo pasan a un nivel medio (gráfico IV); b) es el único grupo que no tiene retrocesos en su nivel de adquisiciones en la mayor parte de las variables dependientes de la lectura oral y silenciosa; e) manifiestan conductas más consolidadas que el resto de los grupos en la corrección de errores durante la lectura oral de un texto (gráficos V y VI).

**GRÁFICO I**  
**ERRORES DE OMISIÓN, ADICIÓN, SUSTITUCIÓN y REPETICIÓN**  
 Comparación de medias pre/posttratamiento

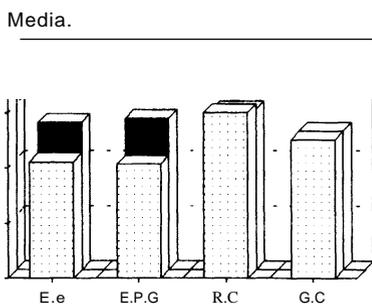
**Omisión**



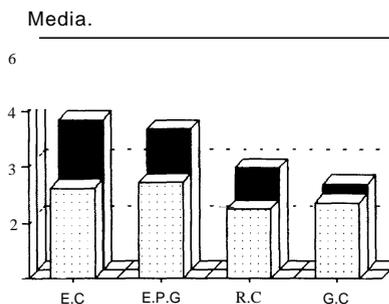
**Adición**



**Sustitución**



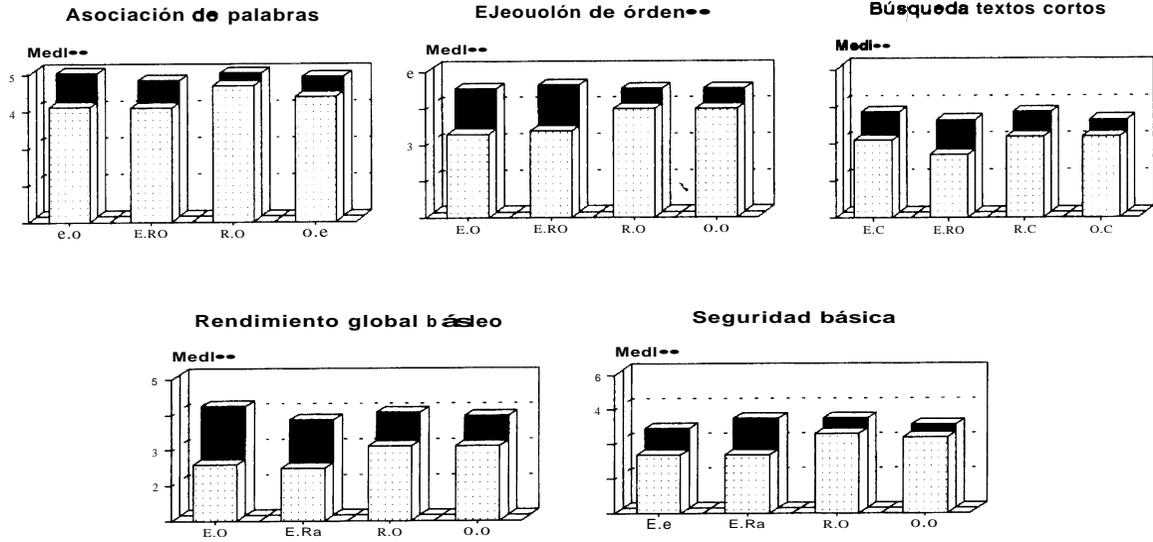
**Repeticiones**



E.C: Experimental Colectivo  
 Experimental Pequeño Grupo  
 R.C: Resto Clase  
 G.C: Grupo Control

Pretratamiento  
 11 Postratamiento

**GRÁFICO 11**  
**VARIABLES DE LA COMPRENSIÓN BÁSICA**  
**Comparación de medias pre/posttratamiento**



E.C: Experimental Colectivo  
 Experimental Pequeño Grupo  
 R.C: Resto Clase  
 G.C: Grupo Control

Pretratamiento  
 Postratamiento

**CUADRO 4**  
**NIVELES DE CONFIANZA DE LAS DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS INTRAGRUPO**  
**VARIABLES LECTURA ORAL**

VARIABLES	GRUPOS			
	1. EXPERIMENTAL COLECTIVO	2. EXPERIMENTAL PEQ.GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Nivel lector	1%	1%	1 %	5%
Velocidad *	1%	5%	1%	No
Modulación básica	1%	1%	1%	No
Modulación superior *	1%	1%	1%	No
Omisión	5%	5%	No	No
Adición	No	1%	No	No
Sustitución	5%	No	No	No
Alteración *	1 %		1%	No
Unión/separación *	1%	No	No	No
Repeticiones	1%	5%	5%	No
Paradas	No	No	No	5%

(\*)Entre los objetivos del programa de refuerzo, no figuraba mejorar el rendimiento lector en estas variables

Las reflexiones sobre los datos obtenidos nos inducen a pensar que la modalidad de refuerzo en pequeño grupo, por fuerza, tiene que ser más efectiva que cuando el refuerzo se dirige a toda la clase, aunque no llegue a sensibilizarse por la significación estadística.

En cualquier caso, consideramos que ambas modalidades, en pequeño grupo o en grupo colectivo, resultan efectivas. La utilización de una u otra podría depender más de las posibilidades del profesor y de la situación de la clase. Lo más importante es que se introduzcan las actividades de refuerzo en el contexto de la clase, independientemente de la modalidad organizativa que se siga.

3°. Hemos comprobado que los escolares de la misma clase donde se implementó el programa de refuerzo en pequeño grupo se benefician de esta situación y superan estadísticamente al grupo control.

Este grupo, al que hemos denominado "resto clase", ha mostrado un avance importante en algunas variables, casi siempre mayor que el grupo control, según todos nuestros estudios. En los análisis de covarianza, por ejemplo, observamos que se diferencia significativamente en las siguientes variables: nivel lector, errores de omisión, tono y expresividad, y rendimiento global superior (cuadro 3).

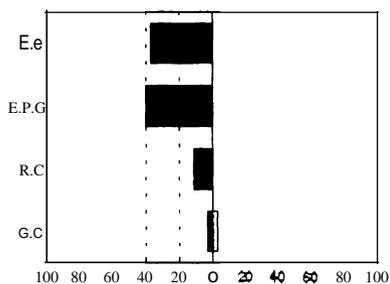
Buscando los motivos de este efecto de irradiación, encontramos varias posibles explicaciones que extraemos del cuestionario cumplimentado por los profesores para valorar la efectividad del programa. A juzgar por las contestaciones que dieron, los profesores han podido modificar su propia metodología para la enseñanza de la lectura, más o menos conscientemente, vitalizándola e incorporando algunas inquietudes, estímulos, recursos o actividades vinculadas a la investigación; y señalan que los niños de este grupo se sintieron interesados por los ejercicios y actividades que realizaban sus compañeros, y les estimuló su progresivo avance, creándose un clima general de animación hacia la lectura.

Nos parece razonable inferir de todo esto que el efecto irradiación del programa de refuerzo se ha producido en dos direcciones: de un lado, favoreciendo a todos los alumnos en el aprendizaje lector; de otro, beneficiando profesionalmente al profesor.

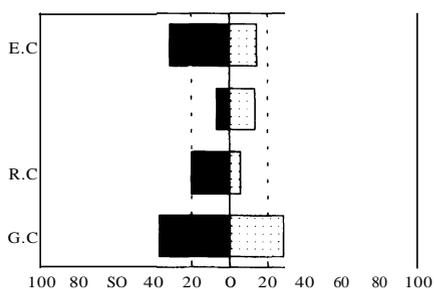
No queremos pasar por alto este último aspecto: los efectos que esta experiencia ha tenido sobre el profesorado participante, según testimonios directos recogidos en los cuestionarios; al sentirse protagonistas de la investigación en sus clases, confiesan haber intensificado su motivación por el trabajo escolar, al mismo tiempo que han tenido la ocasión de actualizar su preparación docente de forma activa y comprometida, integrados en un equipo de compañeros e investigadores.

