

# ¿Qué necesidades de formación perciben los profesores?

MARTINA PÉREZ SERRANO(\*)

*Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación*  
Universidad Autónoma de Madrid

## RESUMEN

La formación del profesorado de los niveles no universitarios sigue siendo objeto de estudio e investigación permanente, debido a los profundos cambios que se están produciendo en las sociedades modernas lo que exige una constante planificación de la figura del maestro y profesor.

Los Organismos Internacionales (UNESCO, OEI, CERI...) han dedicado sus esfuerzos en los últimos años a estudiar las reformas educativas y el análisis del papel del docente. En España la reforma educativa propugnada por la LOGSE 1990 diseña un nuevo perfil del profesor.

Dada la importancia del tema que nos ocupa creemos conveniente formular la siguiente pregunta *¿cuáles son las principales necesidades de formación que sienten o perciben los maestros de Educación Primaria y los profesores de Educación Secundaria en su práctica diaria?* Con el fin de dar respuesta a esta pregunta se llevó a cabo una investigación con una muestra de 1.200 docentes de nivel no universitario de distintas Comunidades Autónomas.

Para ello, elaboramos un cuestionario como instrumento de recogida de datos, que abordaba los diferentes ámbitos relacionados con la formación y una entrevista semiestructurada con el fin de poder profundizar en los datos más significativos recogidos en el cuestionario. Del análisis de los datos conviene resaltar que los docentes demandan de forma generalizada más formación científica y práctica con el fin de poder responder a sus percepciones y necesidades sentidas. Algunas de las percepciones y

(\*) MARTINA.PEREZ@UAM.ES

necesidades sentidas, se podrían resumir en:

*Demandan más formación en la función del maestro como tutor en educación primaria y sobre todo en secundaria*

*Adquisición de estrategias y técnicas de actuación docente: observación, entrevistas, hábitos de trabajo.*

*En aprender a diseñar, a elaborar proyectos educativos y programaciones bien contextualizados y coordinadas.*

*Saber manejar bien y en el momento idóneo las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje.*

- *Adquisición de estrategias de investigación en el aula. Saber buscar temas de investigación y en el manejo de métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas*

*Más trabajo en equipo y cooperación entre los profesores. Todo aquello en donde se propongan estrategias o técnicas de dinámicas de trabajo en equipo, trabajo cooperativo, se fomente el diálogo, la participación y el respeto a las opiniones del otro.*

## SUMMARY

Teacher training for pre-university levels continues to be a subject for permanent research and investigation due to the considerable changes that are taking place in modern society which demand the constant planning of the figure of the primary and secondary school teacher.

International organizations (UNESCO, OEI Geneva, CERI, ) have in the last few years endeavoured to study educational reforms and to analyse the role of the teacher. In Spain the educational reform advocated by the LOGSE 1990 designs a new profile for the teacher.

Due to the importance of the subject we are dealing with, we believe it is advisable to ask the following question: what are the main training needs felt or seen by primary or secondary school teachers in their everyday work?

In order to answer this question an investigation was carried out using a sample of 1,200 teachers from the different autonomous regions. A questionnaire was devised as a data gathering tool which dealt with the different areas related to education and a semi structured interview to allow the most important information gathered from the questionnaire to be studied in depth. After analysing the information it seems necessary to emphasize that teachers on the whole want: A more scientific and a more practical training in order to answer the needs felt.

Some of their needs and perceptions could be summarized as follows:

*They request more training regarding the role of the teacher as a tutor in primary and especially in secondary education.*

*Knowledge of strategies and techniques to be used by the teacher: observation, interviews, work habits.*

*To learn how to design and develop properly co-ordinated and contextualized projects and curriculums.*

*To know how to handle correctly and at the right time new technology applied to teaching and learning.*

*To learn about research strategies for the classroom. To know how to look for research topics and to handle techniques and methods both in a quantitative and qualitative manner.*

*They request more team work and cooperation amongst teachers they are interested in everything related to strategies or techniques for team work, cooperative work where dialogue, and participation and respect for other people's opinions is fomented.*

## NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

La formación del profesorado en los niveles no universitarios ha sido y sigue siendo objeto de estudio permanente, tanto desde las esferas de la propia investigación como desde la misma actividad docente en el campo escolar. Se produce una coincidencia generalizada en los profundos cambios que se están generando en la educación, con la implantación de la Reforma en los niveles básicos de la enseñanza: infantil, primaria y secundaria. Ello acarreará que el papel del profesor se vea sometido a una serie de replanteamientos que le exigen una puesta al día continua y la asunción de nuevas tareas en los centros educativos. *ViviNos en la sociedad del conocimiento y en ella la moneda más preciada es el aprendizaje.*

La preocupación por la figura del profesor ha sido constante en los últimos años desde enfoques diversos, ello viene motivado por ser uno de los profesionales a los que se le demanda una serie de tareas y funciones diferenciadas, lo que lleva consigo un perfil profesional, académico y pedagógico complejo. Así pues, no es de extrañar la proliferación de los estudios y trabajos de investigación sobre el mismo. La situación actual de Reforma, tiende a representar un aumento apreciable en esta preocupación. Sin duda, uno de los pilares básicos sobre los que debe sustentarse la calidad de la educación es la formación del profesorado, además de las reformas y adaptaciones a las nuevas situaciones sociopolíticas.

La Conferencia Internacional de la Educación (CIE) de la UNESCO, celebrada en Ginebra (1996) hace especial referencia *al fortalecimiento del rol de los profesores en la sociedad actual*. Partiendo del hecho de que las reformas educativas, pensadas y diseñadas para afrontar los desafíos del futuro, deben llegar a la institución educativa y a las aulas. En consecuencia el profesor desempeña un papel clave para llevar a buen término estas innovaciones en el marco escolar.

Las experiencias de los últimos años tienden a confirmar estas ideas, pues no es factible llevar a cabo reformas educativas, sin tener en cuenta al profesorado. Aunque tampoco se puede pedir a éste un cambio sin que vaya unido a la propia evolución de la educación. El éxito en las políticas educativas, depende básicamente de la formación integral del docente. Así pues, los aspectos más reseñables de las aportaciones se concretan en los siguientes puntos:

1. La profesionalización de la enseñanza es la mejor estrategia para mejorar los resultados de la educación, así como las condiciones laborales de los profesores.
2. El entrenamiento antes y durante el ejercicio de la actividad profesional, deberá ser modificado con detenimiento para lograr un dominio sobre las distintas estrategias educacionales, adaptadas a las cambiantes situaciones de aprendizaje. Ello exige potenciar el trabajo en equipo de los profesores.
3. Los profesores deben aprender a usar las nuevas tecnologías de la información. Lo que supone una discusión abierta y sin prejuicios o preconcepciones sobre el uso de éstas, de tal forma que no se perciban como una amenaza ni como una panacea que va a resolver los problemas de la enseñanza, sino como una ayuda eficaz en la tarea docente.
4. La sociedad espera más y más de los futuros profesores, en las diferentes esferas de actividad novedosas como: la formación ética, para la tolerancia, la solidaridad, la participación, la creatividad. Así pues, los profesores serán evaluados no solo por los niveles cognoscitivos y las habilidades técnicas, sino también, por sus cualidades personales, en el desempeño de su función docente.

El texto de ambas partes se basa en dos principios fundamentales: el primero de ellos consiste en sostener que, hoy más que nunca, las reformas educativas deben llegar a la escuela, en consecuencia, el docente es el actor clave del proceso de transformación; el segundo principio se refiere a la necesidad de diseñar políticas integrales para los docentes, que superen los enfoques parciales basados en la idea de que es posible cambiar una situación modificando sólo un

aspecto del problema. Las recomendaciones aprobadas por la Conferencia deben, por ello, ser consideradas como un conjunto integrado y constituyen la base de un programa de acción, tanto en el ámbito nacional como internacional. Este fue el resultado de un proceso largo de diagnóstico y discusión que puso de manifiesto la enorme complejidad y heterogeneidad de las situaciones, así como los posibles interrogantes que se abren de cara al futuro.

Referidos a España, el perfil diseñado por la Reforma Educativa es muy ambicioso en sus planteamientos, pues insiste en la necesidad de un profesional con autonomía y responsable ante los miembros de la comunidad interesados en la educación

El marco legislativo español presentado por la LOGSE, concibe al profesor como el eje central de la calidad de la educación. Diseña un perfil profesional muy distinto de las tareas que venía desempeñando dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, así se citan entre otras: la atención a la diversidad (necesidades educativas especiales), principios de intervención y participación, globalización, orientación y tutoría, temas transversales (educación vial, para la salud, convivencia...) Desde esta nueva perspectiva parece obvia la necesidad de una formación permanente del profesor en estos campos. Esta debe ser impulsada desde la propia Administración Educativa y contar con los apoyos necesarios para poder llegar a cumplir su cometido.

La formación permanente debe asumir, como punto de partida, la reflexión del profesor. Así se solicita que imparta una enseñanza activa que promueva la reflexión crítica, motive al alumno, fomente su creatividad, favorezca la investigación, el espíritu crítico y participativo. Todo ello, se debe articular sobre la propia práctica docente, lo que implica el estudio, la reflexión, la discusión, la experimentación y un nuevo replanteamiento del problema desde la praxis. De tal forma que sea capaz de cuestionar tanto los planteamientos teóricos como el desarrollo práctico, es decir no solo los contenidos del campo cognoscitivo sino también los procedimentales para llevar a cabo la tarea con eficacia.

En este marco general de reflexión se inscribe el trabajo de investigación que hemos realizado con el *objetivo* de:

Analizar la percepción de las principales necesidades formativas de los profesores

Estudiar las motivaciones que llevan al profesorado a realizar las actividades de formación permanente.

Valorar las instituciones dedicadas a la formación

## METODOLOGÍA

En toda propuesta investigadora los aspectos metodológicos son los que facilitan el trabajo para alcanzar los objetivos propuestos en el mismo. Ellos nos señalan el camino a seguir durante el proceso de realización del estudio. Pues sabemos que la investigación se inicia cuando existe una curiosidad, un interrogante, un *por que* de las cosas y hechos que nos rodean. Esto es comienzo con una pregunta a la que quiere buscar solución

Por lo tanto, consideramos que la metodología es un proceso que se inicia con la identificación del problema y concluye cuando se redacta el informe final del trabajo, siguiendo una serie de pasos secuenciados y perfectamente delimitados en sus planteamientos y desarrollo. Para justificar su importancia podemos retomar las palabras de Fox (1981), cuando afirma que la calidad de la investigación no puede ser menor que la de los métodos que se emplean para recoger y analizar los datos. Con otras palabras, si fallan los métodos, también fallarán los datos y, en consecuencia, se pueden tomar decisiones inexactas o contrarias a la realidad. En cambio, cuando los métodos actúan con rigor, disponemos de una base suficientemente sólida para llevar a cabo una investigación bien fundamentada.

Pues según Kerlinger (1985) la investigación de base científica debe ser sistemática, controlada, empírica y crítica al abordar las distintas proposiciones hipotéticas sobre supuestas relaciones entre los fenómenos estudiados. En suma, la investigación es una actividad en que se combinan, de forma lógica, la experiencia y el razonamiento.

En el campo de la educación, donde se enmarca el trabajo que presentamos, no sólo nos debemos conformar con recoger la información y analizarla, sino que se deben identificar las cuestiones realmente importantes que sean susceptibles de mejora. En otras palabras, la investigación en educación pretende conocer y estudiar la realidad para mejorarla y/o transformarla.

Nuestro modo de proceder se ha centrado en una serie de apartados que pasamos a denominar: primero: tratamos de identificar y definir el problema de investigación, pues creemos que exige su correcta identificación, la reflexión crítica sobre el mismo y una formulación apropiada. Por ello nuestro interrogante inicial se centra en si existen realmente necesidades de formación en el profesorado, que fuimos detallando en otros interrogantes aun más concretos para llevar a cabo la investigación haciendo uso de una metodología de tipo descriptivo y correlacional, para según los resultados poder tomar decisiones futuras en que áreas, esferas y lagunas donde sienten necesidad de formación para enfocar los programas de formación que solventen dichas necesidades.

Segundo elegimos una serie de variables para el estudio y seleccionamos la muestra de trabajo buscando su representatividad y tamaño. Abarca 1.200 profesores en ejercicio del nivel no universitario de cuatro Comunidades Autónomas, Madrid, Castilla y León, Castilla La Mancha y Andalucía.

Respecto de los instrumentos de recogida de datos hemos tenido en cuenta lo que nos recuerda, Fax (1981) sobre la calidad de la investigación; esta viene condicionada expresamente por la calidad de los métodos empleados para recoger y analizar los datos. Por tanto, los instrumentos de recogida de datos deben cumplir una serie de requisitos que hagan posible la expresión cuantitativa o cualitativa de un rasgo, característica o variable, ello nos ofrecerá una serie de datos de calidad sobre los sujetos objeto de estudio. Así pues, la recogida de información se puede abordar, bien desde lo que Tejedor (1990) denomina datos tipo encuesta, referentes a hechos, actitudes y opiniones de las personas implicadas, recurriendo para ello al empleo de cuestionarios, entrevistas, observación; bien desde la perspectiva de los indicadores sociales o procesos que afectan al grupo, lo que exige reuniones en grupos de trabajo o discusión, talleres y diversas técnicas sociométricas de investigación. Sobre la base de los objetivos de nuestro trabajo de investigación nos decantamos por la primera de las vías de acceso a la información, por ello elegimos el cuestionario elaborado para este trabajo como instrumento base de recogida de datos que hace referencia a diferentes aspectos de la formación permanente y una entrevista semiestructurada realizada a un pequeño grupo de cada una de las Comunidades Autónomas estudiadas, con el fin de profundizar en diferentes aspectos que nos habían parecido de interés en el cuestionario.

El cuestionario se elaboró teniendo en cuenta las características que propone Tenbrink (1984), esto es se diseña, en primer lugar, para obtener información sobre las opiniones y actitudes de las personas, pero también sirve para conocer lo que hicieron (o podrían hacer) los sujetos en una situación concreta.

Con el fin de determinar las características técnicas: fiabilidad y validez del cuestionario El instrumento se aplicó a una muestra pilotode 185 profesores. Se determinó la fiabilidad del mismo por el procedimiento "a" alfa de Cronbach (0,9370) y en cuanto a la validez se recurrió a la consulta de jueces.

El proceso de recogida de datos se llevó a cabo durante cuatro meses con la ayuda de profesores compañeros en las diversas Comunidades Autónomas. Una vez recogidos los datos realizamos los análisis estadísticos tanto de tipo descriptivo como multivariable. El análisis estadístico se efectuó con el programa SSPS.

Referente al análisis de los textos de las entrevistas se hizo con el fin de extraer el sentido de los datos desde la intuición y la experiencia del investigador

y poder llegar a conocer y penetrar en las expectativas de aquellos a los que se estaba estudiando. Para analizar los datos aportados por los profesores se procedió a introducir en el ordenador todo el texto con el fin de tener identificadas las respuestas de todos los entrevistados, dado que este modo de proceder, nos facilitaba el conocimiento del arco y variabilidad de todas las respuestas posibles a una misma pregunta. Para la introducción y tratamiento de los datos optamos por el programa *AQUAD* (Análisis of Qualitative Data) creado por Huber. Es una herramienta informática diseñada para el análisis cualitativo de los datos de tipo textual, como es el caso que nos ocupa: el análisis de la transcripción de las entrevistas semiestructuradas. Como procedimiento para analizar esta información hay que llevar a cabo una serie de operaciones que suponen revisar gran cantidad de material, segmentarlo en unidades, clasificarlo de acuerdo con los temas a los que aluden, encontrar conexiones entre los elementos de significado presentes en los textos y llegar a una interpretación e integración teórica de los hallazgos.

La creación de las categorías es el momento más importante y creativo de la investigación cualitativa, hace referencia a un conjunto de significados semejantes que nos permiten, de este modo, reducir la información con el fin de poder analizarla con más facilidad. La categoría hace alusión a la división de unidades, a su vez las unidades se separan por referirse a un determinado tema con el fin de incluirlo en la categoría que le corresponda. Por medio de la codificación en nuestro estudio, asignamos a cada unidad un código propio de la categoría más amplia de la que se incluye. Para codificar utilizamos abreviaturas de palabras-claves. Antes de categorizar nos preguntamos: ¿De qué habla este fragmento?, ¿Qué tema de interés se ve reflejado en el *mismo*?, ¿Qué actitudes, opiniones y sentimientos refleja?

Las categorías utilizadas de forma muy resumida en este estudio fueron las siguientes:

Necesidades de formación del profesorado en: didáctica, práctica, Investigación, trabajos en equipo

Valoración de su formación inicial: contenidos, plan de estudios motivación o sin necesidad de formación en contenidos científicos

Instituciones y profesorado que creen que deben encargarse de la formación permanente

Valoración crítica de los cursos de formación recibidos: si los necesitan, no le han aportado nada, que carencias sienten, en que aspectos concretos sienten las necesidades



Las categorías se han elaborado a partir del marco conceptual previo que guía la investigación así como de los aspectos más relevantes del cuestionario que sirvieron también para la elaboración de la entrevista semiestructurada. Por medio de las categorías se tiende a ofrecer una síntesis de la investigación, de modo que nos permite captar de forma más nítida la globalidad de la misma.

Los datos se han procesado a través del programa *AQUAD*, específicamente diseñado para el análisis de los datos de tipo textual. Se ha efectuado la transcripción de las entrevistas, categorizadas y segmentadas en unidades, con el fin de estudiar conexiones entre elementos significativos, presentes en los textos.

Para el tratamiento y análisis de datos seguimos los pasos indicados por Rodríguez, G; Gil, J y García, E, (1996) El Programa *AQUAD* permite: *Marcar fragmentos* de texto mediante etiquetas que hacen referencia a su contenido, *recuperar* todos los fragmentos marcados con un mismo distintivo, *contar* la frecuencia de aparición de cada etiqueta o la comparación de éstas dentro de una distancia máxima fijada en el texto. Además, permite *contar la frecuencia* con que aparece una palabra en los textos analizados, o *buscar todos los contextos* en que es empleada.

Siguiendo el proceso antes mencionado hemos podido penetrar en el significado de los textos, relacionando variables, en este caso el nivel educativo en el que el profesor imparte su docencia y los años de experiencia, dado que son variables que nos pueden aportar visiones diferenciales de gran interés en el estudio que nos ocupa. Esta metodología permite analizar con detenimiento el significado de los textos y dejarse impregnar por las preocupaciones que viven los profesores así como las inquietudes que dejan traslucir por medio de las entrevistas.

Todas estas consideraciones de tipo general comentadas en el presente capítulo nos permiten un encuadre general para el estudio que estamos realizando, además de orientar los diferentes análisis de los datos exigibles a toda investigación de base empírica. Es pues, un punto de referencia obligado que marca las pautas de actuación del investigador y facilita la coherencia interna entre la revisión teórica del problema de investigación y los análisis empíricos correspondientes.

Realizamos el análisis de los datos tal y como propusimos en la metodología. Organizamos la información en categorías referidas a necesidades de formación, formación recibida, instituciones y cursos de formación permanente. También se hizo categorías con los elementos textuales obteniendo una tabla global, lo cual nos permitió una visión general de los resultados

## ALGUNOS RESULTADOS DEL ESTUDIO

En cuanto a las necesidades y demandas de formación, podemos destacar que el profesor de enseñanza no universitaria considera, en líneas generales, que su preparación científica es la apropiada para impartir las materias de su especialidad, así como los aspectos generales relacionados con la programación. En cambio, solicita unos mayores niveles de formación en todas aquellas tareas vinculadas de forma directa a la implantación de la Reforma, como pueden ser: la función de tutoría, la investigación, la orientación, las nuevas alternativas de innovación didáctica y del trabajo en equipo; esta última es una de las lagunas que el profesorado reconoce debido a la formación individualista que hemos recibido, considerándola, por tanto una carencia, urgencia y necesidad para desenvolverse en la dinámica de su trabajo cotidiano. Todos los aspectos reseñados pueden repercutir de forma directa sobre el sistema de enseñanza y facilitar la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Podemos resaltar que los profesores demandan en general más formación didáctica puesto que la consideran imprescindible para el buen funcionamiento de su trabajo escolar, aunque si bien se aprecian carencias más acusadas entre los profesores de educación secundaria, en aspectos como: planificación de proyectos, aplicación y puesta en práctica de diversas metodologías y cómo construir, utilizar y aplicar diversas técnicas e instrumentos de evaluación. En las entrevistas personales todos han destacado los aspectos en la formación didáctica como lo más prioritario y significativo.

En cuanto a la percepción sentida de *formación práctica* tienden a valorarla y echan de menos esta dimensión en su preparación inicial y subrayan por lo general que había mucha teoría y poca práctica. Todo planificado como muy académico y sin conexión con el mundo laboral. Por ello, perciben como más necesidad de conectar la teoría con la práctica, aplicación práctica de los contenidos tratados, es decir con más ejemplos y demostraciones para realizarlos en el aula, propuestas metodológicas activas e individualizadas, fomentar más el trabajo cooperativo, trabajar más la metodología de lectoescritura y matemáticas, realizar propuestas de autoconocerse, (antropología, deontología), problemas propios de la profesión (enfermedades, voz, personalidad)

Si tomamos en consideración la *formación Permanente* debemos reseñar que las principales motivaciones para realizar estas actividades formativas se centran en lograr una alta cualificación científica, que facilite la transmisión de los mensajes de la forma más apropiada a sus alumnos (ayudar a los alumnos). Para lograrlo se apoya en el estudio de temas de actualidad, mantener contactos y compartir experiencias con los compañeros de profesión. Aunque ello tenga repercusión

sobre la promoción o los beneficios económicos futuros, éstas no constituyen la preocupación prioritaria.

En general, se puede comprobar un alto interés del profesorado por alcanzar una buena actualización científica y profesional. Por ello dedica un tiempo a la lectura y consulta de libros o revistas sobre su campo de especialización o bien sobre temas pedagógicos o psicológicos. El *tiempo* actual que dedican los profesores en ejercicio a su formación varía según los niveles educativos:

Los profesores de Educación primaria dedican mas de cien horas anuales un 25% y entre sesenta y cien horas el 27%

Los profesores de Educación Secundaria dedican mas de cien horas un 34 % Yentre sesenta y cien horas el 22 %.

Los profesores de Formación Profesional dedican entre treinta y sesenta horas, tan solo un 29 %. Siendo el colectivo menos preocupado por su propia formación académico- profesional.

Los profesores, además asisten a diversos cursos de especialización. Así pues, constatamos que la participación en estas actividades formativas no depende sólo de las recompensas económicas futuras, sino también de la necesidad sentida de actualizar sus conocimientos y prácticas en diversos temas de especial interés para su profesión. Sobre todo, demandan cursos de formación orientados a la resolución de problemas que se le plantean en las aulas, donde existe una vinculación estrecha entre la teoría y la práctica. También aquellos otros cursos donde se propongan estrategias o técnicas de dinámicas de trabajo en equipo, trabajo cooperativo, se fomente el diálogo, la participación y el respeto a las opiniones del otro. Referente al trabajo en equipo, ellos mismos lo consideran necesario para: elaborar proyectos y programaciones coordinadas; analizar las dificultades de aprendizaje, casuística variada; trabajar diferentes dinámicas de grupos; trabajar de modo interdisciplinar con el fin de promover beneficios para el aprendizaje; conocer experiencias prácticas de los compañeros, de otros grupos; adquirir técnicas para negociar y llegar a acuerdos de intercambios de ideas.

A la hora de elegir la opción sobre su realización, casi la totalidad de la muestra se inclina por que se lleven a cabo durante el curso, preferentemente en horas lectivas, aunque también las no lectivas y durante el período vacacional tiene algún respaldo.

Los profesionales más apropiados para impartir estas actividades serían los compañeros de profesión, apoyados por especialistas de las materias objeto de estudio, pero siempre destacando los aspectos prácticos del como hacer. El marco más adecuado para su organización lo constituyen los CPRs, creados con la

finalidad de ofrecer apoyo a la formación del profesorado en ejercicio, si bien reconocen que deben contar, además, con el respaldo de otras instituciones más vinculadas a la Universidad como pueden ser los ICEs y los Departamentos. Es posible que la solución más racional sea la combinación de ambas opciones, es decir, los especialistas universitarios pueden ofrecer los campos generales de reflexión y estudio, sobre los temas relacionados con la actualización científica o pedagógica, mientras los CPRs, dada su proximidad al profesor se pueden convertir en foros de debate sobre las diversas propuestas formuladas, exposición de experiencias, seminarios permanentes, o sea todas aquellas actividades más centradas en la práctica profesional diaria del profesor en el aula o centro.

Respecto al apartado de los  cursos recibidos  comprobamos que las principales vías de información de los mismos lo constituyen la propia Administración y las revistas, además de los diversos documentos oficiales. En líneas generales la oferta de cursos es muy variada y cubre la mayor parte de las competencias que el nuevo marco legal exige al profesorado. De hecho los campos más cubiertos, por consiguiente mejor valorados, son los relacionados con la didáctica y las diferentes actividades prácticas que repercuten sobre la tarea diaria del profesor. Les siguen en importancia los aspectos relativos a la evaluación y la investigación sobre la propia tarea. Las actividades menos valoradas se corresponden con las que exigen una mayor preparación técnica, es decir, la tutoría y la orientación, no solo en el aprendizaje, sino en los aspectos relacionados con campos más específicos (familiar, personal, profesional), que en la mayor parte de los casos van a depender de los profesionales especializados en esta tarea, o sea los psicopedagogos.

En cuanto a los  resultados del estudio cualitativo , cabe reseñar que la información recogida en la entrevista semiestructurada hace referencia a las necesidades de formación, formación inicial, instituciones y cursos recibidos. Como aspectos más destacables podemos citar:

Dar mas importancia a la formación psicopedagógica como punto clave para el aprendizaje.

Sienten necesidad de recibir una mayor formación didáctica en técnicas de programación, metodología activa, descubrimiento, experimentación y en construir, aplicar diversas técnicas e instrumentos de evaluación.

La formación inicial debe prestar mayor atención a los aspectos metodológicos y aplicaciones prácticas.

Demandan más formación en investigación e innovación educativas. Aprender a elaborar propuestas de investigación en el aula. Planteamiento de problemas a investigar, profundizar en la metodología y diseño...

Perciben la necesidad de formar al profesor para realizar el trabajo en equipo, cooperación.

Más actualización científica en general.

En líneas generales, se puede resaltar que el profesorado de Educación Primaria se encuentra más preparado en los aspectos didácticos y metodológicos que el de Educación Secundaria, que a su vez posee unos niveles superiores de formación científica. Ambos coinciden en señalar una formación de base excesivamente teórica y desvinculada de la realidad. Consideran que los cursos ofrecen muchos contenidos que son difíciles de asimilar. En consecuencia, sería interesante llegar a hacer del centro educativo un lugar de aprendizaje no sólo para los alumnos, sino también para los profesores. Ello nos conduce a plantear una formación continua enfocada como un trabajo colectivo sobre la práctica.

## CONEXIÓN CON LOS RESULTADOS DE OTROS ESTUDIOS

Tal y como hemos comprobado en nuestra investigación y en las que hemos revisado existe una coincidencia bastante general sobre la necesidad de recibir una buena formación permanente. Aunque las investigaciones de (Benedito Antoli, 1991 y CC.OO, 1993) señalan que entre el 30-35 % no están interesados por el tema. Ahora bien, las alternativas pueden ser de muy diverso. Así en el campo de las motivaciones los estudios realizados por (Gairín, 1995, a Ortega y Velasco, 1991) ponen de relieve un cierto escepticismo sobre los logros de la misma. En nuestro trabajo encontramos un fuerte componente de motivación intrínseca en el colectivo docente, más acusado en el profesorado de Educación Primaria que en el de Secundaria; menor en el componente extrínseco centrado en el aspecto económico y de promoción, dónde tienen mayor peso el grupo de profesores noveles, que aspiran a través de la formación permanente al acceso a la carrera docente. A ello hemos de añadir la preocupación por la actualización científica y didáctico-metodológica del profesor en ejercicio, sobretudo en aquellas actividades que parten de su iniciativa personal y de las que no espera un reconocimiento explícito sino más bien una satisfacción personal de lograr una mejor preparación que repercuta directamente en la mejora de las condiciones de trabajo en el aula o centro.

La opción sobre dónde se debe impartir nos presenta dos alternativas: bien la línea de la formación en centros o bien en instituciones fuera del centro. La primera propuesta ha sido analizada en otras investigaciones (San Fabián, 1994) aunque presenta un problema grave, derivado de la movilidad del profesorado y el logro de una implicación de todo el profesorado en un proyecto común.

Otras opciones son los Seminarios y los Departamentos bien en los centros o en el marco de los CPR, más enriquecedor pues nos ofrecen la oportunidad de compartir experiencias con compañeros de otros centros. (Sánchez Martín, 1992) concluye en su trabajo que los CPR no responden a las necesidades reales de formación del profesorado. En nuestro trabajo los profesionales más valorados para impartir la formación son los propios compañeros de profesión, pero seguidos de cerca por el profesorado de la Universidad, que es más valorado por el docente de enseñanzas medias. Mientras que el marco más apropiado para su realización lo constituyen los CPR y los ICEs de las universidades. En la encuesta de (CC.OO, 1993) los CPR son los que evidencian unos mayores niveles de participación, sobre todo en los profesores de Educación Primaria, seguidos de lejos de la Universidad y otras instituciones públicas o privadas, con mayor presencia del profesorado de enseñanzas medias.

Ahora bien, la forma más empleada para llevar adelante planes de formación permanente suelen ser los cursos, a pesar del escepticismo y el escaso valor que desde ellos se transfiere a la práctica docente. Así (Antúñez, 1995) fija en torno a un 10 % la eficacia de la formación demorada. Otras críticas al sistema se recogen en (Alvarez Nieto, 1993, Villar, 1996). En nuestro estudio hemos podido constatar que el campo más valorado y con mayores aportaciones a la formación es el de la didáctica, sobre todo, las relacionadas con la tarea diaria del profesor en el aula. También se alcanza el aprobado en la investigación y la evaluación. Sin embargo, los niveles de formación centrados en los nuevos cometidos de la Reforma dejan bastante que desear, pues lógicamente no se trata de formar profesionales de estos marcos de actividad sino de que el profesor pueda enfrentarse de forma apropiada a estos cometidos en su aula o centro de trabajo.

## CONCLUSIONES DEL TRABAJO

Los profesores consideran altamente necesaria la formación permanente. Opinando que estas actividades formativas deberían realizarse durante el curso y preferentemente en horas lectivas. Aunque también un grupo importante se inclina por que se lleven a cabo en verano y en horas no lectivas.

En esta tarea deben estar implicados tanto los compañeros de profesión como los especialistas de la universidad o de otros ámbitos. Los marcos institucionales mas apropiados por orden de elección son los siguientes: CPR, ICEs, Departamentos, Facultades y otras instituciones privadas.

El profesorado considera que existen suficientes vías de información sobre la oferta de cursos, si bien las más valoradas son las de tipo institucional y las revistas especializadas.

En síntesis el decálogo de las necesidades formativas que los profesores consideran como más acuciantes son las siguientes:

Mas formación en técnicas de tutoría. El maestro tutor en Educación Primaria y el profesor tutor sobre todo, en Secundaria es una exigencia destacada por todos.

Mayor dedicación a la orientación al alumno en los todos los ámbitos académico, personal y profesional

Profundizar y prepararse mejor en el uso de estrategias de actuación docente en la observación, las entrevistas, los hábitos de estudio y trabajo, así como en el empleo y manejo de los instrumentos pertinentes para ello. Adquirir las destrezas necesarias para la elaboración de proyectos educativos y curriculares debidamente contextualizados.

Saber utilizar con soltura las nuevas tecnologías en la tarea académica del profesor.

Incorporar las propuestas metodológicas actuales en el desarrollo de las clases diarias

Mas formación en las estrategias de investigación aplicada en el aula. Saber plantear los problemas de investigación y cómo resolverlos.

Mayor conocimiento de la teoría y la práctica de la evaluación de los alumnos, de los proyectos y de los programas del centro.

Fomentar y trabajar mas en equipo todo el grupo de profesores que están en el mismo centro.

Ser más exigentes para mantener una actualización continua en el campo científico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTÚNEZ, J. (1996) Análisis de los resultados de los programas de formación permanente de Profesorado mediante la evaluación demorada de sus efectos. Madrid: CIDE.
- BENEDITO, V. (1991). Formación permanente del profesorado universitario: reflexiones y perspectivas. Ponencia III Tornadas de Didáctica Universitaria «Evaluación y desarrollo profesional». Las Palmas de Gran Canaria.
- BENEDITO, V. (Coord.) (1991). El professorat de Primària i Secundària a Catalunya. Barcelona: ICE.
- CC.OO. (1993). Encuesta al profesorado de Primaria y Secundaria de Enseñanza Pública. Madrid: CIDE.
- COMUNIDAD EUROPEA (1996). Enseñar y Aprender. Hacia la sociedad cognitiva. Libro Blanco sobre la educación y la formación. Luxemburgo: Comunidad Europea
- CRONBACH, L.J. (1972). Fundamentos de la exploración psicológica. Madrid: Biblioteca Nueva
- DELORS, J. (1996). Aprender para el siglo XX. La educación encierra un tesoro. París: Satillana/UNESCO.
- GAIRIN, J. (1995). Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos. Madrid: CIDE.
- GARCIA ÁLVAREZ, J. (1993). Formación permanente del profesorado. Mas allá de la Reforma. Madrid, Escuela Española.
- GARCIA ÁLVAREZ, J. (1997) Evaluación de la formación del profesorado: Marcos de referencia. Bilbao: Mensajero.
- IMBERNON, F. (1994). La formación del profesorado. Barcelona: Paidós.
- MARCELO, C. (1994). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: PPU.
- MARCELO, C. (1997). *¿"Quién forma al formador? Un estudio sobre las tareas profesionales y necesidades de los profesores de Andalucía y Canarias*. Educación, 313 Mayo-Agosto, 249-278
- MEC (1989). Plan de Investigación Educativa y de Perfeccionamiento del Profesorado. Madrid: MEC.
- MEC (1989). Diseño Curricular Base. Madrid: MEC.
- MEC (1994) Centros educativos y calidad de la enseñanza. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.



- MEC (1997-98). Formación Permanente del Profesorado. Madrid: Subdirección General de Formación del profesorado
- OIE (1996). Fortalecimiento del rol de los profesores en un mundo cambiante. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra: OIE.
- ORTEGA, F. Y VELASCO, A. (1991). La profesión de maestro. Madrid: CIDE
- PEREZ, G. (1995). El educador de adultos desde las perspectivas innovadoras de la Reforma Educativa. Madrid: MEC.
- PÉREZ SERRANO, M. (1988). La formación práctica del maestro. Madrid: Escuela Española.
- PÉREZ, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos Madrid: La Muralla.
- PÉREZ, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ VILLAR, P. (1991). La evaluación de los profesores en prácticas en función de la percepción Social de los alumnos. Madrid: CIDE.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Archidona: Aljibe
- SAN FABIÁN, J. (1994). Condiciones y posibilidades de la formación del profesorado en Centros. Hacia un modelo de evaluación. Madrid: CIDE.
- VILLAR ANGULO, L.M.(Coord.) (1996). La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo. Barcelona: Oikos-tau.

# Hacia el desarrollo profesional mediante la formación permanente: el punto de vista de los docentes

SOLEDAD GARCÍA GÓMEZ

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE*  
Universidad de Sevilla

## RESUMEN

Las actividades de formación permanente son una de las mejores vías para favorecer los complejos procesos de desarrollo profesional del profesorado. Sin embargo, son numerosas las críticas que éste viene haciendo a aquéllas, ya que no siempre se adecúan a su cometido. En este trabajo -que es una parcela de una investigación interpretativa más amplia-, se ha pretendido conocer, mediante el análisis y la interpretación del texto de las entrevistas realizadas a un equipo de doce maestros y maestras -que participaban en una peculiar actividad de formación permanente-, qué características deben tener las actividades formativas para promover, de manera significativa y relevante, el desarrollo de los profesionales de la educación.

## ABSTRACT

To promote the complex processes of teachers' professional development, in-service teacher education activities are one of the best ways. However, teachers use to criticize them frequently because sometimes these activities do not foster the goals. Through the work we have done -this paper is part of a broader interpretative research-, we wanted to know which would be the features of in-service activities to promote the development of the professionals of education in a significant and relevant way. To do this, we have analyzed and interpreted the words that twelve teachers who were involved in an special activity offered when we interviewed them.

## 1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta en estas páginas es una de las parcelas de la investigación interpretativa que he venido realizando en los últimos años, en relación con una actividad de formación permanente del profesorado de educación primaria, denominada *Seminario Azahar* (S. García Gómez, 1997). Esta actividad, que ha sido desarrollada en el marco de un Centro de Profesores (CEP) de la provincia de Sevilla entre los años 1993 y 1995, ha estado orientada por ciertas premisas básicas. Entendiendo por tales los principios de procedimiento y los referentes que han pretendido caracterizar al *Seminario Azahar*, para tratar de contribuir de manera significativa y relevante a los complejos procesos de desarrollo profesional de las doce personas que integraban el equipo.

El *Seminario Azahar* trató de tener como referencia más global el **enfoque crítico del currículum** (W. Carr y S. Kemmis, 1988), para que éste informase el curso de la acción. Enfoque crítico que cree y defiende la necesidad de potenciar las **culturas colaborativas** en los centros escolares, para salir de estructuras y formas de funcionamiento individualistas y fragmentarias (A. Hargreaves, 1994/95). Estas dos premisas pueden constituir los referentes teóricos que marcan el recorrido a seguir, son ideas que se ubican al final de un camino siempre inconcluso. Ahora bien, en un terreno más inmediato, se precisan planteamientos u orientaciones más concretas que informen sobre el desarrollo de los procesos formativos en sí mismos. En esta línea, y en este caso particular, se suscribía la **perspectiva constructivista** como una rica y compleja visión del conocimiento (S. Keiny, 1994), de sus procesos de creación y reconstrucción, de su papel en la práctica docente, etc. Hablar de constructivismo remite al conocimiento profesional, conocimiento que entiendo debe girar en torno a la propuesta de considerar el **currículum como hipótesis de trabajo** (L. Stenhouse, 1987), como instrumento de formación. Tanto los procesos de construcción de conocimientos como la consideración del currículum como formación en sí mismo, requieren además de la **reflexión** (J. Smyth, 1989), como un procedimiento que va más allá del pensamiento.

Con este marco teórico, tan sucintamente esbozado, se puso en marcha la actividad de formación permanente denominada *Seminario Azahar*, la cual asumía una perspectiva o enfoque concreto a la hora de conceptualizar el desarrollo profesional y la formación permanente, así como a la hora de intervenir en una actividad formativa para el desarrollo profesional.

Al hablar de desarrollo profesional desde una perspectiva constructivista (B. Bell y J. Gilbert, 1994; A. Lieberman y L. Miller, 1992; T.R. Guskey, 1994) se hace referencia a un complejo proceso que no sigue una secuencia lineal, estando

en continua evolución dado su dinamismo intrínseco. Un proceso que es único para cada enseñante y, por lo tanto, diverso si nos referimos al colectivo docente. Un proceso discontinuo, inestable, flexible y adaptable a las condiciones internas y externas que le circundan; bastante imprevisible, asistemático y desigual en su devenir. Así, el desarrollo profesional se ve beneficiado por las dudas y los dilemas del profesorado, por su capacidad e interés hacia el cuestionamiento crítico de su práctica y del contexto de ésta, por la explicitación e intercambio de preocupaciones, éxitos, problemas, ...

Esta concepción del desarrollo profesional lleva implícita, como se puede apreciar, cuáles deberían ser las características y/o los principios de las actividades de formación permanente, realmente preocupadas por el profesorado, que se alejen de la formación «de consumo» que tanto se ha prodigado en los últimos tiempos.

## 2. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

Como se ha referido con anterioridad, el trabajo que se presenta en estas páginas es una parcela de una investigación interpretativa sobre el *Seminario Azahar* que pretendió conocer y comprender una actividad de formación permanente concebida para facilitar procesos de desarrollo profesional, así como conocer si al hilo de la actividad se potenciaron los procesos de desarrollo profesional de sus miembros; y que se interesó en analizar e interpretar qué características de la actividad habían facilitado u obstaculizado tales procesos, desde el punto de vista de sus protagonistas.

