

Perspectivas técnicas de la orientación en España:

Juan GARCÍA YAGÜE
Profesor Emérito de la UAM

RESUMEN

El autor defiende en este polémico trabajo la existencia desde hace un centenar de años de importantes actividades y aportaciones españolas de orientación escolar profesionalizada, solo parcial y discutiblemente divulgadas, y apoyándose en sus investigaciones históricas y su experiencia como orientador escolar y profesor universitario de la asignatura durante una treintena de años analiza los condicionamientos de la orientación escolar española y su impacto sobre la ambivalente imagen social que siempre ha sufrido, el poco apoyo que recibe de las mismas instituciones escolares, y la soledad desde la que suelen "fantasear, malvivir y naufragar" muchos de sus modelos de trabajo y centenares de sus especialistas.

Para contestar a los interrogantes que introducen el tema García Yagüe se detiene en tres grades fuentes de condicionamiento, desde su punto de vista las tres trampas en que ha caído y puede seguir cayendo, la orientación escolar tecnificada: 1) la trampa de sus institucionalización como eco de minorías presuntuosamente renovadoras; b) la trampa de la pobreza de los soportes técnicos desde los que intenta resolver las complejas exigencias de la orientación de la vida escolar; y e) el explosivo e incontrolado desarrollo de la actividad profesional en estos campos y del uso de sus modelos de trabajo.

ABSTRACT

The author defends in this controversial work the existence since a hundred years ago of important Spanish contributions of professionalized school orientation, only partially and dubiously spread.

Based on his historical investigation and his experience as school counsellor and University Professor of the subject for about 30 years, he analyses the conditionings of the Spanish

¹ Para incluir uno de los trabajos de García Yagüe en el homenaje que le hace nuestra revista hemos seleccionado, a sugerencia suya y con notas actualizadoras a pie de página, la ponencia que defendió en las Jornadas de Orientación Educativa de 1983. Su carácter polémico, la amplia documentación histórica que aporta, y las advertencias que hace en ese momento tan crítico de la orientación escolar española son, a nuestro parecer, las que mejor pueden definir la tesis y modelos de trabajo por los que luchó durante casi medio siglo.

school orientation and its impact on the ambivalent social image that it has suffered, the little support that he receives from the school institutions themselves and the solitude from which many of their work patterns and hundreds of specialists tend to "fantasise, live badly and fail".

To answer the questionings that introduce the subject, García Yagüe stops on 3 great sources of conditionings from his point of view, the three traps in which the made more technical school orientation has fallen and can keep falling.: 1) the trap of its institutionalisation as a response of conceitedly reviving minorities; b) the trap of the poverty of the technical supports from which he tries to resolve the complex demands of the school life orientation; and c) the explosive and uncontrolled development of the professional activity in these fields and of the use of its work patterns.

Desde la función que he asignado a la ponencia en estas Jornadas de Orientación educativa voy a presentar e intentar discutir con ustedes los que para mí son supuestos fundamentales de un replanteamiento y una posible promoción de la Orientación Escolar en nuestro país. La ponencia podría haberse titulado "Supuestos y líneas de condicionamiento de la Orientación Escolar en España" o simplemente "Los grandes problemas pendientes de nuestra Orientación escolar". Posiblemente son el único camino para encontrar claves y hacer frente a:

La ambivalencia de la imagen social e incluso científica de los orientadores y la orientación: de una parte laudatoria y llena de expectativas; de otra llena de tópicos, resistencias y críticas más o menos justificadas.

Los altibajos y cambios de dirección que ha sufrido el ejercicio profesional responsable e incluso su propio aprovechamiento.

La pobreza de los supuestos y recursos operativos desde los que tiene que trabajar el orientador y la soledad en que se encuentra para hacer frente con eficacia a los gigantescos problemas psicopedagógicos que tiene planteados la escuela y la familia y que le piden que resuelva.

¿Tiene claves internas el cambiante y lento desarrollo de la orientación escolar en España? ¿Qué problemas organizativos, instrumentales y humanos han impedido la adecuada puesta en marcha de la orientación educativa?, ¿Qué experiencias y previsiones podrían ayudarnos a enderezarla? He aquí el tema que me gustaría comentar con ustedes en el pequeño espacio de esta ponencia. A los que desearan referencias más detalladas o mayor información yo les remitiría a otros trabajos míos/.

2 En su ponencia el autor se remite a tres trabajos suyos:

"La investigación en la orientación escolar española: antecedentes"; Educadores; 1975;82; págs. 153-68;

"La orientación escolar como aventura pedagógica: antecedentes y problemas"; Vida Escolar; 1976; 183/4; págs. 9-14,

y "Posibilidades y límites de la orientación escolar en España"; Patio de Escuelas; 1978;págs. 3-24.

SUPUESTOS DE PARTIDA PARA REPLANTEARNOS LA SITUACIÓN

Desde mi punto de vista hay cuatro hechos frecuentemente desconocidos de la marcha técnica de la Orientación en España que deberíamos tener muy en cuenta:

Primer hecho:

Tradicción y desventuras de la actividad psico-pedagógica en España³

En nuestro país se pueden rastrear experiencias de orientación clínica, escolar y profesional desde principios de siglo que tuvieron en algunos momentos un fuerte impacto social, que se rodearon de figuras y de una aureola científica y técnica indiscutible y que, sin embargo, no tuvieron continuidad clara ni mejoraron la imagen ni la acción de la orientación en la escuela.

Las primeras experiencias partieron de los movimientos de insatisfacción y reforma de nuestras instituciones educativas". A ellas se debe a principios de este siglo:

Posteriormente trabajos complementarios y mas detenidos del autor sobre el mismo tema pueden consultarse en:

"Antecedentes y aventuras históricas de la orientación escolar tecnificada en España"; págs. 193-215 de "Psicología y educación"; 1993; Univ. de Almería.

"Emilio Mira y sus aportaciones a la orientación escolar y profesional durante su etapa española"; Rev. Complutense de educación; 1997; 8, 1; págs. 179-98.

Mis aportaciones personales podrían completarse con los 2 volúmenes, por el momento, del excelente trabajo de J. A. Benavent Oltra sobre "La Orientación psicopedagógica en España" (Valencia; Promolibro; 1996 y 2000) especialmente para el estudio detallado de la evolución de los Institutos de Psicotecnia

³ Hemos dedicado mucho espacio a este apartado, posiblemente a costa de los otros, por el olvido o las manipulaciones que ha sufrido y la sorprendente información que hemos ido acumulando sobre él.

⁴ Nuestras revisiones posteriores y las interesante aportaciones de Molero Pintado y Pozo Andrés ("Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)"; Alcalá de Henares; 1989; Universidad de Alcalá) han puesto de manifiesto la enorme y hasta estos momentos olvidada aportación al desarrollo de la psicopedagogía española entre 1909 y 1920/25 de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. La importancia que dio desde el comienzo a las disciplinas psicopedagógicas (Higiene escolar, Psiquiatría infantil, Diagnóstico psicopedagógico, etc.) que ella logró introducir en su plan de estudios, las prácticas escolares que organizó, y sus seminarios obligatorios de investigación, especialmente los que llevaron durante mas de veinticinco años Hoyos Sainz, Rufino Blanco y Anselmo González, fueron decisivos para la puesta en marcha de la orientación escolar tecnificada en España y sus publicaciones. Teniendo en cuenta, además, que el paso por esta Escuela era necesario para acceder a la inspección escolar, la dirección de escuelas graduadas y la docencia en las otras Escuelas del Magisterio.

Anselmo González se jacta de haber recogido con sus alumnos 20.000 observaciones de la escala de Binet; de que ellos fueron los primeros que analizaron en España el valor de las baterías de Binet, Vaney y De Sanctis (Rodríguez Mata, 1914; Xandri Pich, 1917; Puigcerver, 1914; Comas, 1915) revisándolas y publicando después importantes trabajos sobre ellas; los que dirigieron escuelas con presupuestos para ga binetes antropométricos y psicométricos con empleo sistemático de técnicas psicométricas (Xandri Pich);

La preocupación por los problemas de higiene escolar y antropometría (Hoyos Sainz, Rufino Blanco, Barros, Leal, Museo Pedagógico).

La traducción temprana y buena difusión de algunos libros de diagnóstico y orientación. Vale la pena recordar el eco que tuvieron en España las versiones castellanas de "Técnicas de Psicología experimental" de Toulouse(1906), "Psicología del Niño y Pedagogía Experimental" de Claparede (1906), o "Las ideas modernas sobre los niños" de Binet (1910). Incluso se llegaron a editar algunas obras originales muy avanzadas para la época; por ejemplo la de Marcelino Oca "Las carreras científicas, literarias y artísticas"(Madrid, 1901) que llegó a 14 ediciones y en la que ya se preocupaba el autor de hacer frente a la avalancha hacia algunas carreras universitarias.

La puesta en marcha de algunos servicios de orientación y cursos de preparación desde el Museo Pedagógico y los trabajos de Rufino Banco. Vale la pena recordar que Rufino Blanco había montado, ya en 1903, un importante gabinete de antropometría pedagógica en su escuela aneja a la Normal de Madrid con mas de 6.000 observaciones y muestras representativas del Madrid de entonces, que son las primeras hechas sistemáticamente sobre niños madrileños /y cuyo resumen ha sido de sobra recompensado con una comunicación laudatoria del Sr. Comisario regio de la Enseñanza de Madrid, O. Joaquín Ruiz Jiménez"(pág. 4 del "memorando de un curso de antropometría pedagógica", Madrid, 1904, Imp. Moderna). Los cursos que dio en 1903 y 1904 Yel eco de sus publicaciones sobre organización escolar están en la base de toda la política pedagógica de registros escolares y evaluación inicial que ,con tan poco acierto ha llegado hasta nuestros días.

Todos ustedes saben que el Laboratorio de Psicología de Simarro (1913), el de Lafora para subnormales (1916), o el que inicia Juarros en la Escuela Central de Anormales (1925) tuvieron un fuerte impacto en los estudiosos españoles de aquellos momentos. Y que el Secretariado de Aprendizaje (1913), luego Instituto de Orientación Profesional de Barcelona(1917), llegó a ser uno de los primeros y más populares Institutos de Psicotecnia del mundo.

Este movimiento de orientación técnica tuvo dos momentos de prestigio en el que se suscitaron muchas expectativas:

los que crearon las primeras distribuidoras de material psicotécnico en nuestro país (Tomás y Samper); o los que mas se estaban distinguiendo por su docencia e investigación en las escuelas para niños deficientes (María Soriano, Josefa Plaza, Carmen Gayarre) ("Diagnóstico de niños anormales"; Madrid; 1935; Magisterio Español; pág. 132 Yss.)

- a) El primero fue de 1920 a 1936. Le sirven de portavoces tres órganos de expresión: "Archivos españoles de Pediatría" (1917-1936, con Sainz de los Terreros, Lafora, [uarros, Cirajas y Mira); "Archivos de Neurobiología" (1920-1936, con Ortega y Gasset, Lafora, Sacristan, Ramón y Cajal y Simarro), y "Revista de Pedagogía" (1922-1936, con Luzuriaga, Mira, Lafora y Mercedes Rodrigo). Y consiguen interesar a la opinión pública y preocupar por los problemas de la orientación escolar y profesional a figuras españolas de gran prestigio internacional en prevención e higiene médico-escolar, diagnóstico clínico, psicoanálisis, psicometría y pedagogía. Se tradujeron, construyeron y delimitaron docenas de tests, algunos tan conocidos posteriormente como el diagnóstico miokinético de Mira, siendo el país en que se trabajó e investigó más sobre los tests de Rorschach y Oseretzky antes de 1936. Lograron que se celebraran en Barcelona dos congresos internacionales multitudinarios de orientación escolar y profesional (1921 y 1929) Y media docena de congresos regionales. En algunos momentos se hicieron proyectos de diagnóstico y orientación de toda la población infantil y se iniciaron las primeras experiencias de selección y orientación de los niños bien dotados',
- b) El segundo momento de prestigio y expectativas podemos colocarlo entre 1956 y 1970. Lo inicia el Instituto S. José de Calasanz del C.S.L.C y la Sociedad Española de Pedagogía siendo apoyado, con algunas reticencias, por el Departamento de Psicología del mismo C.S.L.C. De ellos parten los primeros nombramientos de psicólogos escolares (1950), la puesta en marcha del primer centro oficial de formación psicológica de graduados (Escuela de Psicología de la Universidad Central, 1953)⁶ y la adaptación de una gran masa de recursos y programas de investigación a las necesidades de la orientación escolar y profesional. Su impacto, que soñaba cambiar la escuela desde las actividades de orientación, fue muy grande logrando publicar en diez años media docena de números sobre orientación escolar y profesional en las revistas más calificadas ("Bordón", mayo 1957 y enero 1959; "Revista de educación", abril 1959); "Educadores", marzo 1964 y 1965), da tema a dos congresos de la enseñanza privada que recomiendan en sus conclusiones la puesta en marcha de departamentos de orientación en todos los colegios (1963 y 1964), establecer secciones de orientación escolar y profesional en las Sociedades españolas de Psicología y Pedagogía, y conseguir ordenamientos ministeriales sobre la conveniencia, y a veces obligatoriedad

⁵ Vide págs. 12/14 de García Yagüe, J. y otros (1986): "El niño bien dotado y sus problemas"; Madrid; CEPE

⁶ En lo referente a la creación de la Escuela de Psicología el peso del Instituto de Pedagogía y de la Sociedad de Pedagogía fue menor de lo que dije en aquellos momentos. La Escuela de Psicología fue fruto de las ilusiones y los esfuerzos de los doctores Germain, Zaragüeta, Lopez Ibor y Yela; y el grupo de Pedagogos solo intervino en su puesta en marcha llevando la responsabilidad y los nombramientos de la Sección pedagógica.

de los gabinetes de orientación que después el Estado no ha cumplido. Los momentos de mayor euforia y triunfalismo fueron los de 1962-1964: las recomendaciones de los Congresos de Enseñanza privada, la puesta en marcha legal de los gabinetes de las Universidades Laborales y de los Centros de Orientación y Diagnóstico del P.A.N.A.P., las reuniones multitudinarias de psicólogos que trabajaban en centros concretos desde programas muy parecidos, y la abundancia de estudios sobre previsión del rendimiento y baterías factoriales hacían prever el final de una larga marcha. Pero las expectativas no cuajaron.

Otra vez volvió la esperanza en tomo a 1970 con el éxito de nuestras III Jornadas de Orientación escolar y una Ley General de Educación recién inauguradas que hacía depender toda la reforma de la personalidad del aprendizaje, la evaluación inicial y el curso de orientación universitaria. Pero tampoco consiguió cosas importantes/.

¿Por qué este movimiento no se impuso? ¿Por qué no llegó a crear una imagen favorable que introdujera la Psicología de forma obligatoria en las actividades de la escuela?; ¿qué claves internas de nuestro mismo trabajo han bloqueado la aceptación?

En el campo escolar, el que más hemos estudiado, las conclusiones parecen ser unánimes y las hemos tratado detalladamente en otras publicaciones:

- a) La orientación escolar no fue aceptada en parte porque invadió la escuela con una euforia exagerada desde mesianismos psicológicos y con modelos psicométricos o patológicos que ayudaban a clasificar o definir sujetos cuando se hacían bien; pero que no podían responder a las exigencias de aprendizaje singularizado ni a la reducción de las conductas inadecuadas o de los fracasos; ni a las necesidades de conocer las circunstancias en que se va a realizar la acción educativa o el aprendizaje. La psicotecnia triunfante impuso unos criterios de referencia y unas variables que ayudan muy poco a la acción educativa y los orientadores se estrellaron. Se fue de la descripción a

⁷ En aquellos momentos se estaba cociendo una tercera etapa de la orientación escolar a la que el ponente solo apunta, por prudencia, de forma indirecta; de hecho se inicia entre 1976 y 1980 llegando hasta nuestros días. Podría caracterizarse por la desaparición de casi todas las instituciones, proyectos y programas anteriores de investigación, promoción y orientación psicopedagógica y su polarización en tres hechos: a) la creación oficial de un numeroso cuerpo de psicólogos escolares, escogido a partir de 1992 por oposiciones, y su grandilocuente ordenamiento legal para "cambiar la escuela"; b) la multiplicación apresurada de Facultades y nuevos profesores universitarios que necesitaban enseñar sobre cosas de las que la mayoría no tenían experiencia e) y, como consecuencia lógica de todo ello la obsesión por lo que ellos llamaban para justificarse "nuevos paradigmas y modelos", lo que para nosotros era una mera invasión de "nuevos colones" y "piloneros de turno".

la clasificación y de la búsqueda de síntomas a la suma de aciertos en los tests y la diferenciación por baremos. Lo más antipedagógico que existe.

Para que la orientación escolar interese a la escuela tiene que hacerse desde modelos cualitativos que sean soporte de posibles acciones de refuerzo o desarrollo y no desde cocientes intelectuales y percentiles que solo permiten describir constructos o prever en términos de probabilidad cuando están bien hechos. Y eso no se hizo.

- b) El progreso tecnológico se dirigió más hacia problemas de simplificación y generalización que hacia validar y diferenciar escolarmente las técnicas y los programas.

La gran trampa en que cayeron y caímos con frecuencia los especialistas por presión de las circunstancias, fue la de dar un exagerado valor a los tests psicométricos y la automatización. Se cayó en el test milagro, en las variables milagro, en el control y la descripción automatizada, en el etiqueteo y la explicación de los fracasos desde los baremos; en testomanía y cuantofrenia; en el endiosamiento de los resultados que daban tests tan frágiles como los Goodenough, Ballard, Otis, Raven, P.M.A. o Intereses profesionales de Thurstone. Hoy resulta curioso pensar las sensatas palabras de Juarros en 1925:

"Los tests sirven para clasificar, pero hay que ser parcos en su utilización; el test manejado automáticamente por quien carezca de sólida preparación psicológica carece de valor; empleado bien, interpretado sensata y técnicamente, sin mezcla de fantasía, constituyen un recurso valiosísimo, aun cuando incapaz por sí solo de resolver el complejo problema de la calidad mental de un individuo" ("LA EDUCACIÓN DEL NIÑO ANORMAL"; Arch. Esp. de Pediat.; 1925).

Lo que prevaleció entonces y ha seguido prevaleciendo mucho tiempo es la idea de Mira:

"Su valor práctico(habla del tests de Terman) queda demostrado con solo decir que un sujeto de mediana inteligencia, ignorante por completo de los métodos psicológicos, puede, con su ayuda, hacerse cargo de los grados de desarrollo intelectual de una serie cualquiera de sujetos y ordenarlos según estos.

En resumen: la obra de Terman, esencialmente práctica, es hoy la mas recomendable a todos los maestros, padres etc que sin anterior preparación quisieran aprovecharse de los beneficios de las modernas conquistas de la Psicología aplicada"

(Arch. De Neurobio., 1920, 1,pág. 109)

Si queremos que se nos acepte hay que desintoxicar la escuela y la orientación escolar de la psicometría y la psicopatología universitaria en boga y acomodarla a los objetivos y necesidades de estas áreas, a los métodos que permitan hacer frente a los problemas que les acucian. Hay que meter al técnico en los grandes proble-

mas del área en que trabaja y no al contrario. Hay que prepararle para que pueda hacer frente técnica y responsablemente a las situaciones en que va a vivir y no huir de ellas.

Segundo hecho:

La trampa de la institucionalización de los servicios de orientación escolar

La institucionalización de los servicios de orientación se hace como eco de la presión de las minorías y como resonancia de las expectativas que ponen para resolver los grandes problemas que tiene la escuela a todos los niveles: el de los niños inadaptados y el de la elección profesional o de estudios. pero su falta de coordinación, su carácter periférico y las trampas de la propia institucionalización, de las cuales sabe mucho ahora la inspección medico-escolar, los institutos de psicotecnia, los servicios provinciales de orientación escolar y profesional, y la sabrán pronto los equipos multiprofesionales", los ahogan y frustran continuamente.

Sin reiterar lo que he señalado en otras ocasiones me gustaría poner algunos ejemplos:

La inspección medico-escolar.-Desde el Real Decreto de septiembre de 1913 que da carácter obligatorio a la inspección médico-escolar en todas las escuelas dependientes del entonces Ministerio de Instrucción Pública, hasta las últimas reglamentaciones y decretos de los Servicios de Medicina e Higiene Escolar la inspección médico-escolar se ha asignado áreas importantes de la función diagnóstica y orientadora en España", Entre 1930 y 1934 intentaron ilusionadamente cubrirlos desde los dispensarios médico-escolares y sus especialistas en psiquiatría y psicotecnia; contaron con un buen cuadro de especialistas conocidos, algunos de talla internacional, y sin embargo no pudieron hacer casi nada. ¿Por qué se malograron estas experiencias? A mi modo de ver, por la trampa de la institucionalización. La primera oposición de médicos escolares se hizo en 1918, es decir cinco años después de la legislación, y solo logró nombrar ocho plazas para toda España; y en los mejores momentos de la inspección médica no han llegado a pasar de cien profesionales. ¿Cómo van a poder hacer cosas un centenar de médicos distribuidos por todo el país? Lo que hacen normalmente es agotarse y huir hacia los organismos centrales. Al institucionalizarse ha surgido un desfase entre lo que la legislación les asigna

⁸ Con la referencia avisábamos en 1983 las dificultades que iban a tener los nuevos y provisionales servicios de orientación, tan llenos de ilusiones en aquellos momentos. Vide páginas siguientes.

⁹ Para un análisis de los cometidos de diagnóstico y orientación que la legislación ha ido asignando a los médicos escolares hasta 1940 vide Rodríguez Vicente, A. (1946): "Higiene escolar o Paidocultura"; Madrid; Instituto de Pedagogía del C.S.LC.

y lo que normalmente pueden hacer con los recursos que tienen. Y esto ni lo sabe ni lo puede saber la opinión pública.

Igual ha pasado con los Institutos de Psicotecnia, hoy mal llamados Institutos de Orientación Educativa y Profesional. Empezaron brillantemente en España en el primer cuarto de siglo y hoy podemos repasar con deleite la primera ficha que elaboraron en Barcelona el 4-XI-1915, por cierto de un tal P. C. J. al que recomendaron se hiciera confitero a pesar de transpirarle mucho y temblarle las manos. Con el Real Decreto del 22-11-1927 alcanzaron mucho auge repartiéndose las provincias y los cometidos orientadores. Tenían enormes posibilidades porque además de disponer de recursos materiales muy amplios, eran la primera institución en la que confluían para los procesos de orientación ingenieros, médicos y pedagogos, el equipo ideal para aquellos momentos. Pero cometieron el enorme error de dejar el Ministerio de Trabajo para pasar al de Educación y vino su caída: a pesar de que la legislación, la última de 1980¹⁰ les entrega prácticamente todo y en la teoría hace depender de ellos los demás servicios, la realidad es que ha ido perdiendo personal y con él posibilidades, y que ha malvivido únicamente de los beneficios que podían obtener con la selección psicotécnica de los conductores. Mucha gente, orientadores incluso, ni siquiera saben que existen y de que en su momento tuvieron una vida brillante truncada por la mala institucionalización y, posiblemente, por la personalidad de algunos de sus responsables.

y de la misma manera podríamos planteamos el problema actual de los Servicios provinciales de Orientación Escolar y Vocacional creados en 1977 en plan experimental y todavía en situación experimental sus componentes", ¿como vamos a pedir esfuerzos e iniciativas a unos hombres que llevan ya seis años en situación provisional y pendientes de cualquier capricho de los legisladores de turno?

La trampa de la institucionalización, la falta de delimitación de funciones de todos los semicuerpos que se han ido creando, su impresionante dispersión y en definitiva su soledad, hacen la situación insostenible y la inutilizan. Sería necesario definir los objetivos y las perspectivas de cada uno de los cuerpos diferencialmente, hacer que se conozcan entre ellos, e intentar organizar una acción coordinada; y que esto lo hagamos nosotros desde dentro.

En otras ocasiones hemos hablado de la necesidad de establecer tres niveles de acción orientadora diferenciada: uno que llevarían los tutores y profesores sin pasar del diagnóstico de las dificultades del aprendizaje y el comportamiento adaptativo;

¹⁰ Los Institutos de Psicotecnia, con los diversos nombres que la legislación les asigna, desaparecieron a finales de los ochenta junto a la mayoría de las creaciones anteriores (Inspección médico-escolar, Sociedad Española de Psicología, Revista de Psicología general y Aplicada, Instituto de Pedagogía del C.S.L.C., S.O.E.V., Equipos multiprofesionales, etc.).

¹¹ Los S.O.E.V. (Servicios de Orientación Escolar y Vocacional), que este año han celebrado con afluencia los veinticinco años del comienzo de su magnífica labor ("Jornadas sobre pasado y presente de la Psicopedagogía en España-XXV Aniversario de la creación de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional"; Alcalá 12/13 de abril de 2002), permanecieron en situación de provisionalidad y con poquísimos recursos hasta su práctica desaparición en torno a 1992.

se apoyaría predominantemente en la observación y los tests pedagógicos cualitativos, la programación de las dificultades escolares y la orientación de los chicos y familias en situaciones normales. Otro que se asignaría a los servicios técnicos de orientación, los psicólogos escolares ubicados en grandes centros o zonas y los equipos multiprofesionales que se encargarían de la orientación de todos los escolares en momentos críticos, la orientación de los tutores y los programas de recuperación, la selección de los chicos que deben ser estudiados o tratados detenidamente por especialistas y los estudios de situación. Y una tercera que se encargaría de la definición y tratamiento de los sujetos excepcionales y la investigación psicopedagógica de base desde los institutos de Psicotecnia, los Centros de Orientación y Diagnóstico u otros que se pudieran crear. Solo así podríamos disponer de una red de servicios coordinados. Una verdadera red de servicios.

Si no conseguimos que se definan varios niveles de ejercicio profesional diferenciado y que se coordine la acción orientadora todo esto se nos puede venir abajo.

Tercer hecho:

Los soportes técnicos de la acción orientadora como fuente de condicionamientos

Los soportes técnicos de la acción orientadora (preparación y actualización de los responsables, abundancia de recursos e investigaciones de base) se han dejado hasta ahora a la iniciativa particular, a los guerrilleros como alguien quiso llamarnos hace años, a la investigación silvestre como podríamos decir parafraseando a Freud, y esto no es manera de poner en marcha las cosas.

En España se ha investigado en orientación escolar y profesional mucho y a veces con resultados sorprendentes. Pero esta investigación no ha sido programada de forma sistemática y en función de las necesidades de la orientación; ni ha sido, ni puede ser adecuadamente divulgada. Se hace desde personas sueltas y desde fuera de la universidad. La universidad, obsesionada con sus tópicos, ha despreciado olímpicamente a la investigación operativa en el campo de la orientación¹². Como le pasaba hace sesenta años a la psiquiatría en nuestro país. El editorial con el que empieza su rodaje en 1920 la revista "ARCHIVOS DE NEUROBIOLOGÍA" es significativo de lo que casi siempre pasa en nuestro país:

"Los estudios neurológicos y psiquiátricos han experimentado en España un reciente progreso debido a la actividad científica de una juventud estudiosa, formada en

¹² La ponencia se presentó en 1983 y posteriormente las reformas legislativas de la Universidad, la autonomía de los Departamentos universitarios y el aumento de los estudios de psicopedagogía ha mejorado algo la situación. Pero sus efectos apenas se perciben por el momento en la orientación escolar que defendemos. Lo que podría haber sido su mayor aportación, el apoyo en el diagnóstico criterial de puntos deficitarios de conducta o aprendizaje y la observación abierta o formalizada para hacer frente a las nuevas exigencias legales y a la crisis de la escuela tradicional apenas han progresado a pesar de la propaganda que se hace de ellas.

su mayor parte al lado de los maestros Cajal y Simarro y en clínicas y laboratorios de las naciones más avanzadas científicamente.

Todo este movimiento progresista se ha realizado fuera de la universidad española, que no considera a estas disciplinas dignas de una cátedra. Podemos considerar a Achúcaro como el iniciador de esta corriente.

La revista que iniciamos se funda para consolidar y organizar este movimiento científico, para recoger la obra de los maestros y de las nuevas generaciones de investigadores y para dar a conocer en los países progresistas la labor de los estudiosos españoles".

En nuestro país ha habido un buen desarrollo de la investigación en tomo a la orientación escolar. Se ha hecho con mucha lentitud, aisladamente, a golpes de ilusión o de necesidad y poco conocida. Yo la centraría en cuatro grandes áreas:

a) Delimitación y creación de instrumentos de diagnóstico.

Lleva a un buen desarrollo de los modelos psicométricos entre 1949 y 1956, especialmente desde el Instituto de Pedagogía del e.S.Le. y luego de forma más interesada y contradictoria desde las casas editoriales de tests. En los últimos años ha puesto a prueba y tiene preparados muchos programas y recursos de diagnóstico cualitativo de la madurez adaptativa, la percepción y la conceptualización, las bases pedagógicas y los intereses y aficiones. Pero faltan estudios sobre mecanismos y estrategias conceptuales y de problemas específicos de la interacción con el contorno; tampoco se han llegado a hacer experiencias sobre posibles programas de recuperación o estimulación intelectual y pedagógica.

b) Delimitación de las variables en juego.

Desde 1950 se ha hecho un gran esfuerzo por delimitar factorialmente las variables intelectuales y pedagógicas y validarlas por otros criterios. Son trabajos espectaculares, que nos permiten progresar e ir construyendo los puntos de referencia y el lenguaje diferencial. Pero como ya hemos dicho su dependencia de planteamientos psicométricos y de rápida ejecución los ha expuesto muchas veces al ridículo de la testomanía y la cuantofrenia.

c) Estudios predictivos.

Es un campo muy rico en el que vienen haciendo muchos trabajos desde las primeras aportaciones de Secadas(1956). Hoy se pueden establecer predicciones de rendimiento o éxito escolar superiores a $r=0,800$ que nos permiten recomendar niveles de exigencia y orientar a tiempo a los chicos que van a fracasar con programas normalmente aceptados por los padres y profesores; también nos permiten seleccionar baterías y modelos de trabajo. Deberían ser más conocidos y al mismo tiempo servir de ejemplo para controles periódicos. Las predicciones debían ser una de las tareas de todos los gabinetes de orientación y no unos cuadros de referencia generalizables.

- d) Últimamente se están acentuando los estudios de modificación de conducta y de sintomatología de puntos de aprendizaje deficitarios o de conductas inadecuadas.

Pero faltan trabajos sobre instrumentos y modelos de control de situaciones que sirvan de soporte a la acción orientadora, análisis de mecanismos y dinámica de interacciones concretas, validación de programas de recuperación y de esfuerzo. En el campo de la orientación profesional y universitaria está casi todo por hacer (descripción de campos profesionales, variación y perspectivas de empleo, factores que contribuyen al éxito o al fracaso en los estudios universitarios, etc) y ponernos todas nuestras esperanzas en los trabajos que puede llevar a cabo el Instituto Nacional de Empleo¹³, y lo que es peor, faltan circuitos de información sistemática.

Mientras en nuestro país no se tenga presente que todo orientador debe controlar las situaciones en que se mueve y validar su trabajo y que los grandes soportes de la acción técnica deberían construirse desde organismos del propio Ministerio y no cargarlos sobre los hombros de unos cuantos soñadores, tontos diríamos mejor, que además apenas cuentan para los pontífices de turno, la orientación escolar no será una aventura técnica sino una utopía.

Cuarto hecho:

La difícil puesta en marcha de programas eficientes de referencia deontológico y defensa profesional.

Los esfuerzos por crear marcos de referencia deontológica o defensa personal que motivaran y defendieran la acción responsable y contribuyeran a mejorar la imagen social son prácticamente inexistentes y encuentran más resistencia en los propios psicólogos y orientadores de lo que cabría esperar,

Personalmente creo que son estos marcos de referencia deontológica los que pueden defendernos del intrusismo y de sus efectos negativos, defender a la sociedad del abuso de los profesionales o de la comercialización inmoral, y crear una imagen positiva desde la que se pueda luchar y progresar. Y sin embargo es muy difícil conseguirlos, interesan a pocos y se avanza muy lentamente. Hace casi veinticinco años que la Sociedad Española de Psicología. llegó a un primer acuerdo:

"La Asamblea llama la atención sobre el peligro de la difusión de test, de su venta a personas no capacitadas técnica y profesionalmente, y de su manejo sin normas y

¹³ Lamentablemente después de unos cuantos años de interesantes aportaciones la preocupación del INEM por estos temas se ha ido apagando; precisamente en unos momentos en que la diferenciación laboral desde la técnica y la avalancha universitaria los hacia cada vez más necesarios

sin criterios, con miras particulares que afectan a la personalidad del examinado, por todo lo cual se establezcan unas normas para la edición y venta de tests y se fije un código deontológico para la actuación profesional del psicólogo."

(Conclusión de la Reunión General de 1960)

Entre 1959 Y 1965 funcionó una comisión para elaborar un código deontológico, que no llegó a nada, y se divulgaron en nuestro país los que iban apareciendo en otras naciones. Y en 1970, después de trabajar durante más de tres años un equipo nuestro en el tema, conseguimos se aprobaran en las III Jornadas de Orientación de la Sociedad Española de Psicología unas "NORMAS PARA PSICÓLOGOS EN ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL" que se difundieron mucho por toda la prensa y parecían en condiciones de ser generalizadas. Cuatro años más tarde (mayo 1974) la Sociedad aprobó por fin, y posiblemente por presión de la Sección de Orientación Escolar y Profesional, un código para todos los psicólogos. ¿Para qué ha servido este Código? ¿Quién se acuerda de él? El descubrimiento de su olvido y del poco valor que tenía para los propios dirigentes de la Sociedad Española de Psicología lo tuve cuando intenté se tuviera en cuenta para estudiar desde el punto de vista deontológico lo que había pasado en unas oposiciones de Psicología". Se armó tal escándalo y se recibieron tales presiones de algunos catedráticos de universidad que terminé por abandonar, asqueado, la misma sociedad de la que era vicepresidente desde hacía seis años y director de la sección de Psicología Pedagógica desde 1965.

Termino. No soy optimista ni pesimista. Solo os pido que en el futuro pongáis preferentemente la atención en resolver los grandes problemas pendientes, los que no nos han dejado o no hemos sabido resolver nosotros. Porque si no buscamos respuesta a los hechos que condicionan nuestra acción profesional el futuro de la orientación será el de un paisaje de falsos ecos y brumas en el que van a fantasear, malvivir y naufragar docenas de teorías y miles de hombres. Ustedes y los que sigan.

y dejar que las cosas malvivan, sin luz y sin horizontes, cuando se puede luchar como colectivo para abrir rutas seguras es algo que no debemos permitir.

¹⁴ Para mas detalles de esta oposición, símbolo de otras muchas de aquellos momentos, vide los números 48 y 49 de 1979 de "Psicodeia". La revista, que pensaba continuar publicando el resto de los detallados guiones que utilizó el aspirante (había 4 más que no se presentaron, a una plaza de Psicología Diferencial que ya ocupaba), tuvo que abandonar la tarea por las amenazas que recibió.

Aprender a enseñar

(A propósito de las matemáticas)

Francisco SECADAS

Profesor de Investigación del C.S 1C
Catedrático de Psicología de la Educación

RESUMEN

En este trabajo se intenta conocer mejor los mecanismos a través de los cuales opera la inteligencia del niño con el objetivo de educarla y acrecentarla. Aprender a enseñar inteligentemente es lo que se pretende aquí, sirviéndose del caso concreto de la enseñanza de las matemáticas.

Se toma como base de este trabajo la idea de que la inteligencia se va desarrollando a lo largo de un proceso en el que podemos intervenir. Nacemos mejor o peor dotados pero nos hacemos más inteligentes.

ABSTRACT

To know how to study and the methodology of studying is something basic for the student and a constant obsession in the educational system. The important thing in the teaching learning process is to enable the pupils to learn meaningfully, *lito* learn to learn". The techniques of studying are useful and necessary for this, because they allow to manage and process the information that must be obtained establishing a gap between that new information and the one that is already known. One without the other doesn't guarantee the command of the strategies of study. The situations of the educational process must favour the analysis about when, how and why to use a definite technique.

SUCEDIÓ EN UGARIT

Mirando el mapa del Mediterráneo oriental, la isla de Chipre, como mano de náufrago, apunta con su dedo índice hacia el nordeste, a un punto clave en la historia de la humanidad: la ciudad costera siria de Lataquia. A dos leguas al norte, despierta Ugarit de su letargo arqueológico. En plena edad de bronce, en el siglo 14 a.C. y en Ugarit nació el abecedario fonético. El cananeo de Ugarit empleaba entre 400 y 600 símbolos para escribir y leer. El cruce de pueblos en el puerto fenicio entremezclaba cinco lenguas, sin contar las nómadas, cada una con sus ideogramas. Los ugaritas cambiaron de clave, y en vez de imágenes para cada palabra o frase, idearon asignar un símbolo a cada sonido, sea cual fuere el idioma. Con una treintena de figuras cuneiformes, 27 consonantes y 3 vocales, resolvieron la confusión babélica de los ideogramas mesopotámicos.

Un signo, un sonido. Tal fue la idea sencilla pero genial que preside la invención del alfabeto. Una treintena de signos bastaron. Este prodigioso salto del signo al símbolo revolucionó el viejo sistema de ideogramas donde un signo sugería el sentido de una palabra o de una frase, con extravío del significado.

Lo asombroso es el salto desde las imágenes sugerentes a la combinatoria simbólica de los sonidos en el alfabeto fonético, unificando la diversidad de ideogramas y alegorías en una clave común a todos los idiomas. Y no menos estupefactos nos deja el hecho de que sistemas didácticos supuestamente avanzados desanden el camino, por influjo mimético de idiomas que supeditan la certeza del símbolo al arte adivinatoria.

FORMAR LA INTELIGENCIA

La humanidad ha tardado milenios en recorrer el proceso que asciende gradualmente del dibujo a la letra escrita, y de ahí al número y a la cantidad. Este largo trayecto de la especie humana se completa, hoy día, entorno a los 6 años de edad del niño moderno. Entre 3 y 4 años, abandona el garabato y esboza el contorno de figuras rudimentarias. A los 5, la figura de las letras se transforma en símbolo de los sonidos y aprende a escribir. A los 6, descifra lo escrito y descubre la lectura. Entretanto, aprende a contar. El proceso entero, debidamente reforzado, le familiariza con el símbolo y lo instala en el mecanismo habitual de la inteligencia. En este deslumbrante "*salto al símbolo*" se debate la -inteligencia por estos años, y en el logro sin trauma de tan radical proceso de mutación encontramos el sentido último de la educación preescolar. Nada extraño, pues, que busquemos comprenderlo a través de un mejor conocimiento de la inteligencia, y que nuestro objetivo sea educarla y acrecentarla.

Durante décadas venimos analizando experimentalmente las enseñanzas primarias en colaboración con M. T. Rodríguez, Ignacio Alfaro, Manuel Deaño y equi-

pos de profesores y alumnos de las Universidades de Valencia, Autónoma de Madrid y Vigo (Orense), con el propósito de elaborar métodos de escritura, de lectura y de rudimentos matemáticos que estimulen el desarrollo de la inteligencia, además y por encima del conocimiento de las disciplinas.

A lo largo de estos trabajos y de las propias indagaciones sobre el juego y la inteligencia hemos aprendido cosas que tal vez algunos educadores consideren útiles, por lo que, modestamente, las comunicamos. El conjunto de los resultados nos permite abrigar fundada confianza de que algunas de las sugerencias que de todo ello se desprenden nos acerquen algo más al ideal de que los niños sean mejor conocidos y más felices cuando aprenden.

Especialmente útiles para la enseñanza nos parecen ciertos puntos que iremos desglosando en párrafos sucesivos, comenzando por entender los mecanismos de la inteligencia misma, para aprender a enseñar inteligentemente, y mostrando, para concluir, la validez del criterio psicopedagógico propuesto, en el caso concreto de las matemáticas, ateniéndonos a este orden:

1. Visión panorámica de la inteligencia
2. Cómo definen los psicólogos la inteligencia
3. Aprender a enseñar
4. Al enseñar matemáticas...

1. Visión panorámica de la inteligencia

Quizá convenga, para evitar ambigüedades, comenzar preguntándonos qué entendemos al mentar la inteligencia. Estas páginas se atienen al derivado de indagaciones propias, teniendo presentes otros trabajos precursores y las opiniones de los psicólogos más conspicuos sobre lo mismo

1.1. Operaciones básicas

Los analistas de la mente están acordes en distinguir aptitudes o funciones distintas de la inteligencia, que llaman factores. Con un margen suficiente de acuerdo podrían resumirse en unos pocos básicos:

[Pm] Factores percepto-motóricos

Diversos factores de inteligencia sensomotriz intervienen en la construcción de la percepción y de la imagen así como en las habilidades manipulativas, necesarias para el desarrollo de las operaciones de cualquier índole. Todas las habilidades ele-

mentales, incluidas las físicas, se engloban en este tipo de inteligencia *percepto-motriz* que convencionalmente designamos con la abreviatura [Pm]. Las *escalas infantiles del desarrollo* proporcionan abundantes modelos de tales reactivos.

[EJ Factor espacial

Se aplica a manipular objetos y estructuras espaciales, detección de formas, distribución de objetos en el espacio, transformación de ubicaciones, relación y proporción, construcciones, solución de problemas mecánicos, etc. Ejemplo de test: *Construcción de cubos tCu*, imaginados a partir de plantillas de 6 cuadrados adosados aleatoriamente.

[AJ Factor combinatorio o automático

Manipula números y cantidades que aplica a las operaciones aritméticas; pero en nuestros trabajos se relaciona igualmente con otras combinaciones de símbolos como la música, la facilidad de palabra y la memoria operativa o a corto plazo (MCP), donde se combinan elementos diversos como los sonidos, las letras, las palabras o los datos evocados para formar estructuras inteligibles. Test típico: *Númeroico (N)*, generalmente en forma de sumas bien o mal calculadas.

[5J Factor simoálico-oerbul y semántico

Verbaliza los contenidos, emplea palabras y símbolos verbales, operaciones semánticas montadas sobre significados, comunicación por el habla, área del lenguaje. Pueden los símbolos no ser verbales, con tal de relacionarse por su contenido semántico. Test usual: *Comprensión verbal, sincnimo*« (V).

[RJ Factor de Razonamiento

Infiere relaciones entre conceptos, por consecuencia lógica de cualquier naturaleza, sin excluir como elementos relacionables los conceptos espacio-temporales [E-T] Y combinatorios [A], pero usando sobre todo los de índole semántica [S] expresados en proposiciones verbales. Dadas unas premisas, el [R] descubre la relación o nexo que confiere sentido al conjunto de los componentes. Test representativo: *Series de letras (R)*, en las que hay que descubrir la ley o norma de formación de las series.

[P] Factor conjetural, opinión

Por encima de la estructura factorial primaria, se perfila una forma de pensar basada más en la coherencia, en la probabilidad y en el juicio opinativo que en la consecuencia lógica estricta. En esta esfera se mueven las ciencias del comportamiento, la filosofía y la prudencia del sabio. Los *tests* no suelen apreciar este tipo de pensamiento ponderativo, que en nuestros estudios parece con nitidez.

El modelo octaédrico

Trabajos nuestros publicados parcialmente (*La [formación de la inteligencia*, Santiago de Compostela, 1999; y *La edad de 5 años*; (*ibid.*) y en parte inéditos (*Del juego a la inteligencia*) sintetizan la visión multivariada de la inteligencia plasmándola sobre un modelo octaédrico donde se demarcan tres zonas superpuestas, concordantes con los tres pisos de la *figura 1*: un cono inferior [M], otro superior [H] y un plano medio [SAEPR]; estratos que se han mostrado compatibles con la interpretación científica de la inteligencia, y en especial con su vinculación al juego y a la creatividad.

Todas las aptitudes que figuran en los vértices del octaedro, y la [R] como factor común de la plataforma media, han sido determinados por análisis factorial de las pruebas de inteligencia aplicadas a 5000 bachilleres de 4º y 6º curso, y definidas por correlación múltiple. Se exceptúa el factor [P] (probabilidad, posibilidad, proporción, pensamiento ponderativo o conjetural, propio del conocimiento psicológico y pedagógico), postulado al margen de los tests, pero corroborado por observación en la obra *Procesos evolutivos y Escala Observacional del Desarrollo* EOO-17 (06. *Pensamiento conjetural*, pág. 772), Y confirmado plenamente en el tratado *Del juego a la inteligencia*.

Plano medio [SAEPR]

Las funciones de la inteligencia apreciadas por los tests y analizadas como procesos *gnosocitivos* se congregan básicamente en la plataforma central, en forma de inteligencia *operacional* (inteligencia C) o aptitudes básicas -verbal o *sinbólico-senzántica* [S], numérica o *automática* [A] y espacial o *estructuradora* de lo concreto [E]- con las que se trata la realidad al *razonar* [R "g"]. La *literatura* [51], la *matemática* con su afín, la *música* [A], las *artes plásticas* [E] y la *filosofía* [R] despliegan las respectivas capacidades. Como dice Yela, la inteligencia general *opera a través de* tales factores, que Spearman llama específicos. Se agrega hipotéticamente una dimensión [P1], no explorada por los tests usuales, cuyo objeto se centraría en el tratamiento ponderado de comportamientos complejos -probabilísticos y eventualmente aleatorios o libres-, matiz que recoge Shanck al definirla, y equivalente más o menos a lo que Sternberg (1986) entiende por inteligencia práctica, y que nosotros llamamos *conjetural*.

A partir del plano medial [E -> A -> S -> P], las habilidades espaciales, combinatorias, verbales y probabilísticas apuntan, mediante relaciones varias [R], a operaciones [H] renovadoras de las estructuras dadas. Así, Eh alude a tests espaciales (E) de implicación ingeniosa (H), como el test de Comprensión mecánica (Cm). A su vez, Ah expresa combinación automática de cifras, como en el test numérico (N) del PMA de Thurstone. Y Ha aplica el ingenio a la combinatoria de cantidades, como en el test Ns del SAE, apuntando al cálculo razonado.

En una palabra, todos ellos implican *transformación* de los elementos dados -verbales, espaciales o numéricos-, y de ahí proviene nuestra definición de la *creatividad* como *flexibilidad de hipótesis*, que al profesor P. Vernon no le pareció descaminada.

Cono inferior [M]

La infraestructura [M] o mitad inferior de la figura recogería el proceso de habituación, rutina y empleo práctico o *procedimental* del aprendizaje. En tomo a este vértice, resultante del estudio de los aparatos psicotécnicos y de laboratorio (Secadas, 1960), los hábitos y habilidades resultantes del aprendizaje y del juego darían origen a un tipo de *inteligencia práctica*, cifrada en rutinas facilitadoras de las operaciones mentales en estado *suprimido*. La *supresión* crearía un depósito de habilidades adquiridas como prolongación instrumental de la inteligencia que, al ensanchar la capacidad de memoria y la amplitud de atención, como sugiere Miller, aportarían un enriquecimiento constante de la potencia mental (*Inteligencia B*).

La función *supresora* del juego

Lo esencial del juego, según nuestros trabajos, no es el placer que causa ni la diversión o apartamiento de la actividad seria. Lo que no se ha visto en el juego es su cometido de terminar los aprendizajes, rematarlos y convertirlos en habilidades que funcionen automáticamente, sin prestarles atención. Gracias al juego, la inteligencia se libera de lo que acaba de aprender, descarga la atención de los contenidos recién aprendidos y del esfuerzo por retenerlos, ejercitándolos placenteramente y trabándolos en automatismos útiles que guarda *a mano* para cuando hagan falta.

Llamamos *supresión* a esta actividad de apagar de la atención el contenido del aprendizaje, liberándola para acometer otros. La *supresión* puede ser *positiva* (5+), cuando asimila lo aprendido y lo automatiza para aprovecharlo como habilidad desatendida; y *negativa* (S-), cuando descarta todo aquello que estorba al juego o que entorpece la creación de la habilidad. Todo lo que sabemos, teórico o práctico, son habilidades que nos constituyen y que configuran nuestra personalidad y nuestro carácter. De ellas partimos para avanzar, resolver situaciones imprevistas y crear. Son capacidades de la *inteligencia B*, que se congregan en el polo [M] del octaedro, junto a las destrezas manuales y *rutinarias*. *Jugar se convierte, de esta guisa, en crear redes neuronales estables que funcionen autónomamente, liberando componentes ociosos.*

Un padre joven me plantea el caso de su hijo, recién cumplidos los 2 años:

-De pronto, se pone a girar y a dar vueltas con los brazos extendidos, hasta caer al suelo. ¿Le pasará algo?

-Pierde cuidado, le respondo, probablemente está *jugando a marearse* para dominar el sistema vestibular, que controla el equilibrio. Se le pasará pronto: en cuanto acabe el proceso de *supresión* de estos mecanismos del equilibrio en movimiento. Cuando los domine.

Una colega me cuenta por teléfono del suyo:

-Mi hijo, de 6 años, ha bajado siempre torpemente la escalera, agarrado a la barandilla. Recordando tu hipótesis, le hice practicar *el juego de marearse* con su hermana menor. y esta mañana, al apresurarnos para alcanzar el autobús del colegio, cuál no sería mi asombro al verle bajar las escaleras aprisa y con toda naturalidad.

Otro padre cuenta de su hijo de 5 años.

El otro día me dijo, mientras bajábamos la escalera camino del colegio:

-Papá, ¿sabes?, ¿a que parece que las escaleras se mueven?
y sin dejarme responder continuó:

-Pero no se mueven. Parece eso, porque vamos bajando.

Piaget postula un proceso de *equilibración* para resolver el conflicto que se produce entre esquemas disonantes, al pasar de uno al otro; como en el niño que llama "pez" a todo lo que nada en el agua, y se encuentra con que la ballena no le cabe en el esquema. La práctica sin conflicto –y por tanto, sin *inhibición*- no produciría desarrollo; igual que para saltar a la comba hay que inhibir el salto durante un breve instante tras el tirón de la cuerda, para que ésta pase por debajo de los pies. Retener el salto (*inhibición*), junto al tirón de la cuerda (*impulso*) constituyen juntos la habilidad compleja de saltar a la comba, y esa habilidad se consolida jugando. "La compensación de las perturbaciones Lovell- no sólo restablece el estado de equilibrio sino que alcanza *un equilibrio de orden más elevado*" (*nueva habilidad*).

En ambas versiones, la piagetiana y la nuestra, la explicación se aparta del mero aprendizaje acumulativo, pero en la nuestra el proceso de aprender sería rematado por algún tipo de actividad *lúdica*, mientras en la versión piagetiana se superaría por el salto de una fase *cognoscitiva* a la siguiente que la *reequilibra*, sin ninguna operación lúdica medianera que lo automatice. Piaget prescinde de la fase de *supresión* en la dinámica; no convierte los aprendizajes en habilidades sólidas que sopor-ten el tinglado del andamiaje.

Pero, además, los automatismos o habilidades previas [M] habrán de *flexibilizarse*, sin pérdida de robustez, para componer la nueva estructura en la que se insertan. La habilidad manual no es la misma al manejar un palo que al comer con cu-

chara o al escribir con bolígrafo. Pero aunque la habilidad de manejar un palo sea previa y, si se quiere, necesaria para manejar la pluma, no se pierde como tal destreza al aprender a escribir. Habilita para adquirir otras, y en diseñarlas consiste la *creatividad*. Es lo que exigía Bruner (1963) de cualquier enseñanza: que adaptándose en cada tramo a la mentalidad infantil, sea conciliable con estratos superiores del saber: "porque hay una continuidad entre lo que un erudito hace en la vanguardia de su disciplina y lo que un niño aprende al abordarla por primera vez...; y *porque las actitudes que sirven de base deben mantenerse implícitas (supresión) en vez de hacerse explícitas*".

