

# Didáctica universitaria: La cara *dura* de la universidad

Agustín de la HERRÁN GASCÓN  
Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación  
Universidad Autónoma de Madrid

## RESUMEN.

La Didáctica Universitaria es un pesado *fardo* de nuestra universidad. En comparación con otras europeas o latinoamericanas, la española tiene un retraso importante, en cuanto a la organización de *politicasy recursos* de apoyo efectivo a la docencia. El origen es, una vez más, *egático*, y queda definido por la *ignorancia* de quienes más pueden, y el *quietismo* de quienes podrían. Intentaremos contribuir a la *activación* de este resorte, por el *posible beneficio educativo* de todos los universitarios y del conjunto de la sociedad, y, coherentemente, diseñar un sistema de *evaluación total de la calidad de la docencia universitaria*.

## ABSTRACT

UNIVERSITY TEACHING: THE HARD SIDE OF THE UNIVERSITY  
University teaching is a hard bundle for our University. In comparison to other European or Latin American Universities, the Spanish one has an important underdevelopment regarding the policy organization and the resources for an effective support to teaching. The cause is, once more, *egotic*, and it is defined by the ignorance from those who are more capable, and the quietism from those who could manage. We will try to contribute to the quickening of this strings for the benefit of every student and all the society, and consistently we will try to design a system for a total evaluation of the university teaching quality.

## 1.- DIDÁCTICA: LA CARA DURA DE LA UNIVERSIDAD

INTRODUCCIÓN. La Didáctica Universitaria es un núcleo disciplinar reconocido dentro de la Didáctica. A diferencia de la didáctica específica de otras etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Terciaria"), es reciente, y sólo lleva décadas de desarrollo. Este retardo se debe, fundamentalmente, a un interrogante que las otras didácticas, centradas en aquellas etapas, no se han llegado a plantear: *la necesidad de su existencia*. Podríamos conceptuar a la Didáctica Universitaria como el ámbito de conocimiento y comunicación que se ocupa del *arte de enseñar* en la universidad.

REQUISITOS PARA UNA BUENA DOCENCIA. Evidentemente, quien no sabe bien, no puede enseñar bien. Por ejemplo, una profesora que no domina la Arquitectura o la Física, no podrá interpretar la obra en su entorno, o analizar un fenómeno material. De esto alguien podría deducir que si tantos y tantos docentes que saben sus materias enseñan bien sin que nadie les haya dicho cómo, aprendiendo por ensayo y error, mediante modelos adoptados de su historia personal u observando a otros, será que, de hecho, la formación didáctica es superflua. Pero los hechos no siempre revelan la profundidad de la realidad que parcialmente reflejan.

UNA EXTRAORDINARIA CAPACIDAD HUMANA. Si se parte de que *enseñar bien es lo que se hace habitualmente*, no podemos más que señalar que el ser humano tiene una enorme capacidad para valorar positivamente lo malo o lo mejorable, con tal de que dure el tiempo necesario. Esto lo saben muy bien los programadores de TV y las casas de editoras de discos. Es algo constatable desde nuestra propia experiencia, y, desde luego, desde la de tantos y tantos alumnos universitarios. Porque, ¿cuántas veces se ha dado el caso de excelentes profesores, de los que se ha reconocido, además de su conocimiento, su *incompetencia didáctica*?

UNA GRAN ENSEÑANZA. Una gran enseñanza para los alumnos de cualquier carrera podría ser, precisamente, la de pasar por un proceso de *Introducción a la Didáctica*, para transformarles en *agentes críticos inductores de cambio*, directamente en ellos mismos e indirectamente en sus docentes. De hecho, no debería ser *no-pertinente* reflexionar sobre aquello que, desde el punto de vista de la comunicación, viven día a día, y de lo que podría depender una mejor enseñanza-aprendizaje.

UN ERROR. Hace casi medio siglo, G. Marañón (1953) adelantaba, refiriéndose a la docencia universitaria: "Nada absurdo es eterno. Y no pasará mucho tiempo sin que se

---

1 En algunos sistemas educativos

emprenda la gran tarea de la reforma, de raíz, de la Enseñanza, como garantía de una civilización menos precaria que la de ahora". Pues, desde luego, en esto, como en el pronóstico que hizo a mi bisabuela [a la que, a los 40 años, 56 antes de su muerte, no dio mucha expectativa de vida], el doctor Marañón se equivocó.

## 11.- SABER y *SABER ENSEÑAR*

FUNDAMENTO. Decía A. Einstein que hasta la más compleja cuestión puede ser explicada con sencillez, y lo único que hace falta es saber bien la cosa de que se trata. Nosotros añadimos: *Sabersí*, pero también *saber enseñar*. En todas las etapas educativas, y también en ésta, ocurre que "para enseñar no basta con saber la asignatura" (F. Hernández, y J. Sancho, 1989). Y para demostrarlo sobrarían argumentos de sentido común.

En el Menón, Platón escribía: "La virtud y el saber no son enseñables. Conocer no conlleva saber enseñar". Y J. Mantovani (1947), que junto con A. Sobral, A. Calcagno, C. Ortiz de Montoya o J.E. Cassani, constituyera la generación pedagógica argentina de los años 40, decía: "Es un prejuicio suponer que el que domina un saber está dotado de la aptitud para enseñarlo" (p. 254).

EJEMPLOS SENCILLOS. No toda persona que sepa leer sabe enseñar a leer. Análogamente, la filosofía, la física o el violín, para ser comunicadas en un aula, necesitan de un aprendizaje diferenciado, sosegado y, sobre todo, no-egocéntrico. No es que se tenga que saber más filosofía, física o violín: es que se tiene que saber mejor, y sobre todo, se tiene que haber reflexionado muchísimo sobre su proceso de aprendizaje, en sí mismo, y en relación con la enseñanza.

También esto es aplicable a algunos profesores universitarios de las áreas pedagógicas, que, como los demás, pocas veces realizan lo que enseñan a sus alumnos y alumnas en sus carreras docentes. Es la *coherencia* entre la teoría y su práctica, contemplada desde sus creencias, la que define su verdadera *zona de próximo desarrollo profesional*.

DIFERENCIAS. *Sabery saber enseñar* pueden tenerse como dos conocimientos distintos. Entre otras, sus diferencias básicas radicarían en:

- a) LA FUNCIÓN O MISIÓN PROFESIONAL. Docencia y ciencia no-docente no comportan funciones semejantes, casi en ningún entorno profesional. Toda docencia se desarrolla desde apoyaturas científicas, tanto relativas a los contenidos sobre los que versa la enseñanza, como a los procedimientos que asocia. Pero todos ellos se sintetizan en la comunicación didáctica. Por tanto, no son ciencia, en sentido estricto, sino *arteposible* que retoma a esa ciencia y la realiza de un modo privilegiado.

- b) **LAS DIMENSIONES INTERVINIENTES.** En efecto, en el aprendizaje o en la formación de un determinado contenido *para enseñarlo* aparecen dimensiones concretas que hay que añadir a los conocimientos del mero *saber* y que incrementan su complejidad.

**SUPERACIÓN DE LA DUALIDAD SABER-SABER ENSEÑAR.** Puede realizarse de muchas formas:

- a) **LA EDUCACIÓN ES UNA TAREA COMPARTIDA**, cuyo sentido es continuar hacia una creciente complejidad y densificación de relaciones. Desde este punto de vista, todo conocimiento, tanto relativo al *saber* como al *saber enseñar* le es válido y pertinente.
- b) **UTILIDAD DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIENCIA.** La ciencia depende de la educación, no sólo relativa a su ámbito disciplinar, sino integralmente considerada, y de la educación se nutre formalmente la ciencia. Al fin y al cabo, decía T.S. Kuhn (1975) que la educación es transmisión de modelos con los cuales la comunidad científica trabaja (p. 84, adaptado).
- c) **UTILIDAD DE LA ENSEÑANZA PARA EL SABER.** Bien ilustrada con la conocida frase del matemático Puig Adam, cuando decía: "Nadie sabe bien matemáticas, hasta que no enseña matemáticas".
- d) **OBSERVACIÓN NO-EGOCÉNTRICA.** Apoyado en hechos:
- 1) Uno, que muchas veces se contempla mejor lo pedagógico y lo didáctico desde las didácticas específicas y sus materias, hasta el punto en que:
 

*llegará el día en que las ciencias de la educación, beneficiándose de todas las aportaciones, elaborarán técnicas mucho más afinadas que las actuales y, con ello, permitirán una preparación más profunda del cuerpo docente y especialmente su colaboración activa en la edificación constantemente renovada de estas disciplinas (f. Piaget, 1986, p. 153).*
  - 2) Otro, que la enseñanza por ser susceptible de aplicación a ámbitos concretos, se puede constituir en un buen referente para el enriquecimiento *transdisciplinar* de los diversos ámbitos científicos.
  - 3) Finalmente, que *los mejores pedagogos o didactas* no son los que detentan unos determinados conocimientos de partida -de ello es testigo fiable la propia historia de la educación- sino quienes practican la pedagogía y la didáctica desde un comportamiento coherente, fundado, reflexivo y generoso.

## **111.- FORMACIÓN PARA ENSEÑAR: UNA PREPARACIÓN DIFERENTE**

**INTRODUCCIÓN.** El hecho de que cada vez más países europeos internacionalmente influyentes (Suecia, Reino Unido, Países Bajos, etc.) dispongan o estén a punto de

disponer de sistemas *obligatorios* de formación para la docencia universitaria, podría constituirse en una motivación esencial para pretenderla en otros sistemas de educación.

Desde mi punto de vista, la principal motivación o la referencia más importante es el reconocimiento objetivo de su necesidad, contemplado desde la realidad cotidiana de las aulas universitarias.

**APRENDER DE OTRA MANERA.** Si funcionalmente, *saber enseñar* no se puede equiparar al mero *saber*, es obvio o lógico que precise una formación diferente. El modo ideal de satisfacerla sería orientándola desde el primer minuto del primer curso a la docencia específica. Algo similar a las *carreras terciarias de profesorado* de algunos países latinoamericanos, pero con mayor duración y con rango universitario.

Pero descendamos al fondo del asunto. Para *enseñar arte o ciencia (pintura) matemáticas, biología, historia, didáctica, etc.*), probablemente deban haberse aprendido las *matemáticas, la biología) la historia o la didáctica* misma, de otra manera. Lo decía J. Ortega y Gasset (1935), con nuestro mismo fundamento:

*El docente de matemáticas no debe saber sólo matemáticas. Ha de saber, además) pedagogía. En cualquier caso) la ciencia de las matemáticas no es la misma que la ciencia de enseñar matemáticas) y exige una preparación distinta) con orientaciones distintas.*

**DIFERENCIAS.** Pudieran encontrarse en:

- a) LA "TÉCNICA", en su significación aristotélica del *saber hacer*, y no sólo del *saber*, y que, como expone Zubiri, tiene tres elementos, que son:
  - 1) EL SABER MEJOR que quien sólo goza de un aleatorio conocimiento experimental.
  - 2) EL SABER MÁs, pues puede aplicarlo a otras situaciones.
  - 3) EL SABER ENSEÑAR A LOS DEMÁS, al conocer las causas en que se basa (en J.A. Ibáñez-Martín, 1982, p. 63, adaptado).
- b) LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA. Precisaría de una impregnación didáctico-comunicativa desde el principio, con una expectativa y sentido funcional profundamente reflexionado, tempranamente construido.
  - 1) Con un ejemplo sencillo y en palabras de J. Dewey:
 

*El modo de capacitar a un alumno para captar el valor instrumental de la aritmética no es sermonearle sobre los beneficios que le reportará en algún futuro remoto e incierto) sino hacerle descubrir que el éxito en algo que está interesado en hacer depende de su capacidad para emplear los números.*
  - 2) Con otro ejemplo del ámbito de la Didáctica de las Matemáticas, propuesto por F.E. González Jiménez, exigiría, más que saber *cómo resolver ecuaciones diferenciales)* conocer y saber llevar a la práctica en la comunicación didáctica cotidiana: cómo entiende el alumno las *ecuaciones diferenciales*, qué secuencia de conocimientos previos inmediatos y mediatos necesita, qué concepciones anteriores trae, cómo aprende, qué estrategias utiliza, qué dificultades experi-

menta, qué sentido funcional o relación con la realidad puede otorgársele, qué vinculaciones naturales, no forzadas, pueden establecerse con otras disciplinas, áreas de conocimiento, proyectos, problemas y situaciones, etc., cómo hacer lo posible por comunicar inquietud por ese conocimiento, etc.

Por tanto, suspiremos con J.L. Cañas (2000), parafraseando a Giner de los Rios, diciendo: «¿Cuántos catedráticos sospechan que la Pedagogía tiene algo que ver con ellos?».

- 3) En síntesis, al menos, reflexionar en profundidad sobre la práctica, en torno a *los tres cómo*:
- Cómo aprende el alumno significativamente.
  - Cómo favorecer su aprendizaje sin dejar de requerir la mayor autodisciplina.
  - Cómo actuar para conseguirlo.

## IV DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

### ¿QUIÉN ES BUEN DOCENTE UNIVERSITARIO?

- a) Para J.L. García Garrido (1997), una buena cualidad del educador, también del docente universitario, es "que *enseñe bien lo que tenga que enseñar*, o sea, que sepa enseñar bien física, matemáticas, historia" ¡O Pedagogía!, añadimos nosotros. Después, mejor será que el docente en cuestión sea una persona cercana a sus alumnos, alguien entrañable, etc. Éste es el concepto de "instrucción educativa", o de "enseñanza educativa" de J.F. Herbart.
- b) En un sentido no muy diferente se expresaba G. Marañón (1953), que hablaba de *elección del profesor universitario entre los mejor dedicados*:
- El maestro sólo puede ser elegido entre aquéllos que tengan probada, con un largo sacrificio de dedicación al sabery al enseñar, la vocación de maestro. Ni oposiciones palabreras, ni concursos decididos con espíritu caciquil, ni influencias amparadas en las ideologías políticas; sino religioso respeto a la eficacia y a probada. Dicen que esto es difícil; algunos, sin conciencia de lo que dicen, afirman que esto es irrealizable. Pero esto, es decir, el escoger el personaje más apto para una empresa, lo hacen todos los días, sin equivocarse, los que crean cualquier empresa, industrial o de otro orden.*
- c) Nuestra propuesta concreta es que el mejor docente es quien comunica una importante motivación por el conocimiento tratado, y la orienta a través de su ejemplo a *aprender a ser más para ser mejores* profesionales y personas, desde la comunicación del amor al estudio, de la duda fértil, de la investigación creativa y de la "lucha ascética" (V. García Hoz, 1946) o madurez personal, en el marco de la *autoconciencia* de una dinámica evolutiva, convergente e irreversible que nos trasciende y permanentemente nutrimos.

MENTALIDAD PROFESIONAL Y ÁMBITOS DE FORMACIÓN INTEGRAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO. La realidad es que el docente universitario, como el de otras etapas educativas, trabaja desde la comunicación de unos contenidos con una intencionalidad formativa, y, por tanto, realiza el *posible arte de la enseñanza* desde su quehacer. Por tanto, podría llegar a hacer de su didáctica un arte, del mismo modo a como un buen médico o un investigador podría llegar a hacer lo propio con sus ciencias.

Desde mi punto de vista, como las edificaciones más sólidas, precisará de buenos cimientos (condiciones personales), fuertes vigas (dominio de su disciplina) y asentadas traviesas (didáctica). Desde su articulación, el docente universitario ha de reunir tres requisitos fundamentales:

a) SER ENTENDIDO, CULTIVADOR y RENOVADOR (INVESTIGADOR) DEL CONOCIMIENTO DESDE SU ÁREA, lo que les sitúa en un escalón más elevado del ocupado por los *buenos conocedores*. Sólo así es posible plantearse una *didáctica hondamente fundamentada*.

b) SER FILÓSOFO, EN TANTO QUE *AMANTE DEL SABER*, o más, buscador/a del saber, por supuesto, mucho más lejos y profundamente que el correspondiente al ámbito propio.

1) Partiendo de que "La filosofía, como la ciencia, es una función social, pues un hombre no puede pensar correctamente en solitario" (A. Watts, 1992, p. 12), estoy de acuerdo con la profesora P. González en que la Filosofía debe trascenderse a sí misma para pasar a la militancia, y decirse: "En vez de contemplar el mundo, vamos a transformarlo". ¡Y qué mejor foro de transformación filosófica que el de una cátedra, siempre que conocimiento y comportamiento se guíen por la flexibilidad, la amplitud, la actividad, la precisión, la creatividad y la generosidad.

2) Pero, ¿cuáles son los límites y los imperativos de esa *militancia*? Sugiero que se consideren como *posibles*, por un lado, el rigor intelectual, el *buen pensar*; y, por otro, la actitud en/de la actuación filosófica misma, que no debe abandonar la *prudencia* para acceder al orgullo *egóico* de ninguna clase de infertilidad auto-complaciente o narcisista. Y sobre ellas no cabría más que realzar el valor esencial de la palabra, básica en el ámbito de la docencia universitaria, que no es otra cosa sino una forma especial de relación de ayuda, basada en una comunicación casi necesariamente filosófica:

*No soy una persona que crea que es una virtud necesaria al filósofo gastar la vida defendiendo una postura consistente. Constituye seguramente una especie de orgullo espiritual el abstenerse de "pensar en voz alta", y el dejar que aparezca impresa [o comunicada en el marco de una clase] una tesis hasta estar preparado para defenderla a vida o muerte. [...] y el filósofo debe publicar su pensamiento tanto para aprender de las críticas como para contribuir a la suma de la sabiduría* (A. Watts, 1992, pp. 11,12).

3) De este modo, trascendemos la conceptualización clásica y cálida de filosofía, que según E. Lledó (1999), es "pasión + sabiduría (*jilia + sofía*)" (p. 78, adaptado),

para llegar a la de R. Pannikar (1999), quien expresa: "La filosofía es para mí tanto sabiduría del amor como amor de la sabiduría. [...] Se es filósofo como se es amador. Es algo que nos sucede. La filosofía es una actitud primaria, no secundaria" (pp. 142, 143).

- c) SER EDUCADOR, en tanto que *buen conocedor de sus alumnos* y favorecedor de su conocimiento mutuo, excelente acompañante y orientador en la adquisición de su *aprendizaje* y en la *elaboración de su conocimiento, experto/a en relaciones interpersonales* desarrolladas en función de la comunicación didáctica, *investigador de su quehacer cotidiano, para la mejora de su práctica docente, y maestro/a capaz de enseñarle a ser desde su comportamiento y su coherencia:*
- 1) *Buen conocedor de sus alumnos*, en la medida en que se hace realidad el dicho latino, alguna vez recordado por el catedrático de Didáctica M. Pérez, de que "Para enseñar latín a Juan es mucho más importante conocer a Juan que conocer latín".
  - 2) *Orientador:*
    - *En los procesos de adquisición del aprendizaje* (de *apprehendere, adquirir conocimiento por medio del estudio o de la experiencia*), entendido en su sentido original como *acompañantes* (literalmente, *pedagogos*) en el complejo proceso del hacer propio el saber válido, siempre en función de su continuación, tanto íntima como social.
    - *En los procesos de elaboración del conocimiento*, entendido desde un punto de vista *neurocientífico* como la *elaboración actual de la memoria* (genética, aprendida-consciente y aprendida-inconsciente), tanto relativa a *hitos circunstanciales* como a *procedimientos funcionales*, cuyo objeto último debe ser contribuir al mejoramiento de la vida humana, tanto inmediata (*tiempos espacialmente contemplada*) como mediata y futura.
  - 3) *Didacta:*
    - Muy dotado de fundamentos, técnicas, métodos y recursos válidos para la planificación, *interacción* y evaluación de la enseñanza-aprendizaje.
    - Capaz de crear un substrato relacional (clima social y motivación por el estudio), cuya calidad justifique la máxima exigencia y un buen apoyo en la tarea de los estudiantes.
    - Comunicador de más inquietud por el conocimiento que de contenidos finiquitos.
    - Capacitado para aprender de sus alumnos continua, irreversiblemente.
  - 4) *Investigador de su quehacer* para la mejora en espiral de su práctica docente, como imperativo de compromiso profesional, con la siempre fundamental tarea de educar.

PREPARACIÓN ACADÉMICA IDÓNEA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO.  
No todas las titulaciones otorgan las condiciones de *entendidos y renovadores de su área de*

conocimiento, filósofos y educadores. El que la enseñanza se encuentre abierta a todos los titulados, sin más requisitos que una oposición en la que lo más valioso sea la capacidad de memorización\*, demuestra la escasa comprensión y la reducida valoración dada a la formación didáctica, y, desde ella, a la posibilidad de una mejor docencia, también en la Universidad.

Mi opinión es que todo profesor/a que no haya cursado una *carrera docente* debería pasar por una o, en su defecto, por una formación *profesionalizadora* por un periodo no inferior a dos años [semejante al MIR de la carrera de Medicina], en el que exclusivamente se desarrolle una adecuada formación esencialmente psicológica y didáctica, junto a un *Prácticum* bien tutorizado, intenso y extenso.

La realidad no es ésta. Hoy, como antes:

*Si [los profesores] poseen formación universitaria, es de otro sentido y destino. (V.) Profesores sin pedagogía y a veces sin ciencia, deben proceder por sugestión o intuición, no por principios. Algunos exhiben la falta de preparación con gran alarde, casi como un título. Proclaman una honda vocación natural que sienten. Es evidente que esta condición es fundamental, pero ella no existe solamente con declararla; hay que probarla y vigorizarla durante un periodo de formación para el profesorado en los establecimientos que el Estado sostiene con ese fin (J. Mantouanni, 1947, p. 254).*

Por tanto, la titulación idónea sería aquella que aportara:

- a) LA MAYOR FORMACIÓN ESPECÍFICA POSIBLE.
- b) LA MAYOR FORMACIÓN FILOSÓFICA POSIBLE.
- c) LA MAYOR FORMACIÓN EDUCADORA POSIBLE<sup>2</sup>: psicológica, pedagógica, organizativa, didáctica general y didáctica específica.
- d) UNAS *pRACTICAS DOCENTES* TUTORIZADAS por experimentados activos y competentes, orientadas a la autonomía profesional del estudiante y con una duración aconsejable de un año, en las que pueda aprender tanto a *perfeccionarse* como a *desempeñarse*, mediante una reflexión científica, *desegotizada* y coherente.

\* Si Lledó, López Quintás o Gustavo Bueno, en caso de querer, se presentasen a una oposición para enseñar Filosofía en Educación Secundaria, posiblemente no la aprobarían. Entonces, ¿cuál es su validez? Esta cuestión fundamental es extensible a todas las etapas educativas.

<sup>2</sup> Mejor, mucho mejor, en forma de un segundo ciclo universitario. ( ) sea, después de la formación *en y sobre las disciplinas específicas*, cuando la madurez cognoscitiva está mejor dispuesta a dar un paso más en el sentido de esta otra orientación de!conocimiento.

## V RESISTENCIAS, FRENOS y TRABAS

Paradójicamente, no es fácil acometer la tarea de la reforma de la educación universitaria desde la mejora de su enseñanza. A mi juicio, esto ocurre por una serie de razones que se pueden agrupar en cuatro núcleos:

- a) **CENTRADAS EN EL *EGO* DOCENTE.** Por *ego* docente (A. de la Herrán, 1997, pp. 231-249) entendemos la parte del yo menos madura, más egocéntrica, limitada y condicionada que impregna la vida cotidiana de los profesores de todas las etapas educativas, tanto con sus alumnos como con el resto de los miembros de la comunidad educativa. Su consideración, según M.Á. Santos Guerra (2002) es "imprescindible" para el desarrollo de la profesión docente. Su apercepción puede procurar un cierto «desempeoramiento» que capacita inicialmente para ser mejores profesores y profesoras, no tanto desde cambios centrados en conocimientos objetales (sobre la técnica, sobre el alumno, sobre la organización, etc., aunque sus *palpos* hasta a eso lleguen), sino desde el propio yo y las propias actitudes. El *aprender a ser* propuesto por los últimos documentos de la UNESCO cobra, también en el hacer docente, una forma precisa, que a veces llega a unos niveles de concreción tan intensos que repugnan a varios, aunque para la mayoría de los *poquísimos inquietos* sobre todo pueda significar *potencia autopedagógica* inmediatamente y mediatamente aprovechable. Este *ego*, mucho más próximo al del budismo que al del psicoanálisis, es un estorbo, un verdadero *tapón* para la formación docente, aunque hasta en la universidad ya se han dado pasos concretos: ' para su consideración inteligente.
- b) **CENTRADAS EN CREENCIAS IMPLÍCITAS O IDEAS INSTRUMENTALES<sup>4</sup>, ASENTADAS ARGUMENTOS PREJUICIOSOS E INTERSUBJETIVOS, AVALADOS POR LA TRADICIÓN,** que intentaremos contestar con *contraargumentos* más completos o *inesgados*:
  - 1) **QUIEN NO SABE, NO PUEDE ENSEÑAR.** *Pero nopor "saber más" se va a enseñar mejor.*
  - 2) **CON SABER BIEN, BASTA PARA ENSEÑAR.** *Bastaría, si sólo se ejercitara ese saber.*
  - 3) **ENSEÑAR BIEN ES LO QUE SE HACE NORMALMENTE.** *Se puede enriquecer o perfeccionar significativamente todo lo que se hace. Y sobre todo enseñar en la universidad.*

---

<sup>3</sup> Por ejemplo, con el taller "Desempeoramiento Centrado en el Ego Docente del Profesor Universitario", organizado por el CAI (ICE), de la Universidad Autónoma de Madrid, el 18 de junio de 2000.

<sup>4</sup> Todas ellas encontradas en conversaciones informales con docentes universitarios/as.

- 4) LOS ALUMNOS, DE HECHO, NO CUESTIONAN ESTA FACETA. *El ser humano tiene una gran capacidad para percibir como bueno todo, con tal de que dure el tiempo suficiente.* Quizá porque llega un momento en el que, como mecanismo de defensa, las correspondientes rutas sinápticas se insensibilizan a la valoración negativa, quedando inmunes al dolor. Hasta que -las cosas pasan y, con la perspectiva que otorgan el tiempo o nuevas experiencias, se recupera la visión y la conciencia.
- 5) EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO SOBRA, ES SUPERFLUO *¿En qué ámbito del saber ocurre que sobre el conocimiento de aquello que trata?* Recordemos a J. Piaget (1986), y constatemos lo altamente transferible de su denuncia a la enseñanza universitaria:  
*al ser la pedagogía en tanto que aplicación un arte al mismo tiempo que una ciencia, el maestro [de secundaria] que tiene el don de la enseñanza y del contacto educativo llega a la suposición de que tal don basta para todo, y que un conocimiento detallado de los mecanismos mentales es sano para los maestros de enseñanza primaria, que tienen que trabajar con alumnos pequeños, mientras que al nivel de la adolescencia [o juventud] tales análisis psicológicos no ayudan nada a la experiencia cotidiana de un buen maestro que conoce individualmente a sus alumnos (p. 151).*
- Esta actitud es, por desgracia, típica, y creo que la Pedagogía y la Didáctica tienen bien merecida la fama. ¿Los causantes? Probablemente, la gran cantidad de pedagogos/as y de didactas *desenfocados*, que no bajan a la práctica, ni profundizan, ni relacionan lo suficiente, ni son políticos en su hacer, ni se aplican lo que enseñan día tras día.
- 6) LA ENSEÑANZA ES UNA PROFESIÓN INFERIOR. La enseñanza no puede ser una profesión inferior, si personas, sociedades y ámbitos dependen de ella. y esto es un hecho, aunque O. Wilde o discípulos de Ruskin hayan dicho insensateces como que: "El que sabe, aprende. El que no sabe, se dedica a la enseñanza", porque lo que es seguro es que quien afirma esto, en sentido estricto no sabe de lo que habla. Cabría una demostración lógica: Si quien opina así se dedica a la enseñanza, probablemente desarrolle su trabajo con resignación, porque lo que quisiera hacer sería *seguir aprendiendo*. Si quien así piensa tiene otras ocupaciones, o se las crea o las busca, quizá lo último que haga sea *enseñar* y/o menospreciar tanto a los profesionales que lo hacen (porque no saben), como a la dificultad de su trabajo. Por tanto, si no han llegado a constatar la complejidad objetiva de su trabajo, porque ni siquiera se han entregado plenamente a su desempeño, hablan desde el desconocimiento y la inexperiencia. Lo que significa que, tanto si ejercen -¡pobres alumnos!- como si no lo hacen, no saben de lo que hablan.
- 7) FORMAS DE ENSEÑAR *UGADAS AL SEXO (YA LA ETAPA EDUCATIVA)*. En el siglo XXI, puedo destacar que algún docente universitario concreto (*viviente el fósil*) piensa esta clase de cosas. Concretamente, que eso de

preocuparse de las formas de *desarrollar la comunicación didáctica*, de *orientar* y de pretender *atenderen* profundidad las necesidades formativas de los estudiantes, etc. es algo que se aproxima a la *educación de las primeras etapas educativas*, obviamente *feJllinizadas*. [Corno si enseñar mal fuera algo propio de varones o de la Universidad! Pues otra cosa más para aprender todos/as de todos/as.

- 8) **FORMAS DE ENSEÑAR UGADASA LA EXPERIENCIA DOCENTE (YA LA EDAD)**. Si el anterior epígrafe ha podido sorprender y chocar en alguna medida, los docentes que protagonizan éste no le van a la zaga, aunque por desgracia sea mucho más frecuente. y es que para muchos/as docentes, la edad o los años de experiencias parecen eximir de la profesionalidad (voluntad, interés y trabajo orientado a la *autoformación* y al verdadero *cultivo de su área*<sup>6</sup>), el cambio y el esfuerzo por hacer las cosas cada vez mejor. Como mecanismo de defensa, denominable *refugio en la mediocridad*, a algunos de los docentes más experimentados les da entonces por asegurar que el deseo de profesionalidad es propio de los más recientes (o de otras áreas), viniendo a decir algo así como que: "Ya te igualarás a mi actitud". Pero creo equivocarme poco al concluir con que los docentes que han tenido esa inquietud alguna vez, al menos la mantienen después, no la pierden. Y que quienes presentan extrema pobreza didáctica -que aún suelen *defenderse* más que los otros-, no han presentado una *motivación pedagógica* prácticamente nunca. Lo que reduce su actitud y su saber pedagógico a la continuación de una mera inercia *acomodaticia*.
- c) **CENTRADAS EN LO QUE SE SABE Y EN LO QUE NO SE TIENE, O SEA, EN MECANISMOS DE DEFENSA CONTRA LAS FORMACIONES AUSENTES**. Cuando en alguna ocasión se ha planteado el dilema ¿pedagogos o licenciados en los contenidos de la especialidad o de la *didáctica especljica*?, o bien, ¿filósofos o prácticos?, y otros dualismos parecidos, se están planteando soluciones incompletas, que casi compiten entre sí en *absurdidad*. Con estas disposiciones pueriles como trasfondo, en la mayoría de los casos, se verifican *actitudes defensivas*, *confrecuencia* triviales, que puede ser relevante exteriorizar:
- 1) **LO ÚNICO IMPORTANTE ES EL SABER ESPECÍFICO**. Es frecuente que esta postura sea *defendida* por titulados en *contenidos especljicos* (no-pedagógicos), que rechacen lo pedagógico y se refugien en los saberes que defienden.
  - 2) **SON DOS CONOCIMIENTOS DE DISTINTA NATURALEZA Y CONSISTENCIA**. Cuando alguien asiste a un curso sobre cáncer o sobre ingeniería genética, acude dispuesto a aprender contenidos nuevos. Pero cuando

---

<sup>5</sup> Que, como comentaba el catedrático de Didáctica M. Fernández Pérez en una clase, puede ser *negativa*, en cuyo caso, como criterio paradójico que es, cuanta menos, mejor hubiera sido.

<sup>6</sup> Al que es aplicable la *paráboladelostalentos*: Mejor será pretender conservarla que deteriorarla, aspirar a aportar que a mantenerla.

estos profesores asisten a un curso sobre didáctica, sospecharán que casi nada nuevo van a aprender. Si acaso, alguna obviedad mejor o peor sistematizada. Para estos docentes, es obvio que, con independencia de toda clase de condiciones internas (conocimientos previos, prejuicios, madurez profesional, etc.) y externas (ámbito, formador/a, actitudes de otros, etc.), se trata de conocimientos de distinta naturaleza.

- 3) **CONOCER BIEN, BASTA.** Para éstos, es aplicable lo que J. Piaget (1986) expresaba pensando en los profesores de enseñanzas medias: "ocurre que cuanto más dominado está el profesor de segundo grado por la rama que enseña, menos se interesa por la pedagogía como tal" (pp. 150, 151).
- 4) **LA NEGACIÓN DE LA CONDICIÓN DE PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN.** Aunque *omnilatente*, esta actitud emerge sobre todo en situaciones de fracaso flagrante. En éstas puede llegar a aflorar este razonamiento denotador de falta de autoconciencia profesional, en la medida en que se identifica la ocupación docente con la titulación X de partida o el quehacer deseado, y no con el desempeño profesional: "Al fin y al cabo, yo no soy profesor, soy químico [o lo que sea]".
- 5) **LO ÚNICO IMPORTANTE ES EL SABER FILOSÓFICO.** Es habitual que esta postura sea *defendida* por titulados en filosofía o muy amantes de ella, hasta haberla *omnipotenciado*, como hizo, *mutatis mutandis*, el divino Platón.
- 6) **LO ÚNICO IMPORTANTE ES EL SABER pRACTICO**, que no se adquiere con teorías, sino con práctica y más práctica.
- 7) **LO ÚNICO IMPORTANTE ES EL SABER DIDACTICO.** Es frecuente que esta postura sea *defendida* por titulados en profesorado, ciencias de la educación, educación, pedagogía, psicopedagogía, etc., que interpreten:
  - Casi como *intrusismo profesional* el que licenciados y doctores diversos "den clase sin saber".
  - Como *profundo error* la *querencia* de algunos centros educativos universitarios y no-universitarios a contratar, sin criterios pedagógicos (o de sentido común), incluso por prestigio o escaparate, a titulados rprofesionales e investigadores diversos, para enseñar a alumnos así mismo diversos o incluso a quienes tienen que preparar a educadores de niños de 4 . 9 años.
  - Que los alumnos son los principales perjudicados en esta *falta de responsabilidad, inicialmente administrativa*.

En común tienen ese extremo y reiterativo encabezamiento: "Lo único importante es..." Desde mi punto de vista, la respuesta a esta *coincidencia* se encuentra en la comodidad, en la falta de humildad (conciencia de los límites del propio conocimiento), en el exceso de *narcisismo colectivo*, socialmente reforzado, en la identificación o dependencia colectiva encaminada a la *supervivencia de lo propio* y de *lo entendido como propio* por encima de cualquier otra cosa, o exceso de egoísmo o de ignorancia.

d) CENTRADAS EN LIMITACIONES:

- 1) ORGANIZATIVAS: Falta de tradición, falta de tiempo, falta de figuras dinamizadoras y aceptadas para el diseño, desarrollo y evaluación de programas, asesoramiento puntual, etc.
- 2) ECONÓMICAS: Ausencia de sistema de incentivos, ausencia de apoyo a la investigación didáctica universitaria y su difusión, etc.
- 3) FORMATIVAS: Falta de instrumentación técnica para ahorrar iniciativas centradas en la mejora de la docencia (inicial y continua), para la investigación en docencia, etc.

## VI.- UNA RESPUESTA INSTITUCIONAL CONCRETA: PROYECTO DEL INSTITUTO DE DOCENCIA UNIVERSITARIA (I.D.U.)<sup>7</sup>.

ÁMBITOS DE ACTUACIÓN: Calidad de enseñanza, formación docente, investigación en didáctica y apoyo a la docencia.

### OBJETIVOS:

- 1) Promover el debate sobre la calidad de la enseñanza universitaria.
- 2) Diseñar, desarrollar y evaluar programas de formación docente.
- 3) Apoyar la investigación sobre didáctica universitaria.
- 4) Asesorar sobre los diversos aspectos de la práctica docente.
- 5) Coordinar necesidades de enseñanza demandadas por los diferentes centros o áreas universitarias

### ACCIONES FORMATIVAS:

- 1) CARÁCTER: Voluntario (es un servicio técnico), demandado (intrínsecamente motivado, organizado sobre peticiones más o menos amplias, relacionadas o profundas), incentivado (reconocido desde el punto de vista del currículum vitae), funcional (desembocando en *utilidad para la práctica* y para el *crecimiento personal*, y actuando y solucionando necesidades y problemas reales o cotidianas), autorregulativo (preferentemente con docentes de la propia Universidad), y selecto (en cuanto al profesorado invitado).
- 2) ACCIONES ESPECÍFICAS: Sistema flexible de formación inicial y permanente por créditos profesionales o formativos, unos obligatorios y otros optativos, otorgables según cursos u otras actividades, orientadas a formación inicial o a perfeccionamiento.

---

<sup>7</sup> Este proyecto, ha sido propuesto y debatido en varias universidades: Universidad Nacional de Villa María (Argentina) (agosto de 1999), PUCE (Sede Tulcán) (julio, 2000), a la PUCE (Sede Quito) (agosto, 2000), Universidad Técnica Particular de Laja (2000/1), PUCE (Sede Ibarra) (2000/01), y PUCE (Sede Santo Domingo) (agosto, 2000/01).

- El *programa* sería generado por la comisión correspondiente de profesores, para que no sea tomado como impuesto y *nazca bien*, sorteando las barreras emocionales y aprovechando las posibilidades motivacionales que puede otorgar la motivación desde una implicación personal colegiada y organizada.
- De este modo, sería el equipo docente quien avala las iniciativas y las propuestas dirigidas a otros compañeros interesados o aspirantes a ingresar como profesores en la universidad.
- Los profesores actuarían así como diseñadores, coordinadores, destinatarios, actores y evaluadores de su propia acción formativa.
- Sería interesante que se elaborase desde diagnósticos de necesidades realizados por todos los docentes interesados y sus estudiantes, y canalizados por los miembros de la comisión docente.
- Orientación sobre las actividades:
  - De formación inicial: postgrado en enseñanza superior aplicada, y otros cursos y fórmulas.
  - De autoformación: Actividades internas (seminarios *epidisciplinarios: multi, inter, trans* o *metadisciplinarios*, talleres, foros docentes, foros de estudiantes y docentes, etc.), y actividades externas (conferencias, jornadas de intercambio de experiencias, congresos), revista de didáctica universitaria, etc.
  - De investigación sobre la práctica: Formación en investigación didáctica, asesoramiento para la investigación, difusión de procesos y de resultados: revista de Didáctica Universitaria, publicaciones...

### ORGANIZACIÓN:

- 1) **NATURALEZA:** Centro independiente, para toda la Universidad.
- 2) **PERSONAL:** Cinco grupos: personal del IDU, tutores de todos los centros docentes de la universidad", personal de otros centros de la universidad, representación de estudiantes de la universidad, e investigadores y docentes invitados, nacionales y extranjeros.

### EVALUACIÓN:

- 1) **CUANTITATIVA:** Coste, personas, actuaciones, difusión, etc.
- 2) **CUALITATIVA:** Satisfacción, actitudes, utilidad profesional o *sentido profesionalizador*, evaluación de las actividades formativas (cursos, talleres, grupos de trabajo, seminarios, intercambios de experiencias, proyectos de investigación, etc.), cambios generados, etc.

---

8 Por ejemplo, comisionando delegados que acudan a recabar informaciones y experiencias docentes relevantes, quizá por áreas de conocimiento o facultades, etc.

9 A mi juicio, mejor si a la vez son voluntarios y ocupan cargos institucionales. En caso de tener que optar, siempre sería más favorable el criterio de voluntariedad.

- 3) TRANSFORMADORA: Relevancia en el conjunto de la Universidad, relevancias personales (en participantes, en formadores, en gestores, etc.), relevancia en el campo científico de la Didáctica Universitaria, etc.

#### CLAVES DE ESTRATEGIA ORGANIZATIVA:

- a) Implicación de la totalidad del profesorado, a través de representantes o comisionados de todas las áreas o facultades. Secundariamente o idealmente, es deseable la representación del alumnado, aunque sólo sea con voz pero sin voto.
- b) Es preferible trabajar con voluntarios innovadores que con cargos representativos (directores de área, directores de departamento, decanos, etc.) que frenen. De donde se deduce que el mejor perfil es el de los docentes que sean a la vez cargos representativos cuya actitud sea el cambio y la mejora profesional en el plano didáctico.
- c) Empezar a coordinar planes y acciones con pocas personas, a las que gradualmente puedan adscribirse más. Es preferible esto a comenzar con muchas que poco a poco se vayan *descolgando*, aunque los implicados al final puedan ser más: de menos a más se interpretará como *ganancia*; de más a menos se tendrá como *pérdida*.
- d) La consigna organizativa siempre ha de ser la *mayor operatividad posible*, para la *mayor profesionalidad posible*. Los IDUs (o como se prefieran denominar) podrían acabar por convertirse en *células* útiles e internamente renovadoras de savias nuevas para los docentes de la universidad.
- e) En casos especiales, quizá puedan ser más operativos si son *interuniversitarios*, aunque a priori una organización así pueda alejar su operatividad potencial y la implicación y comunicación docentes-IDU.

## VII.- HACIA UNA EVALUACIÓN VÁLIDA DE LA CALIDAD DE LA DOCENCIA

INTRODUCCIÓN. La *evaluación inválida de la docencia universitaria* es uno de los *problemas radicales de la universidad*. Es por su especial entidad por lo que la abordamos aparte.

- a) DOS OBJETOS EVALUATIVOS FRECUENTES. A vista de pájaro, parece que la expresión *docencia universitaria* tendría que estar principalmente relacionada con la *enseñanza* o con la *didáctica* desarrollada en las aulas de la universidad. Pero, ¿se reconoce institucionalmente esta asociación? La respuesta parece no ser positiva, porque, si lo fuera, la *calidad de la docencia* se evaluaría de otro modo, y no atendiendo, sin ninguna clase de *relatividad*, principalmente a:
  - 1) LAS PUBLICACIONES DEL ÁMBITO ESPECÍFICO. La *calidad de la docencia* no puede verse reflejada en los trabajos de investigaciones publicados, porque la docencia fundamentalmente es *comunicación didáctica*, y las investiga-

ciones no-didácticas son antes o después de la comunicación con los alumnos. Este criterio parece confundir *evaluación de la docencia universitaria* con valoración del *prestigio científico* o con *evaluación de las producciones investigadoras de quien se ocupa de llevar a término esta docencia*. En todo caso e idealmente, su enseñanza podría versar sobre lo que el propio docente haya podido investigar directamente. En el mejor de los casos, una buena investigación repercutiría en la calidad de los objetivos-contenidos didácticos, pero no en toda la complejidad de la comunicación didáctica. Digamos, pues, que estos objetos de evaluación valoran la comunicación didáctica indirecta y parcialmente. Luego, casi, son inválidos.

## 2) VALORACIONES DE LOS ALUMNOS/AS SOBRE LA DOCENCIA.

- En el conocido estudio de M. Rodin, y B. Rodin, de 1972, contradicho posteriormente, se estimaba que, cuanto más agradable era un profesor, el alumno aprendía menos. Aunque posible, esto no tiene por qué ocurrir. Lo que sí que es empíricamente verificable es que la creación de un buen *clima de relaciones* favorece la satisfacción emocional en la comunicación didáctica, la motivación de los alumnos y su mayor agrado en su trabajo autónomo productivo y en el estudio. Al mismo tiempo, condiciona positivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, la *satisfacción del alumnado* pueda ser un indicador parcial y más bien escaso y centrado en el *substrato didáctico*, pero *indicador al fin*, de la *calidad de enseñanza*.
- A partir de esta premisa, las opiniones de los alumnos pueden ser útiles para detectar deficiencias y ratificar algunos comportamientos o pautas. Globalmente, pueden reflejar un sentir, una satisfacción comunicativa y unas opiniones que convendría tener en cuenta, porque son tan válidas como las que nosotros pudiéramos hacer sobre un docente que nos impartiera clase a nosotros. Y en ese caso, ¡ay, egocentrismo!, deduciríamos por mayoría que siempre será mejor hacerlas que no hacerlas.
- Para incrementar su validez, es importante a mi juicio contemplar la posibilidad de los instrumentos *semiabierto*s de recogida de datos, que sería preciso diseñar con mucho cuidado, a ser posible entre profesores y alumnos, y revisar sistemáticamente con mucho cuidado.
- Sin embargo, el principal sentido de la evaluación en la enseñanza es mejorar la propia docencia y el aprendizaje. Desde esta premisa fundamental, se debe reconocer que estas encuestas serán un recurso *evaluador-formativo*, sólo para los profesores dispuestos a mejorar, que no son todos, con independencia de su validez en situaciones determinadas.
- Hay alumnos -pocos- que interpretan estas encuestas de evaluación de la docencia como posibilidades de descarga, exenta de todo control ético, a su vez muy vinculadas a reactivos emocionales inmediatos (algún problema reciente con el profesor/a, por ejemplo. En otras ocasiones, son los

grupos quienes alteran su percepción por causas relacionadas con la ansiedad (días pre-examen, por ejemplo) o cognoscitivas (por ejemplo, la percepción de un saber de una tercera persona con *ascendiente* que acaban de escuchar y que ha contradicho tesis del docente, a quien compulsivamente no se atribuye la razón, etc.).

- Hay docentes -más- que se han *autoinmunizado* a las valoraciones, como *mecanismo de defensa* de las propias constancias. Los primeros, porque, quizá desde su frustración (no necesariamente con ese profesor) y su complejo experimentan *lafalsa* posibilidad de control y de dominio de una situación dualizada. Los segundos, porque pueden entender estas valoraciones como *agresiones institucionales (de bajo nivel)* a su ego, que no saben o no quieren reciclar. Al fin y al cabo, hace cinco, quince o treinta años que nadie les ha evaluado.
  - Entre los que sí lo están, en ocasiones, la falta de conocimiento y de recursos didácticos muchas veces limita su propio rendimiento y la capacidad técnica de cambio y de enriquecimiento.
- 3) VALIDACIÓN. ¿Se mejora la *calidad de la docencia universitaria* reforzando (reconociendo, recompensando) la investigación no-didáctica de sus docentes? ¿Si se publica mucho se enseñará mejor? ¿Se mejoraría con unas encuestas aún más válidas y fiables? Creo que la respuesta a estas cuestiones podría ser que *no*, o bien que *escasamente*, porque, generosamente interpretadas, podría decirse de ellas que recogen facetas necesarias (por ejemplo, los contenidos de enseñanza, que no son poco, pero que no son todo), pero no suficientes (en el caso de las encuestas de los alumnos, por ejemplo, si no hay diálogo y devolución formativa).
- b) FALSOS INDICADORES DE CALIDAD, E INVALIDEZ A PRIORI. Si se identifica *calidad de enseñanza* con lo que *a priori* puede estar definiendo un instrumento de medida, quizá estemos anteponiendo la *observación de la realidad* a la *realidad misma*. Así, la falta de reflexión autocrítica puede proponer criterios que, como muy bien argumenta M. Fernández Pérez (1990), pueden ser algo así como *indicadores invertidos, paradójicos* o, *sencillamente, potenciales indicadores de calidad docente*. Algunos ejemplos, tomado de este autor:
- 1) Medios didácticos audiovisuales, incluidos los sofisticados: Indicarán *calidad*, si se utilizan bien. Si no, la verdadera *calidad* se verá reflejada por el hecho de no haber realizado esa inversión. Porque, ¿desde cuándo la *económica* didáctica de Sócrates pudo considerarse de *calidad* mejorable, porque mientras él sólo argumentaba, otro filósofo utilizara un pizarrón? Análogamente, un coche muy sofisticado puede ser absurdo para determinados conductores y usos.
  - 2) Número de alumnos: Si los profesores no hacen algo distinto con veinte alumnos que con quinientos (M. Fernández Pérez, 1989), éste será un indicador inverso, "puesto que, obviamente, tiene calidad superior aquella universi-

- dad que, con menos costo, produce unos graduados y profesionales de calidad similar" (M. Fernández Pérez, 1990, p. 18). Del mismo modo, si se conduce mal, se hará haya o no hay muchos transeúntes cruzando por la calle.
- 3) La *numerización vitalicia* a todo el profesorado puede ser otra paradoja, si los rendimientos bajan. De hecho, no en todas las universidades se  *fija*  esta costumbre. Análogamente, con periodicidad nos examinamos del carnet de conducir, lo que está plagado de lógica.
  - 4) El progreso de la aplicación de las pruebas objetivas, frente a la arbitrariedad, puede ser un auténtico regreso, si con su expansión se paga:
 

*el precio de la atrofia más total de los aspectos más ricos de la mente humana, tales como la lógica, la crítica, la creación, el establecimiento de relaciones significativas entre los conocimientos y/o entre los conocimientos y sus aplicaciones tecnológicas/prácticas (p. 19).*
  - 5) Lo mismo podría decirse de otros posibles indicadores: los diseños curriculares existentes (si se relegan o si se tienen demasiado presentes, cerrando de hecho el currículo), el no-solapamiento de contenidos programáticos, el clima social de las aulas, etc.
  - 6) A éstos, que no corresponden a la realidad generalizable de la vida universitaria, sino a una investigación realizada desde el ámbito de la  *didáctica universitaria* , podríamos añadir, razonando de idéntica manera, los dos que sí se emplean para el mismo efecto: las publicaciones de los profesores/as en su ámbito específico, y las valoraciones de los alumnos.

## LAS FUENTES DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

- 1) **INTRODUCCIÓN: LA IDEA ESTRUCTURAL DEL CAMBIO.** J. Ortega y Gasset diferenciaba entre dos clases de personas: las personas-masa y las personas-con proyecto.  *Proyecto*  hace referencia a lo que se plantea  *enperspectiva* , para la acción y para el futuro, desde la actualidad. Un  *proyecto*  es un problema creado, para mejorar, para obtener de sí lo mejor y darlo. Un  *proyecto*  es y tiene siempre unos gramos de  *utopía* , porque espera y aspira a conseguir algo mejor. Pero ningún buen  *proyecto*  es gratuito. Exige esfuerzo y más trabajo, en dirección a una mayor complejidad y compleción.
- 2) **LA ASUNCIÓN HONESTA DE LA CAUDAL DE LA ENSEÑANZA COMO PROYECTO.** Se puede entender la  *calidad de la enseñanza*  [demasiado] ampliamente, como hace la UNESCO (1998), entendiéndola como:
 

*concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario (UNESCO, 1998).*

 Sin embargo, si el concepto no se transforma en  *proyecto compartido* , valdrá de muy poco haberlo ideado. Si se pretende esto, será importante reparar en dos aspectos fundamentales, capaces de actuar como rieles de las actitudes constructivas:

- COMPROMISO. El auténtico cambio pasa por el compromiso y la motivación por el cambio, arraigada tanto individual como colectivamente
  - PRETENSIÓN DE REFORMA DIDÁCTICA. La auténtica reforma es la reforma didáctica. En caso contrario, estaríamos *remozando* el exterior, sin llegar a lo de dentro.
- 3) NIVELES DE COMPROMISO y FUENTES DE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA. *Compromiso y reforma didáctica* se dan cita en todos los niveles de concreción educativa, como proyectos sucesivos, que condicionan la calidad de los niveles siguientes<sup>10</sup> :
- NIVEL DE PROYECTO SOCIAL, DE CARÁCTER POLÍTICO, establecido para una comunidad amplia, de ámbito nacional, y que suele condensarse en las constituciones, leyes orgánicas o disposiciones de amplio espectro y alcance. No es cierto que en este nivel en siguiente no se pueda intervenir. Porque ese proyecto no es sólo un *diseño*, sino, en sentido estricto, un *diseño-desarrollo-evaluación*, en unicidad.
  - NIVEL DE PROYECTO EDUCATIVO, DE CARÁCTER ADMINISTRATIVO, prescrito por cada administración educativa, basado en aquello de que ninguna administración política se resiste a decir lo que se debe enseñar y lo que se debe aprender. Si bien en el nivel universitario esto parece más tenue o incluso inexistente, con frecuencia otras instituciones menores ocupan el lugar de las mayores, dando como resultado un desenlace por desgracia equivalente.
  - NIVEL DE PROYECTO EDUCATIVO DE CARÁCTER INSTITUCIONAL, diseñado sobre los grandes fines de cada centro educativo concreto, en función de su entorno y circunstancias. A partir de este nivel de concreción de *compromiso-proyecto*, cada centro podría desarrollar sus propias propuestas y ser sí mismo desde su profesionalidad y su circunstancia, que no hay nada más básico y deseable para quienes aman la educación desde su trabajo en ella y para los alumnos.
  - NIVEL DE PROYECTO CURRICULAR, DE CARÁCTER ORGANIZATIVO-DIDÁCTICO.
  - NIVEL DE PROGRAMACIÓN DE AULA, DE CARÁCTER DIDÁCTICO.
  - EN SU CASO, NIVEL DE ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES, DE CARÁCTER DIDÁCTICO.
  - NIVEL DE COMUNICACIÓN-EVALUACIÓN DIDÁCTICA. Basada en la *programación anterior* y desarrollada conforme a ella. Serviría, además, como el referente más fiable para evaluar los niveles de concreción anteriores.

---

<sup>10</sup> Ha de tenerse en cuenta que, aunque parezcan lejanos o impropios, todos ellos se condensan en mentalidades individuales que a su vez los realizan, bien directamente, bien a través de los niveles de concreción mayor o sucesivos.

- Sobre ella, cabe expresar, con relación al origen de los contenidos de aprendizaje, que la mejor enseñanza es aquella que versa sobre los mejor seleccionados, pero también sobre los originales. O sea, sobre los *de primera mano*, o investigados por el propio docente, al modo de S. Ramón y Cajal y de otros grandes investigadores que desarrollaron actividades docentes sobre su ámbito de trabajo.
  - Porque sólo de este modo, *reinventando y reproduciendo* al menos parcialmente los procesos investigadores y las conclusiones productivas derivadas de la natural indagación, se puede desarrollar la más excelente didáctica, porque se podrá comunicar con mayor probabilidad la belleza ligada a la construcción del conocimiento científico, fundamental para la formación de investigadores en cualquier ámbito. Saboreemos esta alusión a su experiencia, realizada después de recibir el premio Nobel en 1906:  
*Como el entomólogo que persigue mariposas de brillantes colores, mi atención cazaba, en el jardín de las flores de la materia gris, células con formas delicadas y elegantes, las misteriosas mariposas del alma, los latidos de cuyas alas pueden algún día ¿quién sabe? clarificar el secreto de la vida mental (en E.O. Wilson, 1999, p. 155).*
- 4) CAMBIOS DE ACTITUDES y COMPORTAMIENTOS. El diseño y desarrollo de estos compromisos exigen cambios de esquemas de enseñanza-aprendizaje, que tradicional o habitualmente se han basado en ideas como:
- DISCIPLINARIEDAD RÍGIDA. Una organización disciplinaria sin fisuras, sin huecos, sin flexibilidad, tanto desde el punto de vista de los espacios como de los horarios.
  - JERARQUÍA INTERPERSONAL. Una organización jerárquica entre el profesorado y entre el profesorado y los alumnos.
  - RELEGACIÓN DE LA FORMACIÓN DIDÁCTICA. Una desatención a la vertiente didáctica, preactiva (planificación y programación), interactiva (comunicación) y posactiva (evaluación).
  - AUSENCIA DE COOPERACIÓN. Docente, discente y *mixta*.
  - PERFIL DEL DOCENTE COMO PRÁCTICO RUTINARIO. Un perfil de profesor como mero práctico-rutinario, de unos programas que han podido ser diseñados por sí mismo o no.