En el desarrollo de esta investigación, que se prolongó algo más de tres años, se consideró conveniente indagar qué pensaban las maestras y los maestros de este equipo acerca del desarrollo profesional, y cuáles eran desde sus puntos de vista los requisitos básicos que debía cumplir toda actividad formativa; o sea, cuáles eran las características que debían tener las actividades de formación permanente para que ellos estimasen que era conveniente implicarse en ellas, al objeto de avanzar y mejorar en su trabajo docente.

Como sabemos, en la actualidad está muy desarrollado el campo de estudio de las concepciones del profesorado como una herramienta necesaria, entre otros usos, para la planificación de las actividades de formación permanente, al ser el punto de partida para los procesos de construcción del conocimiento profesional. Sin embargo, en este caso, la explicitación de sus ideas, creencias y teorías no respondía a esa intencionalidad, sino más bien el interés estaba en explorar sus conceptualizaciones sobre las actividades, las estrategias y los mo-

delos de formación permanente, y su incidencia en las aulas, al ser protagonistas de excepción de éstos en su calidad de consumidores o usuarios (M<sup>a</sup> L. Montero Mesa y M. González Sanmamed, 1989; I. Gutiérrez Ruiz y A. Rodríguez Marcos, 1991; C. Rosales Pérez, 1992; J. Biscarri Gassio, 1993).

La entrevista es la técnica de recogida de información que se viene utilizando últimamente para indagar sobre este tipo de concepciones, frente a los cuestionarios que se han venido usando habitualmente. Como destacan S. Sánchez Fernández, et al. (1992), el abandono de éstos viene motivado porque están llegando a ser una limitación para las investigaciones, ya que provocan en el profesorado «una actitud reacia a contestar por escrito a cualquier tipo de cuestionario, dada la proliferación de estos instrumentos de recogida de datos y la poca eficacia que estos estudios suelen tener para mejorar sus condiciones de trabajo» (pág. 90).

Las entrevistas fueron realizadas por la investigadora, que al mismo tiempo era la asesora de la actividad, en la tercera semana de junio de 1995. La grabación en audio sería posteriormente transcrita. La mayoría fueron individuales y se realizaron en el CEP, siendo otras realizadas en los domicilios particulares o en el colegio donde trabajaban los maestros o las maestras.

Tras varias lecturas de las transcripciones de las entrevistas se procedió a separar la información en fragmentos que en sí tuviesen significado, o sea, se pasó a segmentar la información en unidades con significado (C. Bardin, 1986), sobre la base de las categorías construidas. Como sabemos, el sistema de categorías se puede elaborar tanto deductiva como inductivamente, y es fácil comprobar cómo la realidad suele plantear la inevitable simultaneidad de ambos procesos. De igual manera se elaboran unas categorías antes de manejar la información que, una vez iniciado el proceso, éstas son modificadas o eliminadas, y creadas otras nuevas.

Una vez que todos los datos textuales fueron reducidos (segmentación, categorización y codificación) se procedió a la disposición de los mismos al objeto de ir extrayendo conclusiones. En este caso se utilizó el agrupamiento espacial de los fragmentos textuales etiquetados con un mismo código. Para esta tarea se recurrió al programa AQUAD 2.2 (G. Huber, 1998; G. Rodríguez Gómez, et al., 1995), que confecciona listados de fragmentos textuales correspondientes a cada uno de los códigos identificados.

La información generada mediante las doce entrevistas fue abundante, por ello, a continuación voy a limitar la exposición a aquellas ideas o concepciones que estimo más sugerentes.

### 3. ALGUNAS CONCEPCIONES SOBRE LA FORMACIÓN PERMANENTE PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

La explicitación de las concepciones verbalizadas por los miembros del *Seminario Azahar* precisaría de un espacio del que no se dispone, por lo cual vaya pasar a presentar directa y sucintamente las características de las actividades de formación permanente que resultan del análisis de todas las aportaciones realizadas mediante las entrevistas. Éstas se agrupan en torno a tres aspectos o dimensiones:

#### a) *Acerca de la finalidad) intencionalidad y/o sentido de la formación*

- \* Que la formación permanente esté orientada a la resolución de problemas frente a la transmisión de información.
- \* Que te haga replantearte tu trabajo, que remueva lo cotidiano, que lo cuestione, y que aporte pistas para reconstruir el conocimiento profesional.
- \* Que se investigue, que el principio didáctico por excelencia de la actividad de formación sea la investigación, acompañada de la acción, evaluación, ...
- \* Que las actividades de formación se planteen a partir de la realidad concreta, para que los profesores decidan lo que pueden cambiar siendo realistas.
- \* Que la formación permanente vaya encaminada a asesorar y apoyar procesos de cambio.
- \* Que se prime el contraste entre los miembros del equipo de lo que cada uno hace en la práctica.
- \* Que se aborden tanto las facetas de lo personal como de lo profesional en el trabajo y en las relaciones.
- \* Que se tengan en cuenta las tres facetas del maestro: el maestro como personal, la del maestro en su aula y la del maestro en el centro escolar.
- \* Que la reflexión que se fomente también verse sobre el propio proceso de aprendizaje que cada uno y cada una está viviendo.
- \* Que sea un modelo de formación diferente al modelo generalizado de la Administración, aunque sea menos rentable en el ámbito económico.

#### b) *Acerca de cuestiones metodológicas*

- \* Que siga un esquema caracterizado por fomentar la reflexión, detectar problemas y pensar la forma de abordarlos. Que se vinculen la teoría y la práctica.

- \* Que haya mucho intercambio de información, experiencias, dudas, ideas. Que se debata a partir de criterios comunes. Se debe asegurar un mínimo de entendimiento entre todos los implicados que permitan intercambios fructíferos.
- \* Que se fomente la participación entre todos los asistentes, lo cual está ya considerado al exigir intercambios, debates ...
- \* Que no se fuercen las condiciones en el sentido de respetar ritmos de trabajo, la evolución del grupo, las crisis personales e individuales, etc.
- \* Que se elaboren productos comunes en el grupo, lo cual se considera que da bastante entidad como equipo y fomenta el necesario trabajo colectivo.
- \* Que haya una vía abierta escuela-actividad de formación permanente, que la información fluya con naturalidad de un punto a otro.
- \* Que se aporten informaciones y materiales novedosos, pero ante todo útiles, que conecten con sus intereses y con sus niveles de desarrollo.
- \* Que se cuente con un adecuado asesoramiento, relaciones fluidas, adecuada orientación en el trabajo.

*c) Acerca de cuestiones organizativas*

- \* Que el grupo sea homogéneo en cuanto a intereses que pretenden atender desde la formación permanente.
- \* Que sea voluntaria la asistencia y la participación, ya que la obligación no conduce a buen fin. Que el progreso en las actividades esté orientado por la calidad y no tanto por la cantidad.
- \* Que el final de la actividad de formación permanente la fije el grupo cuando lo estime oportuno.
- \* Que la demanda venga de una persona o grupo, que no sea elegir entre aquello que se oferta.

Además de todos estos rasgos que deben compartir las actividades de formación del profesorado, estas personas aportan pistas interesantes acerca de cómo entienden el proceso de cambio y mejora de la práctica docente, incidiendo fundamentalmente en que debe ser un proceso lento, que lo mejor es ir paso a paso, ya que como se dice en lenguaje coloquial «las prisas son malas consejeras», y provocan frustración.

*«y cuando se fracasa no lo volvemos a intentar, en cambio si has dado pasitos y te vas poniendo pequeñas metas) pues mucho mejor, lo vas intentando poco a poco».*

Por otra parte, es de resaltar el énfasis que ponen en que los cambios no han de ser sólo a nivel del docente, éstos deben ir acompañados, y no como consecuencia, sino de forma planificada, sistemática y seria, de cambios en la dinámica de la clase y en la relación con el alumnado.

*«Porque para hacer algún cambio en el aula) hay que investigar primero qué es lo que voy a cambiar. Hace falta una serie de requisitos previos para cambiar algo dentro del aula. Si vas a hacer una unidad didáctica y los niños no saben trabajar en grupo) lo primero es eso) aunque tardes años. Yo no puedo cambiar como profesora) y olvidarme del aula) donde puede que no se hayan dado en paralelo los cambios necesarios para la revolución. Los cambios no pueden ser bruscos porque habrán niveles que no estén a la altura precisa, y entonces no habría cambio) sólo fracaso».*

También se estima que el cambio es algo muy personal, no se puede ni obligar ni generalizar porque no todo el mundo lo percibe como bueno y necesario.

En definitiva, los requisitos que estas maestras y estos maestros asocian a los procesos de cambio para asegurarles una mínima viabilidad, pueden ser agrupados o estructurados en función de dos dimensiones: *interna o personal*, y *externa o contextual*, existiendo elementos a los que podemos considerar *mixtos*, ni sólo personales ni sólo contextuales. Al hablar de factores personales se hace referencia a aquellos que dependen exclusivamente de la persona que se implica en el proceso formativo, son capacidades o disposiciones con las que ha de contar. En el caso de los factores contextuales, como indica su nombre aluden a circunstancias ajenas a la persona, aunque inciden de manera notable en los procesos de formación.

**Factores internos:** ganas, coraje, fuerza, habilidad, ilusión, ausencia de prisas, actitud crítica, disponibilidad, querer, sentirse bien con uno mismo y con los compañeros, ...

**Factores externos:** el apoyo de otros, que no sea obligatorio, colaboración, formación permanente, cambios en otras parcelas, ... \_

**Factores mixtos:** reflexión, trabajo, leer, triangular puntos de vista, plantearse metas accesibles, conocimientos particulares, saber qué se quiere cambiar y porqué, conocimientos generales, ...

Al igual que se suele plantear al referirse al alumnado, reconocen que los profesores también vinculan sus aprendizajes al interés por determinados conocimientos. Esta idea que puede parecer una cuestión de perogrullo es muy importante, sobre todo porque se suele tener muy poco en cuenta al diseñar actividades de formación permanente, siendo una premisa tan próxima a nuestras propias experiencias de aprendizaje y estando tan clara, asimismo, desde el punto de vista teórico.



Hablar de desarrollo profesional implica partir de una determinada acepción de qué es ser un **profesional de la enseñanza**, destacando algunas de sus características básicas.

*«Muchas veces ocurre lo que hemos hablado) que detrás de este modelo deformación hay una ideología} política) social, etc. Las elecciones no las gana al 1000/0 un partido) las ganan varios partidos) se reparten los votos) y detrás de la ideología de los maestros están los porten-tajes repartidos por el estilo) yo pienso que la formación de este tipo ... como mucho) mucho) llega a un 10-150/0 del profesorado) no hay más) porque hay que tener una ideología muy concreta».*

*«Ganas de estar siempre aprendiendo cosas nuevas) conocer, mejorar, investigar, o de simplemente entre nosotras intercambiar experiencias) ideas) problemas».*

*«Tiene que tener ciertas características) tienes que ser valiente} muy valiente) hay cosas que si te acobardas no puedes trabajar en la enseñanza) hay que tener un mínimo de fuerza moral para afrontar ciertas situaciones. Tienes que ser ágil mentalmente, saber bandear situaciones, que seas una persona de inteligencia media} con unos intereses básicos) debes estar dispuesta a dedicarle tiempo) sin exigir que esté estrictamente dentro de tu horario laboral».*

*«(Una actitud abierta) y por lo que ya he incorporado a mi forma de trabajar, ganas de cambiar, investigar o con lo se le quiera llamar, y de renovarte ... pero profundamente. Eso sería un profesional completo».*

Si contrastamos la información presentada en este apartado con los propósitos del *Seminario Azahar* (S. García Gómez, 1997), podemos comprobar cómo el nivel de concordancia entre éstos y los rasgos que deben caracterizar las actividades de formación permanente desde el punto de vista particular de estos maestros y estas maestras es bastante significativo. Tales propósitos eran los siguientes:

- \* Favorecer procesos de reflexión sobre la práctica docente de cada una y cada uno de los implicados.
- \* Potenciar el intercambio de experiencias.
- \* Fundamentar las propuestas prácticas de actuación.
- \* Crear una estructura, un equipo, donde todos sus miembros se sintiesen arropados, apoyados, atendidos, ...
- \* Generar dinámicas de colaboración entre compañeros.
- \* Debatir asuntos directamente relacionados con el trabajo desde postulados críticos.
- \* Iniciar innovaciones o cambios en las aulas.
- \* Fomentar la lectura, tanto de planteamientos teóricos como de experiencias.
- \* Tratar de evaluar los propios procesos de desarrollo profesional, así como la dinámica de la actividad, y sus repercusiones en las aulas.

Ante esta situación se podría plantear, dado que las entrevistas se realizaron cuando finalizó el último año de vida del *Seminario Azahar*, que las concepciones de estos profesionales estaban mediatizadas por las experiencias y vivencias que acababan de experimentar. Es posible, pero es de suponer que las concepciones y opiniones expresadas en las entrevistas eran sinceras, éstas justificarían su continuada presencia a lo largo de tres años cada quince días en las reuniones del seminario, así como reflejarían cuál era su punto de partida de cara a la implicación en actividades que surgieran con posterioridad a esta fecha.

#### 4. ALGUNAS IMPLICACIONES PARA LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE

A partir de lo expuesto en el apartado anterior, se pueden deducir una serie de conclusiones de este trabajo e implicaciones para la intervención en el ámbito de la formación permanente del profesorado. En un primer momento hay que resaltar la conveniencia de indagar sobre las concepciones del profesorado en aquellas temáticas en las que, por su incuestionable protagonismo en ellas, tienen mucho que aportar. La explicitación de las ideas, concepciones y creencias es una fuente de información, tanto para la comunidad educativa en su totalidad, como para cada uno de los docentes que las expresan. A éstos les ayuda a ser más conscientes de sus ideas y, por lo tanto, a defenderlas con más ahinco, sistematicidad y seguridad.

Así, para terminar se destacan las siguientes conclusiones a ser consideradas como «sugerencias necesarias» para el diseño, desarrollo y evaluación de actividades y planes de formación del profesorado en activo:

- a) Los docentes se implicarán con energía, dedicación y tesón en aquellas actividades de formación permanente que compartan las características que consideran fundamentales e ineludibles para facilitar procesos de desarrollo profesional.
- b) Si contrastamos tales características con el panorama actual de la formación permanente, se puede apreciar que el profesorado no cuenta con una oferta formativa diversa de gran interés. De todos es conocida la demanda actual de actividades de formación motivada por la política de sexenios.
- c) Los planteamientos teóricos constructivistas son muy bien valorados por estos docentes, al considerar que responden a la realidad, que sus procesos de aprendizaje y desarrollo se rigen por tales pautas.

- d) Destaca la importancia que otorgan a la «dimensión personal» del aprendizaje; es decir, estas personas valoran intensamente que la actividad de formación les invite y les ayude a ser conscientes de sus propios procesos de aprendizaje, lo cual revierte en el incremento de sus niveles de autonomía. Esta conciencia sobre los procesos se suele traducir en un mayor compromiso y una mayor participación. Es una variable clave en las relaciones con los compañeros y las compañeras.
- e) Junto a la dimensión personal hay que resaltar la dimensión social: se necesita de los demás para avanzar, para mejorar. La colaboración se esgrime como una condición necesaria para el desarrollo profesional. Es muy valioso el poder compartir experiencias, frustraciones, éxitos, sentimientos, sensaciones, problemas, etc., con otros compañeros, siempre que sea de forma natural, no forzada.
- f) El trabajo con problemas se presenta como una buena opción metodológica para actividades de formación permanente. Ello implica detectar y delimitar los problemas, compartirlos, y afrontar vías de tratamiento. El currículum pasa a ser hipótesis de trabajo sobre la cual se investiga.
- g) En este tipo de procesos formativos parece estar claro que hace falta un importante aporte de información (de carácter tanto teórico como práctico). No se puede limitar cada quien a lo que le rodea, se precisa el intercambio, la lectura, e incluso la formalización escrita de las experiencias para poder comunicarlas.
- h) Como ya se ha insinuado, tanto el trabajo con problemas, como el aporte de nueva información en procesos de este calibre implican una continua actitud de contraste, de debate, de intercambio, de diálogo, ...
- i) El trabajo a realizar en las actividades formativas debe tener sentido por y para la práctica docente (práctica no exenta de teorizaciones). El conocimiento profesional a construir y reconstruir está inexorablemente vinculado a la práctica docente. Es la mejora del trabajo lo que mueve a ese sector crítico, activo y progresista del profesorado.
- j) La importancia del equipo de personas que trabajan juntas es incuestionable, hay que crear conciencia de grupo, hay que aprender a respetar ritmos diversos de aprendizaje, intereses diferentes, estilos contradictorios, tensiones, etc. El trabajo en equipo, que es una pieza clave del engranaje es de suma importancia, y suele estar bastante olvidado, aunque últimamente se viene resaltando su interés (O. Bonals, 1996).

- k) Los procesos de desarrollo profesional son un continuo, no empiezan ni acaban en una actividad concreta de formación del profesorado, por lo tanto, habrá que arbitrar las medidas oportunas para facilitar al profesorado su continuo desarrollo. Ello implica que no se puede «medir» qué se ha aprendido, qué ha cambiado en un aula después de un cursillo de quince horas sobre cualquier tópico de moda.
- l) No todo el profesorado quiere ni puede implicarse en procesos de desarrollo profesional significativos, y esto debe ser respetado. Las energías hay que invertir las en asegurar que todos aquellos que sí quieren y puedan, cuenten con los apoyos y recursos necesarios. La administración educativa debe acompañar los procesos de desarrollo profesional, pero no acelerarlos, degradarlos, desvirtuarlos, ni exigirlos.
- m) En todo proceso de desarrollo es conveniente tener claro hacia dónde se quiere caminar, qué perfil de profesional se pretende, qué estilo de escuela se quiere, qué se está dispuesto a hacer por las niñas y los niños, qué papel se otorga al sistema educativo en la transformación social necesaria, <sup>00</sup>.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, C. (1986). Análisis de contenido. Madrid: Akal.
- BELL, B. Y GILBERT, J. (1994). Teacher Development as Professional, Personal, and Social Development. Teaching and Teacher Education, 10 (5), 483-497.
- BISCARRI GASSIO, J. (1993). Motivaciones de los profesores respecto a su formación permanente. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (18), 221-237.
- BONALS, J. (1996). El trabajo en equipo del profesorado. Barcelona: Graó.
- CARR, W y KEMMIS S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- GARCÍA GÓMEZ, S. (1997). El Seminario Azahar. Análisis de una actividad de formación permanente para el desarrollo profesional. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Málaga.
- GUSKEY, T.R. (1994). Results-oriented Professional Development: In Search of an Optimal Mix of Effective Practices. Journal of Staff Development, 15 (4), 42-50.
- GUTIÉRREZ RUIZ, I. y RODRÍGUEZ MARCOS, A. (1991). Necesidades de formación permanente del profesorado ante la reforma de las enseñanzas no universitarias. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (12), 33-42.
- HARGREAVES, A. (1994/95). La Modificación de las Culturas de Trabajo de la Enseñanza. Ikirikí. Cooperación Educativa, (35), 49-61.
- HUBER, G. (1988). Análisis de datos cualitativos: la aportación del ordenador. En C. Marcelo García (Coord.), Avances en el estudio del pensamiento de los profesores. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- KEINY, S. (1994). Constructivism and Teachers' Professional Development. Teaching and Teacher Education, 10 (2), 157-167.
- LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (1992). Professional Development of Teachers. En M.C. Alkin (Ed.), Encyclopedia of Educational Research. Nueva York: MacMillan Publishing Company.
- MONTERO MESA, M. L. Y GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1989). Organización y planificación de la formación en servicio: preferencias mostradas por los propios profesores. Bordón, 41 (3), 555-568.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. ET AL. (1995). Análisis de datos cualitativos por ordenador: AQUAD y NUDIST. Barcelona: PPU.
- ROSALES PÉREZ, C. (1992). Posibilidades de cambio en la enseñanza. Perspectiva del profesor. Madrid: Cincel.
- SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. ET AL. (1992). Demandas formativas del profesorado desde su práctica profesional. Propuestas para su formación. Granada: Universidad de Granada.
- SMYTH, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection. Teacher Education, 40 (2), 3-9.
- STENHOUSE, L. (1987). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata (e.o.: 1975).

# Claves para la formación total de los profesores

AGUSTÍN DE LA HERRAN GASCÓN<sup>(\*)</sup>

*Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación*  
Universidad Autónoma de Madrid

## RESUMEN

Desde la óptica del *nuevo paradigma de la complejidad*, es posible plantear una concepción, no sólo menos fragmentada y mucho más profunda de la persona y la actividad del docente, sino *total*. Nuestro enfoque podría estar *emparentado* con los trabajos de otros investigadores (Arnaus, Fullan-Hargreaves, Sockett, etc.), cuya pretensión es semejante. Pero el concepto-fenómeno de la *totalización*, como lo entendieron Hegel, Wagner, Soldevilla o García-Bermejo, no se refería tanto al alcance del enfoque objetual o epistémico del observador (investigador), cuanto al de las vivencias desde el punto de vista del propio sujeto. O sea, a la potencia, amplitud y complejidad de su *autoconciencia*. Desde esta perspectiva, encontraremos que es básico para la vida profesional de los/las maestros/as incluir, dentro de la *conciencia de totalidad* profesional del docente, la indagación sobre el binomio ego-conciencia, en la medida en que profesional de la enseñanza desarrolla una actividad basada en la comunicación, y este *vector formativo* es especialmente relevante en este marco funcional.

## ABSTRACT

From the point of view of the *complexity paradigm*, it is possible to plan a conception, not only less fragmented and much deeper for the teacher, but total. Our approach could be related to other researchers (Arnaus, Fullan-Hargreaves, Sockett, etc.), whose aim is similar the mentioned. But

(\*) AGUSTIN.DELAHERRÁN@UAM.ES

the concept-phenomenon for the totality, as it was understood by Hegel, Wagner, Soldevilla or Garéía-Bermejo, does not refer to the reach of the object or epistemic approach from the observer (researcher), but to the reach of the experiences from the subject point of view, that is, the power, extent and complexity of his self consciousness. From this perspective, we consider that is basic, for the teacher's professional life, to include within the consciousness of the teacher professional totality the inquiry above the binomial *ego-consciousness* in so far as the teacher develops and activity based on communication, and this *formative vector* is specially relevant in this functional frame.

## 1 FUNDAMENTACIÓN: HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA COMPLEJIDAD

### Limites para la investigación tradicional

- a) **PRIMER LÍMITE: LA SIGNIFICACIÓN DE LA COMPLEJIDAD.** El reto de toda investigación, que es inherente al deseo de conocimiento, es poder representar lo más válida y fielmente posible la realidad a la que se refiere, sea ésta conocida, sospechada o desconocida, en el momento de su formulación. En este enunciado, con el que podrían estar de acuerdo profesores, físicos, historiadores, etc. subyace una parcialidad. Por tanto, una posible superación de premisas o un error de planteamientos, según se mire. Me explico. Hace muchos años que en Biología se sabe que para estudiar una especie concreta es muy importante conocer bien el ecosistema que la rodea, porque, de ese modo, todo lo que se analice se entenderá mejor. Al proceder de esta manera, se están replanteando las *condiciones cognoscitivas de entrada*. Sin embargo, el objeto de investigación (el conocimiento de la especie concreta) sigue siendo el mismo. Ha ocurrido, en conclusión, un *efecto de apertura a las condiciones de complejidad*, con el fin de representar lo más fielmente posible la realidad investigada. Sin duda, la divergencia y las posibles relaciones que podrían descubrirse de esa misma realidad podrían ser tantas y tan amplias que acabarían por impedir nuestro objetivo. Sin embargo, esta limitación es relativa: lo que hoyes difícil, mañana será un reto, y, pasado, una normalidad. Los cambios de mentalidad y los avances tecnológicos y científicos tienden, de hecho, a incrementar, facilitar y a hacer más precisa, con el paso acelerado de los años, esta importante capacidad de observación. Por tanto, habremos de

reconocer que, objetivamente, esta clase de abordaje sería el mejor posible, siempre que fuéramos capaces de integrar todas las percepciones y descubrimientos. ¿Acaso no representaría mejor la realidad observada? Desde un punto de vista *epistemológico* (de los fundamentos y métodos del conocimiento científico), se habría atendido la realidad desde su máxima diversidad posible. O sea, se habría pretendido atender el fenómeno, "pero a todo el fenómeno", como decía P. Teilhard de Chardin, a propósito del *fenómeno humano*. Ésta es la característica principal del modo de operar y prosperar de las nuevas formas de percibir y cuestionar el mundo, desde el conocimiento disponible: pretender aproximarse a cada hecho tal y como realmente es (S. Vilar, 1997, p. 16, adaptado), o sea, como sistema *único-diverso*. Y, por tanto, teniendo en cuenta que: "Todo sistema integra y organiza la diversidad en una unidad. Todo sistema nace, bien sea de una necesidad que se diferencia, bien sea de una diferencia que se unifica" (E. Morin, 1983, p. 58).

b) SEGUNDO LÍMITE: LA SIMPLIFICACIÓN DE LA REALIDAD.

Otra opción sería la *simplificación* de la realidad y la investigación disciplinar, lineal, unilateral y monolítica que, tras una serie de estimaciones y mediciones llegue a aceptar o a rechazar una hipótesis concreta que, por su *incompleción y fragilidad a priori*, será rápidamente *fagocitada* o puesta en entredicho por la historia o la *intrahistoria* de la ciencia. Pero la cuestión no es si otro enfoque investigador (seguramente menos parcial y más capaz de contemplar los fenómenos tal cual son) no pudiera ser, con el tiempo, igualmente rectificado y mejorado, sino:

- a) Si las investigaciones disciplinares tradicionales no representan la realidad tan simplificada que muchas de ellas podrían rayar la *invalidéz*.
- b) Si su *campo de validez epistemológica* es tan restringido que sólo las lleva a ser adecuadas para diseños simples.

Llegados a este punto, nos podríamos hacer la siguiente pregunta: ¿acaso existen en el universo *realidades no-complejas*? Si, como expone S. Vilar (1997):

*Un fenómeno complejo es el compuesto por una gran variedad de elementos que mantienen entre sí una gran variedad de relaciones) con interacciones lineales y no-lineales) sincrónicas y diacrónicas) la evolución de cuyo conjunto es imprevisible, incluso cuando su auto-organización se orienta por acciones teleológicas) jinalitarias (p. 18))*

la respuesta contundente es negativa. Dicho de otro modo, si cualquier realidad universal se tuviese como *simple*, sería porque se estuviese juzgando parcialmente, desde un relativo desconocimiento o con una intencionalidad esquematizadora. La motivación fundamental de esta forma de proceder no es, por supuesto, la



deshonestidad, sino el sentido *práctico*. Lo que ocurre es que esta actitud pragmática aleja realidad y conocimiento hasta distancias infinitas, que frecuentemente sólo es capaz de colmar el autoengaño, por la cantidad de vertientes que deja de mostrar:

*La simplificación aísla) es decir, oculta el relacionismo consustancial al sistema (relación no solamente con su entorno) sino con otros sistemas, con el tiempo, con el observador/conceptuador). La simplificación reifica, es decir, oculta la relatividad de las nociones de sistema} subsistema) suprasistema, etc. La simplificación disuelve la organización y el sistema (E. Morin, 1986)p. 171).*

En efecto, como afirmaba J. Giraudoux: "Siempre ha hecho falta mucha más imaginación para captar la realidad que para ignorarla" (en E. Morin, 1983, p. 23).

**ERRORES EN LA COMUNICACIÓN DE REDUCCIONES.** Ningún fenómeno, físico o humano, se puede expresar válidamente de un modo simple o dual. Hasta tal punto esta premisa es evidente, que cabe deducirse de ella que los planteamientos reductores, elementales, allanadores, polares, aunque puedan ser muy satisfactorios para el *ego investigador* o *entendedor*, pueden presentar unos *defectos de validez* encadenados, inducibles desde la comunicación didáctica:

- a) **DE SIGNIFICACIÓN:** Tiene lugar cuando la *concepción de la realidad* no llega a representar suficientemente el objeto a que se refiere.
- b) **DE IDENTIFICACIÓN O DE PARS PRO TOTO:** Se verifica cuando se establece una relación de *identidad representacional* entre la explicación y el objeto correspondiente.
- c) **DIDÁCTICO:** Cabe darse cuando esa *versión asencillada* de la realidad frena la natural inquietud por el conocimiento, porque es tan *poderosa* (B.F. Skinner) o está en tan escasa medida *inacabada* (E.P. Torrance), que asegura o *constríne* a la duda y a la creatividad potencial, o se mantiene *crystalizada* hasta que una enseñanza de poder mayor es capaz de desplazarla y *reconstruir* otra nueva interpretación explicativa, lógicamente superior, o no.

Este tipo de *imprecisiones*) unas veces por premura y otras por no estar interesadas en promover los procesos y producciones del descubrimiento, toman cuerpo con gran frecuencia en Educación como *modelos, explicaciones ciertas) dualidades irreconciliables) hipótesis contrastadas}* e incluso como *corrientes cohesionadas y paradigmas asentados*. Pero la realidad no es sólo la parcialmente reflejada por estas reducciones más representativas.

**ERRORES EN LOS MODELOS.** En educación es frecuente encontrar modelos descriptivos. Desde mi punto de vista, los modelos exclusivamente descriptivos *no son verdaderos modelos, sino esqueletos*. En todos los ámbitos científi-

cos, un modelo es una necesidad derivada de la complejidad inherente a un análisis interpretativo o explicativo. Los *modelos* son:

*Representaciones simplificadas de la realidad) a través del establecimiento de las relaciones causales) funcionales y de otros tipos) que existen entre sus componentes básicos. Se entiende que cuanto más fidedigno se quiere que sea el modelo, más variables deberán incorporarse en el mismo y) por consiguiente) será cada vez más complejo (A. Jiménez Barros) 1999) p. 8).*

Por tanto, los modelos son explicaciones simplificadas de una realidad compleja. Si, en sentido estricto, implica una organización que nos es incierta al conocimiento actual, un modelo pretende reducir esa incertidumbre, para hacerla comprensible o entendible. Es en el momento de realizar ese esfuerzo por aclarar la realidad cuando inevitablemente yerra. A los errores explicativos de los modelos denomino *sesgos*. Desde este punto de vista, podemos también concebir a los modelos como interpretaciones sistemáticas y sesgadas de la realidad. Su sesgo puede provenir, principalmente, de su *superficialidad*, de su *parcialidad*, de su *empobrecimiento relacional*, o de su *precipitación y su sordera*: ----

- a) *Un modelo sesgado por su superficialidad* es aquel que no informa de las causas primeras de lo que representa.
- b) *Un modelo sesgado por su parcialidad* es el que desarrolla explicaciones que se oponen o complementan con explicaciones distintas ofrecidas por otros modelos análogos.
- c) *Un modelo sesgado por su aislamiento relacional* es el que no incorpora explicaciones pertinentes de otros ámbitos, principalmente disciplinares.
- d) *Un modelo sesgado por su precipitación y su sordera* es el que se adelanta a la realidad representada, porque no percibe la *comunicación* que nace y proviene de la propia realidad, que, desde su fidelidad lógicomatemática, no esconde nada e informa de todo. Para ilustrar este error, me remito al premio Nobel A. Eddington:

*Hemos visto que, cuando la ciencia ha llegado más lejos en su avance) ha resultado que el espíritu no extraía de la naturaleza más de lo que el propio espíritu había depositado en ella. Hemos hallado una sorprendente huella de pisadas en las riberas de lo desconocido. Hemos ensayado) una tras otra) profundas teorías para explicar el origen de aquellas huellas. Finalmente hemos conseguido reconstruir el ser que las había producido. y resulta que las huellas eran nuestras (en M. Wainstein) 1999) p. 65).*

Deducimos de lo anterior que ningún modelo es definitivamente complejo, en tanto que necesariamente sesgado. Un modelo totalmente insesgado podría ser infinitamente complejo. Por eso, los modelos que mejor representan la realidad compleja, en todo caso son los más sencillos. Cuanto más sencillo sea un

modelo, quizá menos sesgado es, luego más complejidad puede albergar y, con ella, más potencia representativa.

PROCESOS HACIA LA COMPLEJIDAD. Todo es complejo. Basta profundizar en cualquier aspecto, faceta o campo de la realidad, por insignificante que pueda parecer, para que esta sospecha se transforme en hecho. y ocurre que, a medida en que el conocimiento avanza y profundiza, esa complejidad se hace mayor. A esta acción natural podemos denominar *aproximación a la realidad*, que se desenvuelve mediante tres procesos complementarios:

- a) LA *REFLEXIÓN* sobre los fenómenos objetales, cualesquiera que éstos sean.
- b) LA *INDAGACIÓN* entendida como *meditación, interiorización, reflexión o conocimiento* sobre uno mismo, en relación con los fenómenos considerados, orientando la actitud a la construcción del futuro.
- c) LA *HUMILDAD*, entendida como reconocimiento de las propias limitaciones. El tándem *complejidad de la realidad - humildad del conocimiento* nos obliga, de entrada, no sólo a no presumir sobre la suficiencia de nuestros conocimientos, sino a reconocer nuestra ignorancia como *hecho predominante*, como decía E. Jantsch. Y, si se admite, aunque sólo sea parcialmente, sólo nos queda la *apertura* como consecuencia natural.

Pese a la importancia de todos ellos, sólo se *medio enseña* el primero. Siendo así, no es extraño que quienes sobre todo *egresan* de las universidades sean alumnos y alumnas/as *monolíticamente enriquecidos*, como esbeltos tallos, sin demasiadas raíces. Porque el verdadero enriquecimiento no es sólo el que se corresponde con las materias que se cursan, ni siquiera con una buena preparación técnica reflexionada, sino el que se basa en el *conocimiento inter y transdisciplinar* y, sobre todo, en el *autoconocimiento*. La armonía de esta *tridimensión* es lo importante.

COMPLEJIDAD E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Hemos dicho: *todo es complejo*, pero quizá más lo sea aquello que de entrada así se nos muestra. En este sentido, reconocemos a la complejidad como una de las propiedades fundamentales de la naturaleza. Coincido, por tanto, con la siguiente argumentación de I. Gutiérrez Ruiz, y A. Rodríguez Marcos (1999):

*Un rasgo importante del ser humano es su complejidad y todos los elementos que la constituyen deben ser abordados por la educación. Desde el 'fondo vital', en expresión de Lersch, hasta los aspectos que conforman "la estructura superior de la personalidad, la voluntad, e)yo) el sí mismo personal", pasando) entre otros elementos) por los "instintos y las tendencias" con sus correspondientes "vivencias emocionales". Pero todos esos elementos no deben estar aislados, sino formar una estructura, una totalidad. En la configuración de la personalidad plena) un quehacer fundamental de los elementos que la constituyen al servicio de la totalidad (p. 33).*

En cuanto a la investigación de los fenómenos, esta aproximación a lo real, hacia lo intrínsecamente complejo, se identifica con la orientación del conocimiento hacia lo más pleno. Su versión deteriorada es la complicación, el embrollo, la confusión, etc. Así pues, la complejidad bien entendida nos conduce irremediabilmente a conocimientos superiores. Y ese conocimiento nuevo nos permite contemplar las mismas realidades de un modo más profundo, por ser más elevado, porque se perciben y manejan desde coordenadas de mayor potencia, en todo caso, con mayor sencillez, capacidad de acierto y, en definitiva, conciencia. Esto, que es una cualidad de la propia construcción del conocimiento, explica que el niño pueda realizar puzzles elementales con mayor rapidez, al dominar otros de mayor número de piezas, o sumar con más destreza cuando aprende a multiplicar bien. En el campo de la investigación educativa, este salto a la complejidad pasa necesariamente por la adquisición de actitudes y perspectivas *transdisciplinares*, desde las que los *temas*, y no las *disciplinas* o las *áreas* de partida, son los protagonistas. ¿Por qué? Porque constituyen una referencia mucho compleja que la *disciplinar* o *tradicional*.

CAUTELAS EN TORNO A LA *PSEUDOCOMPLEJIDAD* EN EDUCACIÓN. La consideración del *nuevo paradigma* en la práctica totalidad de los ámbitos del conocimiento humano, entre los que está la educación, trae consigo algunos *peligros*, ante los que desde aquí formulo sus correspondientes cauciones:

- a) LA REDUCCIÓN DE LO COMPLEJO. En general, en educación, o no se está en el *nuevo paradigma*, o lo complejo se ha simplificado hasta tal punto que se percibe parcialmente o no se reconoce sustantivamente en las comprensiones de los investigadores. En estos casos no se puede hablar de *verdadera complejidad*, sino de una creencia capaz de comunicar a los *egos investigadores* una paralizante *ilusión de satisfactoria complejidad*.
  - 1) Porque si la complejidad inherente a la realidad (en este caso educativa) se simplifica, acota y paraliza, la actitud dominante no será sobre todo de apertura, sino que se orientará a una pretensión primordialmente reductora, a veces desapercibida e involuntaria, aunque siempre tachada de "conveniente".
  - 2) Esta tendencia *pseudoconplejizadora* puede ir unida a procesos de identificación e institucionalización egóticas, y a creaciones de cotos funcionales que definen dualmente lo que *sí* lo que *no* debe entenderse como legítimo o válido.
  - 3) Por ejemplo, cuando una determinada propuesta como pueda ser la *investigación-acción* se empieza a escribir con mayúscula y a asimilarse solamente a lo que una línea de actuación realiza o dice ser únicamente, se puede estar traicionando su más profundo espíritu. Algo semejante

percibo que está ocurriendo en algunos sectores de la *psicología transpersonal*, que cada vez menos parece ser la perspectiva desde la cual se descubrirían relaciones apasionantes, sino que se tiende a identificar con lo que unos determinados investigadores, con nombres y apellidos, realizan en torno a una ego compartido mayor.

- 4) Para librarse de ella, sugiero como pauta la evitación de los esquemas egocéntricos. A saber, creerse en el centro de la escena o suponer que aquello que se tacha de *complejo* está en el centro. A mi modo de ver, en este error incurrió también Descartes, al utilizar "la metáfora de un árbol para representar el conocimiento humano, cuyas raíces eran la metafísica, el tronco la física y sus ramas todas las demás ciencias" (en F Capra, 1991, p. 81). Y el mismo F. Capra (1991) reconoce haberlo cometido, al presentar la Física como modelo de todas las demás ciencias.
- b) EL REFUGIO EN LA SOLA-COMPLEJIDAD. La expresión *más complejo que* indica una dualidad inclusiva, no opositiva o polar. De esto deducimos las siguientes consideraciones:
- 1) Todo estado complejo es relativo, porque contiene de algún modo a los elementos más simples. Si de alguna manera los contiene, no puede renunciar a ellos.
  - 2) Los enfoques complejos son al mismo tiempo simples y complejos, de la misma manera que la operación *producto* contiene a la *adición*. Si solo fueran capaces de manifestar uno de estos modos, denotarían una *simplicidad de fondo*, su complejidad sería falsa.
  - 3) A mayor *complejidad*, más tolerancia, más sensibilidad intelectual, más conciencia, más visión; o sea, mayor capacidad. Lo verdaderamente más complejo, no se opone a lo que engloba: lo comprende, lo realza. He aquí una prueba de validez para su detección, y por ende una estrategia para *desenmascarar* lo *pseudo*.

## 11 EGO, CONCIENCIA Y COMPLEJIDAD EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

UN SENTIDO HACIA LA COMPLEJIDAD. Por lo que respecta a la formación de los profesores, los conocimientos no son suficientes. Y desde un punto de vista amplia y profundamente humano, ni siquiera debería ser bastante aprenderlos para una correcta realización de la práctica profesional de la enseñanza. La formación de los profesores debería ser mucho más ambiciosa, ganando campo reflexivo al fenómeno. A saber, no sólo a su *reflexión objetiva* (técnica), sino

a la indagación y al *desempeoramiento*, y, por tanto, aspirando a llegar, no sólo al conocimiento, sino a la experiencia y a la transformación interiores, para aspirar a encontrar el camino de la Educación y la Didáctica (con mayúsculas), que existe, aunque esté como *tapado*. Por eso resulta fundamental reflexionar sobre el ego y la conciencia, que son a la vez conocimientos, campos experimentales relacionados con la propia madurez, ámbitos de transformación perfectiva y polos entre cuyos extremos se orienta la evolución interior del ser humano. ¿Cómo pueden la educación y la didáctica dar la espalda a esto?

LAS DOS COMPLEJIDADES. Al hablar de formación didáctica de los profesores, podemos reconocer, en primer lugar, estas dos lecturas de su *complejidad*: como *fenómeno* y como *respuesta formativa* consecuente.