GRÁFICO 111  
 MODULACIÓN BÁSICA  
 Comparación de situaciones pre/postratamiento en porcentajes

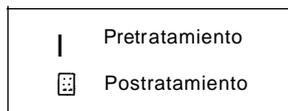
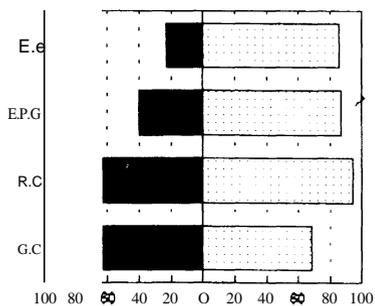
Niveles nulos y muy deficientes



Nivel medio/Insuficiente

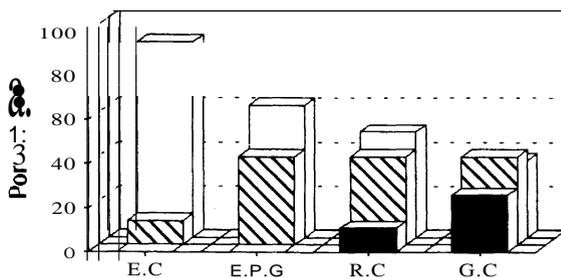


Niveles de dominio



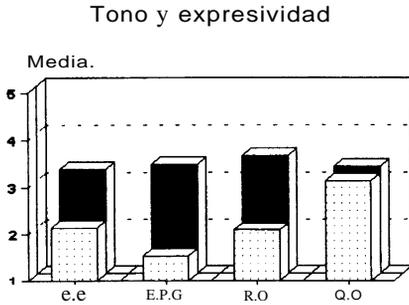
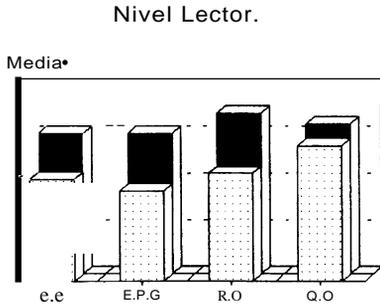
E.C: Experimental Colectivo  
 E.P.G: Experimental Pequeño Grupo  
 R.C: Resto Clase  
 G.C: Grupo Control

% retroceso, permanencia, avance

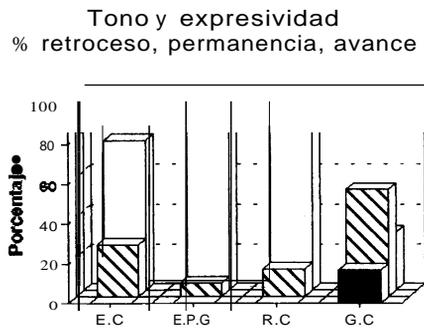
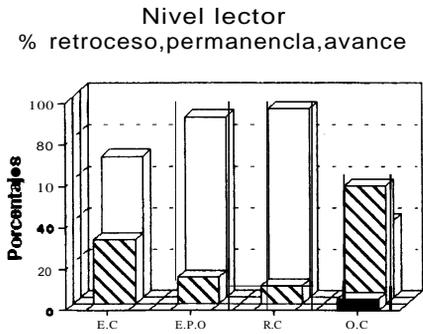


• Retroceden ◻ Permanecen ▨ Avanzan

**GRÁFICO IV**  
**NIVEL LECTOR, TONO Y EXPRESIVIDAD**  
 Comparación de situaciones pre/posttratamiento



 Pretratamiento  
 Postratamiento



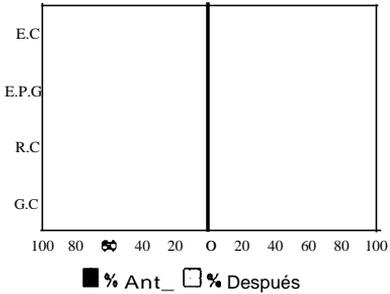
 Retroceden  
 Permanecen  
 Avanzan

E.C: Experimental Colectivo  
 E.P.G: Experimental Pequeño Grupo  
 R.C: Resto Clase  
 G.C: Grupo Control

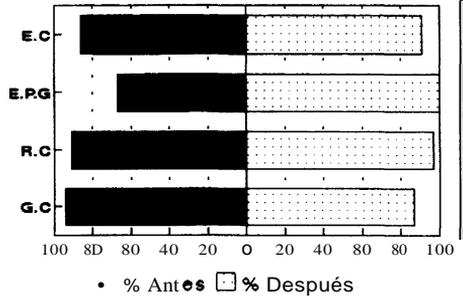
## GRÁFICO V ERRORES DE ADICIÓN

Comparación de situaciones pre/postratamiento en porcentajes

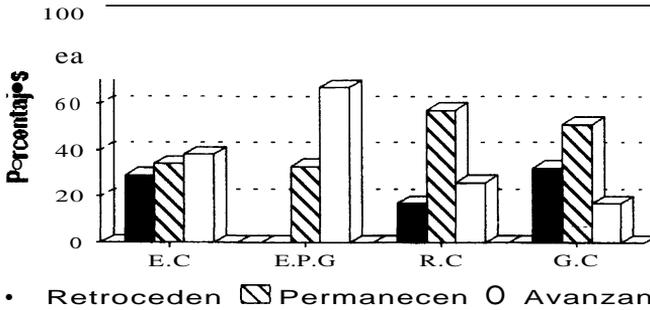
excesivos/muchos errores



Dominado: Uno/ninguno



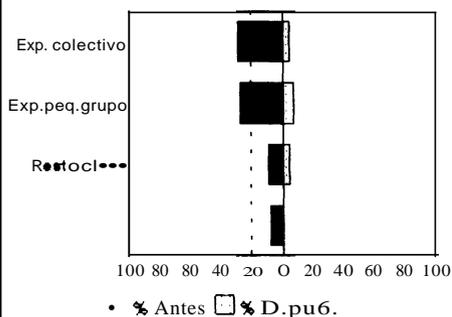
## Casos retroce.o,pernanencia,avance



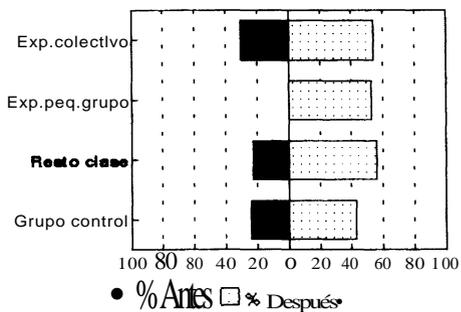
E.C: Experimental Colectivo  
 Experimental Pequeño Grupo  
 R.C: Resto Clase  
 G.C: Grupo Control

**GRÁFICO VI**  
**BÚSQUEDA EN TEXTOS CORTOS**  
 Comparación de situaciones pre/postratamiento en porcentajes

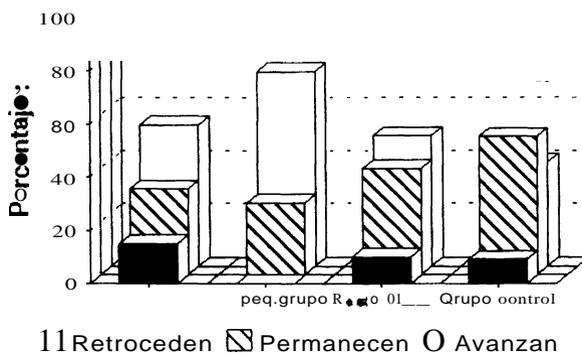
**Niveles nulos/muy deficiente.**



**Casos bien/dominado**



**Casos retroceso, permanencia, avance**



## NOTAS

- (1) Véanse: GARCIA YAGÜE, J. y otros (1994): "Perspectivas de la investigación". En Los aprendizajes instrumentales en la Educación Primaria. Madrid, Escuela Española, pp. 44-45..\_.  
SALVADOR PEREZ, I. (1995): "El modelo criterial y sus posibilidades en el diagnóstico escolar". Rev. Tendencias Pedagógicas, n° 2
- (2) Véase: SALVADOR PEREZ, I. (1995), ob. cit.
- (3) Los profesores que han colaborado de forma voluntaria y con un gran interés en nuestra investigación son: Milagros Correas González (C.P. Palacio Valdés); M. Carmen Losada Romero (C.P. República de Venezuela); Angeles Lujan de Frías (C.P. Cardenal Herrera Oria); M. Angeles Manzanares Hernando (C.P. Concha Espina); Soledad Martín Pérez (C.P. Puerto Rico); M. Carmen Mata Rico (C.P. Lourdes).  
En la elaboración del programa de refuerzo, contamos también con la valiosa ayuda de A. Martínez Belinchón, Director Escolar con amplia experiencia educativa.

## BIBLIOGRAFIA

- CAMINA DURANTEZ, A. (1994): Experiencias de recuperación de las dificultades lectoras en tercero de E.G.B.. Tesis doctoral. U.C.M., M.I.D.E.
- CAMINA DURANTEZ, A. y otros (1994): "El nivel lector de los escolares al salir de la escuela primaria". En GARCIA YAGÜE, J. (Dir.) (1994): ob. cit., pp. 67-94.
- GARCIA YAGÜE, J. (1986): El niño bien dotado y sus problemas. Madrid, CEPE.
- GARCIA YAGÜE, J. (Dir.) (1994): Los aprendizajes instrumentales en la Educación Primaria. Programación, situación e implicaciones. Madrid, Escuela Española.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1984): Evaluación de las enseñanzas mínimas del Ciclo Inicial de E.G.B.. Madrid, Dirección General de Educación Básica.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (s.f.): Informe sobre la evaluación de las enseñanzas mínimas del Ciclo Medio de la E.G.B.. Madrid, 3 Vols.
- SALVADOR PEREZ, I. (1988): El progreso escolar en el Ciclo Inicial. Madrid, Universidad Complutense.

# UNA ALTERNATIVA PARA EL DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN: LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

LUIS TORREGO EGIDO

## RESUMEN

Este artículo llama la atención sobre las contradicciones que pueden encontrarse entre los propósitos declarados de la orientación y su concreción práctica. Para ello se centra en los programas de orientación que suelen realizarse con el alumnado que acaba una etapa educativa -concretamente, la actual E.G.B.- y en el riesgo de que, en lugar de servir para desarrollar la autonomía y la responsabilidad de los alumnos y alumnas, acostumbren a los mismos a delegar en otras personas la toma de decisiones.