## ÁMBITOS DE CRITERIOS DE EVALUACIÓN y MEJORA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.

### 1 CRITERIOS DE EVALUACIÓN CENTRADOS EN LOS PROFESORES/AS:

- a) PRELIMINAR: DESIDENTIFICACIÓN ENTRE ENSEÑANZA y DIDÁCTICA. El primero no sería un criterio, en sentido estricto, sino una observación preliminar: no hacer equivaler *evaluación de la enseñanza* con *evaluación de la didáctica*. Porque, como afirma M.Á. Santos Guerra (1990):

*Curiosamente, suele hablarse de calidad de la enseñanza y no de calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje. Parece darse por supuesto que basta que exista calidad de enseñanza para que se produzca un eficaz aprendizaje. Como si una lección bien impartida garantizase la comprensión por parte de los alumnos. El dogma didáctico, defendido desde la práctica profesional y desde algunas teorías pedagógicas, de que la enseñanza es causa del aprendizaje, es un dañino principio que dinamita el rigor de la reflexión sobre la práctica (p. 49).*

- b) **PRIMER ÁMBITO: ACTUALIZACIÓN y ACCIONES DE INVESTIGACIÓN EN, HACIA Y DESDE EL ÁREA ESPECÍFICA**<sup>11</sup>. Desde un punto de vista didáctico, esta importante faceta afectaría fundamentalmente a la calidad de los contenidos comunicados a los alumnos/as.
- c) **SEGUNDO ÁMBITO: FORMACIÓN INICIAL**. Tomando buena nota de esa caución, me parece un indicador posiblemente relevante la participación activa de los profesores universitarios en actividades de formación inicial. Con todas las reservas que se quieran, relativas a su calidad, a su duración, a su aprovechamiento, etc. Ninguna formación garantiza una práctica impecable, pero sí la posibilita.
- d) **TERCER ÁMBITO: FORMACIÓN CONTINUA y AUTOFORMACIÓN**. A partir de aquí, sería de alto interés la constitución de un programa de formación permanente (aunque en sentido estricto pueda ser inicial en muchos casos) y la participación normalizada, pero siempre voluntaria, de grupos de reflexión, de innovación, de intercambio inter y transdisciplinar, de grupos de seminarios, de grupos de trabajo específicos, de jornadas de intercambio de experiencias, de comisiones de planificación e innovación, de congresos de didáctica universitaria (y de otras etapas, que fácilmente pueden entrar en relación metodológica con ella), de talleres, etc. desde los que favorecer, llamados por la profesionalidad, el crecimiento de la universidad desde lo que constituye, quiérase o no, sus verdaderas entrañas.
- e) **CUARTO ÁMBITO: INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA, AMPLIA y PROFUNDAMENTE CONTEMPLADA**. El buen docente está permanentemente reflexionando, investigando y promoviendo cambios perfectivos más complejos con sus alumnos, y esto es lo que debería evaluarse. Porque si la evaluación tiene algún sentido, ése es la mejora de aquello que se valora. ¿No sería más lógico, por tanto, evaluar y crecer sobre esa reflexión? En este sentido sí podría ser adecuado el reconocimiento de trabajos de investigación didáctica que precisamente se desarrollaran a partir de estas reflexiones sobre la práctica. Podría ser de alto interés por tanto, con los convenientes asesoramientos, desarrollar esquemas de investigación autoformativos, con los que los docentes universitarios creasen una verdadera *teoría de la didáctica universitaria* desde su propia acción-reflexión-cambio, espiralmente considerados.

---

<sup>11</sup> Según se pueda desarrollar disciplinar o *epidisciplinariamente*.

- f) QUINTO ÁMBITO: PLANIFICACIÓN. Diseño y desarrollo. de:
- El proyecto educativo del centro universitario.
  - El proyecto curricular de cada ciclo, tramo de carácter autónomo o titulación, al menos desde cada departamento y desde cada equipo didáctico de curso, a partir de la máxima coherencia.
  - La programación de aula, que adecue las decisiones anteriores al grupo de alumnos concreto.
  - Las adaptaciones curriculares individuales que en su caso sean necesarias, dentro de la programación de aula, diseñadas desde la propuesta curricular del grupo de referencia para los alumnos concretos que así lo precisen.
- g) SEXTO ÁMBITO: AUTOEVALUACIÓN COLECTIVA E INDIVIDUAL Y EVALUACIÓN POSACTIVA Y FORMATIVA DE LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA, desde indicadores concretos, a la luz de los anteriores niveles de planificación y programación. Estarían destinadas a adecuar, enriquecer y modificar diseños *espiralmente*; a planificar y valorar los desarrollos realizados, orientando los esfuerzos a la adquisición de más y mejores *recursos* (entiéndase el vocablo con amplitud), para perfeccionar la comunicación didáctica; a aprender de los errores, a consolidar aciertos; a intercambiar experiencias, y a plantear innovaciones y cambios de toda índole.

## 11 CRITERIOS DE EVALUACIÓN CENTRADOS EN LA FORMACIÓN DE LOS ALUMNOS:

- a) FORMACIÓN COGNOSCITIVA CON CAPACIDAD UNIVERSAL: Compleja, relacionante, flexible, tolerante, ampliaprofunda, *cooperativa, no-egocéntrica*, etc.
- b) FORMACIÓN ACADÉMICA: Ampliando en lo posible el *dominio de contenidos enseñados*, hacia lo creativo y hacia otras clases de contenido no-conceptuales.
- e) FORMACIÓN INVESTIGADORA: Capacidad para superar los conocimientos de partida, para inquirir, descubrir y contrastar con ellos *y lo* más allá de ellos.
- d) FORMACIÓN ÉTICA-DEMOCRÁTICA: Ligada a los propios valores del espíritu ético que debe cultivar la universidad, para mejorar la propia *democracia*, ampliamente entendida.
- e) FUNCIONALIDAD Y TRASCENDENCIA FORMATIVA PARA EL FUTURO: Tanto desde el ámbito de sus conocimientos como de la sociedad a la que pertenece, no solamente espacial, *nacionalmente*, sino abierta a otras culturas y formas de vida, menos o más desarrolladas, menos o más evolucionadas que la propia, con el fin de enriquecernos y enriquecer, converger y completarse.
- f) SATISFACCIÓN FORMATIVA: Profesional, personal y socialmente considerada.
- g) DEVOLUCIONES CRÍTICAS: Realizadas por los propios alumnos conceptuados como *agentes formativos* directos. El punto de partida podrían ser cuestionarios

válidos de proceso y de opinión, que cumplimentarían los estudiantes tanto sobre su profesor/a como sobre su propia contribución a la buena marcha de las clases. Quizá por *comisiones de estudiantes voluntarios* y en dos o tres veces a lo largo del curso, tendrían lugar encuentros con cada docente, para compartir de un modo maduro la autocrítica de todos, la crítica a la metodología seguida y acordar propuestas convenientes para la mejora de la calidad de la enseñanza, contemplada desde su concreción.

- h) VALIDEZ PROFESIONAL MEDIATA: Podría evaluarse mediatamente, una vez los alumnos egresan, prestando especial atención a sus aportaciones constructivas, de la más variada gama, y tomando en consideración:
- La eficacia y validez de lo enseñado para la práctica profesional.
  - La inquietud por el conocimiento comunicado durante la carrera.
  - Observaciones relativas a los planes de estudio, las programaciones y las clases.

#### 111 CRITERIOS COMPARTIDOS POR PROFESORES/AS y ESTUDIANTES:

- a) VIVENCIA COTIDIANA DE LIBERTAD.
- b) INTENSIDAD DE TRABAJO.
- c) IGUALDAD GARANTIZADA.
- d) EXPERIENCIA Y APRENDIZAJE DE LA COOPERACIÓN.
- e) RESPONSABILIDAD COMÚN.
- f) PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA.

PRIMERAS CONCLUSIONES. Todos estos hechos traen como consecuencia una actitud didácticamente conservadora de la universidad, superior a la del resto de la escuela. Pero no porque en este tramo de enseñanza guste *conservar*, en el sentido de *estancar*, sino porque se *sabe* poco, se *quiere* menos y porque es poco significativo lo que innova, de hecho, en cuanto a fundamentos y práctica didáctica universitaria se refiere:

- a) En cuanto a fundamentación, porque actúa sin una autoconciencia clara y compartida de su profunda función necesariamente preclara, imaginativa, intuitiva y certera sobre un eje organizador y orientado que la enlace funcionalmente con el sentido de la evolución humana.
- b) Por lo que se refiere a la práctica, porque sus lecciones actuales, en poco o nada difieren de las lectios que hace seis o siete siglos se desarrollaban en las universidades primigenias.

Si la universidad carece de una prognosis técnica suficientemente realista, trascendente, amplia, avanzada y detallada, es posible que carezca de la motivación necesaria para plantearse el desarrollo de una didáctica renovada desde sus raíces.

El docente universitario no es un primus inter pares. No es un par, ni lo será nunca. Pero eso no significa que deba asumir acrítica e inercialmente el mandato social que la

sociedad hace a la universidad de generación en generación: Algo así como "*Sea estructurado) sistematicamente sus ideas y preséntelas ordenadamente*".

Por éstas y otras razones, tanto las reformas universitarias como las de los tramos de educación no universitaria mantienen inalterable la estructura de la universidad. Sus vigas más íntimas (o sea, sus modos de comunicación didáctica) prosiguen, vetustas, hacia la siguiente nueva ingenua ley que quiera confiar en la capacidad de cambio de quien, en la mayoría de los casos, no quiere, no sabe o no puede cambiar. Las leyes de reforma universitaria no entienden la universidad como parte de la escuela, ni como consejera de la sociedad. Quizá hagan bien.

Como ocurre con el resto de la escuela, para la formación del profesorado universitario no debería actuarse a golpe de prescripción y de decreto, sino más bien incorporando de un modo principal propuestas *lógicas-dialécticas*) formuladas como síntesis, resúmenes o conclusiones representativas, conforme a las consecuencias derivadas de la práctica de una creciente preparación didáctica de sus docentes.

La prescripción es la vía errónea de los gobernantes incapaces, de los profesores incapaces o de las instituciones discapacitadas por éstos. En última instancia, es éste un problema ético, de ignorancia o derivado de una mal acuñada cultura general.

Ciertamente, cuando se leen deseos y motivaciones como las formuladas por el que fuera rector de la Universidad Complutense de Madrid, al declarar que lo que se pretende para la renovación de la misma Universidad es *fomentar la capacidad de investigación e innovación) para estar a la altura de las nuevas exigencias sociales*) etc. (G. Villapalos Salas, 1993, adaptado), cosa que cualquier otro rector suscribiría, sólo se puede concluir, recordando a A.H. Maslow (1954), que esto sólo será posible -incluso *plenamente* posible- si antes se han solucionado bien otros rangos de necesidades más básicos. En este caso, actuar contrariamente es una temeridad, o bien un modo de proceder poco útil, poco fértil, porque importantes lagunas seguirán sin cubrir.

**PERO LA UNIVERSIDAD PUEDE SER EL MEJOR CRISOL DEL CAMBIO DE COORDENADAS PARA LA NUEVA RACIONALIDAD.** Sin embargo, la universidad podría constituirse en el vínculo válido sobre el que todo su personal [especialistas y generalistas, humanistas y naturalistas, religiosos y científicos, reflexivos y técnicos] adquieran una visión más amplia de lo que ocurre y de lo que tenemos entre manos, radicada en un humanismo y un evolucionismo necesarios, que, a su vez, se constituyesen en organizadores de una clarividencia *omniversitaria*, convergente y universal, que debe tener.

Si la universidad es un sistema organizado de profesionales, básicamente, estudiantes y docentes, sus posibilidades de cambio radican, primero, en la mentalidad de sus *agentes personales*, y después y como consecuencia lógica de ello, en la organización de su oferta formativa y en su *didáctica universitaria*. De ello deducimos que la *mentalidad* siempre tiende a ir por delante, y el apego a la organización tradicional puede ser el factor *lentificador* de la renovación más crítica, el auténtico *tapón* de la innovación didáctica.

La universidad, o es *universal*, o no se diferenciará formalmente de otra clase de instituciones productivas. A partir de su organización, estructuralmente aristocrática y vieja, no es extraño que la formación que promueve quede condicionada por ella, a pesar de que el *nuevo paradigma* haya puesto ya sobre la mesa una opción más completa y humana de proceder:

El resultado *educativo* suele traducirse en *unaformación* descompensada: *biperinstracción*, por un lado (*exteriorización, conocimiento objetal*), hacia lo que desde la sociedad se le impera con urgencia, e *hipoinstrucción*, por otro lado (*interiorización, evolución o universalidad interior*).

Pero, desde un punto de vista *epistémico*, aun la faceta *hiperinstruida* adolece muy frecuentemente de parcialidad o desequilibrio entre un relativo exceso de profundización *vertical* y una casi ausente *complejización horizontal* *relacionante* e incluso *profunda* de los aprendizajes, que probablemente el reciénegresado tendrá que completar posteriormente.

En gran medida, este conflicto se debe a una dualidad no-superada, y que E. Lledó (1999), conceptúa como dilema *ensetianoa profesional para la utilidad social y enseñanza de las humanidades*. Pisi; sugiere: "esforcémonos en cultivar lo humano, en enseñar las verdaderas humanidades y olvidémonos de estas supuestas utilidades, que acaban sirviendo a la agresión, al dominio, a la muerte del saber" (p. 79). Y posteriormente añade:

El texto es de Walter Benjamín y convendría que se lo metieran nuestros pedagogos en la cabeza, también los programadores de planes de estudios y los ministros de educación: "*Al orientar desde un principio a los estudiantes hacia fines profesionales, se deja necesariamente escapar como algo estimulador el poder inmediato de la creación. La misteriosa tiranía de la idea de la utilidad, de la profesión, del ganarse la vida es la más profunda de las falsificaciones y la muerte más profunda del futuro conocimiento. Lo que tiene de más terrible es que todas esas falsificaciones, sobre todo la de la utilidad, llegan al centro de la vida a adomaniqailándoia, desde que la vida de los estudiantes está sometida a la idea de utilidad y de profesión, semejante idea excluye la ciencia, excluye el progreso, excluye la sabiduría, excluye el conocimiento e incluso excluye la misma realización del mundo moderno*" (en E. Lledó, 1999, p. 80).

Creo que la postura del filósofo Lledó es dual, luego superable. Un modo de hacerlo es ampliando las concepciones de *preparación profesional* y la *idea de utilidad*. Por otra parte, puede ser saludable cuestionar en qué medida la *enseñanza de las humanidades*, en cursos preuniversitarios y universitarios, puede ser realmente *útil* (con perdón para la formación de la persona), ¿Acaso están *extraordinariamente humanizados* quienes las enseñan?

Mi propuesta es otra: esas enseñanzas no ayudan a madurar, necesariamente, por su profunda naturaleza *objetal*. De ellas, algo sirve, a veces, demasiado poco. Pero el epicentro de lo verdaderamente práctico quizá sea lo que hace referencia -porque contribuya a disolverlo-, al propio ego, que de hecho permea y satura la vida cotidiana y profesional, y puede frenar la altura interior o la conciencia de la persona.

APERTURAS NECESARIAS, PUERTAS ATRANCADAS y CAMBIOS PROFUNDOS. En síntesis, se requieren cambios profundos, a diversos niveles:

- a) MENTALIDAD: Hacia la complejidad, la apertura y la *transdisciplinariedad*, pero también hacia una mayor profundidad.
- b) ORGANIZACIÓN: Para permitir y fomentarla.
- e) SENSIBILIDAD Y AUTOCONCIENCIA: De poder ser una institución para el cambio esencial, que le favorezca desarrollar su función social, hondamente renovadora.
- d) FORMACIÓN DIDÁCTICA UNIVERSITARIA: Que favorezca todo lo anterior, centrando la enseñanza en la *reflexión*, los *procedimientos* y la *producción creativa*. La entiendo en este contexto como una parte esencial de la profesionalidad del docente universitario.

Pero para acceder a esos cambios, el *laberinto* de la enseñanza superior tiene varias puertas *atasgadas*: La formación didáctica universitaria, más allá de la ignorancia; la realización de proyectos didácticos conjuntos e individuales, más allá del *encastillamiento* de las áreas, que cada vez menos *soportan* la realidad que las desborda; el espíritu verdaderamente cooperativo y el trabajo en equipo, más allá de los *egocentrismos comunitarios* y sus *microintereses*, a veces *microcéfalos*, porque olvidan o relegan al alumno; la investigación en didáctica, más allá del abandono metodológico; el apoyo entusiasta a la originalidad, más allá de las *envidias* y los *mecanismos de defensa agresivos y mediocres*; la orientación y tutoría universitaria, más allá de la *sola-instrucción*; la autocrítica personal e institucional, más allá de *las vigas de ojos ajenos*; las alturas personales y humanas, más allá de la técnica; y quizá por último, el deseo de madurez profesional hacia la maestría, incluso más allá del buen hacer docente.

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Cañas, J.L. (2000). Prólogo. En A. de la Herrán, Globalización y educación. Manuscrito. Madrid.
- Fernández Pérez, M. (1989). Así enseña nuestra universidad: Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria. Madrid: Hispagraphis, S.A.
- Fernández Pérez, M. (1990). Elaboración de Alternativas para la Capacitación Docente del Profesorado Universitario. las Tornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Madrid: Consejo de Universidades.
- García Garrido, J.L. (1997). Formación de Maestros en Europa. Congreso Internacional Conmemorativo del 25 Aniversario de la Incorporación de los Estudios de Magisterio Españoles a la Universidad. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado "Santa María" Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.

- Hernández, F., Y Sancho, J.M. (1989). Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona: Laia.
- García Hoz, V (1946). Pedagogía de la lucha ascética (3ª ed.). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto «San José de Calasanz», de Pedagogía.
- Herrán Gascón, A. de la (1997). El ego humano. Del yo existencial al ser esencial. Madrid: Editorial San Pablo, S.A.
- Ibáñez Martín, J.A. (1982). La Formación Pedagógica del Profesorado y el Plural Concepto de la Filosofía de la Educación. Revista Española de Pedagogía (158), 61-72.
- Kuhn, T. S. (1975). La estructura de las revoluciones científicas. Madrid: Ediciones F.C.E. España, S.A. (e.o.: 1962).
- Lledó, E. (1999). Pasión y sabiduría. En VV.AA., La enseñanza de las humanidades. Madrid: Editorial Santillana, S.A.
- Marañón, G. (1953). La Enseñanza en el Mundo Actual. ABC, 25 de enero.
- Maslow, A. H. (1954). Motivación y personalidad. Madrid: Sagitario.
- Ortega y Gasset, J. (1935). Prólogo. En J.F. Herbart, Pedagogía general derivada del fin de la educación (3ª ed.). Madrid: Editorial La Lectura (e.o.: 1806).
- Panikkar, R. (1999). Invitación a la sabiduría. Barcelona: Círculo de Lectores, S.A.
- Piaget, J. (1986). Psicología y pedagogía. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini, S.A. (e.o.: 1969).
- Santos Guerra, M.Á. (1990). Criterios de Referencia sobre Calidad del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la Universidad. las Jornadas Nacionales de Diaáctica Universitaria. Madrid: Consejo de Universidades.
- Santos Guerra, M.Á. (2002). Prólogo. En A. de la Herrán, e I. González, El ego docente, punto ciego de la enseñanza. Madrid: Editorial Universitas, S.A. (en prensa).
- UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. París: UNESCO.
- Villapalos Salas, G. (1993). Informe de presentación. Proyecto del Libro Blanco de la Universidad Complutense. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Secretaría General del Libro Blanco.
- Watts, A. (1992). Naturaleza, hombre y mujer (2ª ed.). Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1989).
- Wilson, E.O. (1999). Consilience. La unidad del conocimiento. Barcelona: Círculo de Lectores, S.A.

# Hacia una Pedagogía de los valores en la Educación Superior

Dra. Nivia Alvarez Aguilar  
Dra. María T. Moreno Valdés  
Dr. Ramón Cardoso Pérez

## RESUMEN

Se analiza el Proyecto Educativo como vía para desarrollar la educación en valores del estudiante de la Educación Superior en Cuba, lo cual puede generalizarse a otros contextos educativos.

Se ofrecen las premisas y requerimientos para la concepción de un Proyecto Educativo científicamente fundamentado en las leyes y regularidades del proceso pedagógico. En las bases psicopedagógicas para el diagnóstico se trata de precisar el lugar que ocupan los valores en la estructura de la personalidad y su relación con otras categorías psicológicas.

Se concluye proponiendo que se tomen como base las esferas de actuación del estudiante universitario: las dimensiones curricular, sociopolítica y extensionista. El contenido esencial de las mismas se ha integrado en categorías que se podrán explorar mediante indicadores.

## ABSTRACT

In order to pedagogy of human values

Key words: values, educational project.

*The educational project is analyzed as a way to develop the education in values of higher education student in Cuba) which can become widespread to other educational contexts.*

*The premises and requirements for the conception of an educational project scientifically based on laws and regularities of the pedagogical process are presented. Within the psychopedagogical bases to make the diagnosis there is an attempt to specify exactly the role of the values in the personality structure and their relation with other psychological categories.*

It's ended up by suggesting that the university student's spheres of life should be taken as a base: the curricular, sociopolitical and extensional dimensions. Their main context has been integrated in categories which can be explored through indicators.

La educación en valores constituye un objetivo de primer orden para la comunidad mundial, lo cual ha alcanzado especial relevancia en la última década tanto para organizaciones como la UNESCO y la OEI, como para investigadores, maestros, padres y hasta los propios estudiantes. En las Universidades cubanas esta labor se desarrolla mediante el llamado Proyecto Educativo (PE).

El PE debe resultar un instrumento apropiado para la concreción de todas las influencias educativas de la comunidad universitaria en aras de la formación del profesional que necesita la sociedad y del perfeccionamiento de la preparación del propio claustro y de todas las organizaciones que conforman dicha comunidad. Para lograr tal propósito debe ser marco de referencia o guía para la actividad formativa del colectivo pedagógico, de estudiantes y demás factores que intervienen en el proceso docente-educativo. Asimismo, debe propiciar la diversidad de objetivos, contenido, formas, que dé cabida a todos los aspectos de la formación del profesional (curricular, extensionista, político-social). Por otra parte, el proyecto educativo debe permitir evaluar de la manera más precisa posible, la marcha del proceso de formación del profesional en toda su amplitud y por último, debe facilitar la participación activa tanto de estudiantes como de profesores en el proceso pedagógico. Asumimos el-proyecto educativo como una modelación dinámica y flexible del pensamiento y la acción de profesores y estudiantes sobre la base de sus intereses y necesidades acorde con la aspiración de la formación de un profesional que responda a las exigencias sociales de una época histórico-concreta.

Es incuestionable que cualquier esfuerzo serio por perfeccionar el trabajo formativo en una universidad determinada, deberá tener en cuenta las particularidades sociohistóricas del proceso, las especificidades de las exigencias sociales actuales de la provincia en la cual está enclavada, las características específicas de los estudiantes, las condiciones materiales con que se cuenta, las peculiaridades de cada carrera y por supuesto, llegar hasta el trabajo personalizado con cada uno de nuestros estudiantes. En el presente documento, los autores tratan de llevar a los profesores los principales elementos de juicio para lograr tan alto empeño.

## PREMISAS TEÓRICAS PARA LA CONCEPCIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO.

1. La labor educativa es parte integrante e inseparable del trabajo pedagógico y de ningún modo una tarea independiente ni complementaria.
2. La educación del estudiante universitario se da a través de todo el proceso de la formación del profesional, y es resultado de todo el sistema de influencias: pedagógicas, sociales, dirigidas y espontáneas.
3. Un resultado deseable de la educación del estudiante universitario sólo se consigue si el estudiante es consciente de los objetivos a lograr y por tanto actúa como sujeto de este proceso.

4. La educación del estudiante universitario es efectiva si **se basa en las características propias del joven cubano actual**, en las particularidades de cada individuo y de la carrera que estudia.
5. Se logra la educación adecuada del estudiante universitario si **se hacen coincidir** (en lo esencial) **las aspiraciones personales** con las **necesidades sociales**. La asimilación de valores se da precisamente a partir de una necesidad interna del sujeto.
6. El proceso de educación del estudiante universitario llegará a un resultado positivo, sólo si el claustro de profesores y los directivos tienen la **preparación psicopedagógica** necesaria para guiar dicho proceso y sobre esta base consiguen establecer un sistema de influencias positivas uniforme.
7. La educación del estudiante universitario, al igual que el proceso de instrucción requiere **precisar sus componentes esenciales**: objetivos, contenido, métodos, medios, evaluación y una metodología de trabajo apropiada.
8. **Los valores no se imponen**. No se puede partir de un modelo arbitrariamente preestablecido, obligatorio para todos. Se trata de trabajar en función de un grupo de valores de aceptación general, que deben ser priorizados de acuerdo con las exigencias de nuestra sociedad y sobre la base de ellos, guiar al estudiante en la conformación de su propio sistema de valores.

**La concepción de los proyectos con una adecuada fundamentación científica basada en las leyes y regularidades del proceso educativo requiere:**

1. Caracterizar al estudiante universitario actual en cuanto a su nivel de educación, motivación, necesidades y potencialidades educativas. Este diagnóstico permitirá comenzar a concebir el trabajo educativo de acuerdo con un conocimiento preciso en cuanto al punto de partida y los requerimientos específicos de las personas sobre las cuales se pretende influir.
2. Determinar las condiciones materiales y subjetivas con las que cuenta la Universidad actualmente para enfrentar este trabajo. Tal caracterización deberá permitir un esfuerzo consciente en favor del aprovechamiento óptimo de nuestros recursos materiales y humanos para la labor educativa y a la vez, buscar solución a las principales limitaciones.
3. **Precisar los objetivos educativos**. La precisión de los objetivos educativos se reflejará desde el modelo del profesional hasta la brigada ( nivel de base de la Federación de Estudiantes Universitarios), pasando por cada año de la carrera. Aquí se tendrá en cuenta lo que exige la sociedad en general, pero además, los requerimientos propios de nuestro territorio, las peculiaridades de la edad juvenil y las especificidades de cada carrera. Se incluye aquí la precisión de los valores a fomentar, del significado de cada uno en nuestro caso específico y su jerarquización según los requerimientos sociales (toda institución, como orga-

nización, asume y debe tener claramente establecido su propio sistema de valores).

4. **Determinar el contenido de la educación y su ubicación en el currículo.** Se trata de la determinación del contenido a través del cual podrán lograrse los objetivos propuestos y establecer además, qué parte de él debe incluirse en los programas docentes y en qué forma. Pero además, se trata también, de la determinación del contenido adecuado para lograr los fines que se persiguen, siguiendo las vías extradocentes.
5. **Planificar el proceso docente-educativo a 10 largo de la carrera.** Dicha planificación debe responder a las características de la carrera, la distribución de las disciplinas del plan de estudios, las posibilidades crecientes de los estudiantes de año en año, la complejidad de los objetivos perseguidos y la jerarquización de los valores a fomentar. Este planeamiento se materializa a través del proyecto educativo que se elabora desde el primer año y de acuerdo con la estrategia de carrera, sobre la base de los datos obtenidos, experiencias de trabajo con las brigadas y la caracterización del grupo y de sus miembros, que irá precisándose de año en año, pero en esencia, desde el primer año se habrá concebido la "dosificación general", la ubicación conveniente de los principales objetivos por año de estudio.
6. **Elaborar una metodología que responda a los requerimientos del trabajo educativo en la Universidad.** La metodología a la que se aspira se elaborará, teniendo en cuenta los intereses, particularidades, gustos y necesidades de los estudiantes, las condiciones concretas de nuestro entorno y las experiencias de nuestros profesores y directivos.
7. **Diseñar un sistema de evaluación que responda a las características del trabajo educativo en nuestro centro.**

Una vez establecidas estas premisas estamos en condiciones de referirnos a la elaboración del proyecto educativo. Comencemos por hacer **algunos planteamientos de carácter general en relación con la concepción del proyecto:**

- El proyecto educativo no es un documento invariable que se elabora definitivamente en un momento determinado, es un estrategia que se va enriqueciendo y variando de acuerdo con las transformaciones ocurridas y el surgimiento de nuevas necesidades.
- El trabajo con el grupo debe concebirse sin descuidar ninguna de las tres dimensiones porque a través de las mismas es que se puede lograr la formación integral del estudiante.
- La jerarquización de valores en la concepción de los proyectos no significa que pueda pensarse en educar en dos o tres valores cada año, de ser así no alcanzaría la carrera para educar en los valores que deben caracterizar a un profesional contemporáneo.

- Esta jerarquización indica priorizar determinados valores en correspondencia con las peculiaridades de los alumnos, del grupo y las necesidades sociales en correspondencia con una etapa concreta.
- El proyecto educativo no sustituye ni al modelo del profesional, ni al trabajo de las disciplinas. En este caso cada disciplina concluye cómo sus objetivos deben recibir tratamiento a través del proyecto y qué aporta a otros objetivos.
- Debe lograrse la adecuada continuidad de los proyectos entre años de la carrera, de manera que quede clara la diferencia lógica de la formación del estudiante en distintos años.

## PASOS PARA LA ELABORACIÓN Y EJECUCIÓN DE LOS PROYECTOS:

1. **Caracterización** del grupo y de cada uno de sus miembros en las diferentes áreas.
2. **Modelación de la estrategia** a seguir donde participan los docentes como orientadores con el grupo de estudiantes. El coordinador estimulará al grupo para saber qué problemas, necesidades e intereses desearían satisfacer y cuáles serían las alternativas para la solución. Es importante recalcar que los estudiantes deben proyectar sus propios planes, es la única manera de convertirlos en sujetos de su formación. Esta actividad debe caracterizarse por un clima de apertura, democracia, autorreflexión y deseos de proponer metas para lograr un proceso docente-educativo, mediante el cual tanto docentes como estudiantes se esfuercen y logren ser mejores.

A partir de segundo año se tomará en cuenta el proyecto del año anterior y el seguimiento que debe dársele a determinadas tareas

En este contacto se expresan todas las ideas que permitan elaborar el proyecto definitivo, se realizan los compromisos individuales y colectivos, se definen responsables de las tareas y plazo de realización de ser necesario, las vías o alternativas de intervención, así como la manera de ir controlando los resultados-obtenidos y con qué sistematicidad. Se aclara que por ser un proceso conjunto no es el profesor el único que controla.

3. **Elaboración del proyecto.** En este paso participan representantes de la UJC y la FEU, se analizan de nuevo los resultados de la caracterización, los cuales sirven para profundizar en las propuestas hecha por los estudiantes del grupo. Es posible que sea necesario agregar algún elemento importante no tenido en cuenta. Estos resultados ocupan un lugar fundamental en el tratamiento diferenciado a los estudiantes, no sólo a los que "presentan problemas" sino a todo al que sea posibles brindarle este tipo de atención.

Aunque no se pretende dar recetas acerca de la estructura del proyecto, la experiencia adquirida permite recomendar algunos elementos:

- a) No es aconsejable partir de las dimensiones para después determinar objetivos y tareas porque se le impregna un carácter rígido al proceso de concepción, ejecución y control. Por esta razón es preferible partir de los objetivos, los que deben ser claros, precisos y con posibilidad de determinado grado de consecución, incluso cuando se requiera su seguimiento en años posteriores.
- b) Es imprescindible partir de los objetivos que exige el modelo del profesional, conjugando estos, con las aspiraciones, necesidades e intereses de los estudiantes bajo determinadas condiciones.
- c) Se debe propiciar la participación de estudiantes y docentes evitando que estos últimos sean siempre los orientadores y controladores de las acciones. Si se reconoce que el proceso es bilateral resulta imprescindible cumplir este requisito.
- d) Las tareas ha desarrollar deben poseer una continuidad en todo el curso escolar, de ser posible. Si sólo se planifican acciones aisladas con una fecha exacta de cumplimiento entonces no sería un proyecto educativo, sino un plan de trabajo.

#### **4. Discusión de la versión final del proyecto.**

Se valora con el grupo la versión definitiva y se realizan las correcciones necesarias. Es de suponerse que el tiempo para el cumplimiento de los pasos mencionados debe ser breve con el propósito de comenzar la ejecución del proyecto lo antes posible.

Incluso, la propia caracterización se puede ir profundizando a través de todo el curso, lo imprescindible para comenzar es la determinación de las regularidades del grupo estudiantil.

#### **5. Ejecución o desarrollo del proyecto.**

Es de vital importancia la valoración sistemática de las tareas propuestas y el grado en que se van resolviendo los problemas, necesidades e intereses de los estudiantes. El proyecto no es un documento más del coordinador de año, es una estrategia, una modelación, por esta razón debe ser de total dominio de cada miembro del colectivo pedagógico y del grupo.

Aunque no se considere oportuno imponer una estructura rígida para plasmar la estrategia que contiene el proyecto es imprescindible que docentes y estudiantes estén conscientes del ¿para qué? de cada acción ¿en qué debe basarse? y ¿cómo? se podrán alcanzar los objetivos en el orden individual y grupal.

A continuación se pone un ejemplo del tratamiento a un objetivo en un proyecto educativo.

**Objetivo:** Perfeccionar el sistema de relaciones como el fundamento para la formación en valores: respeto hacia los demás y hacia sí mismo, solidaridad y colaboración.

**Alternativas de solución:** (en 10curricular, sociopolítico y de extensión).

- a) Estructurar el proceso docente-educativo con una dinámica adecuada entre los miembros del grupo basada en las dificultades existentes.
- b) Fortalecer el sistema de relaciones mediante la organización de actividades políticas, culturales, recreativas. Tener en cuenta las peculiaridades individuales a la hora de otorgar responsabilidades, roles, etc.
- c) Criticar adecuadamente y en el momento oportuno cualquier manifestación de falta de respeto, vulgaridad, grosería, autosuficiencia, etc.
- d) Desarrollar en la brigada talleres de autorreflexión sobre "nuestras relaciones en el grupo", "mi grupo· y yo", "mi función y lugar en el grupo", "no a la vulgaridad", etc

El enfoque integral que se pretende lograr mediante los proyectos educativos requiere de una rigurosa integración de todos los componentes personales y no personales que integran el sistema de formación del profesional.

Como se ha visto hasta aquí, no caben dudas acerca de la necesidad de partir de un diagnóstico para la elaboración del proyecto educativo, lo cual resulta complejo y requiere de alguna preparación psicopedagógica de los colectivos pedagógicos.

## **BASES PSICOPEDAGÓGICAS PARA EL DIAGNÓSTICO**

Para llevar a cabo un proceso de caracterización del estudiante, como primer paso en el desarrollo del proyecto educativo es necesario realizar algunas precisiones sobre los problemas metodológicos para el estudio de la personalidad.

Estos problemas dependen de las concepciones teóricas asumidas por el autor acerca de la misma; la sistematización de etapas en su estudio ha sido realizada por diferentes autores (González Rey, F, 1987; Pérez Yera, A, 1988, entre otros) abordándose desde suma o conjunto de cualidades y factores para cuya medición se utilizan diferentes inventarios (MMPI-Minnesota Multifactorial Personality Inventory-, EPI Eysenck Personality Inventory- 16 PF-Personality Factors- de Carell) hasta "sistema de formaciones psicológicas de distinto grado de complejidad que constituye el nivel regulador superior de la actividad del individuo" (1), enfatizando que en las formaciones psicológicas es donde se presenta la unidad de lo afectivo y lo cognoscitivo "en su expresión más plena" (2), entre ellas se encuentran formaciones generalizadoras como el carácter y las capacidades y formaciones particulares, específicas de la regulación inductora, también denominadas formaciones motivacionales tales como los intereses, las convicciones, los ideales, las intenciones y la autovaloración. Esta última forma de considerar a la Personalidad es la más utilizada en Cuba, sustentándose en los principios de la Psicología Materialista-Dialéctica.

La cuestión del lugar que ocupan los valores en la estructura de la Personalidad y en su desarrollo es un aspecto muy debatido por pedagogos y fundamentalmente, por psicólogos, ya sea porque se analice directamente su estructura psicológica, el papel que juegan en la regulación de la actividad en relación con otras categorías, su rol en el desarrollo moral y/o como debe desarrollarse la educación en valores (Sherkovin, Yu. A,1985; Predvechni, G.P, 1986; Schwartz, S,1987; González Rey, F, 1995; Berkowitz, M, 1998; Payá Sánchez, M,1998; Martínez, M,1998). Se analizarán solamente los planteamientos de diferentes autores, que pueden servir de base teórica para la toma de decisiones en el diagnóstico, como punto de partida para el desarrollo del Proyecto Educativo.

Sherkovin definió valor, norma y actitud como reguladores de la actividad humana. " a una serie de normas, valores e ideas las asimilamos sin detenernos a pensarlo (actitudes), otras las desarrollamos conscientemente (ideales). El concepto "valor" corresponde a necesidades intereses y objetivos de las personas a quienes "favorece" (...)Se dividen en existentes y específicos y estos últimos en valores ideales, valores deseos y valores de deber muy semejantes a las normas(...)Una de las variedades de orientaciones de orientaciones axiológicas es la actitud psicológica. (3)

Predvechni y Sherkovin en 1986 establecieron: "Valor es un concepto que expresa la significación positiva o negativa de un objeto o de un fenómeno"(4). Señalan la existencia de tres tipos de valores: valor-objeto, valor-medio y valor condición.

En1987, Schwartz y Bilsky (citados por Brinkmann, H,1997), a partir de estudios previos (Kluckhohn, 1951; Parsons,1957; Rokeach, 1973) propusieron una teoría acerca de la estructura psicológica de los valores. Un valor es "el concepto que tiene un individuo de un objetivo(terminal-instrumental) transituacional, que expresa intereses (individuales- colectivos o ambos) concernientes a un dominio o área motivacional y que es evaluado en un rango de importancia (muy importante-sin importancia) como principio rector de su vida". (5)

Brinkmann en 1997, plantea 5 facetas propias de los valores:

1. Son un concepto o creencia.
2. Atañen a situaciones finales o comportamientos deseables.
3. Trascienden situaciones específicas.
4. Guían, seleccionan y evalúan comportamientos y eventos.
5. Están ordenados entre sí por importancia relativa.

Schwartz y Bilsky propusieron además once tipos de motivaciones de valores: auto-dirección, estímulo,hedonismo, logro, poder, seguridad, conformidad, tradición, espiritualidad,benevolencia y universalismo. Otro aspecto digno de destacar en su teoría es que los valores pueden clasificarse de la siguiente forma:

- Según el objetivo o tipo de meta que persiguen:
  - Valores terminales: Son aquellos que representan objetivos, que expresan situaciones finales definidas por un sustantivo. Ejemplo: Confianza. Son también llamados valores de meta.

- Valores instrumentales: Representan modos de comportamiento y se expresan a través de adjetivos. Ejemplo: Confiable. Son también llamados conductuales o comportamentales.
- Según estén al servicio de los intereses del individuo mismo o de alguna colectividad.
  - Valores individualistas: poder, logro, hedonismo, estímulo y autodirección.
  - Valores colectivistas: benevolencia, tradición y conformidad.

De acuerdo a lo anterior se postula que existen valores afines entre sí y otros cuyo choque puede originar conflictos psicológicos y sociales. Schwartz propuso una escala que ha sido validada en 65 países, dedicando un taller a la medición de valores en el último Congreso Mundial de Psicología, celebrado en E.U.A. en 1998.

Según González Rey, "los valores son todos los motivos que se constituyen, se configuran, en el proceso de socialización del hombre(...) Un valor se instaura a nivel psicológico de dos formas: los valores formales, que regulan el comportamiento del hombre ante situaciones de presión o control externos, y creo que no son los que debemos formar, y los valores personalizados, expresión legítima y auténtica del sujeto que los asume, y que son, en mi opinión, los valores que debemos fomentar... (6)

Berkowitz, M. W señala que el trabajo más valioso sobre valores fue desarrollado por Rokeach en 1973, el cual definió al valor "como una preferencia permanente para una conducta en concreto o para un estado final de ser" (7), lo cual incluye tanto un claro componente cognitivo (una creencia) como un componente afectivo (la evaluación). Para Berkowitz, " los valores y rasgos de carácter se encuentran estrechamente relacionados con características de definición que se solapan" (8). Este propio autor destaca que se utilizan como sinónimos los términos "valores", "carácter", "valores morales", "educación moral", "educación en valores" y que se ofrece una escasa definición de los mismos.

El carácter está constituido por el sistema de formaciones motivacionales que definen la orientación estable y peculiar del sujeto hacia las diferentes esferas de la actividad. Estas formaciones conforman una estructura en la cual se organizan atendiendo a su importancia para el sujeto, constituyendo lo que se ha denominado una jerarquía motivacional. Las formaciones motivacionales en su máxima expresión conducen a las tendencias orientadoras de la personalidad (TOP), expresan la orientación estable del hombre hacia las diferentes áreas de la actividad, dando lugar al sistema de cualidades del carácter, " que resume las orientaciones del sujeto hacia el colectivo y las demás personas, hacia el trabajo y hacia sí mismo." (9)

Intereses: Expresan la orientación afectiva del hombre hacia el conocimiento de determinados hechos, objetos y fenómenos.

Convicciones: Expresan la orientación de la actividad del hombre en correspondencia con sus principios y puntos de vista. Son características de la personalidad desarrollada, del sujeto que se autodetermina.

Aspiraciones: Expresan la orientación de la personalidad hacia objetivos futuros. Pueden manifestarse como ideales y como intenciones.

Ideales: Constituyen elaboraciones del sujeto acerca de sus principales objetivos futuros, que pueden encarnarse en un modelo concreto (una persona) o en un modelo generalizado a partir de un conjunto de cualidades esenciales que lo definen como tal.

Intenciones: Constituyen elaboraciones conscientes en forma de planes y proyectos de acción que orienten la conducta del sujeto hacia la obtención de objetivos de carácter mediato.

Los autores del presente trabajo coinciden con Berkowitz en que "quizá la más clara distinción es que un rasgo de carácter es una tendencia estable a actuar de un modo determinado mientras que un valor es una tendencia a crear en la bondad o maldad de una acción o estado de situación" (10), en la cual esté implicado o no el sujeto. Un valor puede asimilarse o interiorizarse por un sujeto y a partir de este punto constituirse en una formación motivacional, que llegue a ser Tendencia Orientadora de la Personalidad (TOP) (que, como señaláramos anteriormente, coincidiendo con González Rey, dan lugar al sistema de cualidades del carácter). A nuestro juicio, de las formaciones motivacionales, es en las convicciones donde mejor pueden apreciarse los valores que ha asumido una persona.

Es interesante señalar que autores como Mínguez, C. y otros, identifican valor y convicción. "El valor es una convicción razonada y firme de que algo es bueno o malo y de que nos conviene más o menos. El conjunto de estas convicciones se organizan en nuestro psiquismo en forma de escalas de preferencia, que son las escalas de valores. Cuando se logran, sirven de pautas o caminos que marcan las directrices de una conducta coherente. Nos permiten encontrar sentido a lo que hacemos y tomar claras decisiones en función de unos objetivos, considerados prioritarios. Son guía para comprendernos personalmente y entender a los demás" (11)

Berkowitz establece la relación entre valor y norma, categoría muy utilizada en la Psicología Social. Plantea que gran parte del modelo de Kohlberg se basa en la noción de normas, las cuales se analizan grupal e individualmente y "se acercan muy estrechamente en su semejanza a la noción de valor. Las normas están afectivamente cargadas de creencias relativas a cómo deberían actuar las personas y las instituciones" (12). También Katy Kahn trata de establecer la relación entre normas y valores: "se emplearán los términos normas y valores, para significar creencias comunes de tipo evaluativo (00) las normas se relacionan con la conducta que se espera del individuo y por ello tienen una específica cualidad de deber. Los valores aportan la explicación razonada de esos requisitos normativos" (13). Del análisis teórico realizado puede inferirse que **los valores asimilados/ interiorizados por el sujeto se constituyen en motivos que orientan y regulan su actividad. En su nivel más alto de desarrollo coinciden con las cualida-**

**des del carácter, particularmente con las convicciones. En ellos se da la unidad de 10cognitivo (creencia) y 10afectivo (evaluación). Se estructuran jerárquicamente y pueden entrar en conflicto, originando uncambiosituacional o permanente.**

Esta premisa teórica supone, como base del proceder metodológico, **que para realizar un diagnóstico de valores es imprescindible estudiar la motivación.**

## **RECOMENDACIONES PRELIMINARES A LOS COLECTIVOS PEDAGÓGICOS PARA LA REALIZACIÓN DEL DIAGNÓSTICO.**

Se pretende aquí dar algunos aspectos elementales en relación con dicho proceso, para facilitar dicha labor, sin que pueda entenderse por ello que se trata de una receta o de orientaciones precisas de obligatorio cumplimiento general, pues los colectivos pedagógicos tienen entera libertad al respecto y los que estén en la posibilidad de hacer un trabajo más profundo no deben ceñirse a lo que aquí se plantea.

Se centrará la atención a continuación en los aspectos que consideramos indispensables en el diagnóstico que sirve de base a la elaboración del proyecto educativo, es decir, **qué** debe aparecer, ya que la manera de hacer la caracterización, mediante el empleo de métodos, técnicas e instrumentos de investigación pedagógica y psicológica (**cómo** llegar al diagnóstico), no es lo determinante y puede ser muy variada, y válida siempre que se elijan técnicas o instrumentos adecuados a lo que se quiere determinar.

Con vistas a facilitar la adecuada correspondencia entre el diagnóstico y la elaboración de los proyectos educativos, se propone el mismo tomando como base de esferas de actuación del estudiante universitario: las dimensiones curricular, sociopolítica y extensionista.

El contenido esencial de las dimensiones se ha integrado en una serie de categorías que se podrán explorar mediante diferentes indicadores (en el caso del diagnóstico de los estudiantes).

Los indicadores se relacionan con los resultados a lograr en cada una de las dimensiones (a partir de los objetivos son los que posibilitan determinar: métodos, técnicas e instrumentos de diagnóstico, de influencia educativa y de evaluación).

## INDICADORES A TENER EN CUENTA PARA EL DIAGNOSTICO.

### *DIAGNOSTICO INDIVIDUAL*

#### **Dimensión curricular**

1. Componente académico
  - a) Aprovechamiento docente
  - b) Motivación por el estudio
  - c) Disciplina (ej. Asistencia y puntualidad a clases)
  - d) Problemas personales que afectan su rendimiento, su actitud ante el estudio y su trabajo independiente.
  - e) Participación en actividades docentes.
  - f) Cómo asimila las adecuaciones del Plan de Estudios en el caso de ser de alto rendimiento.
  - g) Autovaloración.
  
2. Componente laboral y profesional
  - a) Resultados en las prácticas preprofesionales y profesionales
  - b) Motivación hacia la profesión
  - c) Nivel de satisfacción hacia el proceso docente
  - d) Actividad en unidades docentes y centros de práctica
  - e) Calidad en las tareas realizadas
  - f) Aspiraciones futuras
  
3. Componente investigativo
  - a) Realización de investigaciones extracurriculares
  - b) Resultados de trabajos de cursos y de diplomas
  - c) Interés hacia la investigación
  - d) Motivación

### *DIMENSION SOCIOPOLITICA*

1. Orientación en la vida
  - a) Apariencia física
  - b) Valores que lo caracterizan
  - c) Autovaloración
  - d) Forma de expresarse
  
2. Actitud hacia sí y hacia los demás
  - a) Posición que ocupa en el grupo
  - b) Relaciones con sus profesores

- c) Comportamiento en la residencia estudiantil
  - d) Conocimiento de sí mismo
  - e) Nivel de educación formal
  - f) Nivel de educación sexual
3. Posición político-social
- a) Disposición de participar activamente en tareas político-sociales (ocupar cargos en las organizaciones, aceptación de encargos del grupo, etc.)
  - b) Actitud ante tareas de la defensa
  - c) Cumplimiento de las tareas encomendadas.
  - d) Actitud ante tareas productivas y Brigadas Estudiantiles de Trabajo.
  - e) Sentido de pertenencia al grupo y a la Universidad
  - f) Conocimiento del acontecer nacional e internacional
  - g) Iniciativas

### ***DIMENSION DE EXTENSION UNIVERSITARIA***

- a) Empleo del tiempo libre
- b) Intereses culturales
- c) Inclinationes deportivas
- d) Afición por alguna manifestación artística
- e) Preferencia por actividades recreativas
- f) Actividad que desarrolla en la comunidad

### ***DIAGNOSTICO DEL GRUPO***

- a) Lugar que ocupa el grupo en la Carrera, la Facultad
- b) Calidad de las principales tareas desarrolladas (docentes, laborales, políticas,)
- c) Nivel de autodirección
- d) Correspondencia entre estructuras formal y no formal
- e) Unidad del grupo en la lucha por alcanzar sus metas
- f) Influencia de la opinión social sobre cada miembro del grupo
- g) Clima sociopsicológico
- h) *Tradiciones*

Además del diagnóstico del grupo y de cada estudiante, deberá tenerse en cuenta la necesidad de conocer a fondo las potencialidades de la institución (comunidad universitaria) en cuanto a condiciones y recursos materiales, así como aspectos organizativos, de relación con su entorno y tradiciones, de manera que se haga una adecuada explotación de las posibilidades existentes en función del cumplimiento de los objetivos de la formación del profesional.

Es importante aclarar que el diagnóstico debe llevarnos al conocimiento más preciso posible de cómo es el grupo y cada uno de sus miembros para que pueda ser efectivo como base para la elaboración de la estrategia a seguir en la formación del profesional (proyecto educativo). Un buen diagnóstico permitirá determinar cómo puede influir el grupo sobre cada uno de sus miembros y qué puede aportar cada uno a la formación de los demás y de sí mismo. El diagnóstico deberá acercarse cada vez más al autodiagnóstico en la búsqueda de un mayor protagonismo del estudiante en su propia formación.

Se reitera que los instrumentos a aplicar pueden ser muy variados, pero sí tienen que adecuarse a los elementos que se busca determinar y aplicarse con rigor de acuerdo con lo establecido por sus autores y si se pretende introducir cambios esenciales deberán ser validados con rigor, de manera que resulte confiable.

## REFERENCIAS

1. "Psicología para educadores", Editorial Pueblo y Educación, La Habana. 1995, pág. 259
2. Idem, pág. 260
3. Colectivo de autores. "El valor, la norma y la orientación como reguladores de la actividad humana". En: Fundamentos de la Psicología Social y de la Propaganda", Edit. Progreso, Moscú, 1985, pág. 53
4. Predvechni, G.P.;Sherkovin, Yu. A. "Concepto valor". En: Psicología Social, Editora Política, La Habana, 1986, pág. 93
5. Brinkmann, H. " Estructura psicológica de los valores. Presentación de una teoría". Memorias IV Conferencia Internacional de Ciencias de la Educación, Universidad de Camagüey, 1997, pág. 1
6. González Rey, F. "Un análisis psicológico de los valores: su lugar e importancia en el mundo subjetivo". En: La formación de valores en las nuevas generaciones". Edit. Ciencias Sociales, la Habana, 1996, pág. 49
7. Berkowitz, M.W. "Educar la persona moral en su totalidad". En: Educación, Valores y Democracia, OEI, Edit. FotoJAE, S.A., Madrid, 1998, pág. 149
8. Idem, pág. 149
9. Colectivo de autores. "Psicología para educadores", Editorial Pueblo y Educación, 1995, pág. 269
10. Mínguez Álvarez, C. " Valores humanos y educación en/para la tolerancia". Revista AULA, No. 7, Ediciones Universidad de Salamanca, 1995, pág. 65
11. Berkowitz, M.W. "Educar la persona moral en su totalidad". En: Educación, Valores y Democracia, OEI, Edit. FotoJAE, S.A., Madrid, 1998, pág. 17
12. Karz , D. YKahn, L. "Psicología social de las organizaciones". Edit, Trillas, México

**BIBLIOGRAFIA**

- Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1982.
- Allport, G. La personalidad, su configuración y desarrollo. La Habana : Edición Revolucionaria, 1967.
- Amador Martínez, Amelia. La orientación de los estudiantes de nivel medio hacia valores sociales. En el adolescente cubano: una aproximación al estudio de su personalidad. La Habana. Edit. P. Y Educ., 1995.
- Avendaño Olivera, Rita Ma. Y Alicia Munijn. Una escuela diferente. Edit. P. Y Educación. Ciudad de Las Habana, 1988.
- Báxter Pérez, Esther. La formación de valores, una tarea pedagógica. La Habana. De. P. y Educ, 1989.
- Berkowitz, M.W "Educar la persona moral en su totalidad". En: Educación, Valores y Democracia, OEI, Edit. FotoJAE, S.A., Madrid, 1998.
- Boldiriev, N.I. Metodología de la organización del trabajo educativo. Editorial P. y Educación. Ciudad de La Habana, 1982.
- Brinkmann, H. " Estructura psicológica de los valores. Presentación de una teoría". Memorias IV Conferencia Internacional de Ciencias de la Educación, Universidad de Camagüey, 1997.
- Casales, juio César. Psicología Social. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1987.
- Collazo Delgado, Basilia y María Fuentes Albá. La orientación en la actividad pedagógica. La Habana. Edit. P Y Educación, 1992, 251 p.
- Chounowski, Mieczyslaw Introducción a los problemas de la medición psicológica y educativa. En Revista Pedagogía (México) voL 10 Núm. 2 Primavera 1995. pp 58-67.
- Davíдов, Yu. N. El problema del sentido de la vida y su lugar en la educación de la juventud. En la educación y la enseñanza: una mirada al futuro. Moscú, Editorial Progreso, 1991.
- El valor, la norma y la orientación como reguladores de la actividad humana". En: Fundamentos de la Psicología Social y de la Propaganda", Edit. Progreso, Moscú, 1985.
- Fabelo Corzo, José Ramón. Práctica, conocimiento y valoración: la naturaleza del reflejo valorativo de la realidad. La Habana. Edit. De C. Sociales, 1989.
- Friedrich, W y A. Korsakowski, Psicología de la edad juvenil. La Habana. Edit. P Y Educación, 1982.
- Gelpi, Ettore. Los valores y la educación: una perspectiva desde la UNESCO. Educación y valores en España. C.I.D.E. Cádiz, 1991.
- González Rey, F. "Un análisis psicológico de los valores: su lugar e importancia en el mundo subjetivo". En: La formación de valores en las nuevas generaciones". Edit. Ciencias Sociales, la Habana, 1996.
- González Rey, Fernando y Albertina Mitjans. La personalidad, su educación y desarrollo. La Habana. Edit. P. Y Educación, 1989.

- González Rey, Fernando. Motivación moral en adolescentes y jóvenes. La Habana. Edit. Científico-técnica, 1987.
- Howe, Leland W y Howe, Mary M. Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la clarificación de valores. Santillana, Madrid, 1997.
- Katz , D. y Kahn, L. "Psicología social de las organizaciones". Edit, Trillas, México,D.F. 1995, (3ra. reimpresión).
- Kon, I.S. Psicología de la edad juvenil. La Habana. Edit. P. y Educ. 1990.
- Konrnikova, T.E. Metodología de la labor educativa. Edit. Grijalbo, S.A. México, D.F.1975.
- Martínez Martín, Miquel. La enseñanza de los valores en la escuela: la educación ética. Educación y valores en España. C.I.D.E. Cádiz, 1991.
- Martínez Martín , Miquel. " Consideraciones teóricas sobre la educación en valores". En: Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: Democracia, desarrollo e integración. OEI, Edit. Troquel, 1998.
- Menéndez, Libertad. Evaluación y calidad educativa. En Revista Pedagogía (México) vol 10 Núm. 2, Primavera 1995. pp 68-73.
- Mínguez Alvarez, C." Valores humanos y educación en/para la tolerancia". Revista AULA, No. 7, Ediciones Universidad de Salamanca, 1995.
- Moreno Valdés,M.T. "Psicodiagnóstico, construcción y análisis de los tests". En: Construcción y validación de una escala para la evaluación del desarrollo psicomotor del lactante. Tesis de Doctorado, Universidad Central de Las Villas, 1995
- Payá Sánchez, M. "Aproximación a las teorías psicológicas sobre desarrollo moral" . En: Educación, Valores y Democracia, OEI, FotoJAE, S.A., Madrid, 1998.
- Prado Gracia, Luis. La educación comunista de la juventud estudiantil en la educación superior. Edit. P. y Educación. La Habana, 1982.
- Predvechni, G.P.;Sherkovin, Yu. A. "Concepto valor". En: Psicología Social, Editora Política, La Habana,1986.
- Psicología para educadores", Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1995,
- Ramos, María Antonia. Diagnóstico del desarrollo moral de jóvenes estudiantes. En Regularidad del desarrollo de la personalidad en la población juvenil cubana. Centro de Estudios sobre la juventud. Editorial Abril. La Habana, 1987. Pp 18 42.
- Rodríguez Alvarez, Aníbal. Grupos y colectivos. Editorial Científico Técnica. Ciudad de La Habana, 1995.
- Rogers F., John. La necesidad de contar solamente con algunos valores limitados en instituciones públicas de Educación Superior. V Simposium : Los valores en la educación. ITESO. Guadalajara, México, 1997.
- Schukina, G.I. Teoría y metodología de la educación comunista en la escuela. Edit. P. Y Educación. La Habana, 1978.
- Socarrás de la Fuente, Elena y Martha A. Delgado. El grupo y la personalidad del joven. Editora Política. Ciudad de La Habana, 1987.
- Sorín Zocolsky, Mónica, Humanismo, patriotismo e internacionalismo en escolares cubanos. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, 1985.

# El acontecer de la orientación

( 2º eje orientador: El proceso)

Angel J. Lázaro Martínez  
Universidad de Alcalá (Madrid)

## RESUMEN

La orientación como labor de ayuda y acompañamiento del ser humano tiene varios aspectos: la información, la intervención y el proceso. En este trabajo se resalta el proceso orientador, como acontecer permanente de la persona cuya singularidad es precisamente esa, estar siempre en un proceso continuo de ser orientado y autoorientado.

## ABSTRACT

The orientation as a way of help and accompaniment to the human being has various aspects: the information, the intervention and the process. In this work what is highlighted is the process of advising and guiding, as a permanent means for someone whose singularity is always to be in a constant state of awareness and self-awareness.

*"Analizar el concepto de "Orientación Educativa" encamina al estudio de otros con los que está relacionado. como son) por ejemplo, los de Educación) Enseñanza) Didáctica) Psicoterapia) Asesoramiento o Evaluación) que por su contraste y comparación contribuyen a diferenciarlo y matizarlo. El empeño se enriquece cuando se constata que en diversos ámbitos culturales y lingüísticos) otros términos asumen competencias similares o próximas) como son "guidance") "consulting") "assessment", appraisal) a los que añaden otros más recientes como "empowerment", "assessment authentic") "portafolios" ... Es un esfuerzo complejo, porque la Orientación) en el ámbito de la Educación) se ha ido acunando desde finales del siglo XIX) vinculada a necesidades requeridas por los cambios de funciones de las sociedades occidentales) que generaron nuevas competencias y estilos de vida en los roles desempeñados por los profesionales."*

Hace bastantes años, en un estudio anterior (1978), sistematizábamos el concepto de desarrollo orientador educativo, que se enriquecía según variaban las funciones de las instituciones sociales, y se acomodaban los nuevos roles de actuación a las necesidades surgidas. Según se esquematiza en el Fig. ,que realizamos a comienzos de los setenta (1), y que posteriormente hemos ido revisando (1989), sistematizamos el origen de la acción orientadora, entendiendo que la Orientación surge parada! respuestas formativas a carencias y descompensaciones sociales.