- a) Como fenómeno, mantengo que tanto el *ego* como la *conciencia docentes* son dos referencias psicopedagógicas de primer orden, que permean el ámbito de la formación del profesorado, más allá de lo técnico, de lo reflexivo y de lo crítico.
- b) La *respuesta formativa*, la hago derivar de esta cuestión: ¿qué mejor camino para completar la formación de los docentes que atendiendo a parcelas en menor medida exploradas?

Éste, a mi juicio, debería ser el método natural, que, además de ser el más sencillo, es el más lógico. ¿Acaso cuando el agua que discurre por las laderas, no tiende a *rellenar huecos* a su paso? ¿Y es que la misma mente tiende a hacer lo mismo natural, espontánea, automáticamente? Siendo así, ¿qué gran y pragmático sentido es aquel que se empeña en lo contrario: en profundizar sobre lo que ha está labrado, en volver a investigar lo que ya se sabe?

### III "DEL EGO A LA CONCIENCIA": EL VECTOR FORMATIVO ESENCIAL

«Del Ego...»

*Aclaración terminológica. Mente)yo y ego*

a) MENTE. E.O. Wilson (1999) afirma que: "Prácticamente todos los científicos y filósofos contemporáneos expertos en el tema están de acuerdo en que la mente, que comprende la conciencia y los procesos racionales, es el cerebro en acción" (p. 146). Y posteriormente, señala que:

*La mente es un torrente de experiencia consciente e inconsciente. En su rair, es la representación codificada de impresiones sensoriales y la memoria y la imaginación de estas impresiones. Lo más probable es que la información que la compone sea clasificada y recuperada mediante codificación vectorial, que indica dirección y magnitud (p. 162).*

Sobre el concepto de *mente*, es preciso hacer una observación importante: Si nos fijamos en estas o en otras muchas definiciones que podríamos traer a colación, y las analizamos con rigor, podríamos comprobar que nadie sabe bien lo que es la mente: ni los neurocientíficos, ni los psicólogos, ni los filósofos (G.A. Calle, 1999). Por eso no es nada fácil definirla válidamente. Como máximo, podremos aproximarnos a su realidad indirectamente, a partir de su reciprocidad con el cuerpo, de razones sobre sus efectos, sus capacidades, sus componentes, etc. Pero su percepción directa se nos escapa.

b) Yo. Desde un punto de vista cognoscitivo, en el campo o concepción del yo se da una evidente aplicación de lo mental a uno mismo:

*Elyo (self) es relativo a la identidad personal que se deriva del conocimiento que uno tiene de sí mismo. Este conocimiento procede de la experiencia propia que tenemos como agentes que pueden realizar actividades por su cuenta y que controlan su propia conducta. Elyo estaría constituido por un sistema de conceptos que organiza y almacena los encuentros en nuestra historia pasada COMO agente que actúa sobre el mundo (memoria autobiográfica) y que también es capaz de valorar su propia actuación (J. García Madruga) y S. Moreno Ríos) 1998) p. 128).*

Dicho de un modo más sencillo: el yo es el personaje responsable de nuestra historia íntima, que, actuando desde la mente, se indiferencia con el propio organismo:

*Es) más bien, el personaje clave de la pieza teatral que se desarrolla en los escenarios. Debe existir, y actuar en el centro del escenario, porque los sentidos están situados en el cuerpo y el cuerpo crea la mente para que represente el gobierno de todas las acciones conscientes. Por ello) el yo y el cuerpo están fusionados de manera inseparable: el yo) a pesar de la ilusión de su independencia creada en los argumentos, no puede existir separado del cuerpo) y el cuerpo no puede sobrevivir mucho tiempo sin el yo (E.O. Wilson) 1999) p. 176).*

Pero el yo no es un ser libre o liberado de condicionamientos internos:

*El yo) actor en un drama perpetuamente cambiante, carece del dominio completo de sus propias acciones. No toma decisiones únicamente por elección consciente) puramente racional. Gran parte del cómputo en la toma de decisiones es inconsciente: hilos que mueven la maneta del yo. Circuitos y procesos moleculares determinantes existen fuera del pensamiento consciente. Consolidan determinadas memorias y borran otras) prejuizan conexiones y analogías) y refuerzan los bucles neurohormonales que regulan la respuesta emocional subsiguiente. Antes de que se levante el telón se desarrolla la pieza teatral, el escenario ya se ha dispuesto en parte y gran parte de su libreto se ha escrito ya (p. 177).*

c) EGO. El ego estaría en principio relacionado con aquellos condicionamientos no-inconscientes, o, como dice J. Hick, con la limitación de la vida personal (en J.C. Eccles, 1986, p. 262, adaptado). Desde esta perspectiva: "Restrictivamente, entenderemos por ego la representación de la personalidad autocondicionada

por apegos, adherencias, dependencias e identificaciones, etc., orientada a la promoción de esos mismos condicionantes, en detrimento de la evolución interior" (A. de la Herrán, 1997, p. 15). De esta definición se deduce que este concepto de *ego* en poco o nada coincide con la conveniencia de fortalecer el *ego* del Psicoanálisis. Estamos próximos a la pretensión de diluir el *ego* del budismo, que posteriormente ha retomado la mística universal. M. Almendro (1995), doctor en Psicología y presidente de la Asociación Transpersonal Española, nos confirma que este *ego*:

- 1) Estaría formado por aspectos concretos de la [propia] programación negativa.
- 2) Constituiría la envoltura, el molde negativo, lo que actúa en la ignorancia interna desde una posición de soberbia y endiosamiento ilusorio, que se manifiesta burdamente o en las más finas e hipócritas de las expresiones, incluso desde el subconsciente.
- 3) Piensa por *sí* y para *sí*, incluso utilizando la energía del otro [piénsese en el docente que *engorda su ego* desde su situación de autoridad y sus alumnos].
- 4) Se ceba en la autoimagen, lo que separa al ser de los que le rodean.
- 5) En sus aspectos más cotidianos, nos introduce en una atmósfera ilusoria de falta de perspectiva cósmica, de inconsciencia frente a la impermanencia, inundándonos de trivialidad.
- 6) y también nos conduce a actitudes poco importantes o inconsistentes, como la complacencia de ser elegido o el sentirse herido, aludido, rebajado, etc., por la rigidez que el *ego* genera.
- 7) Es el hombre encapsulado en su piel que nos comenta A. Watts (pp. 362-364, adaptado).

YO Y EGO. E.O Wilson (1999) parece diferenciar, por un lado, entre *self*, *yo* y *naturaleza propia* y *ego* y *egoísmo* por otra (p. 176, nota). M.-A. Descamps (1999), presidente de la Asociación Transpersonal Francesa, es más explícito:

*El ego no es el Yo. La persona ni la personalidad. El ego es el egoísmo) el orgullo y la ira todo lo que es personal[...] Lo auténticamente transpersonal se reconoce por la aparición del desinterés) de la dedicación) del servicio a los Valores) del amor generoso. (p. 19).*

Desde un punto de vista (auto)didáctico, la *evolución* más allá del *ego* es una tarea larga y difícil. Pero todavía no son muchos los pedagogos y los psicólogos que explican el "cómo". Una de las principales dificultades para hacerlo es de naturaleza conceptual: ni siquiera ellos distinguen bien entre *ego* y *yo*.

*El ego y el yo están tan ensartados) unidos y entremedados, que resulta difícil separarlos. Nadie te recomienda que prescindas del yo) que resultaría tanto como renunciar a la propia e*



*individualpersonalidad. Pero los pensadores y experimentadores más conscientes de lo humano) o los modernos científicos que contemplan lo transpersonal como objeto y método de conocimiento} coinciden en recomendar la desaparición del ego. [Análogamente, es recomendable la desaparición de la obesidad de un cuerpo) pero no del cuerpo mismo.]*

En un primer momento, el descubrimiento y reducción de las propias limitaciones quizá sea más una cuestión de *autoobservación* que de *silencio interior*. Y en esta primera fase, cuya duración es muy variable (según el interés, la constancia y sobre todo el acierto de los aprendizajes), lo más importante para el sujeto que razona es identificar si las ideas o las decisiones provienen del ego o del yo en cada momento y circunstancia:

- a) Cuando la elección no sea fácil, seguramente sea bueno indagar el amor, el aprecio o el interés. Si proviene de lo propio o hacia lo propio se dirige, lo probable es que la principal fuente de motivación sea el ego. Si es por o para el otro/a, seguramente que exista menos ego y más yo.
- b) También podría razonarse desde el punto de vista del ego: cuando la motivación sea fragmentaria, separadora, parcial y sesgada, etc. posiblemente sea más egótica que dotada de conciencia.

Otra diferencia entre yo y ego es que el primero se refiere fundamentalmente a personas individuales, y sin embargo, sustantivamente, puede hablarse de ego personal, grupal, social, institucional, etc. Por tanto, en cuanto a sus dimensiones normales, el ego es más amplio, porque abarca tanto la esfera personal como la colectiva o la social. La plenitud de la ausencia de ego en la vida cotidiana podría llegar a transformarla del mismo modo que propuso Teilhard de Chardin. Como decía J. Hick:

*La distinción entre el yo como ego y el yo como persona sugiere que a medida que el individuo humano se hace más perfecto, se hace también progresivamente más persona y menos ego. Puesto que la personalidad esencialmente es mirar hacia el exterior, es una relación con las demás personas} mientras que el ego forma una muralla que limita la vida personal, el individuo perfecto habrá alcanzado una personalidad sin ego) una conciencia vital transparente) frente a las demás conciencias) (en **fe. Eates**, 1986) p. 262).*

Creo que esta transformación puede tener lugar significativamente, vía reflexión y comportamientos coherentes, tanto en los ámbitos individual, de pareja, grupal, colectivo, institucional y social. En síntesis: un yo bien articulado es necesario, y el ego debe disciplinarse, disolverse y eliminarse para evolucionar. Por tanto, ésta es una lectura de la evolución interior del ser humano.

**EL DESCUBRIMIENTO DEL PROPIO EGO.** El ego es un ámbito que, por su desatención educativa y por el enorme refuerzo social con que se desarrolla, está a la vez omnipresente y olvidado. Y, sin embargo, en ocasiones no hace falta que nadie nos diga lo que es el ego. Con la suficiente sensibilidad y

voluntad, por no hablar de capacidad de duda y verdadero deseo de aprender, se puede descubrir en uno mismo. Para ilustrar el descubrimiento del ego, quizá sea ilustrativo el conocimiento de un caso. Y tanto mejor si, además, de quien se trata es de A.S. Neill, educador que además es un precursor en la aplicación del concepto de *ego docente* en la formación de los profesores. Desde él quiero llamar la atención sobre la especial *dureza* emotivocognitiva subyacente al proceso de indagación y descubrimiento del ego, unida a la potencia autoformativa vinculable al acto de su aprendizaje. Lo realizaremos a partir de la reflexión que él mismo hacía en primera persona, a propósito de un encuentro con el psicoanalista Wilhelm Reich, en torno a 1937:

- "*Confieso que me he resistido conscientemente mucho a venir a aprender de usted. Tengo 55 años y usted tiene tan sólo 40. Soy un psicólogo para niños muy conocido y se me ha hecho difícil vergonzoso venir a verle para aprender algunas cosas.*

*Habíayo descubierto algo de vital importancia) es decir, estaba yo tolerando que mi pequeño ((ego" se interpusiera en el camino de mi progreso. Fue uno de los descubrimientos más notables de mi vida. [...]*

*Se verá que al escribir sobre esto piso sobre terreno que conozco bien. Es absolutamente necesario que nos demos cuenta de los métodos por los cuales nuestros "egos" limitan nuestro desarrollo (A.S. Neill, 1975) pp. 37)38).*

En este caso, la práctica de la humildad ha sido la condición necesaria para adquirir aprendizaje: capacidad de reconocimiento de la propia autoimagen, indagación y rectificación. También es muy interesante descubrir la ausencia relativa del ego en figuras históricas, cuyo proceder les engrandece más, si cabe. Tomemos el caso de Confucio, recogido en el "Libro V" de los "Libros interiores" de Zhuang zi. En él, el pedagogo se dirige a su interlocutor con *productiva humildad*: "Reconozco lo menguado de mi conocimiento -dijo Confucio-. ¿Por qué no pasáis adentro? ¡OS ruego me habléis de lo que tenéis aprendido!" (p. 73). Vemos aquí que la presencia de ego pueden en efecto, ser quizá una de las más grandes *dificultades de aprendizaje* no reconocidas o estudiadas que puedan existir.

### *El Ego Docente*

a) **CONCEPCIÓN DE EGO DE A.S. NEILL:** A.S. Neill (1975) habla del *ego* como "una psicología peculiar que se manifiesta en los hombres y en las mujeres que suelen presentarse mucho ante el público" (p. 33). Quizá por esta razón, el autor conceptúa la docencia como una profesión propicia para el incremento desmesurado del ego. Desde el punto de vista de los profesores, A.S. Neill (1975) ha relacionado el ego con: la "omnipotencia", el "egoísmo exteriorizado", el "afianzamiento al pasado", la "autoprotección", el "servir de ejemplo a los alumnos", el "interés por sí mismo antes que por nadie", el "choque de

egos", la "hipocresía", la "ausencia de sinceridad", el "retorno al ego infantil", etc. (pp. 33-41, adaptado). A partir de aquí, no se hace difícil poder contemplar el *ego docente* como fuente de necesidades y motivos, como puede ser los relativos a la necesidad de la disciplina en el aula: "El motivo local de la disciplina es proteger el 'ego' del maestro. Esto hace surgir la pregunta de si el maestro debería serles [sic] un ejemplo a los alumnos" (A.S. Neill, 1975, p. 38).

Teniendo en cuenta estas relaciones de A.S. Neill, posiblemente nos vengan a la memoria situaciones cotidianas, profesionales y didácticas (con niños, con compañeros/as docentes, con alumnos y alumnas, etc.) en las que podamos haber realizado o vivido comportamientos *egotizados* (condicionados por el ego) asimilables a los anteriores. Evidentemente, para los intelectualmente más sensibles, la perspectiva del *ego docente* abre vías, campos y horizontes enormes a la complejidad, y, desde ella, a un conocimiento más completo de la formación humana.

b) **NUESTRA CONCEPCIÓN DE EGO DOCENTE.** El perfeccionamiento y la madurez del ser humano están directamente relacionados con la minimización del ego, que causa incremento de conciencia, en la medida que, como ha dicho H. Pelegrina Cetrán (s/f): "El apego al propio Ego es un estancamiento en el proceso de maduración personal, que hace pervivir el ego infantil". Nosotros lo entendemos positiva o educativamente como causa de posible *desempeoramiento*, autoconocimiento e indagación crítica, a caballo entre la personalidad y la necesaria autoeducación de todo profesional, especialmente de los educadores. El ego es propio de individuos y característico de colectividades, en cualquier dimensión o ámbito. Por tanto, por su naturaleza, también y sobre todo del quehacer de los maestros, como fuente de comportamientos de muy diversa clase. Su análisis es, empero, difícil de afrontar e interpretar por la persona egotizada, porque es su propio ego lo que, inexcusablemente, desplaza, evita, bordea, rechaza, recubre, se interpone o bloquea las posibilidades de crisis.

Entenderemos por *ego docente* la amalgama de dependencias, apegos, identificaciones, ataduras, etc. reflexionables en el *campo delego*, aplicada al quehacer del docente, que le separa de un estado de conciencia relativo, más complejo o superior. En otras palabras, es todo aquel conjunto de aprendizajes que le sobra al docente para ser más maduro y mejor persona, cota que en una alta expresión equivaldría a aspirar a ser Maestro/a, y a desarrollar una *conciencia* transformadora del ego a la conciencia, desde *sí mismo/a*.

## «⇔ a la conciencia»

UN CAMBIO EN PSICOLOGÍA. A pesar de haber sido la conciencia el concepto sobre el que la Psicología ganó su independencia a mediados del siglo XIX (W. Arnold, 1976), se sumió en este siglo durante decenios en el intento de querer construir una psicología sin conciencia. Hace unos 30 años, J.L. Pinillos (1970) apuntaba que las aguas de la Psicología volvían a su cauce. Pues bien, salvo el caso de la Psicología Transpersonal, Transcultural y otras corrientes colaterales, no está tan claro eso de que la *conciencia* esté encauzada, ni siquiera que exista una *voluntad de encausamiento*. ¿*Dificultad de aprendizaje de causa egótica?* Sostengo, con P.D. Ouspensky (1978), una tesis mucho más sencilla: la *conciencia* nunca ha estado *encauzada* por la psicología moderna. Perdió el contacto con la *psicología de la posible evolución humana*, cuando se desentendió (sin haber querido entender nada) de sus primeras raíces históricas, a saber, las diversas formas de meditación, yoga, chan, doctrinas psicológicas sufíes, etc., olvidándose de la conciencia, su asiento común.

De cualquier modo, la *indiferencia científica* a estas ideas, ha creado la tradición o la inercia del descuido-prejuicio histórico-egótico, que no confunde ya *la Luna y el dedo que apunta a la Luna*) sino que ignora la existencia de la Luna misma. Finalmente, ha generado, a mi juicio, el enorme y completo *despiste* que actualmente caracteriza a la psicología y a la educación cotidianas, donde los nortes, condicionados por las administraciones educativas (política, editorial e investigadora, fundamentalmente), no están definidos.

CONCIENCIA y CONOCIMIENTO. Es muy importante apereibirse de que:

- a) *Conciencia y conocimiento* no son de la misma naturaleza ni rango. De aquí la evidencia por todos conocida de que la erudición (o los títulos o las carreras, etc.) no supongan necesariamente más conciencia, menos ego o verdadera madurez.
- b) Son cultivables por separado. Ello explica lo que todos sabemos y -casi seguro- hemos dialogado más de una vez: el hecho de que existan personas sin muchos conocimientos, pero extraordinariamente interiorizadas y autoconscientes.
- c) Sin embargo, mantienen una relación de *respectividad*, de estrecha dependencia, mutuamente generativa, cuyo vínculo no es otro que la *reflexión*, que hace que la conciencia pueda ser un *efecto de complejidad* del mismo conocimiento, lo que no ha de asimilarse a complicación, sino más bien a simplificación, por mejor visión y mayor capacidad. Pueden evolucionar en convergencia y en permanente realimentación.

**EFFECTOS DE LA COMPLEJIDAD DE LA CONCIENCIA.** El desarrollo superior de la complejidad se puede estimar en términos de *capacidad de reflexión e indagación*. Desde esta perspectiva, deducimos de la conciencia que:

- a) Es una elevación del nivel ético y de la coherencia.
- b) Es una incógnita para la ciencia.
- c) Es parcialmente mensurable.
- d) Está relacionada con el autoconocimiento y el conocimiento objetivo y del entorno.
- e) Está relacionada con la capacidad de reflexión o de replegarse y percibirse.
- f) Es el conocimiento del conocimiento.
- g) Es el *yo esencial* o *ser esencial*, que permanece una vez suprimida la corteza de apegos que caracterizan al *ego personal* (R. Maharsi).
- h) Podría decirse que es *ausencia de ego* y *ausencia de cuerpo*.
- i) A escala global, es la *noosfera* o capa pensante que envuelve a la Tierra.
- j) Es la *aptitud educativa* de la evolución humana, individual o colectivamente considerada, que se expresa en cada persona mediante otras *capacidades sintomáticas*:
  - 1) Autoconocimiento.
  - 2) Sentimiento de unidad, de no-fragmentación.
  - 3) Presencia emotivocognitiva de la humanidad, la historia, la universalidad y la evolución humana como sistemas de referencia más activos.
  - 4) Generosidad, amor.
  - 5) Creatividad, capacidad de relación y de abstracción.
  - 6) Ética y tolerancia.
  - 7) *Receptividad* (armonía interior con el entorno y la totalidad de lo que evoluciona, en un sentido *taoísta*), empatía y comprensión.
  - 8) Penetración intelectual.
  - 9) Disminución de la angustia y pérdida de miedos.

#### IV COORDENADAS PARA UNA NUEVA REFLEXIÓN DIDÁCTICA.

Creemos que en primer lugar hemos de expresar nuestro modelo de reflexión para la formación de los profesores, para articular sobre él *indagaciones* posteriores. Lógicamente, se asienta, por un lado, en las premisas vinculadas a la percepción progresivamente abierta de la complejidad, y, por otro y más

específicamente, en todos los conceptos y razones hasta aquí desarrollados.

- a) Puede quedar bien representado por *un área triangular irregular*, cuyos vértices o *sentidos formativos* son:
  - 1) EL IMPERATIVO DE *APRENDER A FORMARSE* o de adquirir conocimiento técnico-profesional lo mejor fundamentado y lo más funcionalmente posible.
  - 2) LA POSIBILIDAD DE *APRENDER A DESEMPEORARSE* o de reconocer limitaciones y mejorar, en la actualidad y de cara al futuro ejercicio docente.
  - 3) EL DESEO DE *APRENDER A EVOLUCIONAR O DE INTERIORIZARSE* y *MADURAR* o de seguir cumpliendo años mentales, lo que ni es fácil ni está facilitado por los sectores dominantes de la psicología.
- b) El centro de esta área está ocupado por la voluntad de *inquirir*, de *investigar*, de *indagar* (medio de conocimiento) y de adecuar el propio trabajo como medio de perfeccionamiento personal y profesional.

CONSECUENCIA. De inmediato, se deduce que existen grandes lagunas, en cuanto a grandes los planteamientos. Comparando propuesta y realidad, colegiremos que desde los centros, los profesionales y las experiencias *explícitas* de formación de los profesores existen hondos vacíos en la preparación de los maestros, desde estos grandes planteamientos:

- a) DESEMPEORAMIENTO, centrado en el reconocimiento del ego (limitaciones, en su más amplia acepción). En general, no se repara en que la reflexión formativa, además de centrarse en una formación exteriorizante (ocupada en decisiones y acciones técnicas, y sobre el alumno) y positiva (orientaciones de las tomas de decisiones), ha de detenerse en eslabón importantísimo, cual es la posibilidad de *desempeorarse*, antes, durante y después de pretender esa formación técnica y objetal. Me parece reconocer algo parecido a este enfoque complejo, en este párrafo de "La autonomía del profesorado", de J. Contreras (1997):

*La conciencia de que tenemos comprensiones y respuestas parciales respecto a cuál debe ser el sentido educativo de la práctica) así como la sensibilidad ante las dimensiones no comprendidas de la vida humana) deberían dirigir nuestra mirada tanto hacia fuera como hacia nosotros mismos) hacia nuestro interior. En este sentido) descubrir la parcialidad, o sensibilizarnos ante dimensiones de la vida humana que no se dejan reducir a una comprensión puramente racional o ideológicamente correcta) puede ser una tarea de descubrimiento y sensibilización interior, de nuestro propio ser personal La reflexión se convierte así en reflexividad, en autorreflexión (Bengtsson) 1995). Y en*

*cuanto tal, significa rastrear nuestras parcialidades) como también descubrir e integrar en nosotros mismos dimensiones normalmente no contempladas (p. 158).*

A mi juicio es necesario concretar estas ideas compartidas. Y propongo hacerlo enseñándoles a entrever que, a la par que un profesor se perfecciona, tiene el derecho-deber y la capacidad de percibir, reflexionar y corregir lo que hace mal. Y a ello ayuda el apereibirse de que, a su vez, los de *errores* o las *opciones inadecuadas* pueden provenir fundamentalmente de dos fuentes complementarias que, no obstante, pueden llegar a ser muy independientes:

- 1) La técnica, que daría lugar a deficientes aprendizajes técnicos, que por *reenseñanza* se corregirían.
- 2) El propio ego, que genera identificaciones, apegos, dependencias y dificultades de duda y rectificación.

Nuestro enfoque advierte esta necesidad como referencia primordial, e intentará analizarlas en posteriores desarrollos.

- b) **CULTIVO ORIENTADO A LA MEJORA PROFUNDA**, centrado en la *conciencia*, de la que no se habla en las *carreras docentes*. La reflexión a que se invita a los estudiantes durante sus periodos o procesos formativos, en el mejor de los casos, no llega a la categoría de *indagación*. Se les puede preparar, durante su formación inicial, para adoptar un perfil reflexivo y crítico, sin enseñarles previamente a meditar e interiorizarse. O sea, a sintonizar mejor con su sí mismo, para acicatear su madurez y su conciencia, a ser más para ser mejores personas, como clave para ser más completos profesionales. La vía que lo favorece expresamente es la meditación, realizable sobre actividades formalizadas y muy contrastadas (yoga, zen, etc.) o adoptando otras (por ejemplo, la propia comunicación didáctica) como caminos de evolución de la conciencia. Por tanto, de lo que estaríamos hablando es de comunicarles un *descubrimiento* realmente *superior*. A saber, el que conceptuaría a la didáctica como *vía válida de crecimiento interior* (A. de la Herrán, 1998, p. 383 Yss.), con cuya práctica el docente se perfeccionaría como profesional, *porque* se hiciera, de más persona, a un mejor *instrumento de enseñanza*. Quizá pretendiendo sobre todo «ser más» (P. Freire; P. Teilhard de Chardin, 1974) podamos algún día llegar a «ser mejores», y, desde ahí, a hacer las cosas más consciente y plenamente.

**SÍNTESIS.** De ambas deducimos que no es suficiente con aspirar a la *formación* de buenos profesores, como tradicionalmente se ha venido entendiendo, sea desde el "paradigma" que se quiera considerar. Porque, pensando en sus alumnos y alumnas futuros o presentes y en ellos mismos, tanto o más importante será enseñarles a *desempeorarse* y comunicarles la posibilidad de *evolucionar*

(*madurar*) como personas. Y es que, siendo críticos con lo que tenemos y con lo que hacemos, no nos será difícil concluir con que la formación (inicial y permanente) de los docentes es muy parcial y muy incompleta, sencillamente -y de ahí el *muy-* porque no integra *lo esencial*. En efecto, su carencia más importante es la desconsideración de la *posible evolución interior* de toda persona, incluyendo a docentes y a formadores de docentes. Dicho de otro modo, si todo ser humano está en proceso de evolución, podrá evolucionar del *desemppeoramiento a la mejora*. Por razones obvias, el nacimiento de la *cascada formativa* ni siquiera está en la "educación del educador" (G. Krishnarnurti, 1983), sino en la legítima coherencia que ha de partir de *todos* los formadores de profesores, que realizan su trabajo dentro y fuera de las carreras docentes.

**CONCLUSIONES BÁSICAS.** Éstas son las últimas consideraciones provisionales, de cara a la formación didáctica de los/las maestros/as:

- a) **LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS NO BASTA.** Los conocimientos no bastan, en la formación de los profesores. ¿Cómo podrían bastar? Compartimos, desde luego, que: «Los educadores, especialmente, tienen una gran necesidad de conocimientos acerca del conocimiento» (L. Morin, 1975, p. 222). Pero los conocimientos no se justifican por sí mismos.
- b) **LA REFLEXIÓN NO ES SUFICIENTE.** Todo cambio profesional autoconsciente ha de pasar necesariamente por la *reflexión*, del mismo modo a que para que un equipo de atletismo pueda correr dignamente una carrera parece preciso que participe. Mas esa reflexión no debe ser nunca un objetivo suficiente.
- c) **EL EGO DOCENTE ES UN ÁMBITO DE INDAGACIÓN BÁSICO E INELUDIBLE.** Un ámbito principal de la formación de los profesores -y, por supuesto, en la de cualquier otro profesional- es el *ego*. Si de lo que tratamos es del *ego docente*, lo estamos haciendo de un campo funcional que se encuentra a caballo entre la *personalidad* y la *formación profesional*. Por tanto parece importante situarse en el único ámbito capaz de *gobernar* al ego, desde esa misma reflexión: la conciencia (A. de la Herrán, 1998), ya que ésta es, a la vez, un ámbito de conocimiento, un campo experimental y un ámbito de transformación interior.
- d) **LA INDAGACIÓN-ACCIONES POSIBLE Y NECESARIA.** Del mismo modo que una persona es capaz de discriminar cuándo se comporta desde el impulso y cuándo desde el autocontrol, o de tener noción de la fuerza de sus brazos cuando sube una persiana, es posible darse cuenta cuándo se actúa (se razona, se toman decisiones, etc.) en mayor medida



desde el ego (egocentrismo, ausencia de duda, parcialidad, dependencia, identificación, etc.) y cuándo se procede sobre todo desde el no-ego, o sea, desde la misma conciencia (generosidad, comprensión, convergencia, apertura, universalidad, etc.). Especialmente para los /las maestros/ as esta *interiorización* (en la intimidad o *triangulada*) es fundamental, para evitar multitud de *actitudes.prejuicios* y *comportamientos*) y todo tipo de *errores egóticos*.

- e) LA CONCIENCIA DOCENTE ES EL *EPICENTRO* DE LA *INNOVACIÓN PERMANENTE* MÁS IMPORTANTE: EL CAMBIO INTERIOR. Tomando como referencia a la conciencia, las posibilidades de cambio perfectivo se completan, ya que se organizan desde el conocimiento y la reflexión, para culminar en la *indagación* honesta, único camino que tiene la persona para realizarla como *transformación interior* y *exterior*. Desde esa *conciencia desegotizada*) *complejizada* y por tanto transformada, las pretensiones se tornan al mismo tiempo mucho más ambiciosas y mucho más concretas, porque nutren de nuevas orientaciones el propio conocimiento, catapultándolo a una creciente *autoconciencia* (por cierto, otra *capacidad* de la que se sabe muy poco, y de la que nos tendremos que ocupar).

OTRA SÍNTESIS: *ZONAS DE DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL HACIA LA TOTALIZACIÓN*. En definitiva, creo que es posible apostar por un *profesor/a total*, como aquel que es capaz de desarrollar todos los *niveles de actuación docente*, porque en el marco de un desarrollo interior pleno, los contenga a todos. Y que, por tanto, no sólo sea *rutinario/a*, porque pueda ser *técnico/a*; no sólo sea *técnico/a* porque pueda ser *reflexivo/a*; no sólo sea *reflexivo/a*, porque pueda ser *crítico/a*; no sólo sea *crítico/a*, porque pueda ser *autocrítico/a*; no sólo sea *autocrítico/a*, porque pueda *desempeorarse*; no sólo pueda *desempeorarse*, porque pueda ser *coherente*; no sólo sea *coherente*, porque pueda ser *indagador/a*; no sólo sea *indagador/a*, porque pueda ser capaz de *interiorizarse*; no sólo sea capaz de *interiorizarse*; porque pueda ser *generoso/a*; no sólo sea *generoso/a*, porque pueda ser *virtuoso/a*; no sólo sea *virtuoso/a*, porque pueda estar *no-egotizado/a*; no sólo no esté *no-egotizado/a*, porque sea verdaderamente *maduro/a*; no sólo sea verdaderamente *maduro/a*, porque sea *plenamente consciente*. Y he aquí que todo ser humano está dotado para *evolucionar*, aunque en las carreras docentes no se explique en qué consiste esto, ni se diga cómo hacerlo. ¿Y, sin embargo, acaso en ellas no se trata de formar verdaderos *maestros* y *verdaderas maestras*?

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ALMENDRO, M. (1995). Psicología y psicoterapia transpersonal. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
- ARNOLD, W (1976). Consciencia. En W. Arnold, H. J. Eysenck, y R. Meili, Diccionario de psicología (vol. 1). Madrid: Ediciones Rioduero, de EDICA, S.A. (e.o.: 1971-1972).
- CALLE, J.A. (1999). Cerebro-Mente: Perspectivas ante el Porvenir. En M. García García, y A. de la Herrán Gascón (Dir.), La Educación ante la Era Tecnológica. Curso de Humanidades Contemporáneas. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- CONFUCIO (1969). Los libros canónicos chinos. Madrid: Clásicos Bergua.
- CONTRERAS, J. (1997). La autonomía del profesorado. Madrid: Editorial Morata, S.A.
- DELVAL, J. (1983). Crecer y pensar. Barcelona: Editorial Paidós, S.A.
- DESCAMPS, M.-A. (1999). Historia del movimiento transpersonal. En M. Almendro, La consciencia transpersonal. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
- ECCLES, J. C. (1986). La psique humana. Madrid: Editorial Tecnos, S.A.
- GARCÍA MADRUGA, J., y MORENO RÍOS, S. (1998). Conceptos fundamentales de Psicología. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- GUTIÉRREZ RUIZ, r., y RODRÍGUEZ MARCOS, A. (1999). El Dolor no es un Tabú. Crítica (865), 32-35.
- HERRÁN GASCÓN, A. DE LA (1997). El ego humano. Del yo existencial al ser esencial. Madrid: Editorial San Pablo, S.A.
- HERRÁN GASCÓN, A. DE LA (1998). La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal. Madrid: Editorial San Pablo, S.A.
- KRISHNAMURTI, J. (1983). Educando al educador. México: Editorial Orión (e.o.: 1953).
- MASLOW, A. H. (1985). El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del Ser (6ª ed.). Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1968).
- MORIN, E. (1983). El método II. La vida de la vida. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A. (e.o.: 1980).
- MORIN, E. (1986). El método I. La naturaleza de la naturaleza. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A. (e.o.: 1977).
- MORIN, L. (1975). Los charlatanes de la nueva pedagogía. Perplejidades de un joven profesor. Barcelona: Editorial Herder (e.o.: 1973).
- NEILL, A.S. (1975). El Maestro problema. México: Ed. Mexicanos Unidos, S.A.
- OUSPENSKY, P.D. (1978). Psicología de la posible evolución del hombre (9ª ed.). Argentina: Librería Hachette, S.A.

- PELEGRINA CETRÁN, H. (s/f). La identidad y la superación del ego(ismo) (13). Puede pedirse a C. Quintana, Apto.: 61038 28080 Madrid.
- PINILLOS, J.L. (1970). La mente humana. Estella (Navarra): Salvat Editores, S.A.
- ROF CARBALLO, J. (1986). Terapéutica del hombre. En J. RoE Carballo, y J. del Amo, Terapéutica del hombre. El proceso radical de cambio. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- TEILHARD DE CHARDIN, P. (1974). Ser más (2ª ed.). Madrid: Taurus Ediciones, S.A.
- WALSH, R., y VAUGHAN, F. (1994). La aventura de la conciencia. En R. Walsh, y F. Vaughan (Comps.), Trascender el ego. La visión transpersonal. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
- VILAR, S. (1997). La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
- WILSON, E.O. (1999). Consilience. La unidad del conocimiento. Barcelona: Círculo de Lectores, S.A.
- ZHUANG ZI (1996). Zhuang zi. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

# Atención a la diversidad: integración de minorías étnicas

SARA DE MIGUEL BADESA(\*)

*Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación*  
Universidad Autónoma de Madrid

## RESUMEN

El objetivo de este artículo consiste en ofrecer algunas reflexiones y propuestas sobre la evolución y situación actual de la atención a la diversidad y motivar a los profesionales de la educación para la reflexión y contraste sobre los siguientes aspectos:

- Importancia de la evolución de la Educación Especial y los cambios producidos en ese ámbito.
- Necesidad de desarrollo y puesta en práctica del movimiento de integración para atender a la diversidad de los alumnos.
- La problemática emergente con respecto a la integración de minorías étnicas, ante la afluencia cada vez más importante de estas personas en el aula.
- Necesidad de formación, preparación y sensibilización del profesorado para atender a la diversidad de los alumnos. [PALABRAS CLAVE: Educación Especial. Integración. Minorías Etnicas.]

## ABSTRACT

The purpose of this paper is to offer some reflections and purposes on the evolution and present situation of the attention to the diversity and motivate education professionals to contrast the following aspects:

- Importance of the evolution of Special Education and the changes produced in this field.
- Need of development and practice of the integration movement to better attend the diversity of the students.

(\*) SARA.DEMIGUEL@UAM.ES

**Emerging problems concerning integration of ethnic minorities due to the increasing importance of this students in the class.  
Need of formation, preparation and sensibilization of teachers to attend the diversity of students.**

## INTRODUCCIÓN

El proceso de Reforma Educativa de 1990, tiene por objeto reorganizar la oferta de oportunidades, contenidos y experiencias ofrecidas a los alumnos. En los últimos años, son numerosos los aspectos que preocupan en relación con los procesos de enseñanza - aprendizaje pero, el movimiento de atención a la diversidad, en estos momentos ocupa sin duda, un lugar destacado. La diversidad en las aulas se ha convertido en un tema importante gracias a los cambios en la legislación educativa.

El planteamiento de la atención a la diversidad en la escuela ha supuesto un nuevo modelo de entender el perfil profesional y personal de los maestros, así como de los especialistas que intervienen en el proceso educativo, ya que su formación resulta a veces inadecuada o insuficiente para poder dar respuesta a las necesidades de los alumnos y alumnas.

De todos es conocida la amplia variedad de alumnos con que nos encontramos en las aulas, todos ellos distintos, con diferentes niveles de conocimientos previos, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje, historias personales y familiares. Asumir esta variedad requiere preparación docente y sensibilidad ante los diferentes tipos de problemáticas.

Los diferentes estilos de enseñanza, las experiencias diseñadas o que surgen de las propias vivencias, relaciones, interacciones entre profesionales y entre éstos y los alumnos, hacen que el aula se convierta en catalizadora de todos los procesos, por tanto, el éxito de la pedagogía de la diversidad dependerá de las estrategias de intervención educativa programadas para la adquisición de competencias en función de la diversidad del alumnado.

## 1. MARCO GENERAL DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

### **Desde las políticas públicas**

La atención a las necesidades educativas del alumnado en los sistemas educativos se inicia con las decisiones políticas que se adoptan a través de legislaciones, presupuestos destinados a educación, diseños curriculares, servicios, recursos y otras medidas. En el diseño y desarrollo de políticas públicas en favor de la diversidad de los alumnos, estas decisiones adoptan formas y estrategias muy distintas que conviene matizar ya que *la integración se desarrolla en países muy diferen-*

tes, es decir, en contextos no sólo educativos, sino también sociopolíticos con características distintas. Esto hace que se tomen dimensiones específicas en cada situación. Desde esta perspectiva, la integración y atención a la diversidad se enfrenta a problemas de distinta índole cuando se inserta en sistemas educativos diversos.

Desde 1990, se han realizado distintas Conferencias Mundiales que refuerzan el concepto de atención a la diversidad, entre las que destacamos por su relevancia:

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Iomticn, Tailandia, 1990)

Cumbre Mundial en Favor de la Infancia (Nueva York, 1990) donde se aprobó el objetivo de la Educación para todos antes del año 2000.

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, España, 1994), el impulso y las iniciativas suscitadas en las dos Conferencias anteriores apoyaron los planteamientos, destacando mediante consenso, los problemas de las necesidades educativas especiales, estableciendo acuerdos para que los niños con necesidades educativas especiales, sea cual fuere su definición, queden integrados desde muy temprana edad, en los planes nacionales y locales, así como lograr que las escuelas estén abiertas a todos los niños y se conviertan en medios pedagógicos agradables y estimulantes (UNESCO, 1994).

La diferenciación de la enseñanza, como estrategia para responder y dar cabida a la variabilidad individual, tema presente en el pensamiento, política y práctica pedagógica de los últimos tiempos, cobra relevancia especial con el *reconocimiento legal* del derecho que asiste a los alumnos con disminuciones, retrasos, desventajas socioculturales o minorías étnicas, a recibir una educación común adaptada a sus características y posibilidades personales.

La Educación Especial ha experimentado profundos cambios y avances, desde posiciones *segregadoras*, hasta otros planteamientos que apuestan por su plena *incardinación* en los procesos educativos generales. Estos cambios, aunque no están exentos de múltiples interrogantes, han supuesto significativos avances que, en el ámbito escolar, se van a proyectar en acciones organizativas y didácticas concretas como: modalidades de escolarización, estrategias curriculares de los centros para atender las diferencias del alumnado, nuevos enfoques de trabajo de profesionales y servicios de apoyo desde perspectivas de colaboración con todos los agentes educativos. Todo ello, en el marco de una escuela común y abierta a la diversidad.

La política sobre necesidades educativas especiales que se expande en nuestro país a partir de la publicación de la Ley de Integración Social de los

Minusválidos (LISMI, 1982) tiene su punto culminante, en el ámbito educativo, en la legislación de 1985, donde se concibe como una estrategia de igualdad de oportunidades para grupos minoritarios, en la concepción habitual de las políticas sociales de los estados de bienestar modernos. La *incorporación de los principios de normalización) integración) sectorización e individualización* se produce una vez generalizada la escolarización básica de los alumnos normales, momentos en que las necesidades socioeducativas fueron sensibles a tales principios.

La implantación del Programa de Integración en España comienza a partir de la publicación del Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial y, con las sucesivas Ordenes y Disposiciones legales que lo desarrollan, publicadas por el Gobierno Central y las distintas Comunidades Autónomas que tienen transferidas competencias educativas.