Tras subrayar la necesidad de encontrar otras vías diferentes, se refleja una alternativa que, tomando como base elementos de la metodología de investigación-acción, pretende una mayor participación y desarrollo en la toma de decisiones de los chicos y chicas. Esta propuesta se acompaña de una ejemplificación.

## 1. EL PUNTO DE PARTIDA: LA CONTRADICCIÓN ENTRE EL DISCURSO Y LAS PRÁCTICAS EN LA ORIENTACIÓN.

El punto de partida de lo que a continuación se escribe es la constatación de una contradicción entre lo que podríamos denominar discurso (Kemmis y McTaggart, 1987: 53-54) y las prácticas y relaciones sociales en la labor orientadora. Hay un enfrentamiento entre determinados postulados teóricos de la orientación y la concreción práctica de los mismos.

Por una parte nos encontramos con un concepto -el concepto de orientación- con una tradición llena de riqueza y posibilidades. Así, podemos considerar la orientación desde una triple perspectiva (M.E.C., 1990):

- 1 Como aquel elemento que insiste en la educación para la vida, en la funcionalidad de los aprendizajes,
- 2 Como asesoramiento sobre alternativas diferentes y las opciones que ante ellas se pueden ejercer, persiguiendo ante todo la autonomía y la maduración personal de la persona que ha de decidir,
- 3 Como educación sobre la propia educación. Nos referimos aquí al aprender a aprender, a la autoevaluación, al aprendizaje de estrategias metacognitivas, ..... a la autodidaxia, en definitiva.

Estamos, pues, ante un concepto que aleja radicalmente a las instituciones educativas de un papel pasivo y acrítico, y obliga a los profesionales a impulsar la participación de los estudiantes y educar en la toma de decisiones, además de exigir de ellos un compromiso general para con el bienestar y la personalidad de los sujetos. La orientación, así entendida-juega un papel fundamental para conseguir una educación integral y, más específicamente, una educación centrada en el desarrollo de de las destrezas decisorias. Al mismo tiempo, la orientación organizada como proceso decisorio incluye al individuo en una progresión de interés por las sociedades democráticas (Rodríguez, 1995: 27) y educa a las personas en la participación.

Por otra parte, en el ámbito de la orientación, nos encontramos con una serie de actividades institucionalizadas como prácticas, que no se compadecen con la tradición literaria del concepto. Por ejemplo, cuando chicos y chicas se encuentran ante el final de una etapa o ciclo, -esto es muy frecuente, por ejemplo, en el último curso de la Educación General Básica, hoy en proceso de extinción- se realiza con ellos un programa de orientación que, frecuentemente, se caracteriza por quedar en manos del "experto" -el orientador- que actúa como técnico conocedor de material complejo (instrumentos psicopedagógicos), que centra sus esfuerzos en la información -y no en la participación o en el desarrollo personal del alumno-, que realiza aisladamente, sin la colaboración del profesorado, alguna de las fases del proceso; proceso en el cual el alumnado adopta, o se ve obligado a adoptar, un papel pasivo, de mero receptor de información y consejos, sin que se tengan en cuenta sus vivencias previas.

Veamos como se concreta este programa de orientación. Primeramente el alumnado es diagnosticado por el orientador: se pasan pruebas con títulos sugerentes, como Aptitudes Intelectuales, Adaptación de Conducta, Preferencias Profesionales, Hábitos de Estudio, Sociograma,...Al final del proceso, en el más común de los casos, cada alumno tiene una hoja llena de gráficas y de perfiles que le ayudarán a conocerse. Es la información sobre las características personales del sujeto. Por supuesto, aquí el sujeto -los alumnos y alumnas- se convierte en un objeto. El control de todo el proceso queda en manos del técnico, del experto, que, al final, dictará su oráculo sobre el alumno, asignando un guarismo a la habilidad mental no verbal del niño, o a su adaptación escolar, o al ambiente de estudio

Además, el orientador, como excelente profesional que es, proporcionará información al alumno sobre las distintas posibilidades educativas que se abren ante él: la formación profesional, el bachillerato unificado y polivalente, la educación secundaria diseñada por la LOGSE, .... Si hay suerte, toda esta información, además de recibirla el profesor tutor, es proporcionada a la familia del alumno y al alumno mismo, para que, en función de ella, puedan tomar la decisión más adecuada. Ya está cerrado el círculo: la orientación acaba de definirse como un proceso de toma de decisiones. Pero esta ayuda que se proporciona para tomar decisiones no cuenta con la participación del protagonista central: el estudiante, que aparece como un ser pasivo y acrítico, y sin actividad por parte del alumno no se puede aprender a tomar decisiones, no hay desarro-

110 de la aptitud para autodirigirse.

En resumen, los orientadores así caracterizados están lejos de convertirse en lo que podría definirse como "intelectuales transformativos" (Giroux, 1990: 178), que toman en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje. Esta situación se produce, además, en un momento en que las opciones educativas, las posibilidades profesionales, la sociedad toda, en definitiva, es cada vez más compleja y se necesita gran capacidad de decisión.

Esto demanda la posibilidad también señalada por Giroux, de comenzar un enfoque serio del cambio educativo, analizando las contradicciones existentes entre el currículum oficial de la escuela -referido en este caso al ámbito de la orientación- y el currículum oculto, pues, de no ser así, dicho enfoque "corre el peligro no sólo de ser incompleto sino también insignificante" (Giroux, 1990: 73).

Para ello habrá que recordar que el proceso de orientación pretende lograr la progresiva madurez para la toma de decisiones por parte del sujeto. Esto supone, en primer lugar un aprendizaje, y no estaría de más tener en cuenta que un principio básico de la intervención psicopedagógica es procurar que se lleven a cabo aprendizajes significativos, y para ello se requiere una intensa actividad por parte del alumno. Además, en ningún otro ámbito educativo tiene más sentido el plantearse el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender. En definitiva, se trata de cambiar la posición del orientador: de experto, de técnico que controla todo el proceso, ha de pasar a convertirse en un recurso al servicio de la madurez personal del alumnado y-esto no conviene olvidarlo- del desarrollo profesional del profesorado.

## 11. FUNCIONES DEL DEPARTAMENTO O DEL EQUIPO DE ORIENTACION DESDE UN ANALISIS CRITICO.

Un análisis crítico del trabajo de los orientadores impulsa a la búsqueda de estrategias que puedan conducir a que los Equipos de Orientación Educativa y los Departamentos de Orientación de los centros de niveles no universitarios contribuyan a una oferta educativa con las siguientes características:

**Personalizadora**, para que los proyectos curriculares y su desarrollo se adapten a las peculiaridades de los alumnos y no se olvide que el destinatario de todos los procesos que se realizan en la escuela, sean del tipo que sean, es el alumno concreto, con intereses, motivaciones, aptitudes y afectos diversos, diferentes a los del resto del alumnado.

**Integradora**: sin descuidar objetivos de desarrollo afectivo o social, además de los académicos. Es muy fácil, cada vez más, someterse a las exigencias del programa y olvidar contenidos y objetivos que configuran radicalmente al ser humano.

**Innovadora** ("impulsando renovaciones e innovaciones didácticas,

metodológicas y de organización, recogiendo y reelaborando experiencias docentes, en un doble movimiento de ida y vuelta: desde la práctica al análisis y desde éste a la práctica, en metodología de investigación-acción.." (MEC, 1990: 50).

En definitiva, se trata de que los Equipos de Orientación y los Departamentos de Orientación redefinan su actuación y apoyen el "cambio desde dentro"(Holly, 1991, 14) basado en las propias necesidades de los individuos y grupos que integran la comunidad educativa, y devuelvan la responsabilidad de la orientación al Centro Educativo y al sistema educativo como tal, sin que, por la tendencia a la especialización, se atribuya de manera exclusiva a determinados entes como los Departamentos o los Equipos.

Si no es así, podemos dar a la razón a las objeciones que provienen de las denominadas teorías de la correspondencia. Su tesis central consiste en destacar como fundamental el vínculo no cognitivo que une a la escuela con el mundo del trabajo. Es decir, la escuela desarrolla una función de inculcación de una serie de rasgos caracteriales, actitudes y disposiciones psíquicas que tiene la virtud de integrar al futuro trabajador en el mundo laboral de forma no conflictiva (Gil Villa, 1991: 13). De la misma manera, en nuestro ejemplo, la orientación que se proporciona al alumno al final de una etapa, puede servir, en realidad, para que el niño se "adentre" en el ámbito de las decisiones de tal manera que aprenda a delegar las mismas en manos del experto y que espere de una manera un tanto pasiva y acrítica a recibir información de cómo es él, cómo es el sistema educativo y cuál es la mejor decisión. Está claro que esto no se realiza de una manera explícita, sino implícita, con lo cual se convierte en algo difícil de desenmascarar.