La sistematización empírica y las aportaciones del experimentalismo, desde mediados del XIX, aportan nuevas conceptualizaciones formativas a las Ciencias Sociales y Humanas con la incorporación del positivismo y de la metodología experimental. En nuestro caso,es imprescindible referir, esto es, relacionar ambos conceptos, Orientación y Educación, para adentrarnos en el sentido de cada uno, ya que es el marco envolvente que los engloba, que los contextualiza y que contribuye a su clarificación.

Secciones	Deficiencias-clave	Consecuencias	Desarrollo Orientador
Personal	Dificultad para integrar los fenómenos del contorno con la dinámica del propio yo y confusión en la asunción del propio yo	Desajustes de la personalidad, perturbaciones de identidad	O. Personal, Psicoterapia
Familiar	Desconocimiento de las características de la personalidad, de los estadios evolutivos y de los cambios de y evolución de la familia	Perturbaciones en las relaciones establecidas en el ambiente familiar	O. Familiar
Socio- Escolar	Diversidad de los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje, nuevos planteamientos socio-institucionales	Anomalías del aprendizaje y cometidos institucionales	O. Escolar, Académica y Educativa
Profesional Vocacional	Deficiente adecuación de las características personales al puesto de trabajo desempeñado y desarrollo profesional	Despilfarro económico y desequilibrio personal, confusión en desajustes profesionales y tareas requeridas	O. Profes. y Desarrollo de carrera

Cuando se pretende realizar un análisis de algo se ha de recurrir a los conceptos contextuales en el que esté inserto y a sus referencias diferenciadoras, esto es, que el análisis ha de remitir al sentido con lo que ese algo esté relacionado y que explique dicha realidad. A veces, incluso es habitual, cuando los objetos de estudio están tan intrínsecamente unidos, tanto en el qué, como el contexto y sus referentes, que sus caracteres y límites pueden manifestarse confusos y difuninados.

Esta circunstancia es lo que ocurre cuando se analiza la Orientación Educativa, ya que su propia definición, polisémica y ambigua (2), está en función de los procesos educativos. También se podría indicar que está íntimamente unida a las características de lo que constituye la Educación, en tanto en cuanto se aplican sus condiciones a las finalidades de lo formativo. Las funciones de la acción orientadora pueden ser genéricas, pero están matizadas, también esencialmente, por el modo de intervenir que la peculiar diferenciación humana y de cada situación y pretensión contextual. La Orientación, aún teniendo funciones básicas, es diferente según sea la intervención para mejorar la decisión, lo social, lo institucional - académico, lo socio - familiar, lo profesional...

Estas notas iniciales sugieren que delimitar qué es Orientar educativamente e Intervenir psicopedagógicamente es un empeño complejo - ya que el propio contexto en el que están insertas, la Educación, es un Sistema con la peculiaridad dinámica. Educar es un proceso de análisis difícil, si se tienen en cuenta las variables que inciden en su propio acontecer y se superan las elementales reflexiones etimológicas, a partir de los clásicos y manidos términos educare y educere. Educar es un concepto sencillo porque es nítido su quehacer, pero, por otra parte, es complejo ya que el entramado de variables y circunstancias que lo compone es multivariado y heterogéneo. Por eso definirla puede ser una pretensión petulante, pero imprescindible, pues se ha de superar el mero y elemental enfoque de percibir la educación como una actividad de enseñanza; sencilla y altruista, intuitiva y ocurrente. No obstante definir, breve y condensadamente algo, es un método para comprender lo que es algo en sí mismo, empeño, cuasi didáctico, al que no se sustrae ningún profesional. y en esa pretensión se arrastran las acciones diferenciales del fenómeno educativo, como Orientar, Enseñar, Instruir, Aprender, Formar,....que, para evitar distanciamientos, apenas vamos diseccionar; solo nos centramos en el núcleo de la entidad del hecho orientador; en todo caso, remitimos a otros trabajos nuestros en donde se realiza las relaciones entre los conceptos de Orientar en comparación con otros términos psicopedagógicos (1986).

Además de lo que se ha indicado anteriormente sobre lo que implica la definición de algo, apoyándonos en Zubiri, definir es un desmadejamiento de ideas y pretensiones que se van diferenciando, pero que, parecen que se enturbian otra vez cuando, una vez definidas, se aplican a situaciones prácticas, porque otra vez, para que se manifiesten los fenómenos de donde se ha partido empíricamente para definirlos, se han de establecer relaciones imbricadas entre las distintas partes definidas, Por eso se define: para diferenciar las partes que componen lo definido y que pueden estar superpuestas y parecen iguales, aún cuando tengan cometidos diferentes. En cada definición se ha de "hacer constar" la actividad que compete a lo definido y "hacer constatar" es un proceso de validación y verificación de la definición. Y, por tanto, al definir se pretende mantener en reposo lo definido, como si todo no estuviera en constante mutación.

Definir es hacer la "instantánea" de algo señalando su estado (momento) y reposo, señalando su substancia. Pero como hemos indicado anteriormente, es en la Educación

en donde se manifiestan conjunta y constantemente lo esencial y lo superficial, lo circunstancial y momentáneo se superponen y confunden.

La connotación más evidente de la EDUCACIÓN es que es una situación y un estado, una forma de "estar siendo", esto es, la educación se esta haciendo, es un suceso que ocurre y que requiere permanente reflexión sobre su propia "entidad. Por tanto, para definir en qué consiste, hay que tener en cuenta su constante sucesividad ya que constantemente reclama una revisión de su propio quehacer, aunque sus fundamentos puedan parecer inalterables a sucesos y condicionamientos socio - ocasionales.

Estas precisiones teóricas están en consonancia con un planteamiento filosófico que oriente las decisiones de los hombre. De de una forma un tanto aparatosa y comercial han surgido una corriente denominada Filosofía práctica, que intenta señalar que el acervo de los conocimientos filosóficos, especialmente en el mundo occidental, permite establecer una forma de pensar que se acumula en la personalidad y mantiene la conducta y el equilibrio emocional. Es una filosofía más dirigida a cómo se ha de ser y menos metafísica, como puede ser el ilustrativo best-seller, tanto en España como en otras países, obra de LOU MARINOLFF, Profesor de Filosofía en el City College de Nueva York, Más Platón y menos Prozac (2000), en donde se ofrecen estrategias para conseguir una forma de estar en el mundo. Es una aproximación práctica, desde la filosofía occidental, hacia cómo se ha der ser y, por tanto, cómo se ha de educar.

Más significativo y profundo, en esta aproximación actual de lo filosófica a lo educativo, nos parece el hecho de que en el último Congreso Mundial de Filosofía, realizado en Boston en 1998, se haya convocado bajo el lema siguiente: "La filosofía, educadora de la humanidad". Esencialmente, desde la clásica acepción de la paideia griega (3), educar es sinónimo de formar; y, desde este encuadre, como indica GÓMEZ PIN, Catedrático de Filosofía en la Universidad Autónoma de Barcelona,

*"La filosofía) educadora de la humanidad, reivindicará siempre) en un acto militante) las condiciones de posibilidad de una auténtica paideia"* (Revista de Occidente, VII-VIII 2001, 243,37)

La educación, como impulso y como consecuencia, es un proceso que culmina en la situación de "estar educado". Clásica y reiteradamente se señala que la educación es un hecho, algo que se da y que se ofrece como conseguido, describiéndose las cualidades y condiciones que ilustran al ser que está educado.

*"De esta forma la educación es un hecho) un resultado que se logra como consecuencia de un proceso"*

Es frecuente que en la reflexión educativa, para concluir el por qué de la Educación, se ordenen, se ofrezcan y se comenten estructuradamente, según ciertos criterios, los

datos y características de lo manifestado, aportando distinciones, tanto desde la perspectiva del producto (resultado, situación) como desde la del proceso. Se podría afirmar, en una primera aproximación elemental, que la educación es la pretensión de consumir formativamente el ideal establecido, esto es, el deseo de lograr platónicamente, casi utópicamente, lo pretendido como deseable. Paralelamente se valora el resultado de logro de los ideales pretendidos, esto es, aquellos fines y objetivos definidos como metas de acción y pretensión y que sirven de referente de comparación, eficaz y eficientemente, con lo realizado.

Pero para emitir el juicio de alguien respecto al logro pretendido y conseguido se precisa, además del conocimiento de los fines y objetivos deseados, conocer a ese alguien para orientarle y ayudarle a encontrar el sentido de su vida. Por tanto es inevitable el conocerse, esto es, saber cuál es el fundamento y características de la propia entidad personal y de qué posibilidades se disponen como persona y que faciliten sus procesos formativos:

*"En este momento el análisis entraña nuevas incorporaciones conceptuales: educar es un **proceso y una pretensión de acción de indagación**, o intento de penetrar en el conocimiento del sí mismo) que es una **acción diagnóstica** dirigida hacia el propio objetivo de la acción orientadora: hay que conocerse para ser capaz de asumir decisiones que permitan seguir formándose. Es un **proceso** hacia la **auto-orientación**) en función de la autonomía en la toma de decisiones y en la asunción responsable de las consecuencias de lo decidido. De hecho educar supone que se ha de conocer las características del sujeto educable) esto es) el ser humano"*

Cuanto más conoce uno de sí, más puede ahondar en el conocimiento del sí mismo, un conocimiento que será tanto más objetivo cuanto más indiscutible sea lo que se conoce y la forma con la que se ha accedido a dicho conocimiento. Cuanto más objetivo sea la forma de conocer y lo conocido, tanto más valioso será la forma de decidir sobre qué y cómo formarse. Estas acciones exigen madurez y experiencia; por ello se requiere habilidades para indagar y conocer (diagnóstico), informar, elegir (orientar) e incorporar (intervenir) los nuevos esquemas a las estructuras establecidas para modificar los comportamientos.

*"Orientar es un conocimiento que facilita el saber qué se es) y para qué se ha de decidir, hacia qué) para qué se han de enfocar las tendencias del desarrollo de la personalidad"*

Este enfoque es la base de los planteamientos que ya señalaba Herbart en los orígenes de la Pedagogía como Ciencia, desde los inicios del XIX: se ha de conocer a la persona (lo psicológico) como medio imprescindible para intervenir en su desarrollo perfecto con una acción intencionadamente formativa orientada según unos valores estimados como deseables (lo ético).

Conviene profundizar en ese suceso que acontece permanentemente en los núcleos humanos, y aunque se denomina Educación, pues se insiste, cada vez más permanentemente, que educar es un proceso constante, que sucede, que ocurre, que acaece, y que tiende hacia la acción duradera. y la Orientación, como todo lo educativo, aunque de forma peculiar, se implica en dicho acontecer.

## LA EDUCACIÓN COMO ACONTECIMIENTO

Lo que caracteriza a lo que acontece es su connotación de "tránsito", que en el transcurso del tiempo se está elaborando algún suceso, algo que ocurre. No es una mera "ocurrencia", un quehacer o una situación baladí, azarosa, sino que se haciendo algo que requiere una inversión temporal de desarrollo. El **acontecer** supone que se efectúa un "hecho", que ha acontecido, que ha ocurrido un "sucedido", que ya está hecho y, por tanto, permanece en un "estado" sin posibilidades de perfección; el tiempo ya no transcurre en lo hecho, sino que se mantiene en el tiempo, porque ya no necesita "un tiempo" para su desarrollo o para alcanzar su plenitud. Pero esta nota requiere, a su vez; algunas matizaciones.

Por una parte, el acontecimiento es un suceso permanente, no termina con lo hecho en el presente, sino que reclama más desarrollo que lo sucedido y concluido; en cierto modo es un hecho, si se analiza lo concluido hasta el presente, y si en el futuro no fuera mejorando lo hecho. Pero si se le ofrece la oportunidad de la continuidad, cosa que el tiempo aporta, sigue elaborando y desplegando sus posibilidades indefinida e ilimitadamente, hasta que la vitalidad se agote y desaparezca; es una proceso que va desde el "bing-bang" (el origen, según señalan los físicos como Hawking, 1989) hasta el "punto omega" (como señala Gribbin, 1990), desarrollo en el que el despliegue de la vitalidad - universo fenezca y se elimine; momento en el que comienza el retroceso en su expansión, esto es, se produzca la regresión del universo hasta su aniquilación y desaparición.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que "lo acontecido" es algo que cabría señalar que "ya está (hecho)" y, por tanto, es un estado, donde lo que menos importa en su interacción con el contorno, ni donde esté situado. Pero si se admite el segundo planteamiento, "que se está haciendo", la inter-acción con el ambiente es importante y, en ese caso, interesa conocer en donde está, esto es, conocer en donde está situado. La **situación** de algo se convierte en un elemento importante porque ofrece el escenario de lo que se está haciendo.

La capacidad del hacer es consecuencia y caracterización del proceso de cambio. Aunque con enfoques muy diferentes, el popular psiquiatra español, ROJAS MARCOS (1986), indica que el esencia fundamental de la acción, lo que define la situación humana, es el proceso de cambio, el devenirexistencialista, el estar constantemente en proceso: más aun, añadiríamos, no solo es el cambio porque evoluciona o se mueve, ya que el cambio humano no es mera transición biológica, sino un crecimiento que depende del sí

mismo; por ello el ser humano está en constante oportunidad de decisión, el hacerse a sí mismo, el movimiento hacia la que le es propio de su ser, un estado de felicidad en duración inestable, esto es, el Ser. y esa pretensión permanente, esa intención constante es el motivo y carácter del cambio humano: no es tan importante el logro de la meta pretendida, sino el proceso hacia ella, el desarrollo del quehacer que, como si fuera un tropismo, se dirija hacia la perfección y la entidad de lo que se podría ser en plenitud ideal, el logro del sí mismo, la contemplación estable, la felicidad sin cambio.

Por eso el "mero cambio" como indica Rojas Marcos, es insuficiente, más aún, es un cambio, el humano, que requiere colaboración del individuo que cambia, porque las propio-percepciones (o senso-percepciones) humanas son vivencias que producen sentimientos y valores, que es un estado superior de tipo cognitivo, que exige decisión consciente, y no solo y meramente "reacción vital". Como mantiene el otro ROJAS psiquiatra, Catedrático de la Universidad Complutense, en el plano afectivo, lo emocional, es permanente y está presente en todo el desarrollo humano y caracteriza, por tanto, el proceso de la vida (1989,21):

*" Toda emoción es una agitación inferior que se produce como consecuencia de senso-percepciones, recuerdos, sentimientos, pensamientos, Juicios y que producen una vivencia, unas manifestaciones fisiológicas, un tipo de conducta y una experiencia cognitiva".*

Son distintos estados de, un proceso de placer. Bienestar, gozo, gusto, agrado, alegría, júbilo, contento, satisfacción... son estados que pueden culminar en la "felicidad". No son identificables, pero todas implican un cierto nivel de excitabilidad en la activación eléctrica del sistema límbico, mientras que la agresividad se activa con la estimulación eléctrica de la sustancia gris central, como comprueba, RODRÍGUEZ DELGADO (1989). Ese proceso hacia la felicidad es una pretensión excitante, apasionante, que ha de atravesar todo un mundo, entramado de estímulos contradictorios, que pueden conducir hacia la autodestrucción (depresión, nihilismo, suicidio, ..). Pero es un riesgo y un reto personalizado. Un sujeto ha de aprender, por tanto, a decidir constantemente, aceptando sus vacilaciones y regresiones, y localizar cuál es ese camino que le conduce a su mejor ser; porque cada uno intenta llegar a ser quien es, (o que pretende e intenta ser), como decía Píndaro, en unos de los escasos aforismos que han llegado hasta nosotros, ("llega a ser quién eres"). ROJAS, el Catedrático de la Complutense, denomina a uno de sus libros con el sugerente título de "El laberinto de la afectividad", que es una incitación para que todos puedan superar el laberinto por medio de ayuda y esfuerzo, esto es, añadimos, el proceso de educarse, para lo cual es imprescindible conocerse (diagnóstico). y adoptar decisiones en un contexto (orientarse).

Se puede concluir, al llegar a este punto, que la educación es un **proceso**, pero también se puede aceptar, que el proceso concluye cuando se logra lo pretendido, esto es, también se entiende por "educación" la situación terminal y las pretensiones que la definen, por lo que también cabe entender que la educación es un **estado**, una forma ser

(estar educado), aunque el proceso sea inacabable e incita a que, aunque se posean los mínimos de lo educable, se puede estar siendo educado. Por tanto, la educación es un proceso que permanentemente actúa desde lo educable, aunque se esté básicamente educado.

Cuando se indica que la educación es un estado se refiere a la especial manera de "estar siendo" como indica FERRATER (1980), una especial forma de considerar lo "hecho" como algo que se pretende conseguir, y no como algo conformado y definitivo. Más propio es decir que la Educación es un "suceso", esto es, el resultado, en una instantánea, de un proceso de sucesividad, de continuidad ilimitada, que solo concluye con el abatimiento vital del ser. Es un planteamiento paradójico, casi al estilo unamuniano, pues se considera que la Educación posee un peculiar "modo de ser", pues se juzga la plenitud de lo conseguido hasta el momento y que, en una temporalidad posterior, se seguirá mejorando. Es un planteamiento casi existencialista, pues el *dasein* de HEIDEGGER (1999) es una peculiar manera de entender el "estar-en-el-mundo", y que no es propiamente, según el pensador alemán, un ente concluido, pues la temporalidad forma parte esencial de su entidad, la cual permite, desde este estar, el retornar, o alcanzar, el ser, entendiéndolo como ideal, y que concluye cuando su desarrollo temporal se consuma: se es lo que se ha podido ser en el transcurso temporal, y que finalizará cuando termine la existencia. Es el tiempo, el transcurso, esto es, el proceso lo que caracteriza la génesis de la hominización del ser humano que, tal como indica SAHAGUN (1996), Catedrático de Filosofía en la Universidad de Burgos, es el inicio indispensable, pero insuficiente, para alcanzar la entidad de persona humana.

Según este enfoque, en cada momento, prima la situación a la que se ha llegado en función de lo posible y de la posición de cada uno en el contexto en el que esté: desde esta perspectiva se destaca "el estar-ahí", determinando lo que se puede hacer en un contexto que se facilita por la temporalidad y por la espacialidad. Este modo de ser es una manera de "estar" en este mundo, configurando las formas de vida, que se concretan en estilos de vida, según unos valores objetivos que orientan el quehacer de la existencia. Estos planteamientos alcanzaron gran predicamento en el primer tercio del siglo XX fundamentando, entre otras, las tesis de SPRANGER (1935) en sus formas de vida, que permitió la configuración de la tipología de las "formas de ser", próxima a los posteriores planteamientos de HOLLAND sobre los tipos del desarrollo de la personalidad (la teoría tipológica), y que dió origen a tests como el Study of values, elaborado por ALLPORT, VERNON y LINDZEY (1931, 1953), y que en nuestro país se concretó en algunos tests de rasgos de personalidad, como el construido por GARCÍA YAGÜE (1953)(4).

Aunque resulte paradójico, la situación no es inmutable cuando el protagonista es algo mutante, vital; la situación no puede, en sí misma, ser estable, sino que exige la movilidad y el "cambio" hacia nuevas posibilidades perfectivas y optimizantes del ser. CENCILLO (1959), el prolífico y profesor de antropología de la Universidad Complu-

tense, señala que la experiencia profunda del ser consiste en este proceso, en el cambio de situación, en la "trans-situación", que es la posibilidad de cambio de unas situaciones a otras, dada la concienciación de la precariedad del hombre en su situación real.

La Educación es un proceso de optimización de lo humano, lo más especialmente humano. Este proceso, este devenir del ser hacia el despliegue y mejora de sí mismo, es lo que caracteriza la acción concreta del educar, que se conforma por el desarrollo hacia su consecución, hacia su logro, el constante acontecer, la sucesión de los aconteceres hacia el logro de lo pretendido, por deseable. La Educación es una secuencia continua de aconteceres, de **acontecimientos** más que de hechos dados; no es el mero producto, un resultado que abarca la realidad, sino que lo que se educa se va produciendo, acontece, porque la acción se manifiesta como resultado de un impulso, de una tremenda pretensión humana.

Educar no es un mero resultado especulativo que surge por la manifestación de la tendencia instintiva (amaestrar, adiestrar); es una pretensión de esfuerzo que matiza el impulso y lo convierte en comunicación y asunción de valores y conocimientos. Pero es un quehacer, como todo lo humano, más que un mero logro técnico, pues implica responder globalmente a lo realizado: ¿qué es educar?, ¿qué es lo que educa?, ¿Por qué se educa? La mayéutica, el indagar sobre lo conocido a través de preguntas parciales de todo se puede convertir en una obsesión demoníaca, (en el sentido clásico del término, "fuerza que domina de forma obsesiva y sin sentido a la persona); puede que no se planteen preguntas clarificadoras a los argumentos o conclusiones obtenidas, sino que, como confusión compleja se exige, como en la etapa infantil de tres a cuatro años, sea cual sea la contestación, que se vuelva a suscitar otro "por qué". En este sentido, la secuencia de los por qué es demoníaca y obsesiva. Pero la pregunta clave que nos interesa es por qué el hombre pregunta, no el por qué de las cosas, sino el por qué de los por qué. En ese momento se constata la constante reflexión sobre el quehacer de la acción, y de esta forma se entiende, o se puede entender, cuál es el sentido de lo que acontece educativamente, porque educar es un constante esfuerzo para dar respuesta al por qué se ha de desarrollar la persona para seguir siendo.

Educar es un acontecimiento vital, que entraña un planteamiento-de desarrollo : hacia la perfección del ser (educado) o hacia su destrucción (no - educado), o como decía el poeta ALEXANDRE, hacia la destrucción o el amor (5). Es un suceso que permite establecer una cadena de interrogantes que conducen hacia el conocimiento de la plenitud del ser humano, o de su perfección como tal hombre.

Para GARCÍA BACCA, el filósofo navarro durante tantos años profesor en la Universidad de Caracas, el acontecer (1955) subyace en el proceso de la vida, es algo vital, que permite que el hombre alcance su perfección. El hombre está en un "equilibrio entitativo", en una situación de encrucijada permanente, ya que se halla sometido a una doble dirección: la que va hacia el Ser, (proceso de entificación) y la que va hacia la Nada, (proceso de aniquilación). Estas sugerencias pueden hacer recordar la famosa tesis de SARTRE (El Ser y la Nada, 1993), que en cierto modo, mantiene que el proceso de la

existencia permite llegar al individuo a consumir su ser o a destruirlo, igual que intuitiva y poéticamente señalaba el-mencionado ALEIXANDRE.

En el "acontecer", el cambio es una de las propiedades posibles de las cosas y, por tanto, el mejoramiento de su estado, o la forma de seguir en su estado, desde otra posición, o situación, permitiendo su conexión con el "espacio" o contexto en el que esté situado. Probablemente el autor que mejor ha analizado, leve y sutilmente, el "acontecer humano", sea ZUBIRI (1963), quien sostiene que la "realidad" es anterior al "ser", pues mantiene que **el acontecer humano** es un camino de constante perfección hacia ser hombre. Es un cambio aceptado, como inherente al humano, y que solo se entiende en el cambio junto con lo que rodea al ser. QUINTANILLA (1996), Catedrático de Epistemología en la Universidad de Salamanca, insiste que el "estado de las cosas" es una virtualidad del acontecer e insiste en el marco o contexto con el que se relaciona, señalando que

*"La representación de un acontecimiento, como la representación del estado de una cosa, dependerá del esquema funcional o modelo que se tenga de la cosa, y por lo tanto será relativa al marco de referencia"* (Quintanilla, 1996, 14)

El acontecer es un proceso que está en conexión con la acción, pero como señala CENCILLO (1970), la acción conduce al análisis de los problemas éticos del actuar; mientras que en el acontecimiento se resalta el proceso del hacer y, por tanto, es un problema metafísico, pues su realización, sus matices existencialistas, reportan conclusiones más propias de la entidad del acto que la entidad de lo que se hace. Claro que no se puede desvincular la acción de lo que se hace, es decir, del acontecimiento, pero estamos marizando la entidad de la acción diferenciándola de la realidad misma de lo actuado:

*"una acción fuera de su acontecimiento es un sin sentido, lo mismo que un objeto desconectado del mundo y del contexto sintagmático en que se da como tal objeto"* (Cencillo, 1970, 373).

Esa integración de unos acontecimientos en otros ha de ser concebida de forma dinámica, como expandiéndose en un despliegue constante, en un proceso de duración, en donde los acontecimientos se funden y, a veces se confunden, en el rehacer de los mismos (memoria, recuerdo temporal,...) en su calidad, en función de la trasmutación y perspectiva, (de las cosas), hacia el futuro. Es una tensión de las anécdotas parciales que van contribuyendo hacia la totalidad del ser, hacia la plenitud de su optimización, que es una pretensión metafísica que poseen las cosas. Este es un punto de coincidencia con lo que se pretende al educar, si se tiene en cuenta que la acción ha de ser intencional hacia el logro de la optimización del ser humano en cuanto humano.

Por otra parte, esa preocupación de lo que se pretende alcanzar en su contexto, enlaza como marco el de referencia en el que se está. Por ello, en nuestra específica situación

educativa, comentar cuestiones que analizan los quehaceres perfectivos de logro humano, aboca en el análisis, (colateral en esta ocasión a pesar de su indudable interés), de lo específicamente educable.

Estamos, paradójicamente, ante un ser (el hombre) y una situación que cambia (la educación), que acontece, y que necesita dirección (fines, metas, métodos, intenciones....) que encauce el camino correcto hacia la optimización y, por supuesto, más insistentemente, requiere una pauta que oriente e instruya durante el camino, se llegue adonde se llegue. Desde esta perspectiva es más importante la intención de lo estimado como deseable, como impulso que guía y mantiene el camino hacia el ideal, que la propia llegada y posesión de lo deseado.(6)

No obstante surgen otros interrogantes, ya que las posibilidades de logro pueden ser múltiples y el ambiente se nos aparece como caótico y deslavazado, cuando no contradictorio y confuso. El contexto ambiental en donde se desarrolla el ser es tan amplio, tan diverso, que la difuminación de los estímulos dificulta la clara percepción de los óptimos deseables, y estimar cuáles son los itinerarios de logro. (7). El ambiente se manifiesta como diverso, disperso y difuso (GARCIA YAGÜE y LÁZARO, 1970), dificultando el diseño del camino y hacia donde está la meta e incluso, qué es la meta, dada la amalgama de contradicciones y conglomerados ambientales que impiden la nitidez de lo que se pretende.

Además de nuestros estudios de los condicionamientos ambientales en el desarrollo de la personalidad (referencia anterior), en el ámbito psicológico, FERNANDEZ BALLESTEROS (1998), Catedrática de Psicología en la Universidad Autónoma de Madrid, aporta interesantes estudios empíricos que pretenden sistematizar los estímulos ambientales y su influencia en la personalidad. Es un empeño excesivo, una pretensión desmesurada e ilimitada que confunde y genera más perturbación investigadora, ya que el contexto aparece como enorme y desmesuradamente asistemático pues, con las nuevas tecnologías, se han multiplicado los estímulos, las actitudes y valores, iniciativas y propuestas, actividades y tareas, y los impactos y las consecuencias imprevistas.

Por ello cabe aceptar la imagen del laberinto como soporte contextual del desarrollo personal y la necesidad de una "guía o pauta de orientación o asesoramiento", que ayude a decidir en las encrucijadas vitales hacia la perfección del ser humano. Esto es, se requiere que, para caminar con decisión y en dicho laberinto ambiental, se diseñe una acción formativa facilitada por procesos de orientación.

## **LA EDUCACIÓN A LA DERIVA POR EL AMBIENTE.**

La utilización de mitos es un recurso que desde la época clásica se utiliza como forma didáctica y aclaratoria para relacionar comparaciones que permitan una profundización en la explicación de algo. El mito es una metáfora que facilita desentrañar algo que se manifiesta en la realidad con un entramado confuso y complicado. El mito es un lengua-

je que ahonda en la comprensión de las cosas y que ofrece una perspectiva más lógica y coherente, eliminando detalles superfluos, y destacando los aspectos más significativos que aparecen en el ámbito de una realidad. La dificultad estriba en que, para desentrañar esa realidad compleja, el mito utiliza un lenguaje especial (símbolos y semánticas que sirven de comparación), con lo que se puede desvirtuar la realidad desviándola hacia lo deseable, esto es, que se pueden introducir sesgos de idealidad, como hacia Platón con sus diferentes mitos. Por ello el mito, tal como indica CENCILLO, en su completo estudio sobre el sentido de las mitologías (Mito, 1970):

*"es una respuesta a las cuestiones más profundas y graves que un grupo humano se plantea... es el resultado de intuiciones privilegiadas que han descubierto conexiones insospechadas entre realidades transeméricas" (8-9)*

Esta elemental, pero significativa referencia, constituye un mero ejemplo de la sugestión que ha generado todo lo mitológico en psicologías profundas, (Freud, Adler, Lacan...), para explicar el comportamiento "ilógico" de los seres humanos, elaborando la teoría de un "inconsciente" que sugiere y provoca conductas pocos explicables a un nivel consciente. Un comportamiento inteligible desde la totalidad de lo mental, que incluya la consciente, lo inconsciente y lo supraindividual (el inconsciente colectivo de Jung, por ejemplo). Según el desarrollo que hace LEVI - STRAUSS en su *Mythologiques* (1968), el mito debe poseer una lógica y una moral, aunque poco comprensibles para otro nivel de conocimiento consciente, considerado más lógico.

El mito posee una lógica explicativa de una realidad que se muestra como confusa e impenetrable para la comprensión humana y que para hacerla inteligible, aún con el riesgo de estar basada en elucubraciones escasamente verificables empíricamente, se elaboran símbolos que pretenden desentrañar los componentes y estructura de un concepto. Incluso, aunque se utilicen expresiones y recursos técnicas, los constructos, en su esencia más íntima, pueden estar manteniendo sistematizaciones de la realidad que sólo son hipotéticas elaboraciones de una forma que se ha percibido como confusa y asistemática.

Al hablar de educación se puede entender que es el proceso que intenta ordenar ese caos ambiental, entre real y mítico, en función de las pretensiones humanas, más aún, en relación con lo que cada individuo humano necesita para desarrollarse como humano, lo cual supone establecer una entidad supraindividual, una red de valores ensamblados y dirigidos hacia la estimulación de la plenitud de la relación con los demás y con el contexto. De esta forma, Educar se convierte, en ese laberinto ambiental, en la llave que soluciona la confusión y que facilita la posibilidad de lo accesible a la existencia, del logro de lo propiamente humano.

El emblema del ambiente, el soporte vital de lo humano, es un laberinto, según señala GOMEZ RODRIGUEZ de CASTRO (1999), Catedrático de Teoría de la UNED, pero lo que provoca la metáfora es que la vida es propiamente una situación compleja de

antítesis permanente ante lo supuesto como definitivo: confusa, aparentemente caótica. Desde la tradición más lógica siempre se ha pretendido establecer una racionalización de la Realidad, que se presenta como desordenada, y que se pretende solucionar con la constante búsqueda de la perfección ideal. El ser humano, ante ese complicado laberinto, siguiendo con la metáfora, requiere una educación que le indique lo deseable, el conjunto de valores y conductas a los que debe aspirar para lograr su plenitud como ser humano; y una guía, una pauta, una orientación, que le ayude a encontrar el camino.

## LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA COMO RUMBO EN EL DESORDEN AMBIENTAL

El soporte en el que se sostiene el hombre, el medio-ambiente, tanto el físico como el que surge de las relaciones que emanan de la mente, -con sus contradicciones y controversias-, se manifiesta como un conglomerado perceptivamente caótico, como un desorden que puede devorar la especificidad humana, o por el contrario, puede facilitar la potenciación de lo humano hacia su plenitud. Esta distinción estaría suficientemente diáfana si no hubiera sido por la consunción entre ambiente como manifestación social, y ambiente como realidad física. Es claro que estoy manteniendo la diferenciación que hicimos en 1970, con G" Yagüe, donde el medio físico es el soporte "natural", de naturaleza, de lo que se entiende como medio-ambiente, el milieu, el environment, los lugares que circundan, del ambiente, del ambiente, que es el resultado del clima relacional de un grupo humano. y en ese "ambiente", no todo está nítido, pues existen direcciones contrapuestas y manifestaciones contradictorias que, a personas inmaduras, débiles -ocasional o permanentemente- pueden confundir y desorientar.

En ese caos aparente aparece la Educación como conjunto que enmarca un quehacer intencionado hacia los fines del querer ser, y no meramente hacia el ser, (como es la conclusión de todo desarrollo evolutivo de cualquier ser viviente). El ser humano es tal, en cuanto que quiere ser, y no se conforma vegetativamente, sólo coñiser, con existir, con estar en el mundo con las interrelaciones -consigo mismo, con los demás y con su contexto- del ser que se mueve, sino como ser que es de una determinada forma, porque quiere ser como es. Por tanto siempre, el que quiere ser es un ser constantemente analítico y crítico con su ambiente social.

y en ese contexto educativo se sitúa la Orientación como

*"especificidad deseable para estimular un proceso de desarrollo personal hacia el mejor conocimiento del sí mismo y del contexto en el que está"*

Por ello, siguiendo en el contexto metafórico del laberinto que sintetizaba ROJAS, pero recogiendo toda una tradición clásica y medieval cristiana, el ser humano atraviesa

el laberinto, (el itinerario educativo), en el que estaba condenado el minotauro de Creta, por medio de indicios educativos que se convierten en proceso un continuo. Por ello también cabe entender la **Orientación** como:

*el proceso de indagación para conocerse en el mundo en el que se esté inmerso, dando esquemas de valoración de la situación y facilitando las decisiones más convenientes para la mejora de la persona y de las variables de su contexto.*

En esta definición aparecen los ejes orientadores (proceso, indagación como clave diagnóstica, decisión, información, intervención, mejora...), que serán centro de análisis posteriores. No obstante, conviene insistir en algunas notas educativas que, por permanentes y evidentes, tienden a olvidarse como si fueran caducas, cuando de modo preciso siguen manteniendo la esencia de la actividad.

Educación, desde el tradicional análisis etimológico, y la confluencia de los dos términos (educare y educere), incluyendo las aportaciones de la comparación filológica, sigue manteniendo en la actualidad sus pretensiones formativas. Es difícil introducir conceptos nuevos a las manidas referencias de que la **educación es un proceso de elaboración personal**, esto es, que cada uno se construye a sí mismo, aunque es un proceso en el que interviene tanto la acción externa como interna (recuérdese el "no se hace un Hermes de cualquier leño" que se atribuye a Pitágoras, o la expresión popular castellana, "Lo que natura no da, Salamanca non presta").

Por ejemplo, recogiendo los términos que hacen referencia a educar - educación, localizados en diferentes diccionarios castellanos, encontramos expresiones como las siguientes:

*adiestramiento, adiestrar, adoctrinamiento, adoctrinar, afinar, amaestramiento, amaestrar, civilización, civilizar, conformación, conformar, corrección, corregir, cortesía, enanza, criar, cultivar, cultura, culturizar, delicadeza, desarrollar, dirigir, instruir, encaminar, enseñanza, enseñar, formación, formar, instrucción, instruir, mostrar, perfeccionamiento, perfeccionar, refinamiento, refinar, reformar, tacto, urbanidad...* —

Muchos de los términos deberían de ser matizados y, como señalan los propios expertos, (Corominas, Moliner...), las matizaciones lingüísticas son tan importantes que la sinonimia se establece en función de que las semejanzas sean, criterialmente, más destacables que las diferencias; pero es cierto que existen expresiones totalmente diferenciadas, como por ejemplo amaestrar y adiestrar no pueden asemejarse a educar, pues se alejan de la intencionalidad formativa humana y la adopción interiorizada y responsables de unos valores que guían los patrones de conducta, por lo que superan el nivel de un mero aprendizaje mecánico.

Otra línea cabe encontrar entre los términos que hacen referencia al que educa:

*"educador, instructor/institutriz, formador, leccionista, maestro, pedagogo, preceptor, profesar, tutor..."*

Términos que recogen diferentes roles de la acción docente en la situación educativa, (el que educa, el que forma, el que instruye, el que tutela, el que da lecciones, el que da lecciones en el domicilio, etc) y que pretenden resaltar tanto lo que se hace como en donde se hace., pero con un nivel de concreción social próximo a la realidad social.

Más sorprendente es la sinonimia de la educación ya que se considera al individuo que se manifiesta socialmente una conducta considerada como estimable o deseable, incluyendo tanto los roles (colegial, estudiante, estudioso, educado..), como los comportamientos, (afable, atento, ceremonioso, caballeresco, galante, cortés, fino, galante, instruido..), dentro de lo que "debe ser", (correcto, caballeroso, cumplido..). Son manifestaciones del habla corriente, que apenas profundizan en lo que consiste la educación. ZAINQUI (1973) y MONROY (1911), en sus respectivos diccionarios de sinónimos de la lengua castellana (8), localizan las expresiones señaladas en la Fig. 5.2., de las que anotamos las siguientes:

afable, amable, atento, caballeroso, ceremonioso, colegial, comedido, condescendiente, correcto, cortés, culto, cumplido, delicado, escolar, estudiante, fino, galante, instruido, obediente, político, pulido, respetuoso, urbano

Aunque intentemos desvelar en qué sentido se acepta la educación, desde esta aportación filológica, este "nuevo laberinto" nos conduce a adoptar decisiones sobre qué es educación, en función de los fines que se pretendan, los roles con los que se asumen y los escenarios en los que se desarrolla la acción educativa. En el panorama del próximo siglo XXI nos encontramos nuevos enfoques de acción como es la educación tecnológica y virtual. Es un nuevo enfoque del concepto de hombre y de cultura y, por tanto, de educación añadiendo, probablemente, nuevas redes al laberinto ambiental, cada vez más complejo, como la mismas fuentes de información.

Se trata también un intento de racionalización del ambiente que se muestra caótico y enrevesado, es el constante empeño por "ordenar" el propio laberinto, como recoge WATSON (1999), quien indica que el orden se origina en el caos; por ejemplo, los laberintos son un resultado ordenado desde criterios superiores: ¿quién el organiza el laberinto?, ¿por qué todo, incluso el universo, la vida, está ordenado? Analógicamente, el Laberinto de Hampton-Court, en el jardín de los reyes de Inglaterra, o los jardines de Versalles, son empeños para que el que salga de ellos, como el Minotauro, demuestre su capacidad de síntesis y recoja admiración, si alcanza la salida, pues ha sido capaz de derrotar a los peligros, (los minotauros, lo ilógico, la negligencia, el error), que encierra el desorden (el caos); o si eres el jardinero, demostrar que se ha sido tan competente y capaz como para combinar belleza y lógica, reordenando el jardín con los parterres y las

nuevos vericuetos que, aparentemente mantienen lo salvaje del bosque, pero con un sentido que lleva a un fin.

Como conclusión de la imagen, cabe señalar que si los referentes han cambiado, o están en situación de tránsito, los procesos educativos deben establecer otras formas de proceder y de alcanzar, a través de lo formativo, la hominización y la personalización.

Es un nuevo cambio y una nueva conciencia de lo que se es, así como la forma de conocer y estar en el mundo. Sigue estando vigente la expresión de JASPERS (1955,207), el pensador alemán del primer tercio del siglo :XX, quien señala que lo que debe acontecer es que, en cada época, el hombre ha de retomar y profundizar en su forma de ser hombre en ese momento y en ese lugar:

*"El pronóstico incitante de lo posible sólo puede tener por misión hacer que el hombre se acuerde sí mismo"*

Desde que se intenta "racionalizar" el caos ambiental, se localizan nuevas formas de situarse en el ambiente, pero aparecen nuevas estructuras complejas que requieren otras formas de vida, y otros modos de enfrentarse a las ofertas del escenario; en una palabra, las oportunidades formativas aumentan, son distintas, facilitan y potencian más la "hominización", pero exigen del hombre nuevos esfuerzos y maneras de educarse.

Otra cuestión es cómo se mantienen, en el panorama actual, los valores considerados como permanentes, o, desde nuevas perspectivas, cómo se integran los valores tradicionales y que sustentan el sentido de la existencia humana con las nuevas oportunidades ambientales, plagadas de perspectivas técnicas y perceptivamente caótica, ante un mundo competitivo. Más aún, cómo se establecen, solidariamente, nuevos canales de aproximación intercultural, pues los adelantos de la hominización cada vez son más progresivos en determinados grupos sociales, mientras que otros permanecen o se estancan en formas de vida, valores o comportamientos que generan distanciamiento: por ejemplo, grupos que erradican la agresividad ante la torpeza de un crimen, mientras otros mantienen "el ojo por ojo", del código de las culturas primitivas.

Estos dos meros ejemplos pueden ser suficientes como para entender que la educación es el único medio para salir del laberinto, profundizando en el conocimiento de sí mismo y del laberinto en que uno esté, indagando y acopiando datos sobre el escenario o sobre, metafóricamente, el laberinto en donde está cada uno y, por supuesto, accediendo a la asunción de unos valores que sirvan como criterio y orientación para adoptar la decisión de qué ruta o itinerario personal es el más conveniente para encontrar la salida del laberinto, o disfrutar del trayecto durante se esté en el laberinto. Todo esto es un proceso, que incluye diagnosticar, informar y decidir y que, en global, es Orientación Educativa.

Además, uno de los aspectos claves del proceso educativo es su caracterización de optimización, esto es, que la acción educativa ha de tener en su estructura, como eje, la intervención optimista u optimizante, que quiere decir que todo se ahuyenta y puede

lograrse ante la posibilidad de encontrar lo mejor del ser hombre que cada uno tiene en si, optimización de la acción de la educación, que hace que el educador sea básicamente optimista (pues confía en lograr lo que pretende), y que interpretamos como nota de optimización tendente a lo excelente, que está invadido por la alegría del triunfo, de la satisfacción de la obra bien hecha porque contribuye al bien que consiguen otros en si mismos. Estos puntos son los que conviene estructurar, como planteamiento propio de lo que se hace educativamente.

## **AMBIENTE y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Indica JASPERS (1933) en el Ambiente espiritual de nuestro tiempo, que lo característico de nuestra época es el cambio de las constantes que, manteniendo la estructura, tienden a asumir la incorporación de nuevos valores, o de nuevos enfoques de los valores, debido a que estamos en una permanente intercambio cultural; las diferentes culturas se conocen más, se aceptan mejor y tienden, en consecuencia, a inter-influenciarse. En otro texto, también de gran interés (Origen y meta de la Historia, 1950), indica que a medida que los pueblos se inter-relacionan, las culturas se superponen e independientemente de su poder político, la cultura dominante absorbe a la inferior, como la cultura griega que se superpuso a la romana, a pesar de su predominio política. Mantiene que el proceso histórico mundial avala esta tendencia y, en el momento actual, hay tres grandes culturas: la occidental y la oriental, quedando una tercera cultura residual, que tenderá a integrarse en la resultante de la integración de lo occidental con lo oriental.

Estamos viviendo, a comienzos del XXI, los inicios de la "cultura global" en la "aldea global, (como señala ZWINGLE -1999- recogido por WATSON, el antropólogo de Harvard), que crea neologismos anacrónicos, como el uso de la "cibersfera" en un "intermundo" virtual y tecnológico en el que predominan "hiper-magazines" en red informático. Es una época de "cultura crisol", añadiríamos completando las ideas de Jaspers, que sería el resultado ordenado del caos actual: la oportunidad de ordenar la ambivalencia, la presión de la diversidad, la dificultad de lo creativo. Tosefectos de lo posible por influencia de lo virtual en la realidad (9).

Desde otra perspectiva hay que tener en cuenta el movimiento de "la Gran Ciencia" que es la interdependencia de los conocimientos diferenciados, de forma que no se puede avanzar en el desarrollo científico sin la inter-influencia de lo científico, haciendo grandes proyectos de investigación y desarrollo. La "Gran Ciencia", adquiere el calificativo de "grande" porque todo lo que realiza se proyecta en grandes dimensiones: tamaño de la actividad, potencia científica, coste económico, multi-profesionalidad, implicación multi-estatal, (por ejemplo, proyectos europeos aeroespaciales) y que requiere, tanto en el proyecto como en los científicos, características de originalidad, amplitud personal, iniciativa permanente, capacidad de explicación, perseverancia, colaboración en equipo (SANCHEZ RON, 1993).

Se trata de una integración de los conocimientos, inicialmente desde planteamientos técnicos y científicos y, posteriormente, tal vez, con la integración de los conocimientos sociales, cada vez más desarrollados cuanto más se profundice en estudios de las relaciones de los sistemas sociales, de las organizaciones (10). Es una forma de acceder al conocimiento que exige una actitud de comprensión universal, un desarrollo de la formación diferente, preparado para convivir en una cultura global, especificada por una educación tecnológica (ESCOLANO, 1999).

En esta situación de cultura y ambiente global, es aun más importante la formación de actitudes y participación en la elaboración de normas globales de convivencia, en las que la tolerancia, la aceptación y la cooperación, (cooperantes se denominan a los voluntarios de las ONG's), han de ser elementos claves de la formación ciudadana, como señala COLEMAN (1998) en *Ethics*, la prestigiosa revista de la Universidad de Chicago, que se preocupa por localizar los principios de una educación cívica en un curriculum democrático. En todos los ámbitos, probablemente incluso más en el orden moral, conviene definir los objetivos de la educación y preparar a los educadores, como objetivo prioritario de la formación humanística moderna, pues es la clave de la educación de un futuro tan insistente que casi se confunde con el presente.

Pero el futuro es un vacío que hay que construir. TOFFLER (1981) decía que el hombre actual teme al futuro produciéndole, unas veces, angustia y desasosiego, y otras, impulsividad y competitividad; en todo caso, es una propuesta convulsiva ya que se le exige situarse y re-colocarse en el ambiente de nuevo. "El shock del futuro" es la desorientación que produce un cambio excesivo en un breve lapso de tiempo, es la enfermedad que produce el cambio.

La educación es una acción (praxis) y un producto (poiesis) que da un sentido ético a la vida (ethos), puesto que la educación adquiere entidad cuando enmarca y entrelaza su quehacer con los principios éticos que pretende. Pero, como indica BÁRCENAS (1994), Profesor de la Universidad Complutense, lo más correcto de la aproximación teórica a la educación es cuando se la analiza desde el saber práctico (phrónesis), es decir, desde la comprensión y dirección concreta de la actividad humana. Tomando esa referencia encontramos que el saber práctico adquiere notas de intervención que invaden todo el quehacer educativo, pero que, por cotidiano, la reestructuración científica de la educación, estructurada en ciencia o en ciencias de la educación, queda un tanto mermada. Hay que partir, por otra parte, de un pleonasma reiterativo: "acción práctica", entendiendo el quehacer como algo inmediato, y seguir progresado epistemológicamente hacia la conquista progresiva de la condición científica de la Pedagogía, como ciencia de la educación, como indica G" CARRASCO, Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Salamanca. Incluso hay una única ciencia y todo lo demás, (...X, Y, Z de la Educación), son enfoques o técnicas en la estructuración científica de lo pedagógico:

*"No es que pretendan ser ciencias autónomas, sino porque son trabajadas desde la perspectiva de la obtención de normatividad para la ejecución de proyectos y consecución*

*de metas dentro del sistema que representa la conducta humana y la propuesta de condiciones y disposiciones necesarias y convenientes en el conglomerado mental que supone la cultura de un pueblo" (GARCÍA CARRASCO, 1983, 68).*

Ese lento caminar hacia la teorización de lo educativo es constantemente dinámico, ya que induce a obtener la teoría de la actividad práctica, elaborando modelos reproductores (factuales como indica Bunge), o modelos de intervención, interpretativos o explicativos, como indicamos y recogemos en los capítulos siguientes. El sentido central de una teoría es un conjunto científico que explica la realidad y, en consecuencia, mejorarla a través de recoger datos y estructurarlos, de forma que encuentre o descubre nuevas leyes. Se trata por tanto, de una tarea explicativa. Pero la teoría en educación ha de ser una tarea práctica, ya que:

*"Esencialmente implica realizar algo, cambiar actitudes y el comportamiento de la gente... La labor del educador, del profesor, es realizar una transformación del mundo" (MOORE, 1983, 18).*

Son dos planteamientos diferentes, continua MOORE indicando que (1983, 19):

*"Una clase es la de las teorías científicas, descriptivas y explicativas, otra la de las teorías prácticas cuya finalidad no es la explicación, sino la prescripción. El hecho de que estas teorías predominantemente prácticas no sean "científicas" en el pleno sentido de la palabra nos autoriza a considerar que no son teorías. Ni tampoco son una clase inferior de teorías. Son teorías de una clase diferentes."*

Este planteamiento supone que una teoría científica utiliza un procedimiento de validación de la comprobación de la explicación y descripción (Fig. 5.3). Mientras que las "teorías prácticas" consisten en un conjunto de recomendaciones razonadas y tendentes a lo deseable y que puede expresar, igual que en el cuadro anterior, según simplifica MOORE (Fig. 5.4), según la evidencia y consenso de lo establecido (enseñar, motivar, orientar, dirigir, imponer, clarificar...). Con una matización que nos indica MOORE, pues validar una teoría práctica no queda establecida ni refutada por la simple referencia al mundo empírico, sino que habrá que ponerla en práctica.

Pero es un resultado diverso y la premura actual es que, como indica ORTEGA (1978, 143), Catedrático de la universidad de Salamanca,

*(Hasta el presente la distinción entre educación como acción o actividad y como ciencia no ha sido clara; posiblemente no se ha visto la necesidad de hacerla.)*

Hipótesis inicial

H Todos los P son Q

Deducción a partir de H

Si H, entonces D Si todos los P son Q,

entonces, en determinadas condiciones se dará R

Comprobación de D Bajo las condiciones especificadas, nunca se ha encontrado que no se dé R

Conclusión:

H queda provisionalmente establecida: Todos los P son Q

Fig. 5.3.: Estructura de una Teoría Científica según Popper y Moore

- 1.P es deseable como finalidad.
- 2.En las circunstancias dadas, Q es la forma más efectiva de conseguir P.
- 3.Por consiguiente, hágase todo cuanto Q implica.

Fig. 5.4.: Estructura de una Teoría práctica (MOORE, T.W, 1974)

Recuérdese que la rémora puede venir de los propias vinculaciones educativas a la conocida definición de Herbart: Pedagogía es el arte y la ciencia de la educación, que incluye tanto la acción como la teoría, tant el sentido normativo como el explicativo de lo que se hace. Ese sentido de carácter prescriptivo es característico de las teorías prácticas, pues inducen a su realización y validación, más aún en el caso de una teoría de la educación, pues deben garantizar que un determinado objetivo educativo es deseable y, por tanto, la misma Teoría incluirá en su estructura, como componente permanente, los procedimientos para alcanzarlos; variarán los objetivos, el componente ecológico del mismo, y la forma de asumirlos y guiarlos, pero se ha de incluir en esa teoría práctica el elenco de objetivos deseables y los procedimientos para sumirlos.

Otro supuesto básico en una teoría de la educación: debe comenzar por la determinación de los objetivos, lo que implica que una teoría general de la educación ha de poseer una supuesto valorativo, que es lo que ha de orientar la actividad concreta educativa.

Pero en la Teoría de la Educación se han de revisar, por lo menos, las siguientes propuestas, según esboza QUINTANILLA (1978, 97), Catedrático de epistemología de la Universidad de Salamanca, a las que nos adscribimos y que, sintéticamente, incluimos en esta larga y sistemática cita:

1. La primera consiste en decir que las ciencias de la educación son ciencias, pero ciencias humanas, entendiendo que las ciencias humanas tienen un valor, una metodología y un sentido radicalmente diferentes al de las otras ciencias. Esta propuesta se basa en una epistemología que llamaremos hermenéutico- dialéctica....
2. La segunda respuesta consiste en negar que las teorías pedagógicas puedan ser teorías científicas, postulando en cambio que son otro tipo de teorías científicas- teorías prácticas.- .....Esta propuesta es de tipo analítico...
3. La tercera propuesta consiste en afirmar que las ciencias de la educación son, en efecto, ciencias, pero ciencias aplicadas, cuyo objeto es formular normas de actuación técnica para conseguir unos fines que se consideran deseables, pero en cuya discusión no entran en absoluto dichas ciencias"

Entramos así en una posibilidad de estudio según los principios de la teorización del quehacer educativo. Por ejemplo, manejando determinados supuestos, NOVAK (1982) estima que se han de tener en cuenta tres principios, que considera científicos, (p. 57), que desde nuestra perspectiva, son condicionantes sociales para elaborar, también desde el enfoque práctico, una teoría sobre la educación:

el **principio de la evolución** (todo está en permanente cambio)

el **principio de conservación** (la reproducción del curriculum)

el **principio del nicho ecológico** (no se desarrolla si no se está en el ambiente adecuado que potencie el desarrollo).

Pero, a pesar de sus limitaciones, como tantos otros supuestos bien definidos e interdependientes, pueden suponer un arranque de la estructuración teórica de la educación. Claro que toda teoría es una búsqueda objetiva del conocimiento de la realidad, y el supuesto base de toda ciencia, especialmente en la peculiar actividad educativa, requiere un esfuerzo más definido. El problema, en el ámbito educativo es aún más complejo, pues el conocimiento científico, como indica URSÚA (1993), Catedrático de Teoría del Conocimiento, primero en la Universidad Pública de Navarra y, posteriormente, en la del País Vasco, "ha de pasar de lo intersubjetiva superando lo mental para llegar a lo objetivo" (1993,247-253), que es cuando emerge de la mente la toma de conciencia: conoce, sabe que tiene un conocimiento sistémico y objetivable, no totalmente objetivo aún. Incluso se puede entender el saber científico como aquella introducción en un mundo relativo, ya que todo conocimiento es relativo, que depende de la forma de conocer de quién conoce y de en dónde y cuándo conoció. Se puede penetrar por ansia de conocer, en los " entramados del relativismo", entramado que ofrece un desafío para desvelar la forma de conocer, como sugiere Jacobo MUÑOZ, Catedrático de Teoría del Conocimiento de la Universidad Complutense (1997).

En este complejo panorama de lo educativo, tan relativo y paradójico, tanto ambiental como epistemológicamente, realizar Orientar e Intervenir es una arriesgada preten-

sión, pues los resultados obtenidos solo pueden ser velados indicadores de algo que parece que se está produciendo, y que se deben acoger e interpretar con una actitud prudente, pues se conoce relativamente. Entraña aún mayor responsabilidad y delicadeza el realizar Orientación y Asesoramiento a una persona, respetando su capacidad de elaboración cognitiva y de decisión hacia unos valores que se estiman como deseables y que fomenten su posibilidad de alcanzar su plenitud como ser humano. Por eso la Educación es un instrumento sugestivo para organizaciones sociales y poderes públicos, pues se puede pasar desde la garantía de la formación del ciudadano a la imposición, estimulando o fomentando una determinada forma de actuar, pasando por el sutil adoctrinamiento hacia comportamientos que interesan a poderes establecidos en un núcleo social.

Casi con el mismo título de este apartado (La Orientación Educativa, el Ambiente y el Poder) publiqué en El País (1982) un artículo sobre necesidad de la Orientación aún en un ambiente tan contradictorio (11), a pesar del peligro de que la Orientación se convierta en un instrumento de manipulación social del Poder, canalizando decisiones profesionales hacia las prioridades de formación o especialización, o concienciando la sensibilidad social ante propuestas políticas, (difusión de la ventajas de la integración escolar o la difusión de planes políticos de innovación educativa). Es decir, como la Orientación ha de actuar determinando previamente hacia qué valores ha de orientar, polémica resulta la situación cuando se utiliza la Orientación como instrumento social para adoptar decisiones y conductas.(12)

Teoría práctica o científica o intermedia, es innegable que la educación es una actividad, una acción, un proceso o un acontecimiento que emite señales que un observador preocupado, puede sistematizar pausadamente, como corresponde al principio de la parsimonia en la teorización, y que permite alcanzar un grado de sistematización en cuanto se distinguen componentes o elementos de la actividad y su grado de acoplamiento. E, independientemente del enfoque que se realice de la teoría educativa, se pretende que el proceso, la acción, facilite el desarrollo o evolución del sujeto hacia su perfección como ser humano, es decir, hacia su hominización, proceso que, al concretarse educativamente, se formaliza en un Proceso Orientador.

## **LA INTENCIONALIDAD EDUCATIVA: LOS PROCESOS DE HOMINIZACIÓN y HUMANIZACIÓN.**

Realiza CENCILLO (1970) una crítica sobre "la acción" de gran entidad epistemológica. Primero señala que Maurice Blondel, autor de *L'action* (1937), promueve un análisis fenomenológico del actuar, pero que considera que, por estar anclado a la especulación tradicional, omite el estudio de los diferentes niveles y modos del actuar. Por ejemplo la mera "anécdota" puede ser un suceso que requiera un mero reflejo de lo

que ocurre y no posee entidad suficiente para analizar la realidad, aunque sirva de ejemplo, pero estudiar la realidad de algo a través de substancia material por la acción, puede parecer un medio incorrecto, por amplio y excesivamente especulativo.