Paralelamente a la experimentación de la integración, en todo el país va discurriendo un *proceso de reforma general del sistema educativo ordinario* que supone, entre otras cosas, la adopción de cambios substanciales en la forma de entender y realizar la enseñanza ordinaria. En este contexto la Educación Especial se contempla de forma diferente. Así se refleja en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (M.E.C., 1989, parte 11, cap. e, 163-169), cuando en el punto segundo hace referencia al nuevo modelo de Educación Especial.

La publicación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), confiere un rango normativo al nuevo enfoque en la concepción y en la práctica de la enseñanza en general, que va a favorecer la integración escolar y la atención de las diferencias en el marco de la escuela ordinaria. Como aspectos a destacar, en relación con la Educación Especial señalamos:

Se opta por un tipo de *escuela comprensiva*) todos los alumnos deben participar de las mismas oportunidades de aprendizaje. Abierta a la *diversidad*, que responda a las características diferenciales de los alumnos. La existencia de un curriculum único pero abierto y flexible eliminando el paralelo para educación especial. Por tanto, la integración no es ya una práctica restringida a los centros que iniciaron la experiencia, sino que se hace extensiva a todos los centros financiados con fondos públicos. La enseñanza se debe adaptar a las necesidades de los niños.

### **Desde estrategias organizativas y didácticas**

Las *decisiones organizativas y didácticas* para atender las necesidades educativas especiales, han de estar insertas en los parámetros generales de planificación e intervención organizativo-didáctica. Y sin desconsiderar la integración en otros ámbitos como el familiar, social, laboral como meta.

Para que la integración escolar sea una realidad, es necesario introducir cambios en las escuelas. Se tienen que idear formas de organización y enseñanza que sirvan para atender a un alumnado diverso; estrategias variadas que permitan dar respuesta a puntos de partida distintos ante los contenidos por parte de los alumnos, necesidades e intereses diferentes, peculiares intensidades de esfuerzos requeridos, Gimeno (1995). Retos a los que, sin duda, no es fácil dar solución.

*Esta apertura) flexibilidad y disponibilidad* queda reflejada en el Real Decreto sobre Ordenación de la Educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (BOE 2-6-1995), donde partiendo de la legislación anterior, se puntualizan, revisan y actualizan los siguientes aspectos:

- .. Las Necesidades Educativas Especiales pueden ser: temporales o transitorias, permanentes o estables.
- .. Pueden tener su origen en: el contexto social o cultural, historia educativa o escolar, condiciones personales como sobredotación, discapacidad psíquica, sensorial o motora, trastornos graves de conducta
- .. La respuesta educativa se realizará atendiendo a su naturaleza, origen y mayor o menor permanencia en sus manifestaciones
- .. Su aplicación se ha de realizar en centros docentes y mediante programas formativos sostenidos con fondos públicos en territorio MEC.
- .. Los alumnos con necesidades educativas especiales, tan pronto como sea posible y cualquiera que sea su edad, se integrarán: en centros y programas ordinarios o bien en centros de Educación Especial cuando sus necesidades no puedan satisfacerse de forma adecuada en la escuela ordinaria,
- .. Propuestas para ayudas y apoyos fundamentadas en la evaluación psicopedagógica a través de seguimiento continuado de la escolarización, servicios escolares en centros de rehabilitación y hospitales, servicios en centros de educación de adultos, Formación Profesional especial con adaptación de módulos y ciclos, Programas de Garantía Social.

### **Desde la planificación y acción educativa.**

La identificación de las necesidades educativas especiales, permite establecer las actuaciones educativas más adecuadas a las características de los alumnos, a la vez que los recursos personales y materiales que deben ser previstos para favorecer su desarrollo personal.

En nuestro país, el nuevo enfoque curricular introducido con la Reforma sugiere un nuevo marco de entender y hacer la enseñanza que posibilita la atención de la diversidad y las necesidades especiales en el ámbito de la escuela



común. Tres aspectos son destacables con relación a esta opción curricular: *su carácter abierto*) *la concepción constructivista del aprendizaje* y *el enfoque integrador de las áreas de desarrollo* que toma en consideración.

En este sentido, podríamos hablar de un *continuo de concreción curricular* en el que se contemplan, desde los ajustes que el equipo docente realiza para adecuar el Currículo Oficial a las características y necesidades de los alumnos de cada etapa, hasta aquellos que se pueden realizar para un alumno con necesidades educativas especiales. El establecer niveles progresivos de adecuación curricular permite resolver problemas de aprendizaje que muchas veces son resultado de deficiencias de la enseñanza y nos permite contemplar determinadas necesidades educativas especiales en los planteamientos curriculares ordinarios, favoreciendo así una mejor normalización e integración de estos alumnos en la dinámica escolar.

Para que las necesidades educativas especiales de los alumnos se contemplen adecuadamente en los Proyectos Curriculares, las Programaciones de Aula y los Programas Individualizados, es fundamental la intervención de los distintos profesores y profesionales de apoyo en dicha planificación como parte integrante del equipo docente.

Se trata más bien de un *proceso dinámico de ida y vuelta* o toma de decisiones paralela entre los distintos niveles de adecuación o concreción curricular. Es decir, existe también una estrategia progresiva, que consiste en que, una vez decididas determinadas adaptaciones curriculares y/o de acceso para un alumno o alumna con necesidades educativas especiales, algunas de ellas pueden, con el tiempo incorporarse a las Programaciones de Aula o Proyectos Curriculares de Etapa (MEC, 1996).

Desde el actual planteamiento educativo, los centros tienen un mayor grado de autonomía en la toma de decisiones respecto a la planificación de la acción educativa más adecuada a su realidad. La calidad de la enseñanza-exige que cada equipo docente planifique conjuntamente el proceso a seguir con los alumnos, implicando a los distintos miembros de la comunidad educativa (MEC, 1996).

A partir de la nueva configuración del sistema educativo establecida por la LOGSE y su posterior desarrollo normativo se puede hablar de varios procesos de toma de decisiones en un centro que se van a diferenciar por la distinta naturaleza de sus elementos, su finalidad y las personas implicadas en la elaboración y/o revisión. Estos procesos, deberían reflejarse en documentos como: Proyecto Educativo, Proyecto Curricular de Etapa, Programación General.

La respuesta a la diversidad del alumnado adquiere todo su sentido en el centro educativo, lugar en el que se concretan todas las acciones y medidas puestas en marcha para satisfacer las necesidades educativas especiales. Las res-

puestas que los centros pueden establecer para estas necesidades se deberían encontrar recogidas en los documentos citados anteriormente.

### **Desde el currículo**

La atención a la diversidad del alumnado se contempla, en los centros escolares, en un instrumento básico de acción educativa, el Proyecto Educativo de Centro, documento en el que se recogen, todas las intenciones, acciones y factores contextuales que se orientan hacia el alumnado, el profesorado y los padres.

Llevar a cabo una experiencia de integración escolar sin apenas modificar la organización, enseñanza y dinámica escolar, es un proyecto abocado al fracaso desde sus inicios. Una escuela sólo podrá responder con eficacia a la diversidad del alumnado en el marco de un Proyecto ampliamente asumido por toda la comunidad escolar, a partir del compromiso de todos los elementos implicados como, Consejo Escolar, equipo directivo, profesorado, especialistas, padres, alumnos, y una programación de medidas y acciones a adoptar, que incluya la distribución apropiada de responsabilidades. Dicho Proyecto debe caracterizarse por su estricto realismo, que emana del conocimiento de los propios recursos y exigencias que conlleva la tarea emprendida.

Cuando un centro asume la tarea de elaborar su Proyecto Educativo y los Proyectos Curriculares, los alumnos con dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales deben estar presentes en la toma de decisiones de todos los elementos que constituyen ambos procesos, como una variable relevante en la realidad del centro.

La premisa de una educación adaptada a la diversidad de los alumnos es que *el éxito del aprendizaje se maximiza cuando se les proporcionan experiencias que se construyen a partir de su competencia inicial y que responden a las necesidades de su aprendizaje*. Más aún, la realización de la educación en la diversidad se consigue mediante una enseñanza que utilice estrategias distintas para ofrecer servicios coordinados. El sistema educativo tiene que ser 'flexible' para apoyar el desarrollo de opciones de aprendizaje alternativas y permitir distintos tiempos de aprendizaje para los estudiantes.

Por ello las instituciones educativas, en sus Proyectos de Centro, adoptarán estrategias internas de carácter curricular, para atender a la diversidad de su alumnado. Algunas de estas medidas son:

*Refuerzo educativo) como medidas dirigidas a ayudaren laspequeñas dificultades que de modo puntualy esporádico presenta algún alumno o grupo en su proceso de aprendizaje. Incluye actividades de repaso, ejercicios extra, acciones para desarrollar la motivación, etc.*

*Adaptación curricular como, un proceso de toma de decisiones sobre los*

elementos del currículo para dar respuestas educativas a las necesidades educativas de los alumnos, mediante la realización de modificaciones en los elementos de acceso al currículo y/O en los mismos elementos que lo constituyen. El referente de toda adaptación curricular son los objetivos generales de etapa, concretados para cada ciclo. Con relación a ello, y teniendo en cuenta el continuo de necesidades educativas que los alumnos pueden presentar. Son *adaptaciones curriculares no significativas* cualquier tipo de adaptación que afecta a los elementos básicos del currículo: objetivos, contenidos, metodología, evaluación, pero iniciándose siempre por los elementos más básicos. *Adaptaciones curriculares significativas* cuando se procede a la eliminación de contenidos esenciales o nucleares y objetivos generales que se consideran básicos en las diferentes áreas curriculares y la consiguiente modificación de los respectivos criterios de evaluación. *Adaptaciones de acceso al currículo*, aquellas que van destinadas a un tipo de alumnos que tienen dificultades de aprendizaje, más que por el aprendizaje en sí mismo, porque tienen problemas para acceder a ese aprendizaje (alumnos ciegos, sordos, en silla de ruedas). En estos casos, las adaptaciones de acceso se refieren a la necesaria adecuación de aulas y centros a las condiciones de estos alumnos. (MEC, 1992). El proceso para la elaboración de una adaptación curricular se puede considerar como un procedimiento que se desarrolla en *espiral conjugando la evaluación y la intervención en un desarrollo dinámico* que trata siempre de ajustar la respuesta a las dificultades de aprendizaje y necesidades educativas de los alumnos de la forma menos segregante posible.

*Diversificación curricular* una medida de atención a la diversidad específica de Enseñanza Secundaria. Va dirigida a alumnos entre 16 y 18 años que no superan la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y presentan dificultades de aprendizaje generalizadas en la mayoría de las áreas del currículum. Se considera como una salida extrema y única solución para aquellos casos de alumnos que no pueden acceder a través del currículo normal a la obtención de la correspondiente titulación de Graduado en Educación Secundaria.

*Programas de Garantía Social* se establecen en función de los artículos 23.2 y 63.1 de la L.O.G.S.E. Se destinan a los alumnos mayores de 16 años que han terminado la etapa de E.S.O. sin haber logrado los objetivos correspondientes.

Como requisitos para acceder a estos programas figuran que el alumno haya cursado programas de Diversificación o de Adaptación Curricular durante la E.S.O. sin haber logrado el Graduado, así como la exigencia de un informe psicopedagógico.

## 2 LA DIVERSIDAD ÉTNICA y CULTURAL.

La diversidad étnica es un elemento positivo en nuestra sociedad porque enriquece e incrementa las formas en que los ciudadanos perciben y resuelven los problemas personales y sociales. También enriquece a la sociedad ya que proporciona a sus individuos la posibilidad de tener experiencias con otras culturas, y de este modo, llegar a adquirir una visión más completa y enriquecedora del ser humano.

Aunque la diversidad cultural se encuentra cada vez más aceptada socialmente, todavía ser miembro de un grupo minoritario puede generar discriminación, rechazo o bajas expectativas. Los miembros de grupos culturales minoritarios han sido denominados de formas diferentes, las etiquetas pueden ser útiles a veces para identificar algunos factores relevantes, pero con frecuencia conducen a errores o generalizaciones poco eficaces. Este efecto es especialmente evidente en las muchas denominaciones que se han utilizado para referirse a los niños que proceden de distintos entornos culturales.

Los conceptos de *minoría* *diversidad cultural*, *estereotipo* *cultura*, *pluralismo cultural*, *educación multicultural*, aunque no nos vamos a detener en sus definiciones y significado, todos ellos han de ser considerados a la hora de identificar y tratar problemas referentes a minorías étnicas en el aula.

Vamos a detenernos en el concepto de *Educación intercultural* ya que parte de un planteamiento, donde lo sustantivo es la interacción, el reconocimiento de que lo cultural es necesariamente un fenómeno *interactivo* donde no es posible poner barreras. Expresa un propósito: el establecimiento de un marco de relaciones donde se facilita la interacción cultural en un plano de igualdad y responde a un intento superador de la mera coexistencia de culturas y a una orientación amplia dirigida a todo el alumnado.

El interculturalismo, actualmente es una tendencia que surge de la constatación y reconocimiento del hecho de la diversidad cultural, plantea un enfoque positivo, *un modelo de relaciones entre las culturas que sitúe la interacción cultural como un hecho educativo en sí mismo*. De ahí que lo fundamental sea caracterizar el proceso educativo que trate esta interacción cultural. Los centros escolares son lugares privilegiados del encuentro de esta diversidad cultural. En las escuelas podemos ejercer un cierto control sobre el modo en que se produce el tratamiento de los aspectos culturales..

Así, definimos la educación intercultural como el conjunto de acciones y procesos educativos que planteen la interacción cultural en condiciones de igualdad.

Lo sustancial, por tanto, desde la perspectiva intercultural, es cuidar el proceso educativo para que esta interacción produzca enriquecimiento mutuo. Un proceso en el que toda cultura sea igualmente reconocida, valorada, criticada y respetada.

Actualmente, en nuestro país, es posible una *educación intercultural* que busque conocer, comunicarse y compartir con otras culturas y que se desarrolle tanto en los colegios con alumnos escolarizados de minorías culturales, como en aquellos centros escolares que no tengan este tipo de alumnos (MEC, 1994).

La *integración* y no la asimilación de los alumnos de minorías culturales es un nuevo reto del que dan fe los estudios sobre el racismo y xenofobia: CIRES, CIS, SIGMA 2, Calvo Buezas.

Uno de los principios que marca la LOGSE (Art.23C) para desarrollar en la actividad educativa es "la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a toda cultura".

La educación intercultural supone un paso más, al rechazar el predominio de unas culturas sobre otras y defender que los distintos grupos que conviven en las actuales sociedades multiculturales pueden alcanzar una interdependencia enriquecedora basada en la valoración y el enriquecimiento mutuos.

El *progresivo interés por la Intercultural* en España, ha ido conformando una clara conciencia de la necesidad de analizar las implicaciones que se derivan de la incorporación de nuevas minorías étnicas al sistema educativo.

Si nos remitimos a una revisión del proceso de incorporación de España desde 1987, al estudio y análisis del fenómeno intercultural, se han multiplicado en todo el país, una serie de encuentros, seminarios, cursos y se han *destinado generosos recursos*, aunque no los suficientes, *a la investigación* sobre este tema, la educación intercultural.

### 3. LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNO PROCEDENTE DE MINORÍAS ÉTNICAS.

#### **Alumnos inmigrantes, refugiados, extranjeros, gitanos.**

Son alumnos con necesidades educativas especiales, con grandes dificultades de acceso normalizado al currículo que necesitan, a veces, adaptaciones curriculares significativas o no significativas. La gran variedad de problemáticas hace recomendable una valoración diagnóstica individual.

El lenguaje distinto, el desfase académico, el variado código cultural, las estructuras mentales diferentes, la escala de valores y posibles minusvalías. Todo ello contribuye a que el alumno de minorías culturales o étnicas necesite un tratamiento distinto.

Desde hace relativamente poco se empieza a aceptar el hecho de las diferencias. Entendemos la atención a la diversidad en nuestro país, dentro de un nuevo concepto de democracia cultural en el que las diferencias sean consideradas como *diversidad* y no como desigualdad.

Para poder realizar con éxito una buena intervención educativa, el futuro maestro deberá analizar la realidad para evaluar las necesidades educativas de los alumnos procedentes de grupos culturales y lingüísticos diversos. En primer lugar debería realizar un diagnóstico de la situación siguiendo las pautas que a continuación indicamos:

## Tareas del docente

*i* Situar ante el fenómeno de la inmigración de una forma meditada y científica. Para ello sería apropiado un *estudio de datos de la realidad*, donde se analicen:

Informes antropológicos y sociales del contexto que van a documentar de forma fiable sobre la zona.

- Asistencia y participación en Jornadas y Congresos de Profesionales sobre interculturalidad.
- Aspectos que lleven a conocer y transformar la política educativa sobre la interculturalidad.

Posibilidades de crear y difundir materiales educativos interculturales.

Estrategias para conocerse a sí mismo, posturas y valores ante el extranjero.

*i* Evaluación educativa de las necesidades educativas en los alumnos procedentes de grupos culturales y étnicos diversos utilizando recursos y técnicas de recogida de información como la *observación*) *entrevistas*) *inventarios*, *evaluación* basados en el curriculum. Estos recursos proporcionarán información útil para evaluar la respuesta de los niños y tomar las decisiones respecto a la intervención más adecuada.

Es importante tener en cuenta el bagaje social y cultural del niño para poder evaluar su conducta. Asimismo, es fundamental que la evaluación, que tiene el propósito de identificar y proporcionar a los niños la modalidad educativa más adecuada a sus necesidades, se *realice en su lengua materna*.

## Los Programas de Educación Compensatoria

Son medidas que el Ministerio de Educación y Cultura propone para atender a la diversidad del alumnado, citamos seguidamente, algunos de estos programas.

El R.D. 1174/1983 de 27 de abril sobre Educación Compensatoria, define a ésta como medidas dirigidas a mejorar las condiciones de acceso y permanencia en el sistema educativo de determinados colectivos que presentan una situación de desventaja.

Asimismo se recogen las cinco áreas de acción donde ésta se puede poner en practica:

- a) Area Rural: Centros de Recursos y Servicios de Apoyo, Preescolar, desescolarización, CRIEs.
- b) Proyectos de compensación educativa en centros de E.G.B. y F.P.: acciones para favorecer el desarrollo de aprendizajes instrumentales básicos y para prevenir el abandono escolar prematuro.
- c) Aulas Ocupacionales para jóvenes no escolarizados de 14-16 años: programas de inserción educativa y laboral.
- d) Programas de minorías culturales: apoyo a la escolarización del alumnado gitano y programa experimental hispano-luso.
- e) Programas dirigidos a población itinerante: temporeros, circos y feriantes.

La LODE, asimismo, recoge el derecho universal a la educación, sin que el ejercicio de la misma pueda estar limitado por razones sociales, económicas o de residencia.

La LOGSE en su desarrollo incorpora a la estructura del Sistema Educativo acciones desarrolladas en el marco del programa de Educación Compensatoria: extensión de la Educación Infantil, ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los 16 años, establecimiento de Programas de Garantía Social. Desarrollo del modelo de CRAs en el ámbito de la escuela rural.

Para compensar las desigualdades, el MEC ha puesto en marcha una serie de programas de mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios

## 4. ORIENTACIONES ORGANIZATIVAS y DIDÁCTICAS

La respuesta pedagógica diseñada para responder a las necesidades culturales ha de ser cuidadosamente elaborada, y aún más, cuando va dirigida a alumnos de minorías étnicas que, además, padecen alguna discapacidad. En todas las culturas, la familia representa un papel importante en el desarrollo y socialización

de los niños en la primera infancia, por ello la *cultura familiar* y experiencias infantiles tienen una gran influencia en el aprendizaje y conducta del niño en la escuela.

### **Características de la práctica educativa**

*Entre los aspectos que pueden ayudar* a los maestros a comprender las relaciones que se establecen entre la cultura y el éxito en la escuela cabe destacar:

La gran riqueza cultural de influencia familiar con que el niño llega a la escuela. Es misión del maestro establecer un equilibrio entre el respeto por las características diferenciales y la preparación de los alumnos para integrarse en la sociedad en la que viven, una vez que abandonan la escuela. Se debe preparar a los alumnos para enfrentarse al mundo *real* desde el aula.

El maestro debería adaptar sus programas y currículum para pedagógicamente poder dar respuesta a las necesidades culturales del alumno.

Algunas de las características que deben tener la respuesta pedagógica adaptada a las necesidades de la cultura, las definen con claridad Correa, Blanes y Rapport (1995):

- 1) La enseñanza debe estar contextualizada
- 2) El curriculum debe ser rico en contenidos
- 3) La pedagogía, adaptada a las necesidades de los alumnos y el estilo del profesor. Una enseñanza interactiva y práctica que promueva en los alumnos el desarrollo de sentimientos como responsabilidad, autoestima y pertenencia.
- 4) Los materiales del aula y el ambiente de la escuela deben reflejar la diversidad cultural de los alumnos.

Estrategias a utilizar:

- Proceso que plantee interacción entre culturas,
- Técnicas conductuales que ayuden a construir el conocimiento.  
Técnicas de enseñanza individualizada.
- Aprendizaje cooperativo. Interacción como tratamiento igualitario entre culturas.

El estilo de enseñanza de un maestro que atiende a alumnos con estas características ha de ser *flexible*, ser capaz de crear un *clima positivo* en clase y *utilizar una amplia variedad de recursos y estrategias* para responder a las necesidades individuales de sus alumnos. Con esta actitud afectuosa, cuidada evaluación, observación de



la conducta y materiales apropiados, el maestro puede dar respuesta educativa adecuada a estos alumnos y a sus familiares, además de conseguir que aquellos tengan un buen rendimiento académico.

*El educador que responde a la diversidad cultural debe ser:*

1. Consciente de la existencia de la diversidad.
2. Consciente de sus prejuicios y sus sesgos.
3. Consciente de su propia actitud, hacia diferentes grupos étnicos
4. Habilidadoso para estudiar los estilos de comunicación verbal y no verbal de los grupos.
5. Colaborador, en equipos con otros profesionales procedentes de otras disciplinas

*La implicación de las familias.*

Antes de derivar a un niño hacia un determinado servicio, los educadores deberían obtener la mayor cantidad de información posible sobre el niño, la familia y el grupo cultural a que pertenece. La *implicación de las familias* en el proceso de enseñanza-aprendizaje es uno de los mejores predictores de éxito en la escuela. En estudios efectuados, se han comprobado los efectos positivos y correlación entre la implicación de los padres y variables de los niños como motivación, confianza en sí mismo, empatía.

El educador, a su vez, debe comprender y conocer una amplia variedad de *aspectos culturales que influyen sobre las familias* y los factores que se deben tener en cuenta como: modelos familiares, prácticas de crianza, utilidad de los servicios comunitarios, diferencias lingüísticas, creencias acerca de los profesionales, religión. Una buena estrategia es la *entrevista a los padres* y a otros miembros de la familia que tienen relación directa con el niño en su propio contexto cultural.

y esta postura creativa y participativa, según Amorós y otros, (1993), nos llevaría a superar prejuicios y malentendidos como: superioridad de unas razas, culturas o grupos frente a otros, superioridad cultural del mundo-occidental, los inmigrantes contribuyen a aumentar el desempleo, temor a la pérdida de la propia identidad, asociación de la marginación a la pobreza.

## **Intervención educativa con los alumnos**

*Atención específica de los niños extranjeros.*

El niño extranjero es una riqueza y supone una aportación a nuestra cultura, por tanto, se debe valorar. Las capacidades están ahí, y solo esperan poderse mostrar. Mediante actividades diversas, el niño puede demostrar su competencia en diferentes aspectos.

Si es necesario, se deben adaptar o transformar los contenidos curriculares, objetivos, horarios, actividades tanto escolares como extraescolares, a través de elaboración de materiales, entrevistas con las familias, elaborando y proponiendo contenidos y actividades transversales.

Es igualmente necesario el reciclaje de profesores y preparación técnica de éstos.

#### *Educación en actitudes y valores*

Se deben proporcionar, estrategias del conocimiento para resolver una situación y habilidades sociales para convivir, que van a ser imprescindibles para trabajar la interculturalidad.

#### *Trabajar la transversalidad: Educación para la paz, tolerancia) igualdad y diversidad) convivencia y solidaridad.*

Todos estos temas, vale la pena introducirlos en el currículo ya que los resultados que se obtienen son enriquecedores. Ello implica conocer los parámetros de un nuevo orden internacional, las diferencias Norte-Sur, las causas de sociedades plurales que degeneran en sociedades duales (ricos-pobres), las nuevas formas de inmigración y las relaciones de dominación entre minorías inmigrantes y autóctonas.

La educación intercultural como eje transversal está presente en todas y cada una de las materias curriculares, y al igual que los demás temas transversales, ayudará a hacer realidad una propuesta educativa coherente con los objetivos y deseos de toda sociedad democrática.

Es el profesorado de cada centro y de cada etapa educativa quien decide cómo y cuándo actuar, ya que previamente se deben analizar el contexto, estrategias y posibilidades.

## **Respuesta y tratamiento a la diversidad**

### *Orientaciones para el tratamiento de la diversidad en el aula.*

La evidente diversidad de la población escolar supone un reto para el nuevo sistema educativo, ya que exige de éste, adoptar un modelo que posibilite el acceso al currículo de todo el alumnado, lo que implica aceptar las diferencias y ofrecer respuestas educativas ajustadas a las características y necesidades de éstos.

A partir de la LOGSE, se opta por un sistema educativo *comprensivo* que ofrece a todo el alumno, por diverso que sea, las mismas experiencias educativas; *integrador*, ya que las necesidades educativas de todos los alumnos van a ser satisfechas adaptándose a los diferentes intereses, motivaciones y capacidades presentes en el aula. Entre los principios de respuesta a la diversidad destacamos.

1. Originalidad.
2. Heterogeneidad. Respuesta educativa diferenciada frente a respuesta uniforme.
4. Coeducación en lugar de sexismo.
5. Interculturalismo frente a monolitismo y etnocentrismo cultural
6. Acción positiva en favor de los más desfavorecidos.
7. Relatividad, temporalidad e interactividad de las dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales.

Las deficiencias del alumno pueden ser de origen social o personal, y mientras en algunos casos pueden madurar en el tiempo, en otros pueden ser pasajeras si la intervención es adecuada.

La educación intercultural y comprensiva implica diseñar objetivos comunes y mínimos a todos los alumnos, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales, y desde ese planteamiento, desarrollar aprendizajes funcionales capaces de ser utilizados por el alumno como persona y como ciudadano.

Existe únicamente un currículo ordinario para cada uno de los niveles del sistema educativo, en el que se deben realizar las adaptaciones y modificaciones convenientes para afrontar unas necesidades. Por tanto, no tiene sentido hablar de currículo de educación especial y currículo ordinario.

El D.C.B. (Diseño Curricular Base) presenta una serie de características que facilitan y hacen posible la respuesta a la diversidad) pero son los *niveles de concreción curricular*, los que van a posibilitar los ajustes necesarios para atender a las dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales derivadas de la pertenencia a otras razas y culturas.

#### *Adaptación curricular. Orientaciones sobre algunos aspectos organizativos.*

El currículo destinado al alumno con situación de desventaja social y cultural, no presenta diferencias sustanciales con respecto al currículo ordinario. Generalmente, contiene los mismos objetivos y contenidos fundamentales que se plantean para el resto del alumnado.

Sin embargo, es preciso incluir algunos contenidos específicos adicionales, variar la metodología o las actividades, como por ejemplo, desarrollar ciertas habilidades y proporcionar determinadas técnicas que compensen y suministren información por otros canales para facilitar el acceso a los aprendizajes escolares.

En consecuencia, hay que realizar algunas *modificaciones en los procedimientos* (como enseñar), o disponer de ciertas adaptaciones temporales al ritmo de trabajo (*cuando enseñar*), así como una infraestructura de apoyo, *recursos*) que posibiliten la superación de limitaciones lingüísticas o culturales y el acceso al currículo escolar ordinario.

Debemos advertir, como indicamos anteriormente que estos niños no forman una población homogénea, por tanto, no debe generalizarse la enseñanza a todos por igual, sino adaptándola a sus necesidades específicas.

Como regla general, la *elección de centro* para el alumno procedente de otras culturas o razas, y su atención educativa, se llevará a cabo atendiendo a los principios de *normalización* (*sectorización, integración e individualización*) teniendo en cuenta los recursos y el Proyecto Educativo del Centro para atender las necesidades del niño, así como el acuerdo de su familia.

La *organización del centro*, tanto en el ámbito *pedagógico* como *físico*, ha de propiciar la plena integración de todas las personas que a él acuden facilitando la actividad educativa en que intervienen profesionales, alumnos y padres. En la organización interna del centro es preciso considerar, entre otros elementos, la *disposición de recursos, agrupamientos y espacios* que posibiliten el desarrollo de diversas actividades (trabajo individual y cooperativo en el aula, grupos flexibles, espacios polivalentes) el uso de materiales diversos, la coordinación con los profesionales de apoyo, las relaciones con las familias.

Sobre aspectos *metodológicos* destacamos algunas recomendaciones generales de tipo práctico que serán útiles para el futuro maestro en su actividad escolar, teniendo en cuenta que, los profesionales que trabajan en aula con alumnos pertenecientes a minorías étnicas, no tendrían que variar sustancialmente su metodología y planteamientos del trabajo habitual, solamente deberían disponer de un conjunto de estrategias, muchas de las cuales se aprenden de la convivencia con el alumno.

1. *Se deberán enseñar intencionalmente* muchos aprendizajes que otros niños realizan de forma espontánea.
2. *Prever con antelación* el material escolar adaptado a los objetivos que se diseñan.
3. La palabra del *maestro* sigue siendo el instrumento didáctico más utilizado para transmitir el conocimiento y estimular el aprendizaje en el ámbito escolar; este recurso es muy adecuado para el niño con problemas por su procedencia social y cultural.
4. Los *métodos de trabajo en grupo*, que permiten una interacción más directa entre profesores y alumnos, constituyen una situación idónea para el establecimiento de intercambio social entre los alumnos procedentes de otros países o razas y el resto de los alumnos y alumnas.
5. La *experimentación e indagación* presentan grandes ventajas: posibilitan la socialización, experimentación directa y la construcción del conocimiento.
6. La *individualización didáctica* es un principio metodológico fundamental, que permite dar respuesta a la singularidad de cada alumno, tanto en su dimensión cognitiva como afectiva.



Actividades para *trabajar lo cotidiano*. Los alumnos en su vida cotidiana han de normalizar unos conceptos y actitudes, aprendidas en situaciones de enseñanza -aprendizaje, como por ejemplo, sentarse al lado de un niño de otra raza o cultura, trabajar juntos en proyectos de grupo o actividades grupales, jugar en el mismo equipo, compartir el material, ir juntos al colegio, a casa.

Actividades en las que se utilicen *técnicas de recogida de información*. Son una excelente manera de trabajar los contenidos de procedimiento ya que se trabaja la *realidad social* más próxima. Cuestionarios: utilizando preguntas abiertas que recojan opiniones de diferentes personas sobre temas culturales, raciales, estereotipos. Observación de los comportamientos, de la interacción social, la participación en actividades de grupo multicultural.

Todas estas actividades y otras muchas que podemos idear, pueden hacer posible que los alumnos tomen conciencia de *la realidad social presente en el aula*. Para comprender esta realidad, hay que percibirla y hay que comunicarse de forma que se establezca la comprensión y la relación, que hagan posible el cambio en los alumnos del aula hacia una experiencia positiva de la diferencia.

Además, el alumno *debe percibir al otro* y ser consciente de ello. Para ello es necesaria la *atención*, el *esfuerzo deliberado* y *alguien que medie*. Cuando estos tres aspectos confluyen, la presencia adquiere su significado y la persona diferente pasa a ser conocida, tiene nombre, rostro, voz y se inicia la aventura de la relación, un alumno empieza a interesarse por otro y se ponen en común valores, creencias y costumbres.

Las líneas de trabajo que pueden ayudar en este aspecto, van encaminadas a buscar del otro: aficiones, formas de hacer, hábitos, valores compartidos, juegos parecidos, fiestas similares, formas de pensar.

Experimentar genera aprendizaje y repetición si esto nos produce satisfacción, crecimiento personal, sorpresa, novedad, la experiencia se convierte entonces en aventura. A medida que nos hacemos conscientes de las cosas y las conocemos, progresamos en el conocimiento de la realidad. Hemos de tratar de inculcar a los alumnos un *conocimiento positivo de la diferencia*.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABAD, L., CUCO, A., E IZQUIERDO, A. (1993). Inmigraciones, pluralismo y tolerancia. Madrid: Popular.
- AMOROS PUENTE, A., y PÉREZ ESTEVE, P. (1993). Por una Educación Intercultural. Guía para el profesorado. MEC, Secretaría de Estado de Educación
- BANKS, J.A. (1994). An introduction to multicultural education. Boston: Allyn and Bacon.
- CAMPO ADRIAN, M. E. (1997). Casos prácticos de dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces
- CARBONELL I PARIS, F. (1995). Inmigración: diversidad cultural desigualdad social y educación. Madrid: MEC, Centro de Desarrollo Curricular.
- COMISIÓN ESPAÑOLA DE LA UNESCO (1993). Actas del Seminario. Educación sin Fronteras. MEC, Centro de Investigación y Documentación Educativa. Palma de Mallorca.
- CORREA, VT., BLANES M., y RAPPORT, M. (1995). Minatity issues. In H. Tumbull: A compendium report to congreso Council for disabilities. Lawrence, K.S.: Beach Center.
- DÍAZ AGUADO, M.J. (1995). Programas para favorecer la integración escolar: Manual de intervención. Madrid: ONCE.
- FOESSA, FUNDACIÓN (1994). Informe Sociológico sobre la situación social de España.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1995). "¿Qué son los contenidos de enseñanza?". En Gimeno Sacristan, J. y Pérez Gómez, A. La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid: Editorial Akal, S.A.
- GIRALDEZ HAYES, A; PELEGRIN SANDOVAL, G. (1996). Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo. Madrid: MEC.
- GRUPO DE INTERCULTURALISMO. (1994). Educación Intercultural. Niñas y niños gitanos en la escuela. MEC, Dirección Provincial de Huesca.
- JORDAN, J.A. (1994). La escuela multicultural. Un reto para el profesorado. Barcelona: Paidós.
- JULIANO, D. (1993). Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas. Madrid: EUEMA.
- LÜVELACE, M. (1995). Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural. Madrid: Escuela Española.

- LLUCH I BALAGUER, X. y SALINAS CATALA, J. (1996). La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales par la formación del profesorado en Educación Intercultural. MEC, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- MEC (1994). Centros educativos y calidad de enseñanza. Madrid: Secretaría de Estado pp-51 y 52.
- PARLAMENTO EUROPEO (1991). Comisión de Investigación del Racismo y la Xenofobia. Informe sobre las Conclusiones pago 64 y 65.
- MEROÑÜ I OTÓN, N. (1996). La práctica intercultural en el desarrollo curricular de la Educación Primaria. Madrid: MEC. Centro de Investigación y Documentación Educativa
- MESA FRANCO, M<sup>a</sup>. C. y SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. (1996). Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla. MEC, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- REVISTA DE EDUCACION (307). Interculturalismo; sociedad y educación. MEC, Centro de Publicaciones-Secretaría General Técnica, Septiembre-Diciembre, 1983. 1996.
- UNESCO (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad. Salamanca: España.
- VV. AA. (1995). Educación Plural y Solidaria. Madrid: MEC, Dirección Provincial.
- VILLALBA MARTÍNEZ, F., BORJA ESTEVEZ, F. y HERNANDEZ GARCÍA, M<sup>a</sup>, T. (1996). El derecho a la Diferencia. Materiales curriculares para la Educación en Valores. La Tolerancia. Madrid: MEC, Centro de Investigación y Documentación Educativa



# Metodología para el aprendizaje de la lengua de signos para maestros: la enseñanza de una segunda lengua

ROSALÍA ARANDA REDRUELLOC\*)

*Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación*  
Universidad Autónoma de Madrid

## JUSTIFICACIÓN

Las escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, se plantean la necesidad de impartir una segunda lengua, la lengua de signos.

Llevamos casi quince años hablando de integración, pero quizá no nos hemos detenido a analizar qué necesita el niño para integrarse correctamente y que necesita el maestro para ayudarlo.

A nuestro entender, hay dos aspectos esenciales necesarios para una buena integración:

- a) La interacción -comunicación del niño con dificultades, tanto con sus iguales como con los adultos.
- a) El desarrollo cognitivo que tiene en cuenta: el desarrollo de la percepción, la memoria, la comunicación, la representación, etc.

Los primeros responsables y dinamizadores de esta interacción y por tanto del desarrollo socio-cognitivo del niño son los padres y los maestros de aula.

Existe un gran desconocimiento por parte del profesor y de los padres de las posibilidades comunicativas y lingüísticas del niño sordo, y ésto ha hecho que se delegara exclusivamente en los profesores especialistas en audición y lenguaje el desarrollo de sus aprendizajes.

Muchas veces, por falta de estos especialistas, o bien por el mismo proceso de la integración (no siempre bien llevada) el niño ha permanecido en el aula sin comunicarse, y sin aprender nada. Al final, después de varios años de integración perdidos, se opta por volver al centro de educación especial.

Las escuelas de Formación de Profesorado deben recalcar en la idea de que el maestro/a debe comunicar y comunicarse con todos sus alumnos pues la importancia de la interacción es básica para conseguir los aprendizajes, y la adquisición de conocimientos sólo se puede realizar a través de intercambios comunicativos ricos y variados.

Para conseguir este fin, no es necesario apuntar sólo a metodologías específicas de carácter rehabilitador, sino a sistemas de comunicación diversos.

En el mundo actual casi es imposible comunicarse con el exterior sin la ayuda del inglés e Internet, eso hace que nuestros alumnos, en su mayoría sean bilingües. Pues del mismo modo, es necesario el aprendizaje de otra lengua para comunicarnos con el niño sordo, es decir, es necesario ser bilingüe. Así, entendemos la lengua de signos como una segunda lengua para el alumno universitario que le ayudará a comunicarse con sus alumnos con los jóvenes y adultos sordos.

La adquisición de una segunda lengua es también la adquisición de una cultura y sobre todo, acceder a un conjunto de funciones comunicativas. Los modernos métodos en el aprendizaje de segundas lenguas conceden mayor importancia a la actitud y a la motivación, por entender que son funciones transmisoras de los contenidos de la lengua.

El profesor se convierte en un dinamizador y mediador del aprendizaje además de proporcionar una competencia comunicativa al alumno.

Por tanto, entendemos que el aprendizaje de la lengua de signos será un medio insustituible para atraer al alumno universitario hacia su profesión de maestro, un instrumento de trabajo para conseguir el proceso de aprendizaje de sus alumnos y una vía para fomentar la confianza del alumno a través de un mejor conocimiento y una buena relación y comunicación interpersonal,

El maestro que sabe hablar con el niño y "enseña" a hacerlo a los compañeros oyentes, ha suprimido el gran fantasma de la ignorancia y la soledad.

## I. DIVERSOS ENFOQUES Y TEORIAS EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS.

Para conocer los diversos enfoques en la enseñanza / aprendizaje de una lengua es preciso entender, según Jack Richards (1998, p. 35), dos grandes apartados:

- a) Las teorías sobre la naturaleza de la lengua (competencia lingüística), estructuras lingüísticas.
- b) Las teorías sobre la naturaleza del aprendizaje de una lengua (los procesos lingüísticos y las condiciones que permiten el uso con éxito de estos procesos).

Tradicionalmente las lenguas extranjeras se aprendían analizando sus reglas gramaticales, adquiriendo su vocabulario y practicando su traducción. A este método se le llamó: *GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN*

En el siglo XIX se apuesta por la enseñanza de la lengua dentro de un contexto basándose en la observación del aprendizaje de la lengua con los niños. Por tanto, la preocupación se inclinaba más hacia el estudio de la naturaleza de la enseñanza/aprendizaje. Pero las teorías del aprendizaje dependen del enfoque en el que participan y se cristalizan en un método, unos procedimientos y unos materiales de enseñanza.

Haciendo un breve recorrido en el libro de Jack Richards (1998), conocemos que en los años 20 y 30 de nuestro siglo XX, se habla de un enfoque *ORAL Y ENSEÑANZA SITUACIONAL DE LA LENGUA*. Este enfoque está basado en los trabajos de los británicos Palmer y Hornly. Este método se caracteriza por:

- \* una organización del contenido lingüístico y gramatical,
- \* una metodología gradual y secuenciada.
- \* un material de objetos concretos para mostrar el significado..
- \* un procedimiento estático de lectura y presentación del vocabulario con la práctica repetitiva oral.