#### 111. LA INVESTIGACION-ACCION: UN METODON PARA ALCANZAR ESAS FUNCIONES.

Expuesta así la cuestión, se trata de buscar vías alternativas para que la práctica de la orientación comience a transformarse. Un recurso que estimamos adecuado es dirigir nuestra mirada a la investigación/acción. La investigación/acción (I/A) es un proceso que podemos utilizar para que la educación (y dentro de ella la orientación) recupere su función crítica, puesto que impulsa la participación de los implicados en el proceso educativo, ofrece "criterios para la evaluación de la práctica en relación con la comunicación, la toma de decisiones y las tareas de la educación", "suministra un método mediante el cual los maestros y los alumnos pueden explorar y mejorar sus propias prácticas", y "es, en sí misma, un proceso educativo" (Carr y Kemmis, 1988: 230).

Además, la I/A se encarna en grupos, proporcionando así una alternativa frente a la enseñanza individualista; dedica toda su atención a problemas prácticos y aborda su resolución a través de la misma práctica más que dedicarse a cuestiones teóricas, lo cual nos permite definir la educación como una

actividad práctica (que se rige por principios y pretende tener las cualidades de lo bueno; es decir, la propia experiencia en sí misma que se desarrolla en las aulas debe tener un valor educativo) y no técnica (no dirigida exclusivamente a obtener un resultado o un producto).

La *IIA* nos permite hacer frente a determinadas características de las prácticas escolares, tales como el divorcio entre la experiencia o las "vivencias" y el conocimiento, la pasividad del alumnado cuando actúa como "consumidor" de productos educativos, la fragmentación en asignaturas, horarios..., la homogeneidad de los programas, el nivel rígidamente intelectual de las actividades escolares, la unidireccionalidad y la unidimensionalidad de las transacciones que se dan en el aula, el celularismo que en nada favorece el trabajo en equipo, etc.

Pero, además de estas razones -que pueden calificarse como pedagógicas o sociológicas- podemos encontrar justificaciones psicológicas que avalen el hecho de que el alumno que finaliza la E.G.B. o se encuentra en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se apropie, en la mayor medida posible, del proceso orientador y se convierta en un investigador de aquellas cuestiones que atañen a sus propios intereses.

A partir de los doce años se producen importantes cambios intelectuales y cognitivos; se adquiere un tipo de pensamiento de carácter abstracto, que trabaja con operaciones lógico-formales y que permite la resolución de problemas complejos. El pensamiento formal significa capacidad de razonamiento sobre posibilidades, de formulación y de comprobación sistemática de hipótesis, de argumentación, reflexión, análisis y exploración sistemática de las variables pertinentes que interviene en los fenómenos. La curiosidad y el afán de saber, inherentes al pensamiento humano en general, pero en algún sentido ilimitados en el pensamiento abstracto, pueden despertar en los alumnos de estas etapas un enorme interés por el conocimiento de la naturaleza física y del medio social. Es un interés, en todo caso, que la educación ha de tratar de suscitar en esta etapa.

Por todo ello, se trata de aprovechar algunas de las posibilidades que la *IIA* ofrece para devolver la orientación a sus auténticos protagonistas y conseguir esto a través de un proceso activo y participativo. A continuación se expone, sin ánimo de exhaustividad, una propuesta para concretar la orientación a los alumnos que finalizan la Educación General Básica. Esta propuesta se realiza siguiendo fases inspiradas en los principios de la *IIA* y se basa en un documento elaborado por componentes de los Equipos de Orientación de la provincia de Segovia con el fin de ser utilizado como guía para la actividad descrita.

Esta guía incluía una recopilación de definiciones o aproximaciones al concepto de investigación-acción, una justificación de los posibles ámbitos de aplicación, una estructuración en fases del proceso de *IIA*; a continuación se detallaban las características de cada fase y las actividades a realizar en cada una de ellas. También aparecía una ejemplificación que hacía referencia al proceso de toma de decisiones al terminar la E.G.B. El objetivo de esta guía, además de servir como elemento de iniciación a la investigación por parte del alum-

nado, era ofrecer un modelo de orientación que propiciara la participación, favoreciera la madurez personal y vocacional de alumnos y alumnas y les entrenara en el proceso de toma de decisiones. La guía ha sido utilizada para la realización, en diferentes Centros, de experiencias cuyo contenido se refería a la orientación o a la coeducación y en las que, utilizando como esquema o soporte la guía a la que anteriormente hemos aludido, los alumnos y alumnas del Ciclo Superior de E.G.B. abordaron y modificaron situaciones problemáticas elegidas por ellos mismos.

Como ya hemos indicado, esta guía contiene una ejemplificación concreta para ayudar a elegir a los alumnos de octavo de E.G.B., pero puede ser utilizada para otras actividades educativas. De hecho, por ejemplo, ha servido para que grupos de alumnos y alumnas de Educación Secundaria analicen y modifiquen sus hábitos de ocio y tiempo libre.

Nosotros ofrecemos aquí un resumen de la mencionada guía, acompañada de la ejemplificación ya descrita.

#### **IV. UNA ALTERNATIVA PARA EL DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN**

La propuesta de actividad que contiene la guía puede coincidir sustancialmente con la investigación-acción, tal y como es definida por Bruyne o por Gloria Pérez Serrano. Bruyne afirma que "como indica su nombre la investigación-acción tiende simultáneamente a conocer y a actuar. En lugar de limitarse a utilizar un saber existente, como la investigación aplicada, tiende simultáneamente a crear un cambio en una situación natural y a estudiar las condiciones y resultados de la experiencia efectuada". Por su parte, Pérez Serrano define la //A como un "proceso circular de indagación y análisis de la realidad en el que, partiendo de los problemas prácticos y desde la óptica de quien los vive, procedemos a una reflexión y actuación sobre la situación problemática con el objetivo de mejorarla, implicando en el proceso a los que viven en el problema, quienes se convierten en autores de la investigación" (Pérez Serrano, 1990).

La actividad investigadora que proponemos queda estructurada en las siguientes fases:

1. Idea inicial
2. Exploración
3. Planteamiento del problema
4. Generación de hipótesis
5. Comprobación de hipótesis
6. Establecimiento de un Plan de Acción
7. Puesta en práctica del Plan de Acción
8. Evaluación del proceso

## 1. LA IDEA INICIAL O GENERAL:

La idea inicial o general se refiere a un estado de asuntos o a una determinada situación que el grupo desearía cambiar o mejorar. Esta idea inicial debe cumplir dos requisitos:

- \* que afecte al campo de la acción
- \* que se quiera cambiar o mejorar la situación

La idea general original puede (y debe) ser revisada constantemente durante el proceso de investigación-acción.

Es importante que se elija un problema o situación cuya modificación interese al grupo.

Ejemplo: *la clase de octavo, reunida en asamblea, expresa dudas sobre el procedimiento para realizar una elección adecuada al término de la EGB. Previamente, para recoger los problemas que afectaban al grupo, se utilizó el "torbellino de ideas", tratando de responder a la pregunta: "¿Qué problemas nos afectan a todos?"*

Esta pregunta puede resultar muy general; síntomas de ello los encontramos si:

- *la clase se bloquea y no aparecen ideas*
- *aparecen divagaciones, respuestas muy generales.*

Si es así, se formularán otro tipo de preguntas más concretas, o sugerencias al grupo sobre posibles problemas.

## 2. EXPLORACIÓN:

Se necesita describir del modo más completo que sea posible la naturaleza de la situación que se desea cambiar o mejorar.

Para clarificar la idea inicial pueden seguirse los siguientes pasos:

a) Facilitar que el grupo pase de un tema de investigación-acción muy general a otro muy concreto y definido; para ello:

- se describen los hechos de la situación
- se describen los sentimientos, deseos, recuerdos, etc

b) Se ayudará al grupo a pasar de aspectos superficiales al estudio de mecanismos, estructuras y sistemas.

Se va, pues, de una descripción de los hechos hacia un análisis crítico del contexto en el que los hechos surgen.

Es muy importante que se ayude al grupo a realizar una recopilación de los hechos, situaciones, fallos, detectados.

Ej: Los alumnos describieron los hechos (ayudados por las preguntas del profesor):

- Cómo se hace la elección al final de la EGB
- Qué factores influyen en el proceso de elección (padres, compañeros, notas, información de la que se dispone, etc.)
- Cuándo han tomado o van a tomar la decisión
- Cómo buscan y reciben la información
- Etc.

*Los alumnos describieron sentimientos, deseos, recuerdos (lo subjetivo):*

- ¿Cómo te sientes ante esta situación?
- ¿Sientes deseo de cambiar?

*Posteriormente se procedió a realizar una recopilación de todas las insuficiencias (fallos) detectados, una vez descartados los aspectos superficiales y las meras anécdotas. Los hechos se ordenaron según su importancia y su relación con determinados aspectos.*

*Todo este proceso puede resultar lento y laborioso.*

*La relación de los fallos detectados fue la siguiente (sólo aparecen los más importantes):*

- \* *Desconocimiento de las posibilidades de estudio en la provincia o provincias cercanas*
- \* *Desconocimiento de los planes de estudio, de las posibilidades de éxito y de las salidas laborales que ofrece cada alternativa*
- \* *Presiones por parte del grupo de amigos al que pertenece el chico o chica*
- \* *Influencia determinante de los padres*
- \* *Desconocimiento de las posibilidades que ofrecen becas y ayudas*
- \* *Desprestigio de la F.P. y prestigio del BUP*
- \* *Falta de costumbre a la hora de tomar decisiones*

### 3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Delimitada y profundizada la situación problemática, hay que buscar un título, en forma de pregunta, que cubra exactamente el contenido.