En el proceso de creación de la habilidad, unas hipótesis se aceptan como válidas para ser reforzadas jugando (*supresión positiva, S+*), y otras se desestiman como superfluas y enredosas para la habilidad (*supresión negativa, S-J*). En el aspecto motivacional se tiene que producir algún efecto placentero que siga reforzando las ganancias al interrumpir el ejercicio. De lo contrario, el proceso se detendría por propia inercia, ya que durante la pausa no es del todo consciente ni, por tanto, voluntario. No estamos proclamando la utopía de aprender jugando, sino el postulado psicopedagógico de jugar para acabar de aprender. Algún aprendizaje, incluso arduo, se presupone siempre. No hay *refuerzo* (juego) sin previo *esfuerzo* (aprendizaje).

Lo que importa es que estudiando, incluso matemáticas, se puede y se debe ser feliz. Hay obligación de hacer felices a los alumnos mediante el estudio. Normalmente suele entenderse que lo enojoso del esfuerzo en los comienzos dura todo el tiempo del aprendizaje, y que a lo sumo se encontraría alguna satisfacción y autoestima al final del empeño, viéndolo cumplido en las aplicaciones. No se entiende que la *motivación intrínseca* pueda hacer placentero el esfuerzo de aprender, por la satisfacción de crear [H], y por acabar de aprender jugando [M]. Ni se piensa que lo que sostiene vivo el juego y lo hace placentero es, precisamente, el dominio progresivo de la habilidad.

La inteligencia evoluciona

Las aptitudes son como vías por las cuales la inteligencia circula. Nada raro es que el bien dotado en el don de la palabra [S] escoja la literatura como cauce de su inteligencia para alcanzar el éxito; que el de combinatoria numérica relevante [A] elija la matemática o la música; y que el de talento imaginativo, espacial y figural [E-T] se incline por el arte pictórico, por las artes de la imagen o por la arquitectura. Y tampoco es de extrañar que entre los alumnos haya unos mejor dotados que otros para los números.

Sin embargo, citando a un eminente factorista: "El análisis factorial no puede decirnos lo que es la inteligencia ni qué es el conocimiento ni cómo son las operaciones psicológicas. Lo único que permite es distinguir las unidades de función que las ope-

raciones psicológicas manifiestan en la conducta; y ello, de manera aproximada y probable" (Yela, 1957).

Para dar un paso adelante hacia esta comprensión, hay que entender que los factores de inteligencia no sólo establecen *diferencias* entre los sujetos (*estructura*), sino que *evolucionan*. los mismos factores diferenciales se turnan en el tiempo. En nuestros análisis de la inteligencia (Secadas, 1999) se pone de manifiesto que las aptitudes no sólo son distintas unas de otras y hacen diferentes a los individuos, sino que van apareciendo y retoñando en épocas sucesivas a lo largo del desarrollo, aproximadamente en este orden (*figura 2*):

$$[PmJ \rightarrow [E-T] \rightarrow [AJ \rightarrow [SJ \rightarrow [RJ \rightarrow [PJ.$$

Pero, además, a medida que entran en juego las nuevas capacidades, se van consolidando en estratos jerárquicos, fabricando una *tectónica* que nos habilita para tareas de rango cada vez más alto. Según esto, los factores no sólo tienen un carácter *diferencial* sino que los contenidos factoriales mismos se suceden cronológicamente, en el orden *evolutivo* indicado.

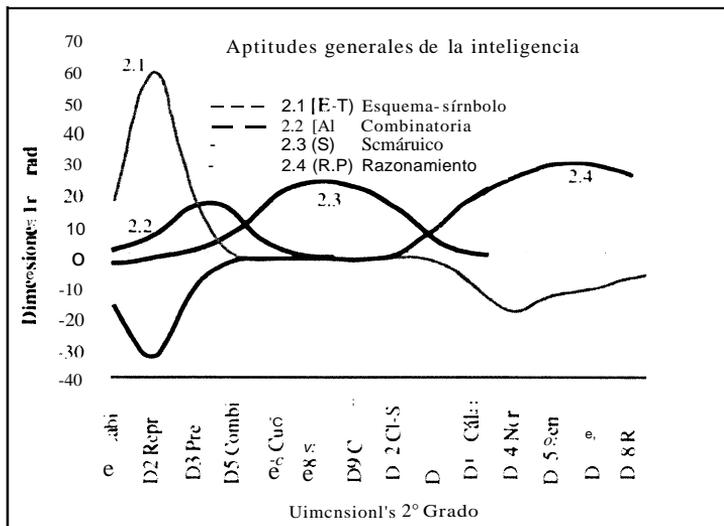


Figura 2.-Expresión gráfica de las aptitudes generales de la inteligencia y de su evolución. El análisis dimensional deslinda los mismos factores de aptitud que el modelo octaédrico de la figura 1, y confirma la hipótesis de que dichos factores se suceden cronológicamente (de izquierda a derecha), definiendo, además, niveles de la inteligencia (*tectónica*). Nótese la oposición de signo entre las curvas 2.1 *Esquema-Símbolo*, y 2.4 *Razonamiento*, indicando que la inteligencia se despliega desde las habilidades *sensomotrices* [E-T], inicialmente irreflexivas, a través de operaciones *combinatorias* [A] y *semánticas* [S], hasta el pensamiento *discursivo* [R], y *demonstrando que las diferencias de aptitud (factores) se corresponden con niveles evolutivos* conforme la edad avanza. (Tomada del libro *Del juego a la inteligencia*)

La inteligencia es, pues, evolutiva, al menos en la misma medida en que se define por los factores. No será, entonces, oportuno proponer las enseñanzas de la misma manera a cualquier edad, sino al modo como el niño prefiera procesarlas en ese trance del curso evolutivo. Hay que buscar el ajuste de las enseñanzas a la marcha del desarrollo mental.

El maestro se esfuerza por hacer entender a los pequeños de primer curso de enseñanza elemental cómo se producen el día y la noche, y cómo la tierra gira en torno al sol y a su propio eje, y pregunta: "¿Lo habéis entendido?". Una niña, de apenas 6 años, salta de su asiento, se acerca al profesor en el pasillo, y dice: "¡Así, mira!", y se pone a dar vueltas alrededor del profesor mientras gira en torno a sí misma como una peonza, *creando o recreando* el concepto con sus habilidades y a su nivel, no al de razonamiento verbal.

Por lo tanto, y resumiendo, un concepto adecuado de la inteligencia deberá comprender tres facetas o aspectos:

1. *Aspecto diferencial*

Los factores o dimensiones son *diferentes*, y se cifran en las aptitudes primordiales [E, A, S, R] del modelo octaédrico. Apenas hay correlación factorial apreciable entre ellas.

2. *Aspecto evolutivo*

Esas dimensiones son, además, temporalmente *distantes* unas de otras. Las diferencias de edad entre las etapas son significativas.

3. *Tectónica de la inteligencia*

Esta sucesión es *epigenética* o *madurativa* en el sentido de que implica la superación creciente de *niveles* de inteligencia correlativos a cada edad. Operaría sucesivamente sobre datos sensoriales predominantemente *visuales* [E-T], o *auditivo-combinatorios* [A], o bien sobre *símbolos* que los significan [S], o sobre los *conceptos* significados por los símbolos, sea en forma apodíctica [R] o probable y conjetural [P]. Multiplicar implica sumar y contar; razonar es más abstracto que manipular etc..

En palabras muy simples: "Un concepto cabal de inteligencia habrá de concebir-la como una *estructura* multifactorial en constante *proceso de transformación* desde las aptitudes concretas percepto-motrices y combinatorias, a la comprensión semántica y al pensamiento racional, lo cual implica, para un ritmo satisfactorio, el cultivo oportuno e intensivo de las habilidades propias de cada período en el estadio preciso de su desarrollo". (Véase *Del juego a la inteligencia*). Sólo hay *una inteligencia* que se transforma y crece en capacidad con la adquisición de habilidades.

Ni la imagen del genoma es el hombre, ni la inteligencia, un mosaico de aptitudes. La pluralidad de inteligencias postulada por Gardner mirando sólo a la estruc-

tura factorial se resume en *una sola y única inteligencia que se transforma*, si damos con la raíz profunda del *proceso* que la impulsa a evolucionar. y se advierte entonces que es perfectamente reducible a los niveles del modelo octaédrico: [E-T] -> [A] -> [S] -> [R] -> [P], mediante la acción de los moduladores [M] y [H] que explica el cambio. El nexos causal expresado por la conjunción "porque" se empieza a entender por el niño a los 3 años. Y valga la greguería: *¿Es que no es la inteligencia anterior al "porque" la que elabora y entiende el "porque" a los 3 años y lo rutiniza luego?*

El visitante de Split (Croacia) puede distinguir en el mismo día una ciudad moderna, junto a otra medieval y otra romana. Para entender la ciudad, sin embargo, tendrá que saber que Diocleciano se hizo construir allí, a principios del siglo IV, un inmenso palacio, y que al invadir los ávaros en el siglo VII la ciudad romana de Solunta, a pocos kilómetros de distancia, los habitantes de la ciudad devastada se refugiaron en el recinto palaciego, creando una ciudad que, andando los siglos, se constituyó en episcopado al amparo de Venecia. Split no es lo que actualmente se contempla, sino la antigua Solunta transformada y fusionada con los invasores, en marcha hoy con toda su desasosegada historia a cuestas.

Pero hemos registrado con asombro un fenómeno no menos original, cual es que, a la manera como los satélites giran en torno a los planetas y éstos alrededor de las estrellas, que a su vez quedan envueltas en galaxias cada una de las sucesivas etapas evolutivas se subdivide en tramos intermedios a través de los cuales la mente se transmuta hasta la cumbre, como sugiriendo la presencia de una energía latente, ya presentida por Hunt al afirmar que "el entendimiento no puede resistirse a esta querencia cuando la motivación del aprendizaje es intrínseca, *dado que el cerebro humano se constituye para estar activo, y persistirá operando mientras se le nutra con pábulo adecuado*".

1.2. *Proceso y tectónica del pensanziento*

No sólo es inteligente en el factor [E] quien resuelve más problemas espaciales en los *tests*, sino que por esa vía puede desarrollar la capacidad constructora hasta el nivel de arquitecto, y dar con el hombre; por la misma aptitud verbal que distingue al bien dotado en factor [S] se llega a escritor, literato y ensayista; y el científico alcanza la cima del cálculo y de la lógica matemática desarrollando las aptitudes medidas inicialmente por el factor numérico [A], por no hablar del músico genial (*figura 3*).

Será útil distinguir dos tipos de diferencias en el desarrollo de la inteligencia. Unas, producto del distinto *ritmo* con que se recorren los tramos mentales. El superdotado se define, en parte, porque recorre los ciclos más deprisa; los infradotados son más tardos, si lo logran. Otras diferencias se producen por *estancamiento*

en cualquiera de los pisos de la tectónica. Logrado un nivel, el sujeto puede estacionarse y aun perpetuarse en él, renunciando al ejercicio de capacidades más evolucionadas, como el economista aferrado al negocio y al lucro [A], o el gobernante que se limita a lo "políticamente correcto" al abordar problemas educativos.

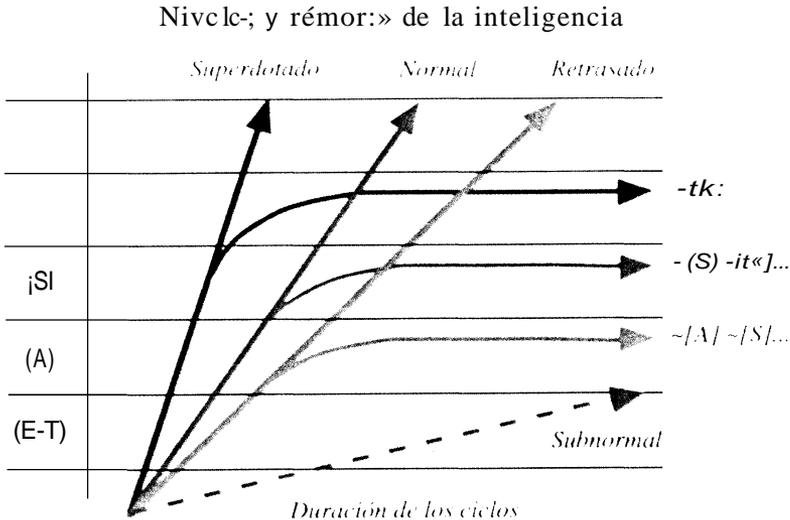


Figura 3.-Síntesis evolutiva de los estratos de la inteligencia, y rémoras del desarrollo a distintos niveles. La gráfica intenta ilustrar dos fenómenos importantes para clarificar el desarrollo de la inteligencia y sus posibles estancamientos. Las flechas oblicuas ascendentes representan la evolución *epigenética*, que se produce superando niveles de la *tectónica* mental. Se logra desarrollando escalonadamente cada uno de los planos superpuestos. El *superdotado* recorre los ciclos más deprisa que los de aptitud *normal*; los *retrasados* son más lentos en captar y retener; los *infradotados* son aún más tardos, en los niveles que logran alcanzar. Las flechas tumbadas simbolizan el *estancamiento* en cualquiera de los estratos de la tectónica. El *subnormal* se detiene en algún tramo bajo. También el sujeto normal puede estacionarse en zonas intermedias, renunciando al cultivo de capacidades más altas.

En cada tramo de competencia específica se puede alcanzar algún tipo de razonamiento y de alta creatividad, ya que la inteligencia se vale de cualquier modalidad aptitudinal para encontrar sentido y desarrollarlo [R] según alguna forma de operación preferida, igual que el pianista monta su inagotable creatividad artística sobre el dominio del teclado. Lo cual sugiere que el entendimiento despliega su actividad sobre cualquier material; y que, como insistía Hunt, *pensar o inteligir es un impulso incontenible del cerebro, con cualquier material que encuentre a mano*. Porque el material que lo *entretiene* puede ser decisivo para el pleno desarrollo.

Trabajos de Deaño (1991) y de Delgado (1994) sobre el aprendizaje de la matemática permiten establecer que el grupo de *deficientes ligeros* puede alcanzar niveles propios de los sujetos normales, aunque con mayor lentitud y algún deterioro, como

en las operaciones que implican la noción de tiempo. En los *deficientes moderados*, la secuencia de niveles se desdibuja sensiblemente, quedando reducida prácticamente a la espacial concreta, en detrimento de la categoría temporal. Los *deficientes profundos* operan de una forma tan indiferenciada que ni permite entrever siquiera trazas de niveles operativos de ninguna especie.

Lo dudoso y preocupante es que por cualquier ramal, y sin salirse del tramo, se llegue a completar el *hombre*, además del *especialista*. Y se entiende el reproche de Sócrates al zapatero que por saber fabricar sandalias se creía autorizado a opinar de cualquier cosa, mejor que los demás lugareños; e igual que el periodista que osa pontificar sobre cualquier asunto [R, P] porque es buen escritor [5]

Si damos por válido el paradigma expuesto, el eje vertical [M <-> H] del octaedro (*figura 1*) debería interpretarse como una especie de "modelo operativo de la inteligencia" que, a modo de lanzadera, oscila entre una renovada automatización de los aprendizajes almacenados [M] y una abertura incesante a estructuras inéditas, donde el lote de destrezas poseídas se conjuga con la información entrante, en una incesante actividad creativa [H]. Una trama donde, como en un tapiz, [M] comprime y asienta lo que [H] va trenzando. Esta recurrencia ganaría en calidad según el nivel de partida, pero *la naturaleza del proceso permanecería inalterable* en todos los niveles.

El pequeño de 5 años que ha adquirido una manipulación fina [M] aprende a hacer un nudo con un cordel [H]. Cuando ya dibuja figuras geométricas [M] se interesa por las letras [H]. Pero desde que sabe algunas letras sencillas, juega con ellas [M] y escribe su nombre o la palabra "papá" [H]. Luego, recién dominado el abecedario [M], escribe cartas [H]. Y cuando automatiza la escritura [M], redacta mensajes o compone poesías [H]; y hasta combina las ideas depositadas automáticamente en lo que escribe [M], como cuando inserta un "*porque*" rutinariamente en el escrito o en la conversación, para elevarse a la esfera del pensamiento [H] y disfrutar filosofando al modo socrático [M]. Es el *proceso* cicloidal ascendente *-epigenético-* registrado en todas las manifestaciones de la *inteligencia*, y sugerido en las *figuras 1-3*.

Esta permanente brega del mecanismo transformador, se revela como característica fundamental del *proceso*, y se ubica en la interacción del factor [H] con el [M]; de suerte que *el proceso de aprender, de hacer mejor lo que se hacía antes, consistirá en la labor por la que, a todos los niveles, se captan nuevas estructuras [H] (creatividad, inteligencia A), y se afianzan mediante algún refuerzo lúdico [M], hasta posarlas en forma de capacidades de la inteligencia B.*

Aprender, visto así, es tanto como crear inteligencia: crear *inteligencia B* en estado *suprimido* (5+); pero también elevar el nivel cualitativo de partida de la *inteligencia A*, en cada nueva producción.

Nuestra discrepancia respecto a Gardner no está en que se deba ejercitar cada factor de la inteligencia, en lo cual es fácil estar de acuerdo; y más, considerando el

factor como fase evolutiva o estrato mental, lo cual a él no parece interesarle. Disentimos en que la labor educativa e instructiva haya de ser horizontal, según la gráfica, y no ascendente e integradora: que no consiste en ejercitar aisladamente alguna aptitud preferente, sino en *adiestrar a fondo la mente en cada tramo, en su momento oportuno o período crítico*, capacitando al alumno para trepar al siguiente, hasta habituarse a razonar y a pensar con sensatez y cordura. Para lo cual será preciso escalar las fases internas a cada estrato.

La *formación física*, propiamente *educativa*, por ejemplo, no consiste en forjar atletas de una especialidad (maratón, salto de altura, lanzamiento de jabalina...) sino en ejercitar armónicamente las habilidades somáticas, para contar con ellas y desentenderse una vez dominadas (*supresión*), en beneficio de otras capacidades emergentes, como las culturales.

2. Cómo definen los psicólogos la inteligencia

Se suele definir empíricamente la Psicología como aquello de lo que tratan los psicólogos. Con la intención de averiguar la idea que los psicólogos tienen de la inteligencia y verificar si coincide o discrepa de nuestra hipótesis, hemos acometido un análisis de las definiciones propuestas por los más conspicuos tratadistas, contando para ello, entre otras, con las emitidas en el panel de expertos de 1921 y su replanteamiento en el simposio de 1986, que R. J. Stemberg y D. K. Detterman resumen en el epítome "*¿Qué es la inteligencia?*" (Pirámide, 1992).

De hecho, el estudio de las definiciones de la inteligencia fue planteado con el propósito, más que de contrastar nuestra hipótesis, de refutarla, de acuerdo con la recomendación de Popper, buscando este desmentido en las definiciones de la comunidad científica. Pero tras la brevísima exposición de nuestro modelo, se verá que no sólo tal refutación no se produce sino que, por el contrario, la hipótesis sale reforzada de la prueba, y más creíble.

La *figura 3* nos sugiere la idea compartida por la comunidad de psicólogos sobre lo que la inteligencia es. Simplificando, los autores, al definirla, la sitúan con preferencia, aunque no exclusivamente, en alguno de los cuatro polos de la figura, independientes unos de otros sobre dos ejes ortogonales.

El eje vertical contraponen dos aspectos bipolares una actividad *creativa [H]* que genera estructuras nuevas y originales, o sea, que construye el concepto a partir de datos imprecisos, llamada *inteligencia "A"*; y otra asidua y persistente que consolida los *aprendizajes [M]* en habilidades o formas estables de pensar y obrar (*inteligencia B*).

Se cruza con este eje otro horizontal expresando dos estados opuestos o modos de considerar la inteligencia: uno *subjetivo* que contempla la *tectónica (D)* o estructura dinámica de los niveles de capacidad; y otro que la define *objetivamente* por sus productos, componentes o aptitudes funcionales (*inteligencia e*).

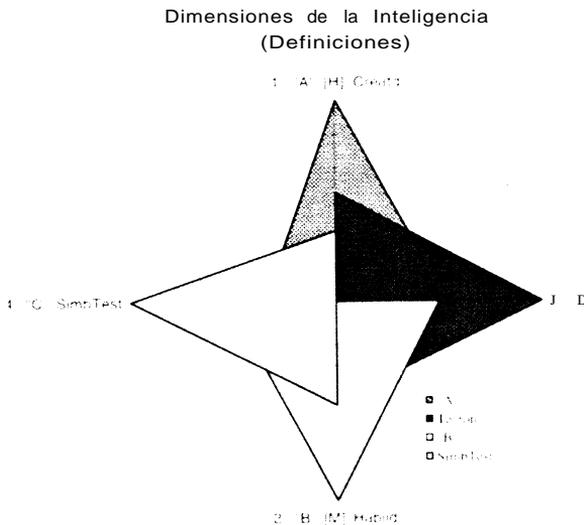


Figura 3. -Esquema gráfico de las definiciones más frecuentes de la inteligencia. En la figura, síntesis resultante directamente de la investigación dimensional, se contraponen, dos a dos, cuatro aspectos destacables en el conjunto de las definiciones de la inteligencia dadas por los psicólogos

Por un lado, en el eje vertical, la *Inteligencia "A"*, creativa, correspondiente al factor [H] de nuestros análisis (1), se enfrenta a la *Inteligencia "B"* [M] o sistema de recursos de la mente (2), fruto de los aprendizajes *suprimidos* o automatizados.

Ortogonales a este eje se despliegan, de lado a lado, los *Niveles* operacionales "O" o *Tectónica* de la mente (3), frente a una *Inteligencia "C"*, expresión de los productos que reflejan la inteligencia, y por los que se infiere y mide el desarrollo logrado de la capacidad: *tests*, rendimientos, productos simbólicos... (4). El esquema replica casi fielmente nuestro modelo de la inteligencia (figura 1), salvo en la omisión de cualquier referencia a un *proceso operativo* que explique su funcionamiento y, concretamente, la dinámica de creación de nuevas estructuras y la formación de niveles tectónicos.

El eje vertical de las definiciones tiende a resaltar la faceta operativa de la inteligencia o *proceso*, aunque los autores no parezcan reparar en ello; el horizontal ofrece una visión más bien descriptiva de cómo se organizan las funciones mentales en una *estructura*, ya sea especulando sobre su articulación dinámica en la mente (O), o bien postulando una organización de las funciones inteligentes a partir de sus productos (C).

Para muchos autores, lo más destacable es la capacidad potencial que establece diferencias de eficacia entre los individuos puestos en idénticas situaciones. Una expresión de estas diferencias son las *aptitudes* detectadas por los *tests* y compendiadas por el análisis factorial; a ellas se refiere la *inteligencia "e"*. Pero además de estas diferencias de aptitud o vías opcionales de operar, existen otras de *nivel* (listo, torpe; superdotado, infradotado...) que dependen de la potencia y celeridad del *proceso*, o sea, del ritmo de progreso y de los niveles madurativos superados (Zigler). Estas últimas diferencias serían atribuibles directamente a la *inteligencia A* o capaci-

dad de resolver situaciones insólitas, pero también dependerían de los recursos acumulados por la *inteligencia B* o conjunto de habilidades y técnicas que el sujeto tiene a mano para resolver los problemas.

En síntesis, la gráfica pone al descubierto las claves que, en definitiva, califican de inteligente la conducta. El esquema se aviene bien con nuestra hipótesis de que el *proceso* de pensar moviliza la estructura de aptitudes y recursos hábiles, recorriendo fases diferenciadas, puestas ahora de relieve por los psicólogos. Se ha investigado mucho, y discutido hasta la saciedad, la *estructura factorial* de las aptitudes: pero se elude sistemáticamente un segundo aspecto, indispensable para comprenderla, cual es el *proceso* o manera de funcionar, omitiendo dos mecanismos de esta dinámica: el *juego* y la *creatividad*.

La idea medular de nuestros trabajos trata de mostrar que la acción docente y educativa del maestro debe recaer sobre el *proceso* [H <-> M], estimulándolo y acrecentando su eficacia, en vez de insistir estérilmente sobre la *estructura aptitudinal*, apenas sensible a tal influjo si no es para precisar el punto donde aplicarlo con ventaja; y que el *proceso*, precisamente por serlo, tiene etapas o fases que hacen a la inteligencia diversamente receptiva a unas u otras enseñanzas, según la época del desarrollo en que se encuentre.

Repasando sucintamente las facetas de la gráfica, encontramos.

1. *Creatividad.*

El polo superior de la *figura 3* (y del octaedro), contempla el rostro aventurero, intuitivo, diseñador, de la inteligencia, enfrentada al caos y configurándolo tentativamente, con riesgo asumido de errar. La dimensión creativa de la mente se encara a lo desconocido y lo organiza en estructuras asimilables. Mira la inteligencia en un momento previo a los productos en los que se plasma, incluidos el aprendizaje, la adaptación y la formación de hábitos. Descubre, por lo pronto, una faceta intuitiva y de tanteo frente a lo desconocido, en busca de solución o de estructura, y se identifica holgadamente con el componente [H] de nuestro modelo octaédrico de *la figura 1*.

Kohler, por ejemplo, cifra la inteligencia en la capacidad de *intuir* y de anticiparse [H]; Piaget le asigna la construcción del conocimiento; Claparede la entiende como solución de problemas, capacidad de *hipótesis* y de control. "El deseo de descubrir es lo que nos hace inteligentes", opina Schank; e insiste: "comprender es encontrar la *estructura de nivel superior* más adecuada para explicar un *impui*", Lo que Yela llamaría pensar con sentido. En una palabra, "encuadrar la acción en un contexto que le infunda sentido; crear ese contexto" (Secadas). La *flexibilidad de hipótesis* y el tanteo, los cambios de enfoque, "el ensayo de conductas aún incompletas", que dice Thurstone, e incluso el *error* que acompaña al ensayo, se hacen necesarios para obrar inteligentemente.

Puesta ante una situación imprecisa que le interesa o le intriga, la inteligencia responde curiosa a la incertidumbre, afrontándola y buscándole sentido dentro del

contexto en que se encuadra. La principal característica de un comportamiento inteligente sería el interesarse por el aspecto problemático de la situación: que le pique la curiosidad y se sienta implicado en resolverla, creando hipótesis y renovándolas hasta dar con la clave solutoria.

En esta fase "A", la inteligencia se considera, como quien dice, *in fieri*: cuando se abre camino al andar. Nada puede ser pensado sin alguien que lo piense. Hay, pues, una inteligencia que *precede* al producto, se adelanta; y que no es adquirida, en principio, sino naciente, *emergente*, que funciona desde el comienzo en forma casi elícita, previa a la aparición de los productos observables, generándolos como cosa nueva. Se activa al pensar, como quería Kant. A muchos, como Baltes, esta consideración les induce a concebirla como *innata*, pero ésta no es cuestión psicológica, sino trascendental, metafísica. También Kant imagina o sobreentiende que la mente crea su objeto formal (fenómeno); no el material (númeno).

El objeto con que se encuentra la inteligencia frente a frente (*ob-icium*, arrojado delante) es, por lo pronto, un *pro-blema*, en el espacio, o un *pro-yecto*, en el tiempo (ambos de idéntica etimología que *ob-jeto*). La creatividad es función normal de la inteligencia, no venida del empíreo. El orden que ella introduce en ese magma es fruto de una sagaz intuición que ensaya, en forma tanteante, nuevas estructuras, en lo cual consiste el meollo de lo creativo. *La creatividad es la proa de la inteligencia misma*, que organiza el caos y da forma al objeto.

2. Aprendizaje y recursos.

Desde otra perspectiva, se define la inteligencia por las *habilidades* que la potencian, por los *conocimientos* adquiridos y por la *adaptación* y el logro de un cierto equilibrio, fruto todo ello de continuo *aprendizaje*. Si la información elaborada por la *inteligencia "A"* le importa, el que es inteligente la aprende, la retiene y remata su dominio mediante actividades reforzantes como el juego. La *inteligencia B* es adquirida, pero no deja de ser inteligencia, traducida en hábitos, técnicas, habilidades y demás disposiciones de soporte que la potencian. Andando se conoce el camino..., y se aprende a caminar.

La *inteligencia "B"* (Hebb) viene a ser el repertorio de conocimientos y *destrezas disponibles* (Humphreys), el conocimiento poseído (Terman) o la *experiencia acumulada* (Snow). De ahí el definir la inteligencia del estudiante por el logro académico (Detterman, Carroll), o por el desarrollo de *estrategias* (Eysenck). "La inteligencia académica constituye el prototipo de nuestro concepto de inteligencia" (Pellegrino, Neisser, Sternberg). Este sedimento es el que, según Yela y Woodrow, incrementa nuestra inteligencia, nos hace más aptos, al convertir lo aprendido en habilidad y, a la larga, en mayor capacidad.

Cobra importancia singular "la capacidad de *aprender*" como la define Thurstone; aprender y aprovechar la experiencia (Dearborn), sin excluir la adquirida en interac-

ción con el medio ambiente (Sternberg, Snow y Anastasi). O como lo expresa Wechsler, "la capacidad global de actuar con intención, de *manejar el medio con eficacia*". "Tener una memoria poderosa... es base de la inteligencia" (Schank), porque amplía el almacén de recursos útiles para crear.

Llamar inteligencia al aprendizaje quiere decir que el saber capacita" para obrar más inteligentemente (*inteligencia B*), y también, que el haber aprendido más cosas habilita para aprender otras, potenciando la inteligencia misma. Y que, en definitiva, sólo crea el que sabe. La posición de este componente "B" en el polo inferior de la figura, opuesto al "A", sugiere que los esquemas elaborados por la inteligencia se materializan en disposiciones, hábitos, capacidades etc, que *habilitan* o *facultan* para afrontar situaciones de mayor rango.

Al aprender dichos esquemas y retenerlos como habilidades [M], el individuo potencia su intelecto y se capacita para crear desde un nivel cada vez más alto [H]. Supuesta la conveniencia de apropiarse el nuevo conocimiento o de superar la experiencia, sea ideal, real o personal, lo inteligente es aprenderla, familiarizarse con ella y dominarla. Las ganancias de hoy se apoyan en las habilidades acumuladas ayer y a lo largo de toda la existencia; y una competencia alcanzada nos faculta para adquirir otras más expertas. La *habilidad* traduce este dominio en pericia y prontitud al ejecutar el hábito, a lo cual contribuye el juego automatizándola. Esta última consideración, básica en nuestra idea de la inteligencia, no aparece en las definiciones comentadas, por desconocimiento de la función *reforzante* del juego, en los aprendizajes complejos.

3. Niveles

¿Cómo se es inteligente? Escalando *niveles* de competencia, sobre los cuales, a su vez, se opera. Para ello es preciso *inhibir* las respuestas instintivas y de orden inferior, pero también *aspirar* eficazmente a superarlas (querer, aplicarse). Los saberes y habilidades acumulados se posan y organizan en *niveles* o sedimentos estables que incrementan la potencia intelectual.

"Fallar en el test de *conservación*, dice Piaget, significa que no se ha alcanzado (evolutivamente) ese nivel". Ser inteligente consiste en superar la dificultad y complejidad de la situación o del contenido del aprendizaje (Claparede, Stem, English).

Otros, además de Piaget, distinguen expresamente esos niveles, como Hunt, que propone tres planos: *biológico*, *informatio*, y propiamente *cognitivo*, donde cada estrato limita las posibilidades del que tiene encima. "Las teorías del procesamiento intelectual incluyen conceptos tales como metacomponentes o componentes ejecutivos, codificación, planificación, comparación, ejecución etc." (Scarr). Opcionalmente, se instalan de la cognición para arriba: capacidad de *pensar racionalmente* (Wechsler), *pensar en abstracto* (Terman, Goldstein). Schank, por su cuenta, distingue un nivel de contacto *cognitivo*, otro de *cognición intelectual* y uno superior, *comprensio* o de *empatía* plena. "El relacionar la información que se está procesando con la información anterior que

ya se ha procesado, constituye una clase diferente de comprensión". En cualquier caso, como afirma Sternberg, "la inteligencia está *organizada icráricamente*", y así lo acreditan, según él, "autores de prácticamente todas las escuelas, incluidas las psicométricas".

Al acumular dinámicamente habilidades, se generan estratos progresivos de competencia y, por tanto, de capacidad intelectual. La acción conjugada de los dinamos "A" Y "B" se posa y sedimenta en estratos de la *tectónica* mental "D", desde los cuales se acometen operaciones de creciente complejidad y grado de abstracción. Las creaciones son tanto más avanzadas cuanto más alto es el nivel de información y de cultura sobre el cual se acometen. Quien opera al nivel lógico, a partir de conceptos elaborados, es más inteligente que quien reacciona al nivel perceptivo, y menos que aquél que comprende la situación en toda su complejidad. Pero no habría niveles mentales si las adquisiciones de base no tuvieran solidez suficiente para soportar la construcción. A estas estructuras sólidas que apoyan los avances de la inteligencia, nosotros las llamamos *habilidades*. Los autores requieren para esta solidez, además de un contorno que las contenga dentro de límites reconocibles (*inhibición*), alguna intención de orientarlas a algo que les infunda sentido, y una energía de fondo que las impulse y las mantenga activas (*mctioacion, aplicación al estudio*). Conjuntamente, estos requisitos hacen de contrafuerte, a cual más importante, de las construcciones inteligentes.

Tocante a la *inhibición*, quien no se contiene o modera no obra inteligentemente. Posponer o retener las respuestas instintivas, poner en entredicho las intuiciones improvisadas, contrapesar y regular las fuerzas emocionales, son muestras de inteligencia. O más bien, condición esencial para ser inteligente. Definir es poner límites a la idea (*fines*, límite, frontera), precisar su sentido. Una aceptable idea de la inteligencia sería concebirla como creación de habilidades, y éstas no son imaginables sin contornos. "La atención se complementa con la inhibición. *Alguna inhibición se hace precisa para que el acto psíquico se emancipe del estímulo*. Al percibir, seleccionamos los estímulos útiles para construir el objeto (S+) y, desde el momento de la sensación, nuestros órganos sensoriales comienzan a inhibir las impresiones *ociosas* (5-). Cualquier movimiento controlado inhibe de paso otros colaterales que lo embarazan" (Secadas, *Del juego a la inteligencia*).

"La excitación da el tono, y la *inhibición* lo modula, señalan los neurólogos No-back y Demarest (1981). Por ejemplo, al aprender la habilidad de escribir, la inhibición es decisiva. De hecho, un bebé puede hacer muchos movimientos pero es incapaz de controlarlos de modo eficaz... Procesar es en gran medida inhibir... *La inhibición de los mooimientos innecesarios y de los músculos antagonistas (5-) es esencial para cualquier acto habilidoso (5+)*".

"En una tarea tan sencilla como tirar de una cuerda, el pájaro necesita *inhibir* la respuesta cuando ésta no es reforzada" (Thorpe). "La capacidad de *inhibir* respuestas motrices es requisito para obrar inteligentemente" (Thurstone).

"Una más alta forma de inhibición se produce cuando anticipamos las consecuencias del acto; y es la que hace *inteligente* nuestro comportamiento porque, mientras operamos al nivel de la acción, planean sobre ella las implicaciones derivadas del contexto. Presupone alguna anticipación, pre-visión, pre-caución (*pro-noia* o pronóstico, según los griegos). El control del impulso es columna basal de la acción voluntaria, y por ello, sin duda, Thurstone incluye la inhibición como componente sustantivo de la inteligencia. De hecho, al pensamiento abstracto se lo llama también *segunda intención*, por lo que implica de reflexión sobre las impresiones primeras e inmediatas" (Secadas, *Ibid.*). *Gamberro* es el desinhibido o desaprensivo que reacciona en corto-circuito a una situación, antes de entenderla. Lo primero que hay que decir del *gamberroes* que no es inteligente.

y en cuanto a la *motiuación*, se olvida a menudo el carácter *orético*, *moioacional* de la inteligencia, que busca el *dominio* del conocimiento aprendido, y lo persigue con ahinco; y una vez logrado, *se complace* en ese dominio. Si la mera sensación de "ver" no fuera motivante en sí misma, la rata mantenida en la oscuridad no se acercaría a la raya luminosa filtrada por la rendija del tragaluz.

"Wechsler comprendía que la inteligencia eficaz depende de algo más que de las estrategias de pensamiento, de la información o de la eficacia neurológica" (Scarr). No sólo Goleman admite una *inteligencia emocional*, sino que, para Zigler, la inteligencia es *moioacional*, además de cognitiva; y para Snow, incluso *afectiva*, cuando postula una cierta *alegría mental*, que "da lugar a las interacciones, cognitivo-conativo-afectivas"; y Schank lo corrobora al incluir la *empatía* en la idea de *comprensión*, que no se contenta con entender los pensamientos de los demás sino que trata de calar sus sentimientos e intenciones y aun de sintonizar con ellos. Cuando G. E. Müller incluye en el concepto de inteligencia el *esfuerzo* por avanzar en el dominio de las ideas, justifica la *conatividad* que los expertos atribuyen a todo productor creativo. "A mí, la inspiración, que me encuentre trabajando", solían repetir Picasso y Benavente. A lo mismo alude la *planificación*, que *orienta* los recursos hacia un propósito (Newell); o la capacidad de *dirección* (Binet), que encauza la conducta a su *destino* (Halstead).

Si para ser inteligente se necesitan productos que articulen *la inleligencia B*, entonces ser inteligente implica de algún modo *querer aplicar la inteligencia a crear nuevas estructuras, y aplicarse a aprender las recién creadas*.

4. *Aptitudes.*

Expresión tangible de las competencias de la mente son las *aptitudes*, detectadas en el individuo por los *tests* y por las pruebas de rendimiento. A través de tales indicios se descubren las dotes y capacidades con que el sujeto realmente cuenta (*Inteligencia B*); pero, además, se aprecia el nivel de competencia en que se afina y desde donde es capaz de crear y de enfrentarse a situaciones imprevistas salidas al paso (*inteligencia A*).

Los productos de la inteligencia se plasman en resultados tangibles y medibles. Al ser inteligentes tales productos, el sujeto puede, a partir de ellos, ser evaluado como capaz en diversa medida. Se entiende, entonces, por inteligencia el factor "g" o varianza común a los tests (Spearman, Vernon, Jensen, Humphreys, Detterman). Es la inteligencia demostrada en el ejercicio, y válida precisamente por ser detectable y valorable mediante reactivos como los *tests*, escalas y pruebas de rendimiento. En tal sentido, parece del todo legítima la pretensión de objetivar las dotes de ingenio (1), junto con la habilidad (2) y el nivel de operatividad alcanzado (3), en productos que los demuestren (4); y desde este estricto punto de vista llevan razón tanto Boring como Hunt al definir la inteligencia por "lo que miden los *tests*"; al menos, tanta razón como el maestro que estima la preparación del alumno por lo que sabe en el examen.

En suma, la dotación inicial "A" (1) Y las habilidades acumuladas "B" (2) construyen solidariamente la *tectónica* de la inteligencia (3). La idea de inteligencia cambia según discurren las fases del proceso: es *creativa* [H] cuando pergeña la estructura del contenido que ha de aprender; es *aprendizaje* [Az] propiamente tal, en el momento de fijarlo y retenerlo para uso posterior; es *juego* cuando lo consolida placenteramente; y es *habilidad* cuando el resultado de estas operaciones se hace carne de nuestra personalidad y facilita la acción desde su estado recuperable en la *memoria* [M].

Hay un *proceso* dinámico de aprender lo novedoso y depositar las adquisiciones en habilidades estables, con las que edifica nuevos pisos de la tectónica. En conjunto, ese *proceso* definiría lo que entendemos globalmente por inteligencia *en acto*, que los tests pretenden valorar por sus productos. Dejando a un lado la distinta dotación individual en aptitudes, la inteligencia se aplicaría a forjar estructuras de comportamiento [H] y a compactarlas en habilidades sólidas [M], para avanzar en la propia realización personal (*niveles*).

3. Aprender a enseñar y *ley del palmo*

El salto al símbolo

Es propio del *signo*, en sentido lato, transmitir significado, unas veces denotándolo o designándolo, y otras como *símbolo*, cifrando en él alguna idea. En el dibujo, por ejemplo, se representa o designa la cosa misma (*dessiner*, dibujar, en francés), pero la cosa puede ser simbolizada con una imagen o un concepto interpuesto que la interprete. El humo es *signo* natural, indicio o señal directa de que hay fuego; una señal en la carretera representando llamas, o la sola palabra "fuego" (*símbolo*) nos advierte del peligro de incendio en el bosque. En ambos casos, manipulamos la representación del objeto, el fuego, estando ausente. Pero si bien el sig-

no, entendido en general, comprende también el *símbolo*, con todo, entre *signo* y *símbolo*, en sentido estricto, existen sensibles diferencias que importa precisar.

Mirando a la conducta humana, el rubor es *signo* natural de turbación, pero intencionalmente podemos representar cualquier emoción en imagen o aludir a ella mediante *símbolos* convencionales. Símbolo por antonomasia, en cuanto señal convenida de otra cosa, es la *palabra*. Al razonar, este signo se toma en *término* lógico.

Simbolizar será, en nuestro contexto, manejar el símbolo como indicador adrede de algo. Entenderemos por *semántica* (de *semaino*, significar) la operación que relaciona los significados de esos *símbolos*. Extraer de ellos conclusiones será *razonar*.

En el *signo*, la inteligencia interpreta la cosa misma como señal de eventos y consecuencias por las que nos guiamos; en el *símbolo*, la inteligencia conecta con otra inteligencia que depositó un significado en la señal: la "S" es símbolo del sonido sibilante "sss..." Esto sería lo esencial del símbolo. Ante un *signo*, elaboramos el significado; en el *símbolo* lo encontramos elaborado de antemano por otros. Por ejemplo, designar con el conjunto de sonidos de la palabra "sol" el astro que nos alumbra.

Una figura se convierte en *signo de algo*, que es lo representado en el dibujo: lo "señala" o representa (*signare* es señalar). En el *símbolo*, en cambio, una inteligencia deposita ese *algo* en el signo, para que otra inteligencia lo descifre. El niño pinta un perro para representar el animal. Pero el escultor pone un perro en el sepulcro a los pies del magnate para simbolizar la fidelidad. La Academia se hace eco de esta diferencia cuando, entre otras acepciones, llama símbolo a la *imagen o figura que materialmente representa un concepto*; o sea, la cosa sensible que expresa una idea depositada en ella.

Hay muchas clases de signos; sólo algunos de ellos son eimbolos. La figura "O" representa como *signo* algo redondo; pero como *símbolo* significa un "cero", o sea, la nada. y en esa misma figura "O", alguna inteligencia que nos ha precedido depositó el sonido "ooo...", como suena, por ejemplo, en la palabra "sol". Cuando leo "sol", mi inteligencia recoge el sonido "ooo..." que otra inteligencia depositó en la letra "O". Leer no es nombrar la figura de las letras sino combinarlas como símbolos de los sonidos, hasta reconocer los significados asignados a los vocablos. Aprender la figura de las letras es tarea del hemisferio cerebral derecho (H-); verlos como símbolos es cosa del izquierdo (H+), que es el pensante. Pasar de uno al otro es ganar inteligencia.

"Tanto en el signo natural como en el convencional, dice Palmer (1995), se indica que algo ocurre o va a ocurrir o que algo hay que hacer. Pero media una diferencia entre ambos signos: las luces de tráfico pertenecen a un sistema de señales dentro del cual el rojo significa "STOP", pero las nubes no pertenecen a ningún sistema de tal tipo y, aunque nos facilitan información acerca de la tormenta, mal se puede afirmar que nos la comunican". Los nubarrones son *signo* de tormenta; con la bandera roja de la playa, otros seres inteligentes nos previenen del mismo peligro *tsimbolo*).

Estoy ante el ascensor en el portal de mi casa. Pulso el botón y suena un ruido en algún piso alto, señal de que la cabina desciende (*signo*). Frente a mí, se enciende una flecha verde indicando el descenso, y se apaga al llegar y abrirse las puertas (*simbolo*). La flecha también es una señal, pero la ha inventado una persona inteligente para que otra, el usuario, la entienda. Antes de pulsar el interruptor, la señal era redonda y blanca, indicando que el vehículo estaba parado. Ambas señales luminosas, la blanca y la verde, son *simbolos*, o sea, signos convencionales (no naturales), con distintos mensajes emitidos por una inteligencia y recogidos e interpretados por otra. El ruido no lo ha ingeniado nadie, simplemente se produce al arrancar el vehículo; pero de este hecho físico deduzco que el ascensor ha obedecido a mi llamada. El símbolo es inteligente por las dos puntas: por parte del emisor y por la del receptor; al signo, de suyo, le basta una: ser interpretado el fenómeno físico por el observador. La flecha la ha ingeniado alguien para darme a entender lo que él quiere indicar: que el ascensor baja, y no sube. Trasmite un mensaje. Una inteligencia comunica algo a otra inteligencia. En esto consiste lo convencional del *simbolo*: en que la comunicación se establece entre dos inteligencias por medio de una señal convenida o fácil de interpretar; en cambio, para que valga el *signo* basta una sola inteligencia: la que percibe la señal.

Representar es anterior a leer. Representar un objeto con un dibujo es más fácil que descifrar con la inteligencia lo que otras inteligencias han querido simbolizar en la figura de las letras y de los números. La forma se ve en el dibujo expresamente; el significado hay que pensarlo. Leer el pensamiento es más difícil, más inteligente, que percibir una figura. En la acción humana, en suma, cualquier *signo* alude a otra cosa distinta (apartar algo desagradable con un gesto involuntario de las manos; el bebé saciado rechaza el biberón, sin más mensajes). La alusión del *simbolo* es, además, socialmente convenida (vg. el saludo de un soldado) pero no totalmente artificial: "la serpiente que se muerde la cola, por ejemplo, es símbolo de eternidad, convencionalmente pero por algún poder interno que la representación posee" (Brunschwicg). Los juegos olímpicos se pueden representar con imágenes alusivas a cada juego, o con cinco anillos entrelazados, simbolizando la unión de los continentes que participan. Se busca aproximar el símbolo al signo, guardando relativa distancia entre ambos. Las monedas son, en cierto modo, signo en la tienda, y símbolo en las arras de la boda.

Quien escucha interpreta un símbolo y genera otro en su propia mente. Las palabras se asocian primero a las cosas: empiezan nombrando y luego designan propiedades y contingencias asociadas: el nene ve pan y dice "pan" o dice "comer" o "gusta". En los pequeños, el significado no es disociable de la palabra que lo expresa; no separan el mundo visible del semántico. La palabra, por esa edad, se asocia a las cosas, con más valor de *signo* que de *simbolo* propiamente tal. Cuando al niño de poco más de un año se le nombra el gatito y echa a correr pasillo adelante en su busca llamándole por el camino, ofrece un claro ejemplo de *lenguaje reactivo* y de *n10-tricidad de imágenes e ideas*, según la cual una imagen cualquiera tiende a realizarse y, si sola ella ocupara nuestra mente, se cumpliría fatalmente.

Más tarde, las voces contienen significados, relaciones: "grande", "malo", "igual", "distinto". Cobran sentido y lo transmiten. Poco a poco, se instalan en el plano de la inteligencia semántica (Vid. *figuras 2 y 3*). Al hablar no siempre se asegura la calidad de símbolo que los vocablos encierran. El charloteo fluye directamente de los eventos [E-T] o, a lo sumo, de la imagen concreta de su flujo [A]. No respeta el sentido de la comunicación "símbolo a símbolo". Quilón aconsejaba que jamás la lengua vaya por delante del pensamiento [nivel S]. "Sabiedo, calla", decía Salón (*inhibición*).

En un supermercado, agrupando las mercancías una a una por contigüidad (aprendizaje *asociativo*) se llega a conocer todas las existencias. Pero al detener el proceso asociativo para designar cada clase (*verduras, carnes, pescado, productos lácteos etc.*) el comprador encuentra más fácil guiarse por los rótulos que cuelgan sobre los diferentes variedades. En consecuencia, cancela la cuenta por contigüidad (la *inhibe*), cambia de *clave*, y se guía por los rótulos y no por las mercaderías. Opera inteligentemente: con *símbolos*.

Al responder al *signo*, la inteligencia opera sobre realidades que ella misma convierte en indicios o señales, como cuando viendo el relámpago espero que a continuación retumbe el trueno. Un niño de 5 años puede adivinar de madrugada si papá se va a bañar o no se va a bañar, sólo mirando a la piscina en la mañana grisácea. Si no revela esta pista o no se percata de ella, lo que es normal, los papás dirán que tiene el don de la *adivinación*. Si la expresa, ponderarán lo listo que es y lo bien que *razona*. Pero siempre será a base de descubrir relaciones tangibles entre *signos*, y con riesgo de equivocarse de vez en cuando al aventurar posibles coincidencias concretas. Si éstas se urden sin control de la realidad, se describe al niño como *illuminativo* o *fantasioso*. A los 5 años, la mente está de tránsito por estos linderos, con tendencia a estacionarse por breve tiempo en la *intuición concreta*. Piaget llama al período, justamente, *intuitivo*.

Cuando se parte de un producto inteligente para emitir un acto inteligente, como en el caso del *símbolo*, el horizonte mental se abre a "operaciones sobre operaciones", que es como el mismo Piaget define la inteligencia formal. Se instala al nivel del pensamiento, o sea, de la inteligencia cognoscitiva. En álgebra, cualquier fórmula puede ser sustituida por una letra (*símbolo*). Las isobaras del parte meteorológico nos hacen barruntar la misma turbulencia que las nubes. Que es por lo que algunos, como Estes y Hunt, definen la inteligencia como *capacidad de emplear símbolos*.

Escipión había sido testigo de Cannas de la derrota frente a Anibal, y la atribuía a dos causas: a la astucia genial del cartaginés y al desconcierto en la transmisión de órdenes a las tropas, a causa del fragor y desbarajuste del combate.

"Si divides un ejército, ambas mitades deben ser capaces de comunicarse incluso a través de una gran distancia, y éste era el problema al que yo había dedicado más

tiempo. Así que día tras día lo ensayábamos... El ejército romano emplea hoy día mi sistema normalmente"...

"Hay veintiuna letras en el alfabeto romano... Dividí las letras en cuatro grupos de cuatro letras, y uno de cinco. Luego puse las letras en cinco tablillas, numeradas del uno al cinco. A cada letra le asigné un número e hice que mis agentes de señales se los aprendieran de memoria. Cada agente, un centurión, tenía a sus órdenes dos grupos de transmisores de señales: uno a la izquierda y otro a la derecha, cada uno situado detrás de una mampara. Cada grupo debía tener al menos seis antorchas encendidas preparadas, y la finalidad de las mamparas era ocultar las antorchas cuando no las estuvieran utilizando. Cuando el encargado de las señales estaba listo para enviar una orden, levantaba dos antorchas, y el que tenía que recibir el mensaje levantaba otras dos. Entonces retiraban las antorchas y emitían el mensaje. Esto representaba deletrear cada palabra. El número de antorchas que asomaban por encima de la mampara izquierda indicaba el número de la tablilla; y el número de antorchas que sobresalían de la mampara derecha indicaba la letra de la tablilla".