El papel del profesor es de modelo y el del alumno de receptor. Este método tiene que ver con un enfoque conductual de la enseñanza/aprendizaje.

Posteriormente en los años 50 y 60, el enfoque que desarrollan los lingüistas americanos es el llamado *ENFOQUE ORAL, AUDI-ORAL O ESTRUCTURAL*.

Este enfoque trata de realizar una enseñanza auditiva, luego una buena pronunciación, el habla y la lectura y escritura.

También tiene que ver con un enfoque conductual basado en la idea de que con la práctica se consigue la perfección. A este enfoque respondía el Método Audio-lingüístico.

Los conductistas hablan de tres elementos cruciales en el aprendizaje:

- \* un estímulo que sirve para iniciar la conducta,
- \* una respuesta determinada por el estímulo.
- \* un refuerzo que sirve para animar a la repetición.

Las actividades realizadas para el aprendizaje son diálogos y repetición para perfeccionar la pronunciación, el acento, el ritmo, la entonación.

El papel del profesor es el de controlador, modelo de lengua, corrector...

El papel del alumno es pasivo y responde a estímulos porque tiene poco poder de decisión.

Uegados los años 70, Noam Chomsky rechaza el enfoque conductista y la teoría de la lingüística estructural. a partir de sus teorías se comienza a trabajar en un enfoque comunicativo o simplemente la **ENSEÑANZA COMUNICATIVA**

Este enfoque, no es un método que pretenda esencialmente la competencia comunicativa. Como tal enfoque participa de diverso puntos de vista a la hora de poner su metodología en práctica.

Lo más importante del método es el significado. Los diálogos no se memorizan Se busca la comunicación afectiva. Es decir, es un "aprender haciendo" o un enfoque experiencia!. Se da importancia al contexto socio-cultural para tener competencia comunicativa en una comunidad lingüística. La lengua oral para el sordo tiene su punto de partida en las teorías de Chomsky.

El papel del profesor es ayudar al alumno, facilitar su proceso de comunicación, al mismo tiempo es analista, consejero, y gestor. Sus funciones en el proceso son de diagnosticador.

El papel del alumno es ir creando otra lengua con fluidez y dominio aceptable, su motivación partirá del interés que tiene. Es un negociador de su propio aprendizaje contribuyendo a la realización conjunta de actividades y búsquedas de procedimiento.

Los materiales a utilizar pueden ser los de la vida diaria, lo que se relaciona con diversas tareas propias de su actividad y en algunos casos libros de texto.

Otro método al que se refiere Rodgers(1998, p. 87), es el de **LA RESPUESTA FISICA TOTAL(1980)**. Utiliza la enseñanza verbal asociada con la enseñanza motora, haciendo referencia al modo como aprende el niño su primera lengua. Se utilizan a la par ejercicios de movimiento o situaciones de la vida real. Se fundamenta en un enfoque de comprensión o búsqueda del significado, por ello también se ha dado en llamar: "Método natural".

El profesor es el director de la "obra teatral y los alumnos los actores. El profesor proporciona las oportunidades de aprendizaje y utiliza gestos y las acciones que pueden ser base para las actividades de clase en función de las necesidades de los alumnos en situaciones reales. Es decir, se hacen una serie de técnicas que no se encasillan con una teoría del aprendizaje propiamente dicha pero ha tenido mucho éxito en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas.

Los alumnos escuchan y actúan respondiendo físicamente a las órdenes dadas por el profesor, ya sea individualmente o en grupo. Luego ellos hacen sus propias combinaciones con lo aprendido.

Otro método al que se refieren los autores antes citados es el llamado **VIA SILENCIOSA**. Tiene que ver con el aprendizaje por descubrimiento y resolución de problemas.

Uno de los principales defensores de éste método es Gattegno (1976), que considera que el aprendizaje de una segunda lengua no puede ser igual al de la primera, por tanto, no participa de un enfoque natural sino artificial en su aprendizaje.

Distingue dos sistemas en el proceso de aprendizaje:

uno para aprender y otro para retener. El silencio les sirve a los alumnos para elaborar, analizar, sintetizar.

El silencio es lo que va a permitir aprender al alumno analizando, sintetizando y también le ayuda a tener una mayor atención para retener. Se presenta al alumno un programa básicamente estructural con lecciones organizadas en torno a aspectos gramaticales y el vocabulario correspondiente atendiendo a la estructura estudiada.

El papel del profesor es enseñar, examinar su proceso y evaluar. El papel del alumno es el de realizar un análisis sistemático, primero por ensayo-error, y más tarde por la experiencia directa con la práctica de las distintas áreas que va adquiriendo el único material de enseñanza son unas regletas de colores (las de Cousinaire), y unos murales para el vocabulario, etc. pero el programa que desarrolló está dentro de la proyección tradicional de estudio de las estructuras léxicas.

También se hace referencia en el aprendizaje de idiomas en el libro de Richards, J. (1998) al **APRENDIZAJE COMUNITARIO DE LA LENGUA**.

Este método fue desarrollado por Charles Curran (Universidad de Loyola de Chicago). Se basa en la teoría de Carl Rogers que incide en la idea de que existe una persona que aconseja a otra cuando tiene una necesidad o problema. Por tanto, el procedimiento básico de aprendizaje es la de asesor-cliente.

Las técnicas que se utilizan en este método también forman parte de lo que se conoce por "técnicas humanistas" que implican a toda la persona, incluyendo

sus emociones, sentimientos y además su conocimiento lingüístico (Moskowitz 1978), define esta técnica con estas palabras:... « une lo que el alumno siente, piensa y sabe con lo que aprende en la lengua objeto...las técnicas ayudan a conseguir mejores relaciones y una mayor cohesión de grupo...ayudan a desarrollar un clima de buenas relaciones en la clase de lengua extranjera...»

Más tarde el discípulo de Curran, La Forge (1983, p. 4), profundiza más en la teoría del aprendizaje comunitario. Hace un repaso de las teorías lingüísticas y dice que la tarea de los alumnos de lenguas extranjeras «consiste en comprender el sistema de sonidos, asignar los significados esenciales y construir una gramática de la lengua extranjera (1983:47).»

En definitiva se centra más en la fluidez que en la corrección y se hace difícil un adecuado control del sistema gramatical.

El papel del profesor es el de asesorar y ser consejero. Supone prestar un papel de apoyo en la traducción de las lenguas. Comprueba cómo lo captan y transmiten. Corrige y asesora sobre los distintos aspectos gramaticales pero ante todo crea un ambiente cálido y seguro donde los alumnos puedan realizar su tarea.

El papel de los alumnos en esta segunda lengua pasa por los mismos pasos de aprendizaje de su propia lengua:

1. Escuchar y repetir.
2. Emitir palabras y frases.
3. Comprender la lengua de otros.
4. Expresarse independientemente.
5. Perfeccionar su comprensión y emisión con el uso.

Los materiales son videos, imágenes, retroproyector, etc. pero especialmente el grupo no precisa de libro de texto.

En 1977 se hacen nuevas propuestas para la enseñanza de la lengua. En California, Tracy Terrell, profesora de español, apuesta por lo que se dio en llamar "*ENFOQUE NATURAL*". Estos enfoques se definen como basados en el uso de la lengua en situaciones comunicativas sin recurrir a la lengua materna (Kraschen y Terrel, 1983, p. 9).

Se asimila al enfoque comunicativo, recoge metodología del audio-lingüista. En definitiva se piensa que la adquisición de una lengua es el proceso inconsciente de desarrollo natural (como se hace con la lengua materna), pero el aprendizaje se refiere a un proceso mediante el cual se desarrollan las reglas de la lengua. Por eso es necesaria la enseñanza formal con un monitor o profesor que comprueba si se ha adquirido el sistema lingüístico. Para que se de una buena enseñanza / aprendizaje es necesario que se dé:

El tiempo suficiente para aplicar las reglas aprendidas.

El enfoque en la forma.

El propio conocimiento de las reglas.

Además del aspecto cognoscitivo no se olvidan del componente afectivo donde se señalan también tres tipos de variables:

La motivación.

La confianza en sí mismos.

La ansiedad para el aprendizaje de la nueva lengua.

Así la metodología que le caracteriza es el uso de técnicas que proporcionen una información de entrada comprensible, y un ambiente que facilita la comprensión de la información potenciando la confianza en sí mismos.

Se basa en la observación y la interpretación de cómo los alumnos adquieren las lenguas sin incidir en la organización formal gramatical.

El papel del profesor es ser fuente de información, crear un clima relajado y una relación afectuosa. Elegir y organizar gran variedad de actividades que incluyan todos los contenidos y contextos.

El papel del alumno es:

- \* aportar información sobre el nivel que posee.
- \* tener un papel activo en la consecución de información.
- \* decidir cuando empiezan a producir y avanzar en la lengua.

Los materiales de enseñanza son aquellos que provienen de la vida real, así como libros, murales, etc. que sean ejes motivadores, agrupados por temas y situaciones de interés.

También Richards Jack y Rodges en su libro hacen referencia a un método desarrollado por el psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov (1980). El método de SUGESTOPEDIA. En líneas muy generales es un método que trata de aprovechar las influencias del subconsciente para mejorar el aprendizaje. Aprovecha técnicas como el yoga, la respiración rítmica, la concentración, la música, el ritmo.

Profesor y alumno establecen una relación como la de padre e hijo. El papel del profesor consiste en crear situaciones en las que el alumno esté receptivo y concentrado para que retenga mejor la información.

El papel del alumno es entregarse a las técnicas elaboradas para ser más receptivas. Este método tiene entusiastas y detractores, pero no cabe duda de que se necesita creer en él.

AÑO	AUTOR	TEORÍA METODOLÓGICA	PAPEL PROFESOR	PAPEL ALUMNO	MATERIAL
1920 1930	KARL PLOTZ	CONDUCTUAL. Aprendizaje repetitivo de ejercicios. Enfoque tradicional Metodología gradual secuenciada Lectura y escritura de textos	Modelo	Receptor	Objetos concretos
1950 1960	HAROD PALMER. MICHAEL WEST	CONDUCTUAL Estructuras de enseñanza analítica Enfoque oral audio-visual, Metodología: audiolingüística. Estímulo I Respuesta. Refuerzo	Controlar modelos correctos	Pasivo. Responder al estímulo.	Objetos reales Textos
1970 1980	NOAM CHOMKY	COMUNICATIVO. Aprendizaje significativo. Metodología: aprender haciendo. Método experiencial.	Ayudar al alumno. Facilitar, Analizar, Aconsejar, diagnosticar.	Crear otra lengua con fluidez. Negociador de su propio aprendizaje.	Materiales de la vida diaria. Las relacionadas con sus actividades. Libros de texto.
1980	JAMES ASHER	CONDUCTISTA. METODO: RESPUESTA FÍSICA TOTAL El verbo imperativo como elemento lingüístico central. Metodología: conjunto de técnicas compatibles con otras.	Director Proporciona oportunidades de aprendizaje.	Escuchar. Actuar. Responder órdenes dadas.	Acciones y gestos del profesor.
1980	CALEB GATTEGNO	ESTRUCTURAL. METODO-VIA SILENCIOSA Se define por un enfoque de Enseñanza aprendizaje de: aprender y retener. Resolución de problemas. Creatividad. Descubrimiento.	Examinar y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje.	Analizar. Adquirir experiencias.	Regletas. Murales.
1980	CHARLES A.CURRAN	HUMANISTA METODO: APRENDIZAJE COMUNITARIO DE LA LENGUA. Se expresa emociones, sentimientos con el conocimiento lingüístico.	Relacionar lo afectivo y lo cognitivo.	Comprender y asignar significados. Construir una gramática básica.	Pizarra, retroproyector, video, láminas.
1980	TRACY TERREL	ENFOQUE NATURAL Metodología Componente cognitivo-afectivo. Motivación, confianza. Ambiente propicio.	Fuente de información. Creador de un clima relajado y organizado.	Aportar un nivel activo. Decidir su avance.	Murales propuestas de la vida ordinaria.
1980	GERORGI LOZANOV	SUGESTOPEDIA. Aprovechamiento del subconsciente, Técnicas de Yoga... concentración etc.	Crear situaciones de concentración.	Papel receptivo y entusiasta.	Los de la vida ordinaria.



## 11. LA LENGUA DE SIGNOS

Nuestro planteamiento es ofrecer a los estudiantes de Magisterio, futuros maestros, la lengua de signos como una lengua con entidad propia. Su empleo no es simultáneo a la producción oral sino que se vincula a contextos de enseñanza bilingüe y en que la lengua de signos y la lengua oral son instrumentos básicos de interacción y de acceso a los currícula de Infantil y Primaria.

En las declaraciones de la Resolución 28/96 de la Asamblea General de Naciones Unidas en su 48 reunión de 20 de XII de 1993, publicada el 4 de Marzo de 1994 (UNESCO, arto 21), se lee lo siguiente:

... «se contempla la importancia de la lengua de signos como medio de comunicación para los sordos y la necesidad de garantizar que todos los sordos tengan acceso a la enseñanza de la lengua de signos de su país».

... «Por otro lado, sabemos que en los últimos años, a partir de 1930, los psicólogos, profesores y familiares de personas con «necesidades especiales» hemos descubierto algo importante, hay muchos recursos, no sólo el habla, para romper o disminuir su silencio comunicativo. Lo contrario del silencio no es necesariamente el habla. Miles de niños y adultos con sordera, autismo, deficiencia mental, parálisis cerebral y otras alteraciones, se están beneficiando de este descubrimiento.» CA. Riviere, 1993).

Para nuestra opinión, el conocimiento de la lengua de signos permitirá al profesional desarrollar mejor su trabajo con niños sordos hijos de padres sordos, que la emplean como lengua materna. Por otra parte, podrá iniciar la primera comunicación con los niños sordos hijos de padres oyentes.

El docente, además de tener nuevas posibilidades comunicativas, tendrá un conocimiento mas profundo de la realidad social y la lingüística de las personas sordas.

La lengua de signos ha tenido su propia trayectoria e historia, pasando por momentos y enfoques propios de la época, pero todos ellos inciden en dar al niño sordo posibilidades de comunicación y al adulto de recibir y dar la comunicación correspondiente.

### **Recorrido histórico de la lengua de signos**

Hasta el siglo XVI no se comienza la educación del niño sordo. Fray Pedro Ponce de León, enseña a hablar a sus alumnos sordos por: observación, imitación y repetición, aunque su gran descubrimiento fue el método oral, intuye que

debe sustituir un sentido por los otros, y centra su metodología en la idea de la relación entre las figuras de las letras escritas, los movimientos de los labios y los objetos que le rodean.

Manuel Ramírez Carrión (1579-1652) pone en práctica el método de Ponce de León y enseña a leer y escribir.

Juan Pablo Bonet (1610), es el primero en utilizar *la DACTILOLOGÍA*, dibujos y gestos para la enseñanza de las palabras.

Por contraste la gramática empleada se condensa en tres partes: vocales, verbos, y conjugaciones.

Pedro Castro (1663). Introduce el método de Ponce de León en Italia, como un método oral.

Fray Diego Vidal (1675-1740), enseña a hablar a los niños sordos de Zaragoza.

Todos estos autores participan de las ideas metodológicas de Pedro Ponce de León.

En líneas generales el método tiene un enfoque claramente conductista donde se da capital importancia al lenguaje oral, la letra y el sonido y la dactilología de esa letra. Su preocupación esencial es llegar a leer y escribir y conocer la gramática, además de la Geografía, la Historia y el Catecismo.

Posteriormente, en 1760, el abad L'epée abre en París la primera escuela de sordos. En ella participan muchos especialistas de la época.

A mediados del siglo XIX se institucionalizan los centros de enseñanza, por tanto, el colegio Nacional de sordomudos y ciegos pasa a manos estatales.

La Ley de Instrucción Pública de 1857 contempla:

- \* la educación del niño sordo.
- \* la formación de profesores de sordos en el Real Colegio Escuela de Sordomudos de Madrid.

En este momento se empieza a hablar de materias de enseñanza al niño sordo. Del aprovechamiento de los restos auditivos del lenguaje oral, y del uso de la lengua de signos (lenguaje mímico), así como de preparar al alumno para sus labores.

La metodología utilizada debe ser "observar, describir por sí mismos, preguntarse y reflexionar".

En cuanto a los medios materiales dice que el sordo debe conocer «el idioma, la palabra». Para el conocimiento de la palabra puede usarse el dibujo y el *lenguaje mímico*.

El maestro es la persona de quien depende la enseñanza. Su papel es atender al «desarrollo» de la inteligencia de los alumnos, procurando que aprendan los signos. formen idea de lo que representan practicando ejercicios especiales.

El papel del alumno es el de recibir el aprendizaje.

En 1880, el congreso de Milán, da primacía al oralismo y se prohíbe la lengua de signos. No obstante, esta lengua pervive como curricula oculto entre los adultos

Entre los años 1915 a 1950, con los dos Reglamentos para el colegio de Sordomudos, se incide en el oralismo y en nuevos métodos como: El verbotonal (1963), la palabra complementada de Cornett (1967); el entrenamiento auditivo de Jouve etc. Todos ellos se definen por ignorar la lengua de signos.

En nuestro país a partir de la Ley General de educación (1970), y hasta el R / D sobre integración de 1985, se apuesta por nuevas tecnologías de estimulación temprana y orientación a las familias.

A partir del R/D de 1995 sobre alumnos con necesidades educativas especiales, se incrementan los recursos humanos y materiales y asistimos a un cambio de actitud en las prácticas educativas.

Al alumno se le da la oportunidad de socializarse, ir a la misma escuela, sin embargo, no se ha logrado dar respuesta educativa ajustada a las necesidades del niño sordo/a, por falta de preparación básica de los profesores tutores y los profesores de apoyo.

También es importante la falta de adultos sordos que sirvan de modelo de identificación tanto en centros de educación específica de sordos como en centros ordinarios.

La Administración tampoco define cómo dar respuesta educativa ajustada, pues conoce las polémicas del oralismo y la lengua de signos y sobre todo, no da respuesta en el modo de realizar la formación del maestro para integrar al niño sordo en la escuela.

### Nuestra propuesta metodológica para la formación de maestros/as en la lengua de signos

En nuestra propuesta, no podemos definirnos por una teoría o enfoque en el aprendizaje de los propuestos para un segundo idioma, pero sí nos sirven para aplicar al proceso didáctico, técnicas adecuadas, procesos lógicos, modelos formativos, actitudes a desarrollar... De cada una de estas teorías podemos aplicar algo en nuestra práctica docente, y lo que es mejor, podemos fundamentar esta práctica para no caer en un practicismo rutinario, sino en una continua investigación de aula.

Como hijos de nuestro tiempo apostamos por un enfoque esencialmente *comunitario) comunicativo y natural*, que se identifica con un modelo ecológico que pretende analizar los procesos de enseñanza/aprendizaje: estudiando los procesos cognitivos de cada alumno en relación con el medio, y

observando los comportamientos o actitudes según se configuran en el aula, es decir, teniendo en cuenta el escenario social-familiar y escolar.

La Metodología o estrategias empleadas tienen que ver con las metodologías que se utilizan en la actualidad y que ponen de manifiesto principios de **actividad, autonomía, motivación, atención, respeto al ritmo personal, socialización**. Esto se traduce en que:

- a) La enseñanza/aprendizaje debe partir de lo experiencial, por tanto los programas reflejarán situaciones experienciales o de la vida diaria.
- b) Las actividades deben hacerse de manera individual y en grupo / clase. Por tanto, se aprenderá el signo y se expresará ante el grupo con lengua de signos.

En este momento podemos destacar la importancia de aprender dentro de una situación de la vida real, el vocabulario necesario, las frases hechas o giros, y con esto damos cumplida cuenta del aprendizaje del léxico, las estructuras gramaticales y semánticas para la comprensión y expresión del nuevo idioma.

- c) Nuestra metodología pretende además apostar por conseguir conductas y habilidades comunicativas, así como actitudes sociales sobre la lengua, los hablantes, la cultura de los hablantes, etc.

En este sentido participamos de las técnicas humanistas de enfoque comunicativo de la lengua que incluyen emociones y sentimientos con el conocimiento lingüístico.

"el componente actitudinal es una de las variables que inciden en el dominio de una segunda lengua "(Martínez Abellán 1999).

Esto se explica desde el campo de la psicología social que subraya la importancia de la motivación, así como desde el convencimiento de que con una nueva lengua se accede a la comunidad que la utiliza y es propietaria.

Es necesario conocer por qué quiere aprender el alumno esa lengua, qué motivación le ha llamado a aprenderla para motivarle o acentuar su interés.

La motivación incluye cuatro aspectos según Martínez Abellán:

1. Una meta: aprender la lengua.
2. Un comportamiento: el esfuerzo.
3. Un deseo de alcanzar la meta.
4. Una actitud favorable respecto a la actividad en cuestión.

En nuestro caso la meta es aprender la lengua de signos para comunicarnos con los alumnos sordos y poder transmitir los contenidos del currículo entendiéndolo por ello los conceptos, los procedimientos y las actitudes que le llevarán a integrarse en el currículo común de su edad.

La comunidad (familia) de la que proviene el niño sordo, puede ser de padres sordos u oyentes. Los primeros transmiten la lengua de signos como lengua materna a sus hijos.

Los segundos no la conocen y necesita la comunicación partiendo de lo que el niño pueda descubrir. La comunicación debe hacerse por todas las vías posibles incluida la de signos.

Ante esta realidad, la dinámica de la clase para el aprendizaje de los futuros maestros de estos niños, utilizará **métodos interactivos** basados en la participación dentro del gran grupo o el pequeño grupo, dirigidos a dos aspectos esenciales: .

- a) Para el propio aprendizaje de la lengua, donde se proponen diálogos, debates, aprendizajes de un concepto, una lección ...es decir, se propone al alumno una situación conflictiva que le exige preparar su resolución.

El grupo de alumnos prepara la actuación y cada uno representa el papel asignado:

"Maestro que enseña, alumno que entiende un concepto".

El grupo entero evalúa sus propias actuaciones haciendo los comentarios y correcciones correspondientes.

En otras ocasiones, se propone el visionado de un vídeo donde se da noticia o diálogo de una situación. El futuro maestro, debe saber interpretar oralmente lo que se cuenta en lengua de signos.

Finalmente se realizan o graban videos de su propia actuación para ser interpretados por el resto de los grupos.

- b) Para el aprendizaje de la Metodología a impartir, donde es necesario hacer entender a los alumnos (futuros profesores), que son tutores, dinamizadores del proceso de aprendizaje de los niños. En este caso el método comunicativo propondrá un aprendizaje interactivo que atenderá a:

- \* Las funciones comunicativas de aquello que aprende, introduciéndoles en la experiencia y conceptualización del mundo que le rodea, la expresión de sus sentimientos y sus vivencias.

- \* El proceso cognitivo de cada niño.

Todo este proceso cognitivo y vivencial debe quedar reflejado en un proyecto o currículo común para todos los alumnos, donde se atiendan objetivos y contenidos comunes pero se señalen aquellos específicos para el aprendizaje de la lengua.

Así mismo, se deben especificar los procedimientos propios de todos los aprendizajes y los singulares para aquellos que deben expresarse en otra lengua.

Las actitudes programadas deben resaltar la transmisión de valores culturales propios de la lengua aprendiendo la importancia de la relación del alumno con los otros alumnos del grupo.

Los materiales que reflejarán en su programación estarán extraídos del contexto natural y socio-cultural propio del niño y de la lengua en que se enseñe. Entre este material, podemos destacar la visualización y análisis de vídeos de actividades de sordos adultos, poesías, canciones, teatro, etc.

## **Evaluación del alumno futuro profesor**

Nuestro alumno universitario debe ser evaluado sobre la lengua y la metodología aprendida.

Entendemos que inicialmente se deben valorar:

### ***a) Factores psicosociales:***

Entre ellos podemos citar:

La motivación: tendremos que saber la motivación que le lleva a aprender la lengua de signos.

La actitud: que afecta a la motivación, pero donde se pueden encontrar componentes como:

.La situación del aprendizaje.

.El estilo del profesor.

La capacidad para relacionarse con otras culturas.

La personalidad: debemos saber si es un alumno que se autoestima, si es extrovertido y no tiene miedo al ridículo, si tiene una ansiedad sana que le facilite el aprendizaje.

Durante el tiempo del aprendizaje nos fijaremos en evaluar:

### ***b) Factores de estilo cognitivo:***

En este campo evaluaremos actitudes como:

El campo de dependencia-independencia con lo que son capaces de sacar algo a otro contexto.

La reflexión e impulsividad para saber improvisar una expresión que aclare, que indique.

El modo de analizar y sintetizar para comunicar algo.

También evaluaremos estrategias metodológicas como:

- La preparación, la organización, la producción de sus programas.  
La autoevaluación, reflexión, búsqueda de recursos.  
Las contextualizaciones

y además valoraremos otros factores como:

- La memoria.  
La capacidad o discapacidad lingüística.  
El ritmo de aprendizaje.  
Los logros obtenidos.  
La capacidad inductiva para el aprendizaje de esta lengua.

En resumen:

Debemos valorar las actitudes que van asociadas al uso de la lengua de la comunidad a la que va dirigida.

La orientación instrumental y metodológica para poder aprenderla, utilizarla en su propio uso y beneficio y en beneficio del niño sordo.

## BIBLIOGRAFIA

- .I\RANDA, R.E. (1999). La Educación de Niños Sordos se Enfrenta a Graves Carencias. Escuela Española Mayo.
- KASHEN, J.D. Y TERREL, T.D. (1983). The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom. Pergamon, Oxford.
- LA FORGE (1983). Consuseling and culture in Language Aquisition. Oxford: Pergamon.
- MARTÍNEZ ABELLÁN, A. (1999). Componente Actitudinal en la Enseñanza de Idiomas. Comunidad Escolar (208).
- MOSKOWITZ, G. (1978). Caring and sharing in the forreign Language Class Newbury House, Rowly, Ma.
- RICHARDS, J. y RODGERS, T. (1998). Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Cambridge University Press.
- ROGERS, C.R (1951). Centered Therapy. Boston: Hougilton Mifilin

# Usos educativos de la telemática

JOAQUÍN PAREDES LABRAC\*)

*Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación*  
Universidad Autónoma de Madrid

## RESUMEN

Este artículo aborda la elaboración de criterios para la construcción de un currículo de formación de maestros en el ámbito de las tecnologías telemáticas. Para ello, se analizan diversas experiencias apoyadas en herramientas telemáticas de uso acuñado, como son las mensajerías electrónicas, las teleconferencias y el uso educativo de *Internet*. Se presta particular atención a su integración curricular mediante proyectos, y se valoran los condicionantes de la vida de los centros que puedan estar determinando la introducción de estas nuevas tecnologías en la dinámica de los mismos. [Descriptor: Usos de los medios; mensajerías electrónicas; *Internet*; formación del profesorado; Educación Infantil; Educación Primaria].

## ABSTRACT

This article make an approach to the curriculum f'ramework for telematics for teacher education. It discusses a variety of cases in which are included telematics tools: e-mail, computer - conferencing, educational use of *Internet*. The integrated use of Information Technologies through projects and an deep understanding of the ways in wich the context of schools contributes to embrace telematics are analysed. [Descriptor: Computer uses in education; e-mail; *Internet*; teacher education; curriculum; Elementary Education; Primary Education.]



## 1. Introducción.

Hay cierta urgencia para encarar el desafío de la telemática en la sociedad actual, particularmente el caso de *Internet* y su potencialidad educativa. Cualquiera que se asome esporádicamente a esta *tecnología* puede apreciar los profundos y rápidos cambios que en ella acontecen. Pero el desafío proviene no tanto de las herramientas telemáticas como de la pluralidad de agentes que los auspician (instituciones algunas veces, particulares en muchas ocasiones, pero las más intereses comerciales). El resultado es que se proponen en su seno muchas actividades que entrañan comunicación e información, pero que tienen motivaciones muy diversas. Así, en *Internet*, como modelo de las herramientas telemáticas, se hace una oferta muy rica y, paradójicamente, desestructurada, anárquica; actualizada de forma incontrolada, interesada y esporádica; y donde es posible perderse.

Abundando en la necesidad de alguna propuesta educativa, y concentrando el análisis en lo que hace referencia a la infancia, es cada vez mayor la atención concedida a las repercusiones del acceso indiscriminado de este colectivo a las redes telemáticas desde sus hogares e, incluso, desde las instituciones escolares (DILLON, 1999). Estas repercusiones afectan no sólo a los contenidos a los que pueden quedar expuestos los niños, sino también al peligro de que puedan asistir tan pasivos como parece que lo hacen cuando están expuestos a otros medios (televisión, juegos de ordenador).

Es más, la libertad y el control personal están en entredicho (BORRÁS, 1997) pues, si bien es posible el anonimato, la práctica hace a veces dudar, con los bombardeos indiscriminados de *correo basura*; que se escuche a los que *hablan más alto*; o que la información proporcionada sólo sea accesible a quienes poseen una mínima formación y los medios para filtrarla.

Se hacen necesarios, por tanto, un código deontológico por parte de los productores para evitar dañar a la infancia (una suerte de deseable autorregulación), pero también algunas actuaciones concretas, como son las de ofrecer oportunidades de acceso a estos contenidos y una guía en la utilización de las redes. Referidas a la infancia, se trata de cuestiones que competen a los padres y, una vez más, que pueden ser practicadas por los maestros en las instituciones educativas.

En este último sentido, determinados proyectos telemáticos en educación trabajan en la distribución de propuestas pedagógicas en la red (*International Education and Resource Network*, I\*EARN, PIÑERO y VIVES, 1997; *Kidlinks*, [HTTP://WWW.KIDLINKS.ORG/SPANISH/](http://www.kidlinks.org/spanish/)). En estos proyectos se apoya el aprovechamiento educativo del nuevo medio, su lectura crítica y se pretende facilitar el acceso a las redes a colectivos desfavorecidos socialmente.

Para el desarrollo de proyectos telemáticos se piensa en enseñantes y artefactos a su disposición en las aulas. Pero poner en marcha estos principios afecta a la escuela en su conjunto.

Efectivamente, cada tecnología abre posibilidades nuevas o suma otras ya presentes, bien es verdad que siempre que se cuente con maestros comprometidos y creativos que busquen, en su uso, dar respuesta a desafíos para sus clases y grupos de alumnos.

Además, y desgraciadamente, entre los principales obstáculos para la introducción y uso de la telemática en las escuelas parecen estar, de nuevo, la falta de habilidades informáticas de los maestros y el que no hayan dispuesto de ejemplos exitosos del uso de la telemática.

Inmediatamente aparece también otra cuestión ineludible al referirse a propuestas escolares, como son las carencias de infraestructuras.

Sin embargo, no se trata de una mera aceptación del uso de tecnología en la escuela derivada del imperativo técnico, como se propuso ya ante otras *oleadas tecnológicas* (uso del vídeo, uso de programas de informática educativa) (por ejemplo SOMEKH, 1992), sino de una reflexión sobre las repercusiones de estos usos en la ecología de los centros educativos. Se trata pues de que el potencial motivador, comunicador y capacitador de la telemática debe planificarse y cultivarse (RUIZ TARRAGÓ, 1996; COLOMER, 1997), pues estas propuestas sólo tienen éxito cuando se encuadran en redes humanas y educativas.

Se abre, entonces, un camino para afrontar la integración de los usos de la telemática en las escuelas, con consideraciones que deben tener cabida en la formación de maestros: la innovación en el marco de la profesionalidad de los docentes, la experiencia personal y colectiva de las oportunidades que *Internet* y otras tecnologías brindan y una gestión eficaz, en todos los niveles, que vele por las infraestructuras, la interacción con el entorno, la igualdad de oportunidades y la flexibilidad organizativa.

## 2. Posibilidades y condiciones para los usos de la telemática.

Desde la escuela se puede responder a este nuevo medio de comunicación, en la medida en que se vaya a:

Proporcionar a los alumnos marcos de referencia para situarse en un espacio lleno de significados y rutas, como *Internet* (SALINAS, 1995).

Gestionar pedagógicamente situaciones en las que los mensajes e informaciones pueden ser contradictorios e incomprensibles para los alumnos (RUIZ TARRAGÓ, 1996).

- Trabajar sobre procedimientos y habilidades de los alumnos para compensar el dominio de estrategias de búsqueda de información que requieren las telecomunicaciones (RUIZ TARRAGÓ, 1996).
- Ofrecer una educación para el consumo que tenga en cuenta que la moderna tecnología abre un canal de acceso directo al cliente. Los niños están expuestos a una nueva forma de comercio (RUIZ TARRAGÓ, 1996).

La escuela se encuentra frente a una manifestación social sobre la que puede apoyarse para:

- Romper su tradicional aislamiento para enriquecerse (pÉREZ GÓMEZ, 1994; SALINAS, 1995; RUIZ TARRAGÓ, 1996; PIÑERO y VIVES, 1997), particularmente en la escuela rural (GUITERT, 1996), contactando con las escuelas del entorno inmediato (RODRÍGUEZ ROSELLÓ, 1996) y con los recursos educativos externos (RUIZ TARRAGÓ, 1996; GUITERT, 1996): bibliotecas, museos, medios de comunicación, creadores de información; para enriquecer a los equipos de maestros en el contacto con sus colegas (HONEY y ENRÍQUEZ, 1993; GUITERT, 1996); y para dar cuenta de su cometido e intereses (pIÑERO y VIVES, 1997).

Potenciar uno de sus cometidos básicos, la enseñanza de la lectoescritura. Estas herramientas telemáticas revalorizan el texto escrito, la habilidad con los procedimientos en la comunicación, el estudio en la lengua en diversos contextos: escribir para un público real, para personas que no se conocen, y favorece integrar las distintas áreas de Lengua y ésta con otras disciplinas (RUIZ TARRAGÓ, 1996; GUITERT, 1996).

Potenciar la atención a la diversidad, debido a que puede proporcionar a estudiantes con problemas auditivos la posibilidad de realizar discusiones vitales (GUITERT, 1996).

Puede también renovar los procesos de enseñanza - aprendizaje, cuando los maestros utilicen estas herramientas para:

- Orientar las motivaciones e intereses de los alumnos en la búsqueda de información (SALINAS, 1995; GUITERT, 1996; HANNAFIN, 1992); darles más protagonismo y hacerles asumir un papel más activo, donde son receptores y generadores de saber.
- Complementar las clases presenciales con conexiones con el maestro y realización de trabajos de investigación en grupo (RODRÍGUEZ ROSELLÓ, 1996), cambiando en definitiva el concepto de tiempo (pIÑERO y VIVES, 1997).

- Realizar una atención a la diversidad, mediante el trabajo individual con alumnos que no pueden asistir de forma regular a las clases presenciales (RODRÍGUEZ ROSELLÓ, 1996).
- Desarrollar actividades colaborativas de enseñanza y aprendizaje en el ámbito nacional e internacional (RUIZ TARRAGÓ, 1996; GUITERT, 1996; COLOMER, 1997; PIÑERO y VIVES, 1997).
- Resolver situaciones reales centradas en la resolución de problemas (GUITERT, 1996).
- Realizar acercamientos interdisciplinarios e interculturales a diversos temas (GUITERT, 1996), donde pueda trabajarse sobre valores y discutir estereotipos (ROZAS y BOSCO, 1998).

Las redes permiten, además, optimizar la administración y gestión escolar (RUIZ TARRAGÓ, 1996), quizás la única actividad que está siendo generalizada a todos los centros y que sustituye otra herramienta ya popular como es el fax.

Un vehículo para la integración de estas posibilidades en las escuelas es el proyecto telemático.

### **3. El proyecto telemático.**

La integración de las actividades telemáticas en el desarrollo curricular favorece la globalización de los contenidos escolares, tan necesaria en Educación Primaria.

El modelo de aprendizaje que subyace a los proyectos telemáticos es el de aprender a aprender (realizar aprendizajes significativos en distintas situaciones y circunstancias); se trabajan temas de carácter social, generalmente transversales, lo que ayuda a formar personas más abiertas y con mayor predisposición al cambio; los maestros desempeñan un rango variado de funciones; el alumno es copartícipe y autor, porque presenta, busca, recopila y pone en relación fuentes de información; y la evaluación se centra en actividades y procedimientos (GUITERT, 1996). Pensando en los más pequeños, las estrategias que se ponen en juego son diferentes. Por ejemplo, en el proyecto de teleconferencia sobre el *Año Internacional de la Familia* (PIÑERO y VIVES, 1996), se trabajó con alumnos españoles y japoneses desde Infantil a Secundaria. Los más mayores confeccionaron un diccionario afectivo sobre la familia y participaron en un juego de rol sobre figuras familiares. Los más pequeños realizaron dibujos sobre cómo percibían la familia, los describieron y enviaron mensajes sobre similitudes y diferencias por correo electrónico. Esta actividad les permitió conversar sobre el tema, profundizando sobre un mismo concepto mediante aportaciones de clase y vía telemática.

Existen múltiples proyectos, que se pueden diferenciar por las tecnologías y el tipo de comunicación pretendido.

Así, con respecto a las tecnologías empleadas, se pueden mencionar desde proyectos que sólo utilizan el correo electrónico (*mensajerías electrónicas*) como medio de comunicación hasta aquellos que realizan comunicaciones diarias mediante videoconferencias (*teleconferencias*) y la utilización de *ieubs* como entornos tecnológicos de trabajo cooperativo (*uso educativo de Internet*).

Con respecto a los tipos de comunicación facilitados por estas herramientas, se abre un rango amplio de posibilidades de cooperación (COLOMER, 1997). Así, se encuentran comunicaciones:

Entre los profesionales de la enseñanza, con objeto de trabajar de forma cooperativa la planificación de proyectos y el intercambio de experiencias profesionales.

Entre grupos de clase, orientadas a resolución de problemas de forma cooperativa y el intercambio de información entre los alumnos.

Entre alumnos y con la sociedad en general, que requieren diseñar espacios específicos para darle un valor educativo superior a los medios de comunicación tradicionales.

Vaya por delante que esta diferenciación es más analítica que práctica, más académica que plataforma de innovación. Pero, una vez más, se ha de plantear así al menos por una razón: es posible dar un salto cualitativo en la vida de los centros desde propuestas poco sofisticadas tecnológicamente.

#### **4. La mensajería electrónica.**

La *mensajería electrónica* o *correo electrónico* está basada en el ordenador y permite la transmisión de mensajes textuales que serán recibidos en un tiempo más o menos prolongado por un auditorio determinado.

Las actividades con correo electrónico están orientadas a fomentar la colaboración entre grupos de alumnos, con actividades que parten de una suscripción realizada por el centro. Estas actividades hacen referencia a: libros telemáticos, periódicos escolares, investigaciones conjuntas, o juegos de sociedad (ajedrez) y de rol (BAUTISTA, 1994), si bien también tienen cabida actividades de comunicación uno - uno (correspondencia escolar, tutorías) y uno - muchos (participación de expertos).

De entre estas posibilidades conviene detenerse precisamente en las actividades de comunicación. La introducción del correo electrónico facilita cierta inmediatez, garantía de recepción, posibilidades de modificación y el bajo coste

económico (COLOMER, 1997). En buena parte de las ocasiones suele haber además una página de *Internet* que ofrece soporte y espacio para reflejar la experiencia.

En algunos de estos proyectos también aparece, junto al maestro, la figura del tutor o mentor (MATHER, 1997) (por ejemplo *E-Mail Mentor Program* (Hewlett - Packard) (1996), [HTTP://MENTOR.EXTERN.L.HP.COM](http://MENTOR.EXTERN.L.HP.COM); *Electronic Emissary Project* (Universidad de Tejas) (1993), [HTTP://WV.QW.TAPR.ORG/EMISSARY/INFOSME.HTML](http://WV.QW.TAPR.ORG/EMISSARY/INFOSME.HTML); *MentorCenter* (National Science Foundation), [HTTP://NSN.BBN.COM/MENTOR/MENTOR\\_CENTER.HTML](http://NSN.BBN.COM/MENTOR/MENTOR_CENTER.HTML)). En estos proyectos de teletutoría o *telementoring* el maestro define el proyecto y busca a tutores, que son voluntarios. Se trabaja con correo electrónico, y las interacciones son uno - uno y uno - muchos. Sus propósitos son variados:

- Ayuda individual a los alumnos. Por ejemplo, interacción entre hispanos y anglosajones para perfeccionar mutuamente su Segunda Lengua o bien su lengua extranjera.
- Ampliación de la interacción del aula a intercambios entre maestros, alumnos y expertos. Por ejemplo, investigación sobre raíces culturales, folklore, leyendas y literatura; interacción con personas de otras culturas que viven en el país.
- Trabajo sobre comunicación dentro y fuera del aula.