La pregunta está ligada al objetivo de la investigación; aquí está la base de la investigación.

La pregunta no debe coincidir obligatoriamente con la idea inicial, pues ésta puede haber sido revisada en la fase anterior.

*El: La clase decidió plantearse la siguiente pregunta:*

- *¿Qué limitaciones existen para tomar una buena decisión al terminar la EGB?*
- *¿Cómo pueden ser abordadas esas limitaciones?*

*Consideraban que, si podían contestar a estos interrogantes, tomarían una decisión correcta y mejorarían su preparación para la toma de decisiones en general.*

#### **4. GENERACIÓN DE HIPÓTESIS**

Una vez que se ha establecido la pregunta y se han descrito los hechos pertinentes al tema elegido [fase 2], hay que buscar una explicación para estos hechos:

- *¿Cómo surgen?*
- *¿Cuáles son los factores críticos o las circunstancias relevantes que los rodean?*

Se trata, pues, de elaborar tentativas de explicación de los hechos o situaciones que hemos enunciado.

*¿Cómo puede realizarse esta fase?:*

- \* Mediante la organización de una lluvia de ideas para que los miembros del grupo vayan enumerando hipótesis. El profesor las apunta y no interviene.
- \* Percatándose de las hipótesis enumeradas (Es importante que el grupo reconozca la cantidad de ideas que aporta)
- \* Han de separarse las tesis (son aquellas afirmaciones en las cuales se está seguro de antemano, no hay nada que buscar) de las hipótesis (conllevan la búsqueda de las causas o de las posibilidades de disminuir/aumentar los efectos negativos/positivos)
- \* Suprimir las hipótesis que no responden a la pregunta o problema planteado
- \* Suprimir las hipótesis alienantes (que tienden a buscar culpables, a etiquetar, a descargar o producir frustraciones, etc.)

Conviene, en todo caso, establecer un orden de prioridades de las hipótesis, según su importancia.

*El: Para el fallo o limitación "Desconocimiento de las ofertas de estudio en la provincia o provincias cercanas" se plantearon-hipótesis como:*

- a) Los centros no mandan propaganda a nuestra escuela
- b) Los profesores no nos informan de la existencia de otros centros
- e) Desconocemos las posibilidades de estudio porque somos vagos e ignorantes
- d) Porque no hemos organizado ninguna actividad para conocer cosas que nos permitan luego elegir bien
- e) Porque a los profesores no les interesa ni les preocupa que estemos informados
- f) Porque nuestros padres nos presionan para elegir

*Se rechazaron las hipótesis e/ y el por alienantes (no somos vagos ni ignorantes, puesto que estamos trabajando duro e investigando acerca de cómo resolver este problema; al profesor sí le preocupa que estemos informados y por eso está aquí con nosotros).*

*También se rechazó la hipótesis fl puesto que no respondía al fallo que nos ocupaba (aunque los padres no nos presionasen, seguiríamos, del mismo modo, desconociendo las posibles ofertas)*

*Se procedió de la misma manera con las restantes limitaciones ya señaladas.*

## 5. COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS

Una vez establecidas las hipótesis, hay que definir los indicadores de esas hipótesis; los indicadores son los datos que hay que verificar para confirmar o invalidar las hipótesis.

El trabajo del profesor consiste en que el grupo formule indicadores observables y, si fuera posible, medibles.

Una vez realizado esto habrá que determinar los instrumentos o técnicas adecuados para medir los indicadores. El profesor aquí será más directivo, puesto que es el que mejor conoce un tema (las técnicas o instrumentos de comprobación de los indicadores de las hipótesis) que el resto del grupo desconoce.

Se procede después a recoger la información que sea pertinente para la confirmación o no de las hipótesis y a analizar esa información.

John Elliot dice: «Incluso cuando se han comprobado las hipótesis y se las considera válidas, deberían seguir considerándose como hipótesis, y no tanto como conclusiones, ya que siempre se pueden encontrar circunstancias en las cuales no son aplicables, dando lugar a una búsqueda de explicaciones más completas. El proceso de análisis es inteminable; sin embargo en la investiga-

ción-acción debe ser interrumpido para posibilitar la acción. Y el momento de interrumpirlo debería ser el instante en que se tenga suficiente confianza en que las hipótesis nos pueden guiar en la acción». Se trata, pues, de buscar posibilidades para la acción, de encontrar pistas para el camino a seguir.

(Para recoger la información conviene que el grupo se divida en subgrupos que ahорren esfuerzos de búsqueda de datos a todos los miembros del grupo).

*El: Para las hipótesis planteadas en el paso anterior, se distinguieron los siguientes indicadores:*

- \* Propaganda enviada a nuestra escuela por otros centros, informando sobre estudios*
- \* Alusiones o exposiciones del profesor sobre la oferta educativa de otros centros*
- \* Organización de actividades para procurar una mayor información vocacional*

*En este caso, la elección del instrumento o técnica adecuado resultó muy sencilla: la existencia o no de los hechos citados como indicadores.*

*Pero no siempre resulta tan simple; así, por ejemplo, para el fallo "Desconocimiento de las posibilidades de éxito y salidas laborales que ofrece cada alternativa" se planteó la hipótesis:*

*> Porque nuestros antiguos compañeros suspenden más en BUP que en F.p.*

*Para su comprobación los alumnos realizaron una encuesta entre sus antiguos compañeros sobre las notas obtenidas por ellos en F.P. y en BUp, así como sobre las horas dedicadas al estudio.*

## 6. ESTABLECIMIENTO DE UN PLAN DE ACCIÓN

Una vez finalizado el proceso de comprobación de hipótesis el grupo debe dedicarse a la construcción del plan general de acción. Para ello se procederá, previamente, a una revisión de la idea inicial o general, que puede haber sufrido cambios y/o haber quedado clarificada a lo largo de las fases anteriores.

Tras ello, se realizará una descripción de los factores que se han de cambiar o modificar para poder mejorar la situación. Estaremos así en condiciones de programar las acciones que se han de emprender (las acciones, ineludiblemente, han de estar secuenciadas). Debe responderse a las preguntas:

- ¿Quiénes realizarán cada acción? . Distribución de funciones entre los miembros del grupo.
- ¿Cuándo se realizará cada acción? . Previsión de plazos.

- ¿Cómo se realizará cada acción? Es necesario prever las formas de agrupamiento, el entorno en el que se actuará, etc.
- ¿Con qué se realizará cada acción? Previsión de los recursos necesarios.

Es muy importante que exista el control de cada actividad

*El: El grupo tomó medidas como las siguientes (distribuidas las tareas en subgrupos):*

- \* *Utilizar la guía de centros de enseñanza de Castilla y León para averiguar los centros que existen*
- \* *Escribir a los centros cercanos solicitando información*
- \* *Realizar un informe que recoja los planes de estudio de las distintas ramas de F.P.*
- \* *Escribir a la Dirección Provincial solicitando información sobre modalidades de becas y plazos*
- \* *Organizar mesas redondas o entrevistas a antiguos alumnos*
- \* *Aprender a rellenar impresos de solicitudes de becas, matrículas, etc.*
- \* *Dirigirse a personas que les puedan ayudar en el proceso de toma de decisiones*
- \* *Etc.*

*Todas estas actividades se temporalizaron y se asignaron a los diferentes subgrupos*

## 7. PUESTA EN PRÁCTICA DEL PLAN DE ACCIÓN

Una vez establecido el plan de acción, se pondrá en marcha y se llevará a la práctica. La aplicación de una medida concreta puede demorarse bastante antes de ser puesta en marcha con éxito, pues puede implicar cambios en el comportamiento de todos los participantes. No habría que ser demasiado rígido en la temporalización ni en la secuenciación, puesto que algunos pasos de los que diseñemos pueden prolongarse más de lo previsto o ser difíciles de realizar en la práctica.

Es absolutamente necesario que se controle que una medida que ha sido planificada se lleva a la práctica hasta sus últimas consecuencias, puesto que, a veces, con iniciar el primer paso puede dar la impresión de que se ha modificado la situación.

*El: El profesor controló la marcha de cada una de las acciones a emprender. Se establecieron sesiones de control para verificar el desarrollo y las dificultades de cada modificación propuesta.*

## 8. EVALUACIÓN DEL PROCESO

El producto final y el proceso deben ser evaluados para comprobar los resultados y las modificaciones introducidas.

Un buen procedimiento puede resultar la elaboración de un informe del proceso de investigación. Para estructurar este informe podemos seguir las instrucciones de J. Elliot:

«Los informes sobre casos particulares de investigación-acción deberían tener un formato histórico: relatar la historia tal y como acontece a través del tiempo. Tendrían que incluir (aunque no necesariamente en secciones separadas) detalles de:

- Cómo evolucionó a través del tiempo la propia idea inicial.
- Cómo evolucionó a través del tiempo la comprensión de la situación problemática por parte del grupo.
- Qué medidas se tomaron a la luz de dicha evolución.
- En qué medida se pusieron en marcha las acciones propuestas y cómo se hizo frente a los problemas de la puesta en marcha.
- Los efectos intencionados y no intencionados de las propias acciones y las explicaciones de por qué ocurrieron.
- Las técnicas que se seleccionaron para recoger la información.
- Los problemas que se encontraron al utilizar ciertas técnicas y como se "resolvieron".
- Cualquier problema que se planteó al negociar con los demás los pasos, el tiempo, los recursos y la cooperación que se deseaba durante el desarrollo de la investigación-acción».