"La ciudad de Cartago Nova, construida por Asdrúbal, padre de Aníbal, estaba formidablemente defendida. Sus muros del oeste, frente a la llanura, son más altos que los de la bahía. Pegándonos a la costa, podíamos aproximarnos sin ser vistos (*táctica*, razonando sobre el *signo*). Envié por delante a los agentes de señales, dos grupos, uno a la cima de la colina del norte que protegía la ciudad, y otro sobre otra colina alejada al oeste. El grueso del ejército atacaría por la muralla sólida occidental. De madrugada, mandé atacar por ese lado. Entonces envié la señal al capitán de la flota "¡L-e-l-i-o, a-t-a-c-a!". Mientras el ejército conquistaba la muralla oeste contra una defensa masiva, Lelio encontró la defensa costera desguarnecida e incluso las calles de la ciudad prácticamente vacías: todos los defensores se habían concentrado en la muralla occidental. Hubo suerte, ciertamente, pero he descubierto que Fortuna sonríe a quienes preparan y planifican (*estrategia del símbolo*)". (Ross Leckie, *Escipión el Africano*, con retoques).

Cuentan que, después de Zama, Escipión preguntó a Aníbal quiénes eran para él los mejores generales de la historia:

-Escipión, Pirro y Aníbal, contestó.

-¿Y si yo no te hubiera derrotado en Zama?

-Entonces, Aníbal, Escipión y Pirro.

La diferencia parece estar en *el salto del signo al símbolo*,

En el estado actual de evolución de la cultura, el salto al mundo de la *combinatoria simbólica* se produce a la altura de los 5-6 años, en torno al curso preescolar e inicio de la escolaridad primaria, y se desarrolla mediante el ejercicio de los símbolos léxicos y numéricos, en las primeras nociones de escritura, lectura y cálculo. Es un auténtico salto cualitativo desde el *signo* que encauza la acción práctica, al *símbolo* que la orienta autónoma e inteligentemente.

"Lo que distingue al hombre de los animales, en palabras de M. Mead, sería el enorme número de significados simbólicos o convencionales que, gracias a su complejo sistema nervioso y a su capacidad lingüística, puede almacenar en la memoria y expresar en palabras y actos", "llegando a alcanzar, en expresión de Bartlett, esa fase de respuesta anticipatoria por la que los símbolos reemplazan o complementan a la respuesta sensorial o perceptiva directa" (*signo*).

Actuar sobre el proceso

Hemos aprendido que el momento crítico de tránsito, desde el estilo de pensar por indicios a la combinatoria inteligente de símbolos, circula por las lindes de la edad preescolar. y este descubrimiento nos hace pensar lo importante que es aprovechar el paso de la corriente de la vida para incrementar su disfrute en el momento oportuno. Como dice la canción catalana, "cull primera poma", coge le primera manzana.

Nuestro objetivo no está puesto prioritariamente en que el alumno aprenda más matemáticas, por ejemplo, sino en ayudarle a emplear ventajosamente sus recursos, y que no sólo las sepa mejor sino que crezca en inteligencia al aprenderlas. Miramos más a formar la inteligencia matemática que a las operaciones de cálculo y a las fórmulas: que el escolar adiestre su inteligencia creativa y disfrute con lo que aprende.

Creemos que el verdadero desafío planteado a una teoría de la inteligencia consiste en salvar el bache abierto entre el asociacionismo y el constructivismo: cómo se pasa del reflejo condicionado del conductista a la adquisición de habilidades o aprendizajes estructurados.

Los adultos vemos un triángulo de un golpe de vista. Un niño, al nacer, no ve un triángulo. En algún momento tendrá que empezar a articular los tres lados y juntarlos en tres ángulos. Admitamos que el bebé comienza en forma elementalísima, *condicionada*. Según Hebb, empezará por recorrer el lado de la base, de un extremo al otro y vuelta, repetidas veces. Al llegar a cada tope, y durante el trayecto, el ángulo superior le estimulará la visión periférica, los bastoncillos de las retina, haciéndole como guiños acusadores de su presencia, hasta que la vista salta al tercer ángulo y se posa momentáneamente sobre él, mientras recorre los segmentos laterales para abarcarlos en una figura. El resultado es *una estructura nueva* que el niño capta, aprehende o aprende; y luego, interesado por completar la forma percibida, la practica con placer hasta automatizar el esquema, que es el juego subsiguiente al aprendizaje.

Ese salto desde el recorrido monótono de un solo lado, a la creación de la estructura triangular, es lo que se llama *inteligencia*. Del puro condicionamiento salta a la forma, la aprehende (la aprende), juega hasta automatizarla y acaba percibiéndola como una *estructura dada* o *Gestalt*. Pero de hecho, la ha construido combinando los elementos en una figura superior; y una vez esquematizada y *suprimida* la habilidad de percibirla instantáneamente, el juego pierde interés, se satura falto de motivación, y el pensamiento inteligente pasa a utilizar el esquema para avanzar en otras construcciones. Tiene la *habilidad* de percibir el triángulo.

Antes de los 3 años es difícil abarcar 3 lados y tres ángulos. Construir el triángulo es objeto de la inteligencia por esos años; y sin esfuerzo podremos recordar, pasada esa edad, lo que nos costó diferenciar un equilátero de un isósceles y de un escaleno, lo cual supone compactada la idea de triángulo; y que hubo que contar con ella para crear las clases de triángulos como nueva y superior estructura.

Dentro ya del conocimiento complejo, persiste para el cognitivista la dificultad de distinguir un primer momento de contacto *creativo* con lo desconocido de la si-

tuación [H], una fase de apropiación del esquema o *aprendizaje* propiamente dicho [Az], y una etapa final que depura la estructura válida y la lubrica convirtiéndola en habilidad [M] mediante algún proceso que la refuerce y la automatice (*juego*).

Acabo de estrenar un teléfono móvil de cierta complicación. Para sacarle partido, lo *trasteo* aplicando mi experiencia anterior con otros aparatos semejantes, y completando esta exploración con la lectura de las instrucciones hasta lograr, tras algunos errores, una cierta idea del funcionamiento [H].

Lo voy *aprendiendo* por partes [Az] mientras pongo en práctica lo que leo, e intento retenerlo; por ejemplo, cómo mandar mensajes, cómo archivar teléfonos en la agenda, etc.

A medida que me hago cargo, me entretengo en enviar mensajes ficticios para acabar de aprender el mecanismo, equivocándome y corrigiendo los errores, sin que me acarreen consecuencias serias (*juego*).

Al final, manejo el procedimiento de manera fluida, de principio a fin, adquiriendo la *habilidad* de enviar mensajes [M] sin consultar a cada paso el manual. Igualmente ensayo la técnica de guardar teléfonos en la memoria del móvil, y otras prestaciones [H], cada vez con más destreza, dada la familiaridad que voy adquiriendo en el manejo del aparato [M]. Este conocimiento me *habilita* para hacer más cosas, me permite resolver mejor ciertas situaciones: me hace más inteligente que antes, al dotarme de más *inteligencia* B.

En la fuga precipitada del asociacionismo, los constructivistas han dado un salto en el vacío que oscurece la zona de transición, *al confundir la fase de aprendizaje (Az) con el primer contacto que la mente establece con el problema para hacerlo inteligible [H]*. Confunden el momento *creativo* de aprehender o captar [H], con el proceso que sigue, de fijar, retener o *aprender* (Az), que en el *argot* estudiantil llaman "amarrar". Por eso no encuentran cabida para la creatividad en el proceso normal de pensar. y por supuesto, se prescinde de cualquier hipótesis de un proceso de *supresión* que refuerce lo aprendido y lo convierta en habilidad automática, como la función atribuida por nosotros al *juego*.

La ley del palmo

Tomadas en conjunto las definiciones de los psicólogos, y también la nuestra, la *inteligencia* B se contrapone a la *Inteligencia* A, al mismo tiempo que la complementa. Pero nadie parece plantearse la relación funcional entre ambas en un *proceso* continuo y alternante, como un émbolo, donde el polo [H], que crea, combina su acción con el polo [M], que consolida y guarda las adquisiciones en estado *hábil* (disponible, útil). y precisamente en esta dinámica del *proceso* insiste nuestra visión de conjunto, al promover una *educación integral* de la inteligencia.

"Hemos llegado -dice Oienes (1970), rozando la *idea*- a la etapa práctica que sigue a la realización del concepto; por su parte, *esta etapa será a su vez también etapa de*

juego, dirigida a otra próxima adquisición de conceptos nuevos. De este modo sucesivos encadenan los ciclos, quedando [omiado cada 2110 de ellos sobre el conjunto de los ya [formados].

Hará bien el maestro en imaginar la distancia entre "A" Y "B" de la *figura 3*, y entre [H] y [M] de la *figura 1*, como la medida de un palmo que se va desplazando en la conquista del conocimiento: "A" (dedo meñique) abriendo el camino, y "B" (pulgar de la misma mano) consolidando lo andado, como apoyatura del nuevo avance del conocimiento. La llamamos *ley del palmo*. Los sucesivos desplazamientos, encogiéndose y estirándose alternativamente para impulsar la marcha, brindan un buen símil del *proceso*.

La capacidad puntual de atención de nuestra mente es limitada; no abarcamos simultáneamente en un momento más allá de un módulo o puñado de elementos combinables (supongamos, con G. A. Miller, que sean 7 ± 2 , aproximadamente). No se crea en el vacío. Sólo Dios crea de la nada. Para que "A" Y "B" se comuniquen y operen aunadamente, el espacio entre ambas ha de ser corto, como ya advertía Bartlett. Es la forma de que "A" y "B", o sea [H] y [M], se encuentren, como en la palma de la mano, en la memoria operativa a corto plazo (MCP). y de este modo trabados, la *habilidad-objetivo*, una vez dominada (dedo pulgar), se convierte en catapulta de la *creatividad* (dedo meñique) y gratifica y refueza el aprendizaje (*juego*); y así la mente de vanguardia [H] se lanzará a crear impulsada por las habilidades que tiene a la *mano*, fruto del juego [M].

Motivación intrínseca

Que es la manera como *se motiva intrínsecamente* el aprender, al serle presentado al alumno el objetivo [H] cuando las habilidades necesarias [M] están a punto y dispuestas a afrontar lo nuevo, y cuando lo demandan para seguir progresando. Al conjurar en torno al nuevo *objetivo* las destrezas y recursos disponibles de todo género, se crea una nueva habilidad más compleja, y el pensamiento se vuelve *productivo* o *creador*. El auténtico *objetivo* del aprendizaje no es el contenido propuesto sino la habilidad adquirida, contemplada como *nueva cualidad del sujeto*. Una habilidad de nuevo cuño es el *objetivo* al que concurren las destrezas elementales, *hasta cuajar en una estructura estable que remodela las destrezas originales en una acción fluida*. De este modo se producirá el adecuado cernido de lo que es útil o desechable en la estructura provisional creada, y qué cosa merece ser aprendida y convertida en habilidad. y así, finalmente, será libre el educando, por cuanto avanza sobre habilidades que él mismo ha elegido al automatizarlas selectivamente jugando.

La motivación es *intrínseca* cuando el objetivo se adecúa a las habilidades del aprendiz; cuando el estado de preparación del escolar le habilita para adquirir el nuevo conocimiento, y está ya como exigiéndolo.

Así como la motivación intrínseca del comer no son las zalamerías ni los premios o castigos sino el apetito y las *ganas*, del mismo modo el móvil auténtico del

aprendizaje escolar son las *ganas de saber eso que se le enseña*; y supuestas las disposiciones previas, lo inevitable es que el aprendiz dé un paso adelante en pos de la nueva habilidad.

"El entendimiento no puede resistirse a esta querencia cuando la motivación del aprendizaje es intrínseca, dado que el cerebro humano se constituye para estar activo, y persistirá mientras se le nutra con pábulo adecuado" (Hunt). "Los niños, insiste Sawyer, desean conocer cosas, quieren hacer cosas. Los maestros no tienen que ponerles vida; la vida está ahí, esperando un escape. Sólo se necesita conservarla y dirigir su flujo". y para Piaget, "cada vez que se enseña prematuramente a un niño algo que él podía haber descubierto por sí mismo, se está privando a ese niño de la ocasión de inventarlo y, en consecuencia, de entenderlo completamente". Que es lo mismo que concluye Miller, en frase lapidaria: "El niño aprende con ganas aquello que ya necesita saber".

Lo paradójico del asunto está en que los temas de enseñanza, aquello que se obliga al alumno a aprender, no responde a lo que se le ocurre a él como consecuencia de lo recién aprendido, sino que, sin concultrle, le es impuesto por el maestro o por el sistema educativo. El objetivo está desgajado de la habilidad y, por tanto, se mantiene ajeno a la personalidad en formación, y a los intereses que la mueven.

Activar el *proceso* en cada alumno

Se trata de enseñar activando ese *proceso* que espabila a la *inteligencia A* en presencia de lo desconocido, organizándolo y creando estructuras comprensibles [H]; y apropiándose las como competencias instrumentales mediante el juego, para transformarlas en *inteligencia B* del propio sujeto [M]. Cada niño, a su edad y en su estado de desarrollo intelectual, es capaz de atisbar el nuevo problema que se abre a continuación de lo que ya sabe [H], siempre que se le presente a tono con las habilidades adquiridas recientemente y en el pasado [M]. Ello significa que aunque los escolares listos se interesen antes que los torpes por la novedad, sin embargo este asomo de curiosidad creativa se reparte por toda la gama de alumnos de la clase, según la capacidad individual de cada uno.

Habría que explicar las cosas cuando el alumno necesita ya saberlas, cuando posee las habilidades previas y se encuentra dispuesto a asimilar las nuevas. Cuidando de aprovechar el *período óptimo* para la adquisición de la habilidad, las tareas escolares le parecerán doblemente interesantes: de un lado, porque despiertan su curiosidad y sacian la avidez de saber, en contacto con lo novedoso [H], lo cual no deja de ser una dimensión emocional de la inteligencia; pero también porque, al trastearlas jugando, le resultarán entretenidas, complaciéndose, de paso, al ver acrecentada su capacidad con el dominio de habilidades nuevas [M]. Contemplada desde la perspectiva psicológica, la labor docente se resume en cómo despertar en todos y cada uno de los alumnos *la motivación intrínseca*, y cómo mantener vivo y en ejercicio continuo el *proceso*, o sea, cómo desarrollar la inteligencia de cada

alumno, cuidando de que listos y torpes tengan oportunidad de *crear*, en la punta de contacto con lo nuevo [H], interesándose por el objetivo en la medida de sus recursos [M]; y que el dominio de la habilidad les despierte la curiosidad por la incógnita siguiente, y las ganas de abordarla. Cómo, en suma, hacer a todos *creativos* y *aplicados* en proporción a su capacidad; y que, creando [H] y aprendiendo [M], todos los escolares *se realicen personalmente al máximo*.

Período crítico

El ciclo natural se completa cuando el *objetivo* complementa las habilidades poseídas, justo en el *momento oportuno* del desarrollo. Cuando la información importa al escolar, que es, según G. A. Miller, cuando la está apeteciendo.

Si un tema nuevo se presenta precozmente al aula entera, quienes carecen de las habilidades necesarias lo aprenderán con desgana. Si, por el contrario, la materia en cuestión se enseña tardíamente, a los más listos se les habrá pasado el *período óptimo*, con lo cual no sólo pierden inteligencia por culpa de la tardanza, sino que se vuelven revoltosos para emplear en algo la inteligencia que les sobra, causando a menudo la impresión de poco inteligentes, y tal vez contrayendo hábitos de inadaptación.

La solución no puede venirnos de la pura estadística sino del conocimiento de la inteligencia, y de la inquietud por desarrollarla en los escolares. Para ello, no actuaremos sobre la edad media de la clase, cuando la mitad de la masa de alumnos entienden la explicación, sino algo antes, cuando el interés por el contenido nuevo haya despertado en el sector más aplicado del alumnado. Más que la *edad estadística*, nos importa el punto de la *edad mental* en que la enseñanza de algo puede suscitar ya en algunos alumnos la comezón por aprenderlo. No puede quedar frustrada la curiosidad y el ansia de saber, precisamente, en las mejores inteligencias del aula. Ellas necesitan ya pasar a otra cosa para no perder el tiempo; y además, tienen derecho a jugar con lo que llevan aprendido. La lentitud de otros compañeros no les priva a ellos del derecho a progresar.

Pero, además, también la clase es un grupo inteligente, que se movilizará y se mantendrá atento e interesado colectivamente si se respeta la ley del palmo. No es una alegoría sino viva y palpitante realidad. El conjunto de la clase es *inteligencia B* para cada alumno. La punta creativa actúa en los más despiertos y aplicados. En el seno del grupo, como en la palma de la mano, bullen los aprendizajes en un magma colectivo de preparación y de ganas de saber. Es la *inteligencia B* que marca el nivel de la clase. Las enseñanzas descansan o, más bien, fermentan en las mentes del grupo puestas en interacción, es decir, estimuladas por contenidos interesantes.

Porque la inteligencia no es un instrumento de poder y de ventaja personal, sino una vía más de mejorar el entorno y de contribuir al bienestar común. El maestro debería aprovechar estas inteligencias haciendo que los listos en entender un tema

lo expliquen a quienes son más tardos, con un lenguaje intermedio entre el habla culta del maestro y la coloquial del compañero. Se trata de ayudar al más lento a que ejercite también su propia creatividad [H], que es función normal de toda inteligencia, para hacer frente a nuevos retos con sus propios recursos [M].

"La integración social, el acabado social de la conducta, es una condición necesaria de la personalidad, algo así como su *inteligencia* B, también del superdotado, en cuanto hombre que se completa con otros hombres. Igual que la inteligencia deposita sus productos en instrumentos potenciadores del pensamiento, el progreso de la razón práctica exige al hombre objetivar los logros de la acción libre en hábitos estables de relación con los demás, donde apoyar nuevos incrementos de libertad supraindividual. Cuando un individuo es incapaz de alcanzar algo por sí solo, se asocia a otros, convirtiendo el objetivo en meta compartida o "bien común". Podrá concertarse uno u otro sistema de compromiso pero, una vez puesto en marcha, queda libremente vinculado a las normas que enderezan la conducta al propósito acordado. La libertad se ejerce a un nivel más integrado: no puede, a la vez, apearse y sacar ventaja, sin causar perjuicio al resto de libertades mancomunadas" (Secadas, *Del juego a la inteligencia*).

Obrando de este modo saldrá también ganando el bien dotado: primero, porque la expresión verbal se convierte en un nuevo soporte del recuerdo y en recurso adicional de su *inteligencia* B; segundo, porque al explicar el problema al compañero, tratará de formularse a sí mismo más claramente, lo cual es un modo de jugar con lo recién aprendido; y además, porque ello le procurará el arraigo social que, probablemente, de otro modo le faltaría, al distanciarse del grupo menos inteligente. El que piensa en abstracto se aparta mentalmente del que sólo piensa en concreto..., a menos que le ayude a salvar el desnivel que él mismo se adocene (*figura 2*).

La libertad de opinión exige que no se impongan coacciones al pensamiento; pero ésta no es sino una condición. Proclamar la libertad omnímoda de opinión entre gentes que no han educado su inteligencia ni tienen costumbre ni ganas de pensar, si no es demagogia se acerca a la utopía. La libertad intrínseca "*para*" opinar estriba en tener ideas y poderlas razonar uno mismo; reposa en el hábito de pensar, adquirido por aprendizaje y consolidado por un tipo de ejercicio asimilable al juego. El derecho a opinar es de condigno solamente para quienes alcanzan el pensamiento conjetural [P], para quienes piensan y son capaces de afirmar con temor de equivocarse, que eso es opinar (Vid. EOD-17, *Proceso 7.36*). *Lo auténticamente liberador sería educar al pueblo para dotarle de esa facultad de libre pensamiento*. "La democracia, dice Darío Valcárcel, no consiste en que los analfabetos voten, sino en evitar que haya analfabetos".

Formar la inteligencia

La novedad del sistema no estriba en que, por ejemplo, el niño aprenda más matemáticas, ni siquiera en que las domine mejor, aunque se espera que así ocurra. Aspira a que el alumno emplee ventajosamente su inteligencia al aprender matemá-

ticas, desarrollando todas las fases del proceso, e insistiendo especialmente en la fase creativa: que las aprenda más inteligentemente y que, de este modo, las sepa mejor. *Se mira a la formación de la inteligencia matemática más que a las cuentas y a las fórmulas.* Haciendo cuentas, por supuesto.

Cada nueva destreza me habilita para más cosas que antes de poseerla; me hace más inteligente, con *inteligencia B*, pero elevando, de paso, la plataforma de lanzamiento de la *inteligencia A*. En este sentido lato podría decirse que cada nueva habilidad mejora mi disposición para hacer otras cosas; lo cual sería tanto como afirmar que la *inteligencia A* se nutre de las habilidades automatizadas (*inteligencia B*) aplicando lo que tienen de aprovechable para el caso desconocido actual. Mas cabe hacer dos precisiones: primera, que la habilidad útil ahora está *suprimida* o automatizada de antemano; y segunda, que la extensión de las habilidades a la situación nueva [H] es generada por la *inteligencia A* "con" los recursos previamente <acumulados [M].

Una primera conclusión es que ni la creatividad ni el juego son reducibles a factores *estructurales* de la inteligencia. Son fases del *proceso* de funcionamiento. Su carestía o exuberancia no afectan a los factores en cuanto sectores de aptitud (verbal, numérica, espacial...) sino al grado o nivel de desarrollo de la capacidad: listotorpe, ignorante-sabio... Conclusión importante de todo ello es que una enseñanza de calidad debe incidir sobre los incrementos, y no sólo sobre la diversidad de aptitudes, como postula Gardner, aunque una formación integral obliga a cuidar el desarrollo armónico de la personalidad equilibradamente, sin desatender las aptitudes que le faltan mientras se fomentan aquellas en que descuella y que mejor le sirven para bandearse en la vida.

El principal escollo para este propósito renovador proviene de la idea raquítica que se tiene de la *inteligencia* del escolar, al reducirla a la faceta cognoscitiva y, por lo general, abstracta del aprendizaje. Si inteligente es sólo el que sabe, entonces el escolar no tiene más recurso que aprender, "amarrar" el conocimiento. Es cuestión de codos. Poco menos que un castigo.

No menos grave es el falso concepto que circula de *creatividad* como si fuera una inspiración gratuita, súbita e imprevisible de la mente, iluminada por desconocidos efluvios y, por lo mismo, fuera del alcance de la Psicología. Para mitigar este extrañamiento y acercarla algo más a la ciencia de la conducta, se ha querido identificar la creatividad con la fase *divergente* del pensamiento, cuando lanza al aire hipótesis y proyectos sin control ni crítica, *por si* se muestran de alguna utilidad para resolver la cuestión planteada. Buena razón hay para ello, en el plano intuitivo; y de hecho, tenemos como principio fundamental que no se crea sin errar; que basándose la creatividad en la *flexibilidad de hipótesis*, implica cambiar la que resulta fallida por otra válida, hasta dar, a fuerza de tanteos, con la solución; y que hay errores progresivos, montados sobre la intuición del sentido, como en el niño que lee que "el carpintero se convirtió en el más rico del mundo", donde el papel dice "el más rico del pueblo", porque ese niño ya lee, e intenta instalarse en el sentido del relato.

Los prejuicios que esta versión restrictivamente *divergente* de la creatividad ha causado movieron a Guilford a retractarse, inclinándose por la idea de una *reconstrucción*, en el mismo sentido en que nosotros atribuimos al factor [H] la tarea de *estructurar* el caos del primer encuentro con lo desconocido, dándole forma asimilable. Lo cual implica alguna *inhibición*, de vuelta de la ocurrente *divergencia*. Sin rienda no se cabalga. Si no se aprende, al mismo tiempo, a saltar (impulso) y a retener el salto para que pase la cuerda bajo los pies (inhibición), no se aprenderá a saltar a la comba (habilidad). y si no se modera el atisbo intuitivo y la ocurrencia momentánea mediante la comprensión y la coherencia, tampoco se piensa inteligentemente. De hecho, las *tormentos de ideas* concluyen conciliando las sugerencias en constructos compatibles con la solución buscada.

Pensamiento convergente

Pero es de temer que, puesta toda una clase de párvulos a tantear, atisbar, improvisar y desbarbar al mismo tiempo, se convierta en un guirigay ingobernable, que ningún maestro podría soportar. De ahí que Piaget, contradiciéndose a sí mismo y a su ideal roussoniano de plena autonomía, exija disciplina, impuesta sin paliativos por el profesor en la clase. "Definir la inteligencia, dice, como reversibilidad progresiva de las estructuras móviles que ella forma, es como atribuirle el *equilibrio* al que tienden las adaptaciones sucesivas entre el organismo y el medio". Pese a lo cual, ni Piaget ni otros autores idealistas como él parecen advertir que tan necesaria como la *creatividad divergente* para un concepto cabal de la inteligencia es, como proclama Thurstone, la *inhibición*, que pone coto a la movilidad descontrolada y a la proliferación de ocurrencias e hipótesis, para dar forma al caos que queremos modelar en habilidad o en producto inteligente.

Preguntaban al genial pianista Arthur Rubinstein los profesores y estudiosos de la música asistentes a un curso universitario en Tel Aviv cómo conseguía unos *pianisimos* tan tenues y, a la vez, tan nítidos en el teclado. Esperaban, seguro, aprender una técnica para modular la pulsación misma, de forma que el impulso se transmitiera atenuado pero limpio a la tecla. La respuesta fue otra, sin embargo, porque contestó:

-El truco está en teclear firme, pero pisando el pedal de la sordina.

Por ahí se empieza, *no coartando con exceso el impulso inicial, pero metiéndolo en pretina para que se transforme en habilidad, una vez interiorizado*. La inhibición mantiene cohesionada la habilidad, como los aros metálicos o cinchones aprietan las duelas de un tonel. Con la peculiaridad de que la habilidad así inhibida opera retroactivamente sobre el impulso moderándolo.

Nuestro ideal de liberar la creatividad trae consigo la condición inexcusable de *inhibir* las extrapolaciones no pertinentes, para atenerse a aquéllas que componen el entramado de la habilidad. Esta condición demanda alguna disciplina y cierto

orden dinámico respetuoso del *proceso*, para que todos puedan pensar y entre todos contribuir a la creación de la mejor *estructura*. Crear sí, pero en orden a configurar la habilidad que ha de enriquecer nuestra mente; y esta habilidad requiere límites que la conviertan en conducta inteligente, igual que el garabato se transforma en dibujo o en letra gracias al contorno que controla el trazado; o como para saltar a la comba hay que retrasar el salto al tirar de la cuerda. La habilidad de saltar a la comba acopla ambas cosas: tirar de la cuerda (impulso) y retrasar el salto (inhibición). Se puede estimular en los preescolares la expresión hablada haciéndoles relatar el lunes lo que hicieron en el fin de semana, pero guardando turno en el uso de la palabra, mientras callan y escuchan lo que cuenta el compañero. Es decir, *inhibiendo* el primer impulso y moderándolo.

Enseñar la creatividad

Pero hay más; y es que *la actitud creativa, el afrontar la situación con curiosidad y reto al riesgo, es una habilidad de la mente y, como tal, se aprende también*; y que se puede desarrollar, es decir, enseñar y aprender. También el hábito de crear se aprende, como cualquier habilidad. Es una disposición o actitud adoptada frente a lo desconocido, que valora tanto, o quizá más, el desafío al enigma que la conformidad con la doctrina. Más indagar que limitarse a aprender, incluso cuando intenta comprender activamente, es decir, crear sentido, o simplemente encontrarlo, en la explicación que está escuchando. E igual que ocurre con cualquier habilidad, primero se crea y se ensaya con riesgo asumido de cometer errores; luego se familiariza uno con la fluctuación y el azar que esta actitud conlleva; y finalmente se la adiestra y doma hasta cabalgar cómodamente encima. Es decir, se la inhibe; e inhibida, se toma en habilidad fecunda.

Importa considerar, ante todo, que cada niño es individualmente capaz de atisbar la idea nueva a que le abocan las habilidades adquiridas, recientes y pasadas, siempre que le sea propuesta oportunamente y a su alcance. Todos son creativos en la medida en que son inteligentes; como cada cual es alto por su propia estatura, aunque no descuelle sobre los demás como un jugador de baloncesto.

Si acostumbramos a nuestros hijos y alumnos a emplear la inteligencia para resolver problemas y afrontar por sí mismos las situaciones desacostumbradas, dejándolos que disfruten equivocándose y corrigiéndose en vez de dictarles la solución estándar, estudiarán conscientemente motivados.

El alumno pregunta desde aquello que ya sabe para aprender algo nuevo y crear con ello una nueva habilidad. Su pregunta va de [M] a [H] siguiendo la *ley del palmo*, y se ayuda del maestro –y también del grupo de discípulos– como de una segunda *inteligencia* B que le espolea. Muestra interés, atiende motivado, crea una habilidad más compleja [H], gana capacidad.

Pero cuando la pregunta del maestro incide sobre las vacilaciones del alumno para avanzar en el momento creativo del *proceso*; cuando la actitud del maestro recae sobre la intuición del alumno que atisba una salida del embrollo, para que no se descamine; cuando la pregunta va de [H] del maestro a [H] del escolar, entonces el profesor sintoniza con el pulso vivo del que aprende, moviliza su inteligencia, al tiempo que contribuye a desarrollarla. La hace crecer. La escuela es *alma maier*.

Lo malo, en el menor como en el adulto, es el marasmo que estanca las preguntas al nivel de la pura casuística, yendo de [M] del maestro a [M] del alumno, en un vaivén estéril y tedioso, fatigando a la clase con minucias inconexas y nociones de cosas irrelevantes.

Extendiendo la mirada, análogo estancamiento se produce en una sociedad complacida en retener el progreso mental al nivel de la incultura, como en ciertos programas televisivos que embotan la inteligencia, sin más vuelo que el rasante de la cominería y fisgoneo.

y hasta en la Universidad, cuando la cátedra se concibe como pura docencia - de [M] a [M]- y no como laboratorio del saber [H] por donde la sociedad se asoma al progreso científico que libera a los pueblos de la servidumbre respecto a los que poseen técnicas más avanzadas, pues quien tiene la ciencia tiene la técnica; y los pueblos retrasados tendrán que comprarla penosamente a los que la producen.

Cuando el error es de pensamiento, se descubre y se corrige; cuando es de obra, se reconoce y se enmienda, atento al contexto. Porque inteligente es corregirse (inhibirse) en todos los órdenes del saber y del obrar, no sólo rectificando el error y admitiendo con naturalidad que se ha cometido, sino pidiendo perdón sencillamente cuando el contexto es personal y se irroga ofensa o daño a terceros, con lo que estaríamos educando inteligentemente.

No basta que el alumno aprenda matemáticas *cognoscitivamente* y las sepa [M], sino que al aprenderlas adiestre su inteligencia, también en la fase creativa del *proceso* [H], sin descuidar la secuencia lúdica que debiera rematar todo aprendizaje complejo. Que el escolar sea creativo y aplicado y, siéndolo, disfrute de la inteligencia, que es el núcleo de su personalidad; y que, en definitiva, se sienta realizado, pletórico y feliz también en la escuela.

Palmo a palmo

Todo el mundo está de acuerdo en que hay que graduar las enseñanzas, de lo fácil a lo difícil, con arreglo a la idea de que ser inteligente consiste en superar „actividades que impliquen *dificultad y complejidad*”, como piden Claparede, Stern y Barron.

Pero ¿cuál es el sistema docente donde esa afirmación cobra sentido? Se dirá que es evidente de .suyo: primero lo fácil, y luego lo difícil. Pero ¿cuándo una cosa es fácil

y otra difícil para un niño concreto?, ¿y por qué lo fácil para uno es difícil para otro? Si existe alguna razón psicológica, el principio no es evidente más que en apariencia.

Por otra parte, un principio tan "evidente" no se cumple siempre en la enseñanza, por ejemplo, de la escritura y de la lectura. Es más fácil aprender letras que sílabas, y sílabas que palabras; y sin embargo se enseña la lectura *global*, que lo quebranta. Es más fácil la escritura *escrit* que la *cursiva*, y se sigue enseñando la *cursiva*. Lo fácil de ahora se sacrifica, a menudo, a lo útil de después, por difícil que sea para el niño que lo aprende.

¿Qué pasa en la mente infantil para que una enseñanza sea difícil? Pasa, por ejemplo, que de ordinario se le impone prematuramente, lo cual ocurre por razones varias:

- 1." Porque ignora nociones que son *previas* a la que se le enseña. Dividir, por ejemplo, es difícil para quien no sabe restar.
- 2.^a Porque carece de hábitos, destrezas, *técnicas*... que se lo faciliten en la práctica. No es oportuno escribir sin haber dibujado, ni leer cuando no se sabe aún escribir. Dividir es difícil mientras se aprende la técnica de la operación.
- 3.^a Porque su inteligencia no ha alcanzado el *nivel* de las operaciones que se le exigen, como enseñar filosofía a los 5 años. O el nivel de la explicación que recibe.
- 4.^a Porque no le *interesa*; como cuando a alguien las matemáticas "*le resbalan*".

En suma, porque objetivo [H] está demasiado alejado (1); por carencia de destrezas apropiadas [M] (2); por excesivo *desnivel* (3); y por falta de *motivación intrínseca* (4). El resultado es la desaplicación y la desgana.

Para tener una idea *sistemática* de esas cuatro razones y de otras por el estilo, fundada en una ciencia psicológica o didáctica, deben quedar integradas en una visión coherente donde se soporten unas a otras y sobre principios comunes demostrados. No basta ver una sola razón como "evidente", sin hacer explícitos los nexos que la traban a las restantes, a saber: cómo una cuestión *difícil* se relaciona, a la vez, con el *aprendizaje* de lo que debe ser previo (1), con las *habilidades* requeridas para la práctica (2), con el *desarrollo* de la inteligencia (3), y con el *interés* por aprender el tema (4).

y volviendo a la *ley del palmo*, una enseñanza resulta intrínsecamente interesante (4) cuando las habilidades precisas están a punto (2) y el nuevo tema excita la curiosidad para dar un paso más (1), con tal que se exponga al nivel de maduración en que la inteligencia está operando en ese trance, es decir, en forma comprensible y oportuna (3).

En otras palabras todavía, *la enseñanza es interesante cuando los conocimientos y habilidades acumulados [M] exigen dar un paso adelante [H] y lo reclaman ya, excitando en el escolar la curiosidad por aprender lo que se le enseña*. Cuando

está *motiuado intrínsecamente*. Las habilidades predisponentes [M] hacen fácil el nuevo objetivo, que es la habilidad próxima y algo más complicada [H], siempre que se aminore la distancia entre los polos creativo [H] y lúdico [M] del *proceso* de aprender, y que se salven los desniveles bruscos en la marcha de la inteligencia.

4. Al enseñar matemáticas...

Se afirmaba, al formular *la ley del palmo*, que la distancia entre los polos [H] <-> [M] ha de ser corta; que el pulgar y el meñique se aproximen en los sucesivos desplazamientos), para evitar los saltos bruscos de nivel.

La enseñanza *palmo a palmo* obliga inexcusablemente a una gradación *sisieniática*-científicamente fundada- de las materias escolares por orden de dificultad. Intuitivamente se viene haciendo, con variado acierto, en la práctica. Históricamente, todas las prácticas inteligentes se han ido acercando, por tanteos, a lo que termina siendo ley científica. Pero la ciencia debe formularla, tras el experimento.

No es sólo que lo fácil haya de ir por delante de lo difícil; es que el alumno no aprenderá creativamente -**no** habrá enseñanza creativa- careciendo de elementos [M] con los que crear estructuras habilidosas más complejas [H], que por fuerza habrán de ser posteriores.

Esta consideración nos ha inducido durante años a graduar secuencialmente las enseñanzas primarias en la escritura, en la lectura y en las primeras nociones matemáticas.

En la escritura se ha diseñado una letra fácil, la *escri*, que partiendo de los arquetipos gráficos elementales -descubiertos por nosotros- y avanzando hacia las letras de más difícil ejecución, nos ha conducido al método *Escribir esfácil*.

En la lectura se han estudiado, también experimentalmente en las aulas, los tipos de error, hasta diseñar el Test Individual Diagnóstico de Errores de la Lectura (TIDEL), que revela el perfil diagnóstico del alumno, coincidente, por cierto, con *la ley del palmo*, y dando origen a otro método: *Leer esfácil*.

y en lo que atañe a la matemática, en *Contar esfácil* se ha cumplido un proyecto ambicioso de ordenar los temas por su dificultad en los estudios primarios, facilitando un fichero secuencial de las tareas, y proponiendo la explicación más apropiada a la edad mental, de acuerdo con el modelo del *palmo*. Esquemáticamente se presentan, en las *figuras* 4 y 5, las primicias del análisis de tales nociones en los párvulos.

De la tesis doctoral de M. Deaño, y de numerosas fuentes de consulta, se han espigado y depurado estadísticamente, por semestres, las nociones y tareas que mostraban estar al alcance de los preescolares de 3 a 6 años.

El análisis de las tareas asequibles en ese período ha revelado un número de operaciones diversas que se agrupan bajo las etiquetas de:

01. Manipular, contar, enumerar. Núm. ordinal, series (3-4 años)
02. Identificar cantidades. Número cardinal (3-5)
03. Cantidad. Combinar valores (4-6 años)
04. Conjuntos, agrupamientos (4-6)
05. Diagramas, gráficos, geometría (5-6)
06. Cantidad negativa (5-6)
07. Operaciones aritméticas: suma, multiplicación (5-6)
08. Resta, división (5-6)
09. Cálculo elemental, razonamiento (7 - >>)

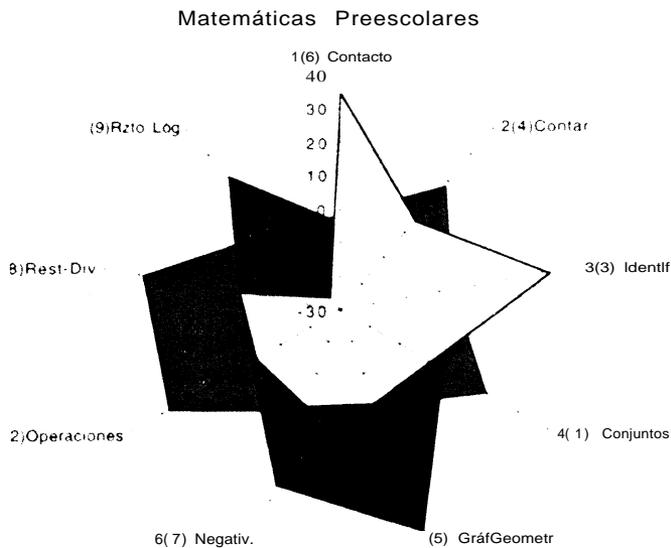


Figura 4.-Evolución de las operaciones mentales de iniciación a la matemática. Las habilidades infantiles propicias al desarrollo de la capacidad matemática se suceden aproximadamente en la forma simbolizada por la figura estrellada, en el sentido de las agujas del reloj, desde el simple registro de la pluralidad de objetos rmanipulables y el *contar* rutinario (1-3) a la primera noción de número *cardinal* y de *conjunto simple* (4-6), y a las *operaciones* aritméticas (7-8) para asomarse al pensamiento combinatorio y al *cálculo* (9).

La exploración establece a qué edad son oportunas tales enseñanzas; y el propio análisis aconseja iniciar a los párvulos según un orden que la *figura 4* dispone sucesivamente en el sentido de las agujas del reloj.

Situándonos, por ejemplo, en la dimensión D4, *la ley del palmo* nos sugiere, mirando hacia atrás, que *para aprender conjuntos y agrupamientos* (04), el preescolar debería contar con la *noción de cantidad*, *combinando valores numéricos* (03), y haber jugado

con ellos lo suficiente para dominar automáticamente el valor de cifras sencillas, y tenerlas a mano al pasar a la primera noción de conjuntos simples (04). El *palmo*, desde el pulgar [M] al meñique [H], estaría recorriendo el tramo 03 -> 04.

Pero, a su turno, una vez aprendida la 04, y plenamente familiarizado el alumno con el manejo de los primeros conjuntos tras abundante juego, el maestro debería despertar en el niño de 5-6 años la curiosidad por *representarlos gráficamente y afrontar la 05 como paso inmediato*. La 05 se propondrá, entonces, como nueva meta [H] de la 04 tomada como reciente habilidad de partida [M]. El proceso inteligente discurre ahora a lo largo del nuevo tramo D4 -> OS, justamente porque *la representación gráfica de los conjuntos (05)* es lo que en este momento despierta su interés (meñique), supuesto un suficiente estado de preparación, por haber practicado antes a tope la 04 (pulgar). En este *proceso* se basa nuestro modelo de constructivismo,

La índole de las tareas

La *figura S* condensa en tres tipos de actividad las tareas matemáticas asimilables por el preescolar:

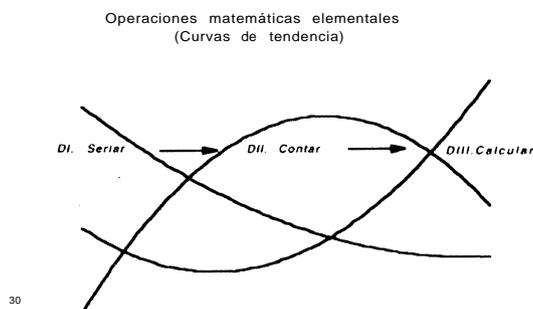


Figura S.-Sucesión aconsejable de las tareas matemáticas en el preescolar. Las tareas propuestas durante el período preescolar tienden a agruparse en tres clases, en último análisis:

I. *Seriar*. El manipular y enumerar según un orden secuencial los elementos conduce al número cardinal y señala el tránsito al *símbolo*, en el primer período preescolar (curva descendente izquierda).

II. *Contar*. El manejo de la cantidad y de las cuentas implica interés por el valor numérico y por cifrar la cantidad en símbolos combinables, a otro nivel operativo (curva abultada media).¹

III. *El cálculo razonado*, que combina los valores numéricos en forma aplicable al dominio de la realidad, es apenas intuido en los cursos preescolares, pero pronto incentiva el talento y despierta el interés por iniciarse en la lógica numérica, de paso que automatiza las capacidades previas (curva ascendente derecha).

¹ El término *contares* ambiguo y se emplea en dos acepciones: *enumerar* serialmente (1, 2, 3, 4...); Y *hacer cuentas*. Mentalmente son dos operaciones distintas y desarrolladas en etapas sucesivas, como muestran las dos primeras clases de tareas elementales de la figura.

l. Seriar. Empieza yuxtaponiendo elementos y numerándolos, antes de calar en su dimensión cuantitativa y en el número cardinal, al final del período (contar 1, 2, 3...).

II. Operar. Sigue con el manejo del valor numérico de las cifras, a un nivel superior al ordinal, hasta las operaciones aritméticas y su empleo (cuenta: $4 + 2 + 5 = 11$).

III. Calcular. Mediante el *cálculo* llega a algún tipo de razonamiento sobre términos cuantitativos, apenas vislumbrado en la etapa preescolar, pero iniciado en formas elementales y ensayado con agrado en situaciones de juego (calcula en concreto: 5 niños, a 2 manzanas por niño = 10 manzanas).

Llamamos la atención sobre el valor general de la *figura 5* para describir los aprendizajes escolares y, en particular, como paradigma de los tipos de error, a corto y a largo plazo.

Al estudiar, con 1. Alfaro y J. Cortés, los errores concretos cometidos por los escolares al leer, se nos forma una gráfica idéntica a la de la *figura 5*. Cada curva de la terna expresa un tipo distinto de *error*:

1. La descendente de la izquierda arrastra reliquias de anteriores *aprendizajes fallidos*, como escribir "bomingo" en vez de "domingo", confundiendo la forma de las letras b y d (*signos*), o quizá equivocando su valor fonético (*simbolos*), ambas cosas requisito previo a la lectura.
2. El abultamiento de la curva central delata el esfuerzo actual por superar las *interferencias* propias de todo aprendizaje complejo, como al descifrar las cuatro consonantes de la palabra "construir" antes de leerla de corrido.
3. La curva ascendente de la derecha recoge un tipo de errores *anticipatorios*, cometidos por el alumno que intuye lo que va leyendo, y yerra porque intenta adivinar el sentido, como el que lee que "el carpintero llegó a ser el más rico del mundo", donde pone "el más rico del pueblo".

Si reducimos el período temporal *al proceso mismo de aprender*, unos errores serían resto de aprendizajes no resueltos (*simbolos*) que lastran el rendimiento actual; y otros, los más avanzados, afectarían al sentido, proclives por su propia naturaleza al error adivinatorio. Se interpondrían los errores debidos a la complejidad del aprendizaje mismo en el momento actual (curva central). Estos últimos son inevitables: superarlos es aprender. Los primeros deben erradicarse lúdicamente; los intuitivos desaparecen solos alentándolos con buen humor y señalando simplemente el fallo.

Extendiendo la vista a los *períodos escolares*, análogos tipos de error se turnarían a largo plazo. En el período de transición del parvulario a la primaria (4-5 años) son frecuentes los errores en la identificación automática de las *letras* y en su correspondencia fonética. Los alumnos tardos de primer curso de enseñanza primaria (6 años) adolecen de inseguridad en la habilidad *simbolizadora*, dentro del proceso completo de aprender a leer [M]: les cuesta combinar los símbolos para formar palabras. Los del segundo curso (7 años) se lanzarían a adivinar el *sentido* sobre bases endebles de soporte [H]; y errarían deformando el texto que ya son capaces de leer.

En las tareas matemáticas, a este dilatado proceso respondería la *figura S*, desde que se capta el *símbolo* y se combinan los contenidos *numéricos*, hasta la *lógica* en los problemas y en el cálculo. En cualquier caso, una vez formulada la idea, el alumno podrá aprenderla extirpando el error esterotípico incrustado, *que es error por estar pensado a otro nivel anterior - e inferior- de la inteligencia*. Es un *error esterotípico*, que trasplanta indebidamente a la situación actual una solución antigua, válida sólo para un período inmaduro del entendimiento.

La inteligencia matemática

Una cosa son las tareas, y otra el hábito matemático. El hábito matemático es la *inteligencia* que subyace a las tareas; no se reduce a mero conocimiento.

En una comisión convocada por el antiguo Ministerio de Educación y Ciencia para la evaluación de libros de texto, un científico, autor de texto, opinó: "No sé qué pinta un psicólogo en una comisión de esta naturaleza, puesto que, en definitiva, se trata de aprender la materia expuesta en el texto". A lo que repuso el psicólogo: "Visto así parece razonable. Pero no del todo; porque si se considera que la inteligencia del maestro trasmite a la inteligencia del alumno unos conocimientos en forma comprensible, se convierte en un fenómeno de comunicación e influjo entre dos inteligencias, que es pura cuestión psicopedagógica, por lo que tampoco se justificaría la presencia de un autor de texto en la comisión".

La anécdota toca el nudo sensible del asunto. Todo es necesario, pero ¿de qué se trata realmente? ¿Qué es lo que la educación pretende? ¿Se pueden disociar ambos componentes? En páginas anteriores (*figura 2*) se ha mostrado cómo la inteligencia se desenvuelve a compás del tiempo, supuesta una estimulación adecuada. Una de las fases de esta transformación, la etapa [A], se caracteriza por un tipo de *combinatoria* cuyo desarrollo es encomendado por la misma inteligencia al pensamiento matemático, principalmente. Aunque todas las aptitudes participan en las operaciones mentales, el factor directamente enrolado en la matemática es el combinatorio [A].

Pero según nuestros análisis, cada aptitud general [E-T, A, S, R...] parece reciclarse en tramos internos, y la dimensión [A] sufre una triple transformación epigenética como aptitud (*figura 6*):

[A1] De la *figura* a la *cifra*, enumerar, salto al *símbolo*

[A2] Valor *numérico*. *Combinatoria*

[A3] *Cálculo abstracto*, *Razonamiento matemático*,

Las construcciones del nivel [A1], si están debidamente automatizadas y transformadas en habilidades, favorecerán el aprendizaje al nivel [A2]; pero si quedan deslavazadas y flojas, interferirán las operaciones a ese nivel y en los superiores.

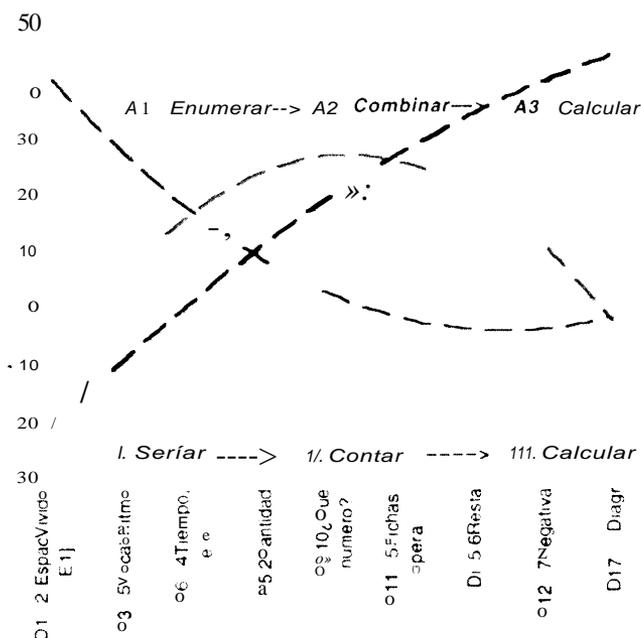


Figura 6.-Naturaleza de las operaciones matemáticas del preescolar. La gráfica reproduce las líneas de tendencia, o sea, el sentido del desarrollo de las capacidades combinatorias de la inteligencia.

I. *Seriar, enumerar.* La inteligencia del párvulo pone en ejercicio un tipo elemental de operaciones manipulativas y de *enumeración serial*, que van cediendo el paso a otras de mayor complejidad.

II. *Contar o combinar.* En el curso preescolar (curva central) la inteligencia maneja *símbolos numéricos*, y los combina para comparar magnitudes e iniciarse en las cuentas.

III. *Cálculo razonado.* Aparecen, por fin, según la última curva, indicios de que la inteligencia del alumno de primaria calcula con los valores numéricos, hasta estrenar un rudimentario *razonamiento matemático*, a su nivel.

Por debajo de las curvas se indica la sucesión de las *tareas*, tal cual se plasman en la *figura 5*. Por encima, en la parte superior, se alinean las *operaciones mentales*, en el orden establecido por el análisis de la inteligencia. Las tareas accesibles a cada edad, reflejadas en la *figura 5*, corren *paralelas* al despliegue intelectual y encierran, por lo tanto, carácter psíquico:

Según esto, instalados en el estrato de la aptitud *combinatoria [A]*, se distinguen dentro de él tres tramos en la marcha de la inteligencia matemática elemental: uno *presimbólico* o de tránsito de la manipulación al símbolo *[A1]*; otro que combina el *valor* de los símbolos numéricos, comparable al significado semántico en lo verbal, por ejemplo, en la *medida* y en la *proporción [A2]*; y un tercer plano de cálculo, donde se *razona*, a partir de tales operaciones, en la solución de *problemas aritméticos* y en busca de estructuras de más universal coherencia *[A3]*. Cada una de estas tres fases de la aptitud combinatoria no sólo es diferente de las otras dos por figurar en una dimensión distinta del análisis, sino que se aparta significativamente

de cualquiera de ellas por razón de la edad en que se manifiesta ($p < 0.001$), *hasta alcanzar en su línea, y sin salirse de su tramo [A], el nivel del cálculo superior y del razonamiento matemático.*

Perspectiva psicopedagógica

Los tramos internos por los que atraviesa la inteligencia combinatoria [A] se corresponden, pues, puntualmente con los niveles de dificultad de las tareas matemáticas a lo largo de los cursos de párvulos y escolares primarios, como compendia el siguiente esquema:

Tareas matemáticas

- I. Seriar
- II. Operar
- III. Calcular

Tramos del factor [A]

- [A] Enumerar, salto al símbolo,
[A] Valor numérico. Combinatoria
[A3] Cálculo abstracto, Razto. matemático

En la primera etapa se manipulan *elementos*; en la segunda se cifran en *símbolos* que se combinan de acuerdo con su valor numérico; y en la tercera se relacionan los valores con lógica cuantitativa en el *cálculo*.