La utilización de la *mensajerías* está marcada por la influencia de las teorías de FREINET (GUITERT y PENIN, 1994): promueve el desarrollo moral y combate el egocentrismo, obliga a pensar en el contexto antes de comunicarse, sitúa a los alumnos en una actitud activa y es motivador porque supone ser leído por otro.

## 5. La teleconferencia.

La *teleconferencia* es, en sentido amplio, cualquier comunicación interpersonal mediante transmisión de texto, imagen y sonido entre varias personas, con mensajes que son enviados a un tema o carpeta a la que generalmente pueden acceder las personas participantes (*telecollección asistida por ordenador*) o crear un entorno de comunicaciones por un grupo particular y para utilizaciones especializadas, con comandos especiales o interfaces simplificados (*comunicación estructurada por ordenador*). Ejemplos de teleconferencia los ofrecen *softwares* específicos a los que se accede identificándose y que se gestionan en *Intranet* o en *Internet*, y los denominados *foros de discusión* (también denominados *foros de noticias*, *grupos de noticias*, *grupos de interés* o *newsgroups*).

Con estas herramientas de teleconferencia, según FURNELL (1998), es posible aplicar en tiempo real, en algún grado, todos los aspectos del proceso educativo: almacenamiento, gestión, distribución de materiales de enseñanza, trabajo práctico y evaluación del aprendizaje. Otro autor (SELINGER, 1998) abunda sobre la cuestión y propone que este *soporte en tiempo real* capacita a los estudiantes para formar una "comunidad crítica" de aprendices. VEEN, LAM y TACONIS (1998) han hecho notar, sin embargo, que no es suficiente el uso eficiente de estas tecnologías. A juicio de estos últimos autores, se requiere una reflexión pedagógica sobre los procesos emprendidos con estas tecnologías para que realmente contribuyan a la creación de entornos efectivos de aprendizaje.

Se cuenta con numerosos ejemplos de proyectos universitarios, de enseñanza a distancia, sobre formación sobre equipos tecnológicos y de enseñanza de idiomas (HAGAN, 1995; SÁNCHEZ SOLÁ, 1998) para valorar la incidencia de las teleconferencias. En todos ellos se pone el acento en que las teleconferencias no son un fin en sí mismas, sino que más bien son integradas en la enseñanza y el aprendizaje.

En el ámbito de la Educación Infantil y Primaria el desarrollo de proyectos telemáticos está vinculado con el grado de alfabetización informática de los maestros y los alumnos (CAMPOS, 1997). Cuando los maestros se resisten a participar es porque los interfaces telemáticos no animan, aunque sean muy visuales y con elementos comunes al sistema operativo *Windows*. También tienen miedo de la difusión de virus a través de los ordenadores; y al gasto económico que genera esta actividad de comunicación.

Los alumnos que participan muestran una motivación renovada por su trabajo escolar (MATHER, 1997). Además, el inicio de proyectos de teleconferencia anima a continuarlas en otros: poner páginas *web* del colegio, participar en otros proyectos (por ejemplo *Proyecto QUIPUS*, [HTTP://MPSNET.COM.IVIX/QUIPUS/PROY1.HTVI](http://MPSNET.COM.IVIX/QUIPUS/PROY1.HTVI)) o colaborar en revistas electrónicas (*Quaderns Digitals*, [HTTP://WWW.CIBERAULA.ES/QUADERNS/](http://WWW.CIBERAULA.ES/QUADERNS/)), lo que refuerza la constante de estas experiencias, que lo importante son los procesos emprendidos y no las herramientas utilizadas.

## 6. Usos de *Internet*.

La utilización de *Internet* incorpora las ventajas de las mensajerías electrónicas y de las teleconferencias. Para BARTOLOMÉ (1995), caben tres diferentes niveles de utilización del hipertexto desde la perspectiva de sus usuarios: usuario como navegante; como coautor, añadiendo comentarios; y como programador. Otra forma de abordar los usos del hipertexto es hacerlo por el tipo de actividades que promueven: accesos específicos, acceso a banco de datos, acceso a

tutoriales *on line*, autoproducción de documentos y soporte para el desarrollo de proyectos telemáticos (COLOMER, 1997; GUITERT, 1996; PIÑERO y VIVES, 1997; RODRÍGUEZ ROSELLÓ, 1996; ROZAS YBOSCO, 1998; RUIZ TARRAGÓ, 1996; SALINAS, 1995).

Una interesante propuesta genérica sobre usos educativos en *Internet* se puede conseguir en [.HTTP:// CCWF.CC.UTEXAS.EDU/~JBHARRIS/VIRTUAL\\_ARCHITECTURE/INDEX. HTML](http://CCWF.CC.UTEXAS.EDU/~JBHARRIS/VIRTUAL_ARCHITECTURE/INDEX.HTML).

*Acceso a materiales electrónicos) bancos de recursos y tutoriales.*

Se trata de accesos selectos a información hipertextual, con imágenes y a veces con sonido, lo que suele ser un recurso motivador para los alumnos. Suelen ser ilustrativos de un tema y ser realizados a propuesta de los docentes, generalmente en *modo local* (sin conexión a la red ni gasto telefónico asociado) pero pueden llegar a ser de navegación libre.

Es posible acceder a recursos de alto potencial educativo como bibliotecas, museos (por ejemplo el *Exploratorium* de San Francisco, [HTTP:// WWW.EXPLORATORIUM.EDU](http://WWW.EXPLORATORIUM.EDU)), exposiciones, revistas escolares y centros de documentación. También se pueden recuperar datos, gráficos y aplicaciones, como ocurre con las imágenes de expediciones espaciales de la NASA, en [HTTP:// KIDS.EARTH.NASA.GOV](http://KIDS.EARTH.NASA.GOV).

Cuando se produce la navegación libre, se puede estar favoreciendo un acercamiento interdisciplinar e intercultural a diversos temas y entrar en contacto directo con creadores de información. Según BARRON e IVERS (1996) los tipos de *investigación* llevados a cabo por los alumnos en *Internet* se pueden codificar, en una gradación, como búsquedas básicas, avanzadas y originales. Para lograr el último estadio, han resultado exitosas estrategias guiadas y colaborativas de uso de *Internet* (BoRRÁs, 1997), y que se concretan en los siguientes criterios:

- Provisión de guía efectiva, que incluya un apoyo individualizado.
- Ajuste de los contenidos a las necesidades de los alumnos.
- Promoción de una práctica intensiva a través de tareas auténticas y significativas.
- Fomento de la participación y colaboración de clase.
- Creación conjunta por docentes y alumnos del entorno de aprendizaje.

De esta propuesta se puede entrever que se trata más de una estrategia de aprendizaje que de enseñanza, orientada a la resolución de problemas desde la significación, el interés, la autonomía y la cooperación, y más preocupada por la percepción que por la memoria (BoRRÁs, 1997).



### *Usos curriculares.*

El área de *Conocimiento del medio natural, social y cultural* es, quizás, la más proclive a la utilización de estas tecnologías. Así, en *Conocimiento del medio natural* permite obtener información, fotografías, hipótesis y explicaciones. En *Conocimiento del medio social*, disponer de archivos históricos, consultar mapas y explorar entornos históricos concretos, así como contar con descripciones de sitios, lugares y acontecimientos que permiten realizar viajes virtuales por todo el mundo.

Las áreas de expresión lingüística y artística se benefician muy directamente del propio medio. Así, en *Lengua extranjera*, la red es una fuente de información y comunicación interpersonal, donde tienen lugar la discusión y la publicación en alguna lengua franca. Ya se han comentado con anterioridad las ventajas del correo electrónico, perfectamente integrado en las herramientas de navegación, y conviene abundar en la facilidad para disponer de textos y sonidos digitalizados, diccionarios y servicios de traducción *online*, como [H1TP://RIVENDEL.COM/~RIC/RESOURCES/Dictionary.html](http://RIVENDEL.COM/~RIC/RESOURCES/Dictionary.html). Las cadenas de televisión ofrecen *scripts* de sus informativos (CNN), las de radio transcriben sus programas (Radio France) y semanarios internacionales están disponibles en la red (Newsweek). Nuevas aplicaciones, como *RealAudio*, permiten escuchar las emisoras de radio. Para *Educación artística* se ofrece la descarga de imágenes, simulaciones, comentarios y datos de este tipo para las clases. También hay excelentes diseños de páginas electrónicas, e infinidad de archivos musicales, partituras, videoclips y fotografías. Aquí, como en el resto de usos de *Internet*, está presente la posibilidad de intercambiar ficheros con producciones y adaptaciones propias.

Otras mejoras de la integración de *Internet*, comunes a todas las áreas del currículo, hacen referencia a la gestión del aula y el centro: intercambio y distribución de material, costes bajos (correo electrónico) o moderados (videoconferencia) y, para centros realmente aislados, una oferta de entornos de aprendizaje más ricos para los alumnos, como ocurre con el programa *Aldea Digital* ([H1TP://WWW.MEC.ES/ALDEA/](http://www.mec.es/aldea/)).

### *Autoproducción de documentos bipertextuales.*

Elaborar una *web* en la escuela es un ejercicio que pone en juego técnicas y habilidades diferentes. Todas las áreas curriculares tienen cabida en un proyecto como éste. También permite facilitar información a la comunidad educativa y dar a conocer el proyecto educativo (VIDAL, 1997; McCORMICIZ Y JONES, 1998). Una *web* del colegio se puede convertir en el centro de atención de una pequeña localidad, superando los límites y usos destinados a la escuela.

### *Participación en proyectos en Internet.*

Los ejes de estos proyectos pueden ser cualquiera de las propuestas anteriormente realizadas para *mensajerías electrónicas* y *teleconferencias*. Aquí se simplifican al alumno los aspectos mecánicos de la interacción, y se hacen más sofisticadas las consideraciones técnicas para el organizador. Las estrategias metodológicas perviven: los alumnos buscan información sobre los temas; comunican con otros, bien individualmente, por correo electrónico, o en grupo, vía *chat*, el profesor facilita ejercicios y material a través de la red. La novedad es que la tecnología utilizada en estos proyectos basados en la *web* es muy variada, y va desde las meras páginas en formato Html a la comunicación más plena, a partir inclusión de diversas herramientas telemáticas que, hasta hace poco tiempo, funcionaban de forma independiente (correo electrónico, videoconferencia, chat, foro de discusión). Algunos ejemplos de este tipo son *CyberSchool* (VIDAL, 1997), en [HTTP://CYBERSCHOOL.4j.LANE.EDU](http://CYBERSCHOOL.4j.LANE.EDU); y *Pinocchio* (un programa Sócrates de la Unión Europea) (ROZAS y BOSCO, 1998).

## **7. El profesorado ante los proyectos telemáticos.**

El desarrollo de proyectos telemáticos comporta una planificación dinámica y flexible, fruto tanto de los procesos comunicativos como de la organización del contenido de los proyectos.

El modelo de actuación del profesor no es único (GUITERT, 1996). Puede estar actuando como:

Facilitador del aprendizaje. Es el organizador del entorno de aprendizaje: realiza los contactos iniciales; es el primer conocedor de los contenidos objeto del proyecto.

Experto y portador de información. Esto le exige actualizar sus conocimientos para facilitar a los alumnos información, en la que le puede ayudar el intercambio con otros profesionales.

Guía, tutor, orientador; no sólo para la duda, sino para el desaliento y para el ímpetu creador.

Supervisor: cuida de la buena marcha del proyecto. Además, tiene contacto con otros profesionales de la educación.

Promotor de un espíritu crítico.

El proceso que sigue el maestro en la gestación del proyecto, del que participan en buena parte los alumnos, es el siguiente: a) escoge el proyecto relacionado con el desarrollo del currículo del centro; b) contacta con el resto de participan-

tes del proyecto. Lo propone al grupo de alumnos. Ya en contacto con otros docentes de otros centros, lo planifican conjuntamente, a veces con los alumnos; c) busca materiales, objetivos y contenidos; d) estudia y prepara el tema; e) coordina y anima la realización del proyecto: los alumnos buscan información, llevan a cabo el tratamiento de la información y realizan las distintas actividades del proyecto; f) fomenta el intercambio de comunicación: los alumnos redactan informes y mensajes que envían a sus compañeros; g) modifica actividades integrantes del proyecto; y h) cierra el proyecto. Los proyectos requieren de sus actores un esfuerzo adicional (ROZAS y BaSCa, 1998) que es fuente de problemas. Pero, como señala GUITERT (1996), si el alumnado no cumple todo el plan de trabajo se corre el riesgo de que el proyecto quede en un conjunto de actividades inconexas.

Además, el maestro va a tener que enfrentarse a unos problemas metodológicos y estructurales de centro que van a requerir una buena dosis de trabajo cooperativo del claustro.

Otros problemas que genera la red son de orden técnico, como colapsos coyunturales; y de infraestructuras, debido a la poca extensión de las tecnologías entre los centros educativos y los particulares;

## **8. Implicaciones organizativas de la telemática en los centros.**

Las redes informáticas educativas permiten la comunicación mediante ordenadores entre usuarios tales como alumnos de un mismo nivel, profesores y comunidades educativas, con la premisa de que comparten intereses comunes. Lo interesante en las redes es que no sean necesarios grandes conocimientos de informática para su utilización, sólo un ordenador conectado a la red y un *servidor* que provea los servicios.

Datos recientes del *Estudio General de Medios* ponen de manifiesto que sólo en el 12% de los hogares españoles disponen de ordenador personal y que hay un 2% que se conectan con *Internet* (VV.AA., 1999). Aunque el desarrollo de la telemática en los entornos familiares ha sido un importante motor para su extensión a los centros (son cada vez más los profesores y alumnos que disponen en sus hogares de estas tecnologías), no es posible hablar de una popularización de la telemática en los centros escolares. En cualquier caso, se mantiene la tendencia de crecimiento sostenido de acceso a las redes.

Para tener acceso a redes telemáticas es necesario estar conectado a algún nodo o *servidor* (ordenador central), generalmente institucional (las Administraciones o la Patronal, según la titularidad del centro).

El tamaño y posibilidades de las redes son variados:

<i>Hardware</i>	Posibilidades
<p>Red para el aula de informática o las diversas aulas.</p> <p>Conexiones en todas las aulas.</p> <p>Red en biblioteca, departamento y otros servicios.</p> <p>Red en unidades de gestión administrativa y académica.</p>	<p>Elaboración conjunta de proyectos escolares.</p> <p>Planificación curricular.</p> <p>Circulación de memorias, informes y materiales de trabajo.</p> <p>Interacción individualizada entre alumnos y profesores.</p> <p>Difusión personalizada de información.</p> <p>Servicio de información del centro: inscripciones, cursos, asignaturas, pruebas, exámenes, calificaciones; orientación profesional, notas informativas.</p> <p>Gestión escolar: gestión de expedientes de alumnos y calificaciones académicas; bibliografía y recursos del centro; reserva de recursos, aulas y espacios.</p>

Según señala RUIZ TARRAGÓ (1996), el aparataje técnico disponible en los centros (un ordenador, un módem) es una solución a corto plazo, pero adolece de *graves insuficiencias de escalabilidad técnica y de flexibilidad pedagógica*.

Por una parte, el crecimiento de los proyectos exige dar el salto de la red telefónica convencional y el módem a la Red Digital de Servicios Integrados, con objeto de poder optar por nuevas soluciones de distribución del *hardware* que amplíen las posibilidades.

De otra, *una praxis de comunicación interna en el centro prepara el éxito y aprovechamiento de redes externas*. Hay que favorecer la discusión y disfrute de la red entre docentes, y el trabajo en grupo de los alumnos mediante disposiciones sobre agrupamientos, acceso a equipos informáticos y flexibilidad en la gestión de horarios.

En un proceso a largo plazo, se irá integrando de esta forma la comunicación con el mundo exterior en la actividad pedagógica del centro educativo.

## 9. Implicaciones de la telemática en la formación del profesorado y su desarrollo profesional.

Desde un principio, se ha venido manteniendo e ilustrando cómo las herramientas telemáticas son una nueva promesa de posibilidades para el estudiante y los docentes, así cómo el particular cuidado de los proyectos reseñados en evitar que los aparatos asuman el protagonismo frente a los problemas de diseño, evaluación e integración de los medios en el currículo, asuntos propios del ejercicio profesional que son inexcusables en su formación. También conviene valorar los efectos sociales y culturales de estos productos. Valga apuntar que la postmodernidad se apuntala en la existencia de la intercomunicación

global: redes telemáticas que ponen en contacto experiencias locales e, incluso, personales de las que tomar prestado o a las que interpelar, si se tiene interés en ello. Visto de forma tan esquemática, se trata de una propuesta elitista tanto en su forma como en sus resultados.

Junto a estas consideraciones están las consecuencias de las tradiciones pedagógicas en la formación de maestros. Así, son posibles varias formas de clasificación de la introducción de la telemática en este ámbito:

1. Por el enfoque de formación de maestros que subyace al uso de la telemática (GARCÍA-VALCARCEL, 1996):

Orientación	Propuesta de uso
Cultural- académico	Uso de bases de datos como material de consulta a través de las redes
Tecnológica	Formación no presencial: uso de tutoriales a través de las redes y correo electrónico para retroinformación
Humanista- Personalista	¿Correo electrónico?
Práctica	Acceso a fuentes de información Difusión de experiencias Elaboración de teorías Trabajo colaborativo mediante correo electrónico
Social reconstruccionista	Objeto de análisis crítico Acceso a fuentes de información Trabajo colaborativo mediante correo electrónico

2. Por el tipo de usos en el aprendizaje abierto y a distancia que se posibilita: dentro de los sistemas de educación a distancia; o bien dentro del sistema presencial, con trabajos para casa y como taller del centro.
3. Por el tipo de contenidos: curriculares, sobre habilidades técnicas, sobre relaciones humanas y colaborativas en el seno de la propia red (BAUTISTA Yotros, 1998).
4. Por el estadio de interacción del maestro con las redes y tecnologías empleadas (RUIZ TARRAGÓ, 1996; STRATEN, I<ORTHAGEN y VENN, 1996; BORRÁS, 1997), siguiendo la tipología antes señalada sobre usos educativos de *Internet* (acceso a determinados materiales; acceso a bases de datos; participación mediante correo electrónico, foros y *chats*; integración en actividades de la red; o bien integración en proyectos). Así, en el *acceso limitado a selectos materiales electrónicos* pueden estar también preparando sus clases con determinados documentos y herra-

mientas de la red; en el **acceso a bases de datos**, se está trabajando desarrollar la capacidad de investigación de sus alumnos o la propia. Otra posibilidad, dentro de esta orientación, es utilizar telemática con pretensiones autoinstructivas, y como canal de acceso a tutoriales específicos de los Centros de Formación del Profesorado, principalmente durante el *Practicum*; en la **participación periférica por medio de correo electrónico y listas de distribución, foros de discusión y chats**, se trata de familiarizar a los estudiantes con las auténticas comunidades de profesionales, o bien de procurar que el alumno se informe y participe él mismo. Las *listas de distribución* y los *foros* permiten que puedan superar su tradicional aislamiento al comunicar y trabajar con colegas, consultar materiales, participar en discusiones *on line* e intercambiar experiencias y nuevos enfoques metodológicos (STRATEN, IZORTHAGEN y VEEN, 1996; FERNÁNDEZ PRIETO y PAREDES LABRA, 1998). Una posibilidad es la inclusión de un tutor o mentor con el que se comparten experiencias vía correo electrónico sin el propósito de encontrar respuestas, o bien se construyen de forma colaborativa relatos sobre su propio trabajo (MATHER, 1997). Una experiencia de interés en los *chats*, dentro de estrategias colaborativas, es la del *Claustro Virtual*, que se puede encontrar en [HTIP://WWW.PANGEA.ORG/~PEPEM/CLAUSTRE.HTM](http://WWW.PANGEA.ORG/~PEPEM/CLAUSTRE.HTM); en la **participación activa a través de comunidades de redes múltiples** con el propósito de convertir a los estudiantes y de ejercer ellos mismos como buenos *netizens*. *Internet* permite obtener infinidad de recursos para planificar sus actividades: artículos científicos y literarios, bases de datos, programas de ordenador, imágenes artísticas, animaciones científicas, producciones hipermediales; en la **participación en proyectos independientes** o colaborativos que contribuyan al *corpus* de conocimiento accesible en *Internet*. Pueden estar dando una dimensión internacional a este trabajo, particularmente en las materias transversales y en los cursos de idiomas. De manera más amplia esta participación supondrá nuevos métodos de enseñanza y cambios en las conductas interpersonales de los profesores, que se convertirán en tutores que ofrecen experiencias de aprendizaje y hacen un seguimiento de sus alumnos, una cuestión que ocurre particularmente en el último estadio indicado.

Todas estas estrategias no son siempre elogiadas. Se han descrito limitaciones de tipo técnico (familiarización de los maestros con las herramientas), carencias en los contenidos de los debates telemáticos (reducidas a la mera demanda de información concreta en buena parte de las ocasiones) y en la comunicación que posibilitan determinados instrumentos (dificultades para en-

tablar relaciones dialécticas y creación de relaciones de dependencia con el correo electrónico y las *BBS*, principalmente) (BAUTISTA y otros, 1998).

Las líneas de desarrollo de estas estrategias de formación hacen referencia a las mejoras en la interacción humana (en particular la videoconferencia) y en la posibilidad de integrar estas tecnologías en procesos tales como la investigación - acción, porque estas tecnologías permiten superar las limitaciones espacio - temporales que aquejan los procesos de reflexión de este tipo de investigación y garantizan la difusión de información textual, gráfica y audiovisual tan necesaria para los procesos de interpretación.

Así pues, las redes rompen la dicotomía "realización de una tarea - relación socioafectiva" al fomentar la interacción, la cohesión grupal y la realización de tareas en el seno de colectivos vinculados a un campo social, laboral o de conocimiento (COLLIS, 1995; DILLON, 1998; HILTZ, 1994; WRIGHT y CORDEAUX, 1996), constituyendo lo que se ha denominado "redes colaborativashumanas a distancia"; la formación se orientará entonces hacia la consecución de un liderazgo intelectual de los futuros maestros, desde el que puedan animar a una comunidad de aprendices, particularmente en lo que se refiere al intercambio de ideas y la discusión de problemas (frente a formas de trabajo docente tradicional, orientadas a la transmisión de información), sin olvidar abordar, en esta formación, herramientas telemáticas específicas.

Para otros autores (FOLMIE y BARBIERI, 1997), de la inmersión de los futuros maestros en esta tecnología se derivará la comprensión de este nuevo marco, por lo que habrá que familiarizarlos con las herramientas de *Comunicación Estructurada por Ordenador y Aprendizaje Asistido por Ordenador*.

También hay posturas intermedias, como la de LEWIS (1997), para el que los futuros maestros trabajarán con herramientas telemáticas y tendrán que alcanzar acuerdos con los participantes sobre determinados logros. Se trata de lograr un equilibrio entre la potencialidad tecnológica de las redes y las posibilidades educativas que el sistema ponga en juego; es por tanto un problema de orden más pedagógico que técnico (SALINAS, 1997).

A nuestro juicio, aparecen por tanto los siguientes requerimientos hacia los futuros maestros:

Conocer y comprender el potencial educativo de la telemática para desarrollar proyectos educativos en una variedad de estrategias, agrupamientos y contexto de origen de los alumnos, mediante el trabajo con ordenadores y tecnologías relacionadas.

Analizar un amplio rango de experiencias en las que la telemática contribuye a la enseñanza y el aprendizaje, así como a la formación inicial y permanente de los propios maestros.

Entender el uso de la telemática integrado en el currículo, como soporte y mejora de las actividades de aprendizaje.

Reflexionar sobre la confluencia y evolución de los cambios curriculares, las necesidades de los alumnos y las tecnologías telemáticas.

Utilizar las redes telemáticas para acceder a recursos y comunicarse con otros.

Utilizar herramientas telemáticas para la gestión y evaluación de la práctica educativa cotidiana.

Desarrollar productos hipertextuales elementales y comunicaciones básicas.

Aplicar los ordenadores en la modificación de roles de aprendiz educador.

Utilizar los ordenadores como herramienta para la práctica educativa cotidiana en un determinado nivel educativo, para facilitar el aprendizaje y para asegurar su progresión.

Predisponer para una reflexión sobre cómo las tecnologías de la información cambian los procesos de enseñanza aprendizaje.

Fomentar actitudes positivas hacia las tecnologías telemáticas.

Reflexionar sobre las implicaciones éticas del uso de las herramientas telemáticas en educación.

Valorar la potencialidad de la telemática para el respeto a la diversidad y la comprensión internacional.

Se trata pues de la necesidad de encarar una formación reflexiva y lo más sólida posible que esté en continua revisión, a tenor de la provisionalidad de las tecnologías propuestas.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALI, I. (1996). Internet en la educación. Madrid: Anaya.
- ALIENDE, E. (1999). Claves sobre teleformación en España. Teleformación. <http://www.teleformacion.com> (23/2/99).
- BARTOLOMÉ, A.R. (1995). Medios y recursos interactivos. En Rodríguez Diéguez, J.L. y Sáenz Barrio, O.: Tecnología educativa. Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Alcoy: Marfil, pág. 291-336.
- BARTOLOMÉ, A.R. (1999). El proyecto TEEODE (Technology Enhanced Evaluation in Open and Distance Education). <http://www:doe.d5.ub.es/te/teeode/report/> (23/2/99).
- BARRON, A.E. E IVERS, K.S. (1996). The Internet and instruction. Englewood (Colorado): Libraries Unlimited.



- BAUTISTA, A. (1994). Las nuevas tecnologías en la capacitación docente. Madrid: Visor.
- BAUTISTA, A. Y OTROS (1998). Naturaleza de la formación vía Internet y su valor en la formación del profesorado". VI jornadas universitarias de Tecnología Educativa. Tenerife 98. <http://www.ull.es/congresos/tecneduc/Bautista.html> (7/10/98).
- BORRÁS, I. (1997). Enseñanza y aprendizaje con Internet: una aproximación crítica. Biblioteca virtual de Tecnología educativa. [http://www.doe.d5.ub.es/te/any97/borras\\_pb/](http://www.doe.d5.ub.es/te/any97/borras_pb/) (11/5/98).
- CAMPOS, V. (1997). Telemática entre Comarcas. Cuadernos de Pedagogía (258), 63-67.
- COLLIS, B. (1995). Networking and Distance Learning for Teachers: A Classification of Possibilities, Journal of Information Technology for Teacher Education (4) 2, 117-136.
- COLOMER, M. (1997). Internet, Cada Día Más Presente. Cuadernos de Pedagogía, 258, pág. 59-62.
- COMISIÓN EUROPEA (1997). The education and training sector telematics applications programme. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de las Comunidades Europeas.
- DILLON, P. (1998). Core Curriculum Framework for Telematics for Teacher Training. European core curriculum for telematics in teacher training. Report to European Comisiono <http://ncet.csv.warwick.ac.uk> (7/10/98).
- DILLON, K. (1999). Nasties on the Net: media hype or major concern for schools. En Hancock, J. (Ed.). Teaching literacy using information technology. Victoria: Australian Literacy Educators' Association, pág. 89-106.
- FERNÁNDEZ PRIETO, S. y PAREDES LABRA, J. (1998). La teletutoría en el Practicum de los maestros. Tendencias Pedagógicas. Revista del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, nº extraordinario - vol. 2, pág. 33-49.
- FONTCUBERTA, M. (1992). Medios de Comunicación Telemática y Educación. Comunicación, Lenguaje y Educación (14),17-28.
- FURNELL, S.M. y OTROS (1998). A security framework for on-line distance learning and training. Virtual University Journal (1) 1. <http://www.openhouse.org.uk/virtual-university-press/>
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (1996). Las nuevas tecnologías en la formación del profesorado. En Tejedor, FJ. y García-Valcárcel, A. Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación. Madrid: Narcea, pág. 185-199.
- GUITERT, M. (1996). La telemática en la práctica educativa del aula. En Ferrés, J. y Marques, P. (Coord.). Comunicación educativa y nuevas tecnologías. Barcelona: Praxis, pág. 257-264.
- GUITERT, M. y PENÍN, M.L. (1994). La Telemática. Una Enseñanza sin Fronteras. Cuadernos de Pedagogía (230), 19-22.

- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (1997). Internet. En Educación multimedia y nuevas tecnologías. Madrid: Ediciones de la Torre, pág. 28-33.
- HAGAN, S. (1995). User Preferences in Open and Distance Language Learning. What are the Options for Multi-media? ReCALL, (1) 7, pág. 20-25.
- HANNAFIN, M. (1992). Emergin technologies, ISD and learning environments: critical perspectives. Educational Technology Research and Development (40) 1, 49-63.
- HILTZ, S.R. (1994). The virtual classroom: learning without limits via computer networks. Norwood (Nueva Jersey): Ablex.
- HONEY, M. y HENRIQUEZ, A. (1993). Telecommunications and k-12 educators: findings from a national survey. Nueva York: Center for Technology and Education (ERIC 359923).
- JUANES, J.A. Y ESPINEL, J.L. (1996). Aplicación de las Tecnologías Hipermedia y Telemática en la Enseñanza de las Ciencias. Aula Abierta (67), 229-235.
- LEWIS, R. (1997). An Activity Theory Framework to Explore Distributed Communities. Journal of Computer Learning, 13, pág. 210-218.
- MATHER, A.M. (1997). Mentoring Digital Style. Technology and Learning, 14, pág. 16-21.
- MCCORMACI<, C. Y JONES, D. (1998). Building a Web-based education system. Nueva York: Wiley.
- MOON, B. (1996). Open learning and new technologies in teacher education. Borrador del documento marco. Milton Keynes (Reino Unido): School of Education - Open University.
- PEÑA, R. (1997). La educación en Internet: guía para su aplicación práctica en la enseñanza. Barcelona: Inforbooks.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1994). La Cultura Escolar en la Sociedad Postmoderna. Cuadernos de Pedagogía (225), 80-85.
- PIÑERO, A. Y VIVES, N. (1996). Escuelas Unidas por Internet. Cuadernos de Pedagogía (250), 26-28.
- PIÑERO, A. Y VIVES, N. (1997). La comunicación global. Cuadernos de Pedagogía, (258), 54-58.
- PORTER, L.R. (1997). Creating the virtual classroom. Distance learning with the Internet. Nueva York: John Wiley & Sonso
- RAMONET, 1. (1996). Internet, el mundo que llega. Madrid: Alianza Editorial.
- RODRÍGUEZ ROSELLÓ, L. (1988). El Programa Delta. Zeus (1),11-15.
- RODRÍGUEZ ROSELLÓ, L. (1996). Sistemas Multimedia para la Educación en Europa. Boletín de Fundesco (173), 11-16.
- ROLL, R. (1995). In search of the virtual classroom. Londres: Routledge.
- ROZAS, M. Y BOSCO, J. (1998). Internet en la Educación Abierta y a Distancia. El proyecto Pinocchio. Cuadernos de Pedagogía (274),28-32.
- RUIZ TARRAGÓ, F. (1996). La educación en la era de las comunicaciones: el impacto de Internet. En Ferrés,]. y Marques, P. (Coord.). Comunicación educativa y nuevas tecnologías. Barcelona: Praxis, pág. 245-256.

- SALINAS, J. (1995). Las Redes: Ordenadores y Telecomunicaciones en la Enseñanza Secundaria. Aula de Innovación Educativa (40-41), 10-14.
- SALINAS, J. (1997). Enseñanza flexible, aprendizaje abierto. Las redes como herramientas para la formación. Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. edutec-l@listserv.rediris.es (22/2/99).
- SÁNCHEZ SOLA, A. (1998). Telemática y lenguas extranjeras. Artículos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura (15), 63-73.
- SELINGER, M. (1998). Forming a critical community through telematics. Computers & Education, (30) 1, 31-40.
- SOMEKH, B. (1992). Tecnología de la Información en Educación: Una Visión Crítica de un Talismán del Siglo XX. Infodidac, 21, pág. 65-83.
- STRATEN, G., IZORTHAGEN, F. YVENN, W (ED.) (1996). Reflection at a distance. An inventorial study into reflection and teleguidance in teacher education. Utrecht: IVLOS Institute of Education.
- TOLMIE, A. y BARBIERI, S. (1997). Computer-mediated Communication in Higher Education. Journal of Computer Assisted Learning (13), 207-209.
- TOPHAM, P. (1989). The Concept of "Openness" in relation to Computer Based Learning Environments and Management Education. Interactive Learning International, (5) 1, pág. 157-163.
- TRILLA, J. (1985). La educación fuera de la escuela. Enseñanza a distancia, por correspondencia, por ordenador, radio, video y otros medios no formales. Barcelona: Planeta.
- VEEN, W; LAM, I. Y TACONIS, R. (1998). A Virtual Workshop as a Tool for Collaboration: Towards a Model of Telematic Learning Environments. Computers & Education, (30) 1, 31-40.
- VIDAL, A. (1997). Información y Comunicación. Para saber más. Cuadernos de Pedagogía (258), 68-79.
- VIDAL, J. (1991). La telemática en las clases de francés, Lengua extranjera (FLE). En VVAA., La enseñanza de la lengua. Barcelona: Horsori, pág. 157-160.
- VVAA. (1994a). Autopistas de la Información. El País. Temas de nuestra época, 331, jueves 21 de julio.
- VVAA. (1994b). Internet. El Mundo, junio 1994.
- VVAA. (1994c). La revolución de la información. Muy Interesante, octubre 1994.
- VVAA. (1995). Internet y las autopistas de la información. PcWorld, enero 1995.
- VVAA. (1999). Fomento quiere ocho millones de ordenadores conectados a Internet. El Mundo, 14 de abril de 1999, pág. 38.
- WRIGHT, N. y CORDEAUX, C. (1996). Rethinking Video - Conferencing: Lessons Learned from Initial Teacher Education. Innovations in Education and Training International, (33) 4, 194-202.

# Los museos pedagógicos: la iniciativa de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid

JESÚS ASENSI DÍAZC\*)

*Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación*  
Universidad Autónoma de Madrid

## RESUMEN

En los últimos años, empieza a desarrollarse un movimiento de valoración y recuperación del libro escolar antiguo, analizándose con profundidad sus contenidos y sus aspectos formales. Al mismo tiempo, se realizan estudios específicos sobre la cultura material de la propia escuela. A partir de esta realidad se han montado muchas exposiciones de libros y materiales antiguos con la idea de perdurar. Esto solo se ha conseguido, parcialmente, en casos muy concretos. En este artículo se exponen los pasos seguidos, hasta ahora, por su autor para conseguir un fondo estable y permanente de libros como el inicio de la creación de un museo pedagógico en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid.

## ABSTRACT

In the last years a movement of appreciation and recuperation of the old school books is beginning to develop, analysing profoundly their contents and formal aspects. In the same way specific studies about de material culture of the same school are being carried out. Starting from this realilty many book and old school equipment exhibitions have been set with the purpose of lasting a long time. This has been achieved only partially in very specific cases. In this article the given steps to date are put forward by his author in order to get a stable and permanent stock of books as the beginning of the creation of a pedagogical museum in the "Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid".

## EL VALOR DEL LIBRO ESCOLAR

La preservación y la difusión de los conocimientos, es decir, de todas las conquistas y avances de la humanidad, ha sido y es posible gracias a los libros. Ellos son instrumentos imprescindibles para el progreso individual y la promoción sociocultural. A pesar del avance de las tecnologías de la información y de la comunicación, el libro sigue siendo un instrumento privilegiado del saber y de la reflexión, y se convierte en herramienta de trabajo indispensable para el aprendizaje, en medio permanente de formación e información personal y en cauce para la recreación del espíritu y la evasión.

El libro escolar, de carácter educativo, contiene los conocimientos y las ideas fundamentales que han de transmitirse a los niños y jóvenes a través de un planteamiento didáctico. El libro escolar incorpora la memoria histórica de la educación, al tiempo que supone una renovación permanente de sus contenidos, de su diseño y de su estructura. Si antes se le consideró material apto para ser memorizado, hoy se le concibe como un estímulo a la curiosidad por conocer el origen y el orden de la naturaleza y el desarrollo de la sociedad, en todas sus manifestaciones. También, como un agente dinamizador y provocador que incita a continuar el aprendizaje fuera del propio libro, y por último, está el libro de lectura, recreativo, que en otros tiempos tuvo un afán moralizante y una preocupación instructiva. Ahora, procura un sensibilización estética del niño, un desarrollo de su fantasía y una concienciación sobre problemas sociales y ambientales.

El libro escolar ha desempeñado siempre un papel fundamental en la formación de las generaciones de ciudadanos que, en cada momento, forman la realidad social del país. Volver la vista hacia atrás, reconocer el pasado histórico de nuestra educación supone, en gran medida, el atento análisis de los viejos textos escolares.

El interés que se empieza a tener por estos antiguos materiales es grande: se buscan, catalogan, se investigan. Reaparecen de vez en cuando en exposiciones a las que el público adulto asiste con nostalgia y devoción y se reeditan, algunos, con éxito de ventas, como ha ocurrido con la recordada enciclopedia "Álvarez" (ASENSI, J. 1998). Los jóvenes que se acercan a ellos y los ojean, lo hacen con un cierto asombro y con regocijo.

Valorar el atractivo de los viejos libros escolares, como pieza de museo que ya son, tiene su interés. Pero, para nosotros, es importante acercarnos a ellos con un afán investigador: profundizando en los modelos antropológicos culturales de la educación, conociendo como eran las formas del control ideológico del estado, estudiando los valores de la sociedad en cada momento. Y más aún, desde nuestra perspectiva de profesores, analizando las circunstancias en que se elaboraron, el uso que se les dio, los métodos didácticos que sustentaban, la selección de contenidos que realizaban y la expresión de los valores que transmitían.

Por tanto, insistimos en que "no se puede hoy, en rigor, reconstruir el pasado

de nuestra educación sin recurrir al examen de los libros escolares, instrumentos que constituyeron el principal soporte de la enseñanza, tanto en lo que se refiere a las estructuras formales de su organización curricular como en lo que afecta a la misma práctica real de la vida en las escuelas" (ESCOLANO, A. 1992).

Y también están todos los objetos, útiles y materiales del aula que "son siempre instrumentos de comunicación, ayer y hoy. Son elementos de intermediación social y cultural. Las cosas de la escuela hablan tanto como las palabras del maestro o de los niños... El objeto en la escuela no es neutro, ni tampoco inocuo..." (HERNÁNDEZ, 1997).

## LAS EXPOSICIONES ESCOLARES

En los últimos años, empieza a desarrollarse un movimiento de valoración y recuperación del libro escolar antiguo, del análisis científico de sus contenidos y de sus aspectos formales y de estudios específicos sobre la cultura material de la propia escuela. Pero han sido, fundamentalmente, las exposiciones escolares las que más han llegado al público propiciadas por Departamentos Universitarios, Sindicatos e instituciones diversas. De algunas de ellas, entre las cuales se encuentran las nuestras, queremos dejar constancia aquí:

**"La escuela de ayer en Cantabria"** (1988). Santillana del Mar.

**"Cien años de escuela en España 1875-1975"** (1990). Diputación Provincial. Salamanca.

**"El ayer del aula. Una mirada hacia el pasado"** (1990). Departamento de Historia de la Educación. Universidad de Oviedo.

**"Antón y la escuela"** (1992). Candás.

**"El libro y la escuela"** (1992). Ministerio de Educación. Ministerio de Cultura. ANELE. Biblioteca Nacional. Madrid.

**"Cen años de escola en Ourense"** (1992). Orense.

**"La escuela del ayer"** (1993-1994). Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza. Junta de Castilla y León. Exposición itinerante en Burgos, Medina del Campo, Ávila, Salamanca, Zamora, Palencia, León, Segovia, Ponferrada, Soria y Valladolid.

**"L'escola i els mestres, 1857-1970"** (1994). Valencia.

**"150 años de enseñanzas medias"** (1995). Salamanca.

**"La escuela del ayer"** (1995). Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Madrid. Ayuntamiento de Leganés. Leganés.

**"El hombre y la tierra en la escuela madrileña de principios de siglo"** (1995). Facultad de Educación. Universidad Complutense. Madrid.