*"Hnprimerlugar, nopuede desvincularse la acción delacontecimiento. Una acciónfuera de su acontecimiento es un sin sentido, lo mismo que un objeto desconectado del mundo y del contexto en el que se da como tal objeto" (373).*

Según Cencillo existen diferentes niveles de acontecimientos inter-penetrados unos en otros, que han de concebirse como un despliegue dinámico en un proceso de duración. De alguna forma, el acontecimiento trasciende y sistematiza o da orden y sentido a las anécdotas, a los datos.

*(Parece más aconsejable estudiar la realidad a partir delacontecimiento que a partir de la substancia material".(CENCILLO, 1970,377).*

En el caso de la Educación, otra de las primeras cuestiones a estudiar es el de la intencionalidad del acontecimiento. Por su adensamiento sencillo y claridad conceptual cabe destacar la definición de Educación que realiza GALINO (1998,27-8), primera Catedrática de Historia de la Educación de la Universidad Complutense:

*"La educación estodo aprendiz;oe, humano, valioso e intencionado, quepretende epleno de la persona, lo que implica su eficaz participación en el medio eco-socio-cultural... Educar es una tarea profundamente humana, hecha por personas, para que cada cual, de un modo intencionado, alcance la cima de supersonalidad".*

Probablemente con esta cita de autora tan prestigiosa sería suficiente para dar respuesta evidente al enunciado del apartado; añadiremos, para enfatizar lo expresado, algunas notas sobre la intencionalidad del acontecer educativo.

Señala QUINTANILLA (1996) que para que un acto sea intencional ha cumplir las siguientes condiciones:

- 1º es un acto que realiza un sujeto capaz de representar la realidad y su propia acción como algo real,
- 2º el sujeto es capaz de concebir un conjunto de cosas como algo deseable o valioso para él,
- 3º el sujeto cree que ese estado de cosas puede producirse como resultado de su acción.

Matizaríamos que esa acción es intencional también, porque genera el acto, se mantiene y oscila según la variación de lo considerando como estimable o valioso. y que el

sujeto que actúa puede que no intervenga, de momento, en el hecho intencional sino que sea sujeto que perciba o reciba la educación de una forma muy poco activa, es decir, su pretensión de lograr educación sea muy escasa. De ahí la importancia de la inter-acción de las intencionalidades educativas. Es una intencionalidad que provoca el desarrollo del hombre en sí mismo, es decir su pretensión de ser la plenitud de lo que pueda llegar a ser pero con la dificultad que supone el que la percepción de sí mismo sea incorrecta. Ello da origen a una humanización permanente, pero caracterizado por lo que cada momento, en cada época, etapa vital o situación se entienda por humanizar.

En cierto modo, se está extendiendo la idea de que el humanismo futuro, el del siglo XXI, es un humanismo tecnológico, en el que el hombre culto es el que tiene preocupaciones clásicas humanistas, que domina los medios tecnológicos y los aprovecha hacia un nuevo camino de su acción. Es una manera de ser hombre, propia de la concepción social en la que se mueve la humanidad. GALINO (1998) y ESCOLANO (1999), por ejemplo, exponen esta tendencia tecnológica: la educación es la misma, pretende esencialmente lo mismo, pero los procesos y procedimientos para llegar a ser hombre son diferentes. Se trata de alguna manera, de la desescolarización que anunciaba el Grupo de Cuernavaca (Illich, Reimer...), previsiones que se están cumpliendo en la actualidad, pero de forma diferente: se están derribando los muros tradicionales para ofrecer enseñanza en una aula abierta, virtual y de una amplitud mayor debido a las alternativas de la comunicación.

Para algunos analistas, los medios de información pueden homogeneizar (o robotizar) la educación del hombre del futuro. MARCUSE preveía, en 1954, la existencia de un hombre unidimensional, dependiente del progreso de los avances técnicos, con capacidad de organizar sus estudios y formación por la telemática. Pero, aunque el pensador de Berkeley tuvo acertadas aportaciones, probablemente no consideró que el hombre unidimensional sólo es explicable desde una meta-teoría final del acceso a las culturas; hay que tener en cuenta que la diferenciación es elemento clave del proceso educativo, la singularidad y cómo cada uno, aún teniendo su mismidad, es único y se ha de hacer cargo de quien es.

Esa orientación, hacia el sí mismo concreto, es un proceso de gran interés orientador, (MUÑOZ, 1979), de la diversidad del efecto educativo. La dimensión cósmica del hombre se introduce en dos conceptos claves en el proceso educativo: la libertad de elegir y la historicidad formativa, que es una forma de superar la mera evolución. Cabe entender que las propuestas del mero evolucionismo son límites de incapacidad para superar la escala de crecimiento biológico, que sólo puede hacer el hombre, convirtiendo esa evolución en su historia. Establece SAHAGÚN, Catedrático de Filosofía en la Universidad de Burgos, cuatro etapas en todo el proceso de hominización :

1. caos inicial
2. ordenación de la materia
3. aparición de la vida

4. formación del hombre, que es propiamente la hominización.

*"Generalmente la hominización ha dejado de ser considerada caso particular de la evolución para convertirse en razón fundamental de ella. En efecto, el hombre o conciencia reflexiva es el supremo valor obtenido por el proceso y representa la flecha de mundo en crecimiento; "* (1996, 158).

Según dicho profesor, el ser del hombre es la personalización y junto a la dimensión cósmica, ha de unirse la dimensión trascendente como sentido de la persona. Hay que considerar que la culminación de la hominización es la conformación de ésta en un proceso de personalización. Básicamente resalta la idea de que el hombre es el protagonista de su proceso educativo, como medio para resolver su problema, el ser hombre, ser en permanente proceso de búsqueda de sí mismo, como afirma G" BACCA, como colofón de su curso de antropología:

*"¡!hombre es un ser el único ser que es, para sí mismo y en sí mismo, problema, que sabe trocar esencia en problemas, existir en aventura"* (1982, 188).

La corriente del personalismo mantiene que la máxima expresión de la hominización es el llegar a la conciencia del sí mismo, esto es, a la reflexión del sentido y el por qué se es quién se es, esto es, la personalización, la reflexión del sí mismo. A partir de este planteamiento genérico se enfrentan diferentes tipos de personalismos, según el concepto de persona que se interprete, o cómo se instrumentalicen los valores y las acciones.

Se plantea una línea de acción educativa que estimula y orienta el proceso educativo hacia la hominización y la personalización, como expresión máxima del sentido humano. El Director del Departamento de Filosofía y Sociedad de la Universidad de Murcia, MORENO VILLA señala la dificultad de definir la persona, pero destaca un elemento clave de su entidad: el concepto de dignidad y, con un análisis antropológico social, critica las distintas agresiones sociales a la entidad de lo digno, (violencia, barbarie, esclavitud, tortura, etc), en que se ha de profundizar desde la perspectiva de lo que acontece. El personalismo se manifiesta como una corriente de aclaración reflexiva de lo que puede dar sentido al proceso de hominización y a la acción educativa. DIEZ y MACEIRAS, profesores de Filosofía de la Universidad Complutense (1970) comentan las diferentes opciones filosóficas, desde la antropología, que dan sentido a las diversas corrientes del personalismo, como ofertas de visión humana y de la educación.

Cabe destacar que la acción educativa acompaña y coadyuva el proceso de hominización y culmina con la ordenación y conformación humana, que se produce cuando el hombre toma conciencia de sí mismo y reflexiona sobre sí mismo, esto es, se conforma y despliega como persona. Esa forma de ser persona, en las perspectiva del siglo XXI, se manifiesta como la tendencia hacia un humanismo tecnológico, en la posibilidad de una educación virtual, que exige un refuerzo de la perspectiva de la realidad,

que puede alejarse de la persona, debido a sus concreciones precipitadas. La acción educativa, por tanto, está orientada hacia el proceso de hominización.

## **LA ACCIÓN ORIENTADORA VERTIDA HACIA LA ACCIÓN HUMANIZADORA.**

Desde lo comentado anteriormente cabe entender que la Orientación Educativa se centra en las actividades que pretenden, intencionalmente, alcanzar y promover el sentido de la hominización y de la personalización, estableciendo una acción teórica y práctica de su quehacer. Es una necesidad requerida por el mero hecho de que la educación se puede entender como un acontecimiento, como un conjunto ordenado de anécdotas o sucesos, que se tienden a estructurar desde una perspectiva amplia, en una teoría. La pregunta clave es, como señala QUINTANILLA (1978, 177):

*"Hay que esforzarse para que la investigación educativa surja, sea controlada y dirigida, a partir de la propia práctica de la educación, es decir de la propia realidad educativa".*

Es un interrogante que se discute desde la rigurosidad del concepto de ciencia, pero que, congruentes con lo expuesto, está próximo a los planteamiento de investigación-acción, de lo que ya existe una cierta tradición educativa, y es un empeño en el que se intenta conjugar la mera observación, la realización de lo sistematizado y la comprobación del diseño con la práctica. Esta reflexión ha de abordar toda la investigación educativa, con la pretensión de mejorar la propia investigación y la propia realidad del acontecer educativo, aunque las actividades sean muy diferentes de unos investigadores o grupos respecto a otros, pero es una actividad que requiere reflexión, imprescindible sobre lo que se hace, como medio de mejora y para armonizar mejor la teoría, tal como indica DENDALUCE, Catedrático en la Universidad del País Vasco" reflejando en exceso las penurias y relaciones de la Universidad española (1988,14).

*"No todos los investigadores hacen reflexión metodológica sobre el tipo de investigación que realizan, sobre sus supuestos epistemológicos, posibilidades y limitaciones, ventajas y riesgos. Sise dan actitudes globales más o menos explícitas. Algunas actitudes derivan hacia atrincheramientos por afinidades personales o de estilo, incluso por ideologías, ciertamente por áreas de conocimientos, Facultades y Departamentos; cuando no por sub-áreas dentro de esas grandes unidades. Es, sin embargo, la reflexión metodológica una tarea imprescindible para que haya mejor investigación educativa".*

Por su parte, la Orientación pretende atender, como técnica de acompañamiento, el proceso de hominización y personalización del ser humano, para lo que sus procedi-

mientos y técnicas están en función de un contexto de desarrollo que permita la tutela de la persona y el logro sucesivo en cada acontecimiento de los objetivos formativos básicos. Pero, para actuar, o mantener constantemente ese acontecimiento continuo, (proceso), se ha de hacer también una indagación continua, (un diagnóstico), con sus diseños y reflexiones, que faciliten adoptar decisiones, tanto al orientador como al sujeto orientado, dirigidas hacia unos valores estimados como deseables. En cierto modo es buscar sentido a la existencia humana, en cuanto que es una práctica reflexiva, del suceso de estar siendo hombre.

Orientar en Educación implica no solo conocer cómo es un sujeto, sino todos los componentes de su contexto, de la intervención y del itinerario formativo que va a realizar (evaluación institucional, evaluación de procesos, de programas, de los agentes educadores, de resultados...), pues todo ello conforma un ambiente que facilita el desarrollo hacia la personalización y conforma el ambiente en el que se sumerge el aprendiz.

Orientar, teniendo en cuenta las informaciones que permanentemente facilita la indagación, (el diagnóstico), es adoptar decisiones, en función de los objetivos pretendidos y de la singularidad del sujeto, para establecer técnicas, procedimientos, y aplicar diseños de un proceso de tutela que asegure que el acompañamiento formativo de un aprendiz permitan la aproximación de un itinerario que le acerque hacia unos objetivos estimados como deseables. Pero, como hemos indicado, hay gran cantidad de problemas que conviene desvelar, como la entidad de las teorías y modelos en las ciencias sociales y las opciones que presentan.

Por ello vamos a centrar nuestro estudio, en los capítulos posteriores, en un breve reflexión, más meditaciones que rigurosos análisis, sobre los ejes, que según nuestra conceptualización, conforman la Orientación Educativa, congruentes con los problemas epistemológicos de las Ciencias Sociales y de la configuración de la Educación como objeto científico. Posteriormente abordaremos en concepto de modelo como reflexión previa a los modelos de la Orientación.

## **CONCLUSIÓN SOBRE EL ACONTECER DE LA ORIENTACIÓN**

La Orientación depende de la acción educativa y de sus pretensiones, ofreciendo datos para el conocimiento del sujeto y de su contexto facilitando el establecimiento de pautas de asesoramiento en las decisiones que faciliten una mejora del sí mismo. Orientar educativamente es un acontecimiento, no una mera anécdota que ocurre, una ocurrencia ocasional, porque educar, en donde está inserta el acontecer orientador, establece el sentido y dirección de lo deseable formativamente. La Orientación clarifica la intencionalidad formativa, ordena y selecciona los estímulos más adecuados para que cada sujeto adopte decisiones sobre el mejor itinerario para alcanzar unos objetivos que se valoran como necesarios para cada ser en concreto.

Pero la persona se encuentra en un ambiente que se manifiesta como complejo y desordenado, incluso contradictorio. Ante la barahúnda de estímulos se percibe el contexto como desordenado y caótico. Pero la Orientación Educativa se ofrece como rumbo para desarrollar un itinerario y alcanzar unas metas u objetivos, que se estiman deseables. En ese contexto, un verdadero y complejo laberinto ambiental, la acción orientadora pretende ofrecer y clarificar la información para facilitar decisiones de mejora e informar sobre cuales son los resortes básicos del contexto en el que esté situada cada persona. A partir de ese conocimiento se ha de elaborar una estrategia de intervención que facilite al sujeto y a sus formadores, la manera de adoptar decisiones en las encrucijadas que surjan en su itinerario hacia los valores elegidos.

De esta forma se desvela y se deshace la "desorientación" que puede provocar en un sujeto un ambiente multivariado y caótico, clarificando sus decisiones y facilitando sus procesos de **ORIENTACIÓN**.

La Orientación es un acontecimiento más que un hecho conformado y concluido, aunque existen diversas acepciones que matizan la situación de lo educado; la educación es una propuesta que se está realizando y, más que un dato completo, es un acontecimiento, es un suceso, una referencia de lo que está sucediendo. En este sentido, se resalta más el carácter del proceso de lo que se realiza que el logro en sí, el cual se presenta como el diseño de objetivos, conductas y actitudes, que se pretenden alcanzar. Por eso, el estudio científico de la Orientación es más una teoría práctica, porque parte de la reflexión sobre su propia actividad, del proceso más que del logro de un resultado, un producto que, en todo caso, será más un producto relativo en función de que cada ser humano consigue en cada momento.

La pretensión orientadora solo se realiza en y para el hombre, ya que es el único ser que es capaz de establecer presupuestos de reflexión sobre sí mismo. La Orientación educativa se propone para que el hombre despliegue su plenitud, como un proceso que facilita la hominización, más aún, la dimensión de ser persona, sino que se desarrolle en progreso tomando conciencia de lo que se es.

La Orientación se estudia desde la acción y desde los presupuestos de lo que se puede hacer y se está haciendo, el acontecer de orientarse. Este segundo eje orientador sustenta el proceso de orientar que se complementa con el devenir de lo que ha de orientar, los valores deseables.

## NOTAS

1.- Diversos autores franceses de los sesenta, superada la polémica sobre psicología y tutoría en los procesos de orientación, después de la segunda guerra mundial, ahondaron el sentido de la Orientación Educativa, como forma de impulsar el "cycle d'observation", como indica Jean DELAY (1973), Inspector Pedagógico General, que ofrecía documentos aclaratorios sobre las funciones del tutor y del orientador en los ciclos educativos, fomentando el "observatorio" del alumno para su tutela y guía en los itinerarios o decursos escolares. Maurice Reuchlin (1972), en otro libro (La Orientación escolar y profesional, Madrid, Oikos-tau) sistematiza las demandas sociales de Orientación, que sirvió de inspiración a nuestros iniciales esquemas sobre el origen de la Orientación que posteriormente hemos ido ampliando y matizando.

2.- En un artículo que publiqué hace años en una Revista de la Universidad de Salamanca ("Manifestaciones problemáticas de la Orientación escolar" *Patio de Escuelas*. Universidad de Salamanca.2, VII-XII, 1978. 25 - 38) recogía una cita clásica de N. Abbagnano ("Orientación" en *Diccionario de Filosofía*, FCE, México, 1974) que apuntaba, de forma concisa y certera, las ambigüedades del concepto Orientación, incluso en el ambiente educativo, generando tantas y lamentables discusiones y polémicas: "el término orientación es ampliamente usado, con significado muy poco preciso, en el lenguaje común y filosófico contemporáneo"

3.- El concepto de Paideia (paideia) como formación - educación está definido en los estudios de Werner Jaeger (Paideia. Los ideales de la cultura griega, FCE, México, 1946) y la difusión española que realizó el institucionista y colaborador de M.B. Cossío, Joaquín Xirau.

4.- A partir de los estudios de SPRANGER, se elaboraron pruebas sobre el conocimiento de los valores que rigen la estructura de las decisiones. Así ALLPORT, VERNON y LINDZEY (1931, 1953) construyeron una prueba que localizaba los ejes de los rasgos de la personalidad. Por su parte, los primeros trabajos originales de GARCIA YAGÜE tomaron como referencia las aportaciones de SPRANGER (1953) sobre las características de las formas de vida realizando una prueba de personalidad con seis tipos de desarrollo : religioso, estético, económico, político, técnico y científico. Por otra parte, también estos fundamentos sirvieron de base para la elaboración de la prueba Temario Vocacional, instrumentos de diagnóstico de gran difusión en nuestro país para diagnosticar los intereses profesionales para alumnos de enseñanza secundaria.

5.- En diversas ocasiones las intuiciones poéticas apuntan hacia planteamientos de profundidad metafísica, como , en el ejemplo señalado, en donde Vicente Aleixandre indica, en uno de sus libros más expresivos, *La destrucción o el amor*, el logro del ser a través del amor o su aniquilación por el desamor.

6.- y continuando con las intuiciones poéticas, la importancia del camino a realizar más que la propia meta alcanzada, el poeta griego KAVAFIS (1982) expresa sus sentimientos del proceso vital en su poema Itaca (1911), como ya se ha <indicado.

7.- En Condicionamientos ambientales de la personalidad junto con GARCIA YAGÜE, J. ; 1970 ; Madrid, Magisterio español) mantenemos que el ambiente es diverso, disperso y difuso, a lo que tendríamos que añadir la característica de diferencial, que cada cual, aun estando aparentemente en el mismo núcleo ambiental, es receptor con diferente sensibilidad, intensidad y filtro, de tipos de estímulos distintos, por lo que el ambiente de cada uno es diferente.

8.- Monroy y Zainqui son autores de diccionarios de sinónimos de la lengua castellana, que siguen las definiciones del de la Real Academia española en sus distintas ediciones.

9.- Watson (1999), antropólogo de la Universidad de Harvard, incluye diversas anécdotas contradictorias para destacar la desestructuración de las integraciones culturales, como, por ejemplo, las que se han producido en los adornos de los olmecas, grupo de amerindios de Tabasco, México. Este grupo de indígenas suelen rendir culto al "jaguar", señor del mundo y de los espíritus, realizando una danza simbólica en la que los guerreros de la tribu se "disfrazan" de jaguar, amenazando al dios del cielo con dicha danza ritual. Van totalmente desnudos, solamente con el cuerpo estampado con círculos de alquitrán, semejando la imagen del felino. Actualmente, como hace siglos, siguen haciendo los mismos bailes, pero los círculos se estampan ayudándose de las bocas de las botellas de coca-cola. En contrapartida, pero con el mismo sentido sincrético de fusión cultural, la película Los dioses están locos representa, de forma amable y humorística, los múltiples usos y contradicciones interpretativas que un grupo de indígenas sudafricanos realizan de una botella de coca-cola, que unos aviadores han lanzado desde su avioneta y que, los aborígenes interpretan como algo se les ha caído a los dioses.

10.- BUNGE, con sus intuiciones epitemológicas, señala la línea futura de la consolidación de los estudios sociales cuando se investiguen en profundidad las organizaciones:

*(Muchos científicos sociales se irritan cuando se les hace notar que no estudian individuos ni totalidades, sino sistemas (organizaciones))* (Mente y sociedad, 1989).

11.- En 1982 publiqué un artículo de opinión en el periódico El País con el título de "La Orientación Educativa, el Ambiente y el Poder", en que comentaba que el Poder tiende a manipular el ambiente y a controlar la Orientación, como medio parad influenciar a los ciudadanos, impedir que se establezcan itinerarios de decisión imprevistos que ampliarían el ambiente, pero que se consideran indeseables para los grupos sociales dominantes (por ejemplo, utilización de equipos psico-pedagógicos para difundir entre los grupos sociales -padres, profesores- la política de la integración o de reformas educativas; o el uso de equipos psico-pedagógicos para "canalizar" las decisiones profesionales.

12.- Con anterioridad a la transformación social y política de los países del Este europeo tuve la oportunidad de comprobar directamente el sub-sistema de Orientación de algunos, como Hungría y Checoslovaquia. Sobre todo en este último país, la actividad de la Orientación estaba en relación con la planificación económica de la sociedad, de forma que se procuraba realizar "selecciones" muy precisas, canalizando las competencias de las personas hacia estudios superiores, técnicos-profesionales o laborales, acompañando una estructura de oportunidad de los estudios y una oferta educativa a cargo del Estado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. (1974) : "Orientación" en Diccionario de Filosofía. México. F.C.E.
- ALLPORT, G.W. y VERNON, P.E. (1931) : "A test for personal values" *Journal abnormal social psychology*.26, 231 - 248.
- ALLPORT, G.W., VERNON, P.E. y LINDZEY: G. (1953) : *Study of values : a scale for measuring the dominant interest in personality*. Boston. Cambridge University.
- ALEIXANDRE, V. (1977) *Obra poética*. Madrid. Alianza Editorial.
- ARENAS, L; MUÑOZ, J. y PERONA, A. (1997): *El desafío del relativismo*. Trotta. Valladolid.
- ATTALI, J. (1943) : *Traité du labyrinthe*. París.. Fayard.
- BAAMONDE, A. (1998) : *El laberinto y sus salidas*. Madrid. Tecnos.
- BÁRCENAS, F. (1994): *La práctica reflexiva en educación*. Universidad Complutense. Madrid.
- BORGES, J.L. (1971) : "Abenjacán el Bojarí, muerto en su laberinto", en *El Aleph*. Madrid. Alianza Editorial.
- BORGES, J.L. (1971) : "Los dos reyes y los dos laberintos" en *El Aleph*. Madrid. Alianza Editorial.
- BORGES, J.L. (1971) : *El Aleph*. Madrid. Alianza Editorial.
- BREZINKA, W. (1990) : *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*. Barcelona. Herder.
- BUNGE, M. (1989): *Mente y sociedad*. Alianza Editorial. Madrid.
- CARR, W. (1993) : *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Laertes.. Barcelona.
- CENCILLO, L. (1959) : *La experiencia profunda del ser*. Madrid. Gredas..
- CENCILLO, L (1970) : *Mito: semántica y realidad*. Madrid. Biblioteca de autores cristianos.
- COLEMAN, J. (1998): "Civic education and liberal - democratic curriculum" *Ethics*.108,4,746-761.
- CORTÁZAR, J. (1976) : "Continuidad de los parques", en *Los relatos*. Madrid. Alianza Editorial.
- DELAY, J. (1973) : *Orientation et premier cycle*. París.. Armand Colino

- DÍEZ, C. y MACEIRAS, M. (1975): Introducción al personalismo actual. D.L. Madrid.
- ESCOLANO, A. (Ed)(1978): Epistemología Y educación. Editorial Sígueme. Salamanca.
- ESCOLANO, A. (1999): La Educación ante los escenarios del nuevo siglo. Plan 2002 de Formación continua. Madrid. Provincia Agustiniana Matritense.
- FERRATER MORA, J. (1980) : Diccionario de Filosofía. Madrid. Alianza Editorial.
- FERNANDEZ BALLESTEROS, R. (198 ) : El ambiente. Madrid. Pirámide.
- FERRY, G. (1991) : El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona. Paidós.
- FRANKL, V. (1989): El hombre en busca de sentido. Herder. Barcelona.
- GALINO, A: (1998): "Humanidades, humanismos y humanismo pedagógico" en Educación XXI. 1, 15-25.
- GARCÍA BACCA, J.D. (1955) : Las ideas de ser y estar; de posibilidad y realidad en la idea del hombre. En Apuntes de Filosofía del Derecho. Madrid. U.C.M.
- GARCIA BACCA, J.D. (1987) : Antropología filosófica contemporánea. Madrid. Antrophos.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1983): La Ciencia de la Educación. Pedagogos, ¿para qué? Santillana. Madrid.
- GARCÍA HOZ, V (1970): Educación personalizada. C.S.I.C. Madrid.
- GARCÍA HOZ, V. (1980): La educación y sus máscaras. Academia de Ciencias Morales y Políticas. Madrid.
- GARCÍA YAGÜE, J. (1953) : Formas de vida. Madrid. CSIC.
- GARCIA YAGÜE, J. y LÁZARO, A. (1970) : Condicionamientos ambientales de la personalidad. Madrid. Magisterio español.
- GIROUX, H. (1992) : Teoría y resistencia en educación. Madrid. Siglo XXI
- GÓMEZ PIN, V (2001): "La ceniza y las sombras". Revista de Occidente. VII-VIII. N° 243,35-51.
- GOMEZ RODRIGUEZ de CASTRO, F. (1999) : El valor didáctico del símbolo. Madrid. Ministerio de Educación.
- GRIBBIN, J. (1990) : El punto Omega. Madrid. Alianza Editorial
- HEIDEGGER, M. (1993) : El Ser y el Tiempo. México. FCE
- HOLLAND, J.L. (1971) : Técnica de la elección vocacional: tipos de personalidad y modelos ambientales. México. Trillas.
- HOWKING, S.W. (1989) : Historia del tiempo. Barcelona. Crítica.
- JAEGER, W. (1946) : Paideia: los ideales de la cultura griega. México. FCE.
- JASPERS, K. (1933,1955): El ambiente espiritual de nuestro tiempo. Labor. Barcelona.
- JASPERS, K. (1950): Origen y meta de la historia. Revista de Occidente. Madrid.
- KAVAFIS, C.P. (1982) : Poesía completa. Madrid. Alianza Editorial
- LÁZARO, A. (1977): "ESTRUCTURA DE LAS ACTIVIDADES DE Orientación Escolar" Vida Escolar.
- LAZARO, A. (1978) : "Manifestaciones problemáticas de la orientación escolar" Patio de Escuelas. 2, VII - XII, 25 -38.

- LÁZARO, A. (1982): "La Orientación educativa, el ambiente y el poder" El país.
- LÁZARO, A. y ASENSI, J. (1989) : Manual de Orientación Escolar y Tutoría. Madrid. Narcea.
- LEVI - STRAUSS, C. (1968) : Mythologiques. París.
- LLEDÓ, E. (1992) : El surco del tiempo. Barcelona. Crítica
- MARCUSE, H. (1993): El hombre unidimensional. Planeta. Barcelona.
- MARINOFF, L. (2000): Más Platón y menos prozac. Barcelona. Ediciones B.
- MONROY, B.(1911): Sinónimos castellanos y voces de sentido análogo. García Izquierdo. Madrid.
- MORENO VILLA, M. (1995): El hombre como persona. Caparrós editores. Madrid.
- MOORE, T.W. (1983) : Introducción a la teoría de la educación. Madrid. Alianza Editorial.
- MUÑOZ, B. (1979): La singularidad: dinamismo de creación personal. Narcea. Madrid.
- MUÑOZ, J. (1997):
- NOVAK, J.D. (1982) : Teoría y práctica de la educación. Madrid. Alianza Editorial
- ORTEGA, J. (1978): "Hacia una ciencia de la educación" en ESCOLANO, A. (Ed): Epistemología y Educación. Sígueme. Salamanca. 141-151.
- QUEVEDO, F. (1997) : Antología poética. Madrid. Espasa - Calpe.
- QUINTANILLA, M.A. (1978): "El estatus epistemológico de las ciencias de la educación" en ESCOLANO, A. (Ed): Epistemología y Educación. Sígueme. Salamanca. 92-118.
- QUINTANILLA, M.A (1996) : Breve diccionario filosófico, Estella (Navarra). Editorial Verbo Divino.
- QUINTANILLA, M.A. (1996) : "Acción" en Breve diccionario filosófico, Estella (Navarra). Editorial Verbo Divino
- QUINTANILLA, M.A.. (1996) : "Acontecimiento" en Breve diccionario filosófico, Estella (Navarra). Editorial Verbo Divino.
- REUCHLIN, M. (1972) : La Orientación escolar y profesional. Oikos - tau. Barcelona.
- RODRIGUEZ DELGADO, J.M.(1989): La felicidad. Ediciones Temas de hoy. Madrid.
- ROJAS, E. (1989): El laberinto de la afectividad. Espasa-Madrid.
- ROJAS MARCO, L. (1986): La decisión de divorciarse. Espasa-Calpe. Madrid.
- SAHAGÚN, J. (1996) : Las dimensiones del hombre. Sígueme. Salamanca.
- SANCHEZ RON, J.M. (1993): "La Gran Ciencia". Revista de Occidente. 142, 5-19.
- SANTARCANGELI, P. (1997) : El libro de los laberintos. Siruela. Madrid
- SARTRE, J.P. (1982) : El existencialismo es un humanismo. Ediciones de los 80. Buenos Aires.
- SARTRE, J.P. (1993) : El Ser y la Nada. Altaya. Barcelona
- SPRANGER, E. (1972) : Formas de vida. Madrid, Revista de Occidente. Madrid.
- TOFFLER, A. (1981): El shock del futuro. Plaza-Janés. Barcelona.
- TOURIÑÁN, J.M. (1987) : Teoría de la educación. Anaya. Madrid
- URSÚA, N. (1993): Cerebro y conocimiento: un enfoque evolucionista. Anthropos. Barcelona.

- WATSON, J. (1999): "Las culturas amenazadas" Nacional geographic, 5,2
- ZAINQUI, J.M.(1973 ): Diccionario razonado de sinónimos y contrarios. Ed. De Vecchi. Barcelona.
- ZUBIRI, X. (1963) : "El acontecer humano" en Naturaleza, historia y Dios. Madrid. Editora nacional

# Dime cómo evalúas (en la universidad) y te diré qué tipo de profesional (y de persona) eres

Miguel Angel Santos Guerra  
Catedrático. Universidad de Málaga

## RESUMEN.

En este trabajo se aporta un análisis crítico de cómo se realiza la evaluación en la Universidad, condicionada por prescripciones legales, supervisión institucional, presiones sociales y condiciones organizativas. La evaluación permite desvelar las concepciones del evaluador, sus actitudes y sus principios éticos por lo que es preciso poner en tela de juicio muchas de las prácticas evaluadoras que se realizan.

## ABSTRACT.

This work contributes to a critical analysis on how evaluation is carried out at the University, suited to legal prescriptions, institutional supervisions, social pressures and organizational conditions. The evaluation permits to reveal the conceptions of the assessor, his ethical attitudes and principles, that is why it is necessary to question many of the evaluating tests that are carried out.

La evaluación es un fenómeno que permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones. Más que un proceso de naturaleza técnica y aséptica es una actividad penetrada de dimensiones psicológicas, políticas y morales. Por el modo de practicar la evaluación podríamos llegar a las concepciones que tiene el profesional que la practica sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal...

Antes de abordar el análisis de esa epifanía que propicia la evaluación quiero plantear cuatro cuestiones preliminares referidas a este complejo fenómeno que condiciona los procesos de aprendizaje y penetra el tapiz de las relaciones que se establecen entre evaluadores, entre evaluados y entre los integrantes de los dos grupos.

Aclaremos, en primer lugar, que la evaluación que se realiza en las instituciones no tiene lugar en una campana de cristal, sino que está condicionada por diversos agentes que inciden sobre ella. Ninguno de los profesionales que trabaja en una institución haría el mismo tipo de evaluación en el caso de que fuese responsable de una actividad particular con un aprendiz al que estuviese tutorizando. El profesor de Universidad actúa en un contexto que condiciona su práctica de la evaluación. Tiene que evaluar a un número a veces desmesurado de alumnos, entregar calificaciones con unos terminales predeterminados (suspense, aprobado, notable, sobresaliente, matrícula de honor), debe hacerlo en un momento preciso, en unas actas que le son entregadas por los servicios de Secretaría...

Clasificaré y comentaré brevemente a continuación algunos factores que condicionan la evaluación.

**Prescripciones legales:** la evaluación que se realiza en la Universidad (Santos Guerra, 1999) está condicionada por disposiciones legales que la inspiran y la regulan. Estas disposiciones están penetradas de una filosofía que da sentido a la forma de practicar la evaluación. Además, unifican los momentos, la nomenclatura y los contenidos de la evaluación. El profesional no puede hacer la evaluación de la manera que se le antoje, en el momento que quiera, con la nomenclatura que considere oportuna y sobre los aspectos que se le antojen.

**Supervisiones institucionales:** la forma de hacer la evaluación está supervisada por diversos agentes que velan por el fiel cumplimiento de la norma (Departamentos, Decanatos, Comisiones de Ordenación Académica...). Es cierto que cada profesional realiza la evaluación desde una perspectiva particular y con una actitud determinada, pero nadie le libra de seguir las pautas reguladoras. Puede tener un criterio contrario a la norma, pero se ve obligado a cumplirla.

**Presiones sociales:** la evaluación que realizan los profesionales en las instituciones está sometida a presiones de diverso tipo. Por una parte, al tener el conocimiento un valor de cambio (además del valor de uso, que lo convierte en interesante, práctico o motivador), la calificación que obtiene el evaluado se convierte en un salvoconducto cultural. La familia del alumno se interesa por los resultados de la evaluación obtenidos por sus hijos (frecuentemente, sólo por eso). Por otra parte, la comparación entre las calificaciones obtenidas hace que los evaluados se vean clasificados por los resultados del proceso. La sociedad no es ajena a los resultados de esa clasificación que compara y jerarquiza. Las calificaciones obtenidas y reflejadas en el expediente académico acompañan al estudiante durante toda su trayectoria profesional.

Al comenzar un curso les pedí a mis alumnos que respondieran por escrito a esta cuestión: ¿cómo me defraudaría mi profesor durante el curso? Yo les escribí también un texto sobre la interrogación recíproca: ¿cómo me defraudarían mis alumnos durante el

curso? Cuando leímos nuestros textos respectivos yo les dije, entre otras muchas cosas, que me defraudarían si les viese tan interesados por la calificación que el aprendizaje fuese una cuestión marginal o anecdótica. Alguien me dijo que en todos los procesos de selección se tenía en cuenta el expediente académico. ¿Cómo no obsesionarse por las calificaciones? Tuvimos que hacer una comisión mixta (de alumnos y profesor) para respondernos a esta otra cuestión, en absoluto baladí: ¿cómo nos defrauda el sistema a ambos?

**Condiciones organizativas:** la evaluación se realiza con unos condicionantes determinados como son el tiempo disponible, el grupo de personas evaluadas, el estímulo profesional consiguiente, la tradición institucional, las exigencias del curriculum, las técnicas disponibles, la formación recibida, la cultura organizativa...

Quiero hacer referencia a un ejemplo que muestra de forma clara cómo la cultura organizativa (en algún modo regida por la política educativa) condiciona la práctica de la enseñanza en la Universidad. La evaluación que se realiza de la docencia, por períodos de cinco años, se resuelve de forma positiva sin hacer siquiera esa evaluación. El sueldo sube automáticamente sin ningún tipo de exigencia ni comprobación. Ahora bien, cuando se evalúa la investigación, se forman Comisiones Nacionales a las que hay que presentar los resultados y que tienen unos criterios que aplican con relativo rigor. Por consiguiente, lo que de verdad importa a la hora de la verdad es dedicarse a la investigación o, lo que es más exacto, a la publicación inteligente, es decir pragmática. Dedicarse a evaluar a los alumnos de manera razonable, individualizada y rigurosa resulta "una pérdida de tiempo".

En segundo lugar, es preciso reseñar que la evaluación tiene, entre otros, dos componentes básicos: uno es el de comprobación de los aprendizajes realizados. Este primer componente, en sí, es ya muy problemático (Santos Guerra, 1998). No resulta fácil saber cuando y cómo ha realizado el alumno los aprendizajes pretendidos. Pero hay otro componente de la evaluación que es tenido muy poco en cuenta y que no es menos importante: el de explicación o atribución. En efecto, la evaluación viene a decir implícitamente que cuando el aprendizaje no se produce se debe a la exclusiva responsabilidad del que aprende: es torpe, es vago, está mal preparado, tiene poca base, tiene pocos medios, tiene malas influencias, no tiene ayudas, tiene distractores importantes, está inmerso en problemas, no tiene suficiente motivación, no domina las técnicas de estudio necesarias, se pone nervioso al realizar las pruebas...

Obsérvese que pocas veces se responsabiliza a la institución o a los docentes del fracaso que tienen los alumnos aunque, en algunas ocasiones sea evidente su influencia en el hecho. Pienso, por ejemplo, en el caso de dos profesores que imparten cursos paralelos, de la misma asignatura, en el mismo centro y cuyos alumnos han sido divididos en dos grupos, partidos por la letra L. Los que forman el grupo de la A a la L obtienen resultados satisfactorios y los de la L a la Z fracasan con estrépito. ¿No se puede atribuir nada de los resultados a la actuación de los docentes? ¿Hay que pensar

que los alumnos más torpes o más perezosos se agrupan por las iniciales de sus apellidos? La explicación se hace más inquietante si el hecho se repite año tras año. Sin embargo, cada alumno se hará cargo de su fracaso asumiendo toda la responsabilidad y todas las consecuencias del mismo.

En tercer lugar, es conveniente recordar, como ya apuntaba más arriba, que el conocimiento académico tiene un doble valor. Por una parte, tiene **valor de uso** (es decir, es útil, tiene sentido, posee relevancia y significación, despierta interés, genera motivación...) y por otra parte tiene **valor de cambio** (es decir, se puede canjear por una calificación, por una nota). Cuando predomina el valor de uso, lo que importa de verdad es el aprendizaje. Cuando tiene una gran incidencia el valor de cambio es porque lo único que de verdad importa es aprobar.

Me pregunto cada día: ¿cuántos de mis alumnos estarán aquí por el deseo y el gusto de aprender o por el interés intrínseco de lo que aprende y cuántos por la imperiosa necesidad de obtener un certificado. Ironiza Gelner sobre los títulos académicos con una divertida anécdota. Dice que por las afueras de la ciudad de Edimburgo paseaba un individuo excéntrico que se entretenía en preguntar a la gente:

- ¿Usted está bien de la cabeza?

Las personas solían contestar desconcertadas, pero seguras, que sí, que estaban cuerdas. Pero él seguía con su interrogatorio:

- ¿Me lo puede acreditar?

La respuesta de los interpelados se cargaba de asombro. No sabían cómo podía acreditarse, así de pronto, esa respuesta afirmativa. Pero él decía:

- Pues yo sí lo puedo acreditar de forma inequívoca.

y sacaba de su cartera un documento que decía en su cabecera: Certificado de alta del manicomio.

Es decir que es el título y solamente el título quien acredita en una sociedad que se han adquirido determinados saberes o de que se poseen ciertas destrezas. De ahí su importancia.

Es necesario hacer hincapié en el papel que desempeña la evaluación dentro del curriculum. De alguna manera condiciona todo el proceso de enseñanza/aprendizaje. Cuando el énfasis se acaba situando en la consecución de buenas calificaciones es porque el interés que tiene el conocimiento es, cuando menos, secundario. No tienen por qué ser antagónicos el valor de uso y el valor de cambio, pero la práctica perversa puede exclusivizar el interés por las calificaciones. Se puede observar con preocupación cómo algunos alumnos -incluso, grupos enteros- forcejean con el profesorado para que se vean menos temas, para que el programa sea más corto, para que sea más fácil aprobar (a costa de que el aprendizaje sea también menor o de que no exista). Se puede comprobar fácilmente cómo los alumnos desean irse pronto de vacaciones, hacer "puentes" entre días festivos, retrasar el comienzo de las clases... Con tal de que no se amenace el aprobado, todo es aceptable.

Una huelga de profesorado en la Universidad no despierta protestas severas del alumnado, a no ser que se plantee una "huelga de actas". Es entonces cuando los alumnos dicen: "Vamos a perder el curso". Porque el curso se pierde cuando no se aprueba, no cuando no se aprende.

En cuarto lugar, deseo advertir que la forma de practicar la-evaluación potencia o debilita un tipo de operaciones intelectuales u otro según los criterios que fija el evaluador. Si se pide que se jerarquicen por orden de complejidad intelectual las siguientes tareas (todas importantes, todas necesarias) está claro que el orden tendrá carácter descendente. La de menor potencia será memorizar y la de mayor potencia, crear.

MEMORIZAR  
APRENDER ALGORITMOS  
COMPRENDER  
ESTRUCTURAR  
COMPARAR  
ANALIZAR  
ARGUMENTAR  
OPINAR  
INVESTIGAR  
CREAR

Ahora bien, si se observa qué orden ocupan estas tareas en las pruebas y exigencias de la evaluación, probablemente esté invertido el orden. De esta manera, la evaluación estará puesta al servicio de las tareas intelectualmente más pobres. Es decir, la estructura de tareas (Doyle, 1979) está muy vinculada a la naturaleza del fenómeno evaluador.

La complejidad que encierra el proceso de evaluación es tan grande que resulta sorprendente el reduccionismo con el que frecuentemente se practica en el marco de las instituciones. Una de las causas de la simplicidad es un reduccionismo lingüístico que confunde evaluación con calificación. En efecto, poner una nota no es un proceso de evaluación, como no lo es la simple medición de la longitud de una mesa-Otra causa de la simplificación proviene de la selección de los contenidos evaluables. ¿Por qué solo conocimientos y destrezas?, ¿por qué no actitudes y valores? Una tercera causa es la pretendida tecnificación que despoja a la evaluación de dimensiones más complejas como la justicia, la diversidad, la emotividad...

## **LA EVALUACIÓN PERMITE DESVELAR LAS CONCEPCIONES DEL EVALUADOR**

La forma de entender y de practicar la evaluación permite deducir cuáles son las teorías sobre las que ésta se sustenta. No es cierto que los prácticos no tengan teorías,

otra cosa es que éstas sean explícitas. ¿Qué tipo de concepciones permite desvelar la evaluación?

- A. Sobre la naturaleza de la inteligencia: si se piensa que la inteligencia es algo dado de una vez para siempre a las personas, que no está condicionada por factores sociales, culturales, lingüísticos, económicos..., será más fácil clasificar a los sujetos en grupos de fracaso o de éxito. Si, por el contrario, se piensa que la inteligencia es algo que se construye, que depende de influjos culturales, que tiene la potencialidad de desarrollarse y enriquecerse, la evaluación estará más abierta a la flexibilidad.

Hay evaluadores que clasifican y etiquetan a los evaluados atribuyéndoles unas capacidades inamovibles que, de alguna manera, condicionan las expectativas y predisponen al fracaso o al éxito. La política de etiquetado, como certeramente explica Michael Apple no se realiza de manera casual:

*"Unagranparte de la literatura de etiquetado de los niños en la escuela descansa en una ramaparticular del idealismo. Es decir, supone que las identidades de los alumnos son creadas totalmente por las percepciones que los profesores tienen de los estudiantes en el aula. Sin embargo) no es simplemente una cuestión de que la conciencia de los profesores crea la conciencia de los niños: por ejemplo, un profesor concibe a un estudiante como realmente torpe) en consecuencia) el niño se vuelve realmente) aunque con toda seguridad hay en esto algo de verdad. Además de eso se hallan también profundamente implicadas las expectativas y circunstancias materiales objetivas que forman y rodean el entorno escolar" (Apple) 1986:184-185).*

Es decir, que es más fácil que se apliquen etiquetas de bajo potencial a personas de clases menos pudientes, culturalmente depauperadas o de escasa expectativa intelectual.

- B. Sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje: la forma de evaluar desvela el concepto que el docente tiene de lo que es enseñar y aprender. No sólo de qué es lo que el aprendiz tiene que asimilar sino de la forma en que el profesor puede ayudarlo a hacerlo.

Me serviré de dos metáforas para explicitar estas afirmaciones. Primera metáfora: El docente es una persona que posee el conocimiento en un recipiente. Por ejemplo, una botella de agua. El aprendiz es una copa (elemento por completo pasivo) que recibe el agua de manos del docente. La evaluación consistirá en preguntarse por el agua que contiene esa copa. Si no hay agua dentro de ella es porque no estaba debajo del chorro de agua que se vertía de la botella. Segunda metáfora: el docente es un experto en buscar manantiales de agua. La tarea docente consiste en enseñar al aprendiz a localizar por sí mismo manantiales de agua. La evaluación consistirá, en este caso, en comprobar si el aprendiz es capaz

de buscar por sí mismo fuentes de agua y de saber si ésta es salubre o está contaminada.

Cuando se concibe la enseñanza como un proceso mecánico de transmisión de conocimientos, linealmente estructurado (sólo puede aprender el alumno, sólo puede aprender del profesor...), la evaluación consistirá en comprobar si, efectivamente, el aprendizaje se ha producido.

¿Se potencia, desde esa concepción, el aprendizaje autónomo, la búsqueda de conocimiento independiente? ¿Se practica el aprendizaje compartido, el trabajo en grupo, la búsqueda colegiada? ¿Se piensa, desde esta concepción, en los efectos secundarios del aprendizaje? Evidentemente, no. De ahí el hecho, tantas veces denunciado por los alumnos de que han aprendido algo o mucho de algunos profesores, pero que han aprendido simultáneamente a odiar el aprendizaje y, concretamente, el aprendizaje de esa materia.

- C. Sobre la naturaleza de la profesión: quien concibe al docente como un profesional dedicado a realizar prácticas asépticas, despojadas de dimensiones psicológicas y sociales, practicará una evaluación centrada en la adquisición de datos y en el dominio de competencias.

Si alguien entiende que el docente es una persona encargada de introducir en la cabeza del aprendiz una serie de datos, conceptos, teorías y destrezas, no se planteará ninguna cuestión sobre las exigencias morales, las relaciones interpersonales, las dinámicas sociales que conlleva una forma distinta de entender la profesión.

## **LA EVALUACIÓN PERMITE DESVELAR LAS ACTITUDES DEL EVALUADOR**

- A. Hacia sí mismo: si uno tiene la conciencia de que parte del aprendizaje depende de la forma en que se ha enseñado, mantendrá la humildad de reconocer como suya parte del fracaso de los que aprenden. No pensará que si el aprendizaje no se produce es por responsabilidad exclusiva del aprendiz.

Quien se vive a sí mismo desde la displicencia, desde una actitud masoquista, será probable que aborde la evaluación desde posiciones sádicas. Es más que probable que convierta la evaluación en una instancia de poder que lo parapeta ante interpelaciones inquisidoras.

La evaluación no se utiliza como un instrumento de aprendizaje para el que enseña (Santos Guerra, 2001), sino como un simple modo de comprobación del esfuerzo realizado por el que aprende.

- B. Hacia los evaluados: como la evaluación encierra poder, hay quien la utiliza como un arma con la que amenaza y castiga. Lejos de emplearla como un estímulo, le sirve como instrumento de opresión. "Ten cuidado con lo dices o con lo que haces, porque te puedo suspender", dice el evaluador que se atrinchera detrás de su capacidad de sentenciar.

Este poder es a veces ejercido por el evaluador y, a veces, es vivido por el evaluado que practica un servilismo interesado que dará frutos en el momento de las calificaciones.

Este clima adultera la convivencia y genera una dinámica de falsedades y de perversión institucional. El que evalúa no recibe críticas de los evaluados por el temor a que se produzcan represalias o castigos, más o menos velados. A sus espaldas dirá el evaluado todo lo que piensa y lo que siente, pero esa información nunca se podrá utilizar para reflexionar o para el mejorar el proceso, ya que ni siquiera es conocida.

Una forma perniciosa de poder es aquella que consiste en la imposición de la verdad. La deficiencia (jerárquica) de verdad como "aquello que la autoridad dice que es verdad" tiene mucho que ver con la práctica de la evaluación, ya que ésta ha consistido esencialmente en dar respuestas que el evaluador considera como válidas. ¿Quién no ha tenido que renunciar a sus propios criterios para acomodarse a los de un evaluador estricto?

Los alumnos renuncian, con mucha frecuencia, al derecho que la ley les confiere de hacer reclamaciones sobre la calificación obtenida, ya que consideran que pueden salir malparados. Y, en caso de acudir a comisiones evaluadoras alternativas, tienen la sospecha de que los profesores adoptarán una actitud gremialista que defienda los criterios de un compañero.

- C. Hacia los colegas: la evaluación suele ser una práctica individualista en un doble sentido. En primer lugar porque cada evaluador la practica según sus peculiares criterios. En segundo lugar porque cada evaluado tiene que afrontar de manera individualista, la comprobación de su aprendizaje. Hasta cuando se hacen trabajos de grupo el evaluador se muestra inquisitivo para saber qué hizo cada uno de los integrantes del mismo. Es grupal el trabajo, pero la evaluación sigue siendo estrictamente individual.

Una práctica individualista de la evaluación deja en evidencia la forma de actuar de otros compañeros. Detrás de esa forma de actuación (cada uno a su tarea, "cada maestrillo con sus actillas") subyace una concepción egocéntrica del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ni siquiera lleva a la reflexión el comprobar las significativas discrepancias entre los resultados de la evaluación realizada por compañeros. Si en segundo curso obtienen mejores calificaciones que en primero, ¿dónde adquirieron la base necesaria? Si van bien en todas las asignaturas y sólo mal en la mía, ¿qué sucede con mi forma de evaluar? Si con todos los colegas

obtienen aprobados. ¿por qué conmigo todos obtienen sobresalientes  
 En realidad, sólo importa "mi" asignatura "mi" alumno, "mi" evaluación". Las preguntas de más calado ni siquiera se plantean. No aparecen interrogantes del siguiente tipo: ¿cómo salen formados los aprendices?, ¿qué tipo de profesional buscamos?, ¿qué exigencias tiene la práctica y cómo las satisfacemos?, ¿cómo se hace la simbiosis teoría/práctica?, ¿cómo se forman las actitudes?....

## LA EVALUACIÓN PERMITE DESVELAR LOS PRINCIPIOS ÉTICOS DEL EVALUADOR

La evaluación no es sólo un procedimiento: mecánico que conduce a una calificación sino que encierra, por el contrario, dimensiones éticas de naturaleza nada desdeñables. ¿Se ha pensado suficiente sobre los sentimientos que surten de profesores como de alumnos- en torno al fenómeno de la evaluación? ¿Se ha planteado con profundidad lo que sucede con los componentes morales del proceso evaluador-

Veamos algunos de los principios que, a través de la forma de hacer la evaluación, quedan de manifiesto y muestran cómo se carga de sentido moral todo el proceso.

- A. Sobre la estructura y la dinámica social: quien concibe la realidad social como un entramado fatalista de jerarquías, no será sensible a los perjuicios y las dificultades que los más desfavorecidos tienen para acceder al conocimiento. Unos tienen muchos medios psicológicos (expectativas, estímulos, motivaciones facilitadores..) y materiales (dinero, libros, internet..) y parten con ventaja en esa lucha por conseguirlos mejores, puestos. La evaluación tiene que ver, con la racionalidad pero también con la justicia,
 

Una determinada forma de practicar la evaluación, eminentemente tecnicista, pretendidamente aséptica, obsesionada con mediciones estandarizadas, es poco sensible a las diferencias económicas, sociales y culturales,
- B. Sobre finalidad de las instituciones: que piensa que las instituciones han de convertirse en filtros sociales, que han de clasificar a los sujetos en función de sus capacidades, hará una evaluación tendente a establecer rigurosas competiciones clasificatorias. Si, por el contrario, alguien piensa que las instituciones tienen la tarea de ayudar que las personas crezcan y lleguen a sus máximas posibilidades, hará una evaluación más individualizada y sensible a las diferencias.
 

Estas concepciones están condicionadas entre otros muchos factores, por la cultura que invade la sociedad y las mismas instituciones (Pérez Gómez, 1998), que no pueden quedarse al margen del clima cultural en el que se mueven. Por eso, resulta fácil dejarse arrastrar hoy día por las corrientes reoherberales que

sumergen a las instituciones en una dinámica de competitividad, de obsesión por la eficacia y por el éxito individualista de sus integrantes.

- C. Sobre las exigencias morales de la profesión: Las profesiones en las que se produce una interacción profunda entre las personas 'se sustentan sobre unas exigencias morales que no pueden ser olvidadas.

Si un docente, sólo se preocupa de la dimensión técnica del aprendizaje, del progreso intelectual, del éxito académico del aprendiz, estará olvidando los principios básicos de la relación humana y de un ejercicio profesional responsable

## ALGUNAS CONCLUSIONES ENCAMINADAS A MEJORAR LA PRÁCTICA

Podría darse la vuelta al título y al contenido de este texto. Todas las concepciones, las actitudes y los principios del profesional conducen a una práctica evaluadora determinada. A su vez, la práctica permite descubrir las concepciones, las actitudes y los principios que la sustentan. De ahí mi interés por cerrar estas líneas con sugerencias para mejorar la práctica de la evaluación.

## ES PRECISO PONER EN TELA DE JUICIO LAS PRÁCTICAS EVALUADORAS

Si no se somete la práctica a un análisis riguroso que ponga en entredicho el entramado de principios, exigencias y normas, será difícil comprenderla y transformarla.

*"El análisis de la evaluación no puede realizarse sin una referencia directa a la acción educativa y al concepto de aprendizaje que resulta de ella.: Sería aconsejable, pues, empezar por examinar con ojo crítico las tesis planteadas, para luego, en un segundo momento, considerar nuevas prácticas de evaluación que estarían en mejores condiciones de responder a cada una de las opciones pedagógicas" (Bélair, 2000:13).*

Esta revisión constante de las prácticas y de los principios que la sustentan ha de hacerse de forma cooperativa y no solamente individualizada. Compartir los interrogantes, reformular las preguntas, analizar las repercusiones de un determinado modo de proceder, resulta imprescindible para la mejora de la evaluación.

La evaluación se ha circunscrito a los aprendizajes de los alumnos pero, como es lógico, hay que evaluar también la docencia (Jiménez Jiménez, 1999). Si se evalúa la docencia, será más fácil mejorar los procesos de aprendizaje.

## LAS PREGUNTAS HAN DE CONDUCIR A UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN RIGUROSO

Formularse preguntas no lo es todo. Si una vez formulados los interrogantes, respondemos con intuiciones, suposiciones, teorizaciones sin fundamento, no comprenderemos el problema y, además, defenderemos intereses espurios que mantengan el *statu quo* de nuestras prácticas.

La investigación exige rigor. Ahora bien, hay quien concibe la investigación como un sofisticado y complejo sistema de carácter estadístico que solamente los técnicos dominan. Entiendo por investigación un proceso de análisis de la realidad que se apoya en evidencias y en argumentaciones cargadas de rigor. Digo esto porque algunos docentes entienden que la investigación educativa es competencia exclusiva de los expertos.

Cuando un docente se hace preguntas sobre la evaluación y responde a las mismas apoyándose en evidencias, en hechos rigurosos, en argumentos consistentes, está investigando.

## DESDE LA COMPRENSIÓN QUE GENERA LA INVESTIGACIÓN ES PRECISO TOMAR DECISIONES DE MEJORA

El sentido educativo que ha de tener la investigación exige que ésta se ponga al servicio de la mejora de las prácticas y que no sirva sólo para llenar los anaqueles de tomos cuajados de hermosas y consistentes teorías.

El conocimiento ha de estar centrado en la acción evaluadora y encaminado a la mejora de la misma. Entendiendo por mejora no sólo la multiplicación de sus exigencias técnicas sino la racionalidad de la práctica y el respeto a la equidad que la educación auténtica exige.

El motor que impulsará la transformación y la mejora de la evaluación que realizan los profesionales es la comprensión que genera la investigación que realizan.

## ES PRECISO EXIGIR LAS CONDICIONES NECESARIAS PARA QUE LA MEJORA LLEGUE A BUEN TÉRMINO

La mejora no depende sólo de las concepciones, de las actitudes y de los principios que inspiran la práctica de los evaluadores. Hace falta transformar las situaciones en las que se desarrolla la práctica. Esas condiciones no se modifican por arte de magia. Es necesario ejercer la crítica y organizar la exigencia de reivindicaciones, ya que no siempre los Administradores están dispuestos a escuchar y a facilitar la mejora de esas situaciones.



# Importancia de la formación de educadores. como agentes de la realidad educativa, tal como propugnan las reformas educativas,

(Proyecto de Formación del Profesorado para la Educación Especial en Latinoamérica)

Doctora Rosalía E. Aranda Redruello.

E. U del Profesorado (Universidad Autónoma de Madrid)

Director del programa. "Programa de apoyo para la mejora de la infraestructura educativa para la Educación Especial en El Salvador".

## RESUMEN

La Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la UAM, comprometida en la formación de maestros, ha querido llevar a cabo y dirigir un Programa de Mejora de la Infraestructura de la Educación Especial en El Salvador, comenzando por la formación del profesorado que imparte dicha especialidad,

Este programa surge ante la demanda y necesidad que el Profesorado salvadoreño manifiesta y se lleva a cabo en la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, CUCA) y el Instituto Salvadoreño de Rehabilitación de Inválidos (ISRI).