Sorprende la correspondencia del orden de tareas matemáticas que el niño va siendo capaz de realizar (I *Seriar*, II *Contar*, III *Calcular*), con el orden evolutivo de los tramos de aptitud combinatoria, según nuestros estudios de la inteligencia: [A] *Contar*, [A2] *Combinar* y [A3] *Cálculo y Razonamiento*.

Quede, pues, constancia del hecho singular de que las tareas realizables por el preescolar en matemáticas reclaman competencias que se desarrollan paralelamente a las capacidades de la aptitud *combinatoria* [A], que es una etapa en la marcha de la inteligencia general. De este modo se evidencia que los contenidos de la enseñanza se acompañan a las mutaciones de la inteligencia; y que, por ello mismo, *el orden de las enseñanzas matemáticas sólo será adecuado cuando corra paralelo a la maduración mental y ejercite cada aptitud al nivel correspondiente y en el momento oportuno, coadyuvando a su desarrollo y a una auténtica formación de la inteligencia*. Tan puntual y desconocida concordancia reclama una *visión psico-pedagógica de la enseñanza*

La *figura 6* confirma palmariamente esta simbiosis entre las fases evolutivas de la inteligencia combinatoria (aspecto psicológico) y las prácticas oportunas para darle el pábulo apropiado en cada etapa (aspecto pedagógico), por donde se hará patente la intrínseca dependencia mutua, y lo absurdo que es divorciar ambos componentes en la enseñanza. Será incompleta cualquier instrucción matemática que desconozca la íntima vinculación del aprendizaje con el desarrollo intelectual. Toda nuestra tarea ha venido encaminada a demostrar tal dependencia mutua.

El influjo recíproco entre la inteligencia que crece y la matemática que se aprende respalda la idea de que motivando intrínsecamente el aprendizaje en el momento crítico se crea inteligencia en el alumno.

Hemos visto que analizando la materia objeto de aprendizaje –en este caso la matemática, pero ocurre lo propio con la escritura y la lectura–, *las gráficas nos devuelven el espectro de la inteligencia que las aprende, y retrazan el curso de su evolución.* Esto muestra, por lo menos, que no son cuestiones separables. Tan insólito paralelismo *revela la existencia de una alta correlación entre ambos parámetros*, y que no es científico pasar por alto tan estrecha relación entre sendos procesos.

Habrá que elegir, entonces, entre enseñar nociones a *robots* registradores de mera información, o despertar inteligencias humanas para que, además de aprender y dándolo por hecho en mayor medida si cabe, sepan guiarse por la vida. Y en cualquier caso, dirimir si se puede tratar la inteligencia desconociendo su funcionamiento, cuando a un mecánico se le exige un conocimiento cabal del motor que está reparando

Enseñar inteligentemente

Por desconocimiento, o de puro olvidados, se dejan de lado un puñado de hechos relevantes para la enseñanza y la educación, puestos de relieve en nuestros propios estudios y escuetamente resumidos ahora.

Uno es que la inteligencia se va desarrollando: que no es una capacidad estática y aislada, surgida sin saber cómo, en un instante de la vida, sino que las capacidades de hoy se sustentan en las habilidades de ayer, incluidas las infantiles; o más bien, que la inteligencia actual emerge de todas ellas por incrementos de habilidad. Nacemos mejor o peor dotados, pero nos hacemos más inteligentes.

Se desconoce que este avance cualitativo de la inteligencia al correr del tiempo es producto de un *proceso* que espabila al entrar en contacto con lo desconocido, organizando en estructuras comprensibles los estímulos difusos y los presentimientos vagos, en lo cual consiste la *creatividad [H]*, apropiándose las como competencias y que, convertidas en destrezas *instrumentales* mediante el juego, se transforman en *inteligencia B* del propio sujeto [M].

Se ignora que somos autores de este proceso, aplicando la voluntad a la adquisición de nuevas habilidades e inhibiendo los sobrantes que entorpecen su conversión en automatismos útiles.

Se olvida, finalmente, que al alumno hay que explicarle las cosas cuando él ya está necesitando aprenderlas y se encuentra preparado para asimilarlas en vivo; que hay que despertar esta curiosidad; que aprovechar el *período crítico* de adquisición de la habilidad es lo que motiva intrínsecamente cualquier aprendizaje; y que, tratándose del escolar, ésta es la manera de hacer interesantes las tareas, tanto

porque sacian la avidez de saber y la curiosidad en contacto con lo desconocido [H], como por la satisfacción que causa el adueñarse de las habilidades jugando, y ver la propia capacidad incrementada [M]. La sintonía de la tarea con la capacidad en desarrollo es causa suficiente de satisfacción en el estudio.

y apenas se cae en la cuenta de que, en definitiva, *somos* lo que hacemos de nosotros; *somos* las habilidades que tenemos asimiladas. Esa es, psicológicamente hablando, nuestra personalidad; el resto fluye como el río de Heráclito. Y es la esencia de la educación. La inteligencia avanza desembarazándose de lo que ya sabe sin perderlo, materializándolo en habilidades y competencias concretas, de las que se vale para continuar alerta y mejor dispuesta frente a la existencia. Vemos la vida en perpetua dinámica de progreso; y al hombre, en constante "quehacerse", instalado existencialmente sobre el complejo entramado de habilidades y hábitos que su inteligencia urde de continuo, aprendiendo y viviendo gozoso lo que gana en la mudanza, porque, como dice el Arcipreste de Talavera: "Aunque mucho leer aprovecha e mucho entender ayuda, pero mucha práctica e experiencia de todo es maestra".

Entre las características que definen una enseñanza cualificada, nos parece decisiva la condición de que sea *inteligente* en cada momento, es decir, *que la presencia del nivel superior queda sentido al acto y lo incluye en un contexto secierna de algún modo - 110 jorzosamente cOIIsciente- sobre la actividad en curso y la oriente*, como la presencia de las aves anunció a Colón la cercanía de un continente. Así definimos la inteligencia y, en achaque de enseñanza, es cosa que concierne al maestro y al sistema. Este barrunto del contexto hace inteligente la enseñanza, sin olvidar que ese contexto engloba el proceso psicológico de entender; y que tratándose del preescolar, la inteligencia crece en la dirección del símbolo. Se enseña al alumno inteligentemente cuando se le aportan pistas para *crear* algo válido [H] con aquello que ya sabe [M]; pero, además, se le brinda *juego* suficiente para convertir en nueva capacidad lo aprendido.

El giro se entiende tomando en cuenta que, en vez de exigir reflexión en todo aprendizaje, se ha de estimular la *creatividad*, entendida como atisbo de nuevas estructuras, *con tolerancia del error* en los ensayos [H], y facilitando *juego* para consolidarlas [M], con mayor tolerancia todavía. Pero que, en cualquier caso, se aprendan firme y flexiblemente, porque no habrá auténtica habilidad si el *refuerzo* (jugar) no incide sobre algún *esfuerzo* previo (aprender), es decir, sobre el *trabajo creativo*, que es el que, en verdad, nos hace libres.

SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA

- AUSUBEL, D. P. (1973), *La educación y la estructura del conocimiento*. B. Aires, El Ateneo.
- BARTLETT, F. (1932), *Remembering. A study in experimental and social psychology*. Cambridge Univ. Press.
- (1958), *Thinking*. Londres, George Allen & Unwin.

- BERLYNE, D. E. (1966), Curiosity and exploration. *Science*, 153, 25-33.
- BRUNER, J. S. (1963), El proceso de la educación. México, UTEHA.
- (1984), *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza (Compilación de J. Linaza).
- DEAÑO, M. (1991), *Análisis psicoeducativo del proceso de adquisición de conocimientos en el área lógico-matemática*. Tesis doctoral inédita. Santiago de Compostela.
- DELGADO, J. A. (1994), *Ejecución de tareas lógico-matemáticas en deficientes clasificados etiológicamente*. Tesis doctoral inédita. Santiago de Compostela.
- DIENES, Z. P. (1970), *La construcción de las matemáticas*. Barcelona, Vicens Vives.
- GUILFORD, J. P. (1967), *The nature of human intelligence*. N. York, McGraw-Hill.
- HUNT, J. F. (1966), *The psychology of learning*, Filadelfia, Lippincott.
- MILLER, G. A. (1956), The magical number seven, plus minus two: Some limits on our capacity of processing information. *Psychol. Rev.*, 63. 81-97.
- PIAGET, J. (1936<1969), *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid, Aguilar.
- (1941<1967), *Génesis del número en el niño*. B. Aires, Guadalupe.
- (1945<1961), *La formación del símbolo en el niño*. Neuchatel, Delachaux et Niestlé. Trad. *La formación del símbolo en el niño*. México, F. C. E., 1971
- (1947<1966), *La psicología de la inteligencia*. B. Aires, Psyché.
- PIAGET, J., e INHELDER, B. (1948), *La représentation de l'espace chez l'enfant*, París, P.U.F.
- (1969<1973), *Psychologie de l'enfant*. París, P.U.F.. Trad. *Psicología del niño*. Madrid, Morata, 1973.
- RODRÍGUEZ, M. T. (1982), *Análisis de las estructuras gráficas. Bases evolutivas para una metodología de la escritura*. Memoria de Licenciatura. Univ. Valencia.
- RUNCO, M. A., YALBERT, R. S. (1990), *Theories of creativity*. Londres, Sage.
- SECADAS, F. (1976), Aportación al concepto de creatividad. *Innovación creadora*, 1, 22-39.
- (1989), L'hypothèse de suppression comme processus explicatif du jeu. *L'Éducation par le jeu et l'environnement*, Ir Trimestre.
- (1992), *Procesos evolutivos y Escala Observacional del Desarrollo: desde el nacimiento a la adolescencia*. Madrid, TEA.
- SECADAS, F.; RODRÍGUEZ, M. T., YALFARO, I. (1994), *Escribir fácil: Bases psicológicas y experimentales de una nueva metodología*. Madrid, TEA Ediciones.
- SECADAS, F., (1999), *Formar la inteligencia*. Santiago de Compostela
- (1999), *La edad de cinco años*. Santiago de Compostela
- SECADAS, F.; ROMÁN, J. M., Y SÁNCHEZ, S. (2000), *Desarrollo de habilidades en niños pequeños*. Madrid, Pirámide.
- SECADAS, F (2001), Aprender a enseñar. Educación. Desarrollo y Universidad, 2, pp.11-36
- (2001), *Del juego a la inteligencia*. (En preparación).
- SECADAS, F., YALFARO, I. (2001), *Leer fácil*. (En prensa).
- SECADAS, F.; DEAÑO, M., y ALFARO, I. (2001), *Contar fácil*. (En prensa).
- SECADAS, F., Y SANMARTÍN, J. (2001), *El Análisis Dimensional* (En preparación)

- Stemberg, R. J. Y Oetterman O. K., (1993)/ *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición.* Madrid, Pirámide.
- THURSTONE, L. L. (1924), *The nature of intelligence*, Londres, Harcourt Brace.
- (1938), *Primary mental abilities*. Univ. Chicago.
- VERNON, P. E. (1951)/ *The structure of human abilities*. Methuen, Lond..
- YELA, M. (1957; Reeditado/1997), *La técnica del análisis factorial*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Procedimientos y técnicas del diagnóstico en educación

Ángel J. LÁZARO MARTÍNEZ

Catedrático de Orientación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Alcalá

RESUMEN

Se plantea el análisis de unos de los aspectos fundamentales de la construcción teórica del diagnóstico en psicopedagogía, cual es las referentes metódicos, las estrategias y focalizaciones teóricas, las técnicas de aplicación y los instrumentos a aplicar. Se analizan y comentan las diferentes alternativas y variabilidad nocional y se ofrece una secuencia de clarificación metodológica que facilita la comprensión y la explicación de lo que constituye el entramado y trabazón de la actividad diagnóstica. Ant el maremagno de clasificaciones, se delimitan funciones y competencias que se formulan en función de las clasificaciones metódicas esenciales (*observación, medicion, experimentacion*); que explicitan los procedimientos y enfoques teóricos y que, en función de los mismos, se concretan en técnicas e instrumentos.

PALABRAS CLAVE

Diagnóstico psicopedagógico; procedimiento, técnica, instrumento psicopedagógico; focalización; metodología científica; enfoque teórico; paradigma.

ABSTRACT

This articles describes an analysis of some of the fundamental aspects of the theoretical construction of the Psychological and Educational Assessment, this is, methodical references, strategies, theoretical perspectives, application techniques and the instruments to apply. Different alternative and notional variability are discussed and a methodological clarification's secuence to make easy the complex assessment activity's understanding is proposed. In relation to numerous classifications, functions and competitions are specified and expressed in terms of essential methodical classifications (*observation, mensuration, experimentation*), making explicit procedures, theoretical focuses as well as technical and instruments that they arise starting from them.

KEYWORDS

Psychological and Educational Assessment; procedure, technique, psycho-educational instrument; theoretical focus; scientific methodology; appraisal; paradigm

INTRODUCCIÓN

Desde comienzos de los 80's estamos preocupados por sistematizar una serie de conceptos básicos y desvelar las confusiones que constantemente surcan el panorama del diagnóstico en Educación. En otro momentos (1986) he definido el diagnóstico en Educación "como el conjunto de indagaciones sistemáticas utilizadas para conocer un hecho educativo con la intención de proponer sugerencias y pautas perfectivas"; y añadíamos que "el diagnóstico ha de superar el concepto de medida cuantitativa para, basándose tanto en ella como en las valoraciones cualitativas o clínicas, realizar valoraciones de todo el entramado educativo, bien se refiera a productos, procesos, personas o instituciones" (1986,81). Estas pretensiones, tanto para delimitar el diagnóstico psicopedagógico, como para sistematizar su entidad, contenidos y competencias, han sido una constante en nuestros estudios desde mediados de los 70's, igual que otros profesores como Secadas, Alfaro, Álvarez Rojo, Marín, Rivas, Secadas o Sobrado.

Esta sistematización es absolutamente indispensable en el campo de la psicopedagogía, encuadrándola en el ámbito de las ciencias sociales, para potenciar y precisar la virtualidad de lo científico en el diagnóstico. Es una *sistematización teórica* que ha rondado las diferentes investigaciones y estudios de autores que han divulgado las acciones diagnósticas en España, en el campo de la psicología y de la pedagogía española, como García Yagüe, que estableció, desde su peculiar concepción del diagnóstico como acción inacabable de recogida de información para establecer pautas de predicción del comportamiento. Quizá, y aun no es tarde dada su tensión intelectual, el Profesor García Yagüe se dedique a sistematizar de forma global el qué y el por qué de su teoría sobre el diagnóstico en educación, aportación que sería de gran interés para el avance de interés científico.

No es que sea una cuestión decadente o superada, sino que se deben revisar enfoques y perspectivas de la acción diagnóstica en educación, partiendo desde lo más elemental. Vives, en su momento, señaló la importancia del diagnóstico permanente, acción que se ha de realizar periódicamente y en equipo, como medio para conocer adecuadamente a los alumnos y como previo para diseñar una intervención formativa (Garasa,1992, 26). Tomando como referente a Vives cabe ahondar en el sentido formativo de la acción diagnóstica en educación y en su planteamiento mejorativo, como señala Marías (1946, 206), si se entiende que diagnosticar no es una mera acción técnica y meramente puntual u ocasional; se puede ahondar en el quehacer de la acción diagnóstica si se considera que los planteamientos de Vives tendían ahondar en la precisión del conocimiento experiencial y observacional de las personas, por medio de los "exámenes" (o los diagnósticos), que se debían entender desde la perspectiva de la moral y la educación humanística del siglo XVI (Marías, 1946, 206). Actualmente, en analogía con el humanismo renacentista, hay

que considerar que las acciones diagnósticas se han de interpretar desde el neo-humanismo tecnológico del siglo XXI.

Analizar el sentido del diagnóstico irrumpe en los análisis diacrónicos de la actividad, desde sus orígenes, para interpretar el sentido del diagnóstico es conocer a través de, o por medio de (*recursos o procedimientos*), y durante el *transcurso temporal*, de una serie de etapas o fases que acumulan, revisan y amplían el conocimiento de algo. Esos recursos dan sentido, por una parte, a la forma de resaltar la relevancia de un fenómeno, el "foco" de atención, la focalización de los hechos, y, por otra, destaca los diferentes modos de analizar la realidad. También hay que considerar la otra acepción del prefijo "dia", la acepción de "transcurso" que delimita las fases que constituyen el proceso diagnóstico.

Pretendemos realizar una aproximación teórica a conceptos fundamentales del diagnóstico en educación que han permanecido inéditas, o parcialmente divulgadas, desde 1988, y que han inspirado a otros colegas y que, probablemente entre todos, se pueda sistematizar un concepto, enfoque y sentido del diagnóstico

En esta ocasión abordaremos solamente el aspecto "metódico" del diagnóstico, esto es, aquella acción de reconocimiento de la realidad educativa que se realiza con el método científico y, consecuentemente, las técnicas indispensables requeridas para *aplicar el método*. Si se tiene en cuenta esta precisión y diferenciación, "metódico" debe ser empleado más como técnica y que el término "metodológico" debe hacer referencia a la sistematización de los conceptos relativos y concernientes a los métodos o métodos. Además, es una cuestión fundamental considerar que la "técnica" es la aplicación de la ciencia, pero, también, desde otro punto de vista o acepción, hay que considerar que la técnica es el conjunto de recursos y procedimientos de los que se sirve una ciencia para hacer aplicados y concretos los *conocimientos* sobre una realidad concreta que, en nuestro caso, son los fenómenos educativos.

Como hemos indicado anteriormente, la "focalización" es una alternativa metódica de penetración científica en una realidad. En nuestro caso habría que recurrir, como síntesis de multitud de polémicas, a las aportaciones de Cronbach (1957, 1975), que señalaba el enfrentamiento entre los enfoques metodológicos (correlacional y experimental) que, tienen diferencias en la técnica metódica utilizada, pero no el método que es el mismo, el hipotético-deductivo, según mantiene, entre otros, Fernández Ballesteros (1981).

En otras ocasiones (1988) hemos hecho referencia a la alternativa entre enfoque estadístico y clínico en el diagnóstico psicopedagógico, y a las funciones y áreas del Diagnóstico en Educación. En las páginas siguientes se van a exponer brevemente los aspectos fundamentales de la metodología, y aludiremos, como percepción de conjunto, los procedimientos, el proceso que guía dicha metodología científica y las técnicas e instrumentos metódicas del diagnóstico.

ENFOQUES METÓDICOS

Si se parte de un concepto **paradigmático** y que el **modelo** es una concreción representativa o interpretativa de un la realidad, cabe entender que el **enfoque metódico** es una perspectiva para dirigir la acción, desde unos supuestos previos de intervención que pueden variar según el punto de focalización, de forma que se perciba o aclare las características de un fenómeno. Por tanto, los enfoques teóricos de algo pueden variar, según las teorías predominantes y los supuestos propuestos de representación o de intervención.

Algunos enfrentamientos se localizan entre las diferentes focalizaciones metódicas que inciden en el diagnóstico psicopedagógico, cual si fueran clásicas antinomias. Fernández Ballesteros (1931), comenta que estas alternativas se centren entre:

idiográfico-nomotético,
explicación-comprensión,
cualitativo-cuantitativo,
especificidad-generalidad.

En general son enfoques tal vez radicales, ya que, constantemente la actuación diagnóstica se debate entre un polo y otro. En ocasiones anteriores (1988, 1991) hemos comentado algunas de estas propuestas, tanto al analizar sincrónicamente o diacrónicamente el concepto de diagnóstico pedagógico. Pero estas situaciones tienden a concretarse en la actualidad en diferentes modelos explicativos que explicitan más adecuadamente el quehacer operativo y científico del Diagnóstico en Educación.

Pawlik (1979), plantea la alternativa entre *estrategia selectiva y estrategia modificativa*, que se refiere al enfrentamiento situacionista - intervencionista en la acción diagnóstica, lo cual nos lleva a considerar la evaluación como incluida en el diagnóstico. Kaminski (1979) señala la alternativa entre diagnóstico centrado en la cualidad y diagnóstico de la con'ducta, entendiendo que el primero es *tradicional y estático* y el segundo incluye un estudio del desarrollo de la conducta, por lo que es más *dinámico e intervencionista*.

Cabría señalar que el Diagnóstico en Educación realiza su acción bien idiográficamente, bien nomotéticamente, centrándose en la cualidad, y que tiende a describir, o explicar, hechos educativos mediante la precisión cuantitativa o la interpretación clínica y etnográfica. Es una postura ecléctica, mixta, que se constata por las realizaciones prácticas del diagnóstico y por su tendencia a investigar los hechos educativos, aunque insuficientes para explicar la totalidad del sentido diagnóstico.

La problemática fundamentalmente del método en el diagnóstico se plantea con el estudio de tres alternativas que, comentamos concisamente y que cabe centrar en las siguientes:

Método clínico-método estadístico.

Método tradicional diagnóstico-método de evaluación o de "assessment".

Método tradicional de "assessment"- "assessment authentic"

Respecto a la primera alternativa, ya hemos referido que es una constante que se mantiene durante el desarrollo histórico del diagnóstico pedagógico. Concretamente, al referirnos a la relación predicción-diagnóstico, en estudios aportados por Meehl (19), las comparaciones realizadas entre ambos tipos de predicciones, clínica o estadística, se comprobaba la superioridad predictiva del segundo método sobre el primero. Pero, hay que considerar que tanto un modelo como otro resumen una serie de estrategias metódicas utilizadas en el proceso diagnóstico, y que se puede utilizar uno y otro desde la formulación de hipótesis diagnósticas. Incluso los datos recogidos, pueden ser interpretados de una u otra manera. Diferenciando ambos modelos, el enfoque básico consiste que en el método clínico

- se prefieren estímulos o situaciones poco estructuradas;
- se tiende a la entrevista como técnica diagnóstica;
- la información se hace con escasas estructuraciones evaluadoras, con predominio de las valorativas, en donde jugará un importante papel la experiencia e intuición del experto
- el informe, bien descriptivo, bien explicativo, es abierto y poco estructurado, en función de unos criterios también abiertos.

Sin embargo, en el modelo estadístico -aunque quizá sea excesivamente restrictivo- pretende

- la objetividad a través de la cuantificación y la medida, es decir, procura señalar la característica de un hecho, a través de números o fórmulas que determinen cierta probabilidad.
- Por ello los instrumentos aplicados deber ser rigurosos y tener un respaldo empírico, y se requiere una estructuración bien perfilada entre estímulo y respuesta,
- Ofrece una información que se haga a través de unas fórmulas matemáticas y de un modo preciso.

Así nos encontramos con que el problema se describe a través de diferentes clasificaciones y taxonomías, como las de la O.M.S (2001) o las que elabora American Psychiatric Association, (APA), como el OSM-IV (2001). Las dificultades pedagógicas y cuyo primer interrogante, como indica Kaminski (1979), es si centrarse en criterios situacionales o de desarrollo conductual, aunque estimamos que no son contrapuestos, sino complementarios. Otro problema del método clínico es su validez y fiabili-

dad pero que, a través del uso de pruebas, como las que desarrolla actualmente la evaluación neuropsicológica, tienen su posibilidad de comprobación y verificación empírica, con la rigurosidad que exige el método científico. De hecho nos estamos introduciendo en un enfoque idiográfico, propio de la metódica clínica, que aboca en la propiamente experimental a través de lo cualitativo y del estudio de casos.

En esta línea es destacable el trabajo de Martorell (1985), al plantear temas de metódica en el diagnóstico a través del estudio de casos, analizando la fiabilidad clínica, a través del análisis de los acuerdos de los observadores de los sistemas, a través de diferentes coeficientes estadísticos, y una serie de diseños $N=1$, en donde recoge las aportaciones de diversos autores. En estudios longitudinales se aplican diferentes diseños de replicación (directa, sistemática, clínica) o de validación interna al incluir tratamientos. Por ejemplo, los trabajos de Worrell y Nelson (1978) establecen una línea observacional en ambientes escolares para conductas de comportamiento anómalo. Pero, es interesante constatar que existe una aproximación entre ambas metodologías, como se constata en un estudio histórico de la constitución del diagnóstico. Indica Martorell (1984), que la replicación clínica es "un procedimiento a través del cual se aplica un 'paquete' terapéutico el cual comprende dos o más procedimientos los cuales han sido aplicados a clientes con problemas conductuales o emocionales pertenecientes a una misma categoría. El cluster hace referencia a una categoría diagnóstica así como al número de factores que incluye, como el autismo infantil. El cluster hace referencia al perfil multifacético de las categorías diagnósticas" (pág. 47). Esta aproximación metódica y esta rigurosidad de las categorías diagnósticas están pendientes de configurar e incitan a una nueva perspectiva.

Otra problemática se refiere al enfrentamiento entre método tradicional y el de evaluación de la personalidad. Es un planteamiento de referencia actual y que tiene proyecciones en la acción diagnóstica. Como hemos comentado en otras ocasiones (1988), al hablar de evaluación, se tiende a sustituir el término diagnóstico, ampliando su campo de actuación e incluyendo otras funciones y tareas. Pero, a su vez, la diferencia es también conceptual, ya que la relación

conductual (C)-organismo (O)-ambiente (A),

es concebida de forma pues el planteamiento de un "assessment authentic" entraña un proceso continuado y triangulado en la recogida de la información, reclamando diversas estrategias metódicas para elaborar un informe de devolución diagnóstica. En síntesis, actualmente, un diagnóstico psicopedagógico está más próximo a procesos continuos de evaluación que a situaciones terminales, incluyendo, o no, según enfoque, los supuestos de intervención.

PROCEDIMIENTOS DIAGNÓSTICOS

Las variantes metódicas pueden ser dispares. Si se maneja bibliografía acorde con el tema, en el ámbito diagnóstico, encontraremos que se habla de métodos objetivos, subjetivos, proyectivos, semi-proyectivos, etc. Desde nuestra posición hemos distinguido entre procedimientos, técnicas e instrumentos, con la pretensión de clasificar conceptual y didácticamente la superposición. El proceder es una forma de actuar, por lo que, aplicado a la ciencia epistemológica, *el procedimiento es el modo de concretar el método en la dirección que ha señalado en enfoque teórico*.

Los procedimientos metódicos en el diagnóstico en educación, que comentamos a continuación, se reducen a los condicionados por la rigurosidad de la ciencia experimental, en su aplicación a la ciencias sociales: *observar, medir y experimentar*.

La observación

A veces, en el diagnóstico en educación, se suele confundir el procedimiento de la observación con la técnica de observación de una conducta. El matiz es mínimo, ya que cuando se realiza una observación de un comportamiento para recoger información, se realiza un registro de lo observado, como acción directa. Pero, en este caso, hay que considerar a la observación como una forma de proceder del método científico que implica tanto a la experimentación como a la medida, aunque, en sentido estricto, la observación no supone manipulación de variables (experimentación) ni la cuantificación estricta de lo observado. Sin embargo, es evidente que la búsqueda de precisión de lo observado aboca en la rigurosidad de la medida.

La observación permite recoger datos en función de los cuales el investigador puede formular sus hipótesis. No es momento de profundizar en la problemática de la observación y de las diferentes matizaciones y dificultades que ha de superar para ofrecer una calidad científica, pero es necesario comentar algunos problemas. Anguera (1978, 1983) define la observación como "el método que pretende captar el significado de un conducta, que se puede escoger previamente, evitando su manipulación, y que es susceptible de ser registrada" (pág. 1983, 292), concluyendo que, en este caso, solo tiene la misión de suministrar información complementaria a otras formas de recogida de datos. Esta doble distinción nos permite comentar las características de la observación como método de investigación.

Señala Tejedor (1985) que la observación para que sea científica tiene que ser sistemática, y esto ocurre cuando es intencional, estructurada y controlada. En primer lugar hay que precisar la unidad observacional, el qué observar, sobre qué hechos. y he aquí una primera dificultad, ya que el hecho puede ser concreto e ideal, o que sea interpretado como signo (manifestación indirecta de alguna referencia interna al sujeto) o como muestra (tendencia a manifestarse igual en situaciones semejantes). Un

enfoque conductual tiende a observar que el sujeto o la situación "hace" o evoluciona. También habría que incluir en la intencionalidad observadora las características del observador y la selección de los "cuándos" y los "dónde" observar, es decir, la condición de la observación. y esto es tanto en la intencionalidad de lo observado como en el mismo objeto observado en un marco teórico, lo cual es básico para orientar y guiar el proceso observacional.

Otro de los problemas básicos de la observación es su posibilidad de control, es decir, que los datos recogidos sean objetivos y comprobables en función de la rigurosidad del método científico. Dicho control "impone unas restricciones a nuestra observación, que afectan al observador, a los sujetos observados y a la propia situación observada" (Tejedor, 1985; p. 182).

Por ejemplo, respecto a la situación, existen dudas si el ambiente de observación ha de ser natural o en laboratorio, con todas las críticas a la posible artificialidad del hecho, pero con la ventaja de poder seleccionar -en cierto modo, manipular- estímulos que exijan respuestas diversificadas que interesa estudiar. Sin embargo, en una teoría de aprendizaje social solo sería útil la observación en ambiente natural (Nay, 1979). Este autor señala que en el ambiente artificial es una situación clínica, que tiende a aproximarse, en el registro, a la objetividad cabe referirse a la fiabilidad de la observación, para lo que se buscan fórmulas de acuerdo interjueces. Pero este control es meramente externo, esto es, se refiere a las condiciones del proceso observacional y no a las categorías del hecho observado; se pretende presionar y delimitar la objetividad y rigurosidad del método observacional.

Según Anguera (1983) las frases del método observacional son coincidentes con la técnica de observación y que son las siguientes (p. 283):

1. Decisión acerca de la utilización de la observación.
2. Delimitación del objetivo.
3. Decisión sobre la estrategia de muestreo.
4. Recogida de datos.
5. Análisis e interpretación de resultados.

Estas y otras muchas cuestiones cabría ir diferenciando en la observación. Pero estimamos que es suficiente constatar su necesidad previa en toda acción diagnóstica y los problemas que su propia condición suscita.

La medición

Es difícil sustraerse a medir como medio de controlar y recordar lo observado, cuando se está observando. Esta postura no supone una dicotomía entre observar y medir, sino dos procedimientos complementarios. Stevens (1951) señala que medir

es asignar valores numéricos a objetos o sucesos y Cliff (1979) indica que la medida es la mejor forma de realizar observaciones, de clasificarlas y de efectuar la transición de las categorías manifiestas a escalas cuantitativas. Esta identidad entre objetos y números es una condición de la medida y, a su vez, el motivo de críticas al señalar que tal igualdad no cabe que se de en ciencias humanas. Es decir en primer lugar que toda medida y, pedagógico, es una medida indirecta, de una manifestación y, en segundo lugar, que aunque los atributos no puedan ser medidos, si lo son sus manifestaciones. Algunas corrientes, como los dinámicos en general, señalan que lo cualitativo apenas puede ser medido, o lo es de una forma incompleta, y que no todo es observable al carecer de manifestaciones comprobables, observaciones críticas que también realiza Fernández Ballesteros (1982,p.147) a los supuestos de Kerlinger sobre la aplicación de la medida a lo observado.

Hemos comentado que uno de los problemas de la medición es la delimitación conceptual de lo que se pretende medir (Orden, 1985), de manera que, en ocasiones, se tiende a identificar el resultado de la medición con lo medido. Ya indicamos, que lo fundamental no es si lo medido es correcto o no, si no si es útil o inútil. Pero probablemente hay que ajustarse a las ideas de Bunge (1976) que indica que la medida permite apresar la realidad, redefinir los conceptos y establecer hipótesis y teorías.

Esta delimitación del atributo y la determinación de operaciones para medirlo y cuantificarlo son las fases de toda medición como procedimiento metódico de la medida y, que, en su explicación, sigue las secuencias de toda investigación científica.

Tendríamos que planteamos que la medida pretende la búsqueda de una ley que se pueda universalizar, lo cual se enfrenta a un enfoque de diagnóstico diferencial, el cual, no obstante, también requiere ciertas exigencias de generalización. Lo fundamental estriba en saber hasta qué punto una observación se puede generalizar, o hasta qué punto una medición es independiente de factores que impidan la generalización. Para Cronbach la generalización de una medida puede ser referida a personas o hechos (de muestra a población), y a las condiciones (estímulos, situaciones, observadores). Pero el enfoque se presenta como novedoso ante cuestiones clásicas en la que validez y fiabilidad son dos ámbitos diferenciados. Señala Fiske (1978) "ambas se refieren a aspectos de generalizabilidad... la fiabilidad y la validez sobre un continuo de generalizabilidad... la fiabilidad se refiere a la generalización de un tests como tests; la validez se refiere a la generalización más allá del tests hacia un criterio concreto o hacia un constructo" (p. 171-172).

Gran incidencia diagnóstica tiene la evaluación conductual y sus aportaciones respecto a la validez social de los programas de intervención, es decir la aceptabilidad social de foco o tema tratado, las estrategias utilizadas y el cambio obtenido (Kazdin, 1977). También Fernández Ballesteros y Carroble (1983), hablan de la validez de tratamientos, que "no es otra cosa que la determinación de la utilidad práctica de la evaluación conductual en la medida que ésta contribuye al resultado del

tratamiento" (p.131), aunque, tal vez algunas de estas cuestiones requieran mayor precisión.

La experimentación

En primer lugar este método supone observación y medida, por lo que es difícil establecer una diferenciación rotunda. Según indica Pérez Juste (1985), "la observación de hipótesis y ... en cualquier caso observación y experimentación añadiría a la secuencia la nota de provocación. Sin embargo, es clásico indicar que el método experimental consiste en la manipulación de una variable llamada independiente manteniendo controladas todas las demás que pudieran influir en la situación y registrar las variaciones de otras variables independientes durante el periodo experimental sean clasificadas en clases exhaustivas y mutuamente exclusivas; que los individuos sean asignados a los diferentes grupos; que los correspondientes cambios en la variable independiente sean efectivos en cada clase" (Gould y Kolb, 1969; p. 251).

Por otra parte, la experimentación también implica medida. "En la mayoría de las ciencias, la experimentación lleva adosada la necesidad de la medición precisa, fiable y válida, tanto de las variaciones intencionales en la variable independiente, cuanto de los efectos apreciados en la variable dependiente" (Pérez Juste, 1985, p. 110). La medida, en las diversas modalidades de antes o después del experimento, los grupos experimentales y de control son medidos, para contrastar las observaciones con las hipótesis.

Sin embargo, en nuestro caso, tendríamos que referimos a la relación entre diagnóstico y experimentación. Terman señaló la importancia de los tests en la situación experimental, pero es difícil aceptar que las condiciones experimentales se cumplan en la aplicación diagnóstica. Solo, en un sentido amplio y con pretensiones investigadoras, cabe entender la situación diagnóstica como experimental. En un sentido estricto, hay tres características que señalan la relación diagnóstico - experimentación y que Fernández Ballesteros (1981), ha expresado con precisión, Por una parte, que las técnicas de diagnóstico sirven como variables de los diseños experimentales; en segundo término, que en la construcción de instrumentos diagnósticos se utiliza el método experimental, variando las condiciones de los estímulos (instrumento) y comprobando las variaciones en las respuestas del sujeto. y en tercer lugar, las técnicas diagnósticas se utilizan como tratamientos experimentales.

En síntesis, estas posibilidades remarcan la relación entre método experimental y diagnóstico, aunque habría que añadir la complejidad del hecho educativo como fenómeno y la dimensión ética que obliga a descargar técnicas y formas de control aceptable en el campo de las ciencias naturales.

Estos procedimientos metódicos se concretan y especifican por una parte , en una secuencia de indagación diagnóstica, en lo que se refiere al tiempo de ejecución,

y en unas técnicas e instrumentos diagnósticos, en lo que se refiere a la aplicación del método. Comentamos, a continuación, cuestiones relativas al proceso, técnicas e instrumentos del Diagnóstico en Educación.

EL PROCESO DIAGNÓSTICO

Al hablar del proceso de diagnóstico podemos "enfocarlo en una perspectiva tradicional -donde queda el diagnóstico limitado a un pre-tratamiento que termina en la recomendación de medidas de acción- o bien enfocarlo en una perspectiva de evaluación conductual- donde se extiende a través de la intervención y más allá de ella-" (Silva, 1982, p. 229). Y de hecho, el planteamiento es, en la actualidad, tal como dice este autor, aunque debemos realizar una sistematización y comentar algunas características.

En primer lugar señalaremos que existe un modelo de corte sistémico-ecológico, como el señalado por Sundberg (1977), en donde se pretende que las fases diagnósticas sean un continuo "feed-back" entre la persona y su ambiente, entre su espacio y su tiempo, de forma que las fases, en círculos concéntricos, llegan a incluirse entre sí. Es un modelo complejo, de difícil sistematización y que, desde nuestro punto de vista, requiere más contraste empírico y mejor estructuración.

Otra postura clásica del proceso diagnóstico es la próxima a la clínica, en donde lo importante es localizar una anomalía y tomar una decisión. Es el tipo de proceso que requiere una toma de contacto y un final concreto en el tiempo. Así señala Guillaumin (1970) las siguientes fases:

- 1.-contacto
- 2.-administración de pruebas
- 3.-ruptura, en el sentido de conclusión.

Fernández Baraja (1986), en esta misma línea, señala las fases de:

- 1.-entrevista preliminar;
- 2.-exploración;
- 3.-valoración;
- 4.-orientación.

Algunas corrientes dinámicas entienden que el diagnóstico y la terapia es un mismo círculo concéntrico, donde las fases diagnósticas son parte de la acción terapéutica.

El planteamiento más preciso en tomo al proceso diagnóstico lo realizaron Cronbach y Glaser (1965), al elaborar un proceso diagnóstico de la decisión, y que

Tack (1979) reelabora teniendo en cuenta el objetivo del tratamiento, que "no solo permite decidir qué tratamientos debes ser tomados en consideración, sino que además desempeña un papel muy importante en las decisiones concretas que hay que adoptar en el transcurso de dicho proceso" (p. 123). La decisión puede ser terminal y secuencial, eligiendo el tratamiento A, B, C, ... , Z; o de investigación, de indagación, reformulando nuevas preguntas que amplían las informaciones de una persona para elaborar una estrategia diagnóstica: objetivo, estrategia, pregunta, información, pregunta o decisión. Tack prefiere el término pregunta al de test, propuesto por Cronbach y Glaser, "para poner de manifiesto que el diagnóstico no debe agotarse con los tests" (p. 125). En este proceso diagnóstico, si lo redujéramos a unas fases serían las propuestas por Kaminski (1979):

- 1.-obtención de datos;
- 2.-interpretación;
- 3.- deducción de consecuencias.

Esta línea que considera al proceso diagnóstico como dirigido hacia la toma de decisiones, se tiende a culminar en la indicación o sugerencia de lo que debe realizarse; es una devolución con carácter de intervención. Por tanto, no es una mera descripción, o predicción, sino incluye, por lo menos, etapas valorativas. Casi todos los autores manifiestan estas fases en sus procesos diagnósticos dirigidos a la decisión. Jones (1979) distingue seis pasos:

- 1.-especificación del problema
- 2.-recogida de información
- 3.-evaluación de los datos de rutina y especificación de cuestiones que requieren investigación posterior
- 4.-investigaciones específicas
- 5.-reevaluación de datos
- 6.-decisiones de acción.

Por su parte Gough (1971), establece cinco pasos:

- 1.-reconocimiento del problema
- 2.--hechos relevantes del paciente
- 3.-inducción de hipótesis
- 4.-eomprobación de hipótesis y reformulación y recomprobación
- S.-decisión.

Como se puede comprobar, el proceso diagnóstico, es un proceso de investigación y, en esta línea, cabe profundizar su acción para conferirle mayor entidad

científica. Así Silva (1982), realizando un resumen sintético, plantea las siguientes etapas:

- 1.-información preliminar
- 2.-formulación de objetivos diagnósticos
- 3.-diseño de diagnóstico
- 4.-praxis diagnóstica
- 5.-juicio diagnóstico
- 6.-informe y recomendación de medidas de acción.

Desde un contexto pedagógico se han establecido también fases del proceso diagnóstico basado en la decisión y concluyendo en el informe y/o propuesta del tratamiento. Muermann (1983) indica las fases de:

- 1.-descripción
- 2.-interpretación
- 3.-pronóstico
- 4.-control, entendido como la propuesta de un seguimiento que mejore al individuo.

Ciñéndonos exclusivamente a la recogida de datos, indicamos en otra ocasión (Lázaro, 1986) las siguientes etapas:

- 1.- sensibilización
- 2.-exploración
- 3.-anamnesis
- 4.-análisis etiológicos
- 5.-descripción e interpretación
- 6.-pronóstico
- 7.-registro e informe.

y desde un enfoque más referencial del aula, Marín y Buisán (1984), señalan las siguientes etapas diagnósticas:

- 1.-comprobación del progreso de los alumnos y detección de aquellos que presentan dificultades
- 2.-identificación de los fallos y las dificultades de los sujetos
- 3.-identificación de los factores que han motivado los fallos del alumno o del grupo
- 4.-orientaciones o tratamientos que se sugieren para remediar o reducir el problema
- 5.-prevención de los fallos encontrados.

Pero todos estos enfoques son diferentes, en su totalidad, con lo que se ha denominado nueva perspectiva diagnóstica, a la que tiende a denominarse como evaluación conductual. Desde esta perspectiva hay que considerar las fases que proponen Maloney y Ward (1976):

- 1.-recogida de datos
- 2.-desarrollo de inferencias
- 3.-aceptación, modificación o rechazo
- 5.-modelo dinámico de la personalidad
- 6.-variables situacionales
- 7.-predicción de la conducta.

El planteamiento estriba, por tanto, *en modelo procesual dirigido a la decisión versus dirigido al tratamiento*. Este enfoque es el que incluye las propuestas actuales. Es lo que Pawlik (1970) señala como *diagnóstico selectivo frente a diagnóstico modificativo*, el cual incluye la terapia y su seguimiento. Fernández Ballesteros (1983) realiza un planteamiento amplio y conjunto, comparándolo con las alternativas de la metódica científica: el diagnóstico supone la recogida de datos "a través de una serie de técnicas, test o instrumentos, por medio de lo cuales se pretende cumplir los objetivos de cada caso, llegando a unos niveles de probabilidad determinados, que se han de describir, clasificar, seleccionar, orientar o recomendar un tratamiento" (p. 112). Las fases diagnósticas de este proceso (1980), son:

- 1.-observación y primera recogida de información
- 2.-planteamiento de hipótesis
- 3.-deducción de conclusiones
- 4.-verificación
- 5.-descripción, predicción, explicación y toma de decisiones.

En el plano más propiamente pedagógico es el que señala Granados (1987), que partiendo de dos objetivos fundamentales (selección de información y verificación de hipótesis), comenta las siguientes etapas:

- 1.-observación y recogida de información
- 2.-formulación de hipótesis
- 3.-deducción de conclusiones
- 4.-interpretación
- 5.-descripción, predicción, explicación e informe.

Brueckner y Bond (1971) incluyen el tratamiento y su seguimiento en el proceso diagnóstico:

- 1.-establecimiento de metas educativas
- 2.--eomprobación del rendimiento
- 3.--eonsideración de los factores que puedan contribuir al desarrollo anormal del aprendizaje
- 4.-examen preliminar
- 5.--eomprobación y análisis sistemático de las realizaciones del alumno; 6. planeamiento de un programa correctivo y consideración de su puesta en práctica; 7. comprobación de la validez del diagnóstico y de la eficacia del tratamiento

EL PROCESO DIAGNÓSTICO

(Á. Lázaro, 1988)

E

C

Demanda Social

Referentes Diagnósticos

O

Análisis de Necesidades

G

Elaboración de supuestos de diagnóstico

D

Criterios diagnósticos

A

Selección de Criterio

Anamnesis

Exploración

N

Diseño exploratorio

F

O

Verificación

R

Supuestos

M

Análisis de Datos

A

Interpretación y contraste con supuesto

C

Descripción

Predicción

Valoración

Evaluación

Ó

Devolución de información

Propuesta de intervención

N

Seguimiento

Este doble enfoque (con o sin inclusión del tratamiento) s analizado por Marín y Buisan (1986), según diferentes modelos diagnóstico, comparando, en los tres núcleos diagnósticos (inicial, central, final), la evaluación del tratamiento o la toma de decisiones.

Escasas consideraciones cabría añadir a estos planteamientos, sino expresar que *el proceso diagnóstico es un proceso de indagación y de investigación, en donde delimita un problema, seformulan unas hipótesis, procediendo a su rectificación, ratificación o modificación, para adoptar una decisión que requiere una información de la intervención o tratamiento, realizando un seguimiento cuyos resultados son permanentemente contrastados con la superación o no del problema formulado inicialmente*. Y ello requiere una pautas secuenciales que, como ya hemos señalado en otros momentos (1988), son las siguientes y que explicitamos en el'cuadro adjunto:

- exploración
- descripción
- predicción
- valoración
- información
- tratamiento
- seguimiento

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DEL DIAGNÓSTICO

Siguiendo una secuencia epistemológica, después del proceder se tendría que explicitar la forma de operar, es decir, las habilidades requeridas secuencial y simultáneamente para aplicar el procedimiento y los instrumentos requeridos para explicitar la tarea. Pero en esta ocasión, solo apuntaremos unas notas como referente global.

Generalmente se entiende como instrumento de diagnóstico psicopedagógico *aquel material que puede provocar una respuesta de conducta de un sujeta. y quefacilita el análisis de un comportamiento*. Como técnica de diagnóstico psicopedagógico cabría entender la *[forma de explicitar un método de exploración y/o intervención psicopedagógica*. Sin embargo, estas diferenciaciones hay que entenderlas como provisionales y con una pretensión clasificatoria, ya que, generalmente, en los manuales tiende a identificarse o al menos a identificar técnica con instrumento. Rodríguez Espinar (1982), siguiendo a otros autores (Eaves, 1977; Vacc, 1982), indica que los medios o técnicas, para realizar el proceso diagnóstico son:

1. Recopilación de datos a través de historias y expediente del sujeto
2. Consulta y comunicación con aquellos que pueden aportar relevante información acerca del sujeto

3. Cuestionarios, inventarios y escalas
4. Tests no-estandarizados
5. Observación de la conducta
6. Entrevistas estructuras,

y establece una diferencia entre medios formales (d, e, f, g) e informales (a, b, c), pero parece que se entremezclan técnicas e instrumentos. Sin embargo, el problema es menor ya que la observación se circunscribe estrictamente a la clasificación. Por ejemplo, Blanco Picabía (1986), se refiere a **técnicas** las actividades de

- entrevista
- observación
- autoobservación
- evaluación del desarrollo
- de evaluación neuropsicológica
- psicométricas
- subjetivas
- objetivas,
- psicofisiológicas
- evaluación de contextos.

Las opciones pueden ser muy diversas; generalmente cabría asumir, como síntesis, el esquema que planteó Pervin (1980), y que concentra en cuatro núcleos las técnicas:

- **Técnicas psicométricas**, en donde se integran los instrumentos estandarizados, es decir, "todos los tests de evaluación y diagnóstico que han sido elaborados a través de procedimientos estadísticos altamente sofisticados, con material rigurosamente estandarizado y tipificado en sus tres fases fundamentales: aplicación, corrección e interpretación". (Fdz. Ballesteros, 1982, pág. 166).
- **Técnicas proyectivas**, que son técnicas próximas al enfoque clínico, tanto en las puramente libres, como las semi-proyectivas o las de expresión.
- **Técnicas subjetivas**, cuyo material no esta estandarizado y su corrección no es subjetiva, en donde cabe incluir el análisis de documentos, la entrevista, la autoobservación....
- **Técnicas objetivas**, definidas como aquellos instrumentos en los que el sujeto no puede manejar sus respuestas.

Esta adaptación clasificatoria que hemos realizado nos serviría de estructuración inicial de las técnicas, pues en él cabría incluir cualquier instrumento habitual

(cuestionario, inventario, escala de lickert, escalas, listas de control, etc), siempre que cumplan las referencias definitorias de cada grupo. Pero probablemente el tema no quede absolutamente resuelto y requiera otras sistematizaciones a medida que se precisa el proceso y quehacer del diagnóstico.

CONCLUSIÓN

Con este estudio hemos sistematizado multitud de notas y acotaciones que han permanecido inéditas desde mediados de los 80's, aunque divulgadas, en el contexto psicopedagógico, por medio de comunicaciones en jornadas y congresos, o recogidas en documentos académicos no-venales. Hemos pretendido, entonces y ahora, formular las nociones básicas del quehacer diagnóstico y evaluador en educación, en lo que se refiere a diferenciar, procedimientos, técnicas e instrumentos. Aunque, afortunadamente, desde comienzos del siglo XXI, en castellano, aparecen documentos sistemáticos y manuales completos sobre el sentido y funciones del diagnóstico psicopedagógico, cabe apreciar la ausencia, en castellano, de una obra de conjunto (teoría, cuestiones aplicadas, estudios de casos, lecturas...), tanto desde el enfoque didáctico como desde la perspectiva profesional y académica, que mantenga una globalización y diferenciación de nociones, funciones y actividades del diagnóstico en educación. Este tipo de actividades diagnósticas, en su amplio quehacer, es lo que quizá cabe señalar como carencia, en la actividad del profesor García Yagüe, pero al que cabe disculpar y agradecer su ingente dinamismo y reconstrucción del diagnóstico en psicopedagogía, como uno de los referentes fundamentales de la evolución de la historia de la psico-pedagogía en España.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGUERA, T.: "La observación" en R. Fernández Ballesteros y J. Carboles, *Evaluación conductual*. Madrid, Pirámide, 1983.
- *Metodología de la observación en ciencias humanas*, Madrid, Cátedra, 1985.
 - *Metodología de la observación en la investigación psicológica*. Barcelona, PPU, 1993.
- BRUECKNER, L. J., y BOND, G. L.: *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades del aprendizaje*, Madrid, Rialp, 1986.
- BUNGE, M.: *La investigación científica*, Barcelona, Ariel, 1976.
- CLIFT, P. S.: "La Psicometría" en B. Wolman, *Manual de Psicología*, Barcelona, Martínez Roca, 1979.
- CRONBACH, L. J.: "The two disciplines of scientific psychology" *American Psychologist*. 12 (1957)617-684.
- CRONBACH, L. J., y cols.: *The dependability of behavioral measurement, theory of generalizability for scores and profiles*, Nueva York, Wiley and sons, 1972.