**"El libro escolar"** (1996). V Congreso sobre *El libro de texto*. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

**"La escuela en el recuerdo"** (1996). Almería.

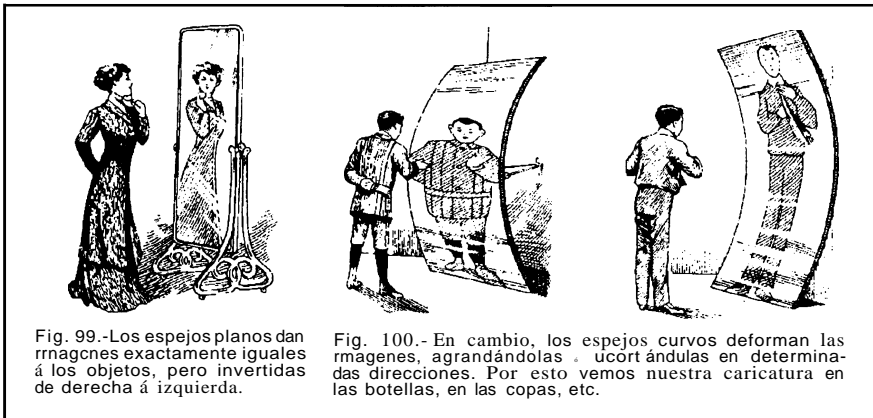


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

# 111 Semana del libro *dedicada a*

LIBROS ESCOLARES E INFANTILES

DE AYER Y DE HOY



Dr. Fontseré: *Ciencias Psíquicas y Naturales*, 1914

23, 24 Y 25 de abril de 1996

**"Los viejos libros de nuestros padres y abuelos"** (1996). 111 Semana del Libro. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Universidad Autónoma. Madrid.

**"Recuerdos de un olvido. Los libros en que aprendimos"** (1997). Valladolid.

**"Recuerdos de infancia"** (1997). Casa de Vacas. Parque del Retiro. Madrid.

**"Las Escuelas de Magisterio a través de sus textos y materiales didácticos: trayectoria histórica"** (1997). Escuela Universitaria de Formación del Profesorado "Santa María". Universidad Autónoma de Madrid.

**"Infancia y arte moderno en España"** (1999). Fundación Francisco Giner de los Ríos, Institución Libre de Enseñanza e IVAM, Centre Julio González. Madrid.

En este amplio muestrario de algunas de las exposiciones escolares ha existido, a veces, la idea de perdurar a través de la instalación de un fondo permanente de libros, materiales y objetos escolares, es decir, de la posibilidad de crear un museo. Cuando en 1992, el Ministerio de Educación realizó la suya, en las salas de exposiciones de la Biblioteca Nacional, se habló de que por fin, después de algunos otros intentos fallidos, la Administración Educativa iba a retomar la realidad de aquel Museo Pedagógico Nacional, creado en 1882 y que alcanzó su cenit bajo la dirección de Manuel Bartolomé Cossío, para ser suprimido en 1941. Pero los fervores de la exposición pasaron y, una vez más, las buenas intenciones de algunos, se quedaron en el olvido ante la falta de apoyo institucional.

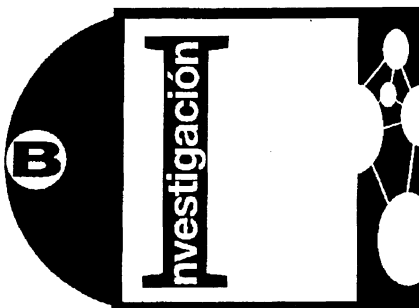
y es que estas exposiciones han supuesto para el público, en general, que las ha visitado masivamente, "una añoranza del pasado escolar, un regreso nostálgico a la infancia personal. Para los educadores en activo o en proceso de formación, para los responsables de las administraciones educativas, para los padres conscientes de una tarea, estas muestras se convierten en instrumentos de análisis comparativo del presente educativo. Finalmente, para los investigadores e historiadores de la educación las exposiciones desempeñan un cometido sustitutorio de algo más permanente que clama a voces en nuestro país, los museos de educación" (HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M<sup>a</sup>. 1993).

En este sentido, la realidad es bien parca. Ante la ausencia de una inquietud institucional para crear ese anhelado Museo Pedagógico Nacional, algunas iniciativas universitarias lo están intentando, con gran trabajo, por la falta de medios. Así, en el seno de la Facultad de Educación, de la Universidad Complutense, funciona desde 1992 un Museo de la Historia de la Educación, que acoge varias salas y que ya ha propiciado algunas exposiciones y jornadas de estudio. Dispo-



VICERRECTORADO D E E U L T U R A

pabellón



SALA DE EXPOSICIONES

## Los viejos libros de nuestros padres y abuelos

Del 16 al 26 de abril



IDEAS, HECHOS Y EJEMPLOS

Joaquín Pla Cargo): *Segundo Libro*, s/f  
(Ilustración de Passos y J.M. Pla)



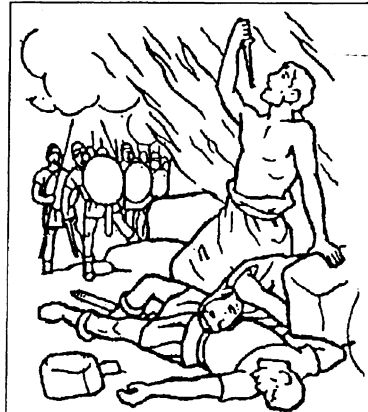
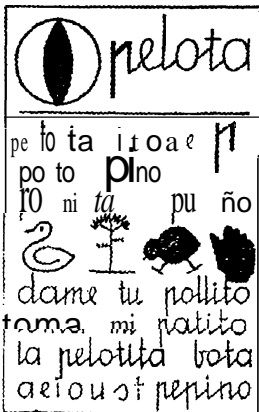
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA de MADRID  
 ESCUELA UNIVERSITARIA de FORMACIÓN  
 del PROFESORADO "SANTA MARÍA"

## EXPOSICIÓN

LAS ESCUFIAS de MAqisTERio ATRAVÉS de sus TEXTOS  
 y MATERIAI[s DidÁCTicos:TRAYECTORIA HistÓRica

DEL 15 Al 20 de diciEMBRE de 1997

SALA de Exposiciones de LA ESCUELA "SANTA MARÍA"



ne de más de cuatro mil volúmenes y muchos objetos y materiales didácticos.(RUIZ BERRIO. 1995)

En el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (U.N.E.D) se viene desarrollando desde 1993, un ambicioso proyecto denominado "Manes", que con algún apoyo institucional, pretende catalogar todos los manuales escolares producidos en España y América Latina, mediante la recogida y análisis de toda la legislación establecida al respecto, la reconstrucción de la historia de las diversas editoriales, el estudio bibliométrico de la producción editorial y el estudio de las políticas y análisis de las características pedagógicas de los manuales escolares. La biblioteca Manes es ya un fondo documental importante que cuenta con más de dos mil volúmenes, disponiendo de una entrada de acceso específico en la Biblioteca de las U.N.E.D y de permiso especial para los investigadores.

Sorprendente resulta la iniciativa personal del Catedrático de Historia de la Educación de la Universidad de Valladolid Agustín Escolano, que ha llegado a reunir en su casa-museo de Berlanga de Duero, unos cuatro mil volúmenes.

### ACTIVIDADES Y PROPUESTAS DESDE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA: EXPOSICIONES, CONFERENCIAS, SEMANA MONOGRÁFICA.

Nuestro interés personal por estos venerables materiales escolares ha sido siempre muy grande y por ello, hemos acopiado, a lo largo del tiempo, una colección modesta, pero representativa de lo que ha sido la educación primaria y secundaria en nuestro país, desde hace siglo y medio. De este fondo editorial antiguo, nos hemos servido para realizar algunas de las actividades que reseñamos más adelante.

Pero nuestra preocupación, de hace algún tiempo, desde el seno del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, de la Escuela de-Formación del Profesorado "Santa María", de la Universidad Autónoma de Madrid, es la de disponer y organizar una colección permanente de libros escolares antiguos que algún día fueran el inicio de un Museo Pedagógico que sirviera para el estudio e investigación de nuestros profesores y alumnos.

Para ello venimos realizando una labor de concienciación y de información, desde hace cuatro años, que poco a poco va dando sus frutos y que resumimos a continuación:

#### **a) III Semana del libro en la U.A.M. Exposición "Los viejos libros de nuestros padres y abuelos"**

La conmemoración del Día del Libro, que en la Universidad Autónoma, se

viene celebrando con una serie de conferencias, una mesa redonda y una exposición monográfica (el libro de viajes, el libro de cine, el libro del flamenco, etc), en su tercera edición (111 Semana del Libro.1996), organizada por nosotros, se dedicó a "Los viejos libros de nuestros padres y abuelos" (ASENSI, J. 1996).

La exposición fue todo un éxito de público y de ella se hicieron eco la prensa y tres cadenas de televisión que incluyeron la correspondiente información en sus telediarios. La exposición, estructurada en torno a las clásicas materias escolares, contaba con cartillas, silabarios, caligrafías, enciclopedias, manuscritos, libros de lectura, cuadernos, catecismos, láminas, carteles, murales, mapas, tebeos, cromos, estampas, etc, etc. Tuvimos como conferenciantes, entre otros, a Andrés Sopena Monsalve, autor de "El Florido Pensil", Agustín Escolano Benito, Catedrático de Historia de la Educación y Coordinador de la obra "Historia ilustrada del libro escolar" y Carmen Martín Gaité quien cerró la 111 Semana del Libro, con una conferencia magistral titulada "Celia, lo que dijo".

### **b) Exposición "Cien años de una Dama"**

En noviembre de 1997, el Museo Arqueológico Nacional y el Ministerio de Cultura, realizaron una magna exposición para conmemorar el centenario del descubrimiento de la Dama de Elche. Se nos invitó a participar en ella, aportando algunos libros escolares antiguos que fueron seleccionados cuidadosamente y que se dispusieron en una vitrina con la leyenda correspondiente. Se trataba de mostrar el tratamiento que se daba, en los textos escolares, a la Dama de Elche. Tuvimos que redactar cuatro artículos o fichas para explicar, en el libro-catálogo que se editó, como eran esos libros y de que forma aparecía en ellos la Dama. Dichos manuales fueron: "*España mipatria*" de J. Dalmau Carles (1917); "*Estampas de España*" de Fernando José de Larra (1933); "*Yo soy español*" de Agustín Serrano de Haro (1943) y la "*Enciclopedia Alvarez*" (1962).

Esta exposición vino propiciada por la anterior exposición nuestra que fue visitada por profesionales del Museo Arqueológico Nacional, quienes ya estaban planteando la suya (ASENSI, J. 1997).

### **e) Exposición: "Las Escuelas de Magisterio a través de sus textos y materiales didácticos; trayectoria histórica"**

En diciembre de 1997 se celebró un "Congreso Internacional conmemorativo del 25 aniversario de la incorporación de los estudios de Magisterio españoles a la Universidad", que tuvo lugar en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado "Santa María", de la Universidad Autónoma. Con motivo del mismo montamos una exposición titulada "Las escuelas de Magisterio a través de sus textos y materiales didácticos: trayectoria histórica". Con ella, "pretendíamos ayudar a la reflexión y al estudio acerca de la formación de los maestros

## SECCIONES DE LA EXPOSICIÓN: «LOS VIEJOS LIBROS DE NUESTROS PADRES Y ABUELOS», UAM 1996

### Las Asignaturas que estudiamos

- Una historia heroica
- La Geografía patria
- Prontuarios de Gramática
- Los libros de Aritmética y Geometría
- El Dibujo. Las Manualidades
- Las Ciencias Naturales
- La Religión y la Historia Sagrada. El Catecismo
- La formación del Espíritu Nacional
- La educación moral y cívica
- Música» canciones
- La Educación Física



### Los libros fundamentales

- Así aprendimos a leer: las cartillas, catones y métodos
- Así aprendimos a escribir: los cuadernos caligráficos
- Así aprendimos a calcular: los cuadernos de cuentas y problemas
- Las enciclopedias: todo el saber en un libro
- Los libros manuscritos

### Los libros de lectura

- Libros de autores famosos de la literatura infantil
- Libros de lecturas para niñas
- Lecturas graduadas
- Libros patrióticos
- Las biografías
- Lecturas sobre la naturaleza
- Los tratados de Urbanidad
- El Quijote en la Escuela

### La ideología de los textos

- El nacionalismo exacerbado
- Identificación de lo nacional con lo católico
- Concepción imperialista de signo ético-misional y político
- Sacralización del poder absoluto: el poder personal carismático de Franco
- Concepción jerárquica y autoritaria de la realidad socio-política
- Visión armónica de la sociedad. Corporativismo
- Unidad nacional y católica. Antiliberalismo, anticomunismo» antisocialismo
- Valoración de la familia burguesa» tradicional y patriarcal

actuales, de sus virtualidades, de sus carencias, de sus necesidades" ... y también -lo expresábamos en el catálogo- "queríamos que sirviera de acicate para impulsar la tarea en la que estamos empeñados desde hace algún tiempo: la creación de un Museo Pedagógico U.A.M-Escuela de Magisterio.

La exposición fue visitada por todos los congresistas, por profesores y alumnos y por cargos directivos del Ministerio de Educación y de la propia Universidad, que la valoraron muy positivamente.

## SITUACIÓN ACTUAL DE NUESTRO FONDO BIBLIOGRÁFICO DE LIBROS ESCOLARES ANTIGUOS

Con los antecedentes anteriores, hemos conseguido pequeñas donaciones de libros y, sobre todo, la asignación de una dotación económica del Vicerrectorado de Investigación con cargo a "fondos bibliográficos especiales", que se presupuestó y gastó por sólo una vez, durante 1998, a través de la Biblioteca de la Escuela "Santa María".

En estos momentos, disponemos de un fondo de unos mil libros, entre los cuales se cuentan materiales muy valiosos editados a finales de siglo pasado, a comienzos de este, en el período de la República y, fundamentalmente, los años de la posguerra y de la dictadura franquista. Nuestro trabajo se centra ahora en los siguientes pasos:

### **a) Fichado y catalogación de los libros**

El personal técnico de la biblioteca de la Escuela Universitaria "Santa María" está realizando el proceso de recepción de los libros, registro, catalogación, clasificación, ubicación y tejuelado. La informatización de estos materiales se está haciendo en la base de datos del programa "Libertas" de la U.A.M, con lo que estamos ofreciendo ya a los estudiosos e investigadores la posibilidad de que puedan, al menos de momento, conocer la existencia de los mismos, esperando que dentro de poco puedan utilizarlos plenamente.

### **b) Ubicación del Fondo Bibliográfico: lugar y espacios**

La consecución de un lugar que sea biblioteca y al mismo tiempo exposición permanente pero renovable, de los fondos y que también sirva par las visitas de nuestros alumnos y para los estudiosos e investigadores que deseen trabajar con los libros, es ahora nuestra máxima preocupación. Dicho espacio ha de tener un despacho anejo, desde donde dirigir y organizar este fondo histórico de materiales.

## e) Presupuesto

Es fundamental, para el futuro de esta actividad conseguir la asignación, en los Presupuestos de la Universidad y de la Escuela Universitaria, de una dotación económica fija que haga posible el incremento de los fondos bibliográficos y de otros materiales que, todavía, es posible encontrar en las librerías de viejo, en los anticuarios, o en particulares. Ello no es obstáculo para que estemos muy atentos, e incluso propiciemos, posibles donaciones e intercambios de materiales.

## CONCLUSIÓN

Hasta aquí un breve recordatorio del tema al que hemos añadido nuestras inquietudes y la realidad de las actuaciones que estamos llevando a cabo. Ojalá puedan pronto nuestros alumnos beneficiarse de estos viejos materiales recibiendo clases prácticas y seminarios, así como realizar investigaciones específicas de los mismos. Así mismo, son los profesores de esta Escuela Universitaria de Formación del Profesorado y de otras Facultades los que deben dar sentido científico y social a estos materiales con sus estudios e investigaciones.

Por ahora, el trabajo es mucho y nuestra ilusión grande. Esperemos que este creciente interés por la etnografía escolar nos aporte las ayudas y recursos que, además, necesitamos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASENSI DÍAZ, J. (1996). "Los viejos manuales escolares...", en Cantoblanco, periódico informativo de la Universidad Autónoma, Mayo, Madrid, pág. 10.
- ASENSI DÍAZ, J. (1997). "Libro escolar 118, 119, 120, 121" (fichas técnicas), en Cien años de una dama, Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, pág. 158-159.
- ASENSI DÍAZ, J. (1998). "Álvarez", en Escuela Española (3350), 2, 15 de enero.
- ESCOLANO, A. (1992). "El libro escolar y la memoria histórica de la educación", en El libro y la Escuela. Madrid: ANELE. Ministerio de Educación y Ciencia, Ministerio de Cultura, pág. 77-90.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (1993). "Las exposiciones pedagógicas y la historia material de la educación", en Educación y europeísmo. De Vives a Comenio, Actas del VII coloquio nacional de Historia de la Educación. Málaga: Universidad de Málaga, pág. 321-322.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (1997). "La etnografía escolar. Entre el corazón y la razón", en Memoria de la Escuela, revista Vela Mayor. Anaya Educación (11). Madrid.
- RUIZ BERRIO, J. (1995). "Museos, exposiciones y escuelas", en El hombre y la tierra en la escuela madrileña de principios de siglo. Madrid: Facultad de Educación-Universidad Complutense, pág. 5-14.

# Introducción filosófica a la educación física

MATILDE GARCÍA GARCÍA<\*)

*Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación*  
Universidad Autónoma de Madrid

*"Mens sana in corpore sano "*  
(platón)

## RESUMEN

Consideramos los conceptos de educación, desde el punto de vista histórico y desde un punto de vista filosófico. Hemos apelado a tres ingredientes fundamentales:

- a) *Materia*: Sobre la que la educación actúa, que nos viene brindada por las ciencias: biológicas y psicológicas.
- b) *Forma*: O ideal plasmable o realizable, íntimamente vinculado a la Ética.
- e) *Medios*: Para conducir o "tallar la estatua moral del hombre".

Ahora bien, estos tres ingredientes generales de la educación integral, se hacen realidad en la educación física.

Comenzamos por definirla por su *género próximo y diferencia específica*, sintetizando los elementos esenciales en la realidad concreta del hombre, desde el punto de vista o sujeto de la educación física.

Al estudiar los medios generales, señalamos: ejercicio y disciplina, y, por convenir a la edad escolar, el juego, unido a la gimnasia-y-en los últimos grados el deporte. Son éstos objeto de particular atención, después de haber estimado suficientemente el juego como medio de conocimiento de la psicología infantil.

## j\BSTRACT

We consider teaching concepts, from the historical and philosophical point of view. Three ingredients have been considered fundamental:

- a) Matter: Two sciences, biology and psychology provide the matter education is working on.

(\*) MATILDE.GARCÍA@UAM.ES



b) Shape: Or feasible ideal, closely related to Ethic.

e) Resources: In order to lead or "shape the ethic man statue".

Now then, these three general ingredients from the total education, become reality in physical education.

First of all, we define physical education by its *near type* and *specific difference*, synthesising the essential elements in the man specific reality, from the physical education subject or point of view.

When studying the general resources we point: out exercise and discipline, and, to decide during the school age, the play, together with gymnastics and in its last degrees, the sport, once the play is considered a method to get knowledge from the child psychology, it is carefully studied.

## INTRODUCCIÓN

El juego y el deporte, de gran importancia social en el momento histórico de final de siglo, hunde sus raíces en el devenir de la Humanidad, bien en situaciones de supervivencia, -caza, pesca, lucha- o reglado y dirigido en el mundo clásico -juegos píticos, ístmicos, nemeos y olímpicos en Grecia. No son estos objeto de nuestro estudio. Es la actividad del niño espontánea, orientada y dirigida, el punto de partida para realizar la educación del ser humano, guiándole en "el acabamiento del ser del hombre" en su talante físico y anímico.

El estudio presenta reflexiones sobre la educación física como elemento de la educación integral en los primeros años de la vida del hombre.

Son las instituciones escolares delegadas de la familia y el Estado en la persona de los educadores, los llamados a facilitar la formación humana.

Punto de partida es la consideración de la educación desde la reflexión filosófica, y posterior estimación en las etapas del niño escolar en su aspecto corpóreo influyente en el espíritu.

Juegos, gimnasia, ejercicios, disciplina, y en los últimos grados el deporte, son medios, estrategias, conducentes al equilibrio humano: cuerpo y alma como aspiración a lo que debe ser la educación. Es la frase de Heidegger "sé lo que eres, aún más lo/ que pretendes ser".

## REFLEXIONES EN TORNO AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN.

### Definiciones Históricas

Platón: "dar al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección de que son susceptibles".

Alfonso el Sabio: "que llegue el hombre a acabamiento de ser hombre".

Denzel: "arte de edificar, construir y dar las formas necesarias".

García Hoz: "perfeccionamiento intencional de las facultades específicamente humanas".

He aquí, por tanto, que todas las definiciones coinciden en dos notas esenciales peculiares de la educación. La intencionalidad y el perfeccionamiento.

Educación significa en efecto, literalmente, acción y efecto de educar. Es así, que desde la consideración del educador, la educación es formalmente una técnica pedagógica vinculada con la ética.

Ahora bien, al actuar el educador, al proponerse como ideal "tallar la estatua moral del hombre" en frase de González Álvarez ha de tener en cuenta al igual que el escultor, la realidad sobre la que actúa, es decir a) Supone la existencia de una *materia* más o menos plasmable, dentro del sistema de propiedades fisicoquímicas que hacen de ella un tipo determinado de ser material; b) aspira a introducir, en el seno de tal materia, una *forma* superior a la que actualmente posee; c) Se vale al efecto, de un *medio* o instrumento eficazmente conducente a dicho fin. En consecuencia, ¿no se propone algo análogo ese "escultor de almas" que se llama pedagogo? También él. 1) se encuentra frente a una realidad físico-mental, la del educando como un núcleo de aptitudes ya ejercitadas, pero aún modificables; 2) proyecta mejorarlas conforme a un ideal preconcebido; 3) se dispone a llevarlo a cabo por un procedimiento al efecto adecuado.

Hay que tener en cuenta, por tanto, las realidades sobre o con las cuales se pretende actuar, y cuyos modos de ser (ontología) nos serán brindados por las ciencias correspondientes (biología y psicobiología) considerados como de puro saber teórico e inmediatamente tendremos que perfilar el *ideal* realizable y por realizar como un *fin* (teleología) en dicha realidad, según los principios éticos de la vida humana. Finalmente, y como labor más estrictamente pedagógica nos quedará formular los medios para conseguir dicho fin y realizar semejante ideal, labor en la que estriba precisamente lo que la Pedagogía tiene de arte.

Por tanto al educar, desde el punto de vista del educador, pretendemos actuar sobre sí mismos en el caso de la autoeducación, o sobre otros para el logro de un objetivo ideal en su información instructivas y su forma educativa.

La educación se encuentra radicada en el hombre, en la persona humana como en su fundamento último. El hombre es el único ser en el que tiene actualidad la educación. En otros seres inferiores es doma, cultivo. Solamente en el hombre tiene posibilidad como elemento esencial. La educación se inserta en el hombre confiriéndole a éste otro *modo de ser*, es un accidente que actúa sobre la substancia hombre, dotándole de nuevas posibilidad y llegando a crear en él una "segunda naturaleza", merced a los hábitos operativos buenos con los que el hombre se humaniza.

Más para que el hombre pueda lograr el ideal que el educador se propone como "escultor de almas", es preciso dar por admitido de antemano, una serie

de posibilidades, un repertorio de disposiciones potenciales, que existencialmente puedan actualizarse. Es decir que la educación, como realidad, es un ente devenido; se actualiza en el hombre sobre la base de un proceso que comienza, dura y concluye, o al menos, damos por concluido, pues en rigor de verdad, la educación se orienta desde su iniciación a la perfección consumada y, como tal, nunca alcanzada en el estado de existencia viajera.

## EDUCACIÓN DEL CUERPO

Hemos analizado los conceptos genéricos de la educación, como elemento esencial incidente en el "ser" hombre. El tema objeto de nuestra reflexión es "la educación física como participe en la educación integral del niño".

Se define por el género próximo y la diferencia específica. El género próximo es la educación y la diferencia específica es "física" pero aún advierte un aspecto de la pedagogía diferencias puesto que hace referencia al ser humano en una etapa de su desarrollo en lo somático y a su evolución en lo psíquico: ingredientes que han de tenerse en cuenta, para no salir del tema de nuestro objeto.

La educación para que verdaderamente sea eficaz ha de adaptarse, en cuanto a su contenido y finalidad, a las características del sujeto sobre el que incide, y en este aspecto, veamos que el niño, es el hombre inmaduro, no el "homunculus" el hombre en pequeño, sino el hombre en un estado de su evolución con sus características peculiares, sus intereses, sus modos de ser: conquista y llamada de atención que debemos a los Naturalistas en educación y de modo peculiar a Rousseau.

Señalemos que la educación física será uno de los ingredientes, uno de los elementos de la educación general del hombre, que haga referencia específica a la formación y perfeccionamiento del cuerpo y referencia genérica o remota a la educación integral y total del hombre. Es por tanto la palabra "física" yuxtapuesta a educación, la nota peculiar distintiva, el adjetivo que va a configurar al hombre en uno de los aspectos de su integridad: el soma, el cuerpo.

Veamos desde el punto de vista de la educación física los componentes de materia, forma y modo de actuación, o lo que es lo mismo, la realidad sobre la que incide la educación física, la forma, el ideal que se trata de conferir el hombre merced a este modo de actuar y los medios, las posibilidades de actuación para llegar a plasmar el ideal.

A) MATERIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. El sujeto-objeto sobre que versa la educación física es el hombre. El hombre en todas sus edades, en sentido amplio y en sentido restringido, el niño, el adolescente y el joven. Las ciencias biológicas y psicobiológicas nos brindaron sus conocimientos para favorecer nuestra actuación.

*Educación*, significa desarrollar al hombre en su verdadera naturaleza y en su integridad. Puesto que el hombre no es exclusivamente espíritu, sino que está unido en sus actividades espirituales a un cuerpo, es claro que educar el espíritu debe significar educar también al cuerpo, porque sólo de este modo puede ser educado el hombre en su integridad. El hombre, en virtud de su cuerpo, se halla sujeto a un desarrollo, que no difiere del de los animales, estando bloqueado en la espera del despliegue mecánico de las leyes naturales, en este sentido el desarrollo del hombre es, en cuanto al cuerpo: uniforme, necesario y determinado como todo otro proceso natural, alcanza un límite máximo más allá del cual y después de un periodo de equilibrio, comienza una fase de decadencia.

En cambio el desarrollo del espíritu es ilimitado: el crecimiento y perfeccionamiento anímico no cesan al llegar a un momento determinado, ya que pueden hacerse cada vez más ricos y diferentes.

En el hombre no pueden considerarse separados el espíritu y el cuerpo: normalmente sus funciones espirituales se ejercitan a través del cuerpo. Es conveniente que el cuerpo se habitúe y eduque para desplegar sus energías al servicio de la razón, y aquí tiene pleno sentido la *educación física*. La educación física, cobra valor y tiene finalidad como medio, como aporte a la contribución educativa total y plena del hombre. "Es el espíritu, con su acción, el llamado a educar al cuerpo en el sentido de imponer un orden y una disciplina y proporcionarle un significado y orientación a los puros movimientos del instinto, que así se incluyen en el ciclo del proceso educativo".

En el dominio del espíritu sobre el cuerpo reside el valor de la naturaleza humana, por lo que el cuerpo no ha de ser ignorado ni destruido, sino junto al dominio de la libertad para el bien humano.

- El equilibrio de elementos diversos, ínsitos en la misma constitución del hombre, es un concepto-base, que debe acompañar a cualquier doctrina y obra educativa, de donde con vista a tal ideal humano, la educación debe presentarse una vez más como integradora, como educación de todo hombre en la complejidad de sus facultades, ya que cualquier educación parcial, que fuera capaz de desarrollar un sólo elemento, no constituiría una realización del valor completo del hombre.

- B) **FORMAS O IDEAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.** La educación física es una rama especial de la educación que tiene por objeto, la práctica de métodos positivos para conformar de un modo orgánico el cuerpo humano, influyendo de manera apropiada en su desarrollo y crecimiento natural, en consecuencia con el proceso evolutivo de la personalidad psíquica. Es por tanto, un aspecto particular de la educación personal que concurre al

formativo del ser, hasta lograr su plenitud adulta, ayudando al desarrollo natural de sus potencias en todos los aspectos y contribuyendo tanto a su conservación.

1 doble fin:

1. Tratamiento de los órganos de los sentidos para lograr su normal funcionamiento y afirmar su perfectibilidad,

por otra parte al fortalecimiento de los aparatos y sistemas orgánicos por medio de su ejercicio reglado por los deportes y actividades de la higiene.

2. De estos fines, es común a todos los aspectos de la educación el aspecto privativo de la educación física, y comprende en sí los ejercicios corporales, gimnasia y deportes. Concretamente el fin de la Educación física es el de formar hombres fuertes, vigorosos y sanos. Poner el servicio del ser humano es el fin inmediato.

**DE EDUCACIÓN FÍSICA.** Medios generales de toda educación: el ejercicio y la disciplina.

El ejercicio es causa y medio general de educación, el ejercicio corporal en sus diversas formas será no sólo el medio o causa de educación física, sino también en la nota esencialmente diferencial entre este medio de educación y los demás que pueden ser considerados.

El ejercicio corporal para que sea educativo ha de ser adaptado a las condiciones del educando, y para que la adaptación sea completa ha de ser adecuada en calidad, cantidad, método, tiempo y lugar. Cada función requiere un estímulo especial: la adaptación de dicho ejercicio es también en cantidad, no sólo porque la capacidad de los individuos es diferente, sino porque también es diferente la capacidad de adaptación en las diversas etapas de su evolución natural. "Los ejercicios corporales -dice Vives en la "Introducción a la Sabiduría" nunca deben ser excesivos, sino proporcionados a las fuerzas y a la salud de cada cual".

*Los ejercicios corporales poseen mayor eficacia educativa*

En el ejercicio corporal educativo, todo movimiento voluntario, es de adiestramiento y educación física. Son muchos los ejercicios que tienen valor educativo, pero los de mayor eficacia se reducen a cuatro: gimnasia, deportes y ejercicios atléticos. De modo general pues los juegos son más propios para la niñez; la gimnasia combinada para la edad escolar; los deportes para la adolescencia y los ejercicios atléticos para la juventud: "El problema de la educación física -dice Welpton- tiene su solución más completa, a la prudente combinación de ejercicios manuales, luchas y juegos".

En orden a la disciplina, como medio general de educación y en particular de educación física, hay que considerar que el niño es un núcleo energético de calor que aspira a encontrar salida. La Naturaleza en cuanto a manifestación vegetativa nerviosa es igual en todos los seres vivos. Ese calor ha de transformarse en movimiento y puesto que el niño tiene que moverse, actuar, ejercitar sus miembros, lo que el maestro debe hacer no es domeñarle, someterle a una inercia pasiva que acabaría por enloquecerle, sino dar cauce a toda esa energía en aprovechamiento útil. Aparecen entonces los ejercicios corporales y el trabajo escolar. El trabajo y el juego serán fuentes de disciplina. No hay que proceder contra el niño que se mueve, lo procedente es encaminarle al trabajo, y entonces ese movimiento necesario, será eficaz.

El trabajo será variadísimo porque tiene que ejercitar la totalidad de las fuerzas. Trabajo mental y trabajo corporal, como medio disciplinar, es decir, acción que se ejerce sobre el espíritu del niño con la intención o propósito de educarle. Trabajo de los ojos y de las manos: trabajo del cerebro y del músculo, trabajo de la memoria y de los miembros.

Es que el niño a través de la educación física, lo mismo que en los demás aspectos de la educación, ha de llegar a la conquista de su libertad moral. Contribuye a la disciplina perfecta la armonía del doble juego de trabajo y placer. El trabajo responde al momento catabólico del niño, a esa necesidad irrefrenable de pensar, actuar, moverse, poner en actividad sus aptitudes y miembros. El niño es un juego de fuerzas contrapuestas: unas que debemos impulsar y aumentar y otras que debemos enderezar y corregir para su total aprovechamiento. La acción educativa es purificadora o catártica y propende a eliminar todos los defectos que destruyen la unidad de acción escolar.

## IMPORTANCIA DEL JUEGO COMO CONOCIMIENTO DEL EDUCANDO. SU VALORACIÓN

Hemos señalado cuatro aspectos o medios generales de educación física: juegos, gimnasia, deporte y ejercicios atléticos. Por ser el juego, la forma primaria de movimiento, que brota espontáneamente del hombre en los primeros años de su existencia, a él nos vamos a referir siguiendo un orden cronológico. El juego es una actividad plácida, sin fin inmediato visible al menos, pero que forma contraste con la práctica gravedad de la vida: "Es un placer de funcionamiento creado por la naturaleza con el fin de organizar el adiestramiento de todas nuestras actividades corporales y espirituales".

Va a ser el juego el que va a ocupar de modo preferente nuestra atención, por ser propio de la infancia y niñez, que son sujeto próximo de las escuelas de educación primaria.

El juego, es como el trabajo una actividad, una actuación de fuerzas tanto corporales como espirituales. El trabajo y el juego se diferencian únicamente en el fin u objeto de la actividad. El trabajo se propone conseguir una finalidad determinada, ya propuesta por el mismo trabajador ya por una ordenación externa. En cambio el juego nace del impulso espontáneo de la actividad y tiene su objetivo en sí mismo, en la satisfacción del placer, por medio de la actividad.

El juego es propio de todas las edades, pero predomina en la primera infancia. A medida que se avanza en el proceso educativo, el juego pasa a un plano secundario y va cediendo su paso al trabajo, aunque en el trabajo superior juego y trabajo se confunden.

El juego es un derecho natural indiscutible del niño: Conrad, dice: "el que disputa al niño su derecho al juego mutila en él al hombre del mañana. Para la naturaleza infantil la inactividad, es maldición: el fastidio pecado: el aburrimiento, muerte y ruina".

La edad del juego por antonomasia que precede a la entrada del niño en la escuela, se ha llamado con razón *"la clase elemental de la escuela vital"*

El valor educativo del juego es enorme. Es una actuación libre y gozosa de todas las energías: ejercita principalmente los sentidos, desarrolla la agudeza y facultad de observación. Por el juego el niño se asimila poco a poco la realidad; aprende a distinguir entre los mundos de la fantasía, de la realidad y de la verdad y va entrando en ésta, progresivamente.

Como dice Reschle, en el juego se manifiesta el niño "de una parte se destacan las naturalezas juiciosas y quietas, de otra las activas y vivaces: acá aparece la voluntad tenaz, allá la voluble: en el juego se revela la amplitud o estrechez de los horizontes, la riqueza o pobreza de la fantasía, la juiciosa sobriedad o el temperamento entusiasta y exaltado, el espíritu de independencia o la necesidad de apoyo de cada niño. Así el educador puede ver en el juego, de manera clarísima, las orientaciones que es necesario contener y las unilateralidades que es preciso completar, así como los aspectos vigorosos en las disposiciones del niño".

María Montessori decía que "el juego es espejo limpiísimo en el que se refleja la mente del niño". Esta gran educadora italiana, Froebel, Decroly y otros que se han ocupado principalmente de la educación del los parvulitos han hecho gran uso del juego, para fundamentar sus métodos educativos.

En la escuela montessoriana, hay un profundo respeto al desarrollo físico del niño y a su desenvolvimiento psíquico: son las dos piedras angulares de su edificio educativo.

Como ser perfectible que el hombre es, nace con predisposición hacia el perfeccionamiento y esta predisposición le lleva al desarrollo de los órganos de los sentidos y al desenvolvimiento de su razón, con un impulso incoercible dotado de una gran fuerza que sólo cabe encauzar. Esta predisposición, este impulso,

estas fuerzas son singularmente actuantes durante los seis primeros años de su vida. Es la etapa sensorial que todo educador está obligado a conocer a fondo, para sorprender los intereses que en ella se producen y aprovecharlos en la tarea educadora.

La evolución del juego sigue paralela a la de los intereses infantiles, aspecto que es muy recomendable tener en cuenta.

En orden cronológico aparecen primero en el niño los juegos sensoriales: el niño se sienta en su cuna atraído por los sonajeros, los colores brillantes.

Emergen después los juegos motores: es deseo de caminar, momento para el que el niño precisa cierta madurez en sus músculos. Los juegos de imitación son los predominantes en el tercer año de la vida. La maestra parvulista, ha de ser consciente, de ser causa ejemplar de sus pequeñuelos.

Antes de finalizar el primer septenio de la vida, ya hacen su aparición los juegos intelectuales que exigen: comparación, reconocimiento, razonamiento y reflexión.

Los juegos sociales, son también típicos de la edad escolar para coexistir durante un largo período junto a los juegos educativos.

Lo expuesto nos conduce a una seria reflexión: el valorar el juego como medio de conocimiento de la naturaleza infantil. Desde el punto de vista del educador, para realizar el proceso educativo. Más si aspiramos a fijar el valor docente del juego tendremos que pensar no sólo en el niño, sino también en el adolescente y en el hombre de todas las edades. Schiller, valora el juego diciendo: "el hombre, es hombre completo cuando juega", reflejo del que son también las palabras de Wieland: "el hombre es sano del alma y cuerpo, cuándo todas sus ocupaciones espirituales y corporales se le convierten en cosa de juego".

De cualquier modo que nosotros estimemos el juego, hemos de ver la importancia y transcendencia que tiene en las primeras fases de la vida del hombre, y la variedad de objetivos a que obedece esta actividad. Unos persiguen una finalidad inmediata, como obtener hábitos higiénicos y formación de carácter. Así se habla de que los maestros, por medio del juego, pueden convertir a los alumnos en arriesgados o tímidos. Otros pretenden constituir una sociedad ensayada que permite obtener una futura sociedad disciplinada, y así se originan orientaciones muy diversas. Estas trayectorias nacen entre quienes podemos llamar espectadores teóricos. Entre el juego, y el que analiza el juego, hay la misma diferencia que la existencia entre el motor y el conductor: el primero, es la fuerza, el segundo aspira a aprovecharse de ella.

Desde luego, el juego tiene una condición esencial, que es "actividad carente de finalidad material". Esta nota puede encontrarse en el niño, en el adulto, en el hombre.



Ahora bien, no hay razón alguna, para que el hombre no juegue, pero difiere del niño, en el *quantum*, que es menor que en éste. En el hombre, hay mayor intención en el *qué*, en el *cómo* y en el *porqué*. El porqué infantil, está más ligado a la Naturaleza humana que a la conciencia; el porqué varonil, está siempre por lo menos inicialmente ligado a un movimiento reflexivo.

Esta exposición del juego, es estimada desde un punto de vista genérico. Específicamente reviste singular importancia en la educación diferencial de anormales, ya que en ellos la educación física en su aspecto de ejercicios y gimnasia, produce:

- a) Armonía muscular
- b) Desarrollo intelectual por actuación sobre centros motores del cerebro
- c) Desarrollo de la capacidad motriz
- d) Ejercita la atención, el orden y la disciplina
- e) Aumenta la decisión, la resistencia y la voluntad
- f) Descarga, el exceso de tensión nerviosa aumentada en los niños impulsivos.

La educación física, en estos individuos deficientes, puede ser, *natural*, por medio de juegos, paseos, ejercicios prácticos, etc. O *metódica*, bien sueca, rítmica y ejercicios de inhibición, lecciones de silencio (Montessori), juego de la estatua de Binet, transporte de recipientes lleno de líquido (Binet) especial acción sobre la atención y voluntad, etc.

## EL JUEGO y LA SOCIEDAD

El juego como signo colectivo se intensifica en los adultos. Cuando la sociedad se ha preocupado del juego de los hombres han surgido instituciones políticas especiales. Los juegos helénicos eran un producto de carácter social.

En nuestros días, han nacido organizaciones que han tomado diversos nombres, según los países, pero que en todas partes, persiguen los mismos fines, y en casi todos se emplean los mismos procedimientos. Todo tiene un aspecto educativo y artístico y esencialmente es juego porque desarrolla una actividad.

El deporte, modalidad de la educación física, tiene más bien carácter social, es el equipo, el grupo, el que juega, frente a otro equipo con similares características. Por su misma intimidad, entraña peculiares características. Bien dirigido, desarrolla el carácter, hace valiente al hombre, generoso en la derrota y condescendiente en la victoria: "afina los sentidos, da penetración intelectual y centra la resistencia de la voluntad".

"El deporte es una escuela de lealtad, de valor en el sufrimiento, de resolución, de fraternidad universal, valores que procuran a los valores humanos un fundamento sólido y predisponen para soportar sin debilidad el peso de las grandes responsabilidades".