El profesorado español que se desplaza debe ser múltiple y especializado en cada deficiencia y por ello se busca colaboración y financiación en diferentes entidades españolas dedicadas a la Educación Especial; Fundación Síndrome de Down, Fundación ONCE para Latinoamérica, así como la Comunidad Autónoma de Madrid y el Real Patronato de Educación Especial.

Se especializan ciento cuatro maestros en los diferentes módulos del diplomado y el país cuenta con la posibilidad de crear aulas de apoyo a la integración.

El diplomado comprende dos años. Los frutos del primer año, en cuanto a formación obtenida y nuevas demandas, son traídos a esta comunicación, como muestra de lo que se intenta conseguir: calidad educativa comenzando por la formación de docentes.

## ABSTRACT

The University School of Teacher's Training in the University Autónoma of Madrid (UAM), obliged to give a complete formation for future teachers, has carried out and

directed a project of improvement in the infrastructure of Special Education in El Salvador, beginning with the training of the teaching staff who imparts this special field.

This programme arises after the great demand and need that the Salvadoran teaching staff shows and it is being carried out in the Central American University José Simeón Cañas (DCA) and the Salvadoran Institute for Rehabilitation for Disabled People (ISRI).

The Spanish teachers who go there must be many-sided and specialized in each deficiency and that's why collaboration and financing are being asked in different Spanish entities which work on Special Education: Down's Syndrome Foundation (FSD:M), the ONCE Foundation for Latin America (FOAL) (for blind people), the Autonomous Community of Madrid and the Royal Patronage for Special Education.

A hundred and eight teachers specialized themselves in the different branches of the graduate and the country has the possibility of creating more classrooms which support integration.

The graduate takes two years. Here, I will show the results of these two years dealing with the objectives already got and the new demands. This will be shown as an example of what we try to get: quality in education beginning with a complete formation of the teaching staff.

## INTRODUCCIÓN

Es un aserto decir que en la década de los 90 todos los países apuestan por una calidad educativa. La calidad de la enseñanza afecta a todos los elementos de los Sistemas Educativos, pero el concepto de calidad no tiene el mismo significado para todos, los objetivos de calidad se programan a través de diferentes enfoques y los planteamientos se consiguen con diferentes medidas.

Esta calidad en la educación ha significado, en primer lugar, que los países desarrollados tienen escolarizados al 100 % de la población en edad escolar, mientras los países menos desarrollados establecen sus cotas de calidad en ir poco a poco escolarizando la población en edad escolar obligatoria.

En cuanto a la Educación Infantil debemos señalar que, cuando nos referimos a los primeros países citados, hablamos de escolarización del 50 al 90%, según nos refiramos a niños en el periodo de 0-3 o en el periodo de 3 a 6 años, pero en los menos favorecidos apenas se habla de escolarizar a esta población de menos de 6 años.

Si nos referimos a la Educación Especial, podemos distinguir la coexistencia de diversas estructuras educativas (educación separada, integrada, aulas especiales dentro de la educación general). La educación integrada comienza su andadura en todos los países Europeos entre los años 85 a 90, y en los menos desarrollados, se intenta aplicar al final de los 90.

Otro factor importante de calidad lo pone el profesorado. García Garrido (1998), nos comenta que "el ansia de calidad que rezuman hoy todas las reformas educativas, constituyen un terreno abonado para acometer de una vez por todas la reflexión profunda sobre lo que significa formar personas humanas". y es que Garrido apuesta porque los que eligen la enseñanza no sólo deben pretender adquirir habilidades, sino que deben significarse por su dimensión humana y educadora.

## 1.- PLANTEAMIENTO: ¿QUIENES ELIGEN LA DOCENCIA?

En esta Conferencia Internacional, se analizan algunas fases de la formación del docente y entre otras cuestiones se plantean preguntas como esta: ¿quiénes eligen la docencia? (recogido al oído de una conferencia de Tedesco), podemos resumir las siguientes ideas:

En general para la elección se tienen en cuenta estos rangos: Rango académico, rango económico y rango social-humano

### a) El rango académico:

Por lo general la elección de carrera se hace en función del rango universitario, las salidas profesionales y la retribución en puesto de trabajo.

El rango universitario lo dan los propios Sistemas Educativos a instancias de la sociedad, determinando si un médico de medicina general debe estudiar cinco años y un especialista otros cinco o seis más. Por el contrario, la carrera del docente para la edad infantil, en la mayoría de los países se considera que tiene suficiente con 3 años. Esto va a suponer que la elección en cuanto al rango va a dejar fuera a muchos estudiantes brillantes que, sintiéndose vocacionados hacia la docencia, no la elegirán porque no satisface sus pretensiones académicas. No obstante, actualmente la tendencia Europea es de una formación universitaria de maestro/as con el grado de licenciatura.

En el caso de muchos países latinoamericanos, la profesión del docente no ha sido claramente elegida en función del rango pues muchos de sus educadores lo son por "afecto a la profesión", por solidaridad con los hombres y mujeres de su país, etc. pero no han tenido una base formativa sólida. Quizá estos docentes han ejercido su responsabilidad de ciudadano transmitiendo conocimientos y habilidades básicas, pero no han tenido la suficiente libertad de elegir, ni muchas posibilidades de formarse.

Las sociedades saben que los docentes son piezas de un sistema y si quieren que la escuela forme hombres y mujeres con un mayor compromiso social, con mayor diálogo y tolerancia entre los pueblos, deben desear docentes que elijan esa profesión porque les atrae, pero también deben darles un reconocimiento social y económico.

Por otra parte, para que se elija la profesión es importante tener la seguridad de que la persona no está sola, y no es víctima o culpable de los resultados de la educación.

El docente está inmerso en esa misma sociedad, el alumno/a y la escuela de la misma manera. Eso significa que es necesario tomar conciencia de la necesidad de acercarse a la toma de decisiones educativas a todos los usuarios de la educación, porque los resultados obtenidos no son responsabilidad única del docente. Tampoco es equilibrado pensar si el docente es necesario o no, pues sería tanto como plantearse si la sociedad es necesaria o no.

b) El rango económico: ¿cuál es el prestigio del docente para que elija esta carrera?

Está mundialmente asumido que el reconocimiento económico del docente es siempre escaso. Hay una gran disociación entre el reconocimiento de la necesidad e importancia del docente y la falta de medidas económicas para formar a esos docentes. Siempre que se hacen ajustes económicos los recortes presupuestarios recaen en la educación y en la congelación de sueldos de funcionarios. Esto ha significado el abandono de la profesión, la no elección, el absentismo y el pluriempleo.

Sin embargo, en los países más desarrollados, los sueldos van equiparándose más. Hasta se da la paradoja de que las grandes potencias se han visto en la necesidad de "importar" profesores a cambio de excelentes retribuciones porque sus propios ciudadanos no eligen esta profesión. (Caso de Estados Unidos que contrató a 400 profesores cada año).

¿Por qué ocurre esto? No tenemos estudios al respecto pero podemos aventurar que es cada vez más difícil asumir la tarea de formar personas y, en este caso, los medios informáticos no han podido sustituir a las personas que educan.

e) Rango humano ¿existe la vocación de docente?

Hoy no está muy en boga hablar de vocación, si tomamos la palabra desde la pura traducción latina diríamos que es una llamada. Llamada a nosotros a atreverse a educar. El desafío de atreverse a educar puede invitar al joven de hoy a pensar en la educación para una sociedad con dimensiones de mundialidad. Según Aguado (1997), "el reto de pensar en la mundialidad nos habla de formar en la solidaridad para el tiempo presente y de formar en la responsabilidad para el futuro, para hacer viable una verdadera vida humana: el futuro de la convivencia y de la solidaridad entre pueblos, razas y culturas depende en buena medida de la educación que se genere:

d) Rango social: ¿la formación del docente supone un paso en la igualdad de oportunidades?

Rodríguez' (1998), nos dice que, en la búsqueda de la calidad, se debiera avanzar hacia prácticas más radicalmente democráticas y de mayor compromiso con la "justicia social". Nosotros entendemos que el docente tiene un gran reto: "aprender lo que ha de enseñar". Y es que, en la sociedad actual, las corrientes educativas de tipo humanista están preocupadas por la igualdad de los derechos humanos, la justicia social y la diversi-

dad. Puede considerarse que es una educación que pretende reconocer a cada grupo étnico, cultural y social. Este grupo existe de forma: autónoma, interrelacionada e independiente con la sociedad total. Por ello, el educador debe desarrollar habilidades sociales que le muevan a cooperar con otras culturas, comunidades y grupos.

Reconocer la diversidad cultural representa una riqueza para todos los ciudadanos, tanto de los grupos mayoritarios como minoritarios. Aplicando una educación multicultural damos igualdad de oportunidades y ayudamos a desarrollar una sociedad cada vez más pluralista que se orientará hacia la formación de un tipo de hombre capaz de convivir en una sociedad en la que "lo diferente es plural".

Rodríguez (1998), nos dice que el "qué aprender para luego poder enseñar" en una sociedad multicultural, significa también que el educador debe salir al paso de conflictos y necesidades que traen a la escuela, algunos alumnos/as derivados de la marginación, la violencia, la droga, etc. en las sociedades desarrolladas, y en las que están en proceso de desarrollo.

En Octubre de 1996, tuvo lugar la 45ª Sesión de la Conferencia Internacional de Educación. Uno de los temas discutidos fue "El rol de los docentes en el mundo en proceso de cambio"; Tedesco (1997), en comentario al respecto nos dice; "hoy más que nunca las reformas educativas deben llegar a la escuela y a la sala de clase. En consecuencia el docente es el actor clave del proceso de transformación educacional",

Pero hay una gran disociación entre el reconocimiento de la necesidad e importancia del docente y la falta de medidas económicas para formarse esos docentes. Con frecuencia, los ajustes económicos recaen en recortes para la educación con la congelación de sueldos de funcionarios. Esto ha significado el abandono de la profesión docente, la no elección, el absentismo y el pluriempleo, porque los docentes son uno de los sectores más importantes y numerosos del empleo público,

que se ven afectados por los recortes de presupuesto de las administraciones públicas, lo que repercute en su capacidad de actuación y en su calidad profesional.

## II.- ANTECEDENTES, ESTADO DE LA CUESTIÓN.

Los antecedentes de la cuestión de la educación en América Latina.

En la década de los 60 existieron y persisten en América Latina; una serie de políticas y estrategias efectivas en la determinación de un modelo en las relaciones entre el centro de renovación de los sistemas y cada una de las Instituciones que ofrecen servicios educativos. Fueron característicos los procesos de descentralización, municipalización, etc. que fueron ejecutados de diferentes maneras y a diferentes ritmos en cada país. Pero, en lo sucesivo; los países de América Latina se plantearon, por una parte, qué políticas debían llevar a cabo los Estados y cuáles dejarían para que asumieran otras instituciones. Por otro lado, se plantearon cómo deberían revisarse a sí mismos los Estados para poder cumplir con su nuevo contrato.

En cuanto a la primera cuestión conocemos que, en los años 80, amplias corrientes de opinión coinciden en que la prestación de los servicios educativos es responsabilidad del Estado a compartir con la sociedad.

Sin embargo, "la convocatoria a la concentración, la información y evaluación, la compensación de diferencias y la promoción de la innovación y transformación pedagógica, fueron funciones que quedaron bajo la responsabilidad de los estados" (Tedesco 1987).

Para llegar a esto, se exigió una fuerte revisión acerca de la propia organización de los Estados, su relación con los establecimientos educativos y otra serie de cuestiones.

Llegados los años 90, las Reformas educativas en América Latina se inician ante el imperativo de la necesidad y con una alta cuota de voluntarismo, pero probablemente esto resulta absolutamente insuficiente para sostener una transformación modernizadora y equitativa de los Sistemas Educativos, por la serie de limitaciones con las que se encuentran los Estados.

Actualmente, las Reformas educativas van superando dificultades: "La reforma no es un objeto que pueda ser instalado en un lugar determinado, ni tiene propiedades esenciales que estén esperando ser descubiertas" (Popkewitz 1995).

Se van realizando gestiones educativas en la línea de :

Pautas o reglamentos de convivencia (caso de Argentina y Uruguay, Brasil).

Programas estatales para proveer a los alumnos de sectores populares de lo mínimo e imprescindible para participar en la docencia: libros, cuadernos, programas compensatorios.

Acciones de investigación y desarrollo de capacitación de funcionarios y asesoramiento, etc.

Hay pocas investigaciones sobre el resultado de estas gestiones educativas, pero, en general, podríamos concluir que los procesos de reforma de los Estados para sostener las reformas educativas dependerán, hoy más que nunca, de la intervención de todos los sectores educativos: autoridades educativas nacionales, las instituciones de origen intelectual, los pedagogos reformadores, los movimientos educativos y los propios educadores, y las ayudas internacionales.

Respecto a las ayudas internacionales es importante señalar los programas de cooperación que existen a varios niveles. Por ejemplo, los programas de cooperación de la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Presidentes de Gobierno, los que parten de Ministerios, Comunidades Autónomas, Ayuntamientos. Citamos algunos ejemplos:

### ***PROGRAMAS DE COOPERACIÓN EN EL MARCO DE LA CUMBRE IBERO-AMERICANA***

#### **Programa Iberoamericano de Modernización de las Administraciones Educativas (IBERMADE).**

El objetivo de este programa es ofrecer apoyo y asistencia técnica para la modernización de las administraciones educativas, científicas y culturales.

Programa de Cooperación con Iberoamérica para el Diseño de la Formación Profesional (IBERFO)

El objetivo de este programa es proponer modelos alternativos, estrategias e instrumentos para la vinculación del sistema educativo con el sistema productivo y el trabajo.

### **Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación:**

Es un programa dirigido a identificar en cada uno de los países de la región las necesidades y demandas de capacitación y asistencia técnica. Además pretende capacitar recursos propios para sustentar la instalación de sistemas de evaluación que respondan a las necesidades regionales.

### **Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos de la República Dominicana (PRALEB)**

Es un programa de cooperación bilateral entre España y la República Dominicana, pasando la administración del mismo a la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).

### **Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos de la República de El Salvador (PAEBA).**

Unos fondos aportados por el Ministerio de Educación y Cultura de España para el periodo 93-96. Se ratificó el proyecto en marzo de 1994 entre el gobierno de El Salvador y la OEI, que instaló su oficina de Gerencia en El Salvador, en Abril de 1994.

### ***OTROS PROGRAMAS***

Existen programas de relación bilateral, programas horizontales, comisiones mixtas, programas regionales de: Relación cultural, becas, preservación del patrimonio, cooperación universitaria.

Los que más nos atañen en nuestros proyectos son:

Los programas de Cooperación Interuniversitaria o Intercampus.

Los programas de formación de todos los Ministerios para la formación de técnicos o profesionales

Programas del Ministerio de Educación con AECI (Agencia Española de Cooperación con Iberoamérica) de Formación de profesores de secundaria y universidad.

Programas de Formación científica.

Programas de cooperación al desarrollo de las Comunidades Autónomas y Ayuntamientos.

## **111.-PLANTEAMIENTOS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LATINOAMERICA.**

Para dar unas breves pinceladas de la formación de los docentes especialistas en Educación Especial en la actualidad, podemos presentar algunos ejemplos.

En líneas generales, la formación de los docentes es responsabilidad de las Universidades, pero son los Ministerios de Educación quienes ponen en marcha los Sistemas Educativos que definen los planes de estudio de los futuros docentes, el financiamiento, el ordenamiento, la capacitación y la formación docente.

Veamos algunos ejemplos, para establecer una leve comparación con el país donde realizamos la experiencia.

PAIS : COSTA RICA	
<p><b>BASES LEGISLATIVAS:</b>            Existe un Departamento de Educación Especial en el Ministerio de Educación Pública que depende de la División de Desarrollo Curricular.  <i>"El currículo del Sistema Educativo promoverá el máximo desarrollo de las personas con necesidades especiales y se aplicará con las adaptaciones que requieran las diferencias individuales".</i></p> <p><b>SERVICIOS DE QUE DISPONE</b>            Escuelas de Educación Especial aulas diferenciadas            Aulas de recursos</p> <p><b>DEFICIENCIAS ATENDIDAS</b>            Retraso mental            Problemas de audición y lenguaje            Incapacidad múltiple            Problemas de aprendizaje            Trastornos emocionales y de conducta            Deficiencias visuales            Parálisis cerebral            Sordos. Autistas.            Problemas degenerativos.</p>	<p><b>PROFESORADO</b>            El profesorado de Educación Especial posee un título que no se corresponde con el servicio que presta. Los maestros regulares atienden el 85% de aulas de recursos            El plan de estudios abarca: lo pre-vocacional y 10 vocacional para tres grandes áreas: cognoscitiva, socio-afectiva y psicomotora.</p> <p><b>SERVICIOS</b>            Dirección complementaria se reconocen servicios de comedores escolares, odontología, enfermería, servicio social, fisioterapia, audiometría, psicología.            Medicina, Oftalmología, Terapia de Lenguaje, Educación temprana, Educación visual.            Otros servicios: Nutrición, transporte, natación, prótesis, adaptaciones, de equipos.</p>
PAIS: PERU	
<p><b>BASES LEGISLATIVA</b>            La Educación Primaria no es obligatoria en general, por tanto tampoco lo es la Educación Especial.  <i>Las reformas en curso tienden a:</i>            La reorientación de los centros de Educación Especial.            Impulso a programas de prevención            Reorientación de la Educación Ocupacional            Proyectos de integración.</p> <p><b>ALUMNADO: DEFICIENCIAS ATENDIDAS</b>            El alumnado no está condicionado a ningún grado educativo. Para la ubicación se establecen referencias:            a) Menores de 8 años en Educación Inicial            b) Hasta 15 años; Educación Primaria.            c) De 15 años o más: Educación Ocupacional.</p>	<p><i>Las deficiencias atendidas son:</i>            Retardo mental. Deficiencia <u>Auditiva</u>. Problemas de lenguaje. Ceguera. Desajustes de conducta. Impedimentos físicos. Facultades sobresalientes.  <i>Los centros de Educación Especial atienden a programas de:</i>            Atención Temprana. Servicios de diagnóstico. Programas experimentales de integración. Programas de Educación ocupacional</p> <p><b>PROFESORADO.</b>            Su formación corresponde a la Dirección Nacional de Tecnologías Educativas a través de la Dirección de Planes y Programación. El lugar de Formación son las Universidades y los Institutos Superiores de Pedagogía.</p>

**PAIS: CHILE**

**BASES LEGISLATIVAS:**

Es una Educación Especial o diferenciada adaptada a los intereses y aptitudes.

**DEFICIENCIAS ATENDIDAS:**

Retraso mental. Sensoriales: deficientes visuales y auditivos.

Impedidos motóricos. Trastornos de lengua oral: habla y lenguaje.

**CENTROS Y SERVICIOS.**

- 1.- Escuelas de Educación Especial o diferenciada (parvulario, básica y laboral)
- 2.- Centros de capacitación laboral o talleres laborales para mayores de 15 años.

- 3.- Grupos diferenciales: Organizaciones escolares, destinadas a dar atención psicopedagógica a los alumnos con trastornos de aprendizaje.
- 4.- Organismos de apoyo: Centros de Diagnóstica. Equipos de apoyo psicopedagógico,

**PROFESORADO**

Los profesores especialistas en Educación Especial se forman en las universidades y otras instituciones. El 57% que ejerce la docencia carece de preparación. Hay personal de apoyo-psicólogos, Kinesólogos, fonoaudiólogos, asistentes sociales, otros profesionales.

**.PAIS: ARGENTINA**

**BASES LEGISLATIVAS:**

Se garantiza la atención a las personas con necesidades en centros o escuelas especiales. Se brindará información individualizada para incorporarse al mundo del trabajo.

La integración de estos alumnos en los servicios de educación común serán previstos en la ley.

**Reformas en curso**

Se revisa la organización de los centros, el currículo y los modelos didácticos.

La capacitación de los docentes.

Los movimientos de integración.

La formación en el trabajo.

**ALUMNOS y DEFICIENCIAS ATENDIDAS**

Débiles mentales. ciegos y amblíopes.

Deficiencias de oído, la voz, la palabra etc.

**CENTROS y SERVICIOS**

Los centros son de Educación Especial. Los servicios complementarios son: Organización escolar y sanitaria. Comedores, Transporte escolar. Residencia para los alumnos,

**PROFESORADO**

Son especialistas incorporados a la Educación Especial.

Los estudios comprenden dos ciclos:

Uno básico (un año).

Uno especial (dos años)

Su capacitación se hacen doble vertiente:

-Capacitación para la atención y la intervención con los niños deficientes,

- Desarrollo de sus actitudes de aceptación y concepción de la integración.

**PAIS: EL SALVADOR**

**BASES LEGISLATIVAS**

La educación es gratuita cuando la imparte el Estado. El estado protegerá la salud física, mental y moral de los menores y garantizará el derecho de estos a la educación y a la asistencia.

Los objetivos de la educación se expresan en el artículo 50 de la Ley de Educación,

En el artículo 51 se habla de la coordinación de servicios que desarrollen programas de Educación Especial.

En el artículo 53 se habla del profesional de Educación Especial de maestros en la promoción de carreras afines.

**PROFESORADO DE EDUCACION ESPECIAL**

El número de maestros para la Educación Especial en todo el país es el siguiente:

- En escuelas de Educación Especial, total en todo el país 189 profesores
- En escuelas de terapia educativa, total en todo el país 144 profesores
- En Escuelas de multigrado para sordos, total todo el país 30 profesores
- En aulas de terapia para el lenguaje 18 profesores y 40 psicólogos.
- En aulas de integración total 23 profesores

CENTROS DE EDUCACION ESPECIAL	
- Escuelas de Educación Especial	28
- 200 Aulas de Terapia Educativa	200
- Aulas multigrado para sordos	30
- Aulas de terapia de lenguaje	18
- Servicios psicológicos	40
- Servicios de integración educativa	13

## RESUMEN:

En líneas generales: La Educación Especial atiende a un número escaso de niños con discapacidades.

Las escuelas son escasas. La integración de estos niños en las escuelas es un proceso incipiente.

Los maestros poseen una formación general, que dista mucho de ser maestro generalista en Educación Especial y es escaso el personal especializado en cada deficiencia.

## PROGRAMA DE APOYO PARA LA MEJORA DE LA INFRAESTRUCTURA EDUCATIVA PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL SALVADOR: NUESTRA PROPUESTA PARA LA FORMACION DE MAESTROS EN LA ESPECIALIDAD DE EDUCACION ESPECIAL

La Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la UAM, comprometida en la formación de maestros, ha querido llevar a cabo y dirigir un Programa de Mejora de la Infraestructura de la Educación Especial en El Salvador, comenzando por la formación del profesorado que imparte dicha especialidad.

Este programa surge ante la demanda y necesidad que el Profesorado salvadoreño manifiesta y se lleva a cabo en la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA) y el Instituto Salvadoreño de Rehabilitación de Inválidos (ISRI).

El profesorado español que se desplaza debe ser múltiple y especializado en cada deficiencia y por ello se busca colaboración y financiación en diferentes entidades españolas dedicadas a la Educación Especial: Fundación Síndrome de Down, Fundación ONCE para Latinoamérica, así como la Comunidad Autónoma de Madrid y el Real Patronato de Educación Especial.

Se especializan 60 maestros y el país cuenta con la posibilidad de crear mas aulas de apoyo a la integración.

El diplomado comprende dos años.

Nosotros partimos de colaborar en la ardua tarea de llevar a cabo la reforma educativa en el país de El Salvador, fijándonos esencialmente en la formación de maestros, y dentro de éstos, el colectivo de aquellos que se dedican a la Educación Especial. Para apoyar la formación del profesorado en Educación Especial en El Salvador, la Escuela

Universitaria del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid, pensó llevar a cabo un proyecto de diplomatura en Educación Especial en la Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas" (OCA). Dicho proyecto se tituló: "Programa de Apoyo para la Mejora de la Infraestructura Educativa para la Educación Especial en El Salvador".

a) Situación general en El Salvador.

Tuvimos muy en cuenta la situación legislativa actual, y la situación de la niñez, especialmente la más desfavorecida. En El Salvador no existen registros estadísticos que indiquen, de forma global, la cantidad de niños y niñas con discapacidad, y los datos más fiables provienen del Consejo Nacional de Atención Integral a la Persona Discapacitada. Se habla de un 12 % de niños con algún tipo de discapacidad física, mental, sensorial, etc.

En el proceso de Reforma del Sistema Educativo de El Salvador, se contempla la Educación Especial en el capítulo IX de su Ley General de Educación, y en el artículo 53 se ocupa de los docentes para dicha especialidad: "El Ministerio de Educación promoverá la formación profesional en Educación Especial y capacitará a los maestros en servicio y favorecerá la promoción de carreras afines en centros de enseñanza superior".

Esto nos indica que es necesaria la formación y capacitación de los profesionales en servicio, la formación de formadores para las carreras del profesorado de Educación Especial, y la implantación de dicha carrera en las Universidades.

b) Hipótesis de las que partimos para comenzar nuestro programa:

- 1.- Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales podrán ser atendidos e integrados en el aula cuando los profesores se vean capacitados para ello.
- 2.- Las Reformas educativas sólo se pueden llevar a cabo si se dispone de los medios materiales y humanos necesarios.
- 3.- Las nuevas tendencias pedagógicas en Europa y América apuestan por una formación del profesorado que no disocie la teoría de la práctica educativa.
- 4.- Sólo un acertado programa de formación de profesores universitarios para la Educación Especial puede paliar, en un futuro próximo, la atención de los niños con Necesidades Educativas Especiales

e) Nuestro programa

En líneas generales dividimos el programa en cinco módulos o subproyectos y un módulo general.

- 1.- Formación del Profesorado para la educación de niños con deficiencia mental.
- 2.- Formación del Profesorado de apoyo a la integración de niños ciegos.
- 3.- Formación del Profesorado de niños con deficiencia auditiva.
- 4.- Formación del Profesorado para la integración de niños con trastornos de conducta y personalidad.
- 5.- Formación del Profesorado para la integración de niños con deficiencias motóricas

Modulo General: Didáctica y Organización Escolar, Cuatro estrategias metodológicas: musicoterapia, fisioterapia, logopedia plástica y expresión corporal,

Cada uno de estos proyectos o módulos" atiende en su diseño a estos aspectos:

formación del profesorado en clases teórico-prácticas;

- La capacitación en centros en el prácticum.
- La dotación de recursos y materiales específicos para el trabajo con estos niños,
- La formación inicial de profesores de Educación Especial en las universidades.

Los objetivos-contenidos de la Especialización del profesorado se realizarán en dos grandes bloques:

Aspectos comunes-Aspectos didácticos y Estrategias metodológicas y Prácticum.

Aspectos específicos: el desarrollo de cada uno de los módulos específicos.

**El tiempo de ejecución:** El periodo en el que se plantea dicho diplomado es de dos años. Septiembre a Noviembre de 1999

Los contenidos;

Módulo general: Didáctica y Organización Escolar Estrategia metodológica: Musicoterapia,

Módulos específicos;

- Formación del profesorado para la educación de niños con deficiencia mental.
- Formación del profesorado para la integración de niños con deficiencia visual,
- Formación del profesorado para la integración de niños con trastornos de conducta y personalidad.

Julio a Septiembre de 2000:

Se realizarán los módulos de :

Modulo general: Estrategias Metodológicas, logopedia, educación física y musicoterapia y expresión plástica y corporal.

: Módulos específicos:

Formación del profesorado para la educación de niños sordos,

Formación del profesorado para la atención de niños motóricos

Impartición de módulos y profesorado.

Se destinaron 50 horas para el módulo de formación del profesorado para la educación de niños con deficiencia mental: Síndrome de Down.

Tres profesoras especialistas de la fundación Síndrome de Down de Madrid.

Se destinaron 50 horas para la impartición del módulo General de Didáctica y Organización Escolar.

Una doctora en Filosofía y ciencias de la Educación Universidad DAM.

Se destinaron 20 horas para la estrategia metodológica: Musicoterapia,

Un licenciado en Psicología y especialista en Musicoterapia Universidad de Salamanca

Se destinaron 50 horas para el módulo de formación del profesorado para alumnos con deficiencia visual,

Dos licenciados en Psicología y especialistas en ciegos. Dirección General de la ONCE

Se destinaron 50 horas para el módulo de formación del profesorado para niños con dificultades de conducta.

Dos psicólogos, especialistas en Centros de niños con dificultades de adaptación social.

El prácticum se llevó a cabo en los diferentes centros de Educación Especial, con una duración de 25 horas por módulo o especialidad. Se realizó en los periodos posteriores a la formación teórico-práctica.

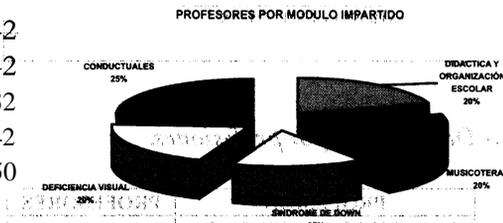
## V.- RESULTADOS OBTENIDOS DESPUÉS DE LA PRIMERA PARTE

### 5.1.- DATOS GENERALES :

La población de maestros que han realizado el curso de diplomado tiene los siguientes

*de la asistencia de profesores en cada uno de los módulos*

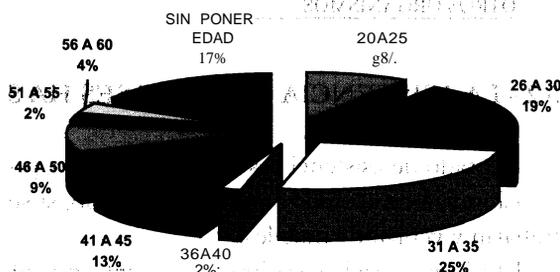
Didáctica y organización escolar	42
Musicoterapia	42
Síndrome de Down	32
Deficiencia visual	42
Conductuales	50



### 2.- Relación por edades.

Las edades del profesorado salvadoreño oscilan en unos márgenes de gente joven en general. Los alumnos/as de nuestro curso tienen las siguientes edades:

DE 20 A 25	5
DE 26 A 30	10
DE 31 A 35	14
DE 36 A 40	
DE 41 A 45	7
DE 46 A 50	5
DE 51 A 55	1
DE 55 A 60	2
SIN PONER EDAD	9



3.- Relación de alumnos por sexo.

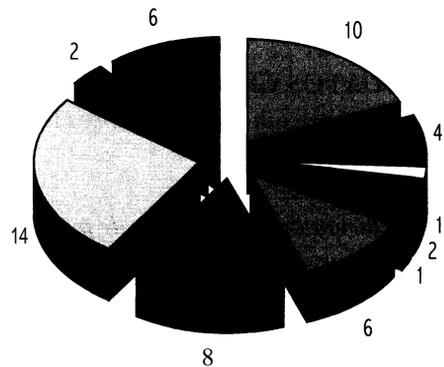
SEXO	PROFESORES
MUJERES	51
HOMBRES	3



4.- Distribución de los alumnos por grado académico.

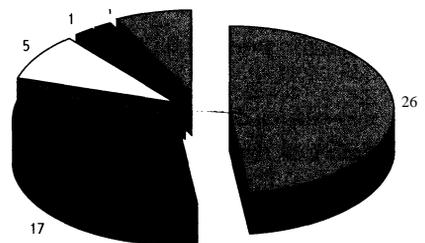
Se puso como condición para la inscripción al curso tener al menos el título de maestro/a.

PROFESORES/AS DE EDUCACION ESPECIAL	10
PROFESORES/AS DE ED. BASICA O PRIMARIA	4
PROFESORES/AS DE ENSEÑANZAS MEDIAS	1
ESTUDIANTES CIENCIAS DE LA EDUCACION	2
FISIOTERAPISTA	1
LICENCIADOS/AS CIENCIAS DE LA EDUCACION	6
LICENCIADOS/AS PSICOLOGIA	8
LICENCIADOS/AS EDUCACION ESPECIAL	14
LICENCIADOS/AS EN LETRAS	2
NO CONTESTAN	6



5.- Distribución por profesiones.

PROFESORES/AS CENTROS DE EDUCACION ESPECIAL	26
PROFESORES/AS CENTROS DE OTROS NIVELES	17
UNIVERSIDAD	5
RADIO	1
ADMINISTRACION	1
INSTITUTOS MUNICIPALES Y OTROS ORGANISMOS	4



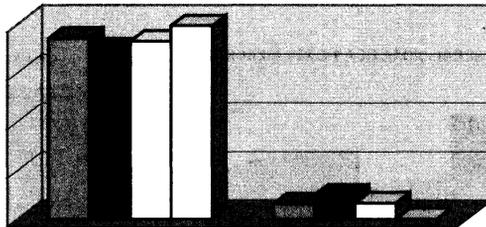
5.2 - LA ASISTENCIA A LAS CLASES HA SIDO LA SIGUIENTE.

El grado de asistencia es muy significativo, porque forma parte de la nota final,

El índice de abstención ha sido mínimo, si se tiene en cuenta que estos profesores trabajan y venían de muy lejos.

El cómputo se hace sobre la matrícula, no sobre los presentados a examen.

MODULO	ALUMNOS	DIAS IMPARTIDOS		PORCENTAJE



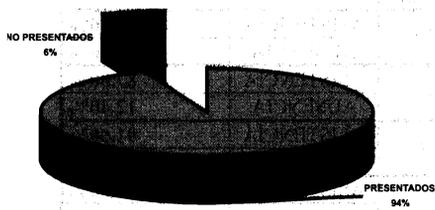
### 5.3.- LAS EVALUACIONES DE LOS MODULOS DADOS.

Al final de cada módulo se dan las evaluaciones, anotando los presentados y no presentados.

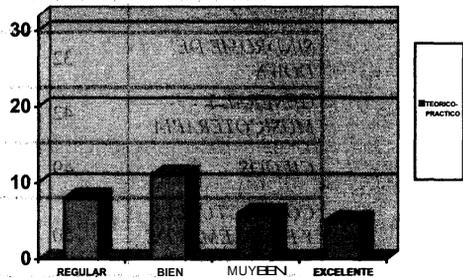
Las calificaciones tienen un carácter cualitativo: Regular. Bien. Muy bien. Excelente.

MODULO	PRESENTADOS	NO PRESENTADOS	CALIFICACION	CALIFICACION	
				TEORICO	PRACTICO
SINDROME DOWN	30	2	REGULAR	8	
			BIEN	11	
			MUY BIEN	6	
			EXCELENTE	5	
GENERAL, DIDACTICA Y ORGANIZACIÓN	34	8	REGULAR	0	0
			BIEN	2	14
			MUY BIEN	14	1
			EXCELENTE	18	19
MUSICOTERAPIA	35	8	REGULAR	0	
			BIEN	8	
			MUY BIEN	17	
			EXCELENTE	10	
CIEGOS	40		REGULAR	4	1
			BIEN	23	26
			MUY BIEN	13	13
			EXCELENTE	0	0
ALUMNOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA	47	0	REGULAR	7	
			BIEN	14	
			MUY BIEN	19	
			EXCELENTE	7	

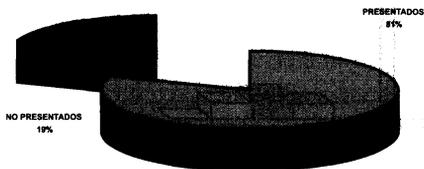
**BLOQUE SINDROME DE DOWN**



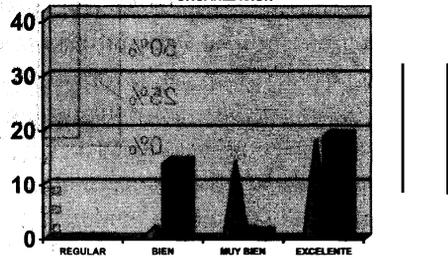
**CALIFICACIONES BLOQUE SINDROME DE DOWN**



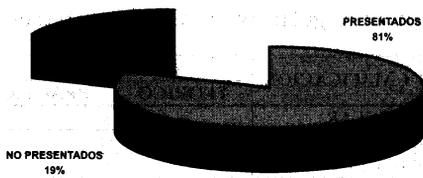
**BLOQUE GENERAL DIDACTICA y ORGANIZACIÓN**



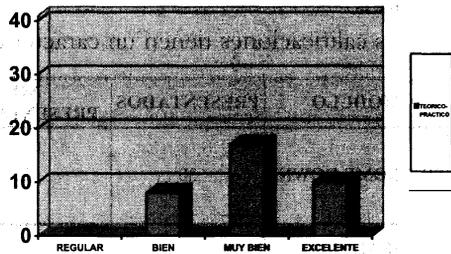
**CALIFICACIONES BLOQUE GENERAL DIDACTICA Y ORGANIZACION**



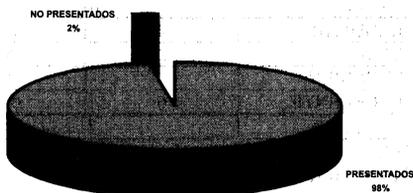
**BLOQUE MUSICOTERAPIA**



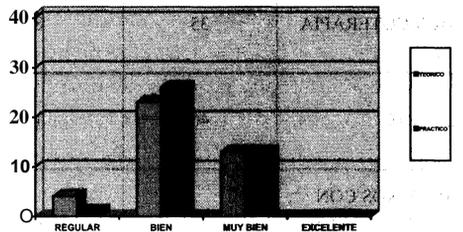
**CALIFICACIONES BLOQUE MUSICOTERAPIA**



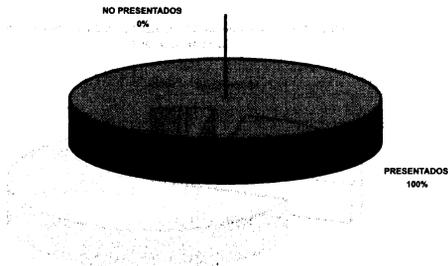
**BLOQUE CIEGOS**



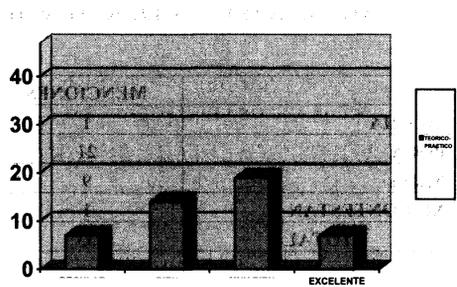
**CALIFICACIONES BLOQUE CIEGOS**



BLOQUE ALUMNOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA



CALIFICACIONES BLOQUE ALUMNOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA



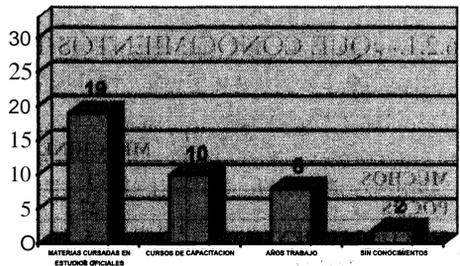
VI.- CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN INICIAL DEL CURSO DE DIPLOMADO DE EDUCACIONES ESPECIALES DE EL SALVADOR (VER GRAFICOS)

6.1.- MODULO GENERAL. FORMACIÓN DEL PROFESORADO. DIDACTICA y ORGANIZACIÓN EN EDUCACION ESPECIAL

6.1.1.- ¿QUÉ CONOCIMIENTOS TIENES DEL AREA DE DIDACTICA y ORGANIZACIÓN, ESCOLAR?

	MENCIONES
MATERIAS CURSADAS EN MAGISTERIO O LICENCIATURA	19,
CURSOS DE CAPACITACION	10
AÑOS DE TRABAJO	8
NO TIENE CONOCIMIENTOS	2
<b>TOTAL</b>	<b>33</b>

CONOCIMIENTOS AREA DIDACTICA y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

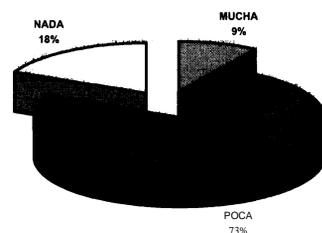


Algunos respondieron en dos aspectos: a y b - 7; a y e - 3.

6.1.2.- ¿QUÉ EXPERIENCIA TIENES EN REALIZAR ADAPTACIONES CURRICULARES?

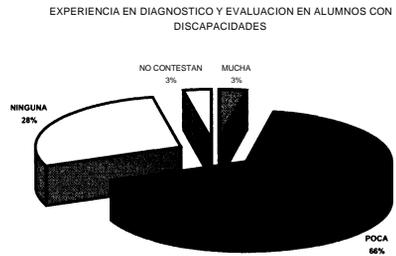
	MENCIONES
MUCHA	3
POCA	24
NINGUNA	6
<b>TOTAL</b>	<b>33</b>

EXPERIENCIA EN ADAPTACIONES CURRICULARES



### 6.1.3.- ¿QUÉ EXPERIENCIA TIENES EN DIAGNOSTICO Y EVALUACION DE ALUMNOS CON DISCAPACIDADES?

	MENCIONES
MUCHA	1
POCA	21
NADA	9
NO CONTESTAN	1
TOTAL	33



Creemos significativo:

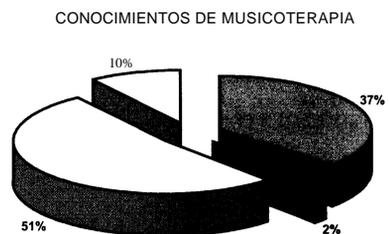
El hecho de que tienen una base didáctica. Se puso especial atención en que fueran maestros diplomados o licenciados para poder acceder al curso.

Constatamos una vez más que en su formación inicial, no se ha tenido en cuenta la capacitación para trabajar con niños de Educación Especial o niños de Integración. Mas tarde en las pruebas finales observaríamos que les cuesta hacer adaptaciones curriculares y conocen poco el propio currículo escolar de Educación Especial.

### 6.2.- MODULO GENERAL ESTRATEGIA METODOLOGICA: MUSICOTERAPIA

#### 6.2.1.- ¿QUÉ CONOCIMIENTOS TIENES DE MUSICOTERAPIA?

	MENCIONES
MUCHOS	1
POCOS	27
SIN CONOCIMIENTO	5
TOTAL	33



#### 6.2.2.- ¿QUÉ IMPORTANCIA LE DAS A LA MUSICA PARA EL TRABAJO DE INTEGRACION ESCOLAR?

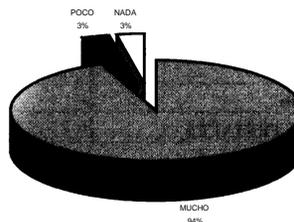
	MENCIONES
MUCHA	30
POCA	3
TOTAL	33



### 6.2.3.- ¿EN QUÉ MEDIDA CREEES QUE EL TRABAJAR SESIONES DE MUSICA CON ALUMNOS DISCAPACITADOS PUEDE INFLUIR EN EL RESTO DE LOS APRENDIZAJES?

IMPORTANCIA DE LA MUSICA EN EL RESTO DE APRENDIZAJES

	MENCIONES
MUCHO	31
POCO	1
NADA	1
TOTAL	33



Respecto a Musicoterapia: Manifiestan que apenas han trabajado en esta área y pocos conocen la existencia de sus posibilidades.

Vemos la necesidad de hacer conocer que todas la áreas del currículo deben ser desarrolladas en Educación Especial.

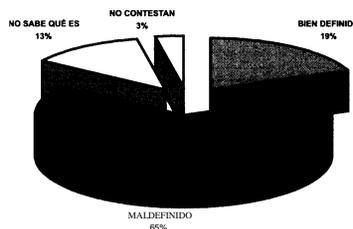
Para la integración de niños con Necesidades Educativas Especiales, esta área servirá de aprendizaje y de estimulación para el aprendizaje, así como de terapia educativa.

### 6.3.- MODULO FORMACION DEL PROFESORADO DE NIÑOS CON DEFICIENCIA MENTAL ATENCION TEMPRANA EN NIÑOS CON SINDROME DE DOWN

#### 6.3.1.- DEFINICION DE SINDROME DE DOWN.

	MENCIONES
BIEN DEFINIDO	6
MAL DEFINIDO	21
NO SEBE QUÉ ES	4
NO CONTESTAN	1
TOTAL	32

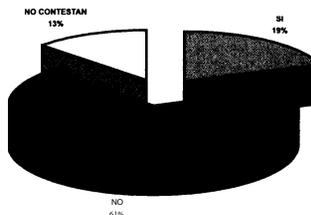
DEFINICION SINDROME DE DOWN



#### 6.3.2.- ¿CONOCES ALGUNA PERSONA CON SINDROME DE DOWN?

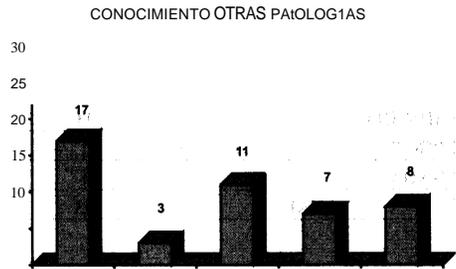
CONOCIMIENTO PERSONAS SINDROME DOWN

	MENCIONES
CONTESTAN SI	22
CONTESTAN NO	5
NO CONTESTAN	5
TOTAL	32



6.3.3.-¿QUÉ OTRAS PATOLOGIAS CONOCES?

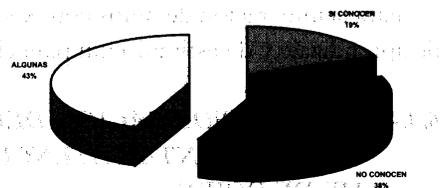
	MENCIONES
PSIQUICOS	17
FISICOS	3
SORDOS	11
CIEGOS	7
CARACTERIALES	8
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>



6.3.4.- ¿CONOCES TECNICAS DE ATENCIÓN TEMPRANA?

	MENCIONES
SI CONOCEN	6
NO CONOCEN	12
ALGUNAS	14
<b>TOTAL</b>	

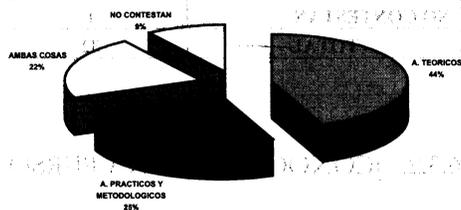
CONOCIMIENTO TECNICAS DE ATENCIÓN TEMPRANA



6.3.5.- COMENTA QUÉ ES LO QUE MÁS TE INTERESA APRENDER EN ESTE CURSO

	MENCIONES
ASPECTOS TEORICOS	14
ASPECTOS PRACTICOS Y METODOLOGICOS	8
AMBAS COSAS	7
NO CONTESTAN	3
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>

¿QUE INTERESA APRENDER EN ESTE CURSO?



6.3.6.- SEÑALA EL ORDEN DE PRIORIDAD QUE LE DARIAS A LO SIGUIENTE:

Ver eomentariode.la encuesta

Creemos significativo:

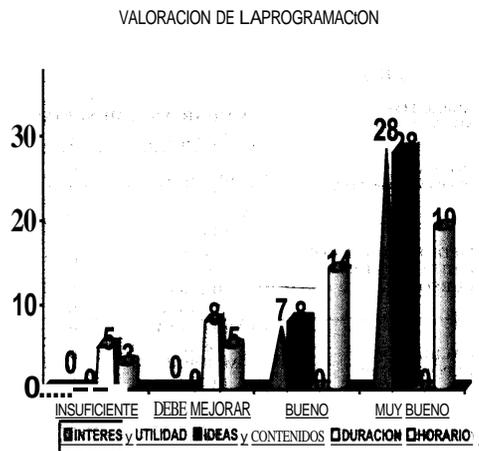
- a) La mayoría conocen qué es un niño con síndrome de Down, pero hay otros que no lo saben. Podemos interpretar que nos los han tenido en sus aulas y que no trabajan con ellos. Por otra parte, podemos intuir que estos niños no viven fuera de las casas..
- b) Que no sepan definir qué es síndrome de Down, implica que no saben en que consiste dicha deficiencia
- c) Les interesan los aspectos teóricos del módulo, y las técnicas de atención temprana .

Nuestra hipótesis, en la que decimos que el profesorado no está preparado para iniciar la integración, comienza a confirmarse, pues la demanda sobre el deseo de aprender los aspectos teóricos es primordial.

**6.4.- PROGRAMACIÓN DEL PROFESORADO DE APOYO A LA INTEGRACIÓN A NIÑOS CIEGOS**

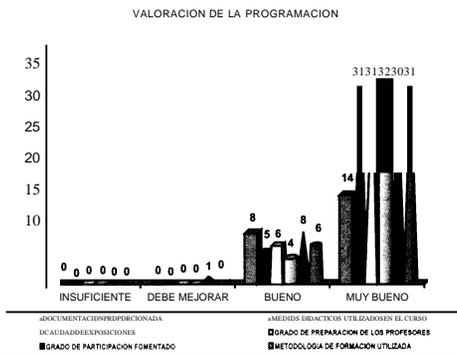
**6.4.1- VALORACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN PARA ESTE MODULO.**

ASPECTOS METODOLÓGICOS	VARIABLES	MENCIONES
NIVEL DE INTERES y UTILIDAD PARA EL DESEMPEÑO DEL PUESTO DE TRABAJO	INSUFICIENTE	
	DEBE MEJORAR	0
	BUENO	7
	MUY BUENO	28
RIQUEZA DE IDEAS Y CONTENIDOS	INSUFICIENTE	0
	DEBE MEJORAR	0
	BUENO	8
	MUY BUENO	28
DURACIÓN DEL CURSO	INSUFICIENTE	5
	DEBE MEJORAR	8
	BUENO	0
	MUY BUENO	0
HORARIO	INSUFICIENTE	3
	DEBE MEJORAR	
	BUENO	14
	MUY BUENO	19



**6.4.2.- INDICAR LOS TEMAS QUE MÁS LE HAN GUSTADO EN EL CURSO**

TEMAS	MENCIONES
ORIENTACION y MOVILIDAD	22
TODAS LAS AREAS	11
ADAPTACION DEL MATERIAL	10
ESTIMULACION VISUAL	8
HABILIDADES DE LA VIDA DIARIA	7
PATOLOGIA VISUAL	3
DESARROLLO EVOLUTIVO	2
ACTIVIDADES ESTIMULACION	2
ADAPTACIONES CURRICULARES	2
CALCULO	2
SORDOCIEGOS	2
INTEGRACION DEL NIÑO CIEGO	2
HABILIDADES SOCIALES	1
ESCUELA DE PADRES	1
ACCION TUTORIAL	1

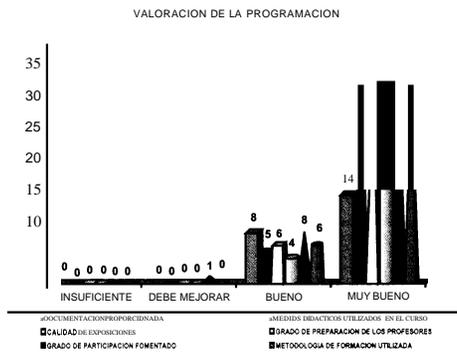


6.4.3.- OTROS ASPECTOS A SEÑALAR RESPECTO A LA PROGRAMACION DEL CURSO.

Ver comentario de la encuesta

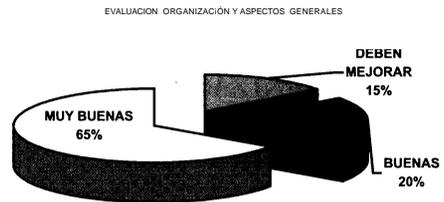
6.4.4.- EVALUACION DE LOS RECURSOS DIDACTICOS y DEL PROFESORA-DO

ASPECTOS METODOLOGICOS	VARIABLES	MENCIONES
DOCUMENTACION PROPORCIONADA	INSUFICIENTE	0
	DEBE MEJORAR	0
	BUENO	8
	MUY BUENO	14
MEDIOS DIDACTICOS UTILIZADOS EN EL CURSO	INSUFICIENTE	0
	DEBE MEJORAR	0
	BUENO	5
	MUY BUENO	31
CALIDAD DE EXPOSICIONES	INSUFICIENTE	0
	DEBE MEJORAR	0
	BUENO	6
	MUY BUENO	31
GRADO DE PREPARACION DE LOS PROFESORES	INSUFICIENTE	0
	DEBE MEJORAR	0
	BUENO	4
	MUY BUENO	32
GRADO DE PARTICIPACION FOMENTADO	INSUFICIENTE	0
	DEBE MEJORAR	1
	BUENO	8
	MUY BUENO	30
METODOLOGIA DE FORMACION UTILIZADA	INSUFICIENTE	0
	DEBE MEJORAR	0
	BUENO	6
	MUY BUENO	31



### 6.4.5.-EVALUACION DE LA ORGANIZACIÓN y ASPECTOS GENERALES DEL CURSO

	MENCIONES
DEBEN MEJORAR	31
BUENAS	1
MUY BUENAS	1



### 6.4.6.- SE DISPUSO DE LA DOCUMENTACION EN EL MOMENTO OPORTUNO

	MENCIONES
NO SE FACILITO A TIEMPO	0
SE FACILITO A TIEMPO	32
SE FACILITO CON ANTELACION	6



### 6.4.7.- ¿QUÉ ASPECTOS ORGANIZATIVOS DEBEN MEJORAR?

Ver comentario de la encuesta

### 6.4.8.- IDEAS Y SUGERENCIAS QUE CONSIDERE PARA FUTUROS CURSOS

Ver comentario de la encuesta

### 6.4.9.- OTRAS MENCIONES

Ver comentario de la encuesta

Creemos significativo:

En los items donde se refleja qué aspectos del programa les han gustado más se advierte que es el de orientación y movilidad. Esto de alguna manera indica que no han accedido a un discapacitado visual y no saben cómo deben ayudarle.

Respecto a los conocimientos adquiridos, resaltan que la programación ha sido muy buena así como los medios didácticos, que el grado de preparación de los profesores y la metodología empleada es muy buena, y la documentación aportada muy valiosa.

Respecto a las expectativas: Desean que el módulo dure mas tiempo, Que se hagan visitas a centros de ciegos, que se trabaje con niños ciegos durante el curso.

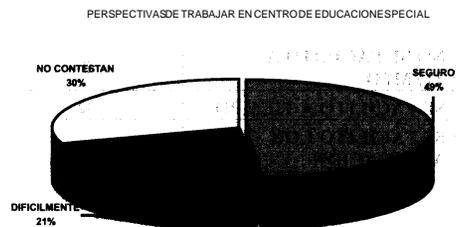
## FORMACION DEL PROFESORADO PARA LA INTEGRACIÓN DE NIÑOS CON TRASTORNOS DE CONDUCTA y PERSONALIDAD

¿QUIERES HACER ALGUNA SUGERENCIA SOBRE CONTENIDOS DE ORGANIZACIÓN, TRABAJOS PRÁCTICOS, ETC.?

Ver comentaria de la encuesta

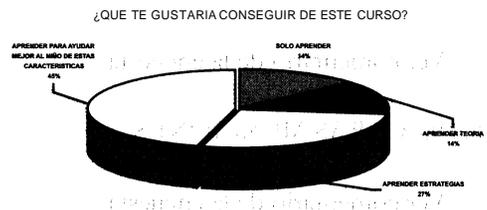
6.5.2.- ¿CREES QUE EN UN FUTURO VAS A TRABAJAR EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL CON ESTE, TIPO DE ALUMNOS?

	MENCIONES
SEGURO	16
DIFÍCILMENTE	7
NO CONTESTAN	10
<b>TOTAL</b>	<b>33</b>



6.5.3.- ¿QUÉ TE GUSTARIA CONSEGUIR DE ESTE CURSO?

	MENCIONES
SIMPLEMENTE APRENDER	5
APRENDER TEORIA	5
APRENDER ESTRATEGIAS	10
APRENDER PARA AYUDAR MEJOR AL NIÑO DE ESTAS CARACTERISTICAS	17

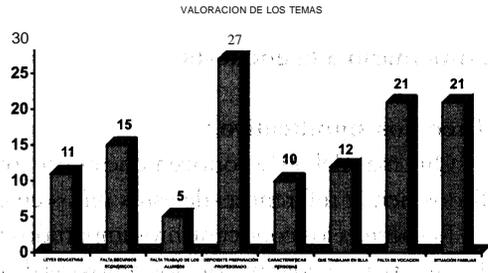


6.5.4.- ¿QUÉ NO DEBE SER: ESTE CURSO?

Ver comentariodela encuesta

6.5.5.- DESDE TU PUNTO DE VISTA, LAS NECESIDADES EN EDUCACIÓN ESPECIAL SON DEBIDAS.

TEMAS	MENCIONES
LAS LEYES EDUCATIVAS	11
FALTA DE RECURSOS ECONOMICOS	15
FALTA DE TRABAJO DE LOS ALUMNOS	5
DEFICIENTE PREPARACIÓN DEL PROFESORADO	27
CARACTERISTICAS DE LAS PERSONAS QUE TRABAJAN EN ELLA	10
FALTA DE VOCACION	12
SITUACIÓN FAMILIAR	21
AMBIENTE ECONÓMICO Y SOCIAL	21



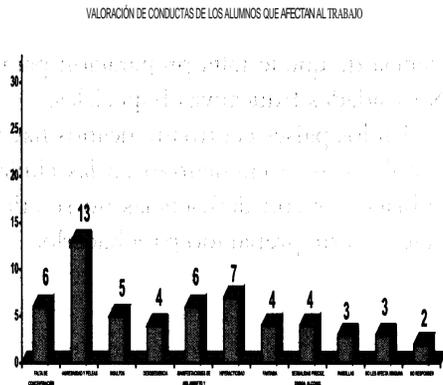
6.5.6.- ¿QUÉ ENTIENDES POR TRASTORNOS DE CONDUCTA?