También deberían incluirse en la evaluación aspectos tales como:

- Cambios en la organización interna del Centro y cambios metodológicos (si se han producido).
- Grado de implicación de los participantes en la investigación
- Grado de adecuación de cada uno de los participantes a la actividad propuesta.
- Valorar el clima del grupo y de cada uno de los subgrupos.
- Valorar los materiales que se hayan elaborado en el curso del proceso.
- Valorar el grado de satisfacción de los participantes.
- Etc.

## V. CONSIDERACIONES FINALES

La propuesta que hemos expuesto se ha llevado a cabo en numerosos centros docentes, coincidiendo, en la mayoría de los casos, en la elección de la misma situación problemática. En efecto, la mayoría se dedicó a trabajar cómo proporcionar una orientación académica y profesional, con características parti-

participativas, al final de una etapa educativa; se trataba, en cierto modo, de una negociación entre orientadores (acompañados también por los profesores tutores, que se implicaron en el proceso) y alumnado. Algún orientador ha trabajado temas diferentes, que abarcan desde la disciplina en clase, la coeducación o la realización por la comunidad escolar del Proyecto Educativo de Centro. Esta propuesta puede extenderse a otros ámbitos diferentes de los aquí señalados.

Así, chicos y chicas han reflexionado sobre su situación ante el final de los estudios que están realizando, sobre lo que ya saben y les falta por conocer acerca de sus posibilidades de elección en el futuro, han comprobado lo acertado o desacertado de su conocimiento de la situación, han puesto en práctica planes para mejorar la situación y finalmente han evaluado el éxito de su investigación mediante la reflexión sobre lo aprendido en comparación con los metas y propósitos iniciales. Todo esto implica conceder voz y voto a los alumnos y alumnas en el desarrollo del proceso orientador y no sólo en cómo se realiza, sino también en qué finalidad preside el proceso.

La intencionalidad de esta actividad podría sintetizarse, pues, en la apertura de nuevas vías para la orientación, dotando a los orientadores de técnicas y estrategias que posibiliten unas prácticas más participativas y que no ayuden simplemente a socializar a alumnos y a alumnas para que funcionen en el mundo adulto, sino que les ayuden a enfrentarse crítica y creadoramente con la realidad y descubran la forma de participar en la transformación de su propio mundo (Freire, 1985).

Estamos afirmando así que una acción es educativa no por los estados finales extrínsecos que produce (en nuestro caso, por ejemplo, una exhaustiva información y un adecuado asesoramiento al alumnado a lo largo de su avance en el sistema educativo y respecto de su tránsito a la vida activa) sino por las cualidades intrínsecas que se ponen de manifiesto en la misma forma de llevar a cabo la acción (Pérez Gómez, 1990). Los alumnos y alumnas cuando emplean su tiempo en realizar actividades, rellenar cuestionarios y recibir charlas que les informan, diseñadas todas ellas desde fuera y en las que no encuentran el sentido propio sino como instrumentos para la adquisición de objetivos que aparecen como ajenos desde su perspectiva, como algo exigido por el "experto" que impone el programa y su finalidad externamente (curiosa paradoja: la orientación aparece como la ayuda al sujeto en la maduración personal y en la concreción de su camino en la vida, pero el proceso es diseñado desde fuera, sin su participación) están aprendiendo una forma de concebir la realidad; un aprendizaje que tiene como resultado la delegación en la toma de decisiones.

Por último, habría que reseñar un par de rasgos relevantes y, en cierta medida, peculiares de esta propuesta. Son las siguientes:

- Se hace hincapié en que las principales características de la *JIA* se basan en los grupos y en que, cuando hablamos de los grupos, hablamos del corazón de la investigación-acción (López de Ceballos: 1987, 45). Para cohesionar, para organizar, para aumentar la eficacia de los

grupos, para dotarlos de un carácter cooperativo, se han utilizado muchas y variadas técnicas de grupo, que han servido, sobre todo, para preparar el terreno del ulterior proceso de investigación-acción.

- Se ha incidido en la resolución de dos cuestiones básicas que Ander Egg (1990: 38) señala. Se ha pretendido así tanto crear ámbitos o espacios de participación en la realidad escolar, como proporcionar (al alumnado, preferentemente) los instrumentos y la capacitación necesaria para saber cómo participar.

## VI. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ANDER-EGG, E. (1990): Repensando la Investigación-Acción Participativa. Gobierno Vasco. Vitoria.

CARR y KEMMIS (1988): Teoría crítica de la-enseñanza. Martínez Roca. Barcelona.

FREIRE, P. (1985): Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Madrid

GIL VILLA, F. (1991): "El análisis social de la realidad escolar", en Cuadernos de Pedagogía, nº 190. Barcelona.

GIROUX, H. (1990): Los profesores como intelectuales. Paidós. Barcelona.

HOLLY, P. (1991): "Apoyo externo al desarrollo basado en la escuela", en Actas de Jornadas de Equipos Interdisciplinarios de Sector y Orientadores en Centros de Madrid. Madrid.

KEMMIS y McTAGGART (1987): Cómo planificar la investigación-acción. Laertes. Barcelona.

LÓPEZ DE CEBALLOS, P. (1987): Un método para la Investigación-Acción Participativa. Ed. Popular. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica. Dirección General de Renovación Pedagógica. Madrid.

PÉREZ GOMEZ, A. (1990): "Comprender y enseñar a comprender". en ELLIOT: La investigación-acción en educación. Morata. Madrid.

PÉREZ SERRANO, G. (1990): Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo. Ed. Dykinson. Madrid.

RODRÍGUEZ, M.L. (1995): Orientación e intervención psicopedagógica. Ed. Ceac. Barcelona.

# "LAS ENDORRELACIONES IMPLICADAS EN EL SISTEMA DE LA COMUNICACIÓN: EL LENGUAJE"

ISIDRO POZUELO MIÑAMBRES

## RESUMEN

El tema central de esta "comunicación" se fundamenta en la trascendental influencia que vienen ejerciendo sobre el sujeto - aprendizaje los factores: cognitivos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y psicopedagógicos en los diferentes niveles educativos para adquirir el mayor grado posible de perfeccionamiento en el uso que hace de su lengua materna y la lengua del contexto sociocultural y educativo; enriquecer progresivamente su caudal léxico - semántico y, a la vez, su competencia comunicativa: expresión y comprensión, oral y escrita; desarrollar la capacidad de reflexión con fines a interpretar y valorar adecuadamente los diferentes tipos de estructuras que presentan los enunciados lingüísticos y, por último, afianzar el suficiente dominio de competencia lingüístico - gramatical que le permita observar el mecanismo del lenguaje, reflexionar sobre las unidades sintácticas que lo componen y sus posibles combinatorias y configurar su estilo propio en la creación y producción de mensajes.

## 1. LOS FACTORES PSICOPEDAGÓGICOS y COMPETENCIA LINGÜÍSTICO-GRAMATICAL DEL SUJETO-APRENDIZAJE EN LA PRODUCCIÓN DE MENSAJES.

De los factores psicopedagógicos: iniciativa, motivación, imitación, creatividad, ingenio... a la producción de mensajes en el marco sociocultural y educativo y medio eficiente para la adquisición de una competencia lingüística, madurez gramatical y enriquecimiento comunicativo del sujeto-aprendizaje.

Se trata de conceder un especial relieve al lenguaje en sus diferentes formas de realizarse y que considerado como factor determinante de la actividad lingüística humana el sujeto - aprendizaje, ya desde los primeros niveles educativos de la Educación Infantil y con mayor intensidad en los siguientes de la Educación Obligatoria y Postobligatoria, pueda emplearlo y servirse de él para la producción y transmisión de sus propios mensajes creados, al tiempo que a través de la reflexión e interpretación del propio tejido interno del mensaje elaborado y el conocimiento interiorizado de las estructuras lingüísticas pueda crear otras de mayor complejidad, ya sea seleccionado entre los géneros y subgéneros de producción literaria, o del ámbito de la información, noticia, artículo, crónica, etc, o del mundo de la ciencia y tecnología, con el fin de enriquecer y potenciar su competencia comunicativa en su doble dimensión, oral y

escrita, competencia lingüística y madurez en conocimiento y uso adecuado de los componentes gramaticales de la lengua de su dominio y entorno sociocultural y educativo.

El factor psicopedagógico motivacional resulta fundamental si se persigue despertar el interés en la concepción y representación enunciativa de los mensajes que nos quiera transmitir el sujeto - aprendizaje.