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- AGOSTI, L. (1928). Gimnasia educativa. Madrid: Editorial Luis Agosti.
- AMOROS IONDEANO, F. (1830). Manual de éducation phisique, gymnastique et morale. París: Coronel Amorós-Librería Enciclopédica de Roret..
- ARNOLD, P.J. (1997). Educación física. Madrid: Editorial Morata.
- BADDER, F.; WHITING, H. y VAN DER BRUG, H.(1994). Psicología del deporte. Madrid: Morata-Consejo Superior de Deportes.
- BANDET, J. Y SARAZANAS, R. (1991). El niño y sus juguetes. Madrid: Editorial Narcea.
- BINET, A. (1913). Les idées modernes sur les enfants. París: Flammarion.
- BRUEL, A.; BERZI, A. y BONZOM(1998). Juegos motores con niños y niñas de 2 y 3 años. Madrid: Narcea.
- POLOZZA, G. A. (1912). Il metodo attivo nell' Imilio. Palermo.
- CHAVANNES, D. A. (1807). Exposición del método elemental de Henrique Pestalozzi: con noticia de las obras de este célebre hombre, de su establecimiento de educación y de sus principales cooperadores. Traducido al castellano por Eugenio de Luque, Madrid: Gómez Fuentenebro
- CHAVES, R. (1994). El juego en la educación física. Madrid: Doncel.
- DECROLY, DRT. y MONCHAMP, MLLE. (1928). La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos. Madrid: Francisco Beltrán.
- DECROLY, O. y MONCHAMP, E. (1983). El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz. Madrid: Editorial Morata, S.A.
- DECROLY, O. (1929). La fonction de globalisation et l'enseignement. Bruselas.
- DELECAT, F. (1947). Pestalozzi: l'uomo, il filósofo, l'educatore. Florencia: La Nuova Italia.
- FERNÁNDEZ INCIARTE, Ma S. (1980). Educación psicomotriz en preescolar y ciclo preparatorio. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ NARES, S. (1993). Educación física en el sistema educativo español. La formación del profesorado. Madrid: Librería Pedagógica.
- FORDHAM y LEAF (1980). La educación física y deportes. Méjico: Limusa.
- FROEBEL, F. (1958). La educación del hombre. En M.T. Sciacca, El Problema de la Educación. Madrid: Miracle.
- GAMBOA, S. (1993). Aprender jugando desde la realidad, dinámica y juegos movilizadores de actitudes. Madrid: Librería Pedagógica.
- GARAIGORDOBIL, M. (1993). Juego cooperativo y socialización en el aula. Librería Pedagógica, Madrid.
- GARVEY, C. (1992). Juego infantil. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ PORTO, J. (1967). El juego y los deportes. Barcelona: Montaner y Simon.

- JHONSON, P. K. (1982). La evaluación del rendimiento físico en los programas de educación física. Buenos Aires: Paidós,
- LANGLADE, A. y LANGLADE, N. R. (1983). Teoría general de la gimnasia. Buenos Aires: Stadium.
- LLADÓ, I (1868). Nociones de gimnástica higiénica aplicables a las escuelas de instrucción primaria de uno y otro sexo como elemento de educación física y de utilidad en todas las edades y para todas las clases de la sociedad. Barcelona: Biblioteca económica del maestro de primera enseñanza.
- MAIGRE, A. (1985). La educación psicomotora. Madrid: Narcea.
- MARTÍN, E. (1985). Los juegos de simulación en E.G.B y B.U.P. Madrid: Monografías del I.C.E de la U.A.M, N° 1.
- MEHL, E. (1986). Sobre la historia del concepto gimnástico. Madrid: I.N.E.F, separata del tomo IV, fascículo 2 de Citius, Alticus, Fortius.
- MONTESSORI, M. (1958).
- NOOR (1988). El juego en la educación. Barcelona: Herder.
- MOYLES, IR. (1996). El juego en la escuela infantil. Madrid: Editorial Morata, S./l.
- NOVEMBER, I (1982): Experiencias de juego con preescolares. Madrid: Editorial Morata, S.A.
- OSTOÍÉ OSTOÍÉ, Z. (1978). La educación física, el deporte y la recreación en nuestro tiempo, Enfoques Educativos, (3), Universidad de Chile.
- PAZ, E. (1865). La santé de l'esprit et du corps pour la gymnastique. París: Librairie du Petit Journal.
- ROUSSEAU, IJ. (1987). Emilio o de la educación. Madrid: Editorial EDAF, S.A.
- RÜSSEL, A. (1991). El juego de los niños. Barcelona: Herder.
- SCHILLER, F. (1958). Cartas sobre la educación estética del hombre (e.o.: 1795). Citado en F. Sciacca, El problema de la fe. Madrid: Editorial Miracle, S.A.
- VIVES, J.L. (1984). Introducción a la sabiduría. México: Editorial Porrúa, S.A.

# Valores y Educación: una investigación sobre «perfiles Valorativos»

ANGEL CASADOC\*)  
JUANA SÁNCHEZ-GEY  
Universidad Autónoma de Madrid

## RESUMEN

**Diferentes circunstancias, desde los problemas que plantea la reforma educativa hasta los brotes de violencia que vive nuestra sociedad, han avivado el tema de la educación en valores, del que derivan importantes consideraciones sobre la dinámica actual de las sociedades abiertas y democráticas. Una práctica educativa "razonable" en este campo pasa por analizar atentamente las preferencias valorativas ("perfiles") de individuos y grupos en contextos concretos de enseñanza. De esta forma, estaremos en mejores condiciones para proponer unas u otras metas y los procedimientos o vías más adecuados para alcanzarlas.**

## ABSTRACT

**Different reasons, since the problems of educational reform to the frequent episodes of violence in our society, had enlivened the questions about the education in values, with important considerations for open and democratic societies. A reasonable educative practice in this area, requires to take care of personal inclinations and preferences ("perfiles valorativos") in specific contexts of teaching. In this way, we'll be in better condition to propose ones or others aims and the more appropriate methods to get them.**

## 1 INTRODUCCIÓN.

Los rápidos y profundos cambios de nuestro tiempo (políticos, sociales, científicos...), unido al pluralismo que ocasiona el encuentro -cuando no "choque"- entre culturas muy diferentes, hacen que el tema de los valores sea considerado

\*) ANGEL.CASADO@UAM.ES

en nuestros días una cuestión prioritaria, no sólo para la educación, sino también para la vida comunitaria y para la convivencia social en general. Prueba de ello es la creciente bibliografía producida en los últimos años, como exponente del interés generalizado que el tema despierta en especialistas y expertos de los más diversos ámbitos (política, economía, ciencia...), casi siempre con amplias referencias a la importancia de la educación en este campo.

De algún modo, esa referencia al mundo de los valores viene a mostrar el "sentido social" del quehacer educativo, así como la amplitud de las expectativas formativas que despierta. En efecto: el rasgo de dinamicidad que caracteriza a la sociedad y a la cultura actuales exige de las personas unas formas de pensar y de actuar muy diferentes de las que preconizaban los sistemas tradicionales de educación. Se necesitan planteamientos alternativos que, sin descuidar el legítimo interés por las destrezas y aptitudes socialmente valoradas, atiendan al crecimiento personal de los alumnos en libertad y responsabilidad. En otras palabras: propiciar un pensamiento autónomo, que les permita no sólo *comprender* los grandes problemas de nuestro tiempo, sino también *responder* por sí mismos en una sociedad efectivamente "abierta", en la perspectiva de un cuidado permanente de la calidad de vida personal y comunitaria.

## 2 EDUCAR E INVESTIGAR EN VALORES.

Los problemas que rodean la compleja relación entre los dos términos del binomio valores-educación forman parte del debate pedagógico de todos los tiempos: si en el modelo "tradicional", la educación aparecía como el medio -casi natural- de "transmisión" y/o "acceso" cultural (lenguaje, valores, creencias...), en nuestros días articular una verdadera educación en valores aparece como uno de los retos a que han de hacer frente los sistemas educativos del siglo XXI, del que derivan importantes consideraciones sobre la dinámica actual de las sociedades abiertas y democráticas.

Entre las razones que justifican ese renovado interés por la educación en valores hay que citar en primer lugar algunas de índole estrictamente pedagógica: la búsqueda de una mayor coherencia entre la práctica escolar cotidiana y el objetivo de *formación plena*, que generalmente se asigna a los sistemas educativos. Desde esa perspectiva, una verdadera enseñanza de calidad implica la posibilidad real de un desarrollo *integral* de la persona". Ciertamente, en la práctica, ese

---

\* A ello alude el Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, al afirmar que la educación "debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad..." (Delors, J. *et al.*, 1996, p. 106).

ideal tropieza con la realidad de una enseñanza restringida muchas veces a un cúmulo de adquisiciones intelectuales, con escasas o nulas referencias a una perspectiva finalista o moral (Cfr. P. Freire, 1985). Sin embargo, si hablamos en serio de educación integral, con lo que implica de atención al conjunto de las dimensiones y capacidades humanas, el corolario de una actuación que aliente el cultivo de aquellas cualidades y valores que forman el soporte básico de la sociedad «humana» (tolerancia, libertad, originalidad, autonomía de juicio moral y político), constituye un presupuesto inexcusable.

De otra parte, no podemos olvidar las continuas referencias a la escuela como ámbito fundamental para el logro de sociedades verdaderamente democráticas. Porque, aunque a veces lo olvidemos, el objetivo de la tarea docente es formar individuos autónomos (con "mayoría de edad", en la terminología kantiana); personas críticas, creativas y solidarias que, como ya observara Dewey, son imprescindibles en la consolidación de toda democracia: «El problema de la institución educativa -recuerda A. Valcárcel- está en el rango de los valores que transmite, no en su eficacia tan siquiera, y de ahí su función crítica, perfectamente abierta» (1985, p. 169).

Según lo anterior, en sentido estricto, el proceso educativo no se justifica por la mera *transmisión* de conocimientos, destrezas y normas, sino, precisamente, por su decidida contribución al logro de una creciente *autonomía moral*, que haga posible «el ejercicio de la libertad no solo de actuar sino de pensar y de querer y el ejercicio de la responsabilidad no sólo legal sino auténtica» (M. Martínez, 1995, p. 17). En consecuencia, propiciar el "crecimiento moral" de los alumnos, facilitando su acceso a criterios propios, razonados y solidarios, para comprender el mundo en que viven y orientarse en su propio contexto, se revela como un objetivo educativo, no sólo necesario, sino máximamente urgente.

\*\*\*

La puesta en marcha de una propuesta de ese tipo requiere abandonar viejas posiciones educativas, centradas en el aporte de información y conocimientos, para pasar a otras más acordes con las exigencias de nuestro tiempo, en las que la práctica educativa se conciba como la ocasión de que cada sujeto asuma reflexivamente los logros de una tradición cultural, más como forma de *humanidad*, que como una forma de conocimiento instrumental o de dominio técnico.

De ahí la insistencia con que, en los últimos años y desde las más diversas instancias, se viene reclamando una atención prioritaria al tema de los valores. En el caso de nuestro país, tanto la LOGSE como las disposiciones que la desarrollan destacan la educación en valores como uno de los ejes que dan coherencia y sentido al conjunto del currículo: "El currículo MEC ha definido, además de las áreas, unas enseñanzas transversales que han de impregnar todo el currículo

y cuyo significado educativo es, en gran medida, de educación en valores. Al fijar esa finalidad básica a la educación, así como al señalar la educación en valores como principio rector del sistema educativo, la LOGSE ha respondido a una demanda social hoy generalizada: la de que la educación formal constituye una escuela de ciudadanía y de actitudes éticamente valiosas" (M.E.C., 1994, p. 7).

En cuanto al Proyecto de "Filosofía para Niños", en cuyo marco tuvo lugar la experiencia que aquí se presenta, la educación en valores es un tema recurrente en los materiales y propuestas metodológicas para los diferentes niveles del currículo. No sólo por su valor educativo específico, sino porque, como señala el prof. M. Lipman, creador del programa, esa dimensión de la enseñanza constituye un aspecto inevitable: "Lo quiera o no, todo el que enseña, enseña valores. Por lo tanto, la educación en valores ya se está llevando a cabo y además en todas partes, de tal manera que el problema no es enseñar valores sino enseñarlos mejor" (1992, p. 310).

Cuando se desciende del "limbo" de las proclamas teórico/abstractas, y se entra en contacto con la realidad de la enseñanza, el problema práctico radica en cómo desarrollar, de forma coherente, una auténtica educación en valores, teniendo en cuenta que no hay "recetas" que nos indiquen, fuera de toda duda, que estamos en el camino correcto. En efecto: las valoraciones y preferencias registran importantes variaciones de unos grupos a otros, en función de factores muy diversos: contexto geográfico y social, edad, nivel de estudios, experiencia personal, etc. Así, el grado de integración en torno a ideales y preferencias, tal como son percibidos por los miembros de cada sociedad, presenta diferencias a veces notables.

Por otra parte, las finalidades a que se alude en cada caso cuando hablamos de valores (autonomía, solidaridad, tolerancia...), hay que entenderlas en términos de **metas** de los procesos educativos, a los que dan sentido y justificación. Sin embargo, como observa J. Escámez, "esas metas para que sean educativas tienen que ser valiosas y tal valiosidad tiene que estar referida a la vida personal de los sujetos implicados en tales procesos" (1995, p. 101).

La consecuencia es obvia: Para una práctica educativa "razonable" en este campo, no basta con explorar, aclarar y comprender las "metas" o valores que se pretenden. Es preciso, además:

- a) Establecer o diagnosticar la *situación concreta* en la que se encuentra el grupo, que va a ser el punto de partida.
- b) Escoger las *tareasy medios educativos* más apropiados para pasar, en las circunstancias dadas, de la situación inicial a la situación deseada.

En otros términos: detectar y analizar las preferencias individuales y de grupo -"perfiles valorativos"-, tal como se expresan en contextos concretos de

enseñanza, aparece como una tarea previa fundamental. A partir de ese análisis estaremos en mejores condiciones para proponer unas u otras metas (parciales y finales), así como diseñar los procedimientos o vías más adecuados para alcanzarlas.

La comunidad de investigación, tal como se propugna en Filosofía para Niños, propicia este tipo de saber y explicita valores en dos momentos significativos:

- a) investigación de lo que deseamos personal y comunitariamente;
- b) contrastación de lo que somos.

Ambos momentos se interrelacionan y los dos son enormemente necesarios. El primero, porque tratamos de desarrollar un programa que es búsqueda y descubrimiento; el segundo, porque sería difícil alcanzar un descubrimiento valioso sobre el supuesto del desconocimiento o la superficialidad de lo propio. De aquí la importancia de descubrir qué estimamos y en qué grado.

### 3 LA INVESTIGACIÓN: GENERALIDADES.

Desde hace varias décadas se vienen realizando estudios más o menos extensos sobre las actitudes, valores y aspiraciones, tanto de los Maestros en ejercicio como de los estudiantes de Magisterio: Lerena, C. (1987); Varela, J. y Ortega, F. (1985), Ortega, F. y Velasco, A. (1991); Sánchez, J.J. y Veganzones, J. (1998) ... Los datos aportados por esas investigaciones, de marcado carácter sociológico, permiten interpretar la evolución que se ha producido a lo largo de los años respecto a la forma en que estos profesionales perciben y valoran diferentes cuestiones relacionadas con su tarea.

Cierto que, en nuestros días, el Magisterio no puede describirse sin más acudiendo a los estereotipos tradicionales, simplificados en exceso, que identificaban a los componentes del grupo social por encima de las diferencias de sexo, origen social, creencias, etc. Tal circunstancia, sin embargo, no significa que no existan ciertas coincidencias de base a la hora de compartir algunos de los rasgos y valores que más directamente se relacionan con la situación "sui generis" de los docentes y "aprendices" de este nivel de enseñanza.

En tal sentido, el presente trabajo supone una aproximación a los "perfiles valorativos" de diferentes grupos de alumnos/as de Magisterio de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado "Santa María", de la U.A.M., a partir de sus respuestas a los ítems del test de valores aplicado, del que nos ocupamos en otro apartado. Somos conscientes de que los datos obtenidos en este tipo de estudios proporcionan su mayor rendimiento cuando se comparan con otros similares, de los mismos o distintos grupos, a lo largo de un período relativamente extenso de tiempo. No obstante, creemos que no puede despreciarse el



valor que los resultados tienen en sí mismos, por cuanto ofrecen una imagen muy aproximada de las creencias y posturas valorativas de estos estudiantes, con trazos que unas veces confirman ideas previas y presunciones más o menos extendidas, y otras aportan vertientes inéditas y sorprendentes. Tales datos, en suma, sugieren reflexiones en ámbitos muy diferentes, respecto a las expectativas, esperanzas y deseos de estos futuros maestros.

Una segunda razón para el presente estudio, de especial interés para quienes trabajamos en el Proyecto de "Filosofía para Niños", apuntaba al intento de comprobar posibles diferencias entre el "perfil valorativo" de los alumnos que actualmente cursan "Filosofía para Niños" -materia optativa en el curriculum de Magisterio de la U. A. M.-, respecto al de otros grupos de alumnos del mismo Centro. Una vez determinada esta cuestión, el siguiente paso sería afrontar un nuevo horizonte de indagación: profundizar en las razones de esas diferencias, si es que efectivamente se comprueban.

Dada la finalidad de este estudio, así como el marco en el que se ofrece, nos ha parecido oportuno presentar los datos de la manera más sencilla posible -dentro de su complejidad-, a fin de evitar una acumulación farragosa de cifras y gráficos, que dificultara su comprensión y, por tanto, su sentido en el conjunto del trabajo. Por otra parte, creemos que los comentarios y análisis que se incluyen en cada caso, permiten clarificar en gran medida las cifras y resultados que figuran en los diferentes apartados.

### **3.1 Método**

No cabe duda de que, entre los medios de comunicación, los símbolos lingüísticos son transmisores privilegiados de valores. Tal como ha sugerido la Dra. Courtney Cazden, de la Universidad de Harvard, el investigador de la educación debe interesarse por las formas lingüísticas del aula, porque a través de ellas puede lograr una comprensión más profunda de los acontecimientos sociales de la vida escolar y, por esta vía, de los conocimientos, valores y destrezas de sus alumnos. Aunque no se haga explícito el objeto de valor, el lenguaje revela un tipo de intercambio social repleto de valores: cooperación, solidaridad, autonomía, respeto, responsabilidad, etc. En este sentido, huelga recordar que el carácter social de lo moral cuenta con una larga tradición en la historia del pensamiento.

Bajo esa perspectiva, consideramos que la prueba utilizada en este estudio es simple y, al mismo tiempo, eficaz. Pudiera pensarse que las palabras a que ha de responderse en cada bloque están lejos de asemejarse a esas otras más universales y luminosas de las que hablan los tratados de Ética. Sin embargo, la amplitud y cotidianeidad de las mismas nos permitirá centrarnos en algunas cuestiones previas que, sin embargo, resultan básicas para distinguir de modo especial aquello

que algunos autores exponen (M. Scheler):

- A) Que a todo ser le acompaña un valor.
- B) Que los valores son jerarquizables.

Esta toma de conciencia es la que pretendemos elucidar y, luego, contrastar, dialogar; en resumen, descubrir en la comunidad de investigación. Si, como decimos (A. Salazar/A. Muñoz, 1995, p. 47), aceptamos las éticas procedimentales porque cuidan la dimensión individual y social bajo una razón dialógica, hemos de reconocer que el diálogo es más enriquecedor en la medida que mejor nos conozcamos y, por tanto, hayamos interiorizado un saber que, entrañado, oriente, satisfaga y amplíe nuestro vivir. Dicho de otro modo, pulsar el sentimiento vital, verbalizar los valores, saber mirarse, es adentrarnos y distanciarnos en un "nosotros" creativo y enriquecedor.

En ese marco teórico, la evaluación que aportamos pretende ser una ayuda que haga posible:

- a) Caer en la cuenta, como ya se ha dicho, de que es preciso detectar y analizar nuestra *vivencia* de los valores, con lo que el cuestionario aparece como un instrumento más junto a otros ejercicios y prácticas que se puedan realizar en el aula; a partir de ahí,
- b) Desarrollar el interés por descubrir en común los valores *deseables* para nuestra formación personal y los que quisiéramos promover.

### 3.2 Muestra

Como ya hemos indicado, uno de los objetivos que nos planteamos a la hora de afrontar este trabajo era comprobar posibles diferencias en el "perfil valorativo" del grupo de alumnos que cursan "Filosofía para Niños", respecto al de otros grupos y cursos del mismo Centro. A tal fin, se seleccionaron varios grupos tomando como unidades de referencia los alumnos matriculados en dos materias afines al tema de nuestro estudio: FILOSOFIA y FILOSOFIA PARA NIÑOS, ambas optativas en el currículo de Magisterio de la UAM, que son cursadas por alumnos procedentes de diversos niveles y especialidades. Junto a ellos, a modo de "grupo de control", se seleccionó también a los alumnos que actualmente cursan el 2º año de EDUCACION INFANTIL (turno de mañana).

En conjunto, las respuestas correspondientes a los grupos de alumnos citados, que se han tenido en cuenta en esta investigación, fueron las siguientes:

FILOSOFIA PARA NIÑOS:	29 alumnos (28 en 2ª apl.)
FILOSOFIA:	43 "
EDUCACION INFANTIL	52 "
<b>Total...</b>	<b>124 "</b>

A todos ellos se les aplicó el mismo test de valores en el mes de noviembre de 1998, con escaso intervalo de tiempo en los tres casos. Respecto al grupo de Filosofía para Niños, la aplicación se repitió a finales de enero de 1999, al objeto de detectar posibles diferencias significativas entre los resultados obtenidos en ambos casos.

### 3.3 Medida

En todos los casos hemos utilizado el *Test de Valores* de Pilar M. Casares (1995), considerado básicamente como un instrumento para el conocimiento y evaluación de los valores de una persona y/o grupo.

La prueba sigue el modelo de "Test de reacción valorativa" de V. García Hoz: "las alternativas de respuestas del test se refieren a las impresiones de agrado, desagrado o indiferencia que para Marín Ibañez son (...) 'síntomas' de los valores que una persona posee" (p. 518). De acuerdo con el modelo adoptado, el test se adapta a las *características* del valor:

1. **Categorización:** Existen diferentes tipos o clases de valores: verdad, belleza, salud, poder... Hay una atención especial a dos factores: *actualización* (ofrecer una gama de valores acordes con la realidad actual) e *integralidad* (educación integral). La autora se decanta por el "modelo de persona" propuesto por el prof. Gervilla (Univ. de Granada), del que se recogen las categorías del test.
2. **Polaridad:** Caras positiva y negativa del valor.
3. **Jerarquía:** No todos los valores "valen" lo mismo: hay valores inferiores y superiores, de ahí que puedan ordenarse según su rango.
4. **Contenido:** Matiza y especifica cómo entendemos cada categoría de valor. En términos lingüísticos, es una cuestión de significante y significado: paso de la palabra al concepto que subyace en ella:
  - *Valores corporales.* Afectan directamente a la estructura biológica humana: salud, aseo, deporte, alimento...
  - *V. Intelectuales.* Relacionados directamente con la naturaleza racional del hombre: el conocimiento, la reflexión, investigación, ciencia, creatividad...
  - *V. Afectivos.* Aluden de modo primordial a la dimensión afectiva de la persona: emociones, sentimientos, pasiones (amor, cariño, odio...)
  - *V. Estéticos.* Se caracterizan por el "placer espiritual" que proporcionan. Se ocupan directamente de la belleza: música, pintura, literatura, arte en general.
  - *V. Individuales.* Hacen referencia al ámbito individual/singular de la persona, o bien a su autonomía e independencia: conciencia, intimidad, libertad...
  - *V. Morales.* Se ocupan de la valoración ética, es decir, de la bondad o

malicia de las acciones humanas: justicia, honradez, tolerancia, verdad...

- V *Sociales*. Afectan a las relaciones interpersonales e institucionales: leyes, bien común, diálogo, amistad. Muy vinculados a valores afectivos.

- V *Ecológicos*. Relación del hombre con la naturaleza o medio natural, vegetal o animal: playa, montaña, árboles, animales...

- V *Instrumentales*. Más que en sí mismos, se aprecian como proceso o por los resultados o beneficios que nos producen: coche, medicinas, vestido, tecnología...

- V *Religiosos*. Valores que se aceptan por la fe, como medio o como fin: Dios, religión...

**5. Gradación:** Intensidad valorativa con que se aprecia o se presentan los polos positivo y negativo de un valor. No es valer o no valer, sino valer más o menos. El test permite dos grados de intensidad positiva y otros dos de negativa, lo que arroja una banda de puntuaciones que va de -50 aSO.

La **validación** de la prueba corrió a cargo de un grupo de expertos: cada uno puntuó de 1 a 5 las expresiones incluidas en un banco de items -entre 50 y 60 para cada categoría-o Se seleccionaron las 25 palabras o expresiones que obtuvieron una puntuación más alta y presentaron menor grado de dispersión en las respuestas.

En cuanto a la **fiabilidad**, se analizaron los resultados mediante la prueba Theta de Carmines, que se obtiene aplicando el subprograma 4M del programa informático de análisis estadístico BMDP. Los datos obtenidos por cada una de las categorías fueron los siguientes:

Corporales	0.5555
Afectivos	0.7838
Intelectuales	0.8466
Estéticos	0.8424
Individuales	0.8653
Sociales	0.7971
Instrumentales	0.8450
Morales	0.8720
Ecológicos	0.8440
Religiosos	0.9343

### 3.4 Procedimiento.

El procedimiento seguido constó de los siguientes pasos:

1. Selección de grupos y cursos. Ya se han reseñado los tres grupos de alumnos que se tomaron como muestra de la investigación, así como el número de respuestas obtenidas en cada caso.

2. Aplicación del cuestionario: Como ya se ha indicado, la prueba se aplicó a todos los grupos a mediados de noviembre de 1998. Por las razones antes apuntadas, el test se volvió a aplicar al grupo de FILOSOFIA PARA NIÑOS en enero de 1999.
3. Confección de tablas de datos. A partir de los datos obtenidos, el paso siguiente fue confeccionar las tablas de puntuaciones directas de cada grupo y obtener las medias en los distintos valores recogidos, que sirvieron de base a su vez para realizar los gráficos correspondientes.

#### 4 RESULTADOS.

Las puntuaciones medias obtenidas por los tres grupos de alumnos -FILOSOFIA, FILOSOFIA PARA NIÑOS Y EDUCACION INFANTIL- en la primera aplicación (nov. 1998), así como los resultados comparativos entre la primera y la segunda aplicación al grupo de FILOSOFIA PARA NIÑOS, figuran, respectivamente, en los gráficos 1 y 2:

	Afee.	Eco!	Mor.	Ind.	Soco	Corp.	Est.	Int.	Dtil.	Re!.
ED.INF.	43,7	37,13	33,98	33,35	31,27	30,1	27,06	24,96	21,83	15,27
FPN	40,51	33,14	30,03	29,55	28,97	29,03	27,34	25,2	15,21	9,38
FILOS.	42,21	36,32	32,93	31,74	28,72	28,67	26,04	26,37	15,6	7,98

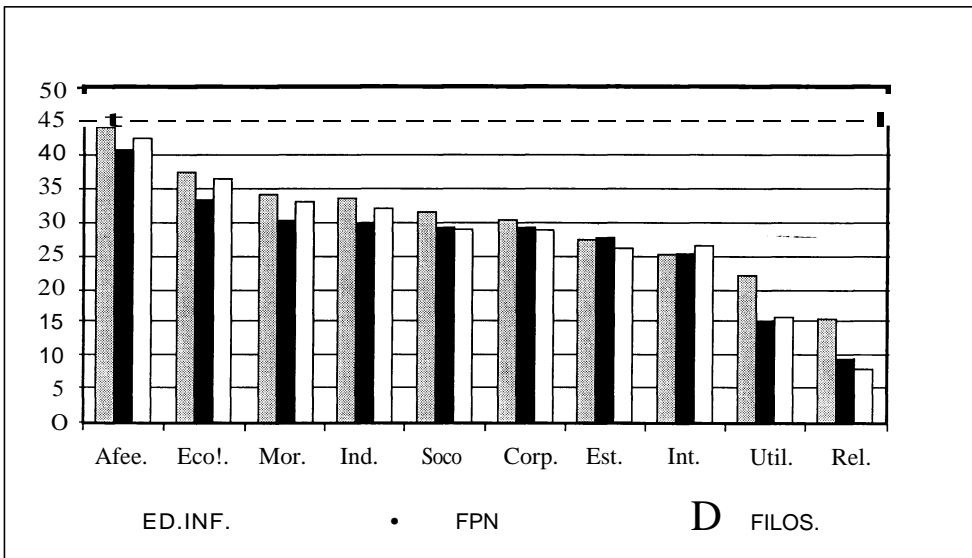


Fig. 1. Puntuaciones medias obtenidas por los tres grupos (nov. 98).

El análisis pormenorizado de los datos arroja puntuaciones medias muy iguales entre los distintos grupos; no obstante, pueden señalarse algunas peculiaridades:

- En cuanto a la semejanza, hemos observado una amplia concordancia respecto a los valores AFECTIVOS como los que mayor interés despertan; en segundo lugar, y con la misma respuesta unánime, todos los grupos han coincidido en valorar los ECOLOGICOS. No cabe duda, por tanto, que nuestros alumnos y alumnas desean un mundo con mejores sentimientos entre ellos y con más atención y cuidado -de nuevo se subraya la sensibilidad y los sentimientos- por la Naturaleza.
- Otra respuesta unánime, que engloba el tercer grupo de valores más destacados, se refiere a los valores ETICOS. Al igual que en los casos anteriores, los datos vienen a señalar la coincidencia de todos los grupos en la misma jerarquía de valores, estimando como cuarto grupo de su interés los valores INDIVIDUALES.

Es decir se ha dado una total **unanimidad** en el siguiente orden:

- 1°. AFECTIVOS
- 2°. ECOLOGICOS
- 3°. ETICOS
- 4°. INDIVIDUALES

- A partir de aquí, se registran algunas diferencias: los grupos de Educación Infantil y el de Filosofía han valorado los SOCIALES en quinto lugar, seguidos de los CORPORALES, mientras que en el de FpN se invierte este orden: en quinto lugar figuran los valores CORPORALES, y en sexto los SOCIALES.
- De nuevo todos coinciden en señalar en séptimo lugar los valores ESTETICOS, así como en dejar los valores INTELECTUALES para el octavo lugar. Una coincidencia similar se produce en el caso de los valores UTILITARIOS (9º lugar) y RELIGIOSOS (10º lugar).

Junto a esta situación de práctica unanimidad en lo que concierne a la *jerarquía*, hemos de señalar también que frente a la puntuación media que reciben los valores AFECTIVOS (entre 40-44), los RELIGIOSOS sólo alcanzan una puntuación de 7 a 15. Dicho de otro modo: como valores más apreciados destacan los AFECTIVOS y ECOLOGICOS, cuya expresión numérica pone de relieve que la reacción del grupo tiende a considerar los primeros en el ámbito de "Muy Agradable", mientras que los segundos se sitúan en un nivel intermedio entre "M.A." y "Agradable". Ocupando lugares centrales, dentro de lo "Agradable", con tendencia a aumentar, aparecen los siguientes valores: ETICOS e INDIVIDUALES. En un plano similar, pero con una relación significativamente inferior, estarían los CORPORALES, SOCIALES, INTELECTUALES Y ESTETICOS.

Como hemos afirmado, no puede decirse con fundamento el tópico de que la juventud es "pasota"; más bien se observa la necesidad -y, tal vez, la carencia- de una razón afectiva a la que valoran ampliamente. y consideran frente a unos valores utilitarios, los valores éticos con magnanimidad, interesados, al mismo tiempo, por los valores individuales y comunitarios.

La coherencia de su planteamiento parece asegurada, ya que han coincidido también en señalar los valores estéticos dentro de una línea de cuidado y atención a las personas, a la naturaleza, a la ética y, por fin, a la estética. No sabemos por qué los valores INTELECTUALES ocupan la 5ª posición (antepenúltima); tal vez los términos elegidos para este grupo ("abstracción", "comprobar", "demostrar", "ciencia"... ) les han parecido más apropiados de una razón "formal", que han desechado por la razón "afectiva", valorada en primer lugar.

Hay también coincidencia en el rechazo a los valores UTILITARIOS, en la misma línea de coherencia por favorecer los valores más afectivos y sensibles. No obstante, a pesar de esta coherencia globalizada, llaman la atención algunas respuestas por su, al menos aparente, contradicción. Por ejemplo, en el grupo de los valores ECOLOGICOS, que han sido altamente valorados, muchas respuestas estiman como "muy desagradable" la lluvia. Parece que dicha respuesta ha sido más bien una contestación impulsiva, que no tiene en cuenta el alto valor "ecológico" de la misma y respondiendo tan solo a la "molestia" que ésta pueda causar en una zona urbana y sobre todo en nuestra persona.

Destacan igualmente algunas otras respuestas que, o bien han sido precipitadas, o los términos han sido tomados en un sentido que no responde a su significado habitual. En el caso de los valores RELIGIOSOS, además de denotar una escasa formación, parece extraño que se pueda valorar al mismo tiempo como positivo a "Jesucristo" y como negativo a "Dios". En general, en este grupo se ha respondido con un esquema espiritualista y en su gran mayoría, con indiferencia.

\* \* \*

Respecto a las dos aplicaciones efectuadas al grupo de alumnos que cursan Filosofía para Niños (fig. 2), los resultados arrojan algunas diferencias. Hablamos de ellas brevemente, dejando constancia de las dificultades respecto a su significación y alcance, dado el escaso margen de tiempo entre ambas aplicaciones (noviembre 9S-enero 99):

	Afee.	Ecol.	Mor.	Ind.	Soe.	Carpo	Est.	Int.	Util.	Rel.
FpN la	40,51	33,14	30,03	29,55	28,97	29,03	27,34	25,2	15,21	9,38
FpN Z-	43,43	37,21	34,79	29,89	29	28,43	26,07	24,46	15,25	13,79

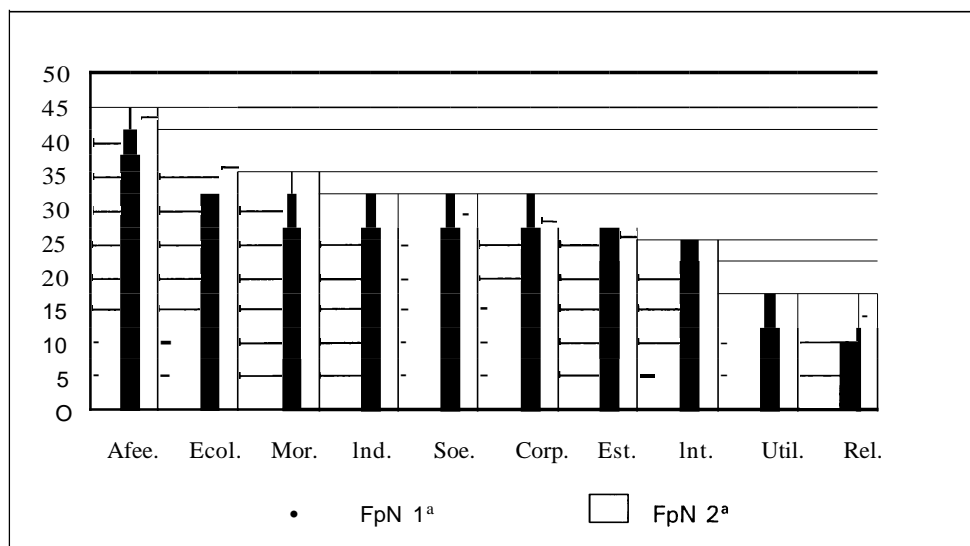


Fig. 2. Resultados obtenidos en la 1ª y 2ª aplicaciones del test al grupo de Filosofía para Niños.

En primer lugar, se aprecia que ha habido crecimiento en la puntuación de siete grupos de valores, con alzas significativas en los casos de: AFECTIVOS (de 40,51 a 43,43); ETICOS (de 30,03 a 34,79); ECOLOGICOS (de 33,14 a 37,21) y RELIGIOSOS (de 9,38 a 13,79). El crecimiento de los tres restantes es realmente escaso.

Por otra parte, se advierte descenso en la puntuación de tres grupos (CORPORALES, INTELECTUALES Y ESTETICOS), si bien las diferencias son casi inapreciables.

Quizá sea significativo resaltar que, como consecuencia de esos deslizamientos, se produce una alteración en la jerarquía del grupo FpN: los resultados de la 2ª aplicación invierten el orden de dos grupos de valores de la 1ª, quedando en 5º lugar los V. SOCIALES, y en 6º los CORPORALES, equiparándose así al resultado de los restantes grupos de alumnos.

Finalmente, hay que decir que los resultados obtenidos revelan algunas carencias, que deberán tenerse en cuenta en futuras investigaciones:

- Prever una mínima codificación en las respuestas de los sujetos (edad, sexo, especialidad...).
- Ampliar la investigación a alumnos de otros grupos y especialidades más "alejados" de FpN, que previsiblemente arrojarán resultados más diferenciados también.



## 5. CONCLUSIONES

Señalar, en primer lugar, que, considerados en conjunto, los grupos se manifiestan dentro del plano de reacción positiva de "Agrado" en las distintas categorías, aunque con diferente intensidad. Quiere ello decir que las citadas categorías propuestas en el test están vigentes, en general, como valores de **polaridad positiva** para estos grupos.

En cuanto a los datos aportados, pese a los reparos respecto al alcance y generalización de los mismos, se corresponden con la percepción generalizada de las destrezas y actitudes que exige el ejercicio del Magisterio en los niveles de Ed. Infantil y Primaria. Es tranquilizador, por ejemplo, comprobar la fuerte puntuación que recibe el apartado de "valores éticos", o "sociales", que parecen reflejar una concepción de la educación como una actividad de promoción personal y social, y que "merece la pena" volcarse en esa posible vía de transformación del mundo.

Al mismo tiempo, hay visos de actitud esperanzada: como ya hemos dicho, no se generaliza la actitud "pasota" como se supone a veces en los jóvenes. Más bien, se percibe una actitud positiva, dispuesta al "compromiso" personal y comunitario.

Otros rasgos igualmente destacables serían:

- Valoración de actitudes democráticas y tolerantes.
- Poca sorpresa en el apartado de valores religiosos, con grandes contrastes.
- Autonomía: fuerte valoración de la libertad individual, matizada, como ya se ha dicho, por el amplio reconocimiento que reciben los valores sociales.
- Sentimiento ecológico: Un estudio más pormenorizado debería considerar la incidencia en la elevada puntuación que ha recibido este grupo de valores, de desastres ocurridos por esas fechas, como el de la presa de Aznalcollar y su calamitoso efecto en Doñaña, o las penosas consecuencias del huracán Mitch en los países de Centroamérica.

El siguiente paso, como ya apuntábamos, sería realizar un estudio pormenorizado sobre ITEMS específicos, para analizar el grado de dispersión/conjunción entre grupos; o bien, contrastar los resultados mediante una investigación CUALITATIVA sobre las razones o motivos de las preferencias encontradas. Claro que esas nuevas metas, aunque en línea con lo expuesto hasta aquí, abren sin duda un "horizonte" de indagaciones que rebasa la pretensión del presente trabajo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- CASARES, P. M. (1995). Test de Valores: Un Instrumento para la Evaluación. Revista Española de Pedagogía, núm. 202, pp. 513-537.
- DELORS, J. ET AL. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana/UNESCO.
- ESCÁMEZ, J. (1995). Filosofía de la educación hoy: axiología y educación. Madrid: Dykinson.
- FREIRE, P. (1985). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
- GARCÍA MORIYON, F. (ed.) (1998). Crecimiento moral y Filosofía para Niños. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- LIPMAN, M. (1992). La filosofía en el aula. Madrid: De la Torre.
- MARTÍNEZ, M. (1995). La Educación Moral: Una Necesidad de las Sociedades Plurales y Democráticas", en Revista Iberoamericana de Educación (7), 13-39.
- M.E.C. (1994). Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuestas de actuación. (Aparecido en "Comunidad Escolar").
- SALAZAR, A. y MUÑOZ, A. (1995). Diálogo sobre Valores: Valores en Diálogo. Aprender a Pensar, Núm. 12, pp. 41-51.
- SÁNCHEZ, J.J. y VEGANZONES, J. (1998). "Motivaciones, satisfacciones y expectativas de los alumnos de Magisterio en la E.U. "Santa María" de la U.A.M.". Tendencias Pedagógicas, núm. extraordinario, vol. 1, pp. 261-272.
- VALCARCEL, A. (1985). "La transmisión de los valores éticos a través de las instituciones educativas". En Los valores éticos en la nueva sociedad democrática. Madrid, Instituto Fe y Secularidad/Fundación F. Ebert..