	MENCIONES
RESPUESTAS ACERTADAS O PRÓXIMAS	22
RESPUESTAS ERRONEAS	9
NO RESPONDEN	2



6.5.7.-¿QUÉ CONDUCTAS INADECUADAS DE TUS ALUMNOS TE AFECTAN MÁS A TI Y A TU TRABAJO:?

	MENCIONES
FALTA DE CONCENTRACION	6
AGRESIVIDAD Y PELEAS	13
INSULTOS	5
DESOBEDIENCIA	4
MANIFESTACIONES DE AISLAMIENTO Y DEPRESIVAS	6
HIPERACTIVIDAD	7
FANTASIA	4
SEXUALIDAD PRECOZ, DROGA, ALCOHOL, ETC.	4
PANDILLAS	3
NO LES AFECTA NINGUNA	3
NO RESPONDEN	2



### 6.5.8.- ASPECTOS DE ESTE MODULO O RELACIONADOS CON ÉL QUE CREES QUE DEBEN TRATARSE

Ver comentario de la encuesta

#### **Comentario a la encuesta**

##### **Creemos significativo :**

Que mas del 50% conocen qué es este trastorno, aunque algunos no saben definirlo. Todos tienen referencias de estos niños en el aula.

Respecto a los conocimientos impartidos :Desean conocer mas casos prácticos. Aprender más para ayudar mejora los niños/as de estas características. Eso nos hace sentir que bajo el deseo de aprender, se esconde un gran valor social: "ayudar"

Otro dato interesante es cuando los alumnos del curso señalan las necesidades en Educación Especial. Se definen porque estas deficiencias son debidas a varios factores:

Falta de recursos, situación familiar, ambiente económico ... pero el porcentaje se duplica cuando se analiza la falta de preparación del profesorado.

**Nuestra Hipótesis se corrobora cuando el profesorado toma conciencia de que le falta preparación para ayudar a este tipo de niños**

En resumen:

En este primer bloque de módulos del diplomado de Educación Especial, comprobamos nuestra hipótesis de que el profesorado no está preparado para iniciar la integración con niños de las diferentes dificultades.

Se comienza a confirmar la demanda de profundizar en aspectos teóricos. Para nosotros este un factor muy positivo pues es frecuente que los cursos de capacitación se limiten a dar algunas prácticas.

Vemos muy necesario que aprendan a trabajar las adaptaciones curriculares en todas las áreas como paso esencial para integrar a los niños en las aulas.

Nuestras hipótesis se corroboran cuando observamos que el profesorado toma conciencia de que le falta preparación para ayudar desde el aula ordinaria a los niños con Necesidades Educativas Especiales.

En los países centroamericanos hay verdadera escasez de centros de Educación Especial, estos se encuentran en las ciudades grandes, por tanto, los niños de pequeñas poblaciones con deficiencias no se atienden a no ser que el maestro voluntariamente quiera y esté preparado para hacerlo.

VII.- RESULTADOS OBTENIDOS EN LA SEGUNDA PARTE DEL PROGRAMA.

En el segundo año, se impartieron dos módulos específicos:

Profesor especialista en sordos

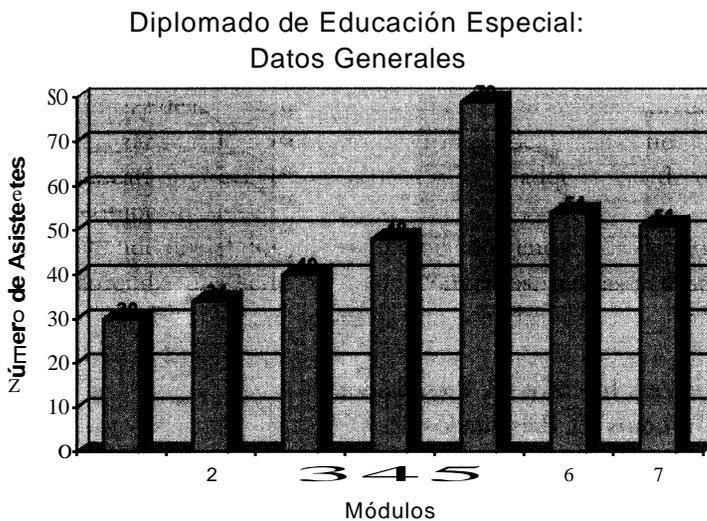
Profesor especialista en motóricos.

Tres estrategias metodológicas Logopedia. Educación Física. Plástica

Repeticón del Módulo general: Didáctica (las adaptaciones curriculares).

Los resultados obtenidos son los siguientes.

7.1.- DATOS GENERALES:



- 1.- La población de maestros que ha asistido a los dos módulos específicos y la repeticón del Modulo general. Didáctica mas la estrategia metodológica: plastica-arterapia tiene los siguientes rasgos:
- 2.- La relación por edades: sigue siendo la misma.
- 3.- La relación de alumnos por sexo: no varía.
- 4.- La relación por grado académico: no varía, exceptuando dos estudiantes de psicología.
- 5.- La relación por profesiones: no varía, salvo un incremento en profesores especialistas en sordos.

7.2.- ASISTENCIA.

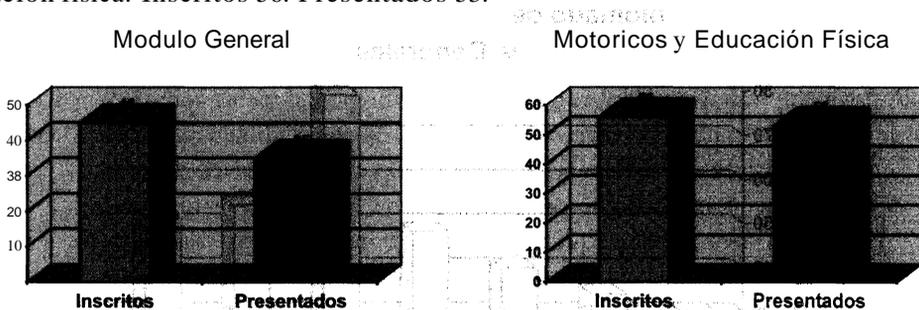
La Población de maestros que han asistido a los módulos de diplomados es la que se aprecia en el cuadro. (ver cuadro). En la segunda parte la asistencia se repartió de la siguiente forma:

- a) Formación-delprofesorado para niños cot deficiencia auditiva : 79 alumnos
- b) Formación del profesorado para la integración de niños con deficienciamotora.  
Estrategia metodológica: educación física. 56 alumnos/as
- e) Repetición del Modulo General: Didáctica: adaptaciones curriculares: ,35 que no lo habían realizado. 20 mas que repiten y hacen plástica. total: 55. alumnos/as

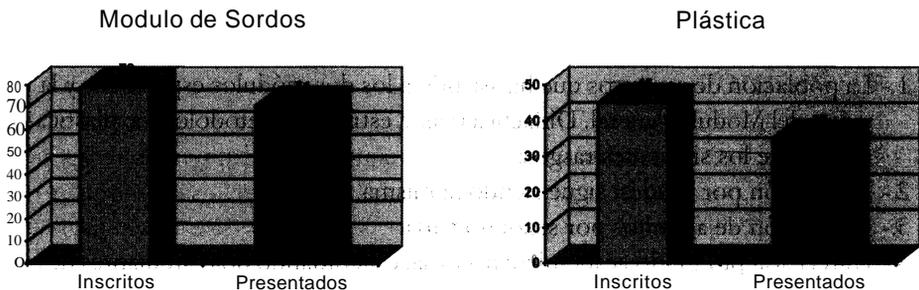
La asistencia alas clasesse mantieneenun 99.% porque la asistencia es obligatoria.

### 7.3.- EVALUACIONES DE LOS MO,DULOS (VER GRÁFICOS)

Modulo de sordos: Alumnos inscritos 79, Presentados 71 Motóricos y Educación física: Inscritos 56. Presentados 53.



Modulo general: Inscritos 45. Presentados 35.  
Plástica: Inscritos 45. Presentados. 16.



Resultados :

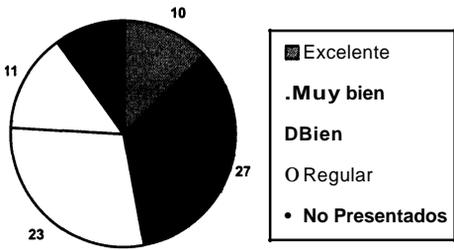
Modulo sordos: Regular 11, Bien 23,

Modulo de motóricos. Bien 29, Muy bien 19, Excelente 8

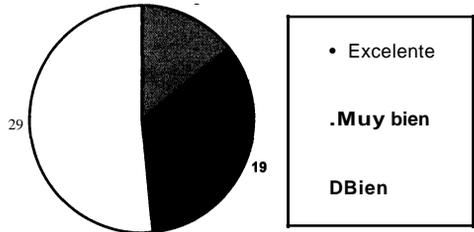
Muybien 27, Excelente 10,

No presentados 8

**Modulo de Sordos**

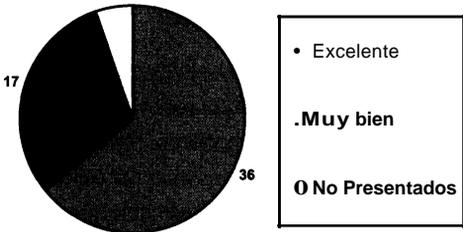


**Modulo de Motoricos**

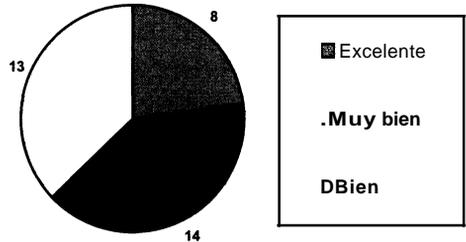


Educación Física: Muy bien 17, Excelente 36,  
 Modulo general: Bien 13, Muy bien 14, Excelente 8.  
 No presentados 3

**Educación Física**

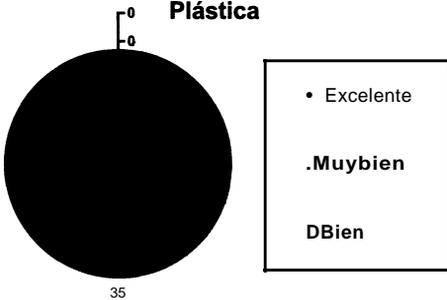


**Modulo General**



Plástica: Muy bien 35.

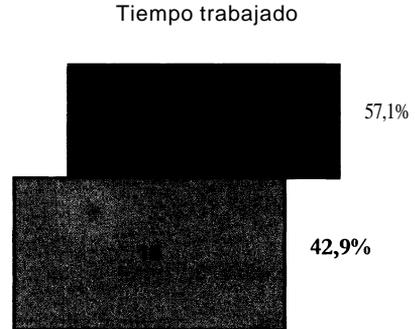
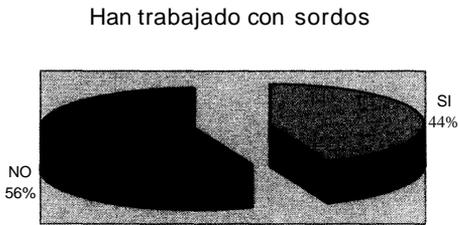
**Plástica**



VIII.-CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN SEGUNDA PARTE  
(VER GRAFICOS)

8.1.- FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA NIÑOS CON DEFICIENCIA AUDITIVA.

Ver cuadros

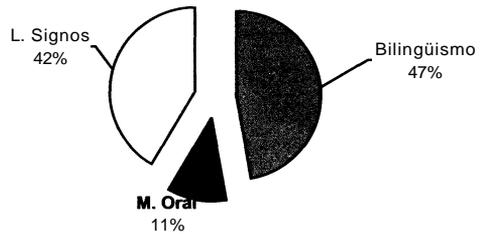


1.- Resulta significativo: El alto número de personas que dicen tener experiencia de trabajo con niños y niñas sordos y que sin embargo participan en el módulo. Si tenemos en cuenta las respuesta del gráfico siguiente vemos cómo 16 de las 28 personas con experiencia, llevan más de tres años trabajando, lo que debería suponer un nivel satisfactorio de preparación. Ambos datos nos hacen pensar en una deficiente formación inicial en torno a la problemática y rehabilitación de la deficiencia auditiva.

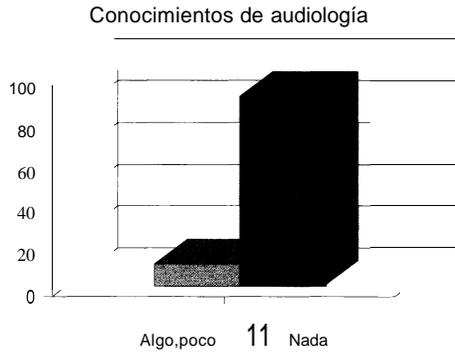
Estudios relacionados con la sordera.



Métodos utilizados



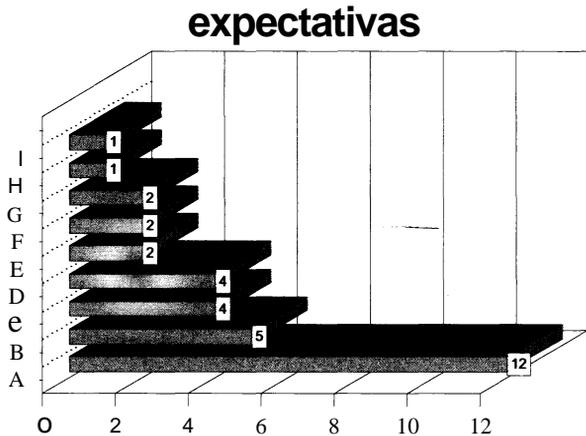
2.- ¿Tienes estudios relacionados con la deficiencia auditiva? . Dicen tener estudios prácticamente la mitad de los participantes, incluso aquellos que no trabajan ni han trabajado con sordos. La respuesta contrasta con la del gráfico siguiente en la que manifiestan no conocer los Métodos Orales. Nuevamente los datos vuelven a hacer referencia a una formación deficiente del profesorado de Audición y Lenguaje.



3.- ¿Tienes conocimientos de anatomía del oído, audiología, avances médicos y tecnológicos? La respuesta es contundente. Sólo un 10% declara tener algún conocimiento. El 90 % restante no conoce nada. Se comprende así el que casi nadie conozca los métodos orales en los que los aspectos por los que se pregunta, son imprescindibles.

Respuestas:

- A. Conocer métodos y estrategias para diagnosticar, dar tratamiento y evaluar al niño sordo
- B Aprender la Lengua de Señas
- C Adquirir técnicas y estrategias logopédicas
- D Conocer la anatomía y fisiología del oído
- E Adquirir técnicas para la enseñanza del segundo idioma y lecto-escritura
- F Formarse
- G Conocer la integración del sordo
- H Conocer técnicas de orientación a padres
- I Disponer de bibliografía



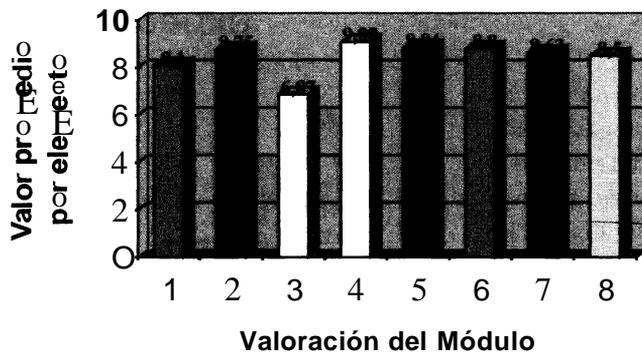
**4.- ¿Cuáles son tus intereses y expectativas ante este módulo?** Las respuestas a esta última cuestión son totalmente coherentes. Responden a cuanto se ha ido vislumbrando en las respuestas anteriores y que nos está presentando la urgencia de una mejor y más amplia formación del profesorado de Educación Especial que atiende a niños sordos. Conocer métodos y estrategias para diagnosticar, dar tratamiento y evaluar al niño sordo. El conjunto de las respuestas destacaríamos dos conclusiones básicas:

**Conclusiones:** Del conjunto de respuestas podemos deducir:

1. Una deficiente formación específica, de los profesionales de audición y lenguaje
2. El predominio de tendencias favorables, de forma exclusiva, hacia la Lengua de Signos, más por desconocimiento que por resistencia.

## 8.2.- FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA INTEGRACIÓN DE NIÑOS CON DEFICIENCIA MOTORA y EDUCACIÓN FÍSICA.

### Módulo de Motóricos: Datos Específicos



Ver gráficos.

#### a). Datos específicos (Ver gráfico)

Creemos significativo

Se someten ocho criterios a evaluar con valores de 1 a 10.

En la evaluación todos pasan de la media

Se destaca que todo el material audiovisual e informático ha sido abundante e interesante. Han predominado los contenidos teóricos sobre los prácticos.

b). Considera aplicable a su trabajo los conocimientos adquiridos?

De forma inmediata	19
A medio plazo	14
A largo plazo	14
No contestan	2

Creemos significativo:

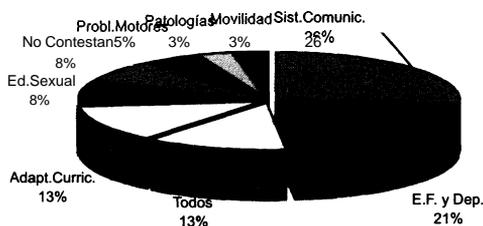
Que de los 53 examinados, algunos dan sus razones y esta es la respuesta, porque:

- Esperan ponerlo pronto en práctica: 5
- Les parece que todo es aplicable: 4
- Ya lo ponen en práctica: 8
- No trabajan con niños afectados

e). De los temas vistos en el módulo, indique cuales le han parecido mas interesantes y cuales menos?

Por orden de incidencia han sido los siguientes:

Sistemas de comunicación	17
Educación física y deporte	14
Todos los temas	8
Adaptaciones curriculares	8
Educación sexual	5
No contestan	5
Problemas motores	3
Patologías	2
Movilidad	2

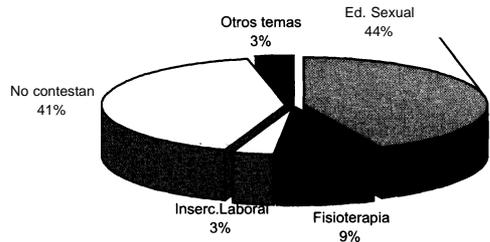


Creemos significativo que les resulta menos interesante el desarrollo evolutivo y las adaptaciones curriculares, porque ya se dieron.

Los sistemas alternativos de comunicación fue algo nuevo para ellos.

d). ¿Qué otras materias relacionadas con el módulo considera sería interesante incluir en el temario?

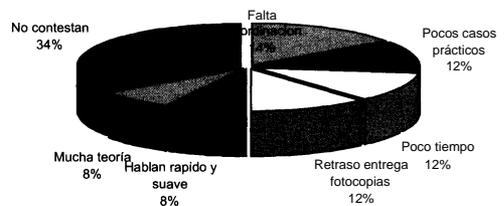
Educación sexual	25
Fisioterapia	5
Inserción laboral	2
No contestan	24
Otros temas	2



Creemos significativo que se decanten tantos por la educación sexual en el deficiente. Era un tema novedoso para ellos, y no se tuvo intención de darle mucha importancia, sin embargo se demandó.

- e). ¿Ha encontrado algún fallo de organización en el curso? En caso afirmativo, especifique.

Falta de coordinación	8
Pocos casos prácticos	6
Poco tiempo	6
Retraso en entregar fotocopias	6
Hablan rápido y suave	4
Mucha teoría	4
Nocontestan	18



Creemos significativo la falta de coordinación y la poca práctica que se debió esencialmente a la carencia de tiempo.

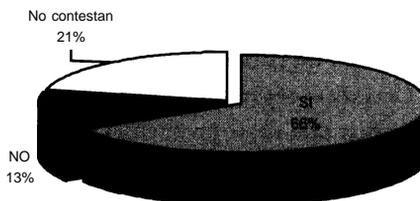
- f). De los temas tratados en el curso cuales considera que han tenido una duración demasiado larga? Demasiado corta?

Demasiado larga	Lenguaje y comunicación. Clasificaciones.
Demasiado corta	Sexualidad. Educación física. Todos los temas. Test

Creemos significativo: Que la parte teórica les importa menos. No ocurrió así el año pasado.

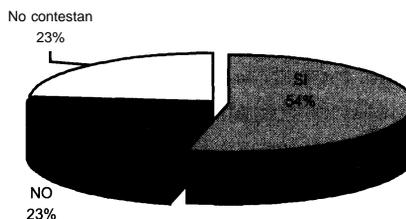
- g). Se ha cumplido de forma adecuada el horario de trabajo establecido? De no ser así especifique la razón:

37 Si  
7 No  
12 No contestan.



#### h), Se ha ajustado el módulo a sus expectativas

30 Si  
13 No  
13 No contestan



#### í), Sugerencias:

Piden que se de mas tiempo al módulo.

Que se de mas tiempo a las prácticas.

Que se hagan mas diplomados para continuar con este tipo de formación.

Conocer mas de antemano los temas necesarios.

**Creemos significativo:** que pidan continuar su formación, que se hagan mas diplomados.

### 8.3.- ESTRATEGIA METODOLÓGICA: EDUCACIÓN PLÁSTICA PARA NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

#### 1.- ¿Qué es para ti el arte?

##### Creemos significativo:

Un gran número considera que es la mayor manifestación del ser humano y el modo de expresar sus sentimientos, pensamientos, valores, expresión esencialmente humana.

#### 2.- ¿Crees necesario la enseñanza artística en la educación? ¿por qué? ¿Y en Educación Especial? ¿por qué?

**Creemos significativo:** Un gran número considera que desarrolla la creatividad, la comunicación, la motricidad fina, la expresión, la autoestima, la inteligencia, porque ayuda a transmitir las ideas con más facilidad.

#### 3.- ¿Has realizado algún curso de artes plásticas?

**Creemos significativo** que mas del 50% no han realizado nunca un curso de artes plásticas.

#### 4.- ¿Trabajas esta área con niños y niñas de Educación Especial? ¿con qué tipo de niños?

**Creemos significativo.** Muchos no trabajan esta área. Especialmente la trabajan con niños que tiene problemas motóricos, retardo mental y sordera. No se nombra la ceguera.

### 8.4.- DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Este módulo se realiza para aquellos que no lo han podido hacer al principio ya que se considera obligatorio para poder obtener el certificado.

#### 1.- Sobre los conocimientos y contenidos

**Creemos significativo:** Que les valoran como excelentes en mas del 50 % Y Muy buenos otro 2%. Para la mayoría han sido contenidos nuevos y tiene un gran aplicación práctica.

#### 2.- Sobre la metodología utilizada

**Creemos significativo:** que mas del 50% la valore como Muy buena, el 15 % Excelente.

#### 3.- Sobre material

**Creemos significativo:** que mas del 50% lo valore como Muy bueno, y un 15% como excelente

#### 4.- Sobre las expectativas.

**Creemos significativo:** Que mas del 50% manifiestan que si se han cumplido sus expectativas.

Los comentarios de los que dicen sí, van es esta línea: Ha sido excelente y la actitud de la DCA muy beneficiosa para el profesorado y sus futuros alumnos.

Felicitaciones, queremos continuar el diplomado

Nos ha faltado tiempo.

Que se hagan mas diplomados.

Los que contestan que no se han cumplido sus expectativas, dan el mismo razonamiento: Nos ha faltado mas tiempo, queremos que se elaboren nuevos planes para hacer nuevos diplomados. Queremos mas tiempo de práctica

#### Resumen:

Los profesores se hacen conscientes de su falta de formación y quieren completarla.

## IX.- EL PRÁCTICUM EN EL DIPLOMADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

## CENTROS DE PRÁCTICAS:

*MODULO PSÍQUICOS:*

CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL ISRI

.ESCUELA ESPECIAL DE SONSONATE

CENTRO DE REHABILITACIÓN INTEGRAL DE ORIENTE (ISRI)

CENTRO ASAPAED

*MODULO DE CIEGOS*

CENTRO DE CIEGOS ISRI

CENTRO DE REHABILITACIÓN INTEGRAL DE ORIENTE ISRI

ESCUELA ESPECIAL DE SONSONANTE.

*MODULO DE TRASTORNOS DE CONDUCTA y PERSONALIDAD*

MARCELINO GARCÍA FLAMENCO

HOGAR DE LA NIÑA MARIA LUISA DE MARRILLAC.

HOGAR DEL NIÑOS SAN VICENTE DE PAÚL

CENTRO ESCUELA 22 DE ABRIL.

TOTAL CENTROS PRIMER AÑO: 11 CENTROS.

*PROFESORADO DE PRÁCTICAS:*

COORDINADORES GENERALES.- 3

COORDINADORES DE CENTROS.- 5

TUTORES DE PRÁCTICAS.- 34

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

GARRIDO, J.L. (1998). Tendencias y problemas de la formación de maestros en Europa. Congreso: La formación de maestros en los países de la Unión Europea. Madrid. Narcea.

INTERNET: <http://nti.educa.rcanaria.es/cep> Importancia de la formación de educadores como agentes de calidad educativa, tal como lo propugnan las reformas educativas (proyecto de formación del profesorado en Latinoamérica).

- INTERNET: EURYDICE: Una década con la educación obligatoria en Europa (1984-1994) ERIC. <http://www.eurydice.org/NewsCommunique/es/Reformas.htm>
- INTERNET: <http://dir.yahoo.com/gouvernement> Executive Branch: Department of education: office of educational Research and improvement (OERI)
- INTERNET: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <http://www.oei.es> <http://www.iepala.es>
- POPKEWITZ, TH (1995). La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente. Propuesta educativa. Buenos Aires. FLACSO.
- RODRIGUEZ A. (1998). Introducción Congreso: La formación de maestros en los países de la Unión Europea. Madrid. Narcea.
- SISTEMAS EDUCATIVOS NACIONALES (1996). EL SALVADOR. Ministerio de Educación. República de El Salvador. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid.
- TEDESCO, J.C. (1987). El desafío educativo. Calidad y democracia. Buenos Aires. Aisa/Gel.
- TEDESCO, J.C. (1997). Fortalecimiento del rol de los docentes. Balance de las discusiones de la 45 sesión de la conferencia internacional de Educación. Congreso atreverse a Educar. Madrid. Narcea.

# La aplicación de las nuevas tecnologías en la educación.

Manuel Santiago Fernández Prieto  
Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación.  
Universidad Autónoma de Madrid.

## RESUMEN:

La presencia de las nuevas tecnologías en todos los ámbitos de nuestra sociedad hace inevitable su uso en entornos educativos y, por tanto, exige una profunda reflexión en busca de sus mejores potencialidades educativas y su adaptación a la actividad educativa cotidiana. La introducción del ordenador como proyecto de innovación en un centro educativo conlleva modificaciones en las diferentes estructuras, en la organización de los medios, en la formación del profesorado, en su colaboración en proyectos comunes, etc. Estos cambios suponen una serie de implicaciones que inciden también en el propio alumnado: nuevos medios, nuevas metodologías, nuevas relaciones con el profesorado.

## ABSTRACT:

The presence of new technologies in all fields of our society inevitably conveys its use in educational environments, and therefore, requires an in depth reflection in the search of its best educational potentialities and its adaptation to the daily educational activity. The introduction of computers as an innovative project in an educational centre conveys modifications in the different structures, in the organisation of the means, in the training of teachers, in their collaboration in common projects, etc. These changes imply a series of implications which affect the students as well: new means, new methodologies, new relationships with the teachers.

## LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN

Al hablar de ordenadores, estamos simplificando una realidad más compleja, en el orden técnico y, por sus implicaciones, en la transformación social y de las organizacio-

nes que los incorporan. Según Adell (1998), las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación son "el conjunto de dispositivos, herramientas, soportes y canales para la gestión, el tratamiento, el acceso y la distribución de la información basadas en la codificación digital y en el empleo de la electrónica y la óptica en las comunicaciones".

Para Cabero (1996) las nuevas tecnologías tienen las siguientes características:

- La inmaterialidad entendida desde una doble perspectiva: la consideración de que la materia prima es la información y la posibilidad de crear mensajes sin la existencia de un referente externo.
- La instantaneidad como ruptura de las barreras temporales y espaciales de naciones y culturas.
- La innovación en cuanto que las nuevas tecnologías persiguen como objetivo la mejora, el cambio y la superación cualitativa y cuantitativa de las tecnologías predecesoras.
- La posesión de altos niveles de calidad y fiabilidad.
- La facilidad de manipulación y distribución de la información.
- Las altas posibilidades de interconexión.
- La diversidad.

Martínez (1996, 102) identifica por nuevas tecnologías "a todos aquellos medios de comunicación y tratamiento de la información que van surgiendo de la unión de los avances propiciados por el desarrollo de la tecnología electrónica y las herramientas conceptuales, tanto conocidas, como aquellas otras que vayan siendo desarrolladas como consecuencia de la utilización de estas mismas nuevas tecnologías y del avance del conocimiento humano".

La tecnología ha supuesto cambios considerables en el desarrollo de diferentes áreas de la actividad humana; sin embargo la escuela no ha sido afectada de la misma manera. A pesar de ello, el ordenador puede iniciar un cambio profundo en los procesos de aprendizaje si se superan las resistencias iniciales (papert, 1995). Para avanzar en esta dirección, Escudero (1992) destaca los siguientes aspectos relativos al uso de las nuevas tecnologías en entornos educativos:

- El uso pedagógico de las nuevas tecnologías por parte de los profesores representa un pilar fundamental para promover y desarrollar las potencialidades que tienen los nuevos medios en orden a propiciar aprendizajes de más calidad.
- Los profesores son sujetos activos que tienen su propia forma de entender su práctica, y sus concepciones y habilidades profesionales conforman el tipo de uso que hacen de distintos programas y medios educativos.
- Facilitar el uso de nuevos medios requiere crear condiciones adecuadas para la clarificación de las funciones, los propósitos y las contribuciones educativas de los mismos.
- El uso pedagógico de medios requiere cuidar con esmero las estrategias de formación del profesorado. Dichas estrategias han de incluir diversos tipos de forma-

ción propiamente tecnológica, que permita el dominio de los nuevos medios; específicamente educativa, que posibilite su integración en el curriculum; y un tipo de formación que capacite para llevar a cabo este tipo de innovación en el contexto escolar.

- Para hacer un buen uso pedagógico de los medios es necesario comprometerse con el desarrollo en situaciones naturales de enseñanza, crear apoyos pedagógicos durante la puesta en práctica, tener disponibilidad de materiales, un trabajo reflexivo y crítico por parte del profesorado y el establecimiento de ciertas condiciones y procesos institucionales que reconozcan y potencien el uso pedagógico continuado.

Collins (1998) establece cinco usos diferentes de la tecnología informática dentro de las aulas, ya que puede utilizarse como:

- Herramientas para llevar a cabo diversas tareas; por ejemplo, utilizando procesadores de textos, hojas de cálculo, gráficos, lenguajes de programación y correo electrónico.
- Sistemas integrados de aprendizaje. Esto incluye un conjunto de ejercicios relativos al curriculum, que el alumno trabaja de forma individual, y un registro de sus progresos, que sirve de fuente de información tanto para el profesor como para el alumno.
- Simuladores y juegos en los cuales los alumnos toman parte en actividades lúdicas, diseñadas con el objetivo de motivar y educar.
- Redes de comunicación donde alumnos y profesores interactúan, dentro de una comunidad extensa, a través de aplicaciones informáticas, como el correo electrónico, la World Wide Web, las bases de datos compartidas y los tableros de noticias.
- Entornos de aprendizaje interactivos que sirven de orientación al alumno, al tiempo que participa en distintas actividades de aprendizaje.

La introducción de las nuevas tecnologías en el sistema educativo ha sido el objeto de múltiples planes que en diferentes países, comunidades y otros ámbitos se pusieron en marcha en la década de los ochenta. Sancho (1996a) identifica una serie de aspectos comunes a todos ellos:

- Se presentan como una innovación. A pesar de ello, en algunas ocasiones su utilización puede representar en términos educativos una involución. Esto ocurre cuando su uso se centra en la realización de tareas de baja demanda cognitiva y social.
- Los encargados y promotores del proyecto muestran una gran confianza en la capacidad de esta tecnología para revolucionar las más profundas inercias de la enseñanza escolar y solucionar los problemas más ancestrales de la actuación del profesorado.

- Muestran una gran desconsideración hacia el conocimiento de la innovación educativa, acumulado a lo largo de la historia, que ha ido aportando luz al complejo problema de la mejora de la calidad de la enseñanza.
- Existe una importante distancia entre los discursos relativos a los múltiples cambios introducidos en todos los órdenes de la vida cotidiana por la utilización masiva de las tecnologías de la información y la comunicación, sus hipotéticas aportaciones a la práctica curricular y la realidad de sus programas de aplicación específicos y su utilización en los contextos reales de enseñanza.

En todos los programas puestos en marcha para promover el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza se ha prestado una atención especial al profesorado, que según Alonso y Gallego (1995) ha de desempeñar las siguientes funciones básicas:

- Favorecer el aprendizaje de los alumnos como principal objetivo.
- Utilizar los recursos psicológicos del aprendizaje.
- Estar predispuestos a la innovación.
- Poseer una actitud positiva ante la integración de nuevos medios tecnológicos en el proceso de enseñanza?aprendizaje.
- Integrar los medios tecnológicos como un elemento más del diseño curricular.
- Aplicar los medios didácticamente.
- Aprovechar el valor de comunicación de los medios para favorecer la transmisión de información.
- Conocer y utilizar los lenguajes y códigos semánticos (icónicos, cromáticos, verbales...).
- Adoptar una postura crítica, de análisis y de adaptación al contexto escolar, de los medios de comunicación.
- Valorar la tecnología por encima de la técnica.
- Poseer las destrezas técnicas necesarias.
- Diseñar y producir medios tecnológicos.
- Seleccionar y evaluar los recursos tecnológicos.
- Organizar los medios.
- Investigar con medios e investigar sobre medios.

Un aspecto clave en la formación del profesorado ha sido el relativo a la selección y uso del software. En esta línea, un informe de la OCDE (1989, 117) afirma: "Toda la formación del profesorado, tanto en su etapa inicial como en la permanente, debe incluir la preparación para valorar y seleccionar software. Esta preparación debe formar parte del aprendizaje básico de la utilización pedagógica de las tecnologías de la información que necesitan los profesores para complementar la preparación introductoria que suelen recibir sobre el uso de los microordenadores y su empleo en el aula."

Con vistas a lograr una adecuada formación de los profesores en el uso de las nuevas tecnologías, Blázquez (1994) establece los siguientes objetivos:

- Despertar el sentido crítico hacia los medios.
- Relativizar el no tan inmenso poder de los medios.
- Conocer los sustratos ocultos de los medios.
- Conocer las directrices españolas o europeas sobre los medios.
- Conocimiento y uso en el aula de los denominados medios audiovisuales.
- Investigación sobre los medios.
- Pautas para convertir en conocimientos sistemáticos los saberes desorganizados que los niños y los jóvenes obtienen de los mass?media.
- Un mínimo conocimiento técnico.
- Repensar las repercusiones en la enseñanza de los nuevos canales, tanto organizativas, como sobre los contenidos y las metodologías.

Estas reflexiones sobre introducción institucional de ordenadores en la educación muestran la importancia de que los aspectos tecnológicos han de unirse a los aspectos pedagógicos, e insisten sobremanera en el diseño de planes de formación del profesorado en el uso de las nuevas tecnologías. Planes en los que se ha de incluir un tipo de formación que capacite para el "procesamiento social" de este tipo de innovación en el contexto escolar (Escudero,1992).

El paso del tiempo ha reflejado la importancia de los esfuerzos realizados para la integración de los nuevos medios en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los resultados no están claros todavía. No obstante, a pesar de que queda mucho camino por recorrer, son muchos los indicadores de urgencia y la presión ambiental para incorporar al diseño curricular los recursos tecnológicos (Alonso y Gallego,1998).

## INNOVACIÓN EDUCATIVA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

Como señala De La Torre (1993), a principios de la década de los ochenta no hay ningún gobierno de la Comunidad Europea que no esté emprendiendo algún programa de introducción de ordenadores y vídeo en las escuelas. En España se pone en marcha en 1987 el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación del Ministerio de Educación, que integra los Programas Atenea (ordenadores) y Mercurio (vídeo).

La emergencia de unos artefactos prácticamente desconocidos para el gran público junto a la aparición de programas de informática educativa en las Comunidades Autónomas con competencias en educación, que exigen formación del profesorado en ejercicio para poner en marcha las innovaciones necesarias para la introducción de estos medios, contribuyen a que se pongan nuevas bases para intentar fundamentar la necesidad de las nuevas tecnologías de la Información en el estudio científico del tratamiento automático de la información y el aprovechamiento de las experiencias

sobre informática con una fuerte base psicológica (Enseñanza Asistida por Ordenador, desde presupuestos conductistas y en ordenadores personales y Logo desde presupuestos cognitivos).

La experiencia de casi quince años ha mostrado que, bajo la cobertura de una potencialidad de la tecnología por sí sola, no hay resultados espectaculares en la actividad educativa de los centros que han introducido ordenadores. Entre los problemas que evidencia el Informe de Evaluación sobre la introducción de ordenadores en España (O.C.D.E., 1991) cabe hacer mención a ciertas; entre otras, el peso de la escasa tradición en el uso de medios en las escuelas, las dificultades para desarrollar innovaciones en el aula y la escasez de dotaciones. Hay problemas estructurales en el sistema educativo, pero también los hay en la configuración de las nuevas tecnologías en su seno.

Cabero (1991) analiza la situación en la que se encuentra la tecnología educativa en las siguientes líneas:

- Los maestros y los centros educativos han sido considerados por los tecnólogos como meros consumidores de diseños tecnológicos ya elaborados.
- Ha habido un claro olvido de la importancia de maestros y alumnos en la concreción de los diseños, y en consecuencia se ha desconsiderado el pensamiento y cultura pedagógica de los maestros.
- La concepción de los problemas educativos ha sido puramente técnica, olvidando su dimensión práctica.
- Bajo la concepción técnico - racional de corte positivista subyace una percepción estandarizada y unidireccional del proceso de enseñanza - aprendizaje.
- El carácter aséptico del proceso y producto educativo derivado de la inserción de medios.

Por su parte, Sancho (1996a) considera cruciales dos aspectos: un cambio en las bases cognitivas sobre las que se construyen medios, toda vez que conceden poca importancia a la práctica docente y justifican procesos de planificación y diseño de sistemas en los que se separa a productores de materiales (expertos) y usuarios (profesores y alumnos); y un cambio en los modelos de innovación que introducen tecnología en las escuelas, porque presentan secuencias asépticas descontextualizadas y sin posibilidades para que los actores incorporen sus interpretaciones y dilemas.

Respecto a los problemas de la incorporación de las nuevas tecnologías en la educación, Area, Castro y Sanabria (1997) proponen una serie de ideas destinadas a generar un campo de debate sobre:

- La necesidad de incorporar las nuevas tecnologías de la información en los procesos de enseñanza hace necesario el desarrollo de la investigación y la elaboración de planes sobre las formas de uso e integración curricular de las nuevas tecnologías, la formación de maestros o las políticas de apoyo.
- La emergencia de un mercado de producción y consumo de cultura audiovisual e informática requiere, entre otros, de experiencias de análisis, evaluación y produc-

ción de software educativo y de las posibilidades de la telemática, así como de los efectos sociales y culturales de estos productos.

- La poderosa influencia de los medios de comunicación social y la pérdida del carácter socializador de la escuela impone análisis, procesos de alfabetización y replanteamiento de metas de la educación escolar.
- La obligación de llevar adelante la reforma que propone la L.O.G.S.E. requiere la elaboración, análisis y estudio del uso de materiales curriculares.

Para que un proyecto de innovación educativa basado en las tecnologías de la información y de la comunicación tenga éxito, la institución debe tener presente cuál es la actitud del profesorado. Este colectivo muestra distintos talentos respecto a las nuevas tecnologías, y es imprescindible que para comenzar un proyecto, exista un núcleo base formado por profesores entusiastas que lideren el cambio. Además, tanto este grupo como el resto del profesorado necesita que la institución les facilite el acceso a una formación inicial y permanente adecuada para trabajar en este nuevo contexto.

Sería un grave error asumir que todos los profesores sienten el mismo entusiasmo y pasión por las nuevas tecnologías. Es imprescindible conocer cuáles son las actitudes del resto del profesorado y qué necesidades tienen. El conjunto de los profesores se puede dividir a grandes rasgos en dos grupos: por un lado están los innovadores a los que pronto se suma un pequeño grupo de entusiastas; frente a ellos está el resto del profesorado que se va incorporando en distintas fases a las nuevas tecnologías y que muestra actitudes variadas hacia ellas (Moore, 1996). El primer grupo aplica las nuevas tecnologías a la educación con escasos apoyos externos y utiliza en profundidad los nuevos medios. Sin embargo el segundo grupo presenta reticencias variables y hace un uso pedagógico superficial de las nuevas herramientas.

Los profesores pertenecientes al segundo grupo no se sienten preparados para utilizar las nuevas tecnologías y deberán recibir una formación adecuada. Muchos de ellos no están convencidos de la utilidad de las mismas para su labor docente (Dillemans, 1998). Hay profesores, especialmente entre los más veteranos, que son reticentes a cambiar la manera en que ejercen la docencia desde hace años y especialmente si esto implica tener que aprender a usar un ordenador. Estos profesores se sienten inseguros en un aula informática y temen perder el control de la situación al no ser ellos el centro del modelo educativo y ante un alumnado que sospechan que maneja los ordenadores con mucha más soltura que ellos (Ienkins, 1998). En cualquiera de los casos, se debe tener presente que todo ello implica un esfuerzo de formación y de tiempo para los docentes que no debe ser infravalorado por la institución.

Una vez implantadas las nuevas tecnologías, son muchas las cosas que cambian en la manera de hacer del profesor y de la institución; sin embargo, conviene tener presente que en cualquier sistema educativo de calidad la pieza clave que determina el éxito del programa continúa siendo el profesor.

En este nuevo contexto, el profesor dedica menos tiempo a las clases magistrales tradicionales. La relación pasa de estar centrada en el profesor a focalizarse en el alumno. El profesor-tutor debe aprender a desempeñar labores de guía y orientador, enseñando al alumno a aprender por sí mismo mediante la utilización de los distintos medios que las nuevas tecnologías le brindan. Esta enseñanza es más individualizada que la tradicional y, al mismo tiempo, se produce una comunicación significativa entre los propios alumnos gracias a las herramientas de comunicación síncronas y asíncronas.

A la luz de la experiencia obtenida en el desarrollo de los diferentes planes que han pretendido la aplicación de las nuevas tecnologías en entornos educativos podríamos establecer algunas conclusiones a modo de propuestas dirigidas a conseguir mejoras en la calidad de los procesos vinculados a la integración de los medios tecnológicos en las aulas:

- Es clave la puesta en marcha de un proceso de formación con amplia información sobre aspectos tecnológicos y didácticos, donde se produzcan intercambios de experiencias y de materiales de apoyo, sea posible la creación de redes de apoyo y con contactos directos entre los diferentes sectores participantes.
- Es necesaria la consideración de que el uso del ordenador supone un enriquecimiento de los procesos didácticos que se establecen entre los agentes clave de los actos de enseñanza-aprendizaje, es decir, entre profesor, alumno y contenidos de aprendizaje.
- Para la optimización de los procesos de innovación educativa, es fundamental la configuración de equipos pedagógicos en los centros educativos con una adecuada organización y una efectiva dinamización, dirigida a impulsar la participación del profesorado en grupos comprometidos con la introducción de las nuevas tecnologías en la educación, en los que se lleven a cabo dinámicas de colaboración y de reflexión.
- Se hace necesaria la definición del puesto de responsable de medios informáticos del centro educativo con un perfil que contemple la formación tecnológica, didáctica y de trabajo en equipo.
- Es imprescindible una amplia dotación de equipamientos tecnológicos a los centros educativos con el fin de que se eliminen las dificultades de acceso a los medios informáticos a la hora del desarrollo de actividades educativas con ordenador.
- La Administración deberá apoyar la creación de infraestructuras en los centros educativos y velar por que las comunicaciones favorezcan la colaboración entre escuelas y centros de formación del profesorado.
- Se deben hacer estudios sobre el coste económico real de la implantación de las nuevas tecnologías en la educación, contemplando no sólo el coste de adquisición de equipos informáticos, sino también el mantenimiento y renovación, gastos de comunicaciones, formación del profesorado, adquisición de materiales educativos, etc.

- Debe tenerse en cuenta que estamos inmersos en una sociedad de la información y que el mundo educativo no puede vivir de espaldas a ella. Las nuevas tecnologías proporcionan materiales educativos con valor añadido, facilitan la comunicación y la búsqueda de información, favorecen el acceso a la educación a personas con desventajas físicas o sociales y desarrollan nuevas destrezas en los alumnos.
- Las instituciones educativas deben apoyar, tanto al profesorado que encabeza la innovación, como a los más reticentes que necesitan actualizar su formación. Se debe cubrir la necesidad de contar con técnicos informáticos que apoyen al profesorado.
- La formación en nuevas tecnologías debe alcanzar, tanto a alumnos, como a profesores. En el caso de los docentes se deben contemplar tanto sus necesidades de formación inicial como permanente. En el ámbito pedagógico deben tener capacidad para enseñar a sus alumnos a aprender con las herramientas proporcionadas por las nuevas tecnologías y conocer cómo utilizar las nuevas tecnologías para enseñar su materia, para comunicarse con los alumnos y para su desarrollo personal y formación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELL, J. (1998): "Nuevas tecnologías e innovación educativa". Organización y gestión educativa, 1, pág 3-7.
- ALONSO GARCÍA, C. y GALLEGO GIL, D. (1995): "Formación del profesor en tecnología educativa" en GALLEGO GIL, D. Y otros (Coord.): Integración curricular de los recursos tecnológicos. Barcelona, Oikos-Tau.
- ALONSO GARCÍA, C. y GALLEGO GIL, D. (1998): "Mundos Informáticos y Educación" en de PABLOS, J. y otros (Coord.): Nuevas Tecnologías. Comunicación Audiovisual y Educación. Barcelona, Cedecs.
- AREA, M.; CASTRO, F. y SANABRIA, A.L. (1997): "¿Tecnología Educativa es tecnología y educación?". En ALONSO, C. (Coord.): La Tecnología Educativa a finales del siglo XX: concepciones, conexiones y límites con otras disciplinas. Barcelona, Centre Telernátic Editorial, pág. 49-60.
- BLÁZQUEZ, F. (1994): "Propósitos formativos de las nuevas tecnologías de la información en la formación de maestros" en BLÁZQUEZ, F. y otros (Coord.): Nuevas tecnologías de la información y comunicación para la educación. Sevilla, Alfar. pág 270-294
- CABERO, J. (1996): "Nuevas tecnologías, comunicación y educación".
- EDUTEc. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. 1, Documento electrónico: <<http://www.uib.es/depart/dceweb/revelec1.html>> [Consulta: 29 de junio de 2001].

- COLLINS, A. (1998): "El potencial de las tecnologías de la información para la educación" en VIZCARRO, C. y LEÓN, J.A. (Eds.): Nuevas tecnologías para el aprendizaje. Madrid, Piramide.
- DE LA TORRE, S. (1993): Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo. Madrid, Dykinson.
- DILLEMANS, J., LOWYCK, G., VAN DER PERRE, C., CLAENS y ELEN, J. (1998): Technologies for Learning; contribution of ICT to Innovation in Education. Leuven, Leuven University Press.
- ESCUADERO, J. M. (1992): "Del diseño y producción de medios al uso pedagógico de los mismos" en DE PABLOS, J. y GORTARI, C. (Eds.): Las nuevas tecnologías de la información en la educación. Sevilla, Alfar. pág 45-83
- MARTÍNEZ, F. (1996): "La enseñanza ante los nuevos canales de comunicación" en TEJEDOR, F.J. Y GARCÍA VALCÁRCEL, A. (Eds.): Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación. Madrid, Narcea, pp. 101-119.
- JENKINS, J. (1998): The Connected Teacher. Oslo, NLS.
- MOORE, G.A. (1996): Crossing the Chasm. New York, NY Harper Business.
- OCDE (1991): Proyecto Atena. Informe de evaluación. Madrid, Ministerio de Educación.
- OECD (1989): Information Technologies in Education: The Quest for Quality Software. Paris, Organization for Economic Cooperation and Development.
- PAPERT, S. (1995): La máquina de los niños. Barcelona, Paidós.
- SANCHO, J.M. (1996a): "La Tecnología Educativa: conceptos, aportaciones y límites". En FERRÉS, J. y MARQUES, P. (Coords.): Comunicación educativa y nuevas tecnologías. Barcelona, Praxis, pág. 35-36/19.

# Los modelos anglosajones y la organización en Francia del proyecto de escuela

joél RICH

Instituto Universitario para la Formación de los Maestros de Aquitania (IUFM) -Burdeos - Francia

## RESUMEN

Este artículo intenta mostrar la influencia, entre otros, de modelos extranjeros singularmente estadounidenses, ingleses y canadienses en la organización y la puesta en práctica de los proyectos de la escuela primaria francesa. El período estudiado dentro de una perspectiva sociohistórica abarca los años 1947-1990.

## ABSTRACT:

The development of the school project in French primary schools : the impact of foreign models as a factor of intelligibility.

This article sets out to show the progressive influence of foreign models, particularly American, English and Canadian ones, in the creation and development of school projects in French primary schools. This socio-historical overview covers the period 1947 - 1990.

## KEYWORDS:

school project, sociologic aspects, elementary school, history, foreign models

Para entender la existencia institucional del proyecto de escuela, ¿ basta contentarse con la idea de que fue viniéndose progresivamente como una respuesta de los responsables a la crisis de la escuela desde el principio de los años sesenta? Formulamos aquí la hipótesis de que el proyecto de escuela es el resultado de influencias en una época opuestas y dependientes de concepciones escolares alejadas que fueron reuniéndose progresivamente.

Con la prolongación de la escolaridad, la supresión del examen de entrada en clase de primero, luego la abolición de las orientaciones inegales en el colegio (en Francia, el primer ciclo de la enseñanza del segundo grado, consta de 4 cursos de tronco común obligatorios de 11 a 15 años), se vino a la puesta en práctica de métodos y modos de organización que se atendían a tomar en cuenta la diversidad -de los alumnos de otra manera que por las repeticiones de curso y la segregación [1]. Se pasó de una escuela en la que prevalecía un ideal de igualdad de las oportunidades por una igualdad de trato de los alumnos, a la idea de que la escuela tenía que adaptarse a la diversidad de sus públicos.

Sin duda las instrucciones oficiales de 1886, 1923 Y 1938 no se mostraban indiferentes a la adaptación de ciertas enseñanzas con contextos locales; pero los proyectos de establecimiento en el colegio de los años ochenta hicieron necesarios la elaboración de compromisos locales entre los actores en el marco de la descentralización O-L. Derouet, 1992). Formulamos aquí la hipótesis de que la concomitancia de factores variados presidió a la formación del proyecto de escuela [2]. De la misma manera que Chamboredon y Prévot analizaron la conjunción de series de determinaciones que permitieron la invención de una nueva definición dominante de la escuela de párvulos, tenemos el propósito de destacar los influjos extranjeros al modelo francés que pudieron influir en la aparición, del proyecto de escuela. Nuestro análisis aquí sólo estribará en los últimos cincuenta años.

Las investigaciones demográficas [3], luego los trabajos de análisis crítico de la escuela en los años sesenta, fueron seguidos por una evolución de la reflexión de los responsables del Estado para remediar de otra manera a las desigualdades de aciertos comprobadas.

Los textos sobre el proyecto de escuela desde 1990 resultan de las reformas parciales sucesivas, de las luchas políticas, sindicalistas y de la acción de los movimientos pedagógicos que condujeron al fin y al cabo a un acuerdo de hecho de los reformadores y a la aparición de la escuela por proyectos.

La circular de febrero de 1990 agrupa temas tales como el trabajo en equipo, la comunidad, la idea de participación, la abertura, ∞ que fueron haciéndose una Vulgata pedagógica que en parte recurre también a la sociología de las organizaciones. No podemos recapitular aquí el papel de los varios movimientos pedagógicos y de las confederaciones que integraron de manera simplificada los datos de orden psicopedagógicos, psicociológicos, económicos y sociales que engendraron una mirada nueva sobre el niño, y el contenido de los métodos pedagógicos que le convienen. Aquí sólo nos interesaremos al influjo de los únicos modelos tomados del mundo anglosajón.

Por comodidad, es posible distinguir el período 1947-1959 (entre el Plan Langevin-Wallon y la ordenanza Berthoin).

El plan Langevin-Wallon que toma de nuevo la idea de escuela única de los Compañeros de la Universidad [4] propone una pedagogía inspirada de la Educación Nueva bajo la forma concensual de métodos activos. En esta renovación pedagógica podemos notar imitaciones anglosajones, el "Self-government", por ejemplo. Este término de "Self-

government" refleja en realidad la noción de proyecto propuesta por John Dewey que en *Experiencia y educación* publicado en Francia desde el primer trimestre de 1947 reúne los temas de auto-control y sentido del proyecto: "Un auténtico proyecto encuentra siempre su arranque en el ímpetu del alumno" [5]. Ya en el "entre-deux guerres", personalmente Roger Cousinet había sido fuertemente influido por los métodos estadounidenses de "self-government" y se encuentra esta misma concepción en el autor del Método de trabajo libre por grupos [6]. En los años de creación de las clases nuevas, el mismo Freinet se interesó por un "método de los proyectos" por "situaciones auténticas de experiencias" que conocía gracias a la lectura de la Escuela activa de Ferriere, en la que se exponía la "Project method" de J. Dewey [7].

En los años sesenta la noción de proyecto cobró un significado nuevo gracias a trabajos de diversos sociólogos. Así Agnès Henriot subraya que el término de "comunidad" aparece en el vocabulario sociológico con la obra de F. Tönnies parecida en 1887 (*Comunidad y sociedad*). Tomado de nuevo por Durkheim desde 1893, se difundió luego en las ciencias sociales por los antropólogos dentro de la sociología/etnología urbana (R. Park, 1925, y sus discípulos de la Escuela de Chicago, in Henriot). El término de "comunidad" fue empleado en el dominio educativo "para señalar el conjunto de las personas y de los grupos, dentro (y fuera) de los establecimientos escolares a los que atañe la acción educativa" [8]. El éxito de este término y su vulgarización en los EE.UU. ("educational community"), o "school community") constituyen otros tantos trabajos que tratan de la relación del cuerpo docente y de la "comunidad". En Francia el término conserva más el significado de "fusión", la noción de "comunidad" evoca más bien el deseo de una convergencia de modos de ver y de un trabajo en común y se utiliza por ciertos grupos en un fin de agrupación o movilización [9]. En aquella época fue recuperado por los políticos en el marco de la lucha contra la pobreza. Se habla entonces de "programas compensatorios" destinados a los niños de medios desfavorecidos en las grandes ciudades (1961-1966). En Inglaterra, el informe Plowden de 1967 sugiere él también mejorar "el funcionamiento de las escuelas en los sectores más desfavorecidos apoyándose en gran parte en la idea de una educación en comunidad" [10]. Esta implicación de los docentes y de los padres prefigura, ya se sabe, la creación de las Zonas de Educación Prioritarias (Z.E.P.) en 1981 en Francia, que se recuperará como tema de la apertura y de la colaboración preconizadas en la circular de los proyectos de escuela de 1990.

A fines de los años sesenta la noción de proyecto perdura en la pedagogía institucional y Michel Lo brot, que critica el "método de los proyectos" de J. Dewey y Kilpatrick por su carácter limitado a "un nivel meramente escolar", evoca las experiencias hechas más allá del atlántico por M.E. Collins y M.E. Wells (*A project curriculum*), y cita en ejemplo el plan Dalton y el sistema de Winnetka elaborado por C. Washburne.

En marzo de 1968, el coloquio de Amiens que vuelve a tomar las conclusiones del informe Plowden, contribuyó a la aparición progresiva de los proyectos de establecimiento y luego de escuela [11]. La importancia nueva otorgada al nivel local aparece a los

jefes de establecimiento y a los sindicatos como una solución ("descentralización financiera") y los padres de alumnos esperan de ella una participación más importante[12].

Todo ocurre en realidad como si el modelo anglosajón de descentralización y de comunidad que permite el acuerdo consensual de los diferentes actores educativos (consenso negociado, asegurado entre otros por los descubrimientos en el campo de la psicología) una renovación de la escuela francesa pudiera de aquí en adelante ser posible. Las dificultades para arreglar la organización de los proyectos de establecimientos no se ignoran pero los recursos acrecentados consagrados a la formación del cuerpo docente ya la introducción de ciertas técnicas de psicología social han de permitir - creen - la organización de este funcionamiento nuevo de los establecimientos. Se evocan entonces Elton Mayo y J.L. Moreno. Constituidos en "grupos de trabajo" (en el sentido de Bion) el cuerpo docente en comunidad podría de esta manera introducir localmente una "corrección cibernética" de los proyectos emprendidos[13].