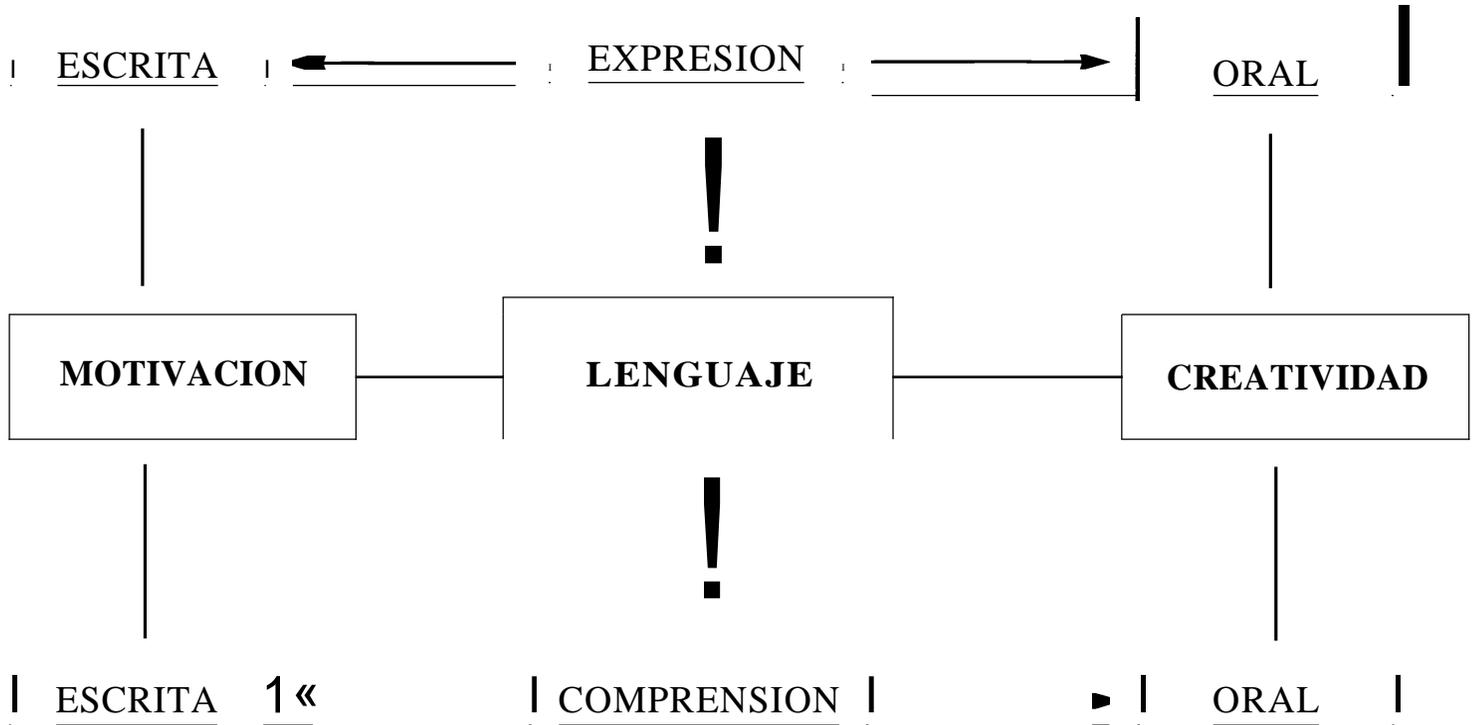
Entre los tipos y clases de motivación destacamos, como muy significativa, la motivación intrínseca y en la que el mismo sujeto, discente experimenta que aprende, que aumenta su competencia comunicativa, oral y escrita, competencia lingüística y gramatical, que está desarrollando su actividad expresiva y comprensiva en lo que él desea y le satisface; se siente absorbido por la tarea que le ocupa y le llena de placer. Se trata de las denominadas tareas "autotélicas" que son las más gratificantes y cuyo fin está en sí mismas, no buscando el sujeto nada fuera de ellas, al menos en su autoconciencia explícita. Todas las investigaciones hechas sobre los sujetos movidos por este modelo de motivación intrínseca y centrada en el aprendizaje coinciden en concebir su capacidad intelectual como un conjunto de saberes y habilidades que ellos mismos pueden incrementar con su esfuerzo, entendido como una inversión al servicio del aumento de su competencia y del logro de los objetivos de aprendizaje. Desde este mismo factor psicopedagógico motivacional intrínseco, estos sujetos tienden a situar la causa de sus resultados, en sí mismos, más bien que en causas ajenas a sus posibilidades de intervención personal; se autoperciben como capaces de controlar el logro de las metas que se proponen. Estos sujetos, además, suelen sentirse más fácilmente motivados a emprender tareas y afrontar problemas, pues parten de la hipótesis de posibilidad de éxito. ( Diagrama, n° 1.)

Fundamental y en estrecha relación e interacción con el factor motivacional se halla el factor creatividad en el aprendizaje productor de mensajes.

Frecuentemente se viene relacionando este término con el pensamiento productivo, imaginación, originalidad, inventiva, descubrimiento, productividad, fluidez de pensamiento, etc. Se puede caracterizar como la capacidad de ingenio de que dispone en su desarrollo cognitivo el sujeto -aprendizaje para descubrir algo nuevo, sugestivo y absorbente; inventar y descubrir historias, secuencias divertidas, absurdos, etc., que le llenan de gozo y le convierten en transmisor de su propia obra creada.

El sujeto - aprendizaje dispone, ya desde el inicio en los primeros niveles educativos, de un potencial creativo que de poder realizarse enriquecerá no sólo a ellos mismos sino, también, a la sociedad de la que forman parte, y teniendo en cuenta el centro educativo y sus educadores, compete a éstos la responsabilidad de desarrollar las técnicas precisas y de crear un ambiente adecuado para que esta facultad se reactive gradual y progresivamente y culmine en su autorrealización.

**RELACION E INTERACCION**  
**DEL**  
**LENGUA, IE y FACTORES PSICOPEDAGOGICOS**



Desde el estímulo orientado al desarrollo de la expresión oral, aumentando su vocabulario, narrando cuentos, breves historias, ocurrencias, fantasías, etc., y en la misma dimensión su agudeza en la percepción, observación de cuanto ha visto y oído, hasta el estímulo para el desarrollo de la capacidad de concentración entre todo tipo de tareas interdisciplinarias –educativas y culturales dentro y fuera del aula, como el arte, la música, danza, teatro, actividades lúdicas, etc., son componentes esenciales de la creatividad que forman gran parte, entre otras muchas más, de las experiencias que configuran el marco de un buen diseño procedimental altamente eficaz y valorativo como para consolidar el dominio y aprendizaje, no ya de su expresión oral y escrita en íntima relación e interacción con la comprensión, sino también el conocimiento interiorizado del uso que hace de su propia lengua, organización y combinación estricta y rigurosa, en unos casos, de las piezas léxico - semánticas que la componen y, en otros, la libre disposición que le puede facilitar los recursos más estéticos y embellecedores tanto la retórica como la estilística para la creación intencionada de su mejor obra escrita ya en prosa o en verso.

## 11. METODOLOGÍA DEL PROCESO CREADOR y REALIZACIÓN DEL MENSAJE ORAL y ESCRITO.

Se debe seguir una metodología orientada a fomentar la lengua viva, creativa y espontánea del sujeto - aprendizaje, desde los primeros niveles educativos y a través de la cual puede expresar sus deseos, sentimientos, aficiones y oportunidades de comunicación; una lengua que le permita ir descubriendo lugares y situaciones, espacios reales e imaginativos; crear sus propios personajes y papeles que desempeñar; una lengua que le facilite en su constante tarea creadora y productiva, ir enriqueciendo su caudal léxico y competencia comunicativa, al tiempo que vea también, potenciado el empleo y elaboración de sus mensajes con usos específicos que alimentan su formación lingüística y literaria, el uso de giros y recursos estilísticos, construcciones peculiares del lenguaje creativo, construcciones estéticamente bien descritas, usos, incluso, deformes y absurdos con los que se manipula la lengua, gracias al poder generativo que todo hombre tiene respecto al lenguaje y que, sin duda, favorecen la interacción verbal y el interés en la comunicación. "*Aprender la lengua es aprender a usarla, manipularla, crearla y recrearla (D.C.B.)*"

y desde el aula, como centro de convivencia, clima respetuoso, acogedor y medio eficaz para estimular, no sólo la enseñanza - aprendizaje, la comunicación, participación e interacción entre todos, sino también expresar respetuosa y libremente los intereses, sentimientos, opiniones y vivencias, intentar situar al sujeto creador de incipientes mensajes en el placer de describir la realidad de la naturaleza, interpretándola y dándole una significación propiamente suya, personal y subjetiva dentro de su propio contexto sociocultural y educativo e iniciarle, finalmente, el camino hacia una más sólida e intensa motivación para obtener un mayor rendimiento de su esfuerzo dedicado a la elaboración de su pequeña obra. (Diagrama, nº 2 ).



## 111. LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICO - GRAMATICAL: QUÉ GRAMÁTICA ENSEÑAR, CÓMO, CUÁNDO.

Estos planteamientos nos conducen a consiucrar, fundamentalmente, que la capacidad lingüística del hombre, en general, y del sujeto - aprendizaje es, en parte innatismo y, en parte, producto del desarrollo en un medio propicio; de ahí que cuando el niño se integra en los niveles educativos de la E. Infantil ya sabe hablar sin necesidad de conocer las reglas que le facilitan los componentes de la gramática. Habrá, pues, que enseñarle a leer y escribir, a reflexionar sobre lo que lee y escribe, pero también a saber escuchar y hablar; habrá que intentar incrementar el caudal léxico que hace de su propia lengua y desarrollar gradual y progresivamente tanto la expresión como la comprensión en su doble vertiente: oral y escrita.