- CRONBACH, L. J.: "Beyond the two disciplines of the scientific psychodialogy". *American Psychologist*. Febrero (1975) 116-127.
- CRONBACH, L. J., y GLASER, G.: *Psychological test and personnel decisions*, Imdiana, Urban, 1965.
- DE LA ORDEN, A.: *investigación educativa*. Madrid, Anaya,
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R.: *Psicodiagnóstico*. Madrid. Cincel-Kapelusz. 1981.
- *Evaluación de contextos*, Murcia, Publicaciones de la Universidad, 1982.
- FERNÁNDEZ BAROJA, F.: "Diagnóstico psicológico diferencial" en A. Lázaro, *Orientación y Educación Especial*, Madrid, Anaya, 1986.
- FISKE, D. W. : *Measuring the concepts of personality*, Chicago, Aldine, 1978.
- GARASA, P.: "Juan Luis Vives y la valoración de la capacidad humana". *Boletín del Real Patronato para la Educación Especial*. VIII, 22, 1992. pp 7-35.
- GRANADOS, P.: "El proceso diagnóstico" en J. García Yagüe, *Diagnóstico Pedagógico y técnicas de Orientación*, Madrid, UNES, 1987.
- GUILLAUMIN, J. : *La dinámico del examen psicológico*, Madrid, Magisterio Español, 1970.
- JONES, H.: "The nature of psychology assessment", en P. Mittelr *The psychological assessmeni of mental and physical handicaps*, cit por R. Fdz Ballesteros, *Psicodiagnóstico*, Madrid, Cincel, 1979.
- KAMINSKI, G.: "Taxonomía de los procesos diagnósticos" en K. Pawlik, *Diagnosis del diagnóstico*. Barcelona. Herder. 1980.
- *Diagnóstico psicológico* en Arnold, Eysenck y Meili, Diccionario de Ciencias de la Educación, Madrd, Rioduero, 1983.
- KAZDIN, A.E.: *Research desing in clinical or psychology*, Nueva York, Harper, 1980.
- LÁZARO, A.: "Diagnóstico Pedagógico" en A. Lázaro: *Orientación y Educación Especial*. Anaya. Madrid. 1986.
- *Diagnóstico pedagógico*. Proyecto docente (inédito). Universidad Complutense. Madrid. 1988.
- "Problemas y polémicas en tomo al *diagnóstico pedagógico*" *Bordón*, 42 (1), 1991, pp 7 - 15.
- "Diagnóstico y asesoramiento del alumno en el aula" en A. Lázaro (ed): *Psicopedagogía*. Madrid, Universidad Complutense. 1997, 161-170.
- MARÍ, R.: *Diagnóstico pedagógico*, Barcelona, Ariel, 2001.
- MARÍAS, J.: *Historia de lafilosofía*. Buenos Aires. Revista de Occidente. 1946.
- MARÍN, M. A., YBUISÁN, A.: *Tendencias actuales del Diagnóstico Pedagógico*, Barcelona, Alertes, 1994.
- MARTORELL, J.: *Psicodiagnóstico*. Valencia. Promolibro. 1985.
- MEEHL, Ph. : *Clinical vs. statistic prediction*. Minnessotta. University of Minn. 1953.
- NAY, W. R.: *Multimethod clinical assessment*, Nueva York, Wiley and sons, 1979.
- PAWLIK, J.: *Diagnosis del diagnóstico*. Barcelona. Herder. 1980.

- PÉREZ JUSTE, R. (1985): "Experimentación", en A. de la Orden, *Investigación Educativa*, Madrid, Anaya, 1985.
- PERVIN, L.: *Personalidad. Teoría, investigación e investigación*, Bilbao, Desclée, 1979.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S.: *Factores del rendimiento escolar*, Barcelona, Oikos-tau, 1982.
- "Diagnóstico y predicción en Orientación", *Revista de Educación*, 270, 1982, 113-140.
- SILVA, F.: *introducción al psicodiagnóstico*, Valencia, Promolibro, 1982.
- SOBRADO, L.: *Diagnóstico en Educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
- SUNBERG, N. D.: *Assessment of persons*, Nueva York, Prentice Hall, 1977.
- TACK, W.: "El diagnóstico como ayuda para la adopción de decisiones" en K. Pawlik, *Diagnosis del diagnóstico*, Barcelona, Herder, 1979, 121-156.
- TEJEDOR, F.J.: "Observación sistemática" en A. de la Orden (ed): *Investigación educativa*, Madrid, Anaya, 1985.
- VACC, N. A., Y LOESCH, L.C.: "Research as an instrument for professional change" *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 3, 1984, 124-131.
- WORRELL, J., y NELSON, M.: *Tratamiento de dificultades educativas*. Madrid. Anaya. 1978.

El desarrollo de la función tutorial en los centros educativos (1970 -2002)

Jesús ASENSI DÍAZ
Profesor Titular. UAM

RESUMEN

En este trabajo se desarrollan las etapas por las que ha ido pasando la acción tutorial, desde que se implantó en la reforma educativa de 1970. Se analizan las funciones asignadas al tutor, a lo largo de treinta años, y la incidencia que ha tenido la creación de los Departamentos de Orientación. Por último, se plantean las más novedosas funciones, referidas a la educación compensatoria, a la integración escolar, los problemas de la indisciplina y la violencia y la atención a los alumnos inmigrantes.

ABSTRACT

In this work I develop the steps through which the tutorial action has been going through since the educational reform was planned in 1970. I also analyse the functions assigned to the tutor throughout the last 30 years and the incidence that the creation of the Department of Vocational Guidance has had. Finally I propose the latest functions referred to compensatory education, to school integration, to the problems of indiscipline and violence and to the education of immigrant pupils.

1. EL TUTOR Y LA TUTORÍA. ANTECEDENTES

Con la promulgación de la Ley General de Educación, de 1970, se introducen en el vocabulario pedagógico español, los términos **tutor y tutoría**, referidos a la educación general básica (E.G.B.). En el diccionario de Pedagogía Labor, en su 3ª edición de 1974, no se incluye ninguno de ellos. En la clasificación de la documentación pedagógica, elaborada por el Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz", no apareció el término tutoría (376.52) hasta la revisión de 1974.

El término existía, no obstante, con el significado real y específico, de *"persona a quien está encomendado el cuidado de otra, incapacitada por la ley para administrarse a sí misma"* y, con el más genérico de *"guía, protector o defensor de alguien en cualquier aspecto"* (MOLINER, M., 1967).

En el contexto educativo español tenemos una referencia lejana de la acción tutorial en los planteamientos educativos de la Institución Libre de Enseñanza, a principios del s. XXy, fuera de nuestro país, la figura del tutor, en las universidades inglesas nos remite a esa conocida función de guía y orientador permanente de un pequeño grupo de alumnos.

En la *Ley General de Educación*, de 1970, se mencionan el tutor y la tutoría, referidos al Bachillerato y a la Universidad. Es en las *"Orientaciones Pedagógicas para la Segunda Etapa de la EGB"*, cuando estas figuras se adscriben a la educación básica.

La aparición de la figura del Tutor vino propiciada, en gran medida, por la nueva estructura del sistema educativo en que, en la Z." etapa de la E.G.B.(cursos 6.º, 7.º Y8.º), se pasó del maestro único, al hecho de que profesores especialistas impartieran las diferentes materias de estudio de cada curso. En este equipo de profesores, uno tenía que asumir labores de coordinación de todos ellos y de tutoría sobre un grupo de alumnos.

El énfasis que se dio, también, a la organización departamental en la E.G.B., propició una mayor especialización científica de los profesores de la 2.ª etapa, con la consiguiente preocupación por la transmisión de contenidos. Por eso, se potenció la organización del sistema tutorial que, *"acentúa el concepto de comunidad educativa en el que son esenciales las relaciones humanas. Al tutor se le encomienda el conocimiento de cada uno de los alumnos en todos los aspectos de su personalidad y la inmediata relación con los mismos y con sus educadores. Es el tutor quien establece los contactos con los padres, con el departamento de orientación, equipo directivo y personal docente. Con él se organizan las actividades complementarias y las enseñanzas de recuperación"* (1).

2. LA TUTORÍA Y LA FIGURA DEL TUTOR

Las recomendaciones oficiales incidían en que el equipo de profesores de los cursos de la segunda etapa fueran los menos posibles pero la realidad es que solían

oscilar entre cinco y siete. Se procuraba elegir como Tutor al profesor que más tiempo -horas de clase- daba a los alumnos. Pero no había mucha diferencia entre ellos y, además, prácticamente todos debían ser tutores.

El Ministerio definió lo que debía ser el Tutor, más bien, a través de las tareas y funciones que se le asignaron, aunque en el texto legal se decía, también, de él que debía ser "*orientador, coordinador, catalizador de inquietudes y sugerencias, conductor del grupo y experto en relaciones humanas*" (1). Nosotros, en su día, definimos la tutoría como la "*actividad inherente a la función del profesor que se realiza, individual y colectivamente, con los alumnos de un grupo clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje*" (LAZARO y ASENSI, 1987).

En el contexto de la Ley se hace hincapié que todo profesor es Tutor, en cuanto que las tareas de relación personal y ayuda es lo que ha caracterizado, siempre, la actitud del maestro de educación primaria -ahora profesor de educación básica-. El nuevo rol del Tutor y el consiguiente desarrollo de la acción tutorial, fue algo asumido por todos los nuevos profesores de E.G.B. siendo su valoración, en general, positiva, estimulante y enriquecedora. Sin embargo, en la práctica, se pusieron de manifiesto dificultades para ejercer la tutoría, tales como:

La elevada relación alumnos-tutor.

La ausencia de tiempo para realizarla en el horario escolar.

La escasa preparación técnica para ejercerla con garantías.

La tendencia a desviar determinadas tareas tutoriales, es decir, la pretensión de remitir los alumnos con dificultades a otros especialistas, basándose en su falta de tiempo o incompetencia.

En el período 1970-1990, se fueron atenuando estas dificultades pero aparecían otras, derivadas de la política de integración, del comienzo de la escolarización de los inmigrantes y la mayor complejidad en el tratamiento de los alumnos mayores y, también, de la relación con los padres.

3. LAS FUNCIONES DEL TUTOR

Con respecto a las funciones del Tutor, la normativa oficial hasta bien entrada la década de los ochenta, hacía más hincapié en las tareas administrativas, como cumplimentador y custodio de fichas, actas y expedientes y coordinador de las sesiones de evaluación. Sólo la exploración inicial de los alumnos y el proceso de la evaluación continua, suponían una gran dedicación (2)

Sin embargo, en la década de los setenta se realizaron muchos estudios técnico-pedagógicos que investigaron y analizaron el rol del tutor, con tal exhaustividad y minuciosidad que, en la práctica, era imposible cumplir, ni siquiera la mitad del lis-

tado de funciones que se proponían (entre 30 y 40, o más). Tales son los de Artigot (1973), Serafín Sánchez (1975), González Simancas (1975), García Correa (1977), Jesús Asensi (1977) y Angel Lázaro (1986), entre otros, cuya propuesta de perfiles y roles fueron, en pocos casos asumidos totalmente, sirviendo, en gran medida, de modelos para elaborar el propio adaptado a cada realidad. En ese tiempo, de euforia reformista, estos modelos influyeron mucho y los centros los adaptaban y revisaban, aun siendo conscientes de que la realidad era otra.

Para darnos idea del nivel de complejidad a que se llegó, uno de los pioneros, S. Sánchez, trabajando en el LC.E. de la Universidad de Salamanca, informaba: *"Intentanzos, haciendo traslación de las técnicas de la Psicología Industrial, ofrecer una descripción tan concreta ca1110 fuera posible de la actividad del tutor y fruto de este intento fue una descripción del puesto de trabajo del tutor, co1110 si de listar y iaxonomizar las tareas de un oporario se tratase"* (SÁNCHEZ, 1975).

La mayor parte de los autores estructuraron las funciones del Tutor en referencia a las personas o grupos con las que se interactúa en la tarea educativa. Y, así, se explicitan funciones:

en relación con los alumnos considerados individualmente,
en relación al grupo de alumnos,
con el equipo de profesores,
con el equipo directivo,
en su caso, con el orientador escolar,
con la familia y
con el entorno.

En muchos roles se incluían el conocimiento de las capacidades o aptitudes de los alumnos, sus intereses, actitudes y personalidad; es decir, todo un diagnóstico psicológico que excede sobremanera a la preparación técnica del Tutor y a su tiempo. Claro es que los teóricos insistían en que el Tutor no era un psicólogo ni un orientador y que, por tanto, ese diagnóstico debía tener un carácter pedagógico, utilizándose instrumentos sencillos, basados en la observación sistemática, como son las escalas de estimación, las listas de control, los registros de incidentes críticos, los cuestionarios, la entrevista y otros. Véase, a título indicativo, en el cuadro 1, una escala de estimación de conductas escolares, elaborada por nosotros (J. ASENSI, 1978).

Se construyeron, entonces, muchos de estos instrumentos pero su uso por los tutores no dejaba de ser complicado y farragoso, además del tiempo que se necesitaba para su aplicación y estudio; por otro lado, estaba la cautela con que debían tenerse en cuenta los resultados. Tal es, por ejemplo, la escala para evaluar la atención (S. SÁNCHEZ, 1975) del cuadro 11.

Entre las funciones asignadas al tutor, había algunas importantes pero que llevaba mucho tiempo realizarlas, buscar información, etc. como eran las de:

CUADRO 1
Escala de estimación de conductas escolares (J. Asensi, 1991)

	1	2	3	4	5
	Nunca	Casi nunca	Regular	Casi siempre	Siempre
1. ANTE EL TRABAJO ESCOLAR					
1. Realiza puntualmente sus tareas					
2. Aprovecha el tiempo. Es responsable					
3. Es limpio y ordenado en su trabajo					
4. Desea ampliar sus conocimientos					
5. Prefiere el trabajo individual					
6. Prefiere trabajar en grupo					
7. Es constante y voluntarioso en sus trabajos					
8. Pregunta cuando no entiende algo					
9. Es cuidadoso con su material					
10. Demuestra iniciativa. Es creativo					
II. ANTE EL PROFESOR					
11. Le ayuda espontáneamente					
12. Se hace «notar» ante el profesor					
13. Demuestra afecto por el profesor					
14. Acepta sus normas e indicaciones					
15. Teme al profesor					
16. Se siente motivado por él					
17. Respeta su ausencia de clase					
18. Acusa a sus compañeros para ganarse su estima					
19. Reacciona mal cuando le corrige					
20. Habla con él de sus cosas personales					
III. ANTE LOS COMPAÑEROS			--		
21. Presta sus cosas. Es generoso					
22. Es aceptado por el grupo					
23. Le gusta destacar y llamar la atención					
24. Pide ayuda a los compañeros					
25. Se pelea con ellos; es belicoso					
26. Es cuidadoso con el material ajeno					
27. Discrimina a los compañeros					
28. Se deja llevar por los compañeros					
29. Se comporta como líder					
30. Ayuda a los compañeros en sus dificultades					

CUADRO II
Escala de evaluación de la inteligencia por observación

Alumno	Centro docente
	Nivel curso
	Grupo
Edad	Profesor
	Asignatura

- | | | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| A) Asimila fácilmente. | <input type="checkbox"/> | Asimila trabajosamente. |
| B) Curioso interesado por todo. | <input type="checkbox"/> | Indiferente. Difícil de ser entusiasmado por algo. |
| C) Capta fácilmente lo fundamental. | <input type="checkbox"/> | Le resulta difícil extraer lo fundamental en un contexto. |
| D) Utiliza el lenguaje con precisión y facilidad. | <input type="checkbox"/> | Formulaciones incongruentes, imprecisas o pobres. |
| E) Manifiesta coherentemente ideas e interpretaciones propias. | <input type="checkbox"/> | Opina a través de vulgaridades o reproduciendo acriticamente ideas ajenas |

Puntuación en la escala 1 - 5:
$$\frac{A + B + C + D + E}{5}$$

Puntuación en la escala 1 - 10

$$\frac{D}{DX2} =$$

Observaciones:

Fecha y firma,

- a) proporcionar información profesional y de estudios, en términos de salidas, opciones, posibilidades del entorno y del propio sujeto.
- b) desarrollar técnicas de estudio y hábitos de trabajo
- e) promocionar una educación sanitaria, nutricional, sexual, etc.

En general, las que más se desarrollaron, en la década 1970-1980, fueron las referidas a las dificultades del aprendizaje escolar, la recuperación y la evaluación, que más que tareas tutoriales son profesoriales o didácticas, pero es cierto que se profundizó más en ellas, incorporando a su tratamiento la condición de ayuda y orientación.

El Tutor y la Tutoría, se relacionaban, a menudo, en los trabajos de carácter técnico, libros y artículos, y lo que era más sorprendente, en los documentos oficiales, con el Departamento de Orientación cuando éste, legalmente, no existía en los centros públicos.

Entre los planteamientos ideales que se hicieron, en aquellos años, para desarrollar la acción tutorial, destacaban dos:

- A) El que consideraba al Tutor como colaborador de la Orientación, presuponiendo la existencia del Departamento de Orientación y del Equipo Orientador
- B) El que implicaba al Tutor como coordinador de la Orientación y a quien, los especialistas del Equipo, ofrecen sus datos, análisis y consejos para que él actúe.

Nosotros fuimos partidarios de esta opción que fue estudiada y analizada, con profundidad, por un equipo de trabajo que coordinó, en 1977, Angel Lázaro y que, posteriormente se publicó (BORDaN, 1978). Este Equipo Orientador que perfilamos estaba formado por el Psicólogo, el Pedagogo, el Médico, el Asistente Social y el Tutor. Se analizaron las funciones de cada uno pero, siempre, con referencia al Tutor que se concebía como el Coordinador y la persona clave en la orientación tutorial de sus alumnos. Cada especialista del equipo debería trabajar con el nivel de competencia que le correspondía, pero el canal de comunicación se establecía, cuando era necesario, directamente entre alguno o algunos de ellos, y siempre con el Tutor,

En el expresado trabajo de investigación, nos correspondió la tarea de rediseñar las funciones del tutor, tal y como se venían estructurando, anotando aquellas que serían exclusivas de él, o bien dependientes o cooperativas con todos, con algunos o con uno sólo de los miembros. La enumeración de dichas funciones puede verse en el cuadro III.

Se pretendía que la acción compleja, técnica y especializada de los miembros del Equipo Psicopedagógico o del Departamento de Orientación, incidiría en todos y cada uno de los Tutores del centro que, por el contacto directo con sus alumnos, serían los encargados de realizar normalmente la orientación. Sólo en los casos especiales los miembros del Equipo Orientador, deberían tener una actuación directa con los propios sujetos (J. ASENSI, 1978).

CUADRO III Funciones del Tutor

1. Relación individual con sus alumnos

- 1.1. *Detección de las deficiencias físicas y psíquicas de los alumnos (Exc.)*
- 1.2. *Conocer las condiciones físicas, pedagógicas y sociales (Dep. y Coop.)*
- 1.3. *Conocer sus capacidades o aptitudes (Dep.)*
- 1.4. *Conocer sus intereses y actitudes (Coop.)*
- 1.5. *Conocer su personalidad, carácter (Coop.)*
- 1.6. *Conocer el nivel de integración o adaptación y ayudar, en cada caso, a realizarla sausiactoriamente en los calllpos personal, escolar, [amiliar y social (Coop.)*
- 1.7. *Conocer el rendimiento en relación con su capacidad (Exc.)*
- 1.8. *Conocer el rendimiento de cada alumno, en comparacion con la media del grupo el lugar que ocupa en él (Exc.)*
- 1.9. *Detectary diagnosticar las dificultades individuales en el aprendizaje y proponer u orientar, en cada caso, una enseñanza correctiva mediante actividades específicas de reeducación y de recuperación (Coop.)*
- 1.10. *Cumplimentar y custodiar el expediente personal del alumno y demás documentos (Exc.)*
- 1.11. *Orientar los problemas personales e intimos iratándo de resolverlos con las colaboraciones que se estimen oportunas, en los casos especiales (Exc.)*
- 1.12. *Orientar y supervisar las actividades compiémcntarias, las de "tiempo libre" y las opciones (Exc.)*
- 1.13. *Conocer las causas del absentismo escolar y orientar las soluciones (Coop.)*
- 1.14. *Facilitar al alumno un Consejo Orientador alfinalizar la E.C.B. (Exc.)*

2. Relación con el grupo de alumnos

- 2.1. *Conocer el rendimiento del grupo (globaúmeníc y por maierias) y compararlo con otro (del 1111S1110 curso, del año anterior, etc.) (Coop.)*
- 2.2. *Conocer y orientar la actitud del grupo ante el trabajo escolar, en general y por materias (Exc.)*
- 2.3. *Conocer el grado de integración social del grupo (Coop.)*
- 2.4. *Recoger las sugerencias, iniciativas e inquietudes de los alumnos (Exc.)*
- 2.5. *Proporcionar injormación escolar y profesional (Coop.)*
- 2.6. *Coordinar, planificar y, en su caso, realizar u orientar las actividades de tiempo libre, las complementarias y las opciones (Coop.)*
- 2.7. *Programar, coordinar e impartir una educación sanitaria y sexual (Coop.)*
- 2.8. *Proporcionar métodos de trabajo y técnicas de estudio (Coop)*

3. Relación con el equipo de profesores

- 3.1. *Injormar al equipo de profesores sobre las características de los alumnos de su grupo (Exc.)*
- 3.2. *Recoger cuantas observaciones y sugerencias hagan los demás profesores sobre problemas escolares, de disciplina, personalíes.etc. de su grupo de alumnos (Exc.)*
- 3.3. *Planificar las sesiones de evaluación y participar en ellas, coordinando los problemas académicos individuales y colectivos de su grupo, las calificaciones, etc. (Coop.)*
- 3.4. *Programar conjuntamente las actividades de recuperación (Coop.)*
- 3.5. *Programar y planificar con el equipo de profesores las actividades complementarias, las de tiempo libre, las opciones y las tareas para casa (Coop.)*
- 3.6. *Colaborar con los Departamentos por Áreas, el Departamento de Orientación, el Coordinador de Etapa y el Equipo de Profesores al que pertenece, en todo lo que concierne a su función tutorial (Coop.)*

4. Relación con los padres

- 4.1. *Conocer el ambiente familiar del alumno (Coop.)*
- 4.2. *Recibir las visitas individuales cuyas iniciativas parta de los padres o solicitarlas de ellos cuando lo estime oportuno (Exc.)*
- 4.3. *Informar colectivamente (charlas o reuniones con padres) (Coop.)*
- 4.4. *Orientar a los padres (Coop.)*
- 4.5. *Rellenar y remitir periódicamente el Boletín Familiar de Evaluación y los Injormes del Colegio (Exc.)*

5. Relación con la Dirección del Centro

- 5.1. *Exponer a la Dirección los problemas y necesidades de los alumnos que pueden tener solución en el Centro (Exc.)*
- 5.2. *Transmitir a la Dirección las sugerencias que pueden hacer los padres (Exc.)*
- 5.3. *Exponer las conclusiones que el equipo de profesores y tutores, en general, obtengan en reuniones de trabajo sobre el funcionamiento del sistema tutorial (Coop.)*

6. Relación con el ambiente escolar

- 6.1. *Control de las condiciones higiénicas del aula y otras dependencias del (Exc.)*
- 6.2. *Control de las condiciones higiénico-pedagógicas del mobiliario y del material didáctico (Exc.)*

FUENTE: J. Asensi: Las funciones del Tutor, en Bordón, n.º 222, 1978. p. 107-121.

Las propuestas provenientes de estudios e investigaciones van muy por delante, como suele suceder, de la realidad, pero han supuesto una fundamentación científica y un análisis pormenorizado de las situaciones en que es posible actuar en el campo de la orientación y la tutoría. Queremos decir que en los centros docentes públicos sólo existían tutores, con mucha voluntad y bastante abrumados por el cúmulo de funciones que tenían que cumplir. Una de ellas, bastante comprometida, desde 1970, era la de acompañar a las calificaciones de los alumnos de la segunda etapa de la E.e.B. de un Consejo Orientador con vista a la promoción de curso y al término de la etapa (3).

4. LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR

La creación de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV), en 1977, supuso una potenciación de la labor tutorial y una ayuda, aunque en parte testimonial, de estos servicios a los tutores, planteándose, entonces, con más realismo el tipo de orientación tutorial que un profesor podía hacer. Al menos, los tutores empezaron a tener una referencia real de un equipo oficial mínimo, de tres pedagogos o psicólogos por provincia que, aunque lejanos, empezaron a producir documentos, informes y pruebas que, en teoría, llegaban a todos los centros de la provincia (4).

Una de las funciones asignadas a los SOEV, era la de *"Asesoramiento y ayuda al profesorado de E.C.B. en técnicas tutoriales"*. Y así, se realizaron numerosos cursos, a través de los ICEs y del Servicio de Inspección, a los que asistieron muchos tutores que se formaron, principalmente, en las técnicas de:

- Observación sistemática
- Detección y tratamiento de las dificultades de aprendizaje
- Trabajo y estudio
- Análisis del rendimiento escolar
- Sociométricas y de dinámica de grupos.

Una de las preocupaciones de los Servicios de Orientación era la de concretar su funciones respecto a las de los tutores. En los Seminarios de trabajo que se celebraban, periódicamente, para evaluar sus actividades, se llegó a conclusiones, como las que siguen (SOEV,1980):

- a) *No asumir la labor del Tutor, sino ayudarla evitando inmiscuirse en el campo propio de la tutoría.*
- b) *Concebir el Servicio como un órgano de ayuda permanente, de asesoramiento, información y formación de tutores.*

- e) Ayudar y propiciar la creación de Departamentos de Orientación, en los centros donde existiera un profesor psicólogo o pedagogo.

5. EL ESTATUTO DE CENTROS ESCOLARES, DE 1980

El Estatuto de Centros Escolares, promulgado en 1980, insiste en que los alumnos tienen derecho a "*la orientación educativa y profesional, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de desarrollo de la personalidad, así como la ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales*" y especifica las funciones del tutor, entre las que destacan las de control, evaluación y las de tipo burocrático (5).

En 1981, se produce la reestructuración de la ECB en tres ciclos educativos y la publicación de los Programas Renovados y de los llamados "niveles básicos de referencia" que obligan a los tutores a adaptar sus funciones y competencias a la nueva realidad, en la que se plantea ya la compensación educativa, las actividades de apoyo, refuerzo y recuperación y otras.

En la regulación que se hace, en 1981 y 1982, de la evaluación, al Tutor se le asignan importantes tareas respecto a la exploración inicial de los alumnos (conocimiento de sus aptitudes, intereses, grado de madurez, etc), a la cumplimentación del expediente personal, a la promoción y a la recuperación (2) Más adelante, para el Ciclo Superior de la E.C.B. se propone que los Tutores tengan que realizar un "*Consejo Tutorial de Orientación*" al final de cada curso, que debe figurar en el Libro de Escolaridad y un "*Consejo de Orientación Tutorial*", al término de la escolarización en la E.C.B. Estos informes o Consejos se contemplaron con bastante respeto y los Tutores los redactaban con bastante concisión y homogeneidad (3).

6. LOS EQUIPOS MULTIPROFESIONALES

A partir de las propuestas que se indican en el *Plan Nacional de Educación Especial*, de 1978, se crearon los *Equipos Multiprofesionales* que se regularon, posteriormente, en el marco de la Ley de Integración Social de Minusválidos, de 1982. Y como complemento de estos, en 1985, surgen los *Equipos de Atención Temprana*, y también, los *Equipos Interdisciplinarios de Apoyo a la Educación en las Comarcas Rurales*.

La aparición de estos colectivos, que tienen una mayor incidencia en el centro escolar y en la acción tutorial, plantea ya en 1983, la necesidad de coordinarse, estableciéndose un reparto de las funciones básicas: los SOEV, apoyarán a los centros y tutores en el diagnóstico y tratamiento de los problemas generales de la orientación y los Equipos Multiprofesionales, atenderán el diagnóstico de los alumnos de educación especial y a su adecuada integración en los centros ordinarios.

7. LA TUTORÍA A PARTIR DE LA LODE y LA LOGSE

En 1982, se produce en España un cambio de gobierno que tendrá una gran influencia en los planteamientos educativos. y así, a partir de 1983, el MEC empieza a desarrollar un programa de Educación Compensatoria que precisa de acciones orientadoras y lo mismo ocurre, con la Ordenación de la Educación Especial, de 1985.

La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), de 1985, vuelve a reconocer el derecho a recibir orientación escolar y profesional, creándose muchas expectativas que se irán desarrollando muy lentamente. En 1986, el incremento de personal en los SOEVs es ya notable por lo que se propone la coordinación de los mismos y su sectorización, con lo que estos Servicios, que ya empiezan a configurarse como Equipos, están más cercanos a los centros educativos. La obligatoriedad de elaborar un plan de trabajo anual y una memoria final, les hace contar con las necesidades y demandas de los centros y de los tutores. En 1987, el MEC homologa e integra a los SOEVs y los EEMM, unificando sus tareas y denominándolos ya Equipos Psicopedagógicos, cuyas actuaciones son ya más efectivas en los centros.

La implantación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en 1990, tiene una gran relevancia e influencia en el desarrollo de la orientación y de la tutoría. La ley estructura el sistema educativo en una educación primaria de seis cursos y una secundaria obligatoria, de cuatro cursos con lo que los planteamientos tutoriales y orientadores vuelven a replantearse.

El modelo propuesto (MEC,1990) oficialmente es el que se venía recogiendo con anterioridad y que estructura el sistema de orientación, en tres niveles:

- a) El del *aula* y el *grupo* de alumnos, con el desarrollo de la acción tutorial, que corresponde al maestro-tutor (primaria) y al profesor tutor(secundaria)
- b) El del *centro*, cuyas tareas tutoriales y orientadoras, dirige y coordina el Departamento de Orientación, en la figura del Orientador Escolar.
- e) El del *distrito o sector*, concretado en la intervención de los Equipos Psicopedagógicos de carácter interdisciplinar, de apoyo a los centros.

Teóricamente, la interrelación de los tres niveles aparece bien planteada pero en la práctica existen disfunciones ya que los Departamentos de Orientación sólo se crean, oficialmente, para los centros de educación secundaria. Los tutores de infantil y de primaria quedan, una vez más, sin la ayuda y coordinación de este órgano fundamental.

A partir del curso 1989-90, se desarrolló una experiencia que conviene recordar. Se realizaron cuatro convocatorias anuales, con carácter experimental, de "*Proyectos de Apoyo Psicopedagógico y de Orientación Educativa*" en los centros de EGB, asignados a profesores que fueran titulados en Pedagogía o Psicología. Fue un intento de consoli-

dar en los nuevos Colegios de Infantil y de Primaria, el Departamento de Orientación. Sabemos que la experiencia fue muy positiva por el grado de conocimiento y de integración de estos Profesores-Orientadores, con el centro y con los tutores aunque, es posible, que esta iniciativa estuviera muy condicionada por las circunstancias de la implantación gradual de la LOGSE, que se vivía entonces (paso de la EGB a la Primaria).

En la nueva estructura de la LOGSE, el nivel de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) -de cuyos cuatro cursos, dos, el 1.º y el 2.º, se correspondían con el 7.º y el 8.º de la extinta EGB- fue el que acaparó todo el interés del Ministerio al considerársele un nivel novedoso en el sistema educativo y, al tiempo, complicado por la edad, difícil y problemática de los alumnos, y las deficiencias de las familias y de los entornos sociales de muchos centros. Y así, en 1991, se creó la especialidad de Psicología y Pedagogía, en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, con la clara intención de que este nuevo profesional fuera el Jefe del Departamento de Orientación y dinamizara la acción tutorial.

En el documento "*Orientación y Tutoría. Primaria*", de 1992, que formaba parte del contenido de las denominadas "*cajas rojas*", se analiza y expone las características y contenidos de la acción tutorial, indicándose las nuevas funciones tutoriales (Cuadro IV) que se nos presentan más sencillas y concretas que las que se propusieron con anterioridad. Estas funciones se verían ampliadas con otros contenidos tutoriales novedosos como eran las referencias a las llamadas "*Áreas transversales*" cuyo tratamiento, además de conectar con las diversas materias de enseñanza, entraría a formar parte, también, de la tarea tutorial.

Otros contenidos, que ahora se presentan como novedosos, son los de enseñar a los alumnos:

- a) A ser persona, es decir, a construir su identidad personal.
- b) A convivir, desarrollando las capacidades sociales básicas para una buena convivencia
- e) A pensar, a saber aprender y a desarrollar su inteligencia. —

Otra función tutorial específica se potencia ahora, y es la del "*apoyo o refuerzo educativo como conjunto de actividades que complementan, consolidan y enriquecen la acción educativa ordinaria y principal*". Aunque se le asigna al Profesor-Tutor, se establece que, cuando sea necesario, podrá realizarla otro profesor especializado que trabajaría conjuntamente con él. Es así como la figura del Profesor de Apoyo (generalmente, Maestros con las especialidades de Educación Especial o de Audición y Lenguaje y Maestros Licenciados en Psicopedagogía) se ha ido implantando, paulatinamente, en los centros, constituyendo una gran ayuda para el tutor y para los alumnos con necesidades educativas especiales y con dificultades de aprendizaje.

CUADRO IV
Funciones del Tutor de Primaria

1. Facilitar la integración de los alumnos y alumnas en su grupo clase y en el conjunto de la dinámica escolar.
2. Contribuir a la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
3. Efectuar el seguimiento global de los procesos de aprendizaje del alumnado para detectar las dificultades y las necesidades especiales, al objeto de articular las respuestas educativas adecuadas y recabar, en su caso, los oportunos asesoramientos y apoyos.
4. Coordinar la información acerca de los alumnos que tienen los distintos profesores, coordinar el proceso evaluador de los alumnos y asesorar sobre su promoción de un ciclo a otro.
5. Fomentar en el grupo de alumnos el desarrollo de actitudes participativas en su entorno sociocultural y natural.
6. Favorecer en el alumno el conocimiento y aceptación de sí mismo, así como la autoestima, cuando ésta se vea disminuída por fracasos escolares o de otro género.
7. Coordinar con los demás profesores el ajuste de las programaciones al grupo de alumnos, especialmente en lo referente a las respuestas educativas ante necesidades especiales y/o de apoyo.
8. Contribuir a desarrollar líneas comunes de acción con los demás tutores en el marco del proyecto educativo del centro.
9. Contribuir al establecimiento de relaciones fluídas con los padres y madres, que faciliten la conexión entre el centro y las familias.
10. Implicar a los padres en actividades de apoyo al aprendizaje-y orientación de sus hijos.
11. Informar a los padres de todos los asuntos que afecten a la educación de sus hijos.
12. Mediar con conocimiento de causa en posibles situaciones de conflicto entre alumnos y profesores y informar debidamente a las familias.
13. Canalizar la participación de aquellas entidades públicas o privadas que colaboran en los procesos de escolarización y de atención educativa a aquellos alumnos que proceden de contextos sociales o culturales marginados.

Fuente: *Orientación y Tutoría. Primaria*. Ministerio de Educación y Ciencia, 1992 (*Cajas rojas*).

8. CARÁCTER DE LA TUTORÍA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

Con respecto a la etapa de la educación secundaria obligatoria (ESO), todo lo relativo a la Orientación y la Tutoría es nuevo. El profesorado de las enseñanzas medias, no tenía experiencia en este sentido y, ante la realidad, de la escolarización obligatoria de toda la población, del importante cambio social producido en el país, de las nuevas situaciones familiares, etc, se empieza a generar una problemática muy agudizada en el alumnado de esta etapa, que hace muy difícil la función tutorial.

La falta de motivación en unos casos -sólo se desea impartir una materia científica- y la ausencia de formación previa para ser tutor, agudiza esta situación que se vive en los Institutos de Enseñanzas Medias, al tiempo que aumentan los problemas de indisciplina, violencia, drogadicción, objección escolar y otros. Con todo, los Departamentos de Orientación se van consolidando en los Centros, a medida que nuevas promociones de Psicólogos y Pedagógos pasan a formar parte de la plantilla del mismo como Orientadores Escolares.

También, para esta etapa se publica el volumen titulado "*Orientación y Tutoría Secundaria Obligatoria*", integrada en las llamadas "Cajas Rojas". Se expone aquí el sentido que tiene la acción orientadora y tutorial en la secundaria obligatoria y su relación con el nuevo planteamiento curricular y con la práctica docente, algo inusual hasta ahora, en esta etapa educativa. Se establecen las "*Funciones del Tutor de Secundaria*" que se desarrollan con un amplio listado de actividades.. Cabe destacar las que se refieren a:

- a) atender y prevenir las dificultades del aprendizaje de los alumnos,
- b) enseñar a pensar, a desarrollar la identidad personal y a convivir;
- e) enseñar a comportarse y a adaptarse,
- d) enseñar a decidirse, a través de un asesoramiento vocacional."

De la misma forma que en Primaria, se insiste en el tratamiento, novedoso aquí, de las "Áreas transversales" planteándose una clara línea de acción tutorial.

Con respecto a las relaciones de los tutores con el Departamento de Orientación, queda clara la función de éste, en orden al asesoramiento y apoyo para el mejor desarrollo de la acción tutorial y la colaboración de ambos para prevenir y detectar problemas educativos y dificultades de aprendizaje y la intervención para tratar de remediarlos. Desde entonces se han realizado muchos cursos de perfeccionamiento en los Centros de Profesores, así como han aparecido bastantes publicaciones referidas a como realizar la tutoría en la secundaria obligatoria.

La estructura y las funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, se desarrollaron otra vez, en 1992 y en 1994, se realizó una nueva sectorización con la finalidad de ser más operativos y de estar más cercanos a los centros.

9. LA TUTORÍA EN LOS REGLAMENTOS ORGÁNICOS DE LOS CENTROS

La integración de la orientación educativa, la función tutorial y la intervención psicopedagógica en el sistema educativo español, tuvo un desarrollo real en los *Reglamentos Orgánicos de las Escuelas Infantiles y de los Colegios de Educación Primaria y el de los Institutos de Educación Secundaria*, de 1993, reformados en 1996. En ellos se establecen las funciones del tutor (Cuadro V), más restringidas que en normativas anteriores, entre las que cabe destacar, como novedoso, "*participar en la elaboración del plan de acción tutorial*" que ha de integrarse en el Plan Anual del Centro. Se indica que la colaboración y ayuda hay que recabarla del Equipo Psicopedagógico de la zona, en Primaria y del Departamento de Orientación en Secundaria. Para ambos niveles, se le asigna al Jefe de Estudios la coordinación del trabajo de los Tutores, manteniendo con ellos reuniones periódicas para el buen funcionamiento de la acción tutorial,

En las funciones del profesor de Primaria, se insiste en "*atender las dificultades de aprendizaje de los alumnos, para proceder a la adecuación personal del currículo*" no apareciendo esta función en Secundaria que, en cambio, introduce la de "*organizar y presidir la junta de profesores y las sesiones de evaluación de su grupo*", la de "*coordinar las actividades complementarias*" y la de "*orientar y asesorar sobre las posibilidades profesionales*".

10. LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN Y LOS EQUIPOS PSICOPEDAGÓGICOS

Una normativa, de 1996, regula la organización y de los Departamentos de Orientación en Secundaria, a los que se les asigna funciones del máximo interés como la de "*colaborar con los tutores en la elaboración del consejo orientador que sobre su futuro académico y profesional ha de formularse para todos los alumnos/as al término de la ESO y de los programas de garantía social*" o la recibir la ayuda de los profesores de apoyo, cuando se tengan alumnos con necesidades educativas especiales, compensación educativa o que presenten problemas de aprendizaje, entre otras (6).

Igualmente, otra amplia normativa, de 1996, ordena la "*Orientación educativa y psicopedagógica*", estableciendo tres tipos de equipos cuya relación con los centros de primarias y sus tutores es importante. Así, los *Equipos Generales de Orientación educativa y psicopedagógica*, ofrecen:

CUADRO V

Funciones del Maestro Tutor de Educación Primaria

- a) Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y las actividades de orientación, bajo la coordinación del jefe de estudios. Para ello podrán contar con la colaboración del equipo de orientación educativa y psicopedagógica.
- b) Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo y adoptar la decisión que proceda acerca de la promoción de los alumnos de un ciclo a otro, previa audiencia de sus padres o tutores legales.
- e) Atender a la dificultades de aprendizaje de los alumnos, para proceder a la adecuación personal del currículo.
- d) Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.
- e) Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades académicas.
- f) Colaborar con el equipo de orientación educativa y psicopedagógica en los términos que establezca la jefatura de estudios
- g) Encauzar los problemas e inquietudes de los alumnos.
- h) Informar a los padres, maestros y alumnos del grupo de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes y el rendimiento académico.
- i) Facilitar la cooperación educativa entre los maestros y los padres de los alumnos.
- j) Atender y cuidar, junto con el resto de los profesores del centro, a los alumnos en los periodos de recreo y en otras actividades no lectivas.

FUENTE: Reglamento Orgánico de los Colegios de Educación Infantil y de Educación Primaria (R.O. de 26 de enero de 1996).

- a) Apoyo especializado a los tutores para la atención individualizada de alumnos con necesidades educativas especiales o en desventaja.
- b) Materiales psicopedagógicos.
- c) Ayuda para elaborar las adaptaciones curriculares.

Los *Equipos de Atención Temprana*, colaborarán con los tutores de infantil en la prevención y detección temprana de los alumnos con N.E.E. o en desventaja y en su posterior tratamiento, realizando, en algunos casos, una intervención especializada. Por último, los *Equipos Específicos Provinciales*, se ocuparían, entre otras funciones, de conocer la situación y necesidades de los alumnos con N.E.E. En esta misma normativa se precisa, también, el *Plan de Actividades de los Departamentos de Orientación* (7).

Este mismo año de 1996, tan prolífico en normas reguladoras sobre orientación, aparece otra referida a la "*Ordenación de las acciones dirigidas a la compeneacion de des-*

igualdades en educación", para cuyo desarrollo, la organización del centro y la actuación de los tutores es fundamental. Todavía la *compensación educativa*, en el ámbito de MEC, es objeto de un nuevo desarrollo en 1999 (8).

Como vemos, la acción tutorial se ha ampliado con nuevos objetivos y tareas, como consecuencia de las políticas educativas de la integración escolar y la compensación de desigualdades. También, con los problemas que generan la indisciplina y la violencia, hechos sociales acuciantes que se han trasladado a las instituciones escolares. Por último, las dificultades derivadas de la inmigración que, en una diversidad muy grande de alumnos, constituye hoy el gran reto de la escuela pública. Es por esto que los servicios de apoyo a la escuela, tanto internos como externos, aunque se hayan ampliado, necesitan crecer y diversificarse aun más.

La inminente reforma educativa denominada "*Ley de Calidad*", debe incidir, sin duda, en el tema que nos ocupa y parece el momento adecuado para que en los Centros de Infantil y de Primaria se cree, legalmente, el Departamento de Orientación y la figura del Orientador Escolar que coordine técnicamente la acción tutorial y desarrolle la orientación educativa, recogiendo toda la tradición y experiencias que, desde hace tiempo, se viene realizando en estas etapas educativas. Con respecto a la Secundaria, la labor de concienciación y formación de tutores y la de contar con más apoyos específicos, dado lo problemático de esta etapa, sería la gran tarea a desarrollar.

En todo caso, ser Tutor hoy supone un gran reto para el profesorado por la dificultad creciente de esta tarea, que necesita más apoyos y ayudas y, sobre todo, una mejor coordinación, real y precisa, de todos los órganos y servicios que hoy funcionan, además de una mayor implicación de los centros y tutores en esta tarea fundamental de la educación obligatoria en sus tres niveles.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- (1) Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la Segunda Etapa de EGB (O.M. de 6 de agosto de 1971).
- (2) Orden de 16 de noviembre de 1970, sobre evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos.
Resoluciones de 17 de noviembre, de 1981 y de 29 de setiembre, de 1982, de la Dirección General de Educación Básica, por la que se regulan la evaluación de los alumnos de ciclo inicial y la de los alumnos de ciclo medio.
- (3) Orden de 25 de noviembre, de 1982, por la que se regula la evaluación de los alumnos del Ciclo Superior de la EGB.
- (4) Orden de 30 de abril de 1977, por la que se regula la organización del Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional.

- (5) Ley Orgánica 5/1980, de la Jefatura del Estado, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.
- (6) Resolución de 29 de abril, de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre la Organización de los Departamentos de Orientación en los Estatutos de Educación Secundaria.
- (7) Instrucciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica, sobre la organización de la Orientación educativa y psicopedagógica (BOMECE, 13 de mayo de 1996).
- (8) R.D. de 28 de febrero, de 1996, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación
Orden de 22 de julio, de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ARTIGOT, M. (1973): *La Tutoría*, ICE de la Universidad Complutense, Madrid.
- ASENSI DÍAZ, J. (1978): "Las funciones del tutor y sus relaciones con el Departamento de Orientación en un centro de EGB, en Revista *Bordón*, n.º 222, SEP, Madrid (monográfico sobre "El equipo Orientador").
- BENAVENT, J. A. (1977): "La figura del tutor en la EGB", en *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 92, Madrid.
- GARCÍA CORREA, A. (1977). "La tutoría en la Educación General Básica", en Revista *Vida Escolar*, n.º 191-192, Madrid.
- GONZÁLEZ SIMANCAS, J. L. (1975): *Experiencias de acción tutorial*, EUNSA, Pamplona.
- LÁZARO, A. (1978): "El equipo orientador", en *Bordón*, n.º 222, SEP, Madrid.
- LÁZARO, A., YASENSI, J. (1989): *Manual de Orientación y Tutoría*, Narcea, Madrid, 2.ª ed. *Orientación y Tutoría. Primaria* (1992), MEC, Madrid *Orientación y Tutoría. Secundaria Obligatoria* (1992), MEC,
- SÁNCHEZ y SÁNCHEZ, S., y otros (1975): *La tutoría en la segunda etapa de la EGB*, ICE de la Universidad de Salamanca.
- Servicios de Orientación Escolar y Vocacional* (1980), Dirección General de Educación Básica, MEC, Madrid.

El Servicio de Orientación en la universidad

Dr. José Manuel GIL BELTRÁN
Universitat Jaume I de Castellón

RESUMEN

La orientación en el contexto universitario adquiere en la actualidad una gran importancia, ya que los cambios por los que atraviesa la sociedad en general y la universidad en particular, hacen del proceso de asesoramiento un elemento clave en la toma de decisiones de los universitarios. Desde esta perspectiva, abordamos las fases que deberíamos seguir para la implantación de un Departamento de orientación en la Universidad, de modo que respondiese a las necesidades reales de aquella. Asimismo, presentamos el funcionamiento del Departamento de Orientación de la Universitat JAUME I, ya que puede servir como referente para la implantación de este Servicio en otras universidades españolas.

ABSTRACT

Orientation in the university is of great importance nowadays, since the changes that society in general and the university in particular are currently going through, make the process of advice a key element in university students decision taking. From this view, I'll try to present the different phases to implement an Orientation Department at the university, taking into account that its main aim should be to satisfy the university actual needs. I will also present the Department of Orientation in the Universitat Jaume I, as it can be a reference to implement this university service in other Spanish academic institutions

1. INTRODUCCIÓN

La orientación debe entenderse como un proceso, desde una perspectiva preventiva y ubicada en el paradigma educativo, a la cual pueden acceder los estudiantes, profesores, etc., bien en calidad de clientes-usuarios, o bien como destinatarios de una intervención realizada por el Servicio de Orientación.

Centrándonos en el ámbito universitario, entendemos que la orientación debe abarcar a toda la comunidad universitaria y no sólo a los estudiantes.

Así, en *las Jornadas sobre Orientación Académica y Profesional en la Universidad* (Barcelona 1996), se especifica que la Orientación universitaria deberá tender a:

"Dotar a las personas de las competencias necesarias para poder identificar, elegir y/o reconducir alternativas formativas y profesionales de acuerdo a su potencial y trayectoria vital, en contraste con las ofrecidas por su entorno académico y laboral."

Por otro lado, las características de la orientación propuestas por el *Comité de Educación de la Comisión de las Comunidades Europeas*, y posteriormente desarrolladas por *FEDORA* son:

- a) El carácter continuo del proceso de orientación desde los primeros años de formación, hasta la vida adulta y laboral, incluyendo y realzando la importancia del tránsito entre ambas etapas.
- b) El desplazamiento hacia un modelo de actuación profesional más abierto, que viene a reemplazar o al menos a completar el clásico trabajo de especialistas en orientación con clientes individuales, siguiendo una línea más clínica.
- e) Poner énfasis en las personas como elementos activos del proceso de orientación.
- d) Debe ser accesible a toda la comunidad educativa.
- e) Debe ser percibido como parte integrante del proceso educativo.

Todos estos aspectos corroboran una manifiesta preocupación en Europa por el tema de la orientación, y en concreto en el ámbito universitario. Muestra de ello son las reuniones internacionales, que se están llevando a cabo durante los últimos años, así como la aparición de asociaciones cuyo objetivo es la orientación universitaria. Ahora bien, ésta varía de unos países a otros, aunque existen estudios comparativos como los elaborados por el CEDEFOP (Centro Europeo para el desarrollo de la Formación Profesional), que permiten observar como con el perfil de consejeros de orientación existen profesionales de distintos campos que se ocupan de la labor orientadora.

Estos servicios de orientación se centran en:

- a) Funciones de información-orientación, y mundo laboral.

- b) Función de orientación psicológica y terapéutica, prestando ayudas individuales en la resolución de problemas personales.
- e) Secciones administrativas, que hacen la función de información en este ámbito.

Prueba de ésta preocupación es la creación de FEDORA (Forum Europeo de Orientation Académique) que trabaja exclusivamente en el campo universitario. En ella se integran diversos grupos de trabajo tales como:

Formación de orientadores universitarios.

Información y asesoramiento de los estudiantes discapacitados.

Orientación psicológica de los estudiantes.

Inserción profesional.

Elaboración de guías de estudio para postgraduados.

Tecnologías de la información y comunicación utilizadas por los servicios de orientación.

Transición de la enseñanza secundaria a la superior.

Por lo que respecta a la situación de la Orientación en España, se aprecia como en la enseñanza Primaria y Secundaria suele existir, generalmente, la figura del licenciado/a en Psicología, Pedagogía, Psicopedagogía, que realiza la función de orientador del centro. Esto se da fundamentalmente en Secundaria, ya que con la entrada en vigor de la Logse, es obligatorio que todos estos centros tengan Departamento de Orientación.

En cuanto a la enseñanza universitaria las actuaciones han sido generalmente puntuales (conferencias, visitas....), de manera que en nuestro país no ha existido tradición de llevar a cabo una orientación sistemática en esta etapa educativa.

Al respecto podemos afirmar que son pocas las universidades que poseen Servicios y/o Departamento de Orientación. Si bien son muchas las que cuentan con servicios de Información. Sin embargo no hay que confundir Orientación con Información. Si bien la información constituye uno de los elementos básicos de la orientación.

Por otro lado, tenemos los COIE, que son centros que se encuentran ubicados en las universidades politécnicas, siendo su objetivo servir de puente entre el licenciado y el mundo empresarial.

A partir del año 1991 se empieza a considerar en España la orientación en la universidad. Anteriormente, nos encontramos con experiencias y estudios aislados, pero en la actualidad es cuando aumenta el número de publicaciones referentes a las actividades orientadoras en la universidad española, al tiempo que se empiezan a configurar los Servicios de Orientación y Departamentos de Orientación dentro de la misma. Tal es el caso por ejemplo del Servicio de Orientación de la Universidad

de Barcelona o el Departamento de Orientación Académica y Profesional de la Universitat JAUME J, que presentan un diseño técnico bien estructurado y jerarquizado dentro del organigrama de sus respectivas universidades.