La evolución de nuestro sistema educativo que se trata de adaptar a las nuevas condiciones económicas y sobre todo científicas que están en juego implica mirar más allá de las fronteras y particularmente hacia los países anglosajones. Su hegemonía económica se presenta como una amenaza: la crisis de la enseñanza francesa exige una adaptación a una era de adquisiciones aceleradas de los conocimientos científicos. Como lo recuerda en su alocución de clausura A. Peyrefitte: "No hay "países subdesarrollados", sólo hay sociedades inadaptadas a la civilización científica y técnica que es la de la última tercera parte del siglo veinte". Se trata de transformar el sistema educativo francés sobre el modelo de los sistemas educativos de los países más eficientes, y la escuela tiene que adaptarse de manera pragmática a su medio ambiente, como una empresa en un sistema de economía liberal. Los docentes han de traer respuestas según "el medio propio al establecimiento" y "ningún programa se puede prescribir arbitrariamente "desde arriba". Los docentes están "en el cruce de la vida del establecimiento y de su medio ambiente" y son los que tienen que obrar a la abertura de la escuela: "la escuela no podrá nada si se empeña en quedarse en un campo cerrado y protegido que se bastaría a sí mismo. No lo olvidemos: "el fondo cultural" procede esencialmente desde fuera, del medio del niño, de su experiencia cotidiana" [14].

Al principio de los años sesenta, la abertura de la escuela es una realidad más allá del atlántico con las "open area schools" y encuentra entonces un gran éxito cerca de los pedagógicos y de los movimientos pedagógicos; Inglaterra presenta modelos comparables [15]. Descrita como "escuela ideal", la "open area school" permitía responder a la vez a "una relación maestro-alumno más personalizada" (K. Rintoul, IZ. Thorne), a los principios de los "métodos activos" y a los encuentros con los padres de alumnos. Por fin, a consecuencia del informe Plowden, el gobierno británico espera encontrar soluciones para mejorar el rendimiento pedagógico [16]. De esta manera se pone de relieve el trabajo de los maestros y la puesta en común de los proyectos realizados en las escuelas. En el modelo anglosajón de las "open areas schools", las Instrucciones tocando a la construcción de las escuelas "élémentaires" (o sea el segundo y tercer año de escuela primaria)

invitan a realizar una organización del espacio adaptado mejor a los objetivos de la renovación pedagógica: "Así, la circular precisa una concepción modulable del edificio favoreciendo la individualización de la enseñanza, la pedagogía de apoyo, el trabajo en equipo, la liberalización de las clases y de las asignaturas, así como la abertura sobre el mundo exterior" (26). Por primera vez por otra parte, la noción de equipo aparece en las circulares oficiales, para desembocar en una vulgarización de la noción (Kherroubi) [17].

En 1971, Olivier Guichard había confiado a Louis Joxe la responsabilidad de una comisión encargada de reflexionar sobre la condición docente. Este "consejo de sabios" (compuesto de universitarios, de sociólogos y de periodistas) se interesa por descubrir "como devolver el ánimo y una moral a estos funcionarios muy trastornados por la crisis". El día 15 de junio de 1972 se publica un informe que analiza las causas del malestar y de la inadaptación de los liceos (en Francia, segundo ciclo de la enseñanza del segundo grado, comprende 3 cursos) y colegios de las que Girod de l'Ain propone una síntesis en una conferencia-debate en los días de estudios organizados por la revista "Education et développement" (noviembre de 1972). Para él, se trata de "trasladar la autonomía del profesor dentro de su aula a la comunidad docente o colectividad educativa que constituye un establecimiento abierto a la educación global y permanente". Delante de las preguntas conexas a esta innovación: "¿Pero será un proyecto nacional? ¿Dónde pueden existir proyectos?... Lo importante es que los alumnos y los padres puedan saber lo que se puede encontrar en tal tipo de establecimiento, etc..." la respuesta del conferenciante consiste en mentar al psicanalista estadounidense Carl Rogers: "Hace Ud lo que se siente capaz de hacer. Uno va innovando paso a paso" [18].

De manera curiosa, en 1971, Olivier Giscard d'Estaing propone la autonomía de los establecimientos en sus proposiciones de una "política moderna de la educación", en su obra Educación y civilización, mientras Pierre Juquin afirma en su obra Reconstruir la escuela (1973) que los programas nacionales tendrán que "armonizarse con la mayor flexibilidad de aplicación en la base de una ancha autonomía pedagógica de los establecimientos".

Diplomado de la universidad de Havard, Olivier Giscard d'Estaing al defender una concepción esencialmente liberal es partidario de la descentralización y de una competencia entre los establecimientos: "regionalizada y competitiva, nuestra educación dejará los legajos polvorientos de una administración demasiado centralizada, impersonal, tradicional, regulada, para acercarse a hombres que no piden más que animarla, enriquecerla, orientarla hasta una nueva escala en la que esto es posible: la de un establecimiento o de un grupo de establecimientos"[19]. De la misma manera preconiza para los establecimientos "el poder de la experimentación de cuya responsabilidad responden"; los docentes pues se convidan a dar pruebas de iniciativas (¿de proyectos?) localmente adaptadas. Los modelos propuestos se toman a experiencias extranjeras que proceden de numerosos países tales como Suecia, el Japón, los Estados Unidos, Alemania, Holanda y Gran Bretaña. La bibliografía, además de unos autores franceses, un plan belga, (Universidad 1980) y un informe de la O.C.D.E. sobre la planificación de la educación en

Suecia, comprende en gran parte autores anglosajones : Alvin C.Eurich (Reforming American Education, Harper and Row), Christopher Jencks" David Riesman (The Academic Revolution, Doubleday), Franklin Patterson, Charles Longworth (The Making of a College, The M.I.T.Press), etc...

La influencia de los autores anglosajones se acrecenta con la venida a Francia de Carl Rogers. Claude Malandain evoca sucesivamente para este período la antipedagogía, la solución no-dirigida, el tema de la inadaptación escolar y la existencia de una pedagogía clínica que toma en cuenta el modelo psicanalítico[20], y muestra la pluralidad de las referencias y de las influencias a las que la escuela está sometida en su conjunto por vía de sus pedagógos. El recuerdo del pensamiento de I.Illich, o de A.S.Neil tiene como denominador común la suspensión de una alienación del deseo personal, y temas de experiencias libertarias, a la medida de la toma en cuenta de este último. La solución no-directiva que introduce C.Rogers (y sobre todo cierta literatura de vulgarización, como lo subraya C.Malandain) vuelve a tomar en cuenta de la misma manera el deseo, la libertad y la creatividad, según la experiencia y el proyecto de cada uno. Una pedagogía clínica tendrá por su parte que corresponder al "proyecto de una escuela personalizada" cuya organización del trabajo en equipo asegurará a la vez un puesto en el interior de un grupo: "Dentro de esta forma de organización del trabajo (...) el grupo se da un propósito único que ha de cumplirse por especificación de las tareas de cada uno" [21]. Paul Goodman, del que Bernard Vincent expone lo esencial del pensamiento en dos largos artículos [22] en 1974 (se murió en 1972), se presenta, él también, como el instigador de un aprendizaje en el que predomina la voluntad propia de cada uno y "una libre exploración", para la condenación de una escuela calificada de "peligrosa", "poca creativa" y que perdió el sentido de la "comunidad" y de la "comunicación". Tomar de nuevo las concepciones de este autor conduce a la idea de que hay que hacer un trabajo más en comunidad en la escuela, en el que la idea de consenso de los docentes y de los esfuerzos hechos de manera racional y homogénea en un proyecto común se afirma de nuevo y hace visiblemente época en aquellos tiempos "La escuela perdió su virtud primera que es ser una comunidad... Hasta los docentes no forman una colectividad unida y homogénea...". El proyecto de escuela aparece en los textos en los que se proponen los términos de equipo y aprendizaje: "la gestión autónoma, es decir la organización de los estudios y de la vida escolar por el esfuerzo de los maestros, de los alumnos y de la población local reunidos, con ayuda y control mínimo por parte de las autoridades"[23].

La reforma Haby de 1975 recupera estas ideas : el cuerpo docente, los padres de alumnos y los alumnos forman de aquí en adelante una comunidad escolar (Artículo 13), se necesita una adaptación del establecimiento a las condiciones locales (Artículo 16),y la arquitectura escolar se piensa a la imagen de este nuevo funcionamiento de abertura de escuela (Artículo 17).

Publicaciones canadienses sobre el tema de los proyectos se interesan por determinar las condiciones de la existencia del proyecto educativo en la escuela. Por ejemplo, Claude Paquette propone ver en el proyecto educativo el motor de la innovación (de ahí la

denominación en Paquette de "proyecto educativo de tipo innovador") que hace escapar al peso de una tradición pedagógica y a reglas y pautas que no son "necesariamente conocidas y aceptadas por los diferentes agentes" [24].

Presentado de esta manera, el proyecto educativo quebequés está encaminado a poner el cuerpo docente más en situación de elaborar "operaciones más coherentes".

En 1979, con Christian Beullac que viene del mundo de la Empresa y no ignora nada de lo que está en juego internacionalmente [25], la noción de proyecto penetra en la escuela de manera más fuerte todavía con los F.A.e.T.E. (proyectos de actividades culturales y educativas integradas). Estos proyectos han de favorecer "realizaciones concretas" y "solicitaciones que van en el sentido de la innovación y de la creatividad" apreciadas por O.Giscard d'Estaing. Por otra parte, la Empresa se presenta como capaz ella también de "entrar en crisis, sufrir los asaltos del medio ambiente, puede evolucionar debido a los cambios de éste, después de fusiones, reorganizaciones, diversificaciones, etc..." se vuelve un modelo predominante en la educación, como lo evoca para el fin de los años setenta Félix Torres, mientras la crisis económica va acrecentándose [26]. Para esta época, se empieza a hablar de "cultura de empresa" y otra vez el modelo norteamericano parece imponerse como solución global a la crisis [27].

En 1981, con el ministerio Savary, la imposición de los modelos extranjeros no se esfuma. De manera preparatoria, define las condiciones de existencia de proyectos de acción educativa (p.A.E.) a partir de una circular de diciembre de 1981 [28]. De la misma manera, atento a las desigualdades culturales y sociales, empieza a partir de diciembre de 1981 [29] localizando los sitios juzgados más desfavorizados, para establecer una distinción entre las "acciones prioritarias" que se dirigen a una mejora del sistema educativo y el fortalecimiento selectivo de la acción educativa en las zonas de educación prioritarias (Z.E.P.). Así se definen "proyectos de zonas" agrupados en "programas de educación prioritaria". La inspiración de esta fórmula procede de los programas de enseñanza comunitarios centrado en la cultura local desarrollados en los Estados Unidos pero hasta las insuficiencias de sus resultados observadas en Nueva-York "escaparate experimental en este orden" para Marie Duru-Bellat, no alteraron su prestigio para los responsables franceses [30]. La autonomía progresivamente aumentada del establecimiento durante los años que siguen, hace que la función del jefe de establecimiento se hace más importante y el Inspector regional de vida escolar Guy Delaire propone una síntesis de lo que ha de ser esta función en una guía publicada en 1986 en la que se dice que la concepción del jefe de establecimiento oscila entre la del "jefe militar", del "jefe político" y de un "manager atento a conducir hombres hacia las fines fijadas por el consejo de administración que preside, de acuerdo con los objetivos nacionales ..." He allí una imitación de los autores anglosajones, especialmente en el orden del "management" y en el del "leadership" [31].

La ley de orientación del 10 de julio de 1989 extiende el proyecto de establecimiento a todas las escuelas primarias para la realización de proyectos. La investigación comparativa hecha en 1985 por Patricia Broadfoot y Michel Gilly sobre el funcionamiento de las

escuelas primarias inglesas y francesas ya revela la preocupación de examinar sistemas que presentan principios estructurales profundamente diferentes [32]. Al reunir los datos de la investigación, Inglaterra presentaba un sistema escolar descentralizado desde hacía mucho tiempo, muy diferente del modelo francés fuertemente centralizado todavía, allí no existen programas nacionales impuestos a los establecimientos y las escuelas elaboran proyectos de establecimiento desde hace mucho tiempo, presentados a sus agentes bajo la forma de folletos.

En Francia, la referencia a las realidades extranjeras tratándose de proyectos en los establecimientos y las escuelas se conjugan también con los trabajos de sociología de las organizaciones. J.-P. Übin muestra las capacidades instrumentales del proyecto de establecimiento y de la organización práctica del orden de autonomía a continuación de los trabajos d'Elton Mayo [33]. La dimensión humana se toma en cuenta y "una buena organización del trabajo" ha de favorecer el compromiso sobre objetivos inclinados a mejoras y eficacia (R.Sainsaulieu, 1988) y la obra de Michel Crozier y Erhard Friedberg, *L'acteur et le système*, cuenta a partir de 1977 en la aparición de los proyectos. M. Crozier convidado al seminario de Souillac en 1982, proponía un informe sobre *La stratégie du changement*, y explicaba que había que "trabajar más a fondo, asociar todos los responsables en todos los niveles, reflexionar con arreglo a los recursos que son los medios de la acción y del proyecto" [34].

La fianza traída por Michel Crozier se conjuga también con investigaciones otra vez anglosajones, como las de Peter Woods, que ve en la formación y experimentación de grupo el medio de prestar una preciosa ayuda a los docentes y a su plena realización profesional: "Cuanto más experimentados se hacen los docentes, más los grupos de auto-ayuda (self-help groups) pueden desarrollarse. Pueden tocar, por ejemplo, problemas particulares dentro de una o varias escuelas, o motivos de preocupación comunes: innovación en el programa, experimentos de enseñanza en pareja (mixed-ability) ..." [35].

Philippe Bernoux con su trabajo de síntesis (1985) vuelve a tomar los temas de la sociología de las organizaciones y este enfoque tiende a tranquilizar los responsables: "Se presencia hoy día a una emergencia de los problemas de la organización de las empresas y de las instituciones cuyas soluciones empiezan a vislumbrarse [Bó]. El sistema francés de la época es condenado por su inmovilismo: "Estudiando las cosas desde un poco más cerca, uno se da cuenta en efecto de que el sistema de valores estadounidense valoriza mucho los ganadores (the winners) y de que las instituciones liberalizan la creación, sin sistema de ayuda pero con gran facilidad. El modelo francés más igualitario pero no menos elitista, no incita al éxito individual por la creación de empresa, y multiplica a la vez las condiciones previas y las ayudas". Para los responsables atentos a abolir las pesadeces de un funcionamiento centralizado el paradigma de atracción mutua en el que los comportamientos se interpretan como acciones acometidas con objeto de conseguir ciertos objetivos, en el que los comportamientos sociales son "el hecho de actores obrando intencionalmente, con objeto de objetivos escogidos por ellos aplicando estrategias para lograrlos", tiene de que seducir [37].

¿Cómo no pensar en una concomitancia de las transformaciones del funcionamiento de la escuela y de la empresa? En la industria, al taylorismo sucedieron "círculos de calidad" para fomentar la innovación, las estimaciones permanentes y los auto-controles gracias a una comunicación mejorada y intensificada, y desde este punto de vista, la empresa parece anticiparse a la escuela. B.A.Scott(1980), asimila los "círculos de calidad" (quality circles) con managements projects para una mejor eficacia en la empresa [38]. J.P.Boutinet muestra que las tareas requeridas de las escuelas para la constitución de proyectos: la "puesta en evidencia de las potencialidades de la situación", o más la "planificación" o el análisis de los "resultados conseguidos a término perentorio o medio ..." se inspiran de métodos aplicados en la empresa. Recuerda pues la distinción entre "Consejero de proyecto", "Director de proyecto", "Jefe de proyecto", "Ingeniero de proyecto" y "Analista de proyecto" etc ... Los trabajos de síntesis de André Nadeau (1966), desde el enfoque PERT (program Evaluation and Review Technique) de Cook (1966), que es una técnica gráfica para describir las operaciones de un proyecto, hasta la técnica DELPHI, como técnica de planificación, pasando por el modelo de evaluación de Alkin [39], subrayan la anterioridad técnica de una dirección de proyectos existiendo en el mundo de la industria estadounidense que puede trasladarse en el mundo de la formación. Dentro de esta perspectiva, la sustitución de los métodos de evaluación a los métodos de control del trabajo de los alumnos tal vez constituiría una tentativa de adaptación y de modernización de la organización de las empresas (D.L.Stufflebeam [40]).

## CONCLUSIÓN

La escuela francesa en otro tiempo tan segura de sus principios, se renovó considerablemente en su organización, sus programas y sus métodos pedagógicos y en la formación de sus docentes. Como la escuela primaria a partir del siglo XIX había vacilado entre proseguir la pedagogía de las congregaciones o adoptar los principios de organización del mundo de la fábrica (école mutuelle), parece que la modernización de la escuela de la IIIa República para adaptarse a nuestra sociedad industrial ha sacado modelos en las sociedades anglosajonas más confiadas en sus economías; y las transformaciones pedagógicas, a sus maneras y a sus ritmos, se modernizaron como los modelos de encuadramiento de una industria preocupada por resultados comparables con los de las economías anglosajonas. Sin duda convendría también localizar factualmente, para averiguar nuestra análisis, los diferentes relevos que permitieron tales imitaciones. Sería entonces la oportunidad de entender mejor la aprobación paradójicamente consensual ahora de principios de reforma de la institución escolar propuestas y difundidas primero por las capas dominantes de la sociedad y rechazadas mucho tiempo por los docentes. Queda que podemos interrogarnos sobre la capacidad de los docentes franceses, formados según referencias ahora juzgadas anticuadas por las autoridades, para elaborar y conducir proyectos de escuela que correspondan a modelos compitiendo a lógicas tan alejadas.

## NOTAS

[1] ISAMBERT-JAMATI V in PLAISANCE E. (1985).

[2] CHAMBOREDON J-C, PREVOT]. (1973) Le métier d'enfant, Revue française de sociologie, Juillet-septembre - XIV-3.

[3] Ver el prefacio d' Alain GIRARD (1970).

[4] LES COMPAGNONS DE L'UNIVERSITE (1918).

[5] DEWEY J.(1947), pp. 92,93. Es un discípulo de John Dewey, Kilpatrick, quien lanza el "método del proyecto" (the project method) .

[6] Como lo subraya J.HASSENFORDER en el prefacio de la obra de Louis RAILLON (1990), Roger Cousinet se inspira del movimiento de pensamiento que se desarrolla en el extranjero, singularmente en los países anglosajones (p.7). Louis Raillon que mentaba también el asombro de los franceses delante de la descentralización de la educación en los UU.EE., en Gran-Bretaña, en Alemania, en Suiza y se proponía comenzar hoy día (1976) una campaña de sensibilización..., para lanzar en el público esta idea que le es extranjera". Il faut décentraliser l'éducation, in Education et Développement, 1976, op.cit. p.65.

[7] FERRIERE A. (1953). Dewey et Kilpatrick se citan varias veces a lo largo de la obra. Sobre sus relaciones con C.Freinet se consultará el artículo de Daniel Hameline, "Célestin Freinet et Adolphe Ferriere ou le pourquoi d'un compromis", in CLANCHE P., DEBARBIEUX E., TESTANIERE J. (1994), pp. 25-38.

[8] HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990) Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe, in HASSENFORDER J. (1990), p. 140.

[9] Op. cit. p. 141. Hubiera sido posible mencionar además los trabajos de M. MEAD ou de R. BENEDICT que se estudiaron la una y la otra las características del sistema educativo estadounidense, dentro de una perspectiva comparativa con otras sociedades (1951); o todavía más los trabajos de HOSTETLER sobre las sociedades Amish (1971).

[10] HENRIOT-VAN ZANTEN A." op.cit.. pp. 144 -145.

[11] Actes du Colloque national Amiens (1969) Pour une école nouvelle, Dunod, pp. 179, 283. La escuela se presenta como una comunidad: "la escuela no abraja sólo individuos. Es el lugar en el que una comunidad se establece cualesquiera sean la forma y la intensidad de los lazos entre las personas."

[12] Pierre BOURDIEU recuerda en las Actas del coloquio que "el número de los agentes individuales o colectivos (asociaciones de padres de alumnos, administración, jefes de empresas, etc.) que se interesan por su funcionamiento y aspiran a modificarle porque esperan de él la satisfacción de sus intereses, tiende a aumentar (...), la aparición

de grupos de presión específicos - tales como los que organizan los coloquios de Caen, Amiens o Orléans - reuniendo patronos, tecnócratas, y docentes...". Ibid. p. 211.

[13] BOUTINET J.-P. (1990) da sin embargo por origen de la gestión por proyectos en la industria, los Estados Unidos durante los años 1940-1950, con el Manhattan project, del que resultará la primera bomba atómica. (p. 197).

[14] Op.cit. pp. 151, 162-163-164.

[15] Así, Noëlle MONIN (1992) llama nuestra atención sobre la parte de los modelos extranjeros en lo que toca particularmente en la concepción pedagógica de locales adaptados (Thèse de Doctorat, Université de Bordeaux 11, sous la direction de Jacques Testanière). Recuerda el contenido del informe "Focus of change : guide to better school" definiendo nuevos modelos pedagógicos basados en la individualización de la enseñanza, el trabajo en grupos modulables, la investigación documental y el trabajo en equipo" (p. 56) y se refiere al Proyecto de nota sobre las escuelas abiertas (O. Ader, F. Best, J. Hassenforder), Document du stage national sur l'école ouverte de 1974).

[16] Noëlle MONIN nota que un poco a la manera del informe canadiense Parent, "el informe Plowden hace un balance del sistema escolar británico y hace recomendaciones para mejorar su funcionamiento por una gestión buscando el completo desarrollo de cada niño, la acentuación de la relación entre la escuela y la comunidad, una concepción más "familiar" de la relación pedagógica", Ibid. p. 64.

[17] KHERROUBI M. (1988) Le travail en équipe dans l'école primaire, in PERRENOUD P., MONTANDON C. (1988), pp. 211-225.

[18] GIROD de l'AIN (1973) Vers la fin du modèle unique d'enseignement, Education et développement, n° 83.

[19] GISCARD DESTAING O. (1971) : " los establecimientos dispondrían verdaderamente de una autonomía muy grande (...) Se podría imaginar una variedad muy grande de iniciativas y de opciones, tal como se encuentra en los colegios británicos." Ibid. p. 126.

[20] MALANDAIN C. (1989), pp. 37-55.

[21] VIAL J. (1982).

[22] VINCENT B. (1974) La pensée éducative de Paul Goodman; 1 - L'école en procès, Orientations, n° 50, Mai, et "11-Pour une école conviviale", Orientations, n° 51, juillet.

[23] Op.cit. , Orientations, n° 51, p. 291.

[24] PAQUETTE C. (1979) Jalons pour un projet éducatif, Perspectives, volume XV n°3, Montréal, pp. 111-120.

[25] Christian BEULLAC se presenta muchas veces como uno de los primeros teóricos del proyecto de empresa, como lo hace notar Jean-Pierre Obin (1993), p.60.

[26] TORRES F. (1988) L'entreprise post-moderne, in Autrement, n° 100, pp. 22-27.

[27] El proyecto de empresa es él mismo el fruto de numerosas investigaciones y tentativas (particularmente estadounidenses) que Christian Beullac no podía ignorar. Se consultará en estos puntos, la obra de Raymond-Alain Thiétart (1980) Le management,

PUF, pp.14-22. J.-P. Boutinet apoyándose en la literatura estadounidense afirma que el project management (o sea la gestion por proyecto) se remonta a los años 1940-1950 en la industria del armamento, de la defensa y de la aeroespacial U.S. J.-P.Boutinet, 1990, ouvrage cité pp. 195-197.

[28] circulaire n° 81-536 du 28-12-1981.

[29] circulaire BOEN N° 1,21/01/82.

[30] Marie DURU-BELLAT et Agnes HENRIOT-VAN ZANTEN (1992) evocan la existencia de programas de enseñanza comunitarios centrados en la cultura local: "Después de un período de euforia, los resultados observados sin embargo fueron amargos. El analisis del caso de la ciudad de Nueva York, escaparate experimental en este orden enseña que en vez de acrecentar el poder de las categorías dominadas, este movimiento favoreció la aparición de nuevos feudos de poder en los distritos escolares" cit. p.92.

-[31] DELAIRE G. (1986), p.11 et 304.

[32] GILLY M., BROADFOOT (1993), p. 170.

[33] OBIN J.-P , (1993), op.cit. p. 92.

[34] CROZIER M., FRIEDBERG E. (1977). Para la bibliografía páginas 479 à 488, publication Editions du Seuil, (ISBN 2-02-005839-1). La bibliografía propuesta por Michel Crozier es por sí sola más reveladora en lo que toca a la influencia extranjera y más particularmente anglosajona puesto que de las 232 obras catalogadas, 166 son obras estadounidenses o inglesas, menos de una tercera parte de las referencias bibliográficas son en francés, y las demás obras (en alemán o en holandés) no son más que 13. C.-H. Cuin y F.Gresle concluyen por su lado la presentación del "individualismo metodológico" de R.Boudon por una alusión a la "elección racional de los anglosajones (que) influye mucho, durante los años 80, la sociología política" (Birnbbaum et Leca, 1986)", cit. p. 97.

[35] WOODS P. (1990), pp.19 et 167.

[36] BERNOUX P. (1985), pp. 12-13.

[37] Ibid. p. 34.

[38] SCOTT B.A. (1980) Quality circles an employer participation program in Visions tomorrow, actions for to-day, The Organisation Development Network. En realidad, el management project existe desde 1950 en los Estados Unidos bajo formas técnicas,

[39] NADEAU M.-A. (1981), pp. 94, 357 et 357.

[40] STUFFLEBEAM D. (1980).

## BIBLIOGRAFÍA

- A.E.E.R.S., Association d'Etude pour l'Expansion de la Recherche Scientifique (1968) Pour une école nouvelle (Dunod).
- BERNOUX P. (1985) La sociologie des organisations (paris, Editions du Seuil).
- BOURDIEU P. (1984) Horno academicus (paris, Les Editions de Minuit).
- BOUTINET J.P. (1990) Anthropologie du projet (paris, PUF).
- CLANCHE P., DEBARBIEUX E., TESTANIERE J. (1994) La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives, (Bordeaux, P.U.B.)
- CROZIER M., E. FRIEDBERG (1977) L'acteur et le svstemc, (paris, Les Editions du Seuil).
- CUIN C.-H., GRESLE F. (1992) Histoire de la sociologie, 2. Depuis 1918 (paris, Editions La Découverte).
- DELAIRE G. (1986) Le chef d'établissement, pratique de la fonction (Editions Berger-Levrault)
- DEROUE J.-L. (1992) Ecole et justice (paris, Editions Métailié).
- DEWEY J. (1947) Expérience et éducation (paris, Bourrelief et Cie).
- DURU-BELLAT M., HENRIOT-VAN ZANTEN (1992) Sociologie de l'école (Armand Colin).
- FERRIERE A. (1953) L'Ecole active (Delachaux et Niestlé).
- FORQUIN J.-C. (1997) Les sociologues de l'éducation américains et britanniques (De Boeck Université, Paris, Bruxelles).
- GILLY M., BROADFOOT P., BRÜCHER A., OSBORN M. (1993) Instituteurs anglais, instituteurs français, (Berne, Peter Lang).
- GIRARD A. (1970) Population et l'Enseignement , (paris, PUF).
- GISCARD DESTAING O. (1971) Education et civilisation (Fayard).
- HASSENFORFER J. (1990) Sociologie de l'éducation, Dix ans derecherche (paris, l'Harmattan).
- JUQUIN P. (1973) Reconstruire l'école (paris, Editions Sociales).
- LES COMPAGNONS DE L'UNIVERSITE (1918) Les cahiers de Probus, 1er cahier (paris, Librairie Fischbacher).
- LOBROT M. (1975) La pédagogie institutionnelle (Gauthier-Villars/Bordas).
- MALANDAIN C. (1989) Scolarité et développement de la personnalité (publications de l'Université de Rouen).
- NADEAU M.-A. (1981) L'évaluation de programme, Les presses de l'Université Laval.
- OBIN J.-P. (1993) La crise de l'organisation scolaire (Hachette Livre).
- PERRENOUD P., MONTANDON C. (1988) Qui maitrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques d'acteurs (Lausanne, Editions Réalités Sociales).

- PLAISANCE E. (1985) L'Échec scolaire, Actes du colloque franco-suisse (Paris, Editions du CNRS).
- RAILLON L. (1990) Roger Cousinet (Paris, Armand Colin Editeur).
- RAILLON L., HASSENFORDER J. (1998) Education et développement (Paris, L'Harmattan).
- SAINSAULIEU R. (1988) L'identité au travail (presses de la Fondation nationale des Sciences Politiques), Editions de 1988 (1<sup>re</sup> édition, 1977).
- STUFFLEBEAM D.L. (1980) L'évaluation en éducation et la prise de décision (Ottawa, Les Editions NHP).
- THIETARD R.-A. (1980) Le management (Paris, PUF).
- VIAL J. (1982) Histoire et actualité des méthodes pédagogiques (Paris, E.S.F.).
- WOODS P. (1990) L'ethnographie de l'école (Paris, Armand Colin).

# **Acerca de una defectuosa educación matemática**

JAVIER PERALTA

Departamento de Matemáticas  
Universidad Autónoma de Madrid

## **RESUMEN**

El objetivo de este artículo es analizar algunos de los defectos más habituales que, a nuestro juicio, se producen en la enseñanza de las matemáticas, a la vez que hacer una reflexión sobre el grado de formación matemática de la sociedad española.

## **ABSTRACT**

The purpose of this paper is, on the one hand, to analyze some of the most usual defects that, in our opinion, are produced in the teaching of mathematics, and on the other hand, to do a reflection on the rate of the mathematical formation of the Spanish society.

## **INTRODUCCIÓN**

Según iniciativa de la Unión Matemática Internacional, respaldada posteriormente por la UNESCO, el año 2000 ha sido proclamado Año Mundial de las Matemáticas; propuesta que asimismo en nuestro país la Comisión Mixta Congreso-Senado de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico ha aprobado por unanimidad. El objetivo principal de este acontecimiento es el de mejorar la educación matemática de los ciudadanos, propósito en el que lógicamente estamos invitados a colaborar, en especial, los profesionales de esta materia. Con esa finalidad he escrito estas páginas, en las que intentaré analizar cuáles son algunos de los defectos y dificultades presentes habitualmente en la enseñanza de las matemáticas, a la vez que trataré de hacer una reflexión sobre el grado de formación matemática de la sociedad española.

Rememorando a Girolamo Cardano, insigne algebrista del Renacimiento italiano que escribe en uno de sus libros: "Ten en cuenta también que es posible hacer ciertas concesiones a la amenidad ..." (p. Martín Casalderrey, 2000) , he procurado, sino tanto, que al menos el tono de estas notas fuera amable y distendido. Su único objetivo ha sido el de presentar una versión más humana de esta ciencia - eso al menos he pretendido -, generalmente fría y distante para la mayoría de las personas.

Con todo, puede que no sea tarea fácil lograrlo, habida cuenta de la aversión que comúnmente suele tenerse hacia esta disciplina, que como señala Berstein, "está en el último lugar de la comunicación con el público en general", y sobre la que también se han pronunciado en ese mismo sentido, entre otros, Manuel Halcón: "El odio ancestral que el creador siente por la aritmética ..." y Jardiel Poncela: "La comedia perfecta ha de carecer de tesis en absoluto. Tesis significa demostración, y en arte no se puede demostrar nada. Eso queda para el álgebra o para otra materia igualmente siniestra" (O. J. Etayo, 1990 y 1995).

## RIGIDEZ Y AUTOMATISMO

Las matemáticas tienen en efecto el dudoso honor de ser una de las asignaturas menos populares, ya que suelen mostrarse como una disciplina severa y cerrada, y sin ninguna relación con el mundo ni con otros campos del conocimiento. Posiblemente una de las causas principales que producen esa aversión sea la rigidez y el dogmatismo como se enseñan de ordinario, lo que además puede producir considerables estragos en el aprendizaje. Pondré a continuación algunos ejemplos sobre ello (O. Peralta, 1994).

El primero es una vieja reflexión sobre la que había pensado hacía tiempo, y que quedó perfectamente en evidencia con ocasión de la visita que hice, creo que en 1993, a un colegio en el que dos alumnas de 3º de Ciencias de Magisterio realizaban sus prácticas de enseñanza en un grupo de 8º de EGB. Tanto ellas como su maestro-tutor habían sido avisados con la debida antelación de que deseaba estar presente en el desarrollo de una clase dirigida por las estudiantes, lo que finalmente sucedió sin problemas. Pude así observar su intervención, que dedicaron a hacer problemas de resolución de ecuaciones de primer grado; una de las cuales era más o menos la siguiente:

$$\begin{array}{r} x \\ 2 \end{array} \frac{12x-11x}{7} = \frac{1}{5}$$

Para ello procedieron en primer lugar a quitar denominadores, con lo que llegaban (me salto algún paso) a:  $35x - 120x + 110x = 14$  , etc.

Cuando acabó la clase y hablé a solas con las alumnas, les pregunté por qué habían actuado de ese modo, y su respuesta fue la siguiente: "el primer paso para resolver una ecuación es, siempre, quitar denominadores". Contesté, como es lógico, que no estaba

de acuerdo, pues nunca se deben aplicar reglas al pie de la letra, sino que lo que hay que hacer antes de nada es reflexionar (de haberlo hecho en nuestro caso, se habría detectado fácilmente que lo que la ecuación estaba pidiendo a gritos es efectuar la resta indicada en el numerador de la segunda fracción, esto es, sustituir  $12x - 11x$  por  $x$ , con lo que la ecuación se convertiría en otra más sencilla; a esta última sí se podría haber aplicado la norma anterior).

No costaría trabajo encontrar, igualmente, otros ejemplos relativos a ecuaciones -ya que estamos hablando de ellas- en las que resultara improcedente el empleo indiscriminado de procedimientos recetarios, sin embargo frecuentemente usados. Entre ellos podríamos citar la utilización de la fórmula general para el cálculo de las raíces de una ecuación completa de segundo grado aun tratándose de una que fuera incompleta, la invariable aplicación para la resolución de sistemas de ecuaciones lineales del método de igualación -por cierto, despejando siempre la  $x$  de cada ecuación- aunque salte a la vista que es mejor otro procedimiento, el planteamiento sistemático de ecuaciones y sistemas para resolver problemas que podrían solucionarse más fácilmente de forma aritmética e incluso mentalmente, etc. Pero no vamos a detenernos en ello.

El tipo de enseñanza que da lugar a estas situaciones produce en el alumno una buena dosis de rigidez mental, inductora de un cierto automatismo; así su papel queda limitado casi en exclusiva a aprender pasivamente lo que se le dice y a tratar de ponerlo en práctica. Con esta metodología no se procura por tanto potenciar la creatividad del estudiante, y no se le pone en situaciones de descubrir ni investigar ni se le presentan hechos cercanos a él que puedan motivar su interés.

Hay que tener mucho cuidado con ello, pues si bien hay efectivamente alumnos a los que esta formación les puede parecer en cierto modo alienante, hay otros que en cambio reciben con alegría esas reglas, pues suele ser más cómodo para ellos el limitarse a aplicarlas que el tener que hacer en cada problema concreto un esfuerzo particular de razonamiento. Por cierto, hay que decir que esta circunstancia ya fue observada hace muchos años por Puig Adam (1960), que decía al respecto: "Ese proceder es tanto más peligroso cuanto que el alumno mismo, en su afán de acción, acoge con alegría las reglas que le permitan actuar rápidamente antes de asimilar las esencias metódicas"; y aconsejaba la utilización de la regla solo cuando ésta fuera "posterior al dominio del procedimiento ..., dominio que significa flexibilidad de adaptación a cada caso particular, y no rigidez de acción".

Los estragos producidos por el automatismo en la aplicación de reglas se hacen especialmente patentes cuando se trata de resolver problemas sencillos, aunque distintos a los habituales. Un ejemplo significativo de ello es el análisis de los resultados de un test realizado con alumnos de diez años en el que figuraba la siguiente pregunta: "En un barco hay 20 cabras y 15 vacas ¿Cuál es la edad del capitán?". Seguramente se sorprenderá el lector de que el 74% de los estudiantes respondió 35 años, sin experimentar dudas sobre la contestación; efecto producido, sin duda, por la costumbre de realizar cálculos mecánicamente sin preguntarse antes si tienen o no el menor sentido.

Podría poner numerosos ejemplos de este hecho. He elegido el siguiente problema, propuesto a alumnos de 12 años: "Un conejo come 2 kg. de comida cada semana. Un año tiene 52 semanas. ¿Cuánta comida necesitarán 5 conejos en una semana?".

El cuadro de respuestas obtenidas fue:

Respuestas:	2 kg.	10 kg.	52 kg.	104 kg.	520 kg.	No sé
Nº de alumnos:	1	56	5	11	23	4

La contestación correcta es evidentemente  $5 \times 2 = 10$  kg., y el dato de que el año tiene 52 semanas es superfluo. Es interesante observar que la introducción de este último dato ha inducido a error a, aproximadamente, la mitad de los estudiantes que no saben resolver el problema (hay 100 alumnos en total, y 56 contestan bien) y que han dado la respuesta errónea más frecuente: 520 kg., obtenida empleando todos los datos ( $520 = 5 \times 2 \times 52$ ).

## DESCONEXIÓN CON LA REALIDAD

Otra de las razones por las que no atraen las matemáticas sea posiblemente la falta de motivación en la forma en que se enseñan y su desconexión con la realidad; lo que está en abierta contradicción con la manera como han surgido y se han desarrollado a través de los siglos: intentando resolver problemas de la vida ordinaria (sus dos ramas iniciales: aritmética y geometría, por ejemplo, nacieron debido a la necesidad de contar y de efectuar mediciones, respectivamente). Muchos de los matemáticos más importantes, incluso, han sobresalido también en astronomía, en mecánica, en electricidad ..., y no han dudado en buscar aplicaciones prácticas de los descubrimientos científicos a los que ellos u otros habían llegado. Newton, por ejemplo, estudió el movimiento de la luna para ayudar a los marinos a determinar su posición en el mar, Euler estudió el diseño de barcos veleros y escribió un texto básico de artillería, Descartes diseñó lentes para mejorar el telescopio y el microscopio, Gauss trabajó para mejorar el telégrafo eléctrico, etc.

Una enseñanza de las matemáticas desvinculada de los hechos reales se justifica a veces, no obstante, diciendo que es verdaderamente difícil establecer relaciones con ellos, porque la matemática es muy abstracta. Pero, ¿qué es abstraer? Si abstraer es prescindir de algo para quedarse con lo fundamental, se ha de partir porque exista ese "algo" del que prescindir; sin embargo, en la enseñanza de las matemáticas se suelen dar las abstracciones ya hechas, y no se propicia el que puedan ser formuladas por el alumno. En ese sentido se expresa con ironía Morris Kline (1976): "Los conceptos abstractos no tienen sentido a menos que se tengan bien presentes diversas interpretaciones concretas. La dificultad para el estudiante sería análoga a darle una definición de perro biológicamente correcta y luego se le presentaran como ejemplos un caniche y un pastor alemán. Si se le enseñara un fox-terrier y se le preguntara si aquello era un perro, quedaría desconcertado. La definición biológica contiene tantos términos extraños y técnicos que no sabría

comprenderla; y si pudiera, no sabría aplicarla. Las abstracciones deben nacer con la gente. No es posible enseñarlas ex-cátedra".

La labor del matemático puro, caracterizado por el desprecio de lo experimental y de las aplicaciones de esta ciencia, tiene sentido cuando se refiere a la investigación básica, pero esa concepción de las matemáticas es sin embargo absolutamente nociva para el aprendizaje, ya que provoca entre los alumnos un rechazo frontal hacia la misma y olvida el papel que ha jugado a lo largo de los siglos.

Permítaseme que termine este apartado contando una vieja historia en relación con ello (G. Peralta, 1995): "Un hombre, único tripulante de un globo, se hallaba perdido y desesperado, por lo que optó por lanzar lastre para tomar tierra de inmediato, encontrándose en un paraje dominado por una inmensa niebla. Al dar con uno de los sacos de lastre en la cabeza de un pensador que estaba sentado sobre unas piedras, el modesto y desconcertado aeronauta se apresuró a pedir disculpas, a la vez que aprovechó la ocasión para preguntar al solitario pensador si podría ayudarlo a saber dónde estaba. Éste le observó un instante, agachó la cabeza y volviendo a levantarla le dijo: está en un globo sobre mi vertical. El viajero preguntó entonces: ¿es usted matemático?; sí-dijo el pensador gratamente sorprendido-, ¿cómo lo ha descubierto? Nuestro desanimado aventurero añadió: me ha observado, ha reflexionado sobre ello, y me ha dado una respuesta lógica, absolutamente exacta y perfectamente inútil".

## RIGOR DEL LENGUAJE MATEMÁTICO

Otro de los factores que asimismo hacen antipática a la matemática posiblemente sea también el rigor del lenguaje que emplea, que se caracteriza por su precisión, claridad y exactitud; si bien, estos atributos son ensalzados sin embargo por algunos autores, que opinan que deberían estar incluidos en el estilo de cualquier escritor. Así por ejemplo se manifiestan al respecto Pío Baraja: "Para mí, el ideal en el estilo no era el casticismo, ni el adorno, ni la elocuencia; lo era en cambio la claridad, la rapidez. Lo que se necesita es exactitud y claridad; después, si se puede, elegancia, pero lo primero es exactitud" y el ingeniero francés René Dugas (1976): "La matemática enseña también a escribir, si se quiere que la concisión, la claridad y la precisión sean cualidades del estilo ... El lenguaje matemático obliga a una gimnasia intelectual sumamente intensa".

En el lenguaje matemático decir a alguien, por ejemplo, "tienes un ojo", no significa llamarle tuerto, sino sostener que tienes al menos un ojo. Para afirmar que una persona es tuerta hay que decirle: "tienes un ojo y sólo uno", lo que equivale a la locución tan frecuente del habla matemática "sí y sólo sí", que suele resultar poco grata para la mayoría. No obstante, no estaría de más que esta última expresión (o su equivalente: "es condición necesaria y suficiente") fuera empleada con más corrección, distinguiéndola del, simplemente, "si entonces".

Por ejemplo, si alguien dice: "si llueve entonces me quedo en casa", y luego resulta que estoy en casa, de ello hay quien deduciría que llueve; sin embargo obviamente no es así, ya que no se dijo nada sobre lo que haría si no llovía (otra cosa es que se hubiera manifestado: "si y sólo si llueve me quedo en casa"). De igual modo, si yo digo: "si un número acaba en 4 entonces es par", no se deduce de ello que por ejemplo 26 sea impar; así como tampoco el que "todos los perros sean mortales" implica que las gallinas sean inmortales.

Me vaya permitir para concluir estos ejemplos narrar el siguiente cuentecillo (J. J. Etayo, 1990), en el que una condición suficiente se toma luego equivocadamente como necesaria:

"Se encuentran dos amigos:

¡Tanto tiempo sin verte!

Sí, es que ahora me dedico a estudios muy profundos y no salgo nada.

¿Qué estudias?

Lógica.

¿y qué es la lógica?

Mejor será que te ponga un ejemplo: ¿tú tienes una pecera?

Sí.

Eso quiere decir que te gustan los peces.

¡Claro!

O sea, que te gustan los animales y, en general, la Naturaleza.

Pues sí.

Por lo tanto te gusta la belleza.

¡Hombre, claro!

Te gustarán entonces las mujeres.

¡Por supuesto!

Pues ya ves, todas esas deducciones son fruto de la lógica.

El segundo amigo se encuentra a un tercero:

¡Hombre, he estado con Fulano y me ha dejado admirado! Se dedica a la lógica.

¿Y eso qué es?

Pues verás: ¿tú tienes una pecera?

No.

Entonces eres homosexual".

## CULTURA, BELLEZA ... Y MATEMÁTICAS

Hemos analizado en las páginas precedentes algunas de las razones por las que las matemáticas no suelen gozar de mucha simpatía. Sin embargo, a pesar de ello, parece quedar fuera de duda su especial importancia educativa, tanto desde un punto de vista formativo, pues indiscutiblemente constituye un medio excepcional para el progreso de

las capacidades cognitivas además de contribuir a la mejora de distintos aspectos del desarrollo intelectual (abstracción, creatividad, intuición ...); como del meramente instrumental, a lo que ya en el Libro de la Sabiduría (A. Martín Municio, 2000) se hacía referencia ("Tú lo has ordenado todo según la medida, el número y el peso") y sobre lo que también se han pronunciado algunos de los mejores científicos, como Galileo ("El gran libro de la naturaleza está escrito en lenguaje matemático").

Ahora bien, con ser importantes estos dos rasgos de la matemática, no se acaban con ellos su significación y proyección auténticas: recordemos, por ejemplo, el sentido de la conocida inscripción Prohibido entrar a quien no sepa geometría, colocada a la entrada de la Academia de Platón; o la concepción pitagórica de la matemática como eje científico-religioso de la vida y a su vez camino para penetrar en las raíces y fuentes de la naturaleza; o el hecho de la inclusión dentro de las artes liberales de la aritmética y la geometría; o, por citar a alguien más próximo a nosotros, la afirmación realizada al respecto por Ortega: "el eje de la cultura, del *globus intellectualis*, pasa por todas las naciones donde la ciencia existe y sólo por ellas" (A. Martín Municio, 2000); o tantos otros. Todo ello no hace sino sancionar que el saber matemático - y el saber científico en general - es también uno de los integrantes de la cultura, y de ello hay asimismo muchos más argumentos que lo confirman, como sus conexiones con la filosofía, la pintura, la escultura, la arquitectura, la ornamentación, la literatura o la música (O. Peralta, 1998).

Puede ser, sin embargo, que estos vínculos hubieran sido olvidados durante algún tiempo, aunque actualmente acaso se perciba de nuevo un leve movimiento de opinión que vuelve a recordárnoslo. Así por ejemplo, en el reciente debate sobre la enseñanza de las humanidades, se señala la inconveniencia de considerar separados los mundos de las "dos culturas": el de los intelectuales literarios y el de los científicos; e incluso se va más allá en el Libro Blanco de la Educación de la Unión Europea: "Los sabios más grandes destacan la importancia de una cultura científica suficiente para el buen ejercicio de la democracia" (E. Nasarre, 1999).

Pero no sólo es eso; hay también quien sostiene que las matemáticas tienen una componente de belleza, y dicen encontrar elegancia y sutileza en sus razonamientos y construcciones, independientemente de la validez lógica de los resultados. Los pitagóricos, por ejemplo, fueron sin duda partícipes de esa preocupación estética, pues intentaron cultivar especialmente lo simple, hermoso y armonioso (en geometría trataron de estudiar únicamente las figuras relacionadas con ese ideal de belleza, como la esfera, el triángulo equilátero o el tetraedro regular). Aunque, de igual modo, el reconocimiento de tales sensaciones es asimismo compartido por personas ajenas a las matemáticas, como por ejemplo Madariaga, quien afirma que "el goce que a sus veinte años sentía al escuchar las lecciones de análisis algebraico del profesor Humbert era el mismo que al escuchar a Bach y a Beethoven" (O. J. Etayo, 1995).

## ¿Y QUÉ SUCEDE EN ESPAÑA?

Como ya se ha dicho, no obstante es más frecuente encontrar una actitud de rechazo hacia la matemática; percepción muy acentuada en nuestro país, lo que tampoco es de extrañar a la vista de la común apreciación - así me lo parece - de que esta ciencia fuera algo relativamente ajeno al bagaje intelectual que se supone debe poseer una persona culta, en contra de lo anteriormente expresado.

No faltan razones, desde luego, que justifiquen de alguna forma esa escasa consideración hacia las matemáticas existente en España y, en cierto modo, con respecto a la ciencia en general; acaso la más importante tenga que ver con nuestro pasado histórico, ya que generalmente - casi con la única excepción del período correspondiente a la dominación árabe - el estado en el que se ha encontrado nuestra ciencia ha sido muy pobre. De esta situación se ha sido consciente, por otro lado, desde hace siglos, y no es difícil encontrar denuncias sobre el particular (G. Peralta, 1999); por ejemplo, en las Cartas eruditas y curiosas (1745) de Feijoo, o en las siguientes palabras pronunciadas por el conde de Peñaflorida: "nuestros filósofos no saben más de matemáticas que de captar moscas" o, en fin, en el discurso pronunciado por Echegaray (Historia de las matemáticas puras en nuestra España, 1866) con el motivo de su ingreso en la Real Academia de Ciencias: "la ciencia matemática nada nos debe: no es nuestra; no hay en ella nombre alguno que labios castellanos puedan pronunciar sin esfuerzo". Aunque posiblemente uno de los hechos que mejor reflejan nuestro retraso y la falta de una política científica coherente es el que refiere en el siguiente escrito el ministro de Instrucción Pública Juan de la Cierva con motivo de la visita realizada sin previo aviso hacia 1900 al Observatorio de Madrid: "En mi visita ... encontré: Que la ecuatorial más importante no funcionaba porque había que arreglar las habitaciones de los astrónomos del mismo edificio. Que a otras dos magníficas ecuatoriales adquiridas con motivo del último eclipse de Sol visible en España les faltaba la instalación eléctrica interior, de muy escaso coste. Como yo no anuncié mi visita, aquello estaba al natural y sin disimulos. Quisieron hacerme ver con estos telescopios unas estrellas y, ¡claro!, no vi ninguna. Entonces salió lo de la bombilla eléctrica que faltaba. De suerte que no había en el observatorio posibilidad de utilizar las tres ecuatoriales mencionadas. Que me enseñaron, como curiosidad, unas magníficas lentes de telescopio que Godoy ... había regalado en su tiempo. Lo curioso era que los cajones que contenían las lentes estaban cerrados y precintados, sin que nadie los hubiera abierto. Paseando por el edificio encontré el aparato que automáticamente hacía bajar la bola del reloj de Gobernación al ser las doce precisas. Me explicaron el mecanismo, ingeniosísimo, y comprendí que el reloj de la Puerta del Sol regulara todos los de España, ferrocarriles, etc. Pero con ciertas vacilaciones me dijeron que hacía bastante tiempo se había roto la comunicación eléctrica con el reloj y por falta de consignación no se había podido arreglar. ¿Cómo se regula desde entonces?, dije. Pues se regula la hora por un portero de Gobernación, que con la hora de su reloj particular rectifica el público, haciendo bajar con la mano la famosa bola ...".

Sea por el motivo que fuere, el caso es que nuestra educación matemática está a un nivel indiscutiblemente más bajo de lo deseable. Ello ha sido puesto de manifiesto, por ejemplo, en el informe presentado hace pocos años por la Asociación Internacional de la Calidad de la Enseñanza, donde se evidencia la mala preparación en matemáticas de los alumnos españoles de 7º y 8º de EGB, o en el más reciente estudio realizado por el INCE sobre la Enseñanza Secundaria Obligatoria, en el que asimismo se hace constar la deficiente formación matemática de nuestros estudiantes de 14 y 16 años. Además de otras consideraciones que podrían hacerse al respecto, estos datos permiten por sí solos darnos una idea de cuál es la instrucción matemática de la sociedad española en su conjunto.

Pero a esa situación previsiblemente poco favorable suele responderse, no sólo aquí sino también en otros lugares, de una manera que a mí al menos me parece sorprendente; pues en vez de reconocer este hecho como si se tratara de una carencia, no resulta extraño que incluso algunas personas de reconocida formación intelectual confiesen abiertamente una profunda ignorancia matemática, y que además se jacten de ello. Esta opinión queda perfectamente expresada en las siguientes palabras del físico y Premio Nobel Murray Gell-Mann (A. Martín Municio, 1999): "Por desgracia, en el terreno de las artes y las humanidades - y hasta puede que en el de las ciencias sociales - hay gente que presume de saber muy poco de ciencia, tecnología o matemáticas. En cambio, el fenómeno opuesto es muy raro. Uno se encuentra de vez en cuando con científicos que no han leído a Shakespeare, pero nunca se encontrará con uno que se vanaglorie de ello".

De este modo, a ningún profesor, por ejemplo, se le ocurriría decir a un compañero: "¿Dónde se encuentra Túnez?", o "Corrígeme esta carta por si hubiera alguna falta de ortografía", ni tampoco: "Fulano se ha roto la tibia; ¿dónde está la tibia?". Sin embargo, no suele haber recato en requerir de otro profesor, más diestro en matemáticas, que nos calcule una media aritmética o el incremento que supone añadir el IVA de una determinada factura o que nos aclare el significado de una medida en hectáreas (en relación con esto último he de decir que en alguna ocasión he comprobado personalmente que el interlocutor creía que, así como un hectómetro equivale a cien metros, una hectárea habría de ser igual a cien metros cuadrados).

No es difícil, por otra parte, encontrar rasgos de esa escasa educación matemática en los medios de comunicación, que no hacen sino reflejar de alguna manera cuál es el estado de la situación española. Así por ejemplo, hace pocos meses en una conocida cadena de televisión la locutora de las noticias informaba que el fiscal anticorrupción había pedido para un antiguo cargo de la Administración 10 años y 7 meses de prisión, a la vez que aparecía un rótulo en pantalla en el que se indicaba: 10,7 años; y cosas análogas sucedieron con respecto a otros inculpados a los que le solicitaba condenas cuya duración no eran años enteros. Aunque no debemos rasgarnos las vestiduras ante esto, pues ese tipo de errores está bastante generalizado en cierto modo; así, ¿no es cierto que cuando escribimos 11,30 horas queremos indicar 11 horas y 30 minutos? (sin embargo 11,30 h. son 11 horas y 30 centésimas de hora, o sea, 11 horas y 18 minutos).

Algo anterior es la siguiente descripción de Encarna Sánchez debida a una reputada periodista Ó, Etayo, 1994): "Es cuarto y mitad de Margaret Thatcher, cuarto y mitad de Teresa de Calcuta, cuarto y mitad de Golda Meier, cuarto y mitad de Violeta Parra y cuarto y mitad de Indira Ghandi" (no sé al lector, pero a mí me sobran tres cuartos de Encarna y mitad de cuarto). y también de hace años es esta declaración de un conocido reportero al dejar de ser corresponsal de televisión en el extranjero (Hixem, 1988): "Estoy cobrando el ciento seis por ciento menos que antes" (o sea, que hay gente que trabaja y encima tiene que poner dinero).

y con esto termino por ahora las reflexiones que me he permitido expresar sobre algunas de las causas que hacen aborrecer a las matemáticas, ciertos defectos habituales en su enseñanza y determinadas repercusiones de todo ello en el estado matemático de la sociedad española. Espero de la benevolencia del lector que sepa disculpar el tono desenfadado de estas páginas, con el que en ningún momento he tratado de trivializar estas cuestiones sino, como ya dije, presentar una cara algo más amable de la que es considerada "reina y a su vez criada de las ciencias".

## BIBLIOGRAFÍA

- DUGAS, R. (1976). La matemática, objeto de cultura y herramienta de trabajo. En F. Le Lionnais y colaboradores, *Las grandes corrientes del pensamiento matemático* (3ª ed.). Buenos Aires: EUDEBA (e. o.: 1962),364-371
- ETAYO, J. J. (1990). De cómo hablan los matemáticos y algunos otros (Discurso inaugural del año académico 1990 - 1991). Madrid: Real Academia de Ciencias.
- ETAYO, J. J. (1994). "De las proporciones y sus malos ejemplos". *Nueva Revista*, 2ª serie, VI (33), 49 - 57.
- ETAYO, J. J. et al. (1995). *Enseñanza de las Matemáticas en la Educación Secundaria*. Madrid: Rialp.
- HIXEM (1988). "Comentario de textos". *Boletín de la Sociedad Puig Adam de Profesores de Matemáticas*, (17), 31 - 48.
- KLINE, M. (1976). *El fracaso de la Matemática moderna*. Madrid: Siglo XXI de España.
- MARTÍN CASALDERREY, F. (2000). *Cardano y Tartaglia. Las matemáticas en el Renacimiento italiano*. Madrid: Nivola.
- MARTÍN MUNICIO, A. (1999). *Ciencia y cultura*. En Programa de Promoción de la Cultura Científica y Tecnológica. Madrid: Real Academia de Ciencias, 6 - 22.
- MARTÍN MUNICIO, A. (2000). "Las Matemáticas en el Congreso". *Diario ABC*, 18-1-2000,3.
- NASARRE, E. (1999). "Finalidades y exigencias de la Educación Secundaria Obligatoria". *Cátedra Nova*, (10),23 - 35.

- PERALTA, J. (1994). "Problemas de máximos y mínimos y algunas reflexiones sobre el automatismo en su resolución". *Educación Matemática* (México), 6 (2), 56 - 71.
- PERALTA, J. (1995). *Principios didácticos e históricos para la enseñanza de la Matemática*. Madrid: Huerga y Fierro.
- PERALTA, J. (1998). "Las matemáticas en el arte, la música y la literatura". *Tendencias Pedagógicas*, (3), Vol. 2, 235 - 244.
- PERALTA, J. (1999). *La matemática española y la crisis de finales del siglo XIX*. Madrid: Nivola.
- PUIG ADAM, P. (1960). *La Matemática y su enseñanza actual*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional.