Este proceso de aprendizaje lingüístico - gramatical se integra en el conjunto de tareas que tienden, prioritariamente, a favorecer en el alumno el desarrollo de todos sus recursos lingüísticos para la comunicación desde los primeros niveles educativos y, a su vez, lograr en los restantes niveles de la Educación Obligatoria el dominio interiorizado de las estrategias que posibilitan la construcción y comprensión de las estructuras comunicativas: practicar y manejar las piezas de la lengua, proceso de análisis y síntesis de los componentes tanto obligatorios como facultativos que entran en combinación en las diferentes estructuras de los enunciados, hacer funcionar los mecanismos - reglas y principios - para conocerlos mejor, interpretarlos y operar con ellos y, a partir de esta competencia lingüístico - gramatical, intentar descubrir cómo funciona el sistema de nuestra lengua; descubrimiento que se realiza a través de la reflexión iniciada en las primeras operaciones sobre lectura de textos seleccionados con fines a potenciar la comunicación, desarrollar y enriquecer el lenguaje y afianzar el uso adecuado de la lengua como instrumento eficaz de expresión y comprensión.

Del mismo modo, y dado que en todo niño hay una actitud innata para todo lo que sea belleza, poesía, cuento, fábula, historieta, etc., al educador le corresponde despertar ese sentimiento que abre y prepara a la captación de la belleza; acercar al niño a la lectura gozosa y recreativa que atesora el mundo de la literatura infantil; despertar la creatividad y ejercer un atractivo lúdico; crear la capacidad para leer comprensivamente e iniciarle en ese mundo fascinante y maravilloso que acuña tanto la pequeña obra narrativa como la poesía.

Del contacto con estas formas de expresión brotará en el sujeto - aprendizaje la imperiosa necesidad de comunicación. El cuento tiene el poder mágico, sensible y maravilloso de centrar toda la atención del pequeño lector por la necesidad motivadora de descubrir, de conocer, de expresarse y de comunicar el sentimiento gozoso y placentero que la pequeña obra representa y le trasmite. Tiene, además, una función recreativa y puede responder en gran medida a una necesidad afectiva de ensoñación y entretenimiento, pero en parte, también, le sitúa frente a la realidad, con un mundo de valores y experiencias vividas por el mismo sujeto - aprendizaje. Los cuentos con voces onomatopéyicas le divier-

ten, vive un gran placer y puede sentirse identificado con el personaje más significativo de la obra narrativa.

Resulta optimizador que en los niveles posteriores - la E.S.O. - se potencie el interés por la afición literaria y sensibilidad estética; crear el hábito de lectura inteligente y provocar el goce consciente de la belleza artística y literaria, así como la curiosidad por lo científico y el interés por descubrir el mundo de los valores.

Y, a través del desarrollo creativo, imaginación, percepción, reflexión, interpretación y comunicación facilitarle el reconocimiento de las más variadas y diversas estructuras y secuencias que presentan tanto la forma de expresión como la sustancia de la misma en los relatos breves, cuentos, fábulas, situaciones divertidas y el propio mensaje que la poesía en sus diversas manifestaciones le transmite, o el placer que siente de la misma por su ritmo y la musicalidad de sus sonidos. Que los factores cognitivos, psicopedagógicos y psicolingüísticos, así como el proceso metodológico de aprendizaje y las técnicas adquiridas sean los instrumentos eficaces para poder señalar semejanzas y diferencias entre estructuras; observar el mecanismo del lenguaje; clasificar, ordenar, relacionar y organizar estructuras y secuencias lingüísticas gradualmente complejas; establecer posibles combinaciones, incluso crear otras nuevas relacionadas con la realidad de su entorno familiar, geográfico y sociocultural; una realidad viva, conocida y experimentada en esa lectura recreativa, lúdica y gozosa de los textos y capaces de valorar la riqueza léxico - semántica, artístico - literaria, histórica y sociocultural que le brinda, principalmente, toda la literatura infantil.

Resulta necesario configurar un modelo de gramática intuitiva donde las reflexiones simples sobre lo que el niño desde los primeros niveles educativos de la E. Primaria lee y escribe, predomine sobre la reflexión e interpretación de estructuras y modelos lingüísticos complejos; donde el dominio de estructuras gramaticales vacilantes y la afirmación de las adquiridas puedan lograrse, fundamentalmente, colocando al niño en las situaciones de comunicación más variadas y diversas y, a partir de experiencias motivadoras y significativas para él: conversaciones, diálogos, narraciones de sucesos, cuentos, historietas, adivinanzas, memorización de canciones, poesías, etc., le permita acceder de un proceso de razonamiento intuitivo a un razonamiento de base superior, lógico, metalingüístico, lo cual supone la remodelación de las estructuras mentales. Se trata todavía de una lógica concreta que opera sobre datos reales y que dinamiza la actividad intelectual del niño, provocando en él, el deseo de descubrir, de llegar hasta el final de su curiosidad, de informarse y de operar insistentemente con los datos - concretos - que tiene a su alcance.

La lengua ofrece al alumno de estos niveles un material óptimo de operaciones: unos elementos ya interiorizados que sabe y puede manejar y una competencia lingüística que le permite hacer uso de su propia lengua a la vez que reconoce la relación existente entre la descripción del sistema interno y los diferentes usos y niveles que se realiza en la lengua y en el habla, es decir, los registros: lenguaje familiar, usual y común, vivo y coloquial, culto, literario, etc.

Desarrollar, en este sentido un modelo de gramática lógico - formal y metalingüística a través de los ejercicios de observación, reflexión e interpretación sobre los diferentes grados de complejidad de estructuras, secuencias y enunciados lingüísticos que presentan los textos seleccionados equivale a poder lograr un mayor afianzamiento de su capacidad de expresión y comprensión, en su doble vertiente: oral y escrita; enriquecer progresivamente su caudal léxico - semántico y adquirir, en los últimos niveles de la E.S.O. un dominio amplio y profundo del sistema que hace de su propia lengua y de la lengua oficial, patrimonio común de todos los españoles como el mejor instrumento y medio eficaz e insustituible de comunicación social, intercambio y progreso socioeconómico y cultural.

#### IV. BIBLIOGRAFÍA

- AGUIAR E SILVA, V. de, (1980): Competencia lingüística y competencia literaria. Madrid, Gredas.
- ALCARAZ VARÓ, E. (1990): Paradigmas de la investigación lingüística. Alcoy, Ed. Marfil, S.A.
- BALL, R. (1972): Pedagogía de la Comunicación. Buenos Aires, El Ateneo.
- BARTOLOME, M.(1981): "Escuela - Comunidad: hacia una interacción dinámica", en Apuntes IFPS, n°27. Madrid, Narcea.
- CASSANY, D; LUNA, M; SANZ, G. (1993): Enseñar lengua. Barcelona, Graó.
- CASTORINA, J.A.(1984): "Psicogénesis e ilusiones Pedagógicas" en J.A. Castorina y otros, Psicología Genética. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- CASTRO ALONSO, C.A. (1971): Didáctica de la lengua española. Salamanca - Madrid, Anaya.
- COSERIU, E. (1967): "Sistema, norma y habla", en Teoría del lenguaje y lingüística general. Madrid, Gredas, pp. 11 - 113.
- CHOMSKY, N. (1986): El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso. Madrid, Alianza.
- CHOMSKY, N. (1978): Problemas actuales en teoría lingüística. Madrid, Siglo XXI de España Editores.
- DAVIS GANY, A. (1975): Estrategias para la creatividad. Buenos Aires, Paidós.
- FERNANDEZ PEREZ, M. (1994): Las tareas de la profesión de enseñar. Madrid, Siglo XXI de España Editores, S.A.
- FERNANDEZ RAMIREZ, S. (1985) La enseñanza de la gramática y de la literatura Madrid, Arco / Libro.
- GILI GAYA, S. (1994): " Sobre nomenclatura y enseñanza de la gramática" en BRAE, XLIV, pp. 449 - 453.
- GOMEZ REDONDO, F. (1994): El lenguaje literario. Teoría y práctica. Madrid, EDAF. S.A.
- MAY, F.B. (1975): La enseñanza del lenguaje como comunicación. Buenos Aires, Paidós.
- MUSITU, G. y PASTOR, E.(1979): Lenguaje y Comunicación. Valencia, Nau LLibres.
- LOGAN, L.N.(1980): Estrategias para una enseñanza creativa. Barcelona, OIKOS - TAU.
- LOMAS, C.; OSORO, A.; TUSÓN, A. (1993): Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona, Paidós.
- PICARD, V. (1955): La elocución y el vocabulario en los primeros grados. Buenos Aires, Kapelusz.
- SECO, M. (1987): Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura. Madrid, Subdirección General de Formación del Profesorado.
- TORRANCE, E, PAUL. (1977): Educación y capacidad creativa. Madrid, Marova.

VAN DIJK, T.A. (1983): **La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario.**  
Barcelona, Paidós.

ZAYAS, F.(1993): **El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.**  
Barcelona, Paidós.