En este momento, se pone de manifiesto la necesidad de crear estos Servicios en todas las universidades, ya no solo por lo que respecta al campo académico, sino también en cuanto a los aspectos sociales, administrativos y personales, consiguiendo así una formación integral de sus estudiantes.

Un referente importante de como se encuentra la orientación en la Universidad española lo constituye *el Congreso sobre Orientación Universitaria* celebrado en Barcelona en Diciembre de 1998 . Al respecto podemos destacar la alta participación de nuestras universidades ya que estuvieron presentes un total de 37, presentándose alrededor de 55 comunicaciones.

Del análisis de las temáticas que se presentaron pueden deducirse los siguientes aspectos:

- a) Siguen predominando las actuaciones puntuales de las universidades en su labor orientadora.
- b) Preocupación por la información, y casi ausencia de la formación e intervención en otros ámbitos.
- c) La intervención universitaria se sigue ciñendo primordialmente a la transición enseñanza secundaria - universidad.
- d) Solamente cinco comunicaciones hacen referencia a los Servicios de Orientación, como tales, en las universidades.
- e) Se manifiesta una creciente preocupación por la orientación universitaria, así como un interés por establecer Servicios de Orientación en las mismas.

Asimismo, no podemos olvidar que la orientación es un proceso que dura toda la vida, por lo que en la estructura del sistema educativo español nos encontramos que en las etapas educativas de Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato, se llevan a cabo las tareas de orientación a través de los Departamentos de Orientación de los Centros o de los Servicios Psicopedagógicos; estando todo ello regulado por la legislación vigente al respecto. Sin embargo es en nuestro ámbito, el universitario, donde se aprecia una laguna tanto legal como real, ante la ausencia de este tipo de regulación.

Todo esto hace que podamos concretar en una serie de aspectos, que entre otros, hacen necesaria esa implantación que venimos propugnamos,. Así tenemos:

La reforma de los planes de estudio, que implican una mayor optatividad para los estudiantes desde el inicio de la carrera, así conlO una mayor complejidad de instrucción para los profesores.

La movilidad de los estudiantes (Erasmus).

El acceso a la universidad de estudiantes con discapacidades.
La inserción laboral de los nuevos titulados.
La instauración del Mercado único.

Esto implica un nuevo reto para la universidad española ya que la enseñanza universitaria no sólo va a consistir en facilitar un desarrollo de los conocimientos académicos, sino lo que es muy importante, tendrá que hacer que el estudiante sea *competente socialmente*. Única manera de dar una respuesta eficaz a los retos que la sociedad actual nos plantea

11. DISEÑO DE UN SERVICIO DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA

La orientación es una función vital en la educación superior que requiere el compromiso y experiencia tanto de los orientadores como de los profesores y otros profesionales implicados. De ahí, que fijar un modelo de organización es un elemento imprescindible en cualquier propuesta que queramos llevar a cabo. Siguiendo a Crockett, a la hora de diseñar un modelo tendremos que tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Satisfacer las necesidades de orientación que tengan los estudiantes y los profesores en ese campus.
2. La estructura organizacional específica de la institución a partir de la cual se diseñará el tipo de Servicio de Orientación que se considere más conveniente.
3. Acuerdo en cuanto a las finalidades o propósitos que se persiguen.
4. Los resultados que se deben alcanzar.
5. Los recursos disponibles.
6. Unidad en la dirección y delegación de responsabilidades.
7. Agrupamiento de funciones.

Por su parte, Rodríguez Moreno expone que los Servicios de Orientación Universitaria deberían abordar.

- a) Ayuda y orientación a los estudiantes, para que aprendan a desarrollar el conocimiento de si mismo, su propia identidad, su propia autonomía y a conocer claramente sus valores personales y profesionales.
- b) Ayuda y asesoramiento a las Facultades, Departamentos, no sólo en el aspecto educativo (planes de estudio), sino también instructivo.
- e) Ayuda a la administración universitaria, para adaptar los servicios a las demandas reales de los estudiantes.

A estas, el autor añadiría la d) Ayuda y asesoramiento, para facilitar que la Universidad pase por el estudiante.

Teniendo en cuenta estas premisas, a la hora de diseñar un Servicio de Orientación en la Universidad deberíamos contemplar, al menos, las siguientes fases:

A. FASE 1: Análisis inicial.

En ella llevaremos a cabo un estudio de las condiciones previas que son necesarias para sustentar el modelo de servicio que propugnemos. Así tendremos:

1. *Viabilidad:*

Determinar las condiciones básicas que permitan la implementación del Servicio. Entre los distintos tipos de viabilidad que los expertos determinan, nosotros destacamos:

Viabilidad Política. El Servicio debe ser asumido por el equipo de gobierno de la Universidad. Ello implica no montar el servicio sino creer en las aportaciones que este puede hacer a la comunidad universitaria.

Viabilidad Social. Debe de dar respuesta a las necesidades detectadas

Viabilidad Técnica. Debe responder a la necesidad de asegurar los aspectos técnicos y metodológicos. Así deberemos tener en cuenta:

- Profesionales que configuran el Servicio
- Recursos técnicos, material que debería poseer el servicio
- Ubicación, que le permita tanto la accesibilidad a los usuarios como el establecimiento de redes de comunicación entre los distintos servicios que posee la universidad
- Propuesta de indicadores que validen el trabajo del servicio

Viabilidad económica. Deberá poseer una dotación económica que permita abordar los objetivos con garantía de éxito.

Viabilidad de gestión. Que permita controlar la organización tanto interna como externa del servicio, determinando los mecanismos de control, dirección y apoyo administrativo.

2. *Implementación*

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos del estudio de viabilidad, se procede a diseñar el organigrama del servicio, así como su temporalización. Para ello establecemos el siguiente proceso.

- a) *Análisis de necesidades.* Partiendo de aquello que la institución ya posee, se establecerá una serie de propuestas que permitan dar respuesta a los objetivos planteados.
- b) *Realizar el plan de actuación.* se tendrán en cuenta tanto los objetivos a corto, medio y largo plazo como las estrategias y actividades adecuadas para que el servicio sea eficaz y eficiente.
- e) *Puesta en marcha del servicio.* Se partirá del personal que se dispone, los medios y los objetivos que seleccionemos. Es importante hacer una temporalización gradual por años académicos que nos permita aquilatar mejor nuestra actuación. Esta es una fase crítica, ya que tenemos que dar cuenta a la comunidad universitaria de que el servicio es necesario, eficaz y eficiente.
- d) *Evaluación del servicio.* Tener diseñado una serie de indicadores que permitan hacer un seguimiento de la actuación y de la satisfacción que el Servicio produce en la comunidad universitaria. Así como que sea capaz de detectar aquellas lagunas que se produzcan e identificar nuevas necesidades.
- e) *Memoria final.* Estructurada de tal manera que a través de ella puedan tomarse todo tipo de decisiones: técnicas, personales, administrativas...

FASE 11. Concreción.

Teniendo en cuenta las decisiones tomadas al finalizar la Fase 1, nos centraremos en el aspecto concreto del Servicio de Orientación y/o Departamento de Orientación. Para ello partiremos de los cuales son las características que definen este Servicio:

Debe sustentarse en una buena fundamentación teórica. Por ejemplo, la línea de *life Span* descrita por Super.

Concepción de la orientación como asesoramiento y dinamización.

Prestar orientación psicopedagógica sobre cualquier aspecto que influya en el proceso universitario. Desde el acceso a la universidad hasta la incorporación al mundo laboral.

Atención no sólo a estudiantes sino también al profesorado.

Trabajo en equipo con otras redes y/o servicios ya existentes de orientación
Coordinación con los orientadores de otros niveles educativos, especialmente de Secundaria.

Introducir nuestras actividades de orientación en los procesos globales de orientación diseñados en la Secundaria.

El Servicio de Orientación no constituye una unidad estanco en el organigrama de la universidad.

Es un dinamizador del paso de la secundaria a la universidad y de ésta al mundo laboral.

Tiene que prestar atención a la diversidad.
Estar regido por especialistas.
Utilizar las nuevas tecnologías, pudiendo convertirse en un gran "servidor".

Partiendo de lo anterior, los aspectos a contemplar en esta fase serían:

1. *Principios de actuación:*

Prevención. Anticiparse a las circunstancias que puedan obstaculizar el óptimo desarrollo personal, académico y profesional de los universitarios.
Atender a la etapa anterior y posterior de cada etapa de transición.
Desarrollar e impulsar la formación y no solo la información.
Potenciar la intervención social. Becas, admisión, inserción laboral..

2. *Personal que debe integrar el Servicio:*

Equipo de profesionales de la Orientación, especialistas en áreas temáticas como: instrucción, asesoramiento, diversidad, laboral..
Personal Informático.
Documentalistas.
Informadores.
Personal Administrativo.
Voluntariado.
Estudiantes que realizan el Practicum Por ejemplo de orientación, social, informática, etc.

3. *Elementos materiales.*

El Servicio de Orientación deberá poseer no solo unas instalaciones adecuadas, sino también estar dotado de todo aquel material que le permitan cumplir los objetivos propuestos.

Dos aspectos desearía resaltar al respecto, el primero, hace referencia a la accesibilidad. Este tiene que estar situado en un lugar conocido por la comunidad universitaria y que tenga facilidad de comunicación con los servicios de la universidad. El segundo aspecto, corresponde a la importancia de poseer una dotación específica para una biblioteca propia del Servicio, siendo importante las aportaciones de las revistas. En concreto sobre el tema que nos ocupa, destacamos dos en castellano que son las que más han publicado sobre orientación universitaria:

Revista de Investigación Educativa, perteneciente a la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).

Revista de Orientación Psicopedagógica, perteneciente a la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOEP).

FASE 111: Intervención.

Para llevar a cabo una buena intervención tendremos que contemplar:

1. Aspectos generales:

Que los responsables "políticos" tengan claro cual es la función del Servicio de Orientación y presten el apoyo necesario para el desarrollo del mismo.

Dar a conocer a la comunidad universitaria de manera clara y concisa lo que representa el Servicio.

Establecer una buena red de comunicación interna con todos aquellos servicios que posee la universidad y que se encuentren relacionados con nuestros objetivos.

Establecer reuniones periódicas con los directores de titulación, jefes de servicio, etc.

Tener una ubicación adecuada que facilite la accesibilidad, comunicación, etc. Analizar los recursos que posee la universidad e interrelacionarlos con nuestras necesidades.

Cuidar la imagen que ofrecemos del Servicio.

2. Etapas de actuación:

Antes de entrar en la universidad. En este momento se hace imprescindible la colaboración y coordinación con los orientadores de Secundaria.

Es importante en esta etapa la orientación e información a los padres, ya que estos o bien poseen un desconocimiento de lo que es la universidad, o bien tienen un modelo inadecuado, no real, de la misma.

Ingreso en la universidad. Atención en los momentos de preinscripción, matrícula, confección de horarios, elección de asignaturas, criterios de permanencia, etc.

Inicio de los estudios universitarios. Asesoramiento psicopedagógico, técnicas de trabajo intelectual, planificación de los exámenes. Es importante en este momento la información que contiene la Agenda del estudiante (Universitat [aume 1]).

Durante la vida académica. Asesoramiento sobre itinerarios académicos, programas de intercambio, aspectos personales.

Finalizar los estudios. Realización del Practicum, posibilidad de seguir estudios de tercer ciclo, análisis de las pasarelas que ofrece su titulación, transición al mundo del trabajo, el CAP, Asociaciones de estudiantes a nivel profesional...

Seguimiento. Establecer una base de datos con exalumnos que permitan valorar, potenciar la formación universitaria recibida, así como servir de puente en relación al mundo laboral para futuras promociones.

3. *Tareas a realizar:*

En esta etapa podemos distinguir dos grandes apartados. *El primero* hace referencia a las actividades a desarrollar:

Acceso a la Universidad.

Trabajo conjunto con los Departamentos de Orientación de Secundaria y los Centros de Educación de Adultos.

Atención a los alumnos con discapacidades.

Atención alumnos de acceso mayores de 25 años.

Universidad de la experiencia.

Asesoramiento psicopedagógico. Técnicas de estudio.

Información académica.

Formación del profesorado: Tutorías. Instrucción

El segundo se encuentra relacionado con la propuesta, confección y difusión de materiales:

Agenda académica.

Monografías sobre titulaciones de la propia universidad.

Documentos de apoyo para la Enseñanza Secundaria (Cuaderno de Tutoría para COU).

Guías de las titulaciones.

4. *Técnicas de trabajos que podemos utilizar:*

Seguimiento a ex-alumnos. Nos permite obtener un panorama realista del quehacer del estudiante una vez finalizada la carrera.

Realización de cursos específicos de información/formación.

Simulación de casos. Este podría desarrollarse básicamente a través de Internet. Aprovechar el *Practicum* de la titulación para establecer debates.
Mesas redondas con profesionales.

FASE IV: Evaluación.

Hoy en día estamos asistiendo a la evaluación que se hace a las diversas titulaciones, e incluso en aquellas universidades que se encuentran dentro del plan de evaluación de la calidad se evalúan los diversos procesos de actuación en la misma. Pues bien, el Servicio de Orientación, como un servicio más integrado en la universidad, debe ser objeto de evaluación. Debemos perder el miedo a la Evaluación, ya que esta si se hace correctamente implica crecimiento, mejora, eficiencia y eficacia en el desarrollo correcto del Servicio.

La necesidad de llevar a cabo una evaluación se pone de manifiesto ya que:

Nos permite comprobar si se está dando respuesta a las necesidades que hemos detectado.

Sirve de base para mejorar los diversos programas que hemos implantado, así como determinar si los procesos que hemos instituido son eficaces.

La evaluación debe ser sistemática, estar bien diseñada, y tener una temporalización correcta.

Debe permitir tomar decisiones: organizacionales, personales, técnicas, materiales, etc.

Para llevarla a cabo podemos servirnos de diversos modelos. Ahora bien, es necesario que tengamos en cuenta tres aspectos a la hora de elegir el modelo:

- a) La formación teórica que posee el equipo de evaluación.
- b) Lo que queremos evaluar.
- e) La posibilidad de utilizar aspectos de otros modelos.

Así, los modelos que podemos utilizar son entre otros:

Modelo centrado en los objetivos. Se basa en comprobar si los objetivos prefijados se han conseguido.

Modelo de Stufflebeanl. Centrado en la toma de decisiones en relación a los ámbitos de : contexto, entrada, proceso y producto.

Modelo de Stake. Centrado en el cliente, evalúa las diversas perspectivas de valor de las personas implicadas y los procesos.

Modelo de evaluación de la calidad total. Su objetivo es comprobar la eficiencia, determinar los puntos débiles y fuertes para promover propuestas de mejora.

En definitiva, El Servicio de Orientación debería contar con:

- Tener buena accesibilidad.
- Profesionales bien entrenados (orientadores, tutores, consejeros clínicos,...)
- Potenciar la Orientación entre iguales.
- Tener un amplio espectro de servicios disponibles.
- Poseer procedimientos de registro y tareas administrativas eficientes.
- Ofrecer una Formación continua.
- Desarrollar eficazmente la Supervisión y la evaluación.

111. SERVICIO DE ORIENTACION EN LA UNIVERSITAT JAUME I

El Departamento de orientación de esta universidad nace paralelamente junto a la creación de la misma. Así contamos desde el inicio con el "Servicio de Orientación Académica y Profesional" desde el curso 1991-92.

Este se define como un servicio de apoyo psicopedagógico a los diferentes elementos que comprende la acción educativa universitaria. Así los presupuestos teóricos que sustentan la actuación del Servicio pueden concretarse en:

- a) Se sustenta en la línea de life span descrita por Super.
- b) Tiene una concepción de la orientación como asesoramiento y dinamización
- e) Presta asesoramiento psicopedagógico sobre cualquier aspecto que influya en el proceso universitario en el sentido más amplio. Es decir, desde el acceso a la universidad hasta la incorporación al mundo laboral.
- d) Realiza un trabajo en equipo con otras redes o servicios ya existentes de orientación
- e) Establece una coordinación con los asesores de otros niveles educativos. Especialmente con los de Secundaria.
- f) Introduce las actividades de asesoramiento en los procesos globales diseñados en Secundaria.
- g) Dinamizar la transición de Secundaria a la Universidad y de ésta al mundo laboral. Presta atención a la diversidad.
- h) Está regido por especialistas.

Desde esta perspectiva el Servicio ha estado funcionando hasta el curso 1998. A partir de este año y tras la evaluación realizada en el mismo, así como la evolución seguida en la Universidad, se presenta una nueva configuración con el fin de dar respuesta a las necesidades que surgen del crecimiento natural de nuestra Universidad.

De este modo, el Servicio pasa a denominarse "Unidad de Soporte Educativo (USE)".

Este no representa una ruptura con lo anterior, sino una continuación y adaptación a la nueva realidad de la Universitat JAUME I. Se define como "una institución dinamizadora y facilitadora al servicio de los estudios que oferta la universidad, la docencia y los planes de estudio en que se concretan, y del profesorado, padres y PAS como participantes y responsables en el proceso".

Su objetivo general es contribuir a la mejora de la docencia y de los estudios. Concretándose en:

Contribuir a promover un modelo educativo universitario propio, con el cual podamos identificarnos los miembros de esta Universidad.

Colaborar en la mejora de la calidad de los servicios educativos que se dan en nuestra universidad

Orientar y asesorar técnicamente a los miembros de la comunidad universitaria involucrados en el proceso docente, facilitándoles aquellos conocimientos, herramientas y metodología educativa que redunde en la mejora de la docencia.

Favorecer la satisfacción y la calificación educadora de las personas encargadas de gestionarlos y desarrollarlos.

Integrar y dar apoyo a los diferentes proyectos que respondan a las finalidades anteriores.

Recabar de los órganos competentes la asignación presupuestaria de personal, e infraestructura para que el Servicio se desarrolle satisfactoriamente.

La USE se caracteriza por actuar de forma integrada y coordinada. Asimismo para un funcionamiento más eficiente y eficaz se estructura en tres ámbitos:

- a) *Evaluación.* Se concreta en dos grandes líneas: Evaluación de la docencia y Evaluación de proyectos y Programas. De este modo se establecen los procesos de incentivación y mejora de la calidad docente.
- b) *Orientación.* Su actuación se concreta en los siguientes procesos: definición, búsqueda y distribución de información; asesoramiento y formación de los estudiantes; apoyo y seguimiento de los estudiantes con necesidades educativas especiales (n.e.e) y facilitación de asesoramiento y herramientas educativas para el profesorado que participa en el desarrollo de las adaptaciones pertinentes.
- c) *Formación y Asesoramiento.* Se acepta como principio que toda acción educativa es mejorable por definición. De entre las tareas que desarrolla el POI en el ámbito universitario -docente, gestora e investigadora- nos centraremos, al inicio en las dos primeras, teniendo en cuenta que las necesidades

formativas habrán de abarcar a todo el POI, y que se habrán de establecer después de evaluar y analizar los diferentes procesos educativos. La formación puede tener lugar en diferentes momentos, ser de duración variable, adaptar diferentes modalidades y utilizar diferentes medios o recursos.

Así podemos considerar que evaluar, orientar, asesorar y formar son fases de un mismo proceso. Si a la evaluación no le sigue una serie de acciones, pierde su significado y sentido de acción; pero si se adoptan medidas sin una evaluación continua y formativa, también difícilmente se podrán adoptar acciones adecuadas, bien en la forma, en la duración o en la intencionalidad.

El funcionamiento real de la USE tiene como base la estructura organizativa de la Universitat JAUME I. Así, nuestra universidad está constituida por dos facultades (Ciencias Humanas y Sociales, Ciencias Jurídicas y Económicas) y una Escuela Superior de Tecnología y Ciencias Experimentales, que engloban a todas las titulaciones que impartimos.

De este modo, en el campus universitario se encuentran tres edificios que corresponden a las áreas académicas citadas anteriormente. En cada edificio, hay una ubicación física destinada al Departamento de Orientación que se encuentra atendida por técnicos (psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, informadores,...). De ahí que la USE se rija por:

Principio de integración. Hay una sola Unidad que desarrolla funciones en diferentes ámbitos.

Autonomía. Basada en la competencia técnica de cada una de las diferentes secciones.

Coordinación y Comunicación entre las diferentes secciones

Especialización y flexibilidad de cada uno de los miembros

Asesoramiento en la coordinación de la USE

Sentido de utilidad y respeto hacia los usuarios y los miembros de la USE.

Teniendo en cuenta estos aspectos. La USE aglutinará unos servicios dirigidos por políticas globales de actuación, planteándose una estructura central con recursos distribuidos: Área técnica de Evaluación, Área técnica de Orientación y Área técnica de Formación. Dicha estructura, dará servicio adaptándose a las necesidades educativas globales de la Universidad y a las específicas de cada uno de los centros. Así cada centro tendrá: El Punto de información del centro; Punto de recepción y atención de las necesidades educativas, Punto de orientación y asesoramiento, y Punto de Formación.

De esta manera y a modo de ejemplo, exponemos a continuación una temporalización de algunas de las actividades que la USE lleva a efecto en un curso académico.

MES	ACTIVIDAD
SEPTIEMBRE	Apoyo en los exámenes a los estudiantes con n.e.e. Apoyo en el proceso de matrícula. Especialmente para los estudiantes de nuevo ingreso. Consulta psicopedagógica
OCTUBRE	Jornadas de Bienvenida Apoyo al profesorado que tiene estudiantes con n.e.e Coordinación con otros organismos Formación del profesorado Consulta psicopedagógica
NOVIEMBRE	Reuniones con los orientadores de los Centros de Secundaria Formación del profesorado Consulta psicopedagógica
DICIEMBRE	Conferencias a los centros de Secundaria Conferencias a organismos, asociaciones.. Consulta psicopedagógica
ENERO	Conferencias Centros de Secundaria Conferencias a organismos, asociaciones.. Planificación de los exámenes para los estudiantes con n.e.e Consulta psicopedagógica
FEBRERO	Apoyo en los exámenes a los estudiantes con n.e.e Orientaciones al profesorado que tiene estudiantes con n.e.e Conferencias a Centros de Secundaria Jornadas de Puertas abiertas Consulta psicopedagógica
MARZO	Conferencias Centros de Secundaria Jornadas de Puertas Abiertas Conferencias sobre acceso para mayores 25 años Consulta psicopedagógica
ABRIL	Jornadas de Puertas Abiertas Campaña de sensibilización sobre minusvalías Elaboración de la Agenda Académica Consulta psicopedagógica
MAYO	Jornadas con los orientadores de Secundaria sobre "Selectividad" Planificación de los exámenes a los estudiantes con n.e.e Apoyo al profesorado que tiene estudiantes con n.e.e Elaboración Agenda Académica Consulta psicopedagógica

MES	ACTIVIDAD
JUNIO	Elaboración Agenda Académica Apoyo a los estudiantes con n.e.e Apoyo estudiantes con n.e.e en Selectividad Elaboración de materiales para el próximo curso Consulta psicopedagógica
JULIO	Apoyo a los estudiantes con n.e.e Elaboración de materiales para el proximo curso Realización de la memoria del curso Organización y planificación del próximo curso Consulta psicopedagógica
AGOSTO	Realización de la memoria del curso Organización y planificación del próximo curso Consulta psicopedagógica

Tal como se deduce de esta temporalización, se aprecia como a lo largo de todo el curso es constante la Consulta Psicopedagógica. Al respecto quisiera destacar aquellos temas que los estudiantes universitarios nos suelen plantear con mayor asiduidad:

- Técnicas de trabajo intelectual.
- Cambio o abandono de la titulación.
- Pasarelas para acceder a otras titulaciones.
- Salidas profesionales.
- Inserción profesional.
- Elección de itinerarios académicos.
- Traslado a otras universidades.
- Becas.
- Estudios en el extranjero.
- Metodología de estudio para acceso a la universidad de los mayores de 25 años.
- Incompatibilidades, simultaneidad de estudios..

Finalmente, y a modo de reflexión final sobre la necesidad de poseer en nuestras universidades unos Servicios de Orientación acordes con las demandas que la sociedad nos plantea, considero interesante citar lo que al respecto se trató en la Conferencia sobre Educación Superior auspiciada por la UNESCO celebrada en París en 1998, y en la que se puso de manifiesto que un Servicio de Orientación Universitaria debería desempeñar cuatro funciones:

- a) Ayudar a los individuos en sus decisiones, dar consejo y atender las dificultades personales de los estudiantes. Es importante que las universidades

- cuenten con profesionales capaces para analizar las causas de los problemas de los estudiantes y de ayudar a estos a vencerlos en el momento adecuado.
- b) Ofrecer información a los estudiantes y también a la universidad de modo que ésta tenga un mejor conocimiento de sus propias características. Es indispensable que haya una colaboración estrecha entre el Servicio de Orientación y los profesores.
 - c) Facilitar la transición desde la universidad al mundo laboral a través de contactos con empresas y de información sobre el mercado laboral.
 - d) Democratización e igualdad en el servicio a estudiantes que se sienten incómodos en el medio universitario. Normalmente los estudiantes de clase social media y alta conocen el sistema educativo superior, pero no así los estudiantes de clase baja.

Por otro lado, se pone énfasis en la necesidad de dotar adecuadamente de especialistas suficientes para llevar a cabo el proceso de orientación, así como que se provean los fondos necesarios para que la tarea pueda llevarse a cabo eficazmente.

IV. BIBLIOGRAFÍA

Actas del Congreso de Orientación Universitaria (409-421).

ÁLVAREZ ROJO, V. (2000). Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. *Actas Congreso Orientación Educativa en las Universidades*. Universidad de Granada. Granada.

ÁLVAREZ, V., y HERNÁNDEZ, J. (1998). El modelo de intervención por programas. Aportaciones para una revisión. *Revista de Investigación Educativa*, 16, pp. 79-123.

ARBIZU, F. (1994). La labor orientadora del profesor universitario desde la perspectiva del alumnado y del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 23, pp. 614-622.

ASENSI, M. C., y ÁVILA, V. (2000). Asesoramiento vocacional a estudiantes con discapacidad en los primeros años de los estudiantes universitarios. Barcelona.

BADENES, I. (1993). Programas para la inserción laboral de los universitarios. I *Jornadas Valencianas de la A.E.O.E.P: Desarrollo de la carrera: Modelos y programlas actuales*, 385-392.

BLANCO, A. et al (1993). Proyecto para la organización de un Servicio de Orientación Universitaria en la Facultad de Educación de la C. M. *Actas de las VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional*. Madrid.

BRICALL, J. M. (2000). *Informe universidad 2000*. Madrid. CRUE.

CARBÓ, O., y GIL, J. M. (1993). Orientación universitaria: El Departamento de orientación de la Universitat [aume I.

- (2000). Agenda Académica: eina destudi i treball a la universitat. *Actas Congreso de Orientación universitaria* (387-395). Barcelona.
- CASTELLANO, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Granada.
- ECHEVARRÍA, B. et al (1996). La orientación universitaria: del sueño a la realidad. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 12, pg 207-220.
- GIL, J. M. (1995). *El Departamento de Orientación Académica y Profesional en la Universidad*. Prácticas de Orientación y Asesoramiento Vocacional. Universitat JAUME I. Castellón.
- GIL, J. M.; BONET, B.; CLIMENT, E., y LÓPEZ, M.^a O. (1998). *Monografías de las titulaciones universitarias de la Universitat [aume I*. Castellón. Servicio de Publicaciones Universitat [aume I.
- (2000) *Preparant el primer curso* Castellón. Servicio de Publicaciones Universitat JAUME I.
- (2000) Un paso hacia la Universidad. *Actas Congreso de Orientación* (45-56). Barcelona.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L.^a, y GALLEGO, S. (1999). El proyecto profesional, herramienta de intervención en la función tutorial universitaria. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*. Vol 10, n." 17 (170-192).
- RODRÍGUEZ, S. (1997). Orientación universitaria y evaluación de la calidad. En ARODACA, P., YLOBATO, C. *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Laertes, Barcelona.
- SÁNCHEZ, M." Fe (1998). Las funciones y necesidades de orientación en la Universidad: Un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 15, pp. 87-107.
- SOU (1996) *Actas de las Jornadas sobre Orientación Académica y Profesional en la Universidad*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- WATT5, A., y ESBROECK, R. van (1999). *Neto skillsfor New Futures: Higher Educaaiion Guidance and Counselling Services in the European Union*. Vubpress. Brussels.

Las habilidades de aprendizaje y estudio en la educación secundaria: estrategias orientadoras de mejora

Luis M. SOBRADO FERNÁNDEZ

Ana I. CaUCE SANTALLA

Raquel RIAL SÁNCHEZ

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

El saber estudiar y la metodología de estudio es algo fundamental para el alumno y una constante preocupación en el sistema educativo. Lo importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje es capacitar al alumnado para que aprenda significativamente, para que "aprenda a aprender". Las técnicas de estudio son útiles y necesarias para esto, ya que permiten gestionar y procesar la información que debe alcanzarse estableciendo un puente entre esa nueva información y la que ya se conoce; pero por sí solas no garantizan el dominio de las estrategias de estudio. Las situaciones del proceso educativo deben favorecer el análisis sobre cuándo, cómo y porqué utilizar una determinada técnica.

INTRODUCCIÓN

El saber estudiar y la metodología de estudio siempre fue una constante preocupación en el sistema educativo. El no saber como enfrentarse al trabajo intelectual, o hacerlo de una forma inapropiada, resulta una tarea improductiva y muy proclive al abandono, desaliento y frustración. El saber estudiar y la utilización de las técnicas de estudio es algo fundamental para el alumno, lo que hace pensar que esta cuestión tiene importancia y transcendencia para estimarla en su justa medida, evitando su infravaloración.

Si observamos los contenidos del currículo escolar tradicional, enseguida se constata que estuvo centrado en la adquisición del conocimiento útil y de habilidades básicas e instrumentales o de conocimientos recientes; pero aprender a resolver problemas, tomar decisiones, utilizar eficazmente los recursos de aprendizaje y aprender a pensar o aprender a aprender son estrategias de aprendizaje que surgen con menos periodicidad.

Los escolares no mejoran espontáneamente su forma de estudiar. El alumnado emplea de forma asistemática el método "ensayo-error", sin una reflexión posterior explícita sobre la conveniencia de los procedimientos del trabajo intelectual. Por otra parte, un elevado número de estudiantes, creen que estudiar es sinónimo de leer, repetir y memorizar. Lo importante del proceso educativo no es recordar mecánicamente una serie de contenidos presentados por el profesor a través de una clase convencional, sino capacitar para que el alumno aprenda significativamente.

Parece evidente que el objetivo básico de todo estudiante debiera ser "aprender a aprender". Las técnicas de aprendizaje son útiles y necesarias para esto, ya que permiten gestionar y procesar la información que debe alcanzarse y establecer un puente entre esa nueva información y lo que el alumnado ya conoce. Pero las técnicas por sí solas no garantizan el dominio de las estrategias de estudio.

Las situaciones de enseñanza-aprendizaje deben favorecer el análisis sobre cuándo, cómo y porqué se utiliza una determinada técnica, para que se pueda considerar formalmente que se están realizando estrategias de estudio. El factor relevante que permitirá al alumnado adquirir estrategias de aprendizaje será la forma en que se desarrollen las suyas propias, y no sólo las técnicas concretas que se enseñan.

Tradicionalmente los profesores se preocuparon demasiado por el *qué* se aprende y se enseña, descuidando el *como* aprenden los escolares y un elevado porcentaje de docentes incluso mantiene la creencia de que las habilidades de estudio no hay que enseñarlas sino que se desarrollarán independientemente al madurar aquellos.

Si el profesor quiere que el alumnado alcance con éxito el objetivo básico formulado anteriormente, no puede limitarse a expresar desagrado por que éste no aprenda, sino que deberá introducir en su metodología de clase unas prácticas que favorezcan el desarrollo de técnicas y hábitos de estudio adecuados y eficaces. Posible-

mente esta idea lleve implícita un cambio de actitud en los docentes y en los estudiantes.

Según Monereo (1997) enseñar una estrategia supone cuándo y por qué se debe emplear un procedimiento, una actitud o un concepto determinados, etc. El interés de la enseñanza de estrategias reside en la potencialidad que se le da al sujeto para controlar y regular sus procesos mentales de aprendizaje, lo que le permitirá mejorar su rendimiento y sobre todo su capacidad de aprender autónomamente a partir de sus propios recursos. La finalidad del desarrollo de habilidades de estudio y de aprendizaje escolar es lograr el éxito académico a través del dominio de técnicas y alcanzar recursos e instrumentos por los estudiantes.

1. ESTUDIAR, APRENDER Y ENSEÑAR

El objetivo primordial de la educación, como se recoge en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), es el de proporcionar al alumnado una formación plena que les permita conformar su propia identidad. Directamente relacionados con el concepto de educar están los conceptos de *estudiar*, *aprender* y *enseñar*, que habitualmente se manejan con la suposición de que serán empleados en una única dirección; sin embargo, la experiencia muestra que no son conceptos unívocos y que deben definirse para su utilización. Aunque se encuentren numerosos autores que prefieren eludir el compromiso de una definición, intentaremos acercarnos a una posición que describa la perspectiva desde la que se va a abordar esta temática.

☞ *Estudiar*. La representación mental del constructo estudiar que hace el profesorado y el alumnado es habitualmente divergente. Revisando la literatura científica sobre el tema, encontramos múltiples y variadas ideas que subyacen de las diferentes definiciones, así como una muy difusa que se extrae de aproximaciones conceptuales al hecho de estudiar.

Revisadas y analizadas diferentes definiciones del término, se sostiene que estudiar es un trabajo personal, en el que está activamente implicado la capacidad del sujeto, su afectividad y voluntad. No se entiende el estudiar como un proceso mecánico de yuxtaposición de conocimientos que reproducen contenidos, sino como una construcción del pensamiento, producir ideas y pensar activamente, que exige un esfuerzo personal y unas técnicas apropiadas como señalan Hemández Pina (1990) y De la Torre (1994).

De esta conceptualización se extrae una interesante consecuencia para la cuestión que nos ocupa, que es la dificultad de mejorar las habilidades de estudio del escolar que no quiere estudiar o no está interesado en hacerlo.

☞ *Aprender*. El concepto de aprendizaje es muy complejo, por lo que las delimitaciones se hacen más necesarias. Aquí intentaremos aproximarnos a una

definición válida para todo tipo de situaciones que incluyan la mayoría de los elementos implicados en el proceso.

Se entiende el aprendizaje como un proceso que tiene lugar dentro de la persona y que no puede ser observado directamente, sino únicamente a través de las estrategias que activan los procesos implicados. Esta aproximación al aprendizaje incluye la presencia de pensamiento, sentimiento y acción, y de aquellas habilidades que los ponen en marcha, cuestión que será de gran importancia al verificar si el aprendizaje se ha producido o no y si permanece en el tiempo.

☞ *Enseñar.* El concepto de enseñar recibe también múltiples enfoques e íntimamente relacionado con él aparecen las teorías de la enseñanza, que se entienden como un conjunto de normas y procedimientos que son eficaces para facilitar la adquisición de conocimientos, actitudes y destrezas en el alumnado.

A modo de síntesis, y con intención de clarificar la relación entre estos términos, se puede afirmar que la educación es entendida como un proceso de comunicación y transformación interior que está facilitado por la instrucción que, según De la Torre (1994), se sustenta en las teorías de la enseñanza y guía el proceso de aprendizaje a través de la enseñanza personal.

Hernández Pina (1990), establece de forma simple la diferenciación entre los tres conceptos, señalando que:

- 1.º Aprender es una actividad que realiza el alumnado en la búsqueda del conocimiento y comprensión de lo que hace.
- 2.º Enseñar es una tarea receptiva para el alumnado en la que se les comunica o muestra algo que puede aprender o no. Implícitamente hace al profesorado responsable de esta tarea.
- 3.º Estudiar es un proceso activo en el que se asimilan los contenidos y se construye su propio conocimiento mediante el uso de las técnicas apropiadas. El responsable de este proceso es el alumno como sujeto activo e implicado en su propia educación.

2. ESTILOS DE APRENDIZAJE y ESTRATEGIA DE "APRENDER A APRENDER"

El estudio sobre estilos de aprendizaje se enmarca en los enfoques pedagógicos que insisten en la creatividad. Las teorías sobre éstos dan una respuesta a la necesidad de "*aprender a aprender*", entendiendo esto como: "El conocimiento y destreza necesarios para aprender con efectividad en cualquier situación que uno se encuentre". (Alonso y otros, 1995: 54).

En la idea de "aprender a aprender" subyacen tres subconceptos o componentes:

1. *Necesidades del discente*: se refiere a las competencias necesarias o a lo que las personas necesitan saber acerca del aprendizaje en sí para conseguir el éxito en lo que aprenden.
2. *Formacion*: entendiendola como una actividad organizada para aumentar la competencia en el aprendizaje.
3. *Estilos de Aprendizaje*: preferencias y tendencias individualizadas de una persona que influyen en su aprendizaje. Este término está interrelacionado con los dos anteriores de forma recíproca. La conexión de estos tres componentes desencadena la fórmula para la acción que conduzca a una mejora en la competencia del aprendizaje y éxito en la misma.

La expresión "*aprender a aprender*" representa el verdadero espíritu de las estrategias de aprendizaje como señala Beltrán (1993).

La idea de "aprender a aprender" implica una disposición mental positiva respecto a la capacidad personal y la intención de madurar en cuanto al pensamiento que será de utilidad no solo en la vida estudiantil sino a lo largo de toda la vida profesional.

El sentido de esta expresión compleja encierra diferentes lecturas y significados y puede referirse a la conocida distinción entre aprender habilidades y aprender contenidos. A veces también se entiende como la adquisición de una serie de principios o reglas generales que permitan resolver problemas y también se puede identificar con la autonomía o el autocontrol de las actividades de aprendizaje. Por último, también se puede referir al saber estratégico que se adquiere con la experiencia de los muchos aprendizajes que realizamos a lo largo de nuestra vida, y que nos permite afrontar cualquier aprendizaje con garantía de éxito.

La creciente participación activa del sujeto hace relevante el desarrollo de estrategias de aprendizaje, y sobre todo que tales estrategias puedan ser seleccionadas, aplicadas y controladas por el propio sujeto; este autoaprendizaje es justamente la culminación de un proceso de progresivo desarrollo, o que permite alcanzar el objetivo no de aprender, sino de "aprender a aprender", objetivo que incluye rasgos esenciales como la autoconciencia y autocontrol, lo que llamamos metacognición (que referido al aprendizaje, podríamos denominar metaaprendizaje).

Ontoria y colaboradores (1999) remarcan la importancia de enseñar estrategias de aprendizaje y como utilizarlas, aunque por situarse en el primer paso de concienciación del profesorado, y con la intención de sintonizar más con sus expectativas de resolver el "como" enseñar a aprender, habla de técnicas, no como algo aislado, sino conectadas al proceso de enseñanza-aprendizaje. Describe los siguientes aspectos: clarificar la expresión que se atribuye a cada estrategia, diversidad en la apli-

cación -enseñar diversas técnicas, así como diversas aplicaciones de cada una-, distinguir lo importante y aplicación a todas las materias curriculares.

A modo de síntesis podemos reafirmar que las estrategias de aprendizaje pueden mejorarse, (una forma adecuada de ponerlo en práctica es con intervenciones preferentemente a edades tempranas), que se lleven a cabo de forma sistemática e insertas en el currículo escolar, de tal manera que el profesorado asuma la responsabilidad de enseñarlas, dar oportunidades para que se practiquen y proporcionar la retroalimentación.

Las posibilidades percibidas en la justificación teórica, así como los resultados y limitaciones encontrados en la revisión de la literatura científica sobre el tema, contribuyen a hacernos pensar que estamos ante un campo pedagógico de intervención prometedora, en el que queda mucho que profundizar e investigar, manteniendo siempre como constante la nueva concepción de la educación y todos los aspectos y elementos que aquí subyacen, implícita o explícitamente. Los procesos de enseñanza-aprendizaje deben favorecer aprendizajes significativos, en los que participe activamente el profesorado, como experto y guía, que observe sistemáticamente, desde la óptica de un observador implicado en lo que observa, no solo la situación inicial de la que partimos y la situación final a la que se llega, sino todo el proceso que queda en medio en el que tienen lugar los cambios y, en definitiva, el aprendizaje. El interés que para la formación de los estudiantes tiene el desarrollo de estrategias de aprendizaje y la consideración de su enseñanza como uno de los objetivos prioritarios de la educación formal, se pone de manifiesto en las palabras de Moneiro (1997): *saber qué* (conocimiento declarativo o procedimental), *saber cómo* (conocimiento procedimental), y *saber dónde* (conocimiento actitudinal); también es necesario *saber cuándo* y *por qué* (conocimiento estratégico), al que debe dedicarse un tiempo en los procesos de enseñanza-aprendizaje para que dicho conocimiento pueda ser aprendido.

3. RELEVANCIA DE LAS HABILIDADES DE ESTUDIO

Revisando la literatura científica sobre el tema, y prestando atención a las necesidades sentidas y expresadas por miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesores, padres,...) son múltiples las razones que ponen de manifiesto la relevante importancia del tema y justifican la necesidad de desenvolver una enseñanza activa de estrategias de aprendizaje, no como una asignatura más del currículo escolar, sino desde todas y cada una de las materias donde se enseñe de manera eficaz e integrada. El trabajo intelectual para que sea eficaz tiene que ayudarse de una forma adecuada de hacer, de una metodología que lo posibilite y sea más fácil y duradero.

Ayuso Velar y colaboradores (1994), siguiendo a Harley (1986) citan tres razones que justifican la necesidad de desarrollar técnicas de estudio:

- Aumento considerable de información con la que se enfrentan los alumnos.
- Mayor conciencia de desarrollar habilidades y técnicas de aprendizaje con el fin de manejar eficazmente la información acumulada.
- Una nueva concepción de la psicología del aprendizaje que propicie un protagonismo de la persona como procesador activo de la información que codifica, interpreta y utiliza en su contexto.

Siguiendo a De la Torre (1994), se ofrecen cuatro razones que justifican la necesidad de mejorar las habilidades de estudio que emplean los alumnos y son el marco jurídico, razones personales de los docentes y estudiantes, la conexión entre el rendimiento académico y las técnicas de trabajo intelectual y la necesidad de introducir cambios en las estrategias y técnicas de estudio.

3.1. Marco normativo

La Ley General de Educación de 1970 fijaba tres objetivos prioritarios, uno de los cuales era el desarrollo de técnicas de estudio adecuadas para el ingreso en la Universidad.

La legislación vigente, reforzada con documentos emanados de la Administración Pública (Diseño Curricular Base), supone un cambio cualitativo con respecto a la Ley General de Educación de 1970, otorgando a las Técnicas de Trabajo Intelectual el estatus de contenidos procedimentales y no ya de objetivos a conseguir. El Diseño Curricular debe abarcar todos los campos del desarrollo humano, y no solo los exclusivamente intelectuales. Así, el cognitivo, afectivo y social, tendrán cabida en el nuevo currículum escolar.

El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989) en su Capítulo VIII refleja también el interés y necesidad de capacitar al estudiante para que "aprenda a aprender" afirmando que la preparación del alumno consistirá fundamentalmente en la adquisición de técnicas de base y destrezas y estrategias cognitivas para poderse adaptar adecuadamente a sus estudios.

La Reforma en el Sistema Educativo que introduce la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) además de reformar los niveles educativos, pretende un cambio en el currículum escolar, así como en los contenidos y en la forma en que deben ser enseñados. Se le dedica atención especial al aprendizaje eficaz, de manera que la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje garantice la diversidad de intereses y de aptitudes de los alumnos, y fomente hábitos de aprendizaje activo. La necesidad de que los alumnos aprendan por sí mismos e inte-

gren unas capacidades y destrezas adecuadas de trabajo intelectual se concretan en los siguientes artículos:

Artículo 1.1.c: "La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como los conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos".

Artículo 19.a: "Comprender y expresar correctamente en lengua castellana y, en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos".

Artículo 19.c: "Utilizar con sentido crítico los contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo".

Artículo 20.4: "La metodología didáctica de la Educación Secundaria Obligatoria se adaptará a las características de cada alumno..."

Artículo 21.1: "Con el fin de alcanzar los objetivos de esta etapa, la organización de la docencia atenderá a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado".

Artículo 2.1: "El Sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto preparará a los alumnos para aprender por sí mismos".

Entre las tareas de Orientación Educativa que todo profesor debe asumir es preciso poner de relieve la importancia de la "metaeducación", es decir, la enseñanza de todos aquellos procesos de orden superior que contribuyen a regular el comportamiento estudiantil referido al estudio u a la vida en general, y que debe incluir una reflexión sobre las estrategias más adecuadas para satisfacer los propios objetivos de la formación.

3.2. Razones de los profesores y alumnos

Tanto docentes como escolares son conscientes de las dificultades que poseen estos últimos en el momento del estudio, donde surgen problemas relacionados con la falta de atención y concentración necesaria, deficiente planificación del tiempo de estudio y de trabajo, falta de metodología y de técnicas eficaces, carencia de conocimientos instrumentales, etc. Por un lado, los profesores manifiestan con cierta frecuencia cuáles son algunas lagunas que padecen sus alumnos-í dificultad para establecer nexos, excesiva memorización, ausencia de implicaciones y aplicaciones a la vida cotidiana, carencia de conocimientos instrumentales, estudio indiferenciado de la asignatura, frecuente improvisación y falta de planificación,...); y el alumnado por su parte, constata entre sus deficiencias a la hora de estudiar la carencia de recursos instrumentales y psicopedagógicos.

Maestros y escolares son compañeros activos en una red de relaciones dentro de un proceso de enseñanza y aprendizaje. Los profesores desempeñan un papel importante al proporcionar una enseñanza abierta de las habilidades de estudio a fin de que el alumnado sea consciente del control que ejerce en la evolución de su propio proceso. La influencia más importante de la escuela y de los docentes es el proporcionar medios adecuados para fomentar la habilidad del alumno para el apren-

dizaje y el empleo de métodos adecuados de enseñanza y evaluación, preocupándose del proceso y no sólo de los contenidos. Para mejorar la eficacia del aprendizaje es necesario centrar la atención tanto en el proceso de aprendizaje como en lo que se está aprendiendo. Esto requiere una comprensión por parte del profesorado que tendrá que esforzarse en analizar la cuestión desde el punto de vista del discente, y centrarse no sólo en el cómo enseñar la materia sino también en que es lo que se hace que ésta sea difícil y compleja.

Por parte del profesorado se establecen otros argumentos que impulsan la idea de elaborar planes de implantación de estrategias de aprendizaje por parte suya. De Ketele (1987) señala como factores determinantes de la clave del éxito: facilidad para el estudio, interés, deseo personal y capacidad de fijarse objetivos a corto y largo plazo. El término "facilidad para el estudio" incluye aptitudes intelectuales, éxito académico anterior, capacidades cognitivas de base y estilos cognitivos; esa capacidad cognitiva básica tiene relación directa con los hábitos intelectuales de procesamiento de la información que cada estudiante tiene.

Introducir cambios en los hábitos ya consolidados del alumnado presenta serios inconvenientes. De la Torre (1994), presenta la Educación Secundaria Obligatoria como momento adecuado, aunque pre-hábitos o iniciación al estudio pueden implantarse desde el comienzo mismo de la escolaridad y en ese cambio, la práctica docente es clave para activarlo, aunque han de ser los alumnos los que lo lleven a cabo.

3.3. Relación entre Rendimiento Académico y Técnicas de Trabajo Intelectual

Desde hace muchas décadas diferentes autores demostraron que en el rendimiento escolar del alumno influyen un amplio número de factores que podrían agruparse en cuatro grandes ámbitos: intelectuales, psíquicos, de tipo socio-ambiental y los que hacen referencia a un campo de variables que podrían denominarse de tipo pedagógico, García Nieto (1989), afirma que en el rendimiento escolar están presentes tres dimensiones esenciales del alumnado: poder (aptitudes), querer (actitudes) y saber hacer (metodología), es decir: las aptitudes intelectuales que posee el educando y que en principio determinan sus logros formativos; las actitudes o disposición con que se enfrenta al medio escolar, y finalmente las estrategias, o uso de técnicas, medios e instrumentos que favorecen o dificultan los logros de aprendizaje en general.

Diversos estudios como indican Yuste (1987) y García Nieto (1989), comprobaron experimentalmente la incidencia de la inteligencia y la metodología de estudio en el rendimiento escolar. Las conclusiones de estas investigaciones apuntan a que, las correlaciones que se dan entre método de estudio y rendimiento son mayores que las que se dan entre inteligencia y rendimiento escolar, comprobándose además que "motivación" y "planificación" obtienen las correlaciones más altas con el ren-

dimiento. De estos trabajos se concluye que los aprendices hábiles y activos ponen en juego elementos de carácter motivacional y metacognitivo en mayor grado y calidad que aquellos conceptuados como aprendices con dificultades. La metodología empleada para estudiar tiene pues una gran incidencia en el rendimiento escolar.

De la Torre (1994) afirma que la metacognición, la motivación y las habilidades cognitivas forman una triple alianza de gran incidencia en la formación del alumnado.

3.4. Posibilidad de introducir cambios en el aprendizaje

Tradicionalmente se empleaba una enseñanza de técnicas de trabajo intelectual basada en el sentido común y en la creencia de que por parecer adecuadas, realmente lo eran. Actualmente se abren nuevos enfoques fundamentados en la psicología cognitiva y en la consideración de la propia experiencia del alumno que aprende, que dan lugar a sofisticadas técnicas de estudio con carácter innovador y a nuevas intervenciones psicopedagógicas. Desde este nuevo punto de vista, no se acepta la validez de un método o estrategia sin verificarlo en la práctica educativa, desde la reflexión científica y la propia acción educadora. El alumnado no nace sabiendo estudiar, y al igual que cualquier otro tipo de aprendizaje, aprender a estudiar implica *tiempo, instrucción directa, práctica continuada y retroalimentación correctiva* como señala De la Torre (1994). Cuando constatamos que el aprendizaje tiene un carácter instrumental para la consecución de logros académicos, el mejorar las habilidades de estudio se convierte en una necesidad para atajar cuanto antes déficits instrumentales y de procedimientos.

Por otro lado, estudios sobre la modificabilidad cognitiva estructural, avalan la posibilidad de introducir cambios en la manera de pensar y de procesar, y autores como Mayer (1988) apuntan una serie de técnicas que resultan eficaces para que los estudiantes controlen sus propios procesos cognitivos frente al aprendizaje.

4. ANTECEDENTES Y SITUACIÓN ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO DE LAS HABILIDADES DE ESTUDIO

Abordar el tema de las estrategias de aprendizaje no es una tarea fácil, no solo por la complejidad del término, sino también por la cantidad de aspectos y factores implícitos en el mismo.

Tradicionalmente se le vino prestando especial interés al estudio de estrategias de enseñanza encaminadas a que el alumnado adquiriera conocimientos, destrezas, habilidades y personalidad definidos en las metas y objetivos educativos. Así, se prestó atención tanto al medio de enseñanza como a las estrategias de instrucción y al propio contenido, sin embargo no se puso idéntico afán en estudiar la naturaleza

de los procesos involucrados (adquisición, representación y recuperación del conocimiento).