# Factores condicionantes de la salud mental del niño.

Matilde García García.  
Catedrática Emérita UAM

## RESUMEN

Necesitamos una nueva ciencia del hombre y la necesitamos con urgencia. Debemos volver a dirigir nuestra mirada hacia la constitución moral del hombre, tal como se corporiza o prefigura en los niños. Sería tristemente gratuito deducir que los fracasos de los modos adultos de vida se deben a las imperfecciones de los niños. Una sana herencia disminuye sobremanera estas imperfecciones y una educación inteligente impone control a las otras. *El encanto y la bondad intrínseca de la niñez constituyen aun la mejor garantía de la ulterior perfección de la humanidad*

Gesell (1)

## ABSTRACT

We need quickly a new science and need it urgently; We must return to direct our look toward the constitution ethics of the man, such as appear in the children. Would we very easy to deduce that the failures of the adult life manners are to the blemishes and to an intelligent education impose a control to the others. The charm and the intrinsic kindness of the childhood constitute yet the better guarantee of the ulterior perfectibility of the humanity.

## 1

Por la íntima relación del soma y psique del individuo, se debe tener en cuenta que aspectos físicos- ambientales pueden condicionar o contribuir a un feliz o desafortunado progreso en el desarrollo total de la salud y personalidad del niño.

Muy importante causa social que pueda influir en el desarrollo de la personalidad infantil, es la pobreza extrema, la miseria o pauperismo.

Es preciso matizar conceptos que se toman como sinónimos y frecuentemente confundidos: la pobreza se entiende en una persona, que aunque no sobrada de medios materiales no carece de lo necesario; la indigencia se refiere a la dificultad para llenar las necesidades esenciales (alimentación, vestido, habitación), pero que al conseguir un oficio adecuado puede remediar su vida. La miseria es la indigencia permanente unida a cierta relajación moral y el pauperismo es la miseria de un conjunto de individuos o parte de una población.

Para saber el nivel de vida de un pueblo interesa conocer cuánto se puede adquirir con el salario. El cociente precio-salario dará el nivel de vida; factor muy determinante para matizar los aspectos del pauperismo.

Rowntree distingue dos formas de pauperismo: el primer grado es de aquellos que faltos de medios económicos no pueden comprar lo necesario; en el segundo grado se incluyen las cosas en que más que falta de ingresos, no saben administrarse y dispendian el dinero en cosas superfluas (juego, alcohol, diversiones).

Las causas de la miseria pueden ser varias: enfermedad del padre, desocupación, paro irregularidad en el trabajo, prole numerosa, salario insuficiente. Con frecuencia estas causas se presentan combinadas y en un 90% son remediables con una adecuada asistencia social.

En consecuencia el pauperismo tiene una enorme influencia en el desarrollo del niño. En el aspecto físico estos niños muy a menudo sufren desnutrición que da origen a retrasos en el crecimiento y carencias diversas. En el aspecto psíquico, la personalidad de los niños que se crían en ambientes miserables sufre una modificación que algunos autores denominan *endurecimiento o enquistamiento*, es decir, el niño se defiende del medio ambiente aislándose de él. Otras consecuencias son los sentimientos de inferioridad e inseguridad. Los estudios llevados al efecto, parecen demostrar que en el niño influye más que la pobreza misma, la reacción de la familia ante ella, según sea conformista, de superación o agresiva.

Adler, afirma que muchos de estos niños formarán los núcleos de la criminalidad posterior: generalmente se enrolan en *gangs* de delincuentes juveniles que forman su escuela. Muchos de estos niños nutren las cifras de *absentismo escolar*. La lucha contra el pauperismo debe hacerse en íntima colaboración con organizaciones de asistencia social.

Es necesaria una Inspección Médico Escolar que estudie las anormalidades físicas y mentales en su comienzo, ya que constituye una de las armas más poderosas y eficaces contra el pauperismo y la delincuencia. Por eso, es necesario que cada servicio médico-social posea una asistente social. De modo práctico debe existir una ficha acerca de las condiciones de la vivienda que, indicándonos si hay hacinamiento, nos dará idea de estado económico de la familia. Otros datos nos ayudan a valorar este ambiente económico: el oficio del padre, y si trabaja o no la madre, número de hijos, estado de nutrición de los niños, si tienen ayuda de organizaciones sociales: son datos que nos servirán de informe en el desarrollo de la personalidad infantil.

Estudiemos con detalle los factores condicionantes de la salud mental de niño.

## II

### VIVIENDA

Creemos que el factor vivienda desarrolla en la génesis y en el mantenimiento de los trastornos de conducta del niño un papel de primer orden. Se han valorado las condiciones de la vivienda esencialmente desde el punto de vista higiénico; pero no se han valorado debidamente la acción de las condiciones defectuosas de la vivienda sobre la salud mental de los sujetos. El niño para el normal desarrollo psicosocial necesita de un espacio para jugar dentro o fuera de casa. Esta influencia del habitat sobre los trastornos psíquicos han podido demostrarla cuantos han investigado sobre esta materia.

En Burdeos, R. Devanges y J. Jenny, encabezando un equipo de investigadores sociales, encontraron que los niños con trastornos de conducta viven a la vez en los barrios de bajo nivel socioeconómico y en los barrios caracterizados por la gran frecuencia de familias disociadas.

Varios factores son perjudiciales para la vida psíquica del niño en cuanto se refiere a vivienda:

- a) La falta de habitaciones suficientes para el desarrollo de la vida familiar.
- b) El amontonamiento vertical de viviendas con falta de espacios verdes para el juego.
- c) El alojamiento en realquilados, careciendo por tanto el niño del concepto de hogar.
- d) Las defectuosas condiciones de higiene de la vivienda: sol y ventilación.
- e) Las viviendas antiguas que no reúnen condiciones higiénicas suficientes: patios colectivos de vecindad, goteras, deterioros y averías por doquier.
- f) El alejamiento de la vivienda en barrios nuevos sin urbanizar, aislados y carentes de escuelas, iglesias, calles entre desmontes y cascotes, carentes de toda clase de servicios.

El chabolismo, tan frecuente en los suburbios de las grandes ciudades se dan varios de estos factores juntos.

Por supuesto una vivienda que no reúne condiciones repercute sobre la higiene mental del niño de varios modos:

- Por la imposibilidad de ocuparse del niño: imposibilidad que en muchos casos es material cuando lo reducido de la vivienda obliga a los padres a separarse de los niños, que quedan al cuidado de otros familiares o de algún internado. Otras veces, tiene tan poco carácter de hogar que el niño permanece ausente en la escuela, o en la calle todo el día en cuyo caso se trata de un abandono psicológico.
- La convivencia en una vivienda reducida no deja espacio para los juegos y por otra parte, es fuente continua de conflicto entre todos los miembros, adultos y niños por el clima hostil que se respira: la tensión y la irritabilidad de uno repercute sobre todos los demás. Las relaciones padres e hijos sufren con ello y los padres fuerzan una actitud completamente diferente con el niño tranquilo que con el niño inquieto, ya que a causa de las violentas represiones, se hace cada vez más turbulento.
- Por las defectuosas condiciones para el niño, en un hogar en que el dormitorio hace las veces de cuarto de estar o de dormitorio de los padres, el pequeño se ve obligado a vivir a un ritmo anormal de vigilancia y sueño por tener que compartir la habitación o su propia cama con otro tipo de vida que repercute a la larga sobre su propio equilibrio.
- Por la convivencia con las costumbres y usos de los adultos, presenciando y escuchando escenas y conversaciones que le perjudican de dos maneras: o bien ocasionándole un trauma inicial cuando todavía no se ha desprendido de su mundo mágico y entra prematuramente en contacto con el mundo real, o bien, lo que es peor aceptando inicialmente como lógica la idea de una realidad que no va acorde con el mundo de los valores que se había representado fuera de su casa, en la escuela o en la misma calle.

En estos niños, el superyo se desarrolla pobremente frente a un excesivo desarrollo del ello. El mundo de los instintos prevalece, no hay inhibiciones y por tanto desarrollan una personalidad desviada.

Cuando dentro de las limitaciones de una vivienda de estos tipos se vive diariamente el drama del alcoholismo, de una enfermedad mental o de una simple enfermedad crónica o una invalidez, el problema naturalmente se incrementa y la repercusión sobre el carácter y la conducta del niño es mucho más pernicioso.

### III

#### ***EL SÍNDROME DE CARENCIA AFECTIVA.***

Se ha demostrado que la carencia de afecto materno en los primeros meses de la vida era capaz de originar trastornos permanentes en la personalidad del niño.

Los trabajos de Goldfarb, señalan la serie de trastornos que pueden sobrevenir:

- Reacciones psicológicas que varían según la personalidad infantil: en general se pueden desarrollar tensiones o gran ansiedad. Otras veces su conducta les lleva al aislamiento o a enfrentamientos hostiles o de oposición al medio ambiente que pueden conducir a la delincuencia.
- Regresión de la conducta a formas más infantiles, que las que les corresponden por su edad.
- Los adolescentes que proceden de instituciones benéficas son inferiores en madurez social a los adolescentes que habían pasado su infancia en regímenes de colocación familiar.

### IV

#### ***EL NIÑO Y LA SOCIEDAD.***

La Ley protege los Derechos del niño y el Informe de Unicef de 1997: mas, no como ciudadano de pleno Derecho porque no es responsable autónomo, dueño de sí mismo y de sus actos. Sin embargo, es ciudadano de pleno derecho: está en actitud de espera hasta que la edad les expida el visado de entrada en el mundo de los adultos responsables.

Observando como vive el niño se comprende que es un vecino, ciudadano de pleno derecho y habitante del mundo. No es racista, ni sexista, admite en su amistad a individuos de toda condición. En él se mezclan la perfección y la vulnerabilidad. Es a la vez un ser a imitar y a proteger. Sin embargo, existen explicaciones utilizadas por especialistas que determinan la tasa de natalidad: rigen los fenómenos de industrialización, de urbanización y el control de nacimientos.

La población mundial ha aumentado considerablemente, pero no tanto en los países desarrollados, que abren sus aduanas a la emigración del subdesarrollo ante el peligro de males mayores.

Nos preguntamos ¿qué recónditos valores y secretos explican el deseo de limitar al máximo al número de niños en países, regiones y provincias escasamente poblados?

- Existe la emergencia *delyo* no solo en la mujer sino en el adulto en general.

- Igualmente existe una especie de desesperanza en el futuro, vértigo ínsito en parejas jóvenes que se sienten incapaces de asumir la responsabilidad de poner en el mundo un ser en un contexto incierto cual es el cosmorama que nos rodea.
- Un sentimiento obsesivo de la especialización infunde a muchas parejas no sentirse preparadas para educar a un niño. Sin duda, olvidan- que el amor y el afecto prima sobre aspectos de especialización y competencia.
- La sociedad y la moral que la rigie cambia en función del desarrollo y circunstancias en las que el ser humano vive, pero no es menos cierto que la sociedad actual es una Asociación sin medida@ y afecta de un modo especial a las relaciones padres-hijos, y más precisamente padres-hijos pequeños.
- Existe además, la nueva concepción que el Estado a través de sus Instituciones ha hecho del niño. Ahora es considerado el niño como un ser autónomo, pero de una manera tan amplia en ciertos medios llamados de vanguardia, que casi se la envía a una soledad de adulto. El niño debe tener dulce y tierna dependencia de los padres, con amor mutuo que es la única que da posibilidad de seguridad psicológica en la edad infantil.

## V

### *EL NIÑO EN LA FAMILIA.*

*El primer derecho del niño: ser NIÑO* y por esto los padres deben ejercer la autoridad. Realmente, hay padres jóvenes en la sociedad occidental que declinan este deber y el niño se encuentra aquí en actitud de espera de una definición del papel a desempeñar con sus padres. Por supuesto, que el niño encomendado sólo a personas ajenas le conduce a hospitalismo familiar@, fustigado por el padre Coloma en la novela *Pequeñeces*.

En América del Norte y sociedades jóvenes con excesiva frecuencia *someten a los niños a torbellinos de emociones contradictorias*, que los dejan aturdidos y perdidos.

Se da la situación opuesta, no del autoritarismo de los padres, sino al contrario el *laxismo* de éstos. Al rehusar oponer un *no* firme y afectuoso a las exigencias caprichosas de sus hijos, les impiden construirse un *yo* sólido que puede llegar en casos extremos a favorecer la tiranía infantil.

En las anteriores ocasiones el niño es el esclavo de la inseguridad de sus padres. Esta inseguridad reposa en gran medida sobre la búsqueda del papel a desempeñar entre el hombre y la mujer en la óptica de las *revindicaciones feministas*.

Las profundas transformaciones que desean las feministas obligan a su entorno y prácticamente a los seres queridos a una dolorosa y difícil redefinición de ellos mismos.

Por el contrario, los hijos con respecto a uno de los cónyuges están en cierta forma sin defensa frente a esta situación y corren el riesgo de pagar las consecuencias.

Otro gran mal para los niños ¿quién podrá afirmar que no ama a sus hijos? En otros casos el niño afronta otro peligro: la tiranía de los padres. Los adultos son portadores de las tiranías de su infancia, y no son pocos los que llegan a liberarse de ellas y se las hacen sufrir a sus hijos; maltratados ellos mismos, maltratarán a sus hijos; privados de afecto, privarán igualmente a su progenitura. Desde este momento el niño deja de ser un *ser autónomo*, al que se le prodiga ternura y dulzura convirtiéndose en un objeto.

Otro mal para los hijos procede del campo de la especialización y sofisticación de los *psi* y un largo etc, que termina por erosionar la confianza de los padres y las madres para educar a sus hijos. En opinión de los llamados especialistas de la infancia, los padres se sienten más o menos culpabilizados e inseguros.

¿Lujo de una sociedad sobredesarrollada? Sin duda alguna, pero ello viene a demostrar hasta que punto hemos perdido el sentido de la realidad y de las proporciones. Cualquier comportamiento llega a ser "anormal", "sospechoso", y por lo tanto pide una intervención especial, especializada, aunque es evidente que los padres deben recurrir a una asistencia externa cuando sus hijos presentan serias dificultades de adaptación.

Es difícil aceptar que los profesionales se arroguen el derecho y el deber de substituir a los padres en la educación y en la orientación del futuro de los hijos.

Un número elevado de padres tienen tendencia a reclinar sus responsabilidades familiares sobre los especialistas y en primer lugar sobre los maestros; la emergencia *delyo* y la satisfacción del deseo en lo inmediato, hacen difícilmente aceptable las limitaciones reales de la paternidad y la maternidad. La escuela, la guardería y el trabajo de los cónyuges se convierten entonces en acogedores de los pequeños. Los poderes públicos tienen aquí su parte de responsabilidad.

## VI

### *OTROS FACTORES EN EL AMBIENTE FAMILIAR*

#### *Influencia de la televisión en la infancia.*

Es la televisión entre los media, la que tiene una responsabilidad enorme en mensajes emitidos que con frecuencia el niño observa y pueden ser perniciosos.

También aquí, los padres y más tarde la escuela intentan transferir una parte de sus responsabilidades a los organismos de televisión. Nada, nadie puede remplazar la educación familiar. Ninguna emisión de TV por pedagógica que sea puede ocupar el sitio de un padre o una madre que habla a su hijo. La cultura básica, - que es la que queda cuando se ha olvidado lo demás- es en la casa donde se adquiere.

Los medios electrónicos desempeñan un papel supletorio ¿y son tan positivos como se pretende? Dudamos lo sean en la infancia.

No es deseable que el niño desde sus primeros pasos sea expuesto al bombardeo de sonidos y de imágenes. El pequeño está más nerviosamente excitado que intelectualmente estimulado por el mensaje televisivo. Ningún personaje de la pequeña pantalla puede reemplazar al padre o la madre contando al niño, sentado sobre sus rodillas, las historias fabulosas de "Caperucita Roja" o "Blancanieves y los Siete enanitos".

La televisión como otros tantos descubrimientos modernos no es revolucionaria excepto en su tecnología. La tecnología no existe sin ningún contenido. El aprendizaje de la dulzura y los sentimientos se vive ante todo a través de una relación directa interpersonal. La transmisión de conocimientos de modo impersonal se hace de todas maneras, pero es preciso orientarlos de modo responsable. No olvidemos que es más importante el contenido educacional de padres y maestros que la tecnología empleada: los medios electrónicos están para desempeñar un papel complementario facilitador del mensaje.

#### *Aislamiento de los abuelos.*

El estrechamiento de la célula familiar en torno de padres a hijos pierde una fuente de afecto importante, es la referencia de los abuelos.

Todos recordamos su cariño, atenciones, leyendas y cuentos que nos narraban, sin escatimar tiempo, veladas, compañía, seguridad y gozo que estimulaban nuestra estima y acción y quedaron imborrables en la dicha de nuestra infancia.

Las distancias psicológicas que quieren tomar los padres de hoy con respecto a sus propios padres se traducen también en distancias físicas apartando por ello a los nietos de sus abuelos.

Es triste constatar que un número considerable de abuelos se excluyen ellos mismos del campo afectivo de sus nietos. La emergencia del yo los ha alcanzado y no aceptan que su vida sea alterada por los pequeños.

Nuestra sociedad sufre de un mal moral que por un lado aparta a los ancianos y los confina en residencias donde viven entre ellos, y por otro lado, los abuelos jóvenes aún y con buena salud se apartan de sus nietos en nombre de la libertad de acción.

El Año Internacional de Niño puso de relieve las duras realidades que afrontan millones de niños en todo el mundo: desnutrición, alimentación insuficiente, malos tratos, trabajos forzados, explotación sexual.

El destino impuesto a un niño está íntimamente ligado al que ha sido impuesto al adulto. En este sentido, las soluciones emanan de la política. De esta forma puede llegarse a una constatación de impotencia, o cuando menos a una constatación de impotencia individual.

Sin embargo, a pesar de estas realidades nuestra postura debe ser optimista; hay que pensar en un mejoramiento profundo del destino de la Humanidad.

Los cambios que sufre la sociedad en los últimos años entraña un alto precio, sobre todo porque son los niños y las personas de edad las víctimas principales: los primeros

por haber experimentado un vacío en sus valores y los segundos al asistir a la demolición brutal de los valores en los que siempre creyeron los mayores.

¿Qué queda a los padres en esta situación?

Tradicionalmente los padres se han abstenido en lo que la educación de sus hijos afecta y particularmente en cuanto a la educación sentimental, el hombre debe aprender y expresar sus afectos. y esto, tanto por su propia felicidad como por la de la madre y la de los hijos.

## **LEYES PROTECTORAS DEL NIÑO.**

1. DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DECRETOS DEL NIÑO. (Fue proclamada por las Naciones Unidas el 20 de Noviembre de 1959).

Enuncia los derechos y libertades que deben disfrutar todos los niños, e insta a los padres, organizaciones locales, gobiernos nacionales y particulares a la observancia y protección a la infancia mundial, explícita en diez principios.

2. DECLARACIÓN DE DERECHOS DEL RETRASADO MENTAL.

Proclamada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1971.

Los argumentos se expresan en siete artículos.

3. REFERENCIAS AL NIÑO EN LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA, promulgada el 31 de octubre de 1978. Se expresa en los siguientes artículos:

Art1 27- EDUCACIÓN. El derecho a la educación y la libertad de enseñanza, se expresa en los puntos 3, 4, 5, y 7.

Art1 39- PROTECCIÓN A LA FAMILIA y LA INFANCIA.

Se refleja en cuatro apartados.

Art1 43- PROTECCIÓN A LA SALUD.

Expresada en tres puntos.

Art1 49- ATENCIÓN A LOS DISMINUIDOS FÍSICOS.

4. RELACIONES PATERNO-FILIALES EN EL CÓDIGO CIVIL.

Ley 11/1981 de 13 de mayo, de modificación del código Civil en materia de filiación, patria potestad y régimen económico de matrimonio.

4.1 Se afectan los artículos 154 y 155.

4.2 Derechos y deberes educativos.

Ley Orgánica 57 1980 de la Jefatura del Estado, de 19 de Junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.

Afecta a la Evaluación en los siguientes artículos: 3, 35, 36, y 37.

## BIBLIOGRAFÍA.

- ADLER, A, (1965): *Guiando al niño*. Buenos Aires. Paidós.
- BALOSTE-FOULETIER, I, (1980): *La pobreza de vivir*. Madrid. Fundamentos.
- BERNART, M, (1961): *Niños difíciles de educar*. Madrid. Studium.
- BOURRAT, L, y otros, (1958): *La infancia irregular*. Buenos Aires. Kapelusz.
- CAMPOS VILLALOBOS, N, (1978): *Psicobiología de la agresividad*. Rev. Enfoques Educativos, nº3. Universidad de Chile. Facultad de Educación.
- DÍAZ ARNAL, I, (1967): *Personalidad e inadaptación*. Barcelona. Edit. Científico-Médica.
- ELKIN, F, (1964): *El niño y la sociedad*. Buenos Aires. Paidós.
- GARCÍA GALERA, M.C, (2000): *Televisión, violencia e infancia*. Barcelona. Edit. Gedisa.
- ISAACS, S, (1964): *Conflictos entre padres e hijos*. Buenos Aires. Psique..
- JUNG, C, G, (1964): *Conflictos del alma infantil*. Buenos Aires. Paidós.
- KHOLER, C, (1956): *Deficiencias intelectuales*. Barcelona. Edit. Miracle.
- LUNWAY, C, (1966): *Higiene mental de escolar*. Barcelona. Edit. Miracle. 2º Edición.
- LE GALL, A, (1959): *Los fracasos escolares*. Buenos Aires. Eudeba.
- PEARSON GERARD, H,], (1953): *Trastornos emocionales de los niños*. Buenos Aires. Edit. Beta.
- RASSEK H-ARDJOMAND, M (1965): *El niño problemas y su reeducación*. Madrid. Edit. Rialp. S.A
- SINCLAIR, JHON, (2000): *Televisión: comunicación global y regionalización*. Barcelona. Edit. Gelisa.
- VALENTINE, C., W, (1966): *Anormalidades en el niño normal*. Buenos Aires. Paidós.
- WALLIN, J.E.W, y otros (1965): *El niño deficiente físico mental y emocional*. Buenos Aires. Paidós.
- ZULLIGER, H, (1957): *Los niños difíciles*. Madrid. Edit. Morate. S.A.

# Atención a la diversidad por medio de un programa de intervención socio-cognitiva

M<sup>a</sup> del Rosario Cerrillo Martín  
Profesora Asociada UAM

## RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una experiencia de intervención socio-cognitiva con alumnos de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria. A estos alumnos, de un entorno desfavorecido social y culturalmente, se les aplica el programa CORAL. El objetivo de este programa es desarrollar la capacidad de razonamiento lógico mediante una forma de trabajar cooperativa. Se asienta sobre los pilares del paradigma sociocognitivo y sobre un modelo didáctico de aprendizaje-enseñanza, que estima necesario intervenir a través de una mediación adecuada que haga posible que los individuos aprendan a aprender. Los resultados de la aplicación de CORAL son contundentes: los aumentos del C.I. y la mejora del autoconcepto académico observados en el grupo experimental de la aplicación son superiores a los del grupo control; esta diferencia, constatada en todas las pruebas empleadas, es estadísticamente significativa y se explica fundamentalmente por los efectos del entrenamiento en el programa. Se aprecia, además, una transferencia de lo aprendido a las áreas del currículum y a la vida.

## ABSTRACT

This article presents results from a socio-cognitive intervention program known as CORAL carried out with Spanish secondary-school students (13 to 15 years old). These students come from a socially and culturally deprived environment. The CORAL program purpose is to develop logical thinking skills through a cooperative-style methodology. CORAL theoretical foundations are, on one side, the so-called socio-cognitive paradigm, and, on the other side, a teaching model that puts learning first and pushes students to learn to learn through appropriate mediation. CORAL results clearly show that there is a statistically significant IQ difference between those results obtained by CORAL-trained students and the not-so-good results obtained by non-trained students. There is also a significant improvement regarding academic self-esteem. Some evidence exists of transfer to 'life' and to 'curriculum'.

## 1.- INTRODUCCIÓN

La Didáctica entendida como intervención en procesos cognitivos y afectivos persigue el desarrollo de capacidades y valores. El profesor es un mediador del aprendizaje del alumno y no debe ser mero transmisor de contenidos. En una sociedad en la que los individuos deben asimilar constantemente nuevos conocimientos, una educación orientada exclusivamente a la transmisión de contenidos resulta estéril. La educación debe orientarse hacia el desarrollo de las capacidades que permitan a las personas enfrentarse por sí mismas a contenidos y situaciones novedosas. El educador se convierte así en un mediador necesario entre la sociedad y el individuo. Su misión es dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para aprender a aprender.

En el marco específico del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y, concretamente, en el 2º curso, esta misión mediadora es a menudo una labor muy difícil. Es frecuente encontrarse con un grupo de alumnos muy heterogéneo. Por una parte, algunos alumnos han accedido a este curso sin haber alcanzado los objetivos mínimos del primer curso, ya que no es posible repetir. Por otra parte, un grupo muy numeroso de alumnos repite 2º curso sin entusiasmo por estudiar. Sólo una minoría se encuentra en buena disposición para aprender.

Cuando llegan a esta etapa un número considerable de alumnos no ha desarrollado las capacidades, destrezas y habilidades necesarias para afrontar con éxito las tareas escolares propias de este nivel. Esto hace que posean graves dificultades de aprendizaje en la mayoría de las áreas del currículum y que muchos de ellos estén desmotivados frente al estudio. La única medida de atención a la diversidad que se puede adoptar con estos sujetos es la realización de Adaptaciones Curriculares Individuales, ya que, por no tener 16 años, no pueden acceder a los Programas de Garantía Social ni a los de Diversificación Curricular. Desgraciadamente, la realidad con la que nos encontramos es que el número de alumnos que necesita Adaptaciones Curriculares es bastante elevado, por lo que en la práctica no se realizan.

Este escenario exige una intervención. Se deben adoptar medidas para atender a la diversidad del alumnado. Una de las posibles vías es diseñar programas de intervención con el objetivo de desarrollar capacidades. Dichos programas se pueden utilizar como refuerzo educativo para ayudar a los alumnos, que lo necesiten, a superar las dificultades que surgen en su proceso de aprendizaje. Con esta finalidad, se ha llevado a cabo en el I.E.S. Butarque de Leganés (Madrid) una experiencia de intervención socio-cognitiva con alumnos de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria con dificultades de aprendizaje. Los resultados han sido tan sorprendentes como esperanzadores, tal y como se expone a continuación.

El objetivo de la experiencia ha sido el diseño y aplicación de un programa que ayude a desarrollar la capacidad de razonamiento lógico, así como valores tales como la solidaridad y la tolerancia. Así surge el programa CORAL (Cuadernos Orientados al desarrollo del Razonamiento Lógico), dirigido especialmente a alumnos de primer ciclo de E.S.O.

## 2.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A la hora de diseñar el Programa se parte de los supuestos del Paradigma sociocognitivo, que defiende la complementariedad de las aportaciones de los paradigmas cognitivo y sociocultural, aunque con claros matices humanistas y constructivistas. Del paradigma cognitivo se asume la importancia que se otorga a conocer cómo aprende el aprendiz, qué procesos utiliza al aprender y qué capacidades, destrezas y habilidades necesita para aprender. Los procedimientos, estrategias y procesos son medios para desarrollar capacidades y elevar el potencial de aprendizaje del sujeto. A su vez, del paradigma sociocultural se considera muy válido cuidar el escenario en el que se produce el aprendizaje. Así, se entiende la educación como un proceso sociocultural mediante el cual una generación transmite a otra saberes y contenidos valorados culturalmente, que se expresan en los distintos currículos. Un análisis pormenorizado de los supuestos de este paradigma puede encontrarse en M. Román y E. Díez (1999).

El modelo didáctico que propugna este paradigma es un modelo de A Enseñanza que se centra en los procesos de aprendizaje del aprendiz, parte de cómo aprende el que aprende para poder intervenir en el proceso de aprendizaje. La enseñanza se entiende como intervención en procesos cognitivos y afectivos en entornos determinados. Se potencia una metodología constructiva y significativa. Se busca un equilibrio entre la mediación profesor-alumno y el aprendizaje mediado entre iguales.

Partiendo de este modelo, se entiende la Didáctica como intervención en procesos cognitivos (capacidades, destrezas y habilidades) y afectivos (valores y actitudes). Se debe enseñar al alumno a aprender a aprender. A su vez, aprender a aprender implica enseñar a aprender (enseñar a pensar bien) desarrollando capacidades en el aprendiz por medio del uso adecuado de estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y modelos conceptuales. Esto exige crear métodos adecuados para el desarrollo de la cognición y de la afectividad.

El paso de la Enseñanza-Aprendizaje al Aprendizaje-Enseñanza convierte al proceso de mediación en pieza clave del aprendizaje y hace patente la necesidad de un cambio en el rol del profesor. «La tarea docente se concibe como una-mediación para que toda la actividad que se lleve a cabo resulte significativa y estimule el potencial de desarrollo de cada uno de los alumnos en un trabajo cooperativo de grupo y entre éstos y el profesor correspondiente» (MEC, 1989a, pág. 209). La labor del profesor es ser mediador del aprendizaje y mediador de la cultura social. Mediante una mediación adecuada se facilita el desarrollo del potencial de aprendizaje (R. Feuerstein et al., 1979, 1980; L.S. Vygotsky, 1979; J.V Wertsch, 1993 y J.M<sup>a</sup>. Martínez, 1994). «El profesor debe intervenir precisamente en aquellas actividades que un alumno todavía no es capaz de realizar por sí mismo, pero que puede llegar a solucionar si recibe la ayuda pedagógica conveniente» (MEC, 1989b, pág. 34). Pero no sólo pueden actuar como mediadores los profesores, también los propios compañeros se convierten en mediadores. De hecho, «las actividades que favorecen trabajos cooperativos, aquéllas que provocan conflictos

socio-cognitivos en los que se confrontan distintos puntos de vista moderadamente discrepantes, o aquéllas en las que se establecen relaciones de tipo tutorial, en las que un alumno cumple la función de profesor con otro compañero, son las que han mostrado mejores repercusiones para el proceso de enseñanza y aprendizaje» (MEC, 1989b, pág.35).

Por otro lado, se parte del supuesto de que ***la inteligencia es modificable***. La modificabilidad de la inteligencia se ha ido consolidando a partir de las aportaciones de las *Teorías de procesamiento de la información* (entre las que se encuentran la Teoría Triárquica de la inteligencia y la Teoría de la modificabilidad contextual, de Sternberg; así como la Teoría Instruccional de Sternberg y Davidson); deben destacarse también las aportaciones de las *Teorías socio-culturales* (Vygotsky y su escuela), la *Teoría del Interaccionismo social* (Feuerstein y su escuela) y, por último, la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* de Gardner. Todas estas teorías poseen grandes implicaciones didácticas. Se afirma que el desarrollo intelectual escaso es modificable y mejorable por medio de una adecuada y oportuna mediación educativa. Se considera al sujeto como sistema abierto al cambio y a la modificación (R. Feuerstein et al., 1979). Esta modificabilidad se orienta al cambio de estructuras que alteran el curso y la dirección del desarrollo, «cambios que no sólo se refieren a sucesos aislados, sino más bien a la manera de interaccionar, actuar y responder del organismo a las diferentes fuentes de información, procedentes del medio ambiente» (Ma.D.Prieto, 1992, pág. 29).

Es importante resaltar la consideración de ***la inteligencia como una macrocapacidad***, es decir, como un conjunto de capacidades. A su vez, las capacidades son un conjunto de destrezas y las destrezas conjuntos de habilidades. Al modificar habilidades, destrezas y capacidades se modifica la inteligencia (R. Feuerstein et al., 1980).

### 3.- DISEÑO DEL PROGRAMA CORAL

Al diseñar el programa CORAL se toman como referencia los ***principales programas de mejora de la inteligencia***: Programa de Enriquecimiento Instrumental (Feuerstein), Proyecto Inteligencia Harvard, Programa de Inteligencia Aplicada (Sternberg), Programa de Inteligencia Práctica en la Escuela (Sternberg) y Programa PAR (Román y Díez). Los programas de intervención cognitiva pretenden modificar la capacidad intelectual mejorando las habilidades de pensamiento, razonamiento y solución de problemas (F. Justicia et al., 2000). El programa CORAL pretende ser una propuesta más de ***intervención socio-cognitiva***.

Sus principales ***objetivos*** son:

- Facilitar las estrategias y habilidades del razonamiento.
- Favorecer procesos de reflexión sistemáticos, a partir de la experiencia de pensar sobre el propio pensamiento.
- Mejorar el autoconcepto académico, incrementando la confianza del sujeto en sí mismo.

- Potenciar el aprendizaje cooperativo.
- Transferir lo aprendido en el programa a la vida y al currículum.

El programa CORAL pretende desarrollar la **capacidad** de Razonamiento Lógico trabajando las siguientes **destrezas**: observar, clasificar, analizar, deducir, inferir, relacionar, representar y resolver problemas. Para cada una de estas destrezas se presenta una serie de fichas con ejercicios variados. Además, para facilitar la **transferencia a las áreas del currículum**, también dispone de ejercicios destinados a trabajar las áreas de lengua y de matemáticas (por tener la consideración de herramientas instrumentales para las demás).

Las **características** más destacables del programa son las siguientes:

- Se trata de un programa individualizado, realizado en pequeño grupo de trabajo.
- Los ejercicios están secuenciados de manera que se tiene en cuenta el nivel progresivo de dificultad.
- Se valora mucho más el proceso que el producto final.
- Se trata de favorecer la motivación intrínseca presentando las tareas como un juego, seleccionando tareas novedosas y sorprendentes, favoreciendo situaciones de aprendizaje exitosas, creando conflicto cognitivo, proyectando entusiasmo, elogiando y estimulando el aprendizaje cooperativo.
- Los pasos que se deben seguir en cada sesión son cuatro: discusión introductoria, trabajo independiente, trabajo en grupo y síntesis final.

#### 4.- METODOLOGÍA INVESTIGADORA

Se ha utilizado un **diseño** factorial, 2 x 2. Se toman en consideración dos factores: uno de medidas independientes, con dos valores o niveles, y otro de medidas repetidas, también con dos valores. El factor de medidas independientes es el tratamiento, con dos niveles (grupo experimental, con entrenamiento y grupo control, sin entrenamiento); el factor de medidas repetidas lo forman las fases de aplicación, con dos-niveles (fase pre-test, puntuaciones en el test correspondiente antes de iniciar el tratamiento y fase post-test, puntuaciones en el test correspondiente una vez finalizado el entrenamiento).

El **procedimiento** seguido es el que se expone a continuación. Se toma una muestra inicial de 151 sujetos a los que se les aplican las pruebas pre-test. De los 151 se pierden 52 porque sus C.I.s no se ajustan al intervalo fijado para la investigación (mínimo 70 y máximo 105). Con los 99 sujetos restantes se forman aleatoriamente dos grupos: un grupo control, con 50 sujetos, y un grupo experimental, con 49 sujetos.

Antes de iniciar el entrenamiento se realizan unos **análisis previos** que permiten afirmar que los grupos experimental y control son homogéneos, es decir, que no existen entre ellos diferencias estadísticamente significativas en el momento "pre" en la Inteligencia General, la Inteligencia Verbal, la Inteligencia No Verbal, el Razonamiento Abs-

tracto, la Aptitud Espacial y en las pruebas de Lengua y Matemáticas. Para afirmar esto se han realizado las pruebas T de Student (paramétrica) y la Suma de Rangos de Wilcoxon (no paramétrica). Asimismo se realiza la correlación de Pearson para averiguar si las variables correlacionan entre sí en el momento *«pre»* y se comprueba que los coeficientes de correlación entre las distintas variables son altamente significativos.

Se realiza un **entrenamiento** en el programa a los sujetos del grupo experimental a lo largo de 60 sesiones de 50 minutos cada una. La duración del entrenamiento es de un curso escolar. A tales efectos el grupo experimental se divide en cuatro subgrupos (de 12 ó 13 sujetos cada uno). Cada subgrupo realiza dos o tres sesiones semanales de entrenamiento. Es importante señalar que antes de comenzar este entrenamiento se realiza una aplicación piloto del programa CORAL para comprobar la adecuación del material a los sujetos a los que va destinado. Esto ha permitido realizar algunas mejoras cualitativas. Al finalizar el entrenamiento se administran las pruebas post-test a todos los sujetos, tanto del grupo experimental como del grupo control.

Para realizar el **análisis de los datos** obtenidos se han realizado las siguientes pruebas: T de Student, T de Student para datos pareados, Rangos Signados de Wilcoxon y Suma de Rangos de Wilcoxon. El programa utilizado ha sido el SAS y el nivel de confianza 95-99%. Se trata de valorar las diferencias en los resultados obtenidos en la fase pre-test y en la fase post-test entre los grupos experimental y control. Asimismo se han controlado las posibles variables contaminadoras respecto a los padres y profesores, el horario, el efecto del experimentador y la división del grupo experimental en subgrupos para el entrenamiento.

En la investigación se parte de las siguientes **hipótesis**:

Si se somete a un entrenamiento en el programa CORAL a un grupo de adolescentes (grupo experimental) y se comparan los resultados obtenidos con los alcanzados por otro grupo de características homogéneas al que no se entrena (grupo control), se observará una mejora estadísticamente significativa de los sujetos del grupo experimental con respecto a los del grupo control: **(1)** en la Inteligencia General; **(2)** en la Inteligencia No verbal; **(3)** en el Autoconcepto Académico y **(4)** en las pruebas de Lengua y Matemáticas.

## 5.- RESULTADOS

Para llevar a cabo la **evaluación** de esta aplicación se han utilizado instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos, ya que nos identificamos con los que justifican la complementariedad metodológica de los paradigmas cualitativos y cuantitativos en la investigación educativa. Los **instrumentos** utilizados para realizar el **registro cualitativo** han sido: un diario del mediador, un diario de cada uno de los alumnos, una carta anónima escrita por los sujetos al final de la experiencia y un cuestionario sobre la aplicación del programa. Los **resultados** permiten concluir que los sujetos del grupo experimental recuerdan la experiencia del programa como una experiencia satisfactoria y además:

- tienen conciencia de haber aprendido,
- se han sentido apoyados por la mediadora,
- han vivido la experiencia del aprendizaje mediado entre iguales,
- han logrado confiar más en sí mismos,
- han experimentado un importante progreso cognitivo,
- han reflexionado sobre su propio pensamiento,
- han mejorado su Razonamiento Lógico
- y consideran que lo que han aprendido en el programa es útil para la vida y para las asignaturas del instituto

***El registro cuantitativo*** se ha llevado a cabo mediante siete **instrumentos**: Test de matrices progresivas de Raven; Test de factor "g" de Cattell; Test de Inteligencia General y Factorial de Yuste; Cuestionario de autoconcepto AFA de Musitu, García y Gutiérrez; pruebas de Lengua y Matemáticas (centradas en capacidades y validadas por expertos) y prueba de evaluación del programa CORAL.

Los **resultados** permiten verificar cada una de las hipótesis de la investigación. Así, se puede comprobar cómo el grupo experimental consigue una mejora respecto al grupo control que es estadísticamente significativa ( $p < 0,01$ ) en las siguientes pruebas:

- en los tres tests de Inteligencia General: IGF, Raven y Cattell
- en la medida de Inteligencia No Verbal, así como en la medida de los factores Razonamiento Abstracto y Aptitud Espacial
- en el cuestionario de Autoconcepto AFA - factor Académico
- en las pruebas de Lengua y Matemáticas

Para **verificar la primera hipótesis** de esta investigación: la mejora de la Inteligencia General, se presentan los resultados de los tests: Raven, Cattell e IGF-IG.

En el **test de Raven**, mientras que en el grupo control la diferencia entre las medias post-pre es 5,46, en el grupo experimental la diferencia de las medias post-pre es 13,95. Por lo tanto, los aumentos del C.I. observados en el grupo experimental son superiores a los del grupo control. El grupo experimental obtiene 8,49 puntos más de mejora que el grupo control. Esta diferencia es estadísticamente significativa ( $p < 0,01$ ) y se explica por los efectos del entrenamiento en el programa CORAL, puesto que la maduración psicofísica, los estímulos ambientales (sociales, familiares y escolares), así como los efectos re-test es de suponer que han afectado a los dos grupos por igual.

En el **test de Cattell**, mientras que en el grupo control la diferencia entre las medias post-pre es 5,38, en el grupo experimental la diferencia de las medias post-pre es 14,04. Por lo tanto, los aumentos del C.I. observados en el grupo experimental son superiores a los del grupo control. El grupo experimental obtiene 8,65 puntos más de mejora que el grupo control. De nuevo esta diferencia es estadísticamente significativa y se puede explicar por los efectos del entrenamiento en el programa Coral.

Resultados semejantes se obtienen en el *test IGF-IG* en el que el grupo experimental obtiene 8,00 puntos más de mejora que el grupo control y de nuevo esta diferencia es estadísticamente significativa y atribuible a los efectos del entrenamiento en el programa Coral.

Los resultados obtenidos en estos tres tests permiten verificar la primera hipótesis de esta investigación: En la Inteligencia General se observa una mejora estadísticamente significativa de los sujetos del grupo experimental con respecto a los del grupo control.

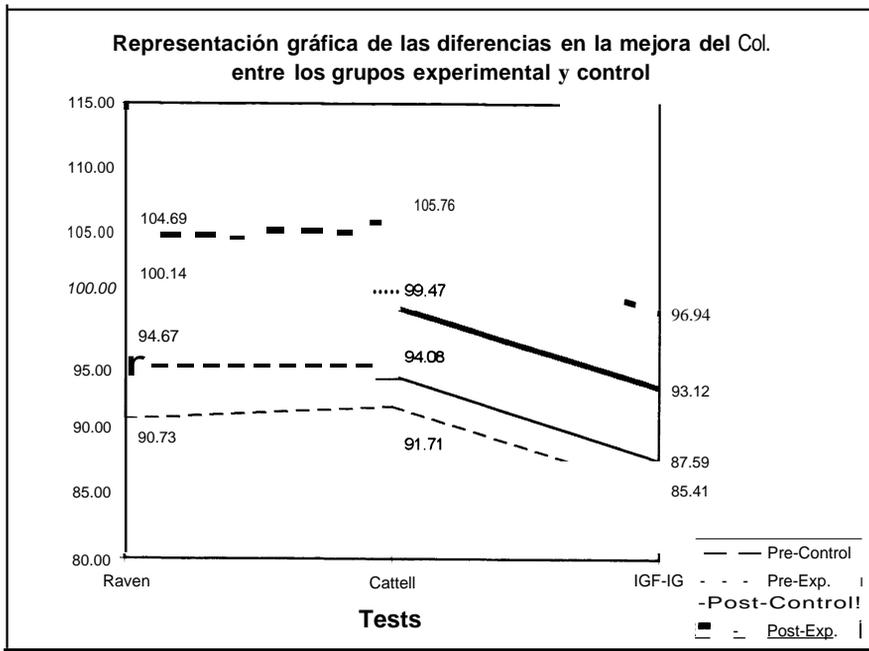


Gráfico 1. - Representación gráfica de las diferencias en la mejora de C.I. entre los grupos experimental y control. Tests Raven, Cattell e IGF-IG.

*Para verificar la segunda hipótesis:* Mejora de la Inteligencia No Verbal, se presentan los resultados obtenidos en el test IGF-INV (Inteligencia No Verbal). Debido a que esta puntuación global se obtiene a partir de las puntuaciones en los factores IGF-RA (Razonamiento Abstracto) e IGF-ApE (Aptitud Espacial) se exponen también los resultados obtenidos en estos dos factores.

En el *test IGF-INV inteligencia No Verbal*, mientras que en el grupo control la diferencia entre las medias post-pre es 3,51, en el grupo experimental la diferencia de las medias post-pre es 15,75. Por lo tanto, los aumentos del C.I. observados en el grupo experimental son superiores a los del grupo control. El grupo experimental obtiene

12,24 puntos más de mejora que el grupo control. Esta diferencia es estadísticamente significativa ( $p < 0,01$ ) y se explica por los efectos del entrenamiento en el programa Coral, puesto que, como ya se ha dicho, la maduración psicofísica, los estímulos ambientales y los efectos re-test se supone que han afectado a ambos grupos por igual.

También puede observarse una mejora estadísticamente significativa en el *test IGF-RA* (*Abstracto*) en el que el grupo experimental obtiene 11,10 puntos de mejora más que el grupo control; así como en el *test IGF-ApE* (*Aptitud Espacial*) en el que el grupo experimental obtiene 11,94 puntos más de mejora que el grupo control.

Estos resultados permiten verificar la segunda hipótesis de esta investigación: en la Inteligencia No Verbal se observa una mejora estadísticamente significativa de los sujetos del grupo experimental con respecto a los del grupo control.

*Para verificar la tercera hipótesis:* mejora del Autoconcepto Académico, se presentan los resultados obtenidos en el *Cuestionario de Autoconcepto AFA -factor académico*. Mientras que el grupo experimental aumenta significativamente su autoconcepto académico, el grupo control lo disminuye. La diferencia de mejora entre un grupo y otro es de 26,48 puntos, esta diferencia es estadísticamente significativa y se explica fundamentalmente por los efectos del entrenamiento en el programa Coral. Es evidente que los miembros del grupo experimental sienten que reciben una atención especial, viven experiencias de éxito y perciben que los demás esperan mucho de ellos. Sin embargo, los miembros del grupo control se van sintiendo cada vez más "fracasados", perciben cómo las expectativas de los que les rodean disminuyen y acaban perdiendo la confianza en sus propias posibilidades.

Los resultados obtenidos permiten verificar la 3ª hipótesis de esta investigación: en el Autoconcepto Académico se observa una mejora estadísticamente significativa de los sujetos del grupo experimental con respecto a los del grupo control.

Por último, con el fin de comprobar si lo aprendido en el programa Coral se transfiere al currículum, y para *verificar la cuarta hipótesis* de esta investigación: mejora en las pruebas de Lengua y Matemáticas, se presentan los resultados obtenidos en dichas pruebas.

Tanto en la *prueba de Lengua*, donde la diferencia de mejora entre un grupo y otro es de 19,73 puntos, como en la *prueba de Matemáticas*, donde esta diferencia es de 24,8 puntos; se comprueba que estas diferencias son estadísticamente significativas y explicables por los efectos del entrenamiento en el programa Coral. Sin duda, los sujetos del grupo experimental tienen una oportunidad de trabajar estas asignaturas desde el punto de vista del desarrollo de capacidades.

Estos resultados permiten verificar la cuarta hipótesis de la investigación: en las pruebas de Lengua y Matemáticas, centradas en capacidades, se observa una mejora estadísticamente significativa de los sujetos del grupo experimental con respecto a los del grupo control. No obstante, la comprobación de la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos en pruebas de Lengua y Matemáticas centradas en contenidos exigiría nuevos estudios.

## 6.- CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

1.- Los resultados del estudio experimental del programa CORAL revelan que se da una mejora estadísticamente significativa ( $P < 0,01$ ) del **C.I. (Inteligencia General)** de los sujetos sometidos a entrenamiento (grupo experimental) frente a los que no han sido entrenados (grupo control). Esta mejora se constata a partir de una serie de tests de inteligencia general: Cattell, Raven e IGF-IG. También en los instrumentos de evaluación cualitativa se aprecia que los sujetos han ido desarrollando las destrezas trabajadas en el programa.

Estos resultados son coherentes con los de otras investigaciones realizadas (aplicación experimental del Programa de Enriquecimiento Instrumental, del Proyecto Inteligencia Harvard, del programa Progresint y del programa PAR) y se obtienen a partir de un programa propio adaptado a las características de la muestra seleccionada. Es indudable que, al mejorar cognitivamente alguna destreza de una capacidad, modificamos la propia estructura de dicha capacidad y, por lo tanto, la estructura de la inteligencia entendida como macrocapacidad (R. Feuerstein et al., 1980). Así, al desarrollar cada una de las destrezas trabajadas en el programa CORAL, se modifica la capacidad de Razonamiento Lógico y, en consecuencia, la Inteligencia General.

2.- Se produce una mejora estadísticamente significativa ( $P < 0,01$ ) del C.I. de los sujetos del grupo experimental respecto a los del grupo control en la **Inteligencia No Verbal**. Esta mejora se constata a partir del test IGF en su puntuación global de la Inteligencia No Verbal, así como en las puntuaciones obtenidas en los factores: **Razonamiento Abstracto y Aptitud Espacial**. También en los instrumentos cualitativos de evaluación se constata el avance de los sujetos en la adquisición de este tipo de destrezas y se observan avances más claros en las fichas que ellos denominan "de dibujos en el espacio", refiriéndose a los ejercicios basados en símbolos gráfico-espaciales. Otras investigaciones también revelan que los aspectos no verbales son los más susceptibles a la modificación, mientras que los verbales son los más resistentes (O.L. Pinillos, 1981).

3.- Se produce una mejora estadísticamente significativa ( $P < 0,01$ ) de los sujetos del grupo experimental respecto a los del grupo control en el autoconcepto **académico**. Esta mejora se constata a partir de los resultados del cuestionario de autoconcepto AFA, así como de la información recogida en los instrumentos de evaluación cualitativa. Por ejemplo, en el cuestionario de evaluación de la aplicación del programa CORAL, los sujetos manifiestan que al finalizar el entrenamiento confían más en sí mismos.

También en los diarios se percibe cómo los sujetos inician el entrenamiento con frases que reflejan un bajo autoconcepto académico, tales como: "*no sé nada*) soy un torpe" o "*soy nulo en todo esto*" y, a medida que avanzan las sesiones, se pueden leer frases que muestran la satisfacción que encuentran al sentir que van mejorando: "*cada vez me encuen-*

tro con más ánimo" o "he mejorado mucho porque voy haciendo las fichas más deprisa y me dan ganas de hacer más". Por último, en el diario del mediador se recogen también evidencias de la mejora del autoconcepto académico: "se cree mucho más capaz y lo intenta", "confía en sus posibilidades", "valora muy positivamente su trabajo" o "aumenta su autoestima".

Es un hecho debidamente contrastado que los procesos afectivos influyen en los procesos cognitivos. Emoción y cognición son considerados como procesos continuos interconectados en formas altamente complejas. La evidencia experimental pone de manifiesto que emoción y cognición pueden ser causa o efecto una respecto a la otra (I. Garrido, 1992). Los resultados de la aplicación del programa CORAL están en consonancia con los obtenidos en otros programas de intervención. Estructurar las situaciones de aprendizaje de tal forma que se favorezca el éxito de los alumnos fomenta la motivación intrínseca. Los sujetos entrenados en programas de intervención cognitiva, diseñados para enseñarles a pensar, aprender y solucionar problemas de forma lógica, aumentan sus puntuaciones en motivación intrínseca por encima de los sujetos no entrenados (Ma.D. Prieto, 1995).

**4.-** Se produce una mejora estadísticamente significativa ( $P < 0,01$ ) de los sujetos del grupo experimental respecto a los del grupo control en las pruebas específicas de **Lengua** y de **Matemáticas**. Esta mejora también se puede constatar con la información obtenida de los instrumentos de evaluación cualitativa. Por ejemplo, en los diarios de los sujetos, al iniciar el entrenamiento, se pueden leer frases tales como: "nunca en la vida he hecho nada en clase de mate" o "he trabajado muy pasivo porque no lo entendía y no he hecho nada por entenderlo". A medida que avanzan las sesiones, se recogen, en el diario del mediador, frases como las siguientes: "cada día que pasa ponen más interés en la tarea. Hacen muchas preguntas hasta que se aseguran de que entienden el problema" o "van aprendiendo con sus compañeros: comprenden sus razonamientos, aprenden estrategias de otros en la solución de problemas y se esfuerzan por defender sus respuestas".

También se pueden encontrar opiniones de los sujetos entrenados que revelan cómo ellos mismos notan el progreso en estas áreas: "esto me está ayudando en mate, he aprendido a pensar mejor en los problemas", "me está sirviendo para mejorar en lengua y mate", "abara, por lo menos, lo intento siempre" o "lo de mate y lengua, al principio, no se me daba bien, pero ahora, cada vez me sale mejor".

Otros programas de intervención cognitiva han perseguido un objetivo similar consiguiendo resultados semejantes. Entre ellos se pueden citar: el «Programa de la estructura del intelecto» (SOI), el programa SAPA «la ciencia... un enfoque del proceso», y el programa «Filosofía para niños».

En definitiva, los resultados presentados ofrecen evidencias de que el ser humano está abierto a la modificabilidad cognitiva. El campo de la Didáctica, entendida como intervención en procesos cognitivos y afectivos, ofrece una alternativa optimista y esperanzadora. El profesor, como mediador del aprendizaje, tiene la misión de ofrecer a sus alumnos las herramientas necesarias para aprender a aprender. Es necesario que en

las aulas se potencie el desarrollo de capacidades y valores. Todo ello con el fin último de desarrollar personas autónomas preparadas para afrontar los desafíos de la sociedad actual.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALDÁMIZ-ECHEVARRÍA, Ma.M. et al. (2000). *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona: Grao.
- CAMPO, M.E. (1997). *Casos prácticos de dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- CERRILLO, Ma.R. (1999). *Didáctica como intervención para desarrollar la capacidad de razonamiento lógico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. U.C.M. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- CERRILLO, Ma.R. (2001). «Aprender a aprender: intervención socio-cognitiva para el desarrollo del razonamiento lógico en alumnos de E.S.O.». *Transformar la realidad: Revista de Investigación y Experiencias Educativas*, 2, 4-10.
- CORREA, J.M. YARRUZA, J. (1998). *Contextos de aprendizaje*. Bilbao: UPV
- COSTA, A.L. (1991a). *Developing Minds: A resource book for teaching thinking*. Volume 1. USA: ASCD.
- COSTA, A.L. (1991b). *Developing Minds: Programs for teaching thinking*. Volume 2. USA: ASCD.
- EISNER, E. (1999). *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.
- FEUERSTEIN, R. et al. (1979). *The dynamic assessment of retarder performers: The learning potential assessment device. Theory, instruments and techniques*. Baltimore: University Park Press.
- FEUERSTEIN, R. et al. (1980). *Instrumental Enrichment. An intervention program for the cognitive modifiability*. Baltimore: University Press.
- FEUERSTEIN, R. et al. (1997). *¿Es modificable la inteligencia?* Madrid: Bruño.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- GARRIDO, I. (1992). «Hacia la integración en Psicología: motivación, emoción, cognición e inteligencia como codeterminantes de la acción». En Varios, *Inteligencia y cognición. Homenaje al profesor Mariano Yela*. Madrid: Complutense.
- HUNT, T. (1997). *Desarrolla tu capacidad de aprender*. Barcelona: Urano.
- JUSTICIA, F. et al. (2000). *Programas de Intervención Cognitiva*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MARTÍNEZ, J.M.<sup>a</sup> (1994). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- MARTÍNEZ, J.M.<sup>a</sup> et al. (1996). *Metodología de la mediación en el P.E.!*. Madrid: Bruño.

- MASALLES, J. (1995). «Estrategias para la diversidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 231, 24-27.
- MAYOR, J. et al. (1995). *Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- McCOMBS, B.L. y WHISLER, J.S. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- MEC (1989a). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- MEC (1989b). *Diseño Curricular Base de Educación Primaria*. Madrid: MEC.
- MIGUEL, S. DE (1999). «Atención a la diversidad: minorías étnicas». *Tendencias Pedagógicas*, 4, 59-79.
- NIETO, J.M. (1997). *Cómo enseñar a pensar. Los programas de desarrollo de las capacidades intelectuales*. Madrid: Escuela Española.
- NICIZERSON, R.S. et al. (1994). *Enseñar a pensar: Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós/MEC.
- NOVAIZ, J.D. y GOWIN, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- NOVAK, J.A. (1991). «Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender». *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 9, 3, 215-228.
- ONRUBIA, J. (1993). «La atención a la diversidad en la enseñanza secundaria obligatoria». *Aula de Innovación Educativa*, 12, 45-50.
- OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P.P.U.
- PINILLOS, J.L. (1981). «La mejora científica de la inteligencia». *Análisis y modificación de conducta*, 7, 14-15, 115-154.
- PRIETO, Ma.D. (1992). *Modificabilidad cognitiva y P.E.!*. Madrid: Bruño.
- PRIETO, Ma.D. (1995). «Hacia una escuela centrada en el desarrollo del pensamiento». En Genovard, C. et al. (eds), *Psicología de la instrucción II!. Nuevas perspectivas*. Madrid: Síntesis.
- PRIETO, Ma.D. y PÉREZ, L. (1996). *Programas para la mejora de la inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Síntesis.
- REPETTO, E. (1997). «Entrenamiento metacognitivo y ganancias significativas de los alumnos en variables cognitivas y pedagógicas». *Revista Española de Pedagogía*, 206, 5-32.
- ROMAN, M. y DÍEZ, E. (1988). *Inteligencia y potencial de aprendizaje*. Madrid: Cincel.
- ROMAN, M. y DÍEZ, E. (1999). *Aprendizaje y currículum. Didáctica socio-cognitiva aplicada*. Madrid: EOS.
- STERNBERG, R.J. (1990). *Más allá del cociente intelectual: una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- VYGOTSKIY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WERTSCH, J.V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción mediada*. Madrid: Visor.