Este interés por los procesos creció debido especialmente a las contribuciones del cognitivismo que hizo modificar el énfasis de la psicopedagogía de aprendizaje concediendo al estudiante un rol más activo en el desarrollo didáctico. En la situación actual hay una gran preocupación en cómo aprender y asimilar la información más que en los simples contenidos del aprendizaje.

Las "técnicas de estudio" que se aplicaron durante muchos años, y que aún hoy se mantienen en muchas aulas como únicas, están identificadas con el aprendizaje memorístico, Ontoria (1999). Los objetivos de estas técnicas buscan el refuerzo de la memorización en la adquisición de conocimientos, sin que la comprensión sea referente principal. Para llevar a la práctica el nuevo enfoque cognitivista que surgió en los años cincuenta del siglo XX que orienta la investigación hacia el significado en la adquisición de conocimientos, surgen las técnicas cognitivas, con la idea central de potenciar el proceso de pensamiento mediante la relación entre los conceptos y los hechos. El predominio del constructivismo y el procesamiento de la información fueron creando nuevas técnicas/estrategias que se implantaron a partir de la década de 1980; a pesar de la confusión terminológica creada, lo que se intenta en estos últimos años es partir de la comprensión del significado de la información para que, una vez seleccionado lo esencial, se incorpore al pensamiento personal o social.

Ontoria y colaboradores (1999), afirman que frente a las "*técnicas de estudio*" identificadas con un enfoque conductista del aprendizaje, se habla de *técnicas y estrategias de aprendizaje* en la concepción cognitivista.

También Beltrán (1993), establece esa distinción diacrónica entre habilidades y técnicas. Así afirma que las técnicas de estudio además de ir más dirigidas al aprendizaje memorístico que al aprendizaje significativo, no guardan relación alguna con la temática ni con el contexto del currículum educativo, por lo que, de ser eficaces, resultan difícilmente transferibles a otras áreas escolares. Las estrategias de aprendizaje se sitúan en un nivel distinto, haciendo referencia a operaciones o actividades mentales que facilitan o desenvuelven procesos de aprendizaje escolar. La estrategia por sí misma es más propositiva, y encierra dentro de ella un plan de acción o una secuencia de actividades perfectamente organizadas, favoreciendo un aprendizaje significativo, motivado e independiente. Entendidas así, enlazan directamente con el enfoque cognitivo actual de los procesos didácticos, que dedicaron mucho esfuerzo a descubrir conexiones entre procesos de aprendizaje y de instrucción, es decir, entre la naturaleza del verdadero aprendizaje instructivo en el que las estrategias ocuparían un lugar privilegiado.

Una de las ventajas del enfoque de estrategias de aprendizaje sobre el de técnicas de estudio es que su enseñanza no está restringida a niveles superiores de enseñanza, sino que se puede realizar a edades tempranas como la que corresponde a la educación infantil. Las estrategias básicas de aprendizaje probablemente se adquieren en

los primeros años escolares, y parece fuera de toda duda la existencia de una etapa crítica para la enseñanza de ellas. Además, aparte del interés intrínseco que tienen las mismas, existe un interés social que les confiere importancia por diversas razones. Constituyen una explicación sobre la correlación entre estatus socioeconómico-familiar y rendimiento académico de los estudiantes; y haciendo que esas estrategias se inicien en los primeros años de la escolaridad en la familia y puedan ser adquiridos por todos los estudiantes, es una forma de igualar oportunidades.

La elevación de la calidad de las estrategias de aprendizaje alcanza en la actualidad el distintivo de esencial para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el respaldo legal que ofrece la LOGSE al contemplar, los artículos 1.1.c), 19.c) y 20.4, ya explicitados anteriormente, la necesidad de que el alumnado aprenda por sí mismo y alcance unas capacidades y destrezas adecuadas del trabajo intelectual.

Todo educador piensa simultáneamente en la enseñanza de contenidos y en la formación en estrategias de aprendizaje. Sin embargo, con excesiva frecuencia, los profesores enseñan más bien contenidos (el qué) que técnicas instrumentales y procedimentales para asimilar dichos contenidos (el cómo).

Varios autores asumen que las técnicas' de trabajo intelectual son eficaces, exponen una serie limitada de ellas (esquemas, resúmenes, comprensión lectora, ...) y esperan que con la limitada práctica que en los libros se proponen los estudiantes cambien sus hábitos.

El inconveniente mayor que presenta la perspectiva de técnicas de estudio es que el alumno puede conocer mucho sobre destrezas de estudio pero no representa implicarlo en su estilo y forma de trabajar.

Una de las características de la enseñanza más tradicional de las técnicas de estudio es la de la "buena manera" (De la Torre, 1994), dando orientaciones de cómo sentarse, por donde debe entrar la luz, cuales son las mejores horas para estudiar, dando reglas mnemotécnicas, orientaciones de los exámenes, etc. Todo esto suponía que había alguien que conocía los "trucos" del buen estudiar y que la eficacia estaba garantizada independientemente de quien los utilizara. Este carácter marcadamente prescriptivo, normativo y asociado al aprendizaje memorístico solo consiguió afianzar más a los alumnos en sus formas habituales de estudio.

Todo parece indicar que la enseñanza clásica de las técnicas de trabajo intelectual respondía a una formación descontextualizada y demasiado generalista, que buscaba el refuerzo de la memoria en la adquisición de conocimientos, sin que la comprensión fuese un referente principal o importante. Esto nos indica que es necesario buscar alternativas complementarias para enseñar a estudiar.

En la opción metodológica de la formación de estrategias de aprendizaje, la función atribuida al profesor incluye la promoción de una conciencia general de los procesos cognitivos, metacognitivos y motivacionales; la facilitación de la observación de los propios estudiantes sobre su forma de estudiar, y el promover un aprendizaje activo restringiendo el aprendizaje pasivo.

Frente a la propuesta de un modelo de enseñanza por transmisión (en el que el profesor es quien tiene las ideas y se las comunica al alumno para que éste las reproduzca fielmente) o por descubrimiento (donde el discente accede a las ideas que propone el profesor por medio de experiencias estructuradas de aprendizaje), nos encontramos con el modelo de enseñar a pensar, que combina la reflexión práctica y tiene en cuenta el descubrimiento cognitivo que se produce en la propia mente de los alumnos. Esta manera de entender la enseñanza resulta interesante porque se sitúa dentro del curriculum escolar y porque es el profesor quien enseña a sus alumnos a aprender a pensar por sí mismos (De la Torre, 1994).

Desde esta perspectiva de la enseñanza y teniendo en cuenta el deseo de que las estrategias de aprendizaje formen parte inseparable del proceso didáctico se requiere un educador que sepa conjugar, adaptativamente, la enseñanza de contenidos básicos y de las técnicas en función de las situaciones concretas en las que se encuentre.

Las estrategias de aprendizaje, para que sean eficaces y el alumno llegue a transferirlas a todas las áreas curriculares, e incluso a su ámbito de estudio y aprendizaje personal, deben enseñarse de forma coordinada en las distintas materias escolares.

El interés de la enseñanza de estrategias de aprendizaje reside en la potencialidad que se da al alumno para controlar y regular sus procesos mentales de aprendizaje, lo que le deberá permitir mejorar su rendimiento y, sobre todo, su capacidad de aprender autonomamente a partir de sus propios recursos (Monereo y Castelló, 1997).

Aprender a aprender representa el verdadero espíritu de las estrategias de aprendizaje, tanto las de las cognitivas como metacognitivas.

5. ROL DEL TUTOR EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Fomentar la adquisición de adecuadas estrategias de aprendizaje y de habilidades y técnicas de trabajo intelectual, es una de las principales atribuciones y actividades vinculadas con el aprendizaje escolar que en el sistema educativo español se le adjudican a la tutoría educativa. El profesor tutor debe orientar y guiar a los alumnos del grupo aula en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para alcanzar el pleno desenvolvimiento de sus potencialidades personales.

El desarrollo de métodos y habilidades de estudio y del aprendizaje escolar, como uno de los objetivos generales de la tutoría educativa, tiene como finalidad lograr el éxito escolar por medio del dominio de recursos y de técnicas de aprendizaje y del estudio a alcanzar por el alumnado. Esta meta no sólo debe implicar a los profesores tutores, sino también a los docentes de las diferentes materias coordinados por aquéllos, y con el apoyo del Servicio de Orientación correspondiente. Recíprocamente, todas las áreas curriculares facilitan experiencias diferentes de aprendizaje que los

profesores tutores deben aprovechar, de tal forma que es importante el contexto, pero también las materias escolares sobre las que se apoyan estas enseñanzas.

La forma en que el alumnado emplea habilidades y enfrenta la actividad cotidiana del aprendizaje y del estudio para alcanzar buenos resultados, se encuentra muy vinculada con la metodología docente y con el sistema de evaluación empleado. En este marco, el profesor tutor, como orientador personal del alumno, es un gran factor condicionante del estilo de estudiar de éste. El docente tutor debe guiar al escolar para que consiga una motivación intrínseca para el aprendizaje, aspecto que incidirá en la adopción de un enfoque de profundización en el aprendizaje educativo.

6. NECESIDADES DE LOS PROGRAMAS DE TÉCNICAS DE ESTUDIO Y MODALIDADES DE APLICACIÓN EN EL AULA

Actualmente existe un gran interés por el desarrollo de cursos y programas de Técnicas de habilidades de estudio y aprendizaje para los alumnos de todos los niveles educativos.

Algunas de las razones que generan la necesidad de llevar a cabo este tipo de programas son entre otras:

El aumento considerable de la cantidad de información con la que se enfrentan los estudiantes.

Una mayor conciencia de desarrollar habilidades y técnicas de aprendizaje con el fin de manejar eficazmente la información acumulada.

La nueva concepción cognitiva de la psicología del aprendizaje que propició un protagonismo de la persona, como un procesador activo de la información codificándola, interpretándola y utilizándola en su contexto.

- La existencia de un vacío entre el saber y el hacer. Los estudiantes no nacen sabiendo estudiar, necesitan aprender a estudiar. Como otras actividades de la vida cotidiana, estudiar requiere tiempo, instrucción directa, práctica continuada, etc.

De una revisión de estudios respecto a la instrucción de programas de estrategias de aprendizaje, De la Torre (1994) señala una serie de elementos comunes en la mayoría de los enfoques instructivos:

Hay acuerdo en la enseñanza de la autoobservación por parte de los estudiantes, entendida como monitorización, es decir, como atención cuidadosa y deliberada hacia la propia conducta de estudiar.

Es común la insistencia en la metacognición sobre las estrategias: cómo, cuándo y por qué utilizar determinadas técnicas y no otras.

Se pone de realce la importancia del mantenimiento de la motivación.

La enseñanza contextualizada, es decir, dentro de las materias del currículum escolar.

La necesaria interacción entre las estrategias y el conocimiento básico.

La enseñanza directa e interactiva por parte del profesor, lo cual implica enseñar la técnica de la estrategia de forma explícita y con retroalimentación correctiva inmediata.

Además de todo lo dicho referido a la enseñanza de las estrategias, queremos añadir ahora, siguiendo a Álvarez y colaboradores (1988), que sea cual sea la estructura que demos a un programa sobre métodos y técnicas de estudio, se deberán atender tres aspectos o dimensiones básicas:

La referida a las estrategias y técnicas adecuadas para saber comprender y asimilar la información objeto de estudio.

El factor motivacional, que constituye uno de los elementos básicos en todo proceso de aprendizaje. La motivación no es algo prefijado exclusivamente del alumno, sino que es un elemento más a tener en cuenta en el diseño del proceso didáctico.

Dotar al alumno de una serie de habilidades específicas que le permitan afrontar los requisitos y tareas concretas que debe cumplir como estudiante en el marco del sistema educativo de hoy.

A juicio de De la Torre (1994) los programas de entrenamiento en estrategias de aprendizaje pueden tomar varias formas metodológicas. Las opciones vendrán dadas por la combinación de los siguientes conceptos dicotómicos: intenso vs. extenso; individual o en pequeño grupo vs. colectivo; y realizado por un especialista vs. puesto en práctica por el profesor.

Para este autor la opción más extendida en la actualidad es la que llevan a cabo empresas o especialistas ajenos a la realidad de cada Centro. Dicha opción tiene una serie de inconvenientes como son: la pérdida de clases, pues se suelen ofrecer estos cursos como sustitución de las clases habituales; la dificultad de la transferencia de las técnicas a los contenidos reales de estudio, y los efectos negativos de la atribución que realizan los alumnos respecto a que esta forma de aprender técnicas de trabajo intelectual no siempre es eficaz.

Una alternativa que se considera más efectiva es aquella que se lleve a cabo por el profesor con su colectivo de alumnos y de forma extensiva (no intensiva). Resulta más positiva porque el aprendizaje de las técnicas se encuentra inserta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permite la retroalimentación inmediata a los alumnos y profesores y evita un doble trabajo en técnicas de estudio y en la asignatura concreta, pues se reflexiona sobre el mismo material que se ha de aprender. Por otro

lado, exige una gran coordinación entre los docentes, un mayor esfuerzo y control de cada profesor y, finalmente obliga a una menor diferenciación en el alumnado, pues se imparte con carácter generalizado a todos.

En esta segunda opción cabe subrayar la importancia del papel del Departamento de Orientación, que debería encargarse, junto con los tutores y demás profesorado, de la programación, puesta en práctica y evaluación de las intervenciones para mejorar la forma de estudiar y pensar de los alumnos.

Álvarez González y colaboradores (1988) exponen diversos modos de especificar la manera que los profesores tutores pueden impartir estos programas después de recibir las orientaciones correspondientes:

- I." Curso introductorio que se desenvuelve al comienzo de un ciclo escolar y que tiene una naturaleza preventiva.
- 2.^a Curso inicial más una actividad de refuerzo a lo largo del ciclo citado.
- 3.^a Curso intensivo al finalizar el primer trimestre de cada año académico.
- 4.^a Curso general a lo largo de todo el año escolar.
- S.ª Curso de intervención tutorial en un programa de orientación psicopedagógica.

Para alcanzar una buena calidad en un programa de orientación en las estrategias de aprendizaje escolar es muy necesaria la participación y coordinación de diversos docentes de niveles distintos de un Centro educativo. La modalidad de formación más idónea es cuando un experto coordina el diseño y ejecución de un programa, con fijación previa de cuales son sus atribuciones y la de los profesores tutores, siendo estos últimos los encargados de llevar a cabo el programa en el aula, integrado en el currículo escolar.

7. ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA

Si se parte de los problemas existentes en los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria referente al estudio éstos generan una serie de necesidades en el ámbito de los conocimientos, de las actitudes y de las habilidades que una vez exploradas nos servirán para poseer un análisis completo y presentar las propuestas pedagógicas de cambio y mejora en las mismas.

En el desarrollo de programas de intervención sobre métodos de estudio y de aprendizaje, debe considerarse la participación de un número elevado de profesores tutores del Centro educativo, el análisis del contexto y los contenidos del currículo escolar. Para esto es necesario efectuar una evaluación de las necesidades que considere las demandas de los alumnos y docentes, y a partir de aquí determinar los objetivos a conseguir. Se debe diseñar asimismo, los contenidos de las tareas a desenvolver, y el profesor tutor debe construir los propios para cada nivel educativo y si-

tuación del Centro docente. El programa no finaliza con la implementación del mismo, sino que es imprescindible realizar un seguimiento y evaluación del mismo considerando los procesos y niveles de aprendizaje alcanzados.

Los profesores de un Centro Educativo de Educación Secundaria, de forma individual y a lo largo de su actividad docente detectan una necesidad de urgencia en el alumnado, que está limitando y dificultando la adquisición de aprendizajes. Esta necesidad se pone en común en el claustro y, desde la Dirección del Instituto y del Departamento de Orientación, se presenta una demanda en la que se solicita la implementación de un curso de Técnicas de Estudio para impartir, por profesores ajenos al Centro, al alumnado del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Enfrentarse a la demanda planteada supone un conocimiento de la literatura científica sobre el tema, de las necesidades sentidas y expresadas por el profesorado y de las manifestadas por el propio alumnado, los destinatarios directos de esta intervención. Conocidos los aspectos anteriores, es necesario profundizar en este último antes de diseñar el programa de actuación. En esa exploración inicial, observamos que la motivación del alumnado viene marcada por el logro de conseguir algo, pero no por la propia actividad en sí, lo que conlleva una gran desmotivación cuando ese algo no se consigue. Paradójicamente, no hay planteamiento de objetivos, dificultando así esa consecución de "algo" que no está claro ni explícito. Ante esta situación, unida al desconocimiento, en ocasiones desinterés, de aspectos fundamentales para el trabajo personal: programación y organización, elaboración y tratamiento de la información, falta de atención y concentración..., parece oportuno encauzar el programa de intervención en base a tres aspectos fundamentales para realizar un estudio con éxito: *poder, querer y saber*. Profundizar en diversas técnicas (*saber*), trabajar la motivación (*querer*), presuponiendo la capacidad de todos para el trabajo personal, dentro de una diversidad (*poder*).

A continuación se ofrece un breve resumen del programa presentado para llevar a cabo:

- **Objetivos**
 - Diagnosticar y conocer habilidades y recursos de estudio de los alumnos participantes.
 - Diseñar un programa aplicado de técnicas de estudio y aprendizaje.
 - Exponer y debatir factores ambientales que influyen en el aprendizaje escolar.
 - Realizar ejercicios prácticos sobre diferentes técnicas de estudio.
- **Contenidos**
 - Ambiente de estudio.
 - Factores personales y sociales.
 - Cuestionarios de estudio.
 - Técnicas de estudio y trabajo intelectual.
 - Técnicas e instrumentos de evaluación.
- **Metodología**

Las actividades realizadas en las diferentes sesiones incluyen una breve exposición sobre el contenido temático y tareas a realizar, trabajo aplicado personal y grupal sobre diversas técnicas de estudio y posterior discusión y debate de resultados.

El programa se desarrolló en 4 sesiones de 1 hora con cada uno de los grupos (2 grupos de primero curso y dos de segundo). Las sesiones estaban formuladas como idénticas para los dos grupos del mismo curso, aunque, como es evidente, el desarrollo de las mismas tomaba matices diferentes en función de los sujetos y de las preguntas e intervenciones que fueron surgiendo.

En todas las sesiones se realizaron actividades de comprobación que dieran información del uso apropiado o inapropiado de cada una de las técnicas, es decir, la autocomprobación de que la realización de la actividad era correcta, teniendo en cuenta que la solución no era única, sino que podría ser múltiple y a veces todas ellas correctas.

En las actividades propuestas para llevar a cabo las prácticas de las técnicas, se escogieron partes de algunos temas de los libros de texto que ellos estaban manejando, con la única pretensión de que vieran la aplicación de esas técnicas contextualizadas en sus materiales de estudio.

A lo largo de las cuatro sesiones con cada grupo se tuvo la oportunidad de observar y contrastar distintas opiniones con los alumnos. Una de las impresiones que mayoritariamente se manifestó por parte de los mismos, acerca del curso que se les estaba impartiendo, era el tiempo que les suponía el trabajo con estas técnicas. En este punto se consideró oportuno explicarles que esto era el comienzo, que se practicaban con frecuencia acabarían adquiriendo unas habilidades y destrezas de manejo, de tal forma que el tiempo "perdido" al principio sería recuperado por el apoyo que las mismas le facilitarían luego para su quehacer diario como estudiantes.

También es importante subrayar la desmotivación de algunos de los participantes, provocado en gran parte por ese carácter de obligatoriedad que el equipo docente le diera a las jornadas programadas. Esto, junto con la dificultad de algunos alumnos para llevar a cabo las actividades, hacía que las sesiones fuesen más lentas de lo esperable.

La propuesta ofertada tuvo, desde el comienzo, una buena acogida tanto por parte de la dirección como del Departamento de Orientación. A éstos, se unieron los tutores de los distintos grupos, tal y como manifestaron en una reunión celebrada a posteriori de la realización del curso, el interesarse por los materiales utilizados para el desarrollo de las diferentes sesiones.

En con este breve curso, se consigue producir en los alumnos una reflexión sobre la manera en que ellos se enfrentan al estudio, así como una necesidad de mejorar las habilidades para ello.

8. CONSIDERACIONES PARA UNA PROPUESTA DE MEJORA

Cualquier programa sobre métodos de estudio debe ir más allá de facilitar unas habilidades para informarse o comunicarse o dar a conocer las técnicas, aunque la

consecución de esta meta deje satisfecho, por el momento a alumnos y profesores. Esto puede ser el principio, pero no debe ser lo único. Aprender a estudiar no es sólo cuestión del alumno y se adquiere con la práctica diaria junto con otros contenidos curriculares.

Un modelo integrado de programas propuesto es aquel que trata acciones de formación que tomen en consideración la naturaleza de los procesos involucrados en la adquisición, representación y recuperación del conocimiento. Estas, son estrategias primarias, que hacen referencia a la relación directa del estudiante con el contenido del material, proceso de adquisición y manejo de la información. Deben constituir el primer pilar sobre lo que se elabore un programa sobre métodos de estudio.

Pero no basta con estas estrategias primarias. Es necesario incluir también lo que denominan estrategias de apoyo, que faciliten al alumno el establecimiento de metas, la planificación de su aprendizaje y estudio, el logro de la concentración y el control y diagnóstico de su propio progreso.

Un tercer grupo de estrategias serán las motivacionales, encaminadas a ayudar al alumno a interiorizar su responsabilidad en su propio rendimiento.

Finalmente estarían las estrategias institucionales, que hacen referencia al conjunto de medidas que los diferentes agentes docentes (profesor, centro, familia, administración educativa, ...) deben adoptar a fin de facilitar un contexto institucional de aprendizaje lo menos restrictivo posible.

Partiendo de las necesidades sentidas y expresadas por los tutores y demás profesorado del centro, y a la vista de los resultados e impresiones extraídas de la experiencia y del diagnóstico de habilidades y técnicas de estudio, se hace necesario elaborar una propuesta de programa que debería ser llevada a cabo por los profesores tutores, con la idea de que sigan dando a conocer las distintas técnicas, es decir, lo "qué" de "aprender a aprender" y en colaboración con el resto del profesorado, que le han de ayudar a adaptar el uso de estas técnicas en los contenidos de sus materias. Nos estamos refiriendo al "cómo" de aprendiendo a aprender.

En este programa el **objetivo principal** será seguir profundizando en el "entrenamiento" y adquisición de distintas habilidades y técnicas de estudio para que los alumnos lleguen a interiorizar diferentes estrategias de aprendizaje, susceptibles de ser utilizadas en un aprender con sentido.

Consideramos que los **destinatarios** deberían ser todos los alumnos del Centro educativo, y no dirigirlo tan solo a la muestra con la que se llevó a cabo la experiencia y el diagnóstico de habilidades y técnicas de estudio.

La **temporalización** no se ciñe a un horario concreto, sino que se lleva a cabo a lo largo de todo el curso, en las horas de tutoría y de forma transversal en las distintas materias (integración curricular).

En cuanto a los **contenidos** de aprendizaje, creemos que sería idóneo comenzar por dar a conocer y/o seguir profundizando en los métodos convencionales de es-

tudio para irse acercando progresivamente a la adquisición de un método de estudio propio, de carácter más reflexivo, que camine hacia un aprendizaje significativo. Para llegar a alcanzar este propósito se hace necesario trabajar contenidos que se refieran a la intervención en tres áreas distintas: habilidades cognitivas, habilidades conductuales y dinámica personal del estudio.

Dentro de las habilidades cognitivas, se recomienda el trabajo de habilidades de comprensión, recuerdo, ampliación y almacenamiento; además de la expresión oral y escrita y de la localización, selección y uso de la información.

Para adquirir habilidades conductuales se deben abordar las referidas a la planificación del estudio y para el autocontrol¹. Éstas últimas implicarían destrezas de concentración y reducción de la ansiedad, control del ambiente y del progreso.

Por último, para adquirir la dinámica personal del estudio, se trabajarían contenidos para desenvolver la motivación para el estudio, una imagen positiva de sí mismo y los valores del estudio.

El programa se llevará a cabo a través de una **metodología** flexible, activa y participativa y que ofrezca una diversidad de actividades, en el recuerdo constante que la meta en este tipo de programas es la consecución de un estilo personal de aprendizaje.

La **evaluación** deberá adoptar criterios específicos para cada uno de los objetivos que se definan. Los criterios y procedimientos de evaluación se consensuarán en un diálogo entre el profesorado y el alumnado, que se enriquecerá con una reflexión posterior que llevará a la adopción de nuevas decisiones para tomar en consideración los resultados de la misma.

En el proceso evaluativo, además de las nuevas habilidades y conductas, se valorarán también sentimientos de adecuación consigo mismo que el alumno fue generando, a través de una evaluación continua y formativa que posibilite una retroalimentación positiva sobre las propias acciones llevadas a cabo.

En este programa no se prescriben una serie de actividades concretas, porque se entiende que deberán ser los docentes los que propongan actividades relacionadas con la adquisición de habilidades, técnicas y estrategias de aprendizaje, en concordancia con los contenidos de su materia curricular.

En todo este proceso cobra una importancia especial el papel a desempeñar por el Departamento de Orientación, actuando como coordinador entre los distintos tutores y demás profesorado, padres y el propio alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO TAPIA, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.

- ALONSO, C. M., y otros (1997). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- ALVÁREZ GONZÁLEZ, M., y otros (1988). *Métodos de estudio*. Barcelona: Martínez Roca.
- AUSUBEL, D. P., Yotros (1983). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- BELTRÁN LLERA, J. A. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: E. Síntesis.
- BERNARD, J. A. (1988). "Las estrategias de aprendizaje. Una agenda para el éxito escolar". *Revista de Enseñanza*, 6, 135-148.
- BURÓN, J. (1993). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*, Bilbao: Mensajero.
- BUZÁN, T.(1996). *El libro de los mapas mentales*. Barcelona: Urano.
- CANTILLO, J.; ORDAZ, I., y VALERA, L. E. (1992). *Cuadernos de aprendizaje 1: factores y programación del Estudio*. Valencia: Ediciones Llebeig.
- (1992). *Cuadernos de aprendizaje 2: Estrategias de lectura*. Valencia: Ediciones Llebeige
- COMELLAS, M. J. (1997). *Lashabilidades básicas del aprendizaje*. Barcelona: EUB.
- COVINGTON, M. V. (1985). "Strategic thinking and the fear of failure". En J. W. Segal y otros. *Thinking and learning skills*. Hillsdale: Erlbaum.
- DANSEREAU, D. F. (1985). "Learning strategies research". En J. W. Segal y otros. *Thinking and learning skills*. Hillsdale: Erlbaum.
- DELA TORRE, J. C. (1994). *Aprender a pensar para aprender*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- DÍEZ, E. (1988). *Aprender a estudiar. Como prevenir el fracaso escolar*. Madrid: ICCE.
- ENTWISTLE, N. (1981). *Short inventory of approaches to study*. Edinburg: University of Edinburg.
- (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- ENTWISTLE, N., y MARTON, F. (1989). "Introduction the psychology of student learning". *European [curnai of Psychology of Education*, 4 (4),449-452.
- FRY, E. (1988). *Técnica de la lectura veloz. Manual para el docente*. México: Paidós.
- GAN, F., Y BERBEL, G. (1997). *Estrategias y Técnicas de estudio y aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Apóstrofe.
- GARCÍA NIETO, N. (1989). "Incidencia de la metodología de estudio en el rendimiento escolar". *Revista de Ciencias de la Educación*, 140,471-480.
- GIBBS, G. (1986). *Teaching student to learning. A student-centred approach*. Milton Keynes: Open University Press.
- GOETZ, E. T., Y ALEXANDER, P. A. (1988). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. San Diego: Academic Press.
- GÓMEZ, C., y otros (1991). *Programa de técnicas de trabajo intelectual*. Madrid: EOS.
- HEIMLICH, J. E., Y PITIELMAN, S. D. (1990). *Los mapas semánticos. Estructuras de aplicación en el aula*. Madrid: Visor I.M.E.C.

- HERNÁNDEZ PINA, F. (1990). *Aprendiendo a aprender: métodos y técnicas de estudio para alumnos de Educación Primaria y Secundaria*. Murcia: Lerko Print
- (1998). *Aprendiendo a aprender. Técnicas de estudio*. Barcelona: Océano.
- HERNÁNDEZ, L.; LATIUR, A., y CARDONA, C. (1991). *Técnicas de estudio. Educación secundaria*. Alicante: Disgrafos.
- KIRBY, J. R. (1984). *Cognitive strategies and educational performance*. Orlando: Academic Press.
- KOZULIN, A., y RANO, Y. (2000). *Experience of mediated learning*. Pergamon: Nueva York.
- LEMAITRE, P., Y MAQUERE, F. (1987). *Técnicas para saber aprender*. Bilbao: Deusto.
- LOUZAQ, J. M., Y PRIETO, T. (1993). *Cuaderno de técnicas de estudio*. Vigo: Xerais.
- (1993). *Cuaderno de técnicas de estudio para la Enseñanza Secundaria*. Vigo: Xerais.
- (1994). *Cuaderno de Técnicas de Estudio*. Madrid: Editorial Mayor.
- MACALEESE, R. (1998). "Mapas conceptuales y adquisición del conocimiento: un enfoque cognitivo", en Vizcarro, C. y León, J.A. *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- MACLURE, S., y DAVIES, P. (1994). *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona: Gedisa.
- MARTIN, E., Y RAMSDEN, P. (1996). "Learning skills or skill in learning". En J. T. Richardson y otros. *Student learning: Research in education and cognitive psychology*. Nelson.
- MARTON, F., Y otros (1984). *The experience of learning*. Edimburg: Scottish Academic Press.
- MAYOR, J., y otros (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- MECÍA, M. (1992). *Técnicas personales de estudio. Cómo superar la Educación Secundaria con facilidad*. Madrid: CEPE.
- MONEREO, C. (1990). *Enseñara aprender ya pensar en la escuela*. Madrid: Aprendizaje.
- MONEREO, C., Y CASTELLÓ, M. (1996). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Edebé. Barcelona.
- MONEREO, C., Y otros (1996). "Orientación y tutoría educativas en el ámbito de las estrategias de aprendizaje", en R. Bisquerra, *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis
- NISBET, J., y SHUCKSMITH, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- NOVAK, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza.
- NOVAK, J. D., Y GOWIN, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- ONTORIA, A., Y otros (1999). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. (S." edición). Madrid: Narcea.

- (1999). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar: modelos mentales y técnicas de aprendizaje-enseñanza*. Madrid: Narcea.
- PODALL, M., y COMELLAS, M. J. (1997). *Las estrategias de aprendizaje aplicadas al canzpo verbal y matemático*. Barcelona: Laertes.
- PRIETO, M. D. (1989). *Modificabilidad cognitiva y PEI*. Madrid: Bruño.
- PUENTE, A. (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE.
- RIART, J. (2002). "Un programa de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje".
En R. Bisquerra, *La práctica de la Orientación y la Tutoría*. Barcelona: CISSPRAXIS
- RODRÍGUEZ, L. (1997). *El Illapa cognitivo-senzántico*. Córdoba: UNED.
- SCHMECK, R.S. (1988). *Learning strategies and learning styles*. Nueva York: Plenum Press.
- SCHNOTZ, W., y otros (1999). *New perspectives on conceptual change*. Elsevier Science: Amsterdam.
- SELMES, I. (1996). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Madrid, MEC: Paidós.
- SOBRADO FERNÁNDEZ, L. (1997). "Intervención tutorial nas estrategias de aprendizaje escolar", en Alberte Castiñeiras, J. R. *Estrategias de aprendizaje y Servicios de apoyo*. Santiago: Tórculo.
- SOBRADO, L., YOCAMPO, C. (2000). *Evaluación Psicopedagógica y Orientación Educativa* (3.^a Edición). Barcelona: Estel.
- VALLES, A., Y YUSTE, C. (1986). *Como estudiar/1. Ejercicios prácticos*. Madrid: CEPE.
- (1986). *Como estudiar/2. Ejercicios prácticos*. Madrid: CEPE.
- VV. AA. (1999). "Los mapas conceptuales". *Revista Aula de innovación educativa*, n° 78, enero
- WINSTEIN, C., y otros (1988). *Learning and study strategies: issues in assesszent, instruction and evaluation*. San Diego: Academic Press.
- WINSTEIN, C. E., y MAYER, R. E. (1986). "The teaching of leaming strategies". En M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. Nueva York: McMillan.
- WOOD, L. E. (1987). *Estrategias nzetacognitivas*. Barcelona: Labor.
- YUSTE, C. (1986). *Cómo estudiar* (1 y 11). Madrid: CEPE.
- (1987). *Cuestionario de estudio y trabajo intelectual*. Manual técnico. Madrid: CEPE.

"Enseñar a convivir, una tarea del tutor"

M.^a del Rosario CERRILLO MARTÍN

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. UAM

RESUMEN

Aprender a convivir es uno de los objetivos de todo sistema educativo y está considerado como uno de los retos fundamentales para la educación del siglo XXI. Para su integración social armónica el individuo debe ser capaz de adaptarse a los cambios, tomar decisiones, comunicarse con los demás, trabajar en equipo, liderar grupos o resolver conflictos buscando soluciones creativas. Para conseguir éstas y otras muchas habilidades sociales y desarrollar un alto autoconcepto es preciso diseñar programas de intervención adecuados (algunos existen ya). Todo educador debe aceptar el compromiso de educar con autoridad para la convivencia. En el trabajo en las tutorías deben emplearse herramientas adecuadas para reforzar una acción educativa que no compete sólo al tutor, sino a todo el centro y que ni comienza ni termina en la escuela, aunque la escuela tenga una gran responsabilidad en el aprendizaje de la convivencia.

ABSTRACT

Sociallearning is a key target to all educational systems and is considered a 21st-century education foundation. Individual's social irtegration exists when the learner is able to adapt to changes, to take decisions, to share views, to work in teams, to lead others or to solve interpersonal problems (among many other skills) in a creative way. In order to achieve all those skills and to develop high self-esteem, it is essential to design adequate intervention programs (sorne have already been designed in Spain). Teachers must be committed to teach with authority towards participacion. Tutorial work must be based upon appropriate tools. However, teaching participation and social-related skills are not only tutor's responsibilities; they are also school great responsibilities. Moreover, social-related skills development is an educational task whose successful achievement goes far beyond school boundaries.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo "aprender a convivir" forma parte de todo proceso educativo. En el "*Informe a la UNESCO de la Comieum internacional sobre educación para el siglo XXI*" (J. Delors, 1996) se resalta este objetivo como uno de los cuatro pilares en los que se debe sustentar la educación para el nuevo siglo. Por otra parte, nuestro marco legislativo enfatiza tanto en los objetivos del sistema educativo como en los objetivos de etapa y en determinados temas transversales, el aprendizaje de una convivencia democrática y pacífica.

Es lógico que "aprender a convivir" sea un objetivo educativo prioritario, porque no nacemos educados para la convivencia. Si sobre determinadas capacidades existen conocidas controversias acerca de si son innatas o aprendidas, sobre la capacidad para convivir y el conjunto de destrezas y habilidades que esta capacidad encierra no existe apenas controversia: el niño, prácticamente a partir del momento de su nacimiento comienza a construirse como ser social, aprende patrones de conducta y aprende a resolver los desafíos que la existencia del "otro" representa para su propia existencia.

El aprendizaje de la convivencia no se realiza únicamente en los centros educativos, sino que también se aprende a convivir en el grupo de iguales, en la familia y a través de los medios de comunicación. Además de estos ámbitos más próximos a los estudiantes y profesorado, tampoco se debe olvidar un ámbito *macro* que tiene que ver con los contextos económicos, sociales y políticos en los que estamos inmersos.

Es deber de la Administración apoyar la actividad de los centros a través de cuatro medidas fundamentales (X. [ares, 2002): formación del profesorado; dotación de mediadores sociales para actuar sobre todo en la conexión entre el centro y aquellas familias desfavorecidas; apoyo con medidas específicas en centros situados en zonas desfavorecidas y, por último, impulso de programas educativos para favorecer la convivencia y los valores propios de una cultura de paz.

Sin embargo, la realidad es que contemplamos cotidianamente problemas de convivencia en los centros educativos y comprobamos que éstos tratan de abordarse unas veces mediante cambios de estructuras del sistema, otras mediante la formación permanente del profesorado en habilidades sociales y otras mediante la modificación de conductas, por citar sólo algunas de las vías que se vienen empleando. Estas vías se enfrentan a los síntomas (indisciplina, disrupción en el aula, alteraciones de la convivencia pacífica o incluso violencia), pero no abordan el origen de los problemas (¿qué ha faltado o fallado en el proceso educativo para que existan carencias tan graves y de qué modo se puede intervenir?).

2. DISCIPLINA y AUTORIDAD

Con la ampliación de la educación obligatoria hasta los 16 años son muchos los profesores y equipos directivos que están preocupados por el tema de la indisciplina escolar. En los centros de Secundaria, nos encontramos ante un gran abanico de conductas: desde la inhibición y el pasotismo de algunos alumnos hasta conductas violentas manifestadas por alumnos agresivos, nerviosos o molestos para el desarrollo de la clase. La legislación ha establecido un marco de actuación que ha de ser matizado y adaptado en los respectivos Reglamentos de Régimen Interior. La adopción de ciertas medidas disciplinarias, en colaboración con la Jefatura de Estudios, es responsabilidad y tarea del tutor, sobre todo la asunción de medidas disciplinarias por faltas consideradas leves (las del día a día).

Lo educativo siempre ha tenido un referente antinómico. Frente a la disciplina, el ejercicio de la libertad. Frente a la mano dura, enseñar a convivir en y para la libertad. Concebir la autoridad como "poder" en manos del educador para enseñar a "crecer" al educando (S. Sánchez et al., 1997) permite abrir caminos para resolver esta antinomia. En otras palabras, el educador debe ejercer la autoridad de modo que se haga posible un entorno que favorezca el crecimiento y que haga viable el proceso educativo. Desde esta perspectiva, se trata de plantear el tema de la violencia escolar en positivo. Es decir, no se trata tanto de pensar en qué hacemos para enfrentarnos a los casos de violencia, como de qué hacemos para convertir nuestros centros en espacios adecuados para el aprendizaje en general y para el aprendizaje de la convivencia en el marco de una democracia en particular. Así planteadas las cosas, la disciplina no es un problema sólo de la jefatura de estudios ni del director del centro. Es un problema de todos los componentes de la comunidad escolar que debe ser abordado en clave de enseñanza-aprendizaje de la convivencia sobre la base de la participación.

3. EL APRENDIZAJE DE LAS HABILIDADES SOCIALES

El éxito o el fracaso del desarrollo de las habilidades sociales es tan determinante en el desarrollo personal que debe convertirse en objetivo prioritario. Una intervención adecuada hace posible que el niño desarrolle equilibradamente su autoconcepto. Es decisivo que el niño forme un óptimo autoconcepto de sí mismo, que aprenda a resolver conflictos de forma positiva y que descubra la satisfacción que proviene de tomar decisiones responsablemente. Los sujetos que carecen de los comportamientos sociales apropiados experimentan aislamiento social, rechazo, y en general, menos felicidad.

Las habilidades (F. López et al., 1994) son las capacidades instrumentales que favorecen la eficacia social y las relaciones interpersonales. De su desarrollo depende

el que se formen niños y jóvenes preparados para vivir en la sociedad actual. Su conocimiento por parte de los profesores supone facilitar su propia labor docente y sacar mayor provecho de sí mismos, de los alumnos, de la relación con los compañeros y de la posibilidad de obtener mejores acuerdos en las reuniones de centro.

Las habilidades desempeñan un papel crucial en la disminución de los conflictos y de la disrupción en el aula. Ayudan a conseguir un clima de aula que sea propicio al aprendizaje. Se conciben como un conjunto de procedimientos adecuados para abordar o prevenir conflictos que permiten el desarrollo del alumno no sólo en sus aspectos académicos sino también personales.

Entre las habilidades sociales que se deben desarrollar en la adolescencia se pueden destacar las siguientes (A.P. Goldstein, 1989): *primeras habilidades sociales*: escuchar, iniciar una conversación, mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, presentar a otras personas y hacer un cumplido; *habilidades sociales avanzadas*: pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse y convencer a los demás; *habilidades sociales relacionadas con los sentimientos*: conocer los propios sentimientos, expresar los sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse con el enfado del otro, expresar afecto, resolver el miedo y autorrecompensarse; *habilidades alternativas a la agresión*: pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, emplear el autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas con los demás y no entrar en peleas; *habilidades para hacer frente al estrés*: formular una queja, responder a una queja, demostrar deportividad después del juego, resolver la vergüenza, arreglárselas cuando le dejan de lado, defender a un amigo, responder a la persuasión, responder al fracaso, enfrentarse a los mensajes contradictorios, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil y hacer frente a las presiones del grupo y, por último, *habilidades de planificación*: tomar decisiones, discernir sobre la causa de un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, recoger información, resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión y concentrarse en una tarea.

Es evidente que muchas de estas habilidades sociales pueden ser tratadas y educadas de forma esporádica y ocasional (cuando un alumno se dirige a un profesor de forma incorrecta, cuando alguien manifiesta sus sentimientos de forma grosera, etc.), pero más allá de lo ocasional, cabe introducir en los planes de acción tutorial programas sistemáticos de adquisición de habilidades sociales. El método más empleado es el del "aprendizaje estructurado". Consta de cuatro fases: modelamiento o aprendizaje por medio de la imitación; representación de papeles o role playing; reforzamiento de las conductas que queremos desarrollar y transferencia a situaciones de la vida ordinaria.

Los programas de entrenamiento en habilidades sociales pretenden enseñar y optimizar aquellas habilidades que permitan a los estudiantes interactuar de manera adecuada con otras personas y con el ambiente. En el caso concreto de los adoles-

centes (E. Pastor, 1995) las principales metas de los programas dirigidos a desarrollar estas habilidades son: desarrollar un sentimiento positivo de competencia; hacer sentirse capaz de mantener interacciones con otros y aceptar nuevas tareas; impulsar a actuar éticamente con otros; mostrar conductas saludables y seguras; desarrollar habilidades de solución de problemas, de toma de decisiones y de comunicación y, finalmente, motivar para convertirse en miembro positivo del grupo de compañeros, la familia, el centro educativo y la comunidad.

Entre los programas específicos diseñados para el entrenamiento de las habilidades sociales podemos señalar el *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar* (I. Monjas, 1993) y el *Programa para mejorar la conducta altruista y cooperativa* (F. López et al., 1994). No es objeto de este artículo detenemos en cada uno de ellos.

4. PROGRAMAS PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA

Además de los programas de entrenamiento de habilidades sociales que se acaban de citar, existen programas específicos para mejorar la convivencia que están destinados a hacer frente a aspectos determinados del problema de comportamiento antisocial o a manifestaciones concretas del mismo. Se trata de programas más o menos ambiciosos, desarrollados por expertos, y que se vienen aplicando en centros educativos españoles desde hace años.

Entre ellos están los cuatro que a continuación se enuncian, todos ellos tienen en común haber sido evaluados seriamente, quedando contrastada su eficacia: *Programa de Desarrollo Social y Afectivo en el aula* (M. V. Trianes y A. Muñoz, 1994, 1997); *Programa para promover la tolerancia a la diversidad en ambientes étnicamente heterogéneos* (M. J. Díaz-Aguado, 1992, 1996); *Programa para fomentar el desarrollo moral a través del incremento de la reflexividad* (B. Gargallo y R. García, 1996) Y *Programa para mejorar el comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas* (C. Pérez, 1996).

Aunque no es objeto de este artículo profundizar en cada uno de ellos, conviene subrayar que todos estos programas sin duda aportan al profesorado herramientas de calidad contrastada para trabajar en los centros y en las aulas. No obstante, bien es sabido por todos los profesionales de la educación que la calidad intrínseca de un programa "de laboratorio" de ningún modo asegura el éxito a la hora de aplicarlo en un contexto institucional dado, ante problemáticas muy concretas y por parte de docentes con un conjunto de creencias, percepciones y expectativas muy determinado. De hecho los autores de estos programas atribuyen diferencias en los resultados a la deficiente formación previa de los profesores que debían implantarlo, incluso a su falta de compromiso o de "fe" en el mismo, hasta el punto de que han decidido incluir módulos específicos para la formación del profesorado que vaya a utilizarlos (es el caso de los programas de Trianes y de Díaz-Aguado). Sin entrar en las impli-

caciones más profundas de las relaciones entre teoría y práctica en educación" se puede decir que parece evidente que la utilización de cualquiera de estos programas en un centro educativo debe enmarcarse en una política global del centro en relación con los temas de convivencia y en una adaptación precisa del programa a las características y posibilidades peculiares de dicho centro.

Por otra parte, para prevenir la violencia hay que tener en cuenta que sus causas son múltiples y complejas, puesto que surge como consecuencia de una interacción problemática entre el individuo y el entorno que le rodea. Dicha interacción se debe analizar en los distintos niveles en los que ésta se produce: la familia, la escuela, las relaciones entre ambas, las oportunidades para el ocio, la influencia de los medios de comunicación o el apoyo que a la violencia proporcionan el conjunto de creencias y estructuras de la sociedad en la que se encuentran los contextos anteriores. Los programas para mejorar la convivencia escolar se basan en el análisis de dichas causas (M. J. Díaz-Aguado, 1996), así como en las condiciones en que se puede prevenir la violencia. Si se busca esta prevención desde la escuela conviene: adecuar la educación a las características evolutivas de los sujetos; favorecer la integración de todos y todas en el sistema escolar; distribuir las oportunidades de protagonismo; orientar la intervención de forma que favorezca cambios cognitivos, afectivos y de comportamiento; enseñar a detectar y a combatir los problemas que conducen a la violencia; educar en la empatía y el respeto a los derechos humanos y, por último, desarrollar la democracia escolar.

Los *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los jóvenes* (M. J. Díaz-Aguado, Dir., 1996) incluyen cuatro procedimientos que, adecuadamente aplicados sobre cualquier contenido o materia educativa, pueden contribuir por sí mismos a desarrollar la tolerancia y prevenir la violencia: discusiones y debates entre compañeros divididos en grupos heterogéneos sobre distinto tipo de conflicto; experiencias de responsabilidad y solidaridad en equipos heterogéneos de aprendizaje cooperativo; experiencias sobre procedimientos positivos y eficaces de resolución de conflictos y experiencias de democracia participativa, basadas en la creación de contextos que permitan conocer y compaginar diversidad de perspectivas y adoptar decisiones de forma democrática.

5. EL APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA

Si la escuela tiene que educar para la vida, debe "mediar" para que los alumnos "aprendan" a enfrentarse con éxito a los desafíos que ésta les presente. La escuela es un entorno decisivo para el desarrollo de habilidades que permitirán el desarrollo integral de la persona. Las habilidades sociales se aprenden. La observación, la imitación, el ensayo y la información las favorecen. Su práctica está influida por características del medio.

El Defensor del Pueblo (2000), en su informe sobre la violencia escolar, recomienda la promoción de una cultura preventiva en los centros que articule la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, y especialmente de los alumnos, en los proyectos y planes institucionales. Propone que los alumnos tomen parte activa en la definición de los reglamentos de régimen interior de sus centros, de manera que tengan oportunidad de expresar su punto de vista en relación con las normas que vayan a presidir la convivencia en los mismos y las medidas que se prevean en caso de conflicto.

No obstante, conviene tener presente que aunque se lleven a cabo tareas para el aprendizaje de la convivencia en el centro y en el aula, los alumnos viven dentro de otras realidades: la familiar, la del grupo de iguales, la de los medios de comunicación, la de los modelos sociales, la de los estereotipos, etc. Precisamente el carácter "continuo" de la formación para la convivencia trae consigo significativas dificultades para la integración de este tipo de enseñanza-aprendizaje en el marco escolar. A menudo, al enfrentarse a nuevos conocimientos que se le van presentando como parte del currículum el niño se ve sorprendido y el carácter novedoso de buena parte de los contenidos curriculares le llena de satisfacción; sin embargo, el adolescente no se acerca al mundo de las habilidades sociales "de nuevas", sino que, por el contrario, "proyecta en el aula" toda una experiencia vital, un equipaje personal en el que se suma lo recibido en la familia a lo que viene recibiendo en la escuela desde que accedió a ella. Por lo tanto, toda intervención para mejorar la convivencia o desarrollar habilidades sociales debe partir de un acercamiento (diagnóstico) a lo que el niño ya tiene aprendido y a lo que no tiene aprendido (carencias que son a menudo fuente de indisciplina). ¿Qué difícil es este acercamiento desde el aula cuando el niño procede de familias "desestructuradas"!, o ¿qué difícil cuando el niño ha crecido en un ambiente hostil o violento que le hará inhábil para la tolerancia!, o ¿qué decir de aquellos casos en que el niño ha sido víctima o testigo de la violencia!?

6. LA IMPORTANCIA DE LA TUTORÍA

Las habilidades sociales se pueden trabajar en espacios y tiempos determinados dentro del centro escolar como un aspecto más del currículum o bien dentro del aula aprovechando las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje y del clima de convivencia. Aunque lo óptimo sería que estas habilidades se trabajaran de forma integrada con los objetivos y contenidos del currículum, formando parte del quehacer diario de cada uno de los docentes que entran en el aula, no siempre es así. En estos casos la clase de tutoría puede ser un lugar ideal para trabajar el desarrollo de estas habilidades sociales.

No cabe duda de que el profesor es un modelo de conducta para sus alumnos, por lo que debe potenciar de forma específica la formación en habilidades sociales.

La sociedad demanda un determinado tipo de ciudadano capaz de adaptarse a los cambios, tomar decisiones, comunicarse con los demás, trabajar en equipo, liderar grupos, resolver conflictos buscando soluciones creativas... es necesario desarrollar las habilidades sociales que permitan llevar a cabo estas tareas satisfactoriamente.

El modo en que el centro escolar está organizado puede jugar un papel decisivo en el desarrollo de ciertas habilidades sociales, sobre todo aquéllas ligadas a la participación. Por lo tanto, si la "tutoría" es el espacio más adecuado para abordar el desarrollo de las habilidades sociales desde un "plano individual" (aplicando programas que faciliten que el niño descubra sus carencias y se ponga en camino de búsqueda para resolver sus propios desafíos), la "clase" ("plano del aula") ofrece oportunidades para vivir experiencias concretas de convivencia y para despertar a modelos de conducta constructivos o no-violentos y la escuela en su conjunto ("plano del centro") es un entorno adecuado para experimentar la satisfacción del trabajo en equipo, para aprender a vivir en un mundo necesariamente normado y para disfrutar de la participación en fines e ideales comunes.

Los Institutos de Educación Secundaria están organizados bajo el signo de la participación. El Consejo Escolar es el órgano a través del cual se hace efectiva la participación de toda la comunidad educativa. Además de este cauce de participación existen otros dos, la Junta de Delegados y las Asociaciones de Alumnos. Todo esto genera una serie de tareas para el tutor.

Por una parte, el tutor debe potenciar en su grupo el conocimiento del Consejo Escolar, es decir, su composición, sus atribuciones y su funcionamiento. También los otros órganos de participación y gestión del centro deben ser conocidos por los alumnos. El tutor es responsable, junto a la jefatura de estudios y los representantes de los alumnos en el Consejo Escolar, de la elección de delegados y subdelegados; así como de informar a sus alumnos de la posibilidad de afiliarse a la Asociación de Alumnos. Por otra parte, debe colaborar con el jefe del Departamento de Actividades Extraescolares y Complementarias en la difusión del plan de dichas actividades y en la animación a la participación.

Además es también tarea del tutor trabajar con su grupo de alumnos sobre los derechos y deberes, así como sobre las normas de convivencia. Conviene que los alumnos conozcan y asuman el Reglamento de Régimen Interior de su centro, es decir las normas que van a regir la convivencia en el mismo, así como los mecanismos de control y sanción en caso de incumplimiento. Sin embargo, aunque los alumnos tienen reconocido en la normativa vigente su derecho a intervenir en la elaboración y aplicación de dicho reglamento, la realidad es que en la mayor parte de nuestros institutos la participación del alumnado suele ser nula, quedando reducido este derecho a una simple posibilidad, a un derecho que no se ejerce debido en buena medida a que no se facilita ni se promueve por parte del profesorado. Los alumnos pueden quedar convertidos así en una autoridad sin poder dentro de la institución educativa, por lo que no es extraño que en ocasiones surjan reacciones

de protesta en forma de comportamiento de oposición a la cultura escolar (M. A. Santos Guerra, 1994). Es un hecho comprobado que la implicación del alumnado en el buen funcionamiento del centro y su compromiso con las normas mejora cuando las ve como cosa suya, sintiéndose partícipe de su elaboración.

7. CONCLUSIÓN

La sociedad demanda un determinado tipo de ciudadano capaz de adaptarse a los cambios, tomar decisiones, comunicarse con los demás, trabajar en equipo, liderar grupos, resolver conflictos buscando soluciones creativas... No privemos a los sujetos en edad escolar de las mejores oportunidades que seamos capaces de ofrecerles para que desarrollen un amplio espectro de habilidades sociales que les permitan desarrollarse satisfactoriamente y lograr un alto autoconcepto. Si aceptamos con naturalidad que "a convivir se aprende", debemos aceptar el compromiso de educar con autoridad para la convivencia con las mejores herramientas que seamos capaces de diseñar. Estas herramientas (ya existen algunos programas) pueden utilizarse en el marco de las tutorías para reforzar una acción educativa que, sin embargo, no compete sólo al tutor, sino a toda la comunidad educativa. El aprendizaje de la participación y la convivencia ni empieza ni termina en la escuela, pero ésta tiene una gran responsabilidad que no puede soslayar.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, M., Y BISQUERRA, R. (Coords.) (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- ÁLVAREZ, L., y SOLER, E. (1997). *La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y tutoría*. Madrid: CCS.
- ARNAIZ, P., e Isus, S. (1995). *La tutoría, Organización y Tareas*. Barcelona: Grao.
- ARNAIZ, P., y RIART, J. (Ed.) (1999). *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. Barcelona: EUB.
- BISQUERRA, R. (Coord.) (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: CISS-PRAXIS.
- BRUNET, J. J., Y NEGRO, J.L. (1996). *Tutoría con adolescentes*. Madrid: Ediciones S. Pío X.
- CABALLO, V. E. (1988). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- CALLE, J. (2002). Orientación y tutoría. *Escuela Española*, 3544, 13-14.
- CERRILLO, M." R. (2001). Atención a la diversidad por medio de un programa de intervención socio-cognitiva. *Tendencias Pedagógicas*, 6, 187-199.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000). *Informe sobre violencia en la escuela*. Madrid.

- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.
- DÍAZ-ACUADO, M." J. (1992). *Programa para favorecer la tolerancia en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: MEC.
- (Dir.) (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Cuatro volúmenes y dos vídeos.
- (2002). Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 55-78.
- FERNÁNDEZ, I. (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: CISS-PRAXIS.
- GARCALLO, B., y GARCÍA, R. (1996). La promoción del desarrollo moral a través del incremento de reflexividad. Un programa pedagógico. *Revista de Educación*, 309, 287-308.
- GIL, R. (1997). *Manual para tutorías y departamentos de orientación*. Madrid: Escuela Española.
- GOLDSTEIN, A. P., et al. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- JARES, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 79-92.
- KRICHESKY, M. (Coord.) (1999). *Proyectos de orientación y tutoría*. Buenos Aires: Paidós.
- LÁZARO, A., Y ASENSI, J. (1987). *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ, F., et al. (1994). *Conducta altruista*. Estella: Verbo Divino.
- MARTÍNEZ, J. M." (1994). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- MONJAS, I. (1993). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*. Valladolid: Casares Impresores.
- MORALEDA, M. (1998). *Educación en la competencia social. Un programa para la tutoría con adolescentes*. Madrid: CCS.
- OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P.P.U.
- PASTOR, E. (1995). *La tutoría en Secundaria*. Barcelona: Ceac.
- PÉREZ, C. (1996). La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas. *Revista de Educación*, 310, 361-378.
- RINCÓN, B. del. (2000). *La intervención psicopedagógica en Secundaria*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Rus, A. (1996). *Tutoría, Departamentos de Orientación y Equipos de apoyo*. Granada: Universidad de Granada.
- SÁNCHEZ, S., et al. (1997). *La tutoría en los centros de Educación Secundaria. Manual del profesor / tutor*. Madrid: Escuela Española.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994). Disciplina escolar y ambiente de aprendizaje. En SANTOS GUERRA, M. A., *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*. Aljibe: Málaga.

SANZ, R., et al. (1996). *Tutoría y Orientación*. Barcelona: Cedecs.

TRIANES, M. V., YMUÑOZ, A. (1994). *Programa de Desarrollo Afectivo y Social en el aula*. Málaga: Delegación de Educación.

(1997). Prevención de la violencia en la escuela: una línea de intervención. *Revista de Educación*, 313, 121-142.

Hacia una orientación educativa *evolucionista*

Dr. Agustín de la HERRÁN GASCÓN

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. UAM

RESUMEN

Este artículo no trata sobre la Orientación Educativa. No es, por tanto, Metaorientación. Lo que pretende es ofrecer *materia educativa* con un talante *evolucionista*, y por tanto intrínsecamente orientado(r). Pretende sintetizar *Orientación Personal* y *Orientación de la Humanidad*, condensándolas en la *conciencia humana*, entendida como capacidad sobre la que cabría desarrollarse la *posible evolución del hombre* (A. de la Herrán, 1998). Puede entenderse como un intento de paso más allá de la *cuarta fuerza* en Psicología (escuela Transpersonal), debido a dos razones: por su perspectiva, de inspiración teilhardiana¹, Y por su enfoque pedagógico, anhelando algo que M. Almendro/ adelantaba (1995) cuando afirma que: "La educación transpersonal es un tema apasionante. Es sumamente atrayente el que un día se deje de hacer terapia para hacer pedagogía" (p. 241).

ABSTRACT

This article is not about Educational Orientation. Therefore, this is not Metaorientation. This article tries to offer educative matter with an evolution disposition, and therefore intrinsically orientated. It tries to synthesize Personal Orientation and Humanity Orientation, condensing them in human conscience, understood as the capacity from which it could be developed the possible human evolution. It can be understood as an attempt to go beyond the fourth strength in Psychology (Transpersonal Psychology), due to two reasons; because of its perspective, Teilhard's3 inspiration, and because its pedagogical approach, wishing something that M. Almendro" (1995) put forward when he said that: "Transpersonal Education is an exciting subject. Its very attractive that one day Therapy will give way to Pedagogy".

¹ Pierre Teilhard de Chardin (1881-1995), junto con A. Einstein, la más brillante inteligencia el siglo XX, a juicio de René Maheu, Director General de la UNESCO.

² Presidente de la "Asociación Transpersonal Española".

³ Pierre Teilhard de Chardin (1881-1995), together with A. Einstein, the most brilliant intelligence in the XX century, according to René Maheu, General Director of UNESCO.

⁴ President of the "Asociación Transpersonal Española".

INTRODUCCIÓN

Formamos parte de algo inmenso y con sentido. Algo mucho más grande y profundo que nuestra referencia de identificación más amplia. Es un *ser* que todavía no se reconoce, pero cuya *autoconciencia* va en aumento. Cobra forma y se *realiza*, en la medida en que el ser humano converge, se une y se apropia del sentido de un universo evolutivo.

Para nutrirlo, para realizarlo, parece esencial superar los condicionamientos egocéntricos (*quietistas y fragmentarios*) y cultivar, no sólo el sentimiento y el conocimiento, sino la *conciencia de universalidad*. Para ello resulta indispensable la emergencia de una *nueva educación*, no tanto centrada en el *qué*, el *cómo* y el *cuándo*, sino en el *quién* y el *para qué* más ambicioso.

"¿*Quién* y *para qué*?" Éstas son las preguntas capaces de vertebrar toda acción consciente. El pasado, referencia útil de lo porvenir, nos contesta sobre todo los *porqués*. El presente, *cuál* y *cómo* está siendo el resultado. La respuesta al *para qué* se realiza supeditando pasado y presente a su futuro, y ese futuro a la global evolución humana, sin etiquetas, sin calificaciones, sin corsés irreflexivos o peor meditados. El *quién* es el sujeto que, haciéndose objeto trascendente de sí mismo, se plantea las cuestiones e intenta realizarse en ellas.

Esta pretensión ratifica de nuevo que: "La educación debe contribuir a alumbrar una sociedad mundial en el corazón de cada persona" (Informe Delors), porque, así como entre la *espiritualidad* y el *conocimiento* media la *conciencia humana*, entre la *conciencia ordinaria* y la *universalidad* se enraízan los *corazones* concretos, sociales e individuales, verdaderos *superconductores trascendentes* de *humanización posible*.

ACTITUD UNIVERSAL, CONOCIMIENTO y NUEVA ÉTICA

Tras la *toma de conciencia* que emana del conocimiento, la *responsabilidad* es la actitud inicial, y el *compromiso*, su culminación ligada a la tarea y los proyectos. El *compromiso* realiza la *responsabilidad* a lo largo del tiempo. Por tanto, una de sus más importantes virtudes es la *continuidad*. Si la *responsabilidad* es, como afirmaba H.E. Hatt (1972), un "ser-en-el-autoconocimiento" y un "ser-en-la-autodeterminación" (p. 148), Y el *compromiso* es su concreción en las acciones, su cultivo puede tomar a las personas *diferentes y mejores* a como se muestran en los marcos cotidianos, normalmente *sistémicos, egocéntricos y estrechos*, precisamente por fortalecer su *capacidad de soberanía personal* (F. Mayor Zaragoza, 2000, p. 9), más allá del *pensamiento débil* que causa y es consecuencia de la *globalización* (A. de la Herrán, 2002). A todo ello es preciso añadir el factor de la perseverancia y la fiabilidad mantenida del anhelo o la esperanza no exento de *autocrítica*:

¿Por qué 110 todos los hombres pueden desarrollarse y tornarse seres diferentes? La respuesta es nll/Y simple. Porque 110 lo desean. f...} La idea esencial es que para convertirse en un ser diferente el hombre debe desearlo profundamente y durante mucho tiempo (P. O. Ouspensky, 1978, pp. 14,15).

Cuando el *compromiso* se anuda en el *autoconocimiento* durante *el tiempo suficiente*, la *responsabilidad* vuelve a enriquecerse, se "universaliza" se "intensifica" automáticamente, y por tanto, se "organiza" (P. Teilhard de Chardin, 1967, p. 199). Y a partir de ese momento, se *sintoniza* automáticamente con tres procesos que elevan la conciencia (pp. 193-201): La convergencia del universo, la solidaridad cósmica y la comprensión planetaria.

De la anterior *responsabilidad-compromiso* no surge una *impoecion* o un *deber moral*, sino un *imperatioo* (*derecho-deber* endógeno), que aflora más y más sólido, como consecuencia del *conocimiento*. En efecto, desde un punto de vista estrictamente científico: "El aumento del conocimiento y la conciencia inducen a una mayor responsabilidad en la conducta individual" (J.M. Rodríguez Delgado, 1983, p. 25). Si lo anterior es válido para toda persona, aún lo es más para el profesional que inquiere e investiga: "La ética del conocimiento, en lugar de proceder de no se sabe qué gracia, como ocurre en el universo *nihilizado* del positivismo y del *pragmatismo científico*, procede ahora de la exigencia interior profunda del sujeto investigador" (E. Morin, 1983, p. 348).

SENTIDO EVOLUCIONISTA DEL SUFRIMIENTO

¿Dónde queda el mal, el dolor, el sufrimiento? Lo *menos terrible* o lo menos erróneo, como hacía sir O. Lodge (1924) o Teilhard de Chardin, es percibirlo globalmente, como *dato de la evolución*:

Lo marañlloso es descubrir que la vida tiene un fin más alto, un destino injinitamente superior. Hay que recordar que la evolución no es una cosa ciega, privada de dirección. El carácter racional de los resultados obtenidos hasta aquí, no podría explicarse con otra hipótesis. Se comprueba con exactitud que todos los esfuerzos de la vida y de la materiatienden hacia un fin admirable. Y, hecho notable, la ejecución de este destino que parece presidir la vida, encuentra por todas partes obstáculos y dificultades (pp. 159, 160).

El sufrimiento tiene un sentido concreto, hasta el punto de que su superación pueda considerarse, a falta de una *conciencia nlayor*, un referente fiable. Y, para las conciencias menos egocéntricas, puede revelar una condición de positividad compensatoria y evolutiva:

"Un mundo en vías de concentración consciente debería gozar únicamente, piensan ustedes. Todo lo contrario, diré. Un mundo semejante es justamente el que debe sufrir lo más natural y lo más necesariamente" (P. Teilhard de Chardin, 1967b, pp. 92,93).

"Inexplicable y odioso si se le observa aisladamente, el dolor adquiere efectivamente una figura y una sonrisa en cuanto se le restituye su puesto y su papel cósmico. [...] En sentido inverso y complementario del apetito de felicidad, el dolor es la sangre misma de la Evolución" (P. Teilhard de Chardin, 1967c, p.57).

Para un observador perfectamente clarividente y que estuviera mirando desde hace mucho tiempo, y desde arriba, la Tierra, nuestro planeta aparecería en primer lugar azul por el oxígeno que le rodea; después, verde por la vegetación que le cubre; y luego luminoso -cada vez más luminoso- por el Pensamiento que se intensifica en su superficie; pero también oscuro -cada vez más oscuro- por un sufrimiento que crece en cantidad y en refinamiento al mismo tiempo que asciende la Consciencia a lo largo de las edades (P. Teilhard de Chardin, 1967, p. 229).

El sufrimiento humano, la totalidad del sufrimiento diseminado en cada momento sobre la Tierra entera, [qué inmenso océano! Pero, ¿de qué está formada esa masa? ¿De nebulosas, de lagunas, de desperdicios? No, en absoluto, sino, repitámoslo, de energía posible. En el sufrimiento se oculta, con una intensidad extrema, la fuerza ascensional del Mundo. Todo el problema radica en liberarle, infundiéndole la conciencia de lo que significa y de lo que puede (P. Teilhard de Chardin, 1964, p. 96).

"El Mal ['Un mal no ya catastrófico, sino evolutivo' (p. 241, nota)], efecto secundario, subproducto inevitable, de la marcha de un Universo en evolución" (p. 241).

"Así pues, Teilhard considera que el mal, es decir, ante todo, el sufrimiento y la muerte de los seres vivientes, es una consecuencia inevitable de la estructura misma del universo, y de su movimiento evolutivo dirigido a un incremento del espíritu" (M. León-Dufour, 1969, p. 86).

OPTIMISMO BÁSICO DESDE UNA CONCEPCIÓN EVOLUCIONISTA DE LA VIDA

El *optimismo evolucionista* es plausible, lógico, pero sobre todo asumible por cualquier persona, sea cual sea su *etiqueta* o su *campo de identificación* (científico, religioso, filosófico, cultural, etc.). Porque su ímpetu no pertenece más que a la realidad o a la disposición interpretativa que la enmarca u organiza. Afecta, por tanto, no sólo a los conceptos, sino también a los sentimientos y a las actitudes y, desde ellas, a los procedimientos del existir cotidiano. La razón no-parcial o la observación objetiva del fenómeno social es suficiente para desembocar naturalmente en él. En 1928, cinco años antes de su muerte, E. J. Varona escribía en un artículo:

Ni la tierra está inmóvil, ni las sociedades que la pueblan se inmovilizan. El horizonte de la historia por venir se abre ante ellas en perspectiva ilimitada; y las fuerzas que se elaboran día tras día en su seno las echan hacia delante (en P. Guadarrama, y E. Tussel, 1986, p. 143).

Cuando, además, se combinan *interiorización* y *universalidad*, puede aflorar lo que podríamos llamar *optimismo autoconsciente*, y éste es el caso de P. Teilhard de Chardin (1967c), cuando expresaba:

Cuando cada hombre, en virtud de una concepción del Mundo que sólo requiere un mínimo de Metafísica, y que por lo demás se impone por un máximo de sugerencias experimentales, admita que su verdadero ser no se halla limitado a los contornos estrechos de sus miembros y de su existencia histórica, sino que, en cierto modo, forma cuerpo y alma con el proceso que arrastra consigo al Universo, entonces comprenderá que, para permanecer fiel a sí mismo, deberá entregarse, como a una obra personal y sagrada, al trabajo que le pide la vida. En él renacerá la confianza en el Mundo, en un Mundo cuya totalidad no podrá perecer; y además la fe en un Centro supremo de personalización, de reunión y de cohesión en donde solamente puede concebirse una salvación del Universo (p. 175).

SENTIDO TEILHARDIANO DE LA CONDENACIÓN-SALVACIÓN

El gran mérito de P. Teilhard de Chardin y del que todavía no he oído hablar, ni leído nada -decía M. Gascón, del grupo "Amigos de Teilhard"- es para mí que muestra una nueva dimensión del mensaje de Yeshua que viene permaneciendo como soterrado. Porque se ha venido interpretando, sin discusión, que el mensaje evangélico estaba dirigido al hombre, a cada hombre, a la personalidad individual de cada ser humano, capaz cada uno de "condenarse" o "salvarse". Incluso esta meta es rebasada por la concepción evolucionista, donde el hombre es sólo un átomo y comienza a elaborarse la concepción de que lo plural, lo complejo ya no es el hombre, sino la *tranza de la humanidad*, la finalidad de la evolución:

Lo principal ante todo. Me parece que constituye un hecho psicológico elemental, si bien para percibirle se necesite una cierta educación de la mirada interior. Por lo que a mí respecta, la cosa es clara: en el caso de una acción verdadera (entiendo por tal aquella en la que se pone algo de la propia vida), sólo me comprometo con la segunda intención, ya advertida por el viejo Tucídides, de hacer "una obra para siempre". No significa esto, por supuesto, que yo tenga la vanidad de querer legar mi nombre a la posteridad. Sino que hay una suerte de instinto esencial que me hace entrever, como única cosa deseable, la alegría de colaborar atómicamente al establecimiento definitivo de un Mundo; y ninguna otra cosa en definitiva podría interesarme. Desprender una cantidad infinitesimal de absoluto. Liberar un poco de ser, para siempre. Todo lo demás no es más que insoportable vanidad (P. Teilhard de Chardin, 1970, p. 120).

Cuando el ser indaga bien, se topa con la lógica de la generosidad y el *desapego*. Automáticamente le deja de interesar contemplar a toda costa la opción de salvarse o condenarse (*productos egocéntricos*), nacida de la angustia y de la misma *motivación biológica de la autoconservación*. Lo que importa verdaderamente es *el movimiento de la conciencia* hacia y para los demás, mediante la participación constructiva en la activación, orientación y construcción de la *trama humana*, y en cómo contribuir a la dinámica de la evolución universal. Dicho de otro modo: "Un optimismo colectivo, realista y animoso debe sustituir decididamente al pesimismo y al individualismo, cuyas nociones hipertrofiadas de pecado y salvación individual han invadido y pervertido gradualmente el espíritu cristiano" (P. Teilhard de Chardin, 1974, p. 33).

Para eso es urgente que cada persona comience ya a enriquecer su conciencia de que forma parte de un cosmos en trance de salvación y de evolución física, biológica y noosférica. Tenemos que entender que hoy por hoy la única *patria* preconizada por los *grandes pedagogos* (Joshua, Confucio, Buda, etc.) es el universo conocido, y por tanto la única *patria* de cualquier *evolucionista* sólo puede ser la totalidad. Hay que comenzar por desarrollar esa idea, y procurar que cada ser humano piense, incluso *religiosamente*, de un modo suficientemente parecido, en cuanto al fondo, y lo menos *institucionalizadamente* posible, en cuando a forma. Es urgente la sustitución legítima del sentimiento tradicional de *patria, nación y doctrina parcial y fragmentaria* por el de *universo*.

Porque a esta vida no hemos venido para estar. vinimos o nos trajeron para hacer. Somos como los arrendatarios de una tierra o bien explotable que, además, se nos cede gratis. Y nuestra obligación más importante es trabajar para dar frutos, y no para beneficiarnos, ni enriquecernos, ni salvarnos... (M. Gascón, 1998, comunicación personal).

Finalmente, todo depende de la acción, que es trascendente, porque fructifica más allá de quien la realiza, en términos de utilidad. Decía Aristóteles que lo que nos diferencia a una persona de otra son los comportamientos, las acciones. Pero vayamos más allá: somos lo que hacemos, y también lo que dejamos de realizar, de reflexionar y construir. Y lo más importante que se puede hacer es contribuir, cada quien desde su circunstancia, al mejoramiento de la vida humana.

DE LA PARTICIPACIÓN EN EL PROCESO DE CREACIÓN-EVOLUCIÓN

Mientras que para el individuo la *creación* física es imposible, desde un punto de vista *noosférico* o de evolución humana a escala planetaria, no se hace otra cosa que crear. La mera lógica de la existencia (en el sentido de *creación* o de *naturaleza en creación*), demuestra, en cada lapso (milenio o milésima de segundo), que la naturaleza no sólo no está terminada, sino que *se crea irremediablemente*, que *se hace a sí misma*. A ello contribuyen, desde luego, las *medusas*, los *caracoles* y las *flores*, pero mucho más la especie humana -**que** por su potencial, quizá mereciera un *suspenso* en *Litosfera*, un *nluy* deficiente en *Biosfera* y un *aprobado raspado* en *Noosfera*-. Esta percepción nos lleva a concluir con que, desde el punto de vista del fenómeno (aunque también de la *autoconciencia*) y yendo mucho más allá de lo biológico, no existen diferencias entre *creación* y *evolución*:

La Evolución, por tanto, no se ha de identificar simplemente con el t'ransformiemo". No es una "teoría" científica". Significa que el Universo es un fenómeno temporal: es decir, que el Universo está naciendo, en torno nuestro, y está siendo creado (C. Tresmontant, 1968, p. 19).

E. Morin (1983) lo expresaba así: "El hombre no ha nacido de una vez por todas, y la *hominización* está jalonada por muchos nacimientos. El nacimiento de *homo sa-*

piens es el último nacimiento biológico, pero ni el primero ni el último de los nacimientos antroposociales" (p. 520).

La hominización del conocimiento hace emerger la humanidad del conocimiento. El conocimiento humano pasa del Umtwelt -el entorno- al Welt -el MUII do-. El conocimiento que crea el mundo del pensamiento es el mismo que abre el pensamiento al mundo (E. Morin, 1988, p. 77).

y para ello, para la culminación de esta gran empresa, que no da sentido a la vida, sino que es su sentido y el de todas las vidas existentes, un solo recurso causante: el *pensamiento fuerte* (auto)formado por la educación.

Lo anterior puede ayudar a tomar conciencia, primero, de nuestra existencia como hito útil, indispensable y crítico para la misma evolución. Y, en segundo término, de la posibilidad de desarrollar uno de los sentimientos vitales menos parciales o sesgados (por tanto, compatible con toda parcialidad o sesgo) de todos cuantos puedan existir: que cada ser humano puede experimentarse, advertirse o percatarse de que es un ser participante fundamental de la creación, evolución, naturaleza, universo, Tao, Alá, Abba, Amor, Dios, Uno, Absoluto, Wakan Tanka, Orden o como se prefiera llamar. Y que este permanente resultado necesita de la contribución consciente de cada persona para realizarse.

Podemos compartir el sentimiento de P. Teilhard de Chardin (1964), cuando en un emocionado texto exclamaba: "Lo que me apasiona en la vida es el poder colaborar en una obra, en una Realidad más duradera que yo: dentro de este espíritu y de esta visión trato de perfeccionarme y de dominar un poco más las cosas" (p. 118). Lo que significa que, a medida que ese dominio (sobre todo, de conocimiento) vaya siendo mayor, la *responsabilidad-compromiso* podrían mutar en mayor *autonomía*, lo que conduciría a asumir otros niveles de *derecho-deber*:

Cuando el hombre caiga en la cuenta de que determinados mandos del mundo están pasando a sus manos, advertirá que en esta nueva situación, le interesa formarse una convicción acerca del valor y del futuro de la obra que le ha sido confiada para siempre (M. Corvez, 1967, p. 109, 110).

Esta apercepción de sentimiento-conciencia es una experiencia muy importante en la formación de los educadores, causa originaria de la nueva ética de lo por venir, porque lleva a conceptualizar la educación como una actividad privilegiada, una de cuyas funciones más importantes es favorecer el descubrimiento de este sentir. Máxime, cuando, concretamente: "La educación no debería ser una preparación para la vida; debería ser vida" (A. de Mello, 1987, p. 11).

FUNDAMENTOS DE EDUCACIÓN UNIVERSAL

Una percepción miope puede transformarse en una verdadera dificultad de aprendizaje de origen egocéntrico. Un punto de vista *cerrado* nos puede hacer actuar hacia o para los pequeños sistemas con que nos sentimos identificados. En *estados de conciencia sistémicos* (ordinarios y estrechos) podemos llegar a definir o interpretar mal ideas naturalmente amplias. O sea, incurrir en errores del tipo "si p, entonces q"⁵. Sólo así pueden interpretarse los enfoques definitorios de una *educación patriote-ra como aspiración máxima, como hace, porejemplo, C.S. Kostiuk (1965):*

Por lo tanto, educar al hombre quiere decir proveerlo con perspectivas que estén ligadas a una anticipación del regocijo, comenzando con los tipos más simples de regocijo y finalizando con aquellos que expresan la conciencia del ciudadano de nuestro país y su sentimiento del deber hacia nuestra patria (p. 89).

Desde las nuevas comprensiones *completo-evolucionista* y una actitud de totalidad entendida como anhelo, parece conveniente un significativo cambio de enfoque en la orientación y en la formación de los profesores. En el caso de los profesionales de la enseñanza, este cambio de enfoque alcanzaría el punto de vista de su conocimiento y de su percepción de la función social que realizan, además de orientar investigaciones y descubrimientos futuros.

Las justificaciones generales, que se sitúan directamente en la *orientación para la evolución hacia la universalidad* (A. de la Herrán Gascón, y J. Muñoz Diez, 2002), pueden resumirse en los siguientes contenidos:

- a) La opción *más universal* será siempre superior a la más parcial, desde un punto de vista no sólo lógico, sino humano, social, epistémico, educativo, psicológico, etc.
- b) La importancia del papel que cumple el personal docente como agente de cambio, favoreciendo el entendimiento mutuo y la tolerancia, nunca ha sido tan evidente como hoy. Este papel será sin duda más decisivo todavía en el siglo XXI. Los nacionalismos obtusos deberán dejar paso al universalismo, los prejuicios étnicos y culturales a la tolerancia, a la comprensión y al pluralismo, y un mundo dividido -en que la alta tecnología es privilegio de unos pocos- a un mundo tecnológicamente unido. Este imperativo entraña enormes responsabilidades para el personal docente, que participa en la formación del carácter y de la mente de la nueva generación (J. Delors et al. 1996, p. 162).

⁵ R. D. Tweney, y E. Doherty (1983) lo evidenciaron en otros contextos, con personas no cualificadas y con graduados no universitarios e incluso científicos (en L. M. Romero Fernández, 1992), nosotros lo recreamos en éste.

Puede ser pertinente concretar aquellas premisas, capaces de ahormar una renovada *racionalidad compleja y orientada* para nuevos frentes *de indagación*:

1. CAMBIO EN LAS COMPRENSIONES DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS:

Los sistemas educativos deberían superar su *conciencia sistémica* (egocéntrica) y pasar a transformarse en "sistemas evolucionados" (generosos) (A. de la Herrán Gascón, 1998). Para ello, un paso intermedio es superar el nacionalismo de origen. Hacemos nuestra las palabras de J. L. García Garrido (1998) a la hora de proponerse un programa de acción para la formación del profesorado del siglo XXI:

En primer lugar, me refiero a la necesidad de trascender el concepto de "nación" y de "nacionalidad" a la hora de formar al profesorado de hoy y de mañana. En todas partes del mundo, las instituciones de formación del profesorado padecen una fijación casi enfermiza por lo nacional, por los problemas del propio país relativos a la escolarización, a la elevación del rendimiento académico con respecto a otros países, etc. Parece como si se utilizaran los estudios comparativos (que además se utilizan poco) sólo para suscitar la competencia entre países. O para justificar el talante nacionalista (p. 37).

En otra obra anterior (J. L. García Garrido, 1996, p. 99) continúa el razonamiento:

Las instituciones de formación docente piden con frecuencia a sus alumnos (sobre todo en países de escaso desarrollo) que, cuando sean docentes, trasciendan los límites de su escuela y sepan convertirse en líderes comunitarios, empapándose completamente de su inmediato entorno. Lo que está muy bien, siempre y cuando les pidan también una radical apertura al ancho mundo. En contra del "pueblerinismo" del que tan frecuentemente hacen galas las instituciones de formación docente en todos los países, habría más bien que asegurar a los futuros docentes una visión abierta y despierta ante los agudos problemas no sólo económicos y sociales, sino también morales y espirituales, que padece hoy la humanidad en su conjunto.

II. NECESIDAD DE CAMBIO PROFUNDO EN LOS "PARADIGMAS" EDUCATIVOS: Todos los denominados *paradigmas de investigación y formación del profesorado* aportan perspectivas y procedimientos útiles para un mejor desarrollo del trabajo docente. Si son válidos, son indispensables, aunque incluso pueda ser *dudosa* su condición de verdaderos *paradigmas*. Sin embargo, la llamada de los *nuevos tiempos* les urge una reordenación profunda. La mutación consistiría en una *reorientación de sus objetivos y contenidos*, en función de la evolución humana y de la complejidad que ella misma necesita, entendida como *eje común* o variable capaz de estructurar el paso a otro nivel de amplitud de conciencia, hasta hacer surgir un *paradigma de paradigmas*, que no pueda ser otro que la *complejidad para la evolución humana*.

III. CAMBIOS EN LA MENTALIDAD *DOCENTE*: Abogamos por la propuesta de *cambio de mentalidad*, antes de pretender que, de unas actitudes o conocimientos duales, se propongan parcialidades o incoherencias. Señalemos algunas consecuen-

cias lógicas del *efecto de incremento de complejidad* sobre el pensamiento del profesor/ a de los tiempos nuevos, desde la perspectiva de una posible *conciencia universal*:

i. LA HUMANIDAD, EN EL PUNTO DE MIRA: Sobre la humanidad se conversa poco y se reflexiona menos. y no es extraño. La ignoran los adultos, la ignoran las naciones más poderosas -a la inversa ocurre menos- y, por la falta de vivencias o de rutas neurológicas, no se considera una ideación de realismo primario o de importancia. Sin embargo, el psicólogo evolutivo H. Gardner (1999) viene a expresar la capacidad del niño de 5 años para elevar algo así como la cota de su identificación hasta la cota de la propia humanidad:

El niño de cinco años está bien asentado en la cima de la posibilidad. Ya ha logrado mucho en virtud de ser miembro de una especie; ya tiene una personalidad propia y un perfil idiosincrásico de cualidades. Pero ya está a punto de sumergirse para siempre' en las prácticas evidentes explícitas de una cultura más amplia. El cómo combina sus inclinaciones naturales con las posibilidades y las restricciones de la sociedad que le rodea determinará el que alcance o no nuevas alturas y, si lo hace, si dichas alturas serán las reconocidas generalmente por la sociedad o las que le pone en estado de alerta, o incluso a la Humanidad como un todo, para dar origen a nuevas posibilidades (p. 39).

Nuestra experiencia nos dice que la mayor parte de los niños son capaces de abstraer esa intuición con validez parecida desde los tres años y medio. y sin embargo, para poder soñarlo, es preciso creer que los docentes pueden interiorizar (normalizar) la idea, y que la presimbolización y simbolización infantil de éste y otros contenidos son verdadera antesala de amplitud y de apertura de conciencia.

Desde un punto de vista psicosociológico (o de sentido común), quizá la falta de cultivo de esta noción ocurra porque, percibido en su auténtica amplitud, es uno de los conocimientos/fenómenos menos sesgados-en-sí. Por lo tanto, no interesa su realce excesivamente a los *ismos* al resto de sistemas y personas parciales, salvo para *parcializarlo*, apropiárselo, monopolizarlo o estropearlo.

Pero, aunque su escasa relevancia sea comprensible, no es lógica: no percibirla en primer término, es un mal aprendizaje global, resultante de una enseñanza fragmentaria, cuyo mal hacer está costando caro. Actualmente, como mucho, es una especie de *trasfondo*, de *pared*, ni siquiera de *marco*:

Y actualmente la humanidad, como no ha sido nunca ninguna patria, es una comunidad de vida y de muerte [oo.] Al mismo tiempo que vive sus pluralidades de vidas nacionales, la humanidad vive ya su muerte sin haber podido nacer todavía (E. Morin, 1983, p. 517).

Pero, "¿Vivimos hoy nuestra agonía o la agonía de un nuevo nacimiento del hombre, que se producirá por el nacimiento de este cuarto término [los otros tres son: individuo, especie y sociedad] necesario para su expansión: la humanidad?" (p. 520).

La respuesta básica, que es la actitud, depende de las reflexiones y de las acciones, casi nunca del azar. Por tanto, digamos finalmente lo sustancial a esta propuesta: es muy importante volver a comprender la humanidad como conjunto, y cultivar esta percepción en las escuelas. Porque, si no se hace, ¿en qué ideas de afianzamiento se asentará el sentimiento de universalidad? Y en ese caso, ¿cómo podría el ser humano cohesionarse?

Hay que hablar de la humanidad, hay que hablar de evolución humana. Sin ser mucho pedir, pudiera ser definitivo. Es preciso realzar la relevancia de este sujeto de sujetos en muchas más proposiciones y razones. Porque está tan elíptico, que lo hemos dejado de percibir en la conciencia. Cuanto más se haga para su refuerzo, mejor para todas las partes, porque se estará evidenciando y cubriendo la mayor de las carencias, un déficit de totalidad. En principio, para lograrlo bastaría con querer plenamente, a tres bandas: con el sentimiento, con el conocimiento y con la conciencia. Las tres se resumen en querer con honestidad y durante largo tiempo la unidad.

Por otro lado, las fuentes no están lejos, y son tan antiguas como la educación. Dos testimonios históricos:

- a) Confucio (Kung-Fu-Tse) (1969) entendía que la *humanidad* estaba y era en lo profundo de cada ser humano. Por eso propuso esta enseñanza: "[La humanidad está tan lejos de nosotros! Deseo poseer humanidad y la humanidad viene a mí" (p. 295).
- b) Ananda era uno de los primeros discípulos de Buda Shakyamuni. Un día de gran calor, al volver de su gira de mendicidad (takuhachi), se acercó a un pozo a beber. Al acercarse vio una muchacha que sacaba agua. Le pidió un poco y la joven le respondió:

Soy una *sudaran* (intocable). Usted no puede recibir agua de mi mano. y volvió la cara llena de vergüenza.

¡No! -dijo Ananda- ¡La Humanidad es una! ¡Ninguna casta puede dividirla!

La joven le ofreció un poco de agua. Después, Ananda siguió su camino (en T. Deshimaru, 1981, p. 133).

Las fuentes no están lejos, pero las hemos alejado, y en esta *sociedad de sistemas egocéntricos* chocan, porque despiertan la nostalgia de un ideal de formación casi perdido de vista. Sin embargo, el callejón sin salida en el que el ser humano se encuentra actualmente, tiene una salida. O la pared.

ii. EL NIVEL DE REALIDAD *PLANETARIO*, REFERENCIA PRINCIPAL: "Esta idea de humanidad vive aquí y allá desde hace mucho tiempo, mantenida por la reflexión de moralistas o por el ejemplo de sabios. Pero la humanidad se ha convertido en una realidad planetaria sólo muy recientemente" (E. Morin, 1983, p. 517).

De forma acorde con las percepciones globales y siempre que los contenidos lo permitan, los temas y sus perspectivas, no sólo tenderán a superar las fronteras, sino que expresamente se referirán a *horizontes oerdaderamenie planetarios*. Esto ocurrirá, con toda probabilidad, por unas razones básicas:

- a) El incremento de complejidad de la conciencia individual, que conduce a la formación de cada vez más "conciencias sin fronteras" (K. Wilber, 1990), al que sin duda pueden ayudar los futuros medios de comunicación social, frente a los actuales *medios de confusión social*.
- b) La densificación de las relaciones entre los sistemas menores (ya hemos reparado en Internet), cada vez con más rapidez, originando *pseudoglobalidades* cuyo caminar sólo pueden conducir a la *globalización real* o a la composición de un *sistema único*, dotado de una *equifinalidad* planetaria: "El futuro del planeta habrá de configurarse como una sola unidad de objetivo único" (R. Portaencasa, y J.A. Martín Pereda, 1992, p. 2).
- e) La salida de la Tierra, o sea, la exploración y profundización humana, más allá de la atmósfera, importantísima para la apertura actitudinal, cognoscitiva y útil para la educación (disolución) de nuestro *recalcitrante egocentrismo*.

iii. ESQUEMA DE UNA EDUCACIÓN PARA LA EVOLUCIÓN HUMANA: DEL BIENESTAR AL MÁs SER: En una sociedad debilitada de "sonámbulos satisfechos" (N. Caballero, 1979) que emerge ciegamente sobre sí misma, se hace cada vez más importante diferenciar entre dos conceptos y fenómenos básicos: *progreso* y *evolución*. "Porque muchas veces lo que la sociedad necesita para *progresar*⁶ no coincide con lo que las personas requieren para *evolucionar*" (A. de la Herrán, 1998).

Ambos deben granar relacionados. El desarrollo exteriorizante y orientado al bienestar ha de verse compensado con el crecimiento interior, basado en el deseo de "ser más" (P. Teilhard de Chardin, 1974), para ser mejores.

Actualmente, guiados por un *recalcitrante egocentrismo*, individuos, grupos, instituciones y sociedades en general se *anudan* más y más para centrarse cada cual en su sistema, y perderse en objetivos que se desentienden de aquellos conocimientos y realizaciones que pudieran incidir en la *posible evolución del ser humano*.

⁶ Como expresa el profesor A. Velasco (1999), el progreso debe estar al servicio del ser humano, no contra el ser humano, contra ningún ser humano. y si 80 países no sólo no progresan, sino que marchan hacia atrás, algo falla en el general progresar. El progreso, el verdadero progreso, "debe dirigirse al bienestar y a la realización de todos los hombres -no de una parte de la humanidad, de los privilegiados".

La ausencia generalizada de ese sentido nos ha sumido en una época de espíritu frágil, de debilidad intelectual, de voluntad descafeinada, de falta de responsabilidad, de ausencia de compromisos sociales serios, y de objetivos que no van más allá de la polarización de los comportamientos en torno a los propios deseos (A. de la Herrán Gascón, 1993).

¿Existe alguna causa general de la mayoría de los problemas sociales? La respuesta es contundentemente afirmativa, y la encontramos en lo que hemos denominado *ego humano*. Si entendemos por *ego* la representación de la personalidad autocondicionada por apegos, adherencias, dependencias e identificaciones, etc. y orientada a la promoción de esos mismos condicionantes, en detrimento de la evolución interior, la consecuencia de lo que observamos es una *inmadurez generalizada*, que hace que la vida cotidiana esté saturada de *negatividades* como consecuencia de un *infantilismo arrastrado*.

Teniendo en cuenta que el *ego* es el principal bloqueo o dificultad para la apertura y flexibilidad mentales, la capacidad de síntesis, la capacidad de cooperación, integración y convergencia, el sentimiento de unidad, la humildad, el autoconocimiento, la serenidad interior, la capacidad de duda, el sentido crítico no-dependiente, la capacidad de rectificación, la generosidad, la ética autógena, etc., nos parece esencial su análisis, de cara a su posible reflexión educativa. Por eso, la superación del ego humano podría entenderse como *epicentro* de la educación *perenne*. Sin una comprensión y superación del *ego*, no puede darse verdadera educación, ni integración, ni desarrollo profundo de personas, colectividades, instituciones o pueblos. Porque, ¿cómo puede la educación avanzar desconectada de la *madurez individual y colectiva*?

Se desprende de ello que el control dominio del ego y su posible tratamiento son competencias educativas. ¡O deberían serlo! Porque lo que resulta palpable es que éste, que ya calificamos como "problema principal de la educación", está como *tapado* o *ignorado*.

¿Por qué no todos los hombres pueden desarrollarse y tomarse seres diferentes? La respuesta es muy simple. Porque no lo desean. [...] La idea esencial es que para convertirse en un ser diferente el hombre debe desearlo profundamente y durante mucho tiempo (P.D. Ouspensky, 1978, pp. 14,15).

El anterior *diagnóstico* es duro y tan contundente que perfora las *dianas de las honestidades inteligentes*, dejándolas atrás. Sin embargo, una vez expreso y dado por bueno, lo esencial es la *terapia*, la *intervención* o el *tratamiento educativo*.

¿Cuál podría ser el norte activo? Si la educación (formal, informal y no-formal) impulsase desde sus esfuerzos cotidianos el vector del crecimiento interior desde la perspectiva de la superación de la *inmadurez individual y colectiva*, podría favorecerse, quizá a varias generaciones vista, la emergencia de mejores personas, o sea, de seres humanos menos *egotizados* y cada vez más *conscientes*. y ese norte formativo tendría como método de trabajo educativo lógico la posible evolución humana per-

cibida inversamente, o sea, con la mirada deshollinadora de puesta en sus *descosidos* y *roturas egoicas*, o sea, contemplando en primer plano lo que esencialmente la evita o sobra.

FUNDAMENTOS DE MOTIVACIÓN EVOLUCIONISTA

Más lejos de toda antítesis, esbozada cuidadosamente, como respuesta a los esquemas alienantes que supura nuestro tiempo, más allá de los humanismos amorfos y de las metafísicas sin norte -por muy fundamentadas que estén-, infinitamente más lejos de las filosofías nihilistas o de las *poses pseudocríticas* de tantos falsos pedagogos de moda, cuyo razonamiento no trasciende las fronteras de la *actividad* (mental externa, individual o social), como "tercera vía" entre el *capitolismo obsesivo* y el *socialismo atascado* debe haber algo más definitivo, convincente y permanentemente actual. y lo hay, porque lo hubo. Podría sintetizarse en el evolucionismo subyacente en la obra de R. Eucken o de P. Teilhard de Chardin, quienes nos recuerdan que:

- a) El universo y la vida no son inútiles o accidentales.
- b) Estamos y somos con un propósito.
- e) La existencia tiene un sentido, más allá de lo entendido como "nuestro" (sistemas, intereses, etc.): impulsar el proceso de la *hominización* a la *humanización*, construir la Humanidad.
- d) El ser humano es la flecha de una evolución cada vez más autoconsciente.
- e) Estamos en los primeros cm de un apasionante viaje cooperativo -la evolución humana-, que ni empieza ni acaba en nosotros.
- f) Somos el eslabón perdido de nosotros mismos y de lo que podríamos llegar a ser. Porque todo ser humano está capacitado para elevarse interiormente desde el *ser* que es o el *bienestar* que tiene, hacia un *más ser* o un *bien ser* para *ser más y mejor*. Por tanto, esencialmente somos un *ser más*. ____
- g) Sus fuentes de energía son de modo principal el sufrimiento humano y el sentimiento de cooperación en el mejoramiento de la vida humana.
- h) En este devenir, el pensamiento, el conocimiento y la conciencia son centrales.
- i) Conocimiento y conciencia están unidos, conectados y son accesibles.
- j) Lo universal es siempre mejor que lo parcial.
- k) El sentimiento de universalidad es esencial.
- l) La evolución humana tiene lugar hacia delante y hacia arriba, irreversiblemente, pero en *espiral*.
- m) La evolución es un proceso irreversible, pero no gratuito, en el que las negatividades existenciales tienden a convertirse en positividad esenciales, lo que define una directriz con que puede cualificarse el *arte de vivir*.

- n) La educación es uno de los motores principales de la evolución de la humanidad, y su sentido *noogenético* puede reconocerse.
- o) La autoconciencia es esencial para ser más y mejores. Esta autoconciencia puede tener varios ejes de lectura: espacial, temporal, relativa a la evolución y relativa al ser. Requiere de *activación del interior* ("activismo", lo llamó Eucken) orientado a la lucha por un contenido espiritual de la vida, no sólo individual sino unánime o universal.
- p) La medida de la evolución interior del ser humano es la ausencia de ego y la complejidad de conciencia.
- q) El comportamiento básico que expresa esa complejidad superior es la elevación o el ascenso desde el interior, desde el *ser* que somos o el *bienestar* que tenemos a un *más ser* o un *bien ser* para *ser más y mejores*.
- r) Todo lo que se eleva, converge. Lo que profundiza, así mismo converge. Lo que no converge es que no se ha elevado todavía, o lo suficiente. Lo que no profundiza jamás podrá converger en lo esencial. Y lo que no suelta "lastres" o corta "amarras" no podrá tampoco elevarse.
- s) La unión, la verdadera unión, no confunde, diferencia.
- t) Somos libres para dudar y para optar.
- u) En la evolución humana nada se pierde. Todo trasciende: lo que se hace bien, lo que se construye peor y lo que se deja de hacer.
- v) Hay dos clases de vidas: la vida que muere y la vida que trasciende y que nunca muere del todo (M. Gascón, 1997, comunicación personal).
- w) El sentido de la vida de cada quien y de cada sistema social es una consecuencia de pensar *hacia* o *desde* la propia circunstancia. "La Luna o el dedo que apunta a la Luna" (T. Deshimaru, 1981): esta es la elección más importante de la vida humana.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ALMENDRO, M. (1995). *Psicología y psicoterapia transpersonal*. Barcelona: Kairós.
- CABALLERO, N., C.M.F. (1979). *El camino de la libertad* (Vol. I: Una sociedad de sonámbulos satisfechos) (4.^a ed.). Valencia: Comercial Editora de Publicaciones.
- CONFUCIO (1969). *Los libros canónicos chinos* (2.^a ed.). Madrid: Clásicos Bergua.
- DELOR, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.
- DESHIMARU, T. (1981). *El cuenco y el bastón. 120 cuentos zen*. Barcelona: Visión Libros.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996). Formación del profesorado: Reflexiones a escala mundial. En V. García Hoz (Dir.), *Formación de profesores para la educación personalizada*. Madrid: Rialp.

- (1998). Formación de maestros en Europa. En A. Rodríguez Marcos, E. Sanz Lobo, y M.V. Sotomayor (Coords.), *La formación de los maestros en la Unión Europea*. Madrid: Narcea.
- GARDNER, H. (1999). *Mentes extraordinarias. Cuatro retratos para descubrir nuestra propia excepcionalidad*. Barcelona: Kairós (e.o.: 1997).
- GUADARRAMA, P., y TUSSEL, E. (1986). *El pensamiento filosófico de Enrique José Varona*. La Habana: de Ciencias Sociales.
- HATT, H. E. (1972). *Cibernética e imagen del hombre*. Barcelona: Martínez Roca (e.o.: 1968).
- HERRÁN GASCÓN, A. de la (1993). *La educación del siglo XXI: Cambio y evolución humana*. Madrid: Ciencia 3.
- (1998b). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: San Pablo.
- (2002). *Hacia una educación evolucionista. De la globalización a la humanización*. Huelva (España): Hergue.
- HERRÁN GASCÓN, A. de la, y MUÑOZ DÍEZ, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Madrid: Editorial Dilex.
- KOSTIUK, G. S. (1965). Problemas de la formación de la personalidad del niño. En VV.AA., *Psicología soviética. Selección de artículos científicos*. La Habana: Nacional de Cuba.
- LEÓN-DUFOUR, M. (1969). *Teilhard de Chardin y el problema del porvenir del hombre*. Madrid: Taurus. (e. o.: 1968).
- LODGE, sir O. (1924). *La evolución biológica y espiritual del hombre. Ensayo optimista*. Barcelona: Maucci.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (2000). Federico Mayor Zaragoza. *Encantoblanco. Revista de la Asociación General de Antiguos Alumnos de la Universidad Autónoma de Madrid* (abril-mayo-junio).
- MELLO, A. de (1987). Curso Completo de Autorrealización Interior. *Vida Nueva* (1590/91), 27-66.
- MORIN, E. (1983). *El método II. La vida de la vida*. Madrid: Ediciones Cátedra (e.o.: 1980).
- (1988). *El método III. El conocimiento del conocimiento* (Libro primero: Antropología del conocimiento). Madrid: Cátedra. (e.o.: 1986).
- OUSPENSKY, P. D. (1978). *Psicología de la posible evolución del hombre* (9ª ed.). Argentina: Librería Hachette.
- PORTAENCASA, R., y MARTÍN PEREDA, J. A. (1992). Analizar el presente (Temas de nuestra época). *El País*, jueves 26 de noviembre de 1992.
- TEILHARD DE CHARDIN, P. (1964). *El grupo zoológico humano* (3ª ed.). Madrid: Taurus. (e.o.: 1957).
- (1967). *La activación de la energía* (Z." ed.). Madrid: Taurus. (e.o.: 1963).
- (1967b). *La energía humana* (Z." ed.). Madrid: Taurus. (e.o.: 1963).

- (1967c). *La visión del pasado* (é." ed.). Madrid: Taurus. (e.o.: 1958).
 - (1970). *Como yo creo*. Madrid: Taurus. (e.o.: 1969).
 - (1974). *Las direcciones del porvenir*. Madrid: Taurus. (e.o.: 1973).
- TRESMONTANT, C. (1968). *Introducción al pensamiento de Teilhard de Chardin* (é." ed.). Madrid: Taurus. (e. o.: 1956).
- WILBER, K. (1990). *La conciencia sin fronteras. Aproximaciones de Oriente y Occidente al crecimiento personal*. Barcelona: Kairós.

"Los roles de masculinidad-feminidad como determinantes de la participación de los padres en la educación formal de sus hijos":

J. A. SOSA, E. J. DARIAS Y J. J. SOSA

Los autores manifiestan su respeto, admiración y sincero afecto hacia el maestro de investigadores Dr. D. Juan Yagüe

RESUMEN

Tratamos de conocer si se dan o no, diferencias en el modo de implicarse los padres y las madres en la problemática escolar de sus hijos. Se aplicaron sendos cuestionarios para padres, para madres y para profesores a una muestra disponible de 619 madres, 520 padres y 89 profesores de centros educativos de Canarias. Los datos se redujeron mediante análisis factoriales destacando en su estructura un primer factor de rechazo claro a la escuela y a la función del profesorado en los datos de padres, y un primer factor de desconfianza hacia la participación de padres, en los datos de profesores. Ese mismo rechazo con deseo de dejar la problemática educativa bajo la responsabilidad del cónyuge, se manifiesta en otros factores de la estructura factorial en aquellos padres cuyos hijos fracasan en la escuela. Mientras que aparecen factores de aceptación y apoyo a la escuela y a la labor de los profesores por parte de padres cuyos hijos van bien en sus estudios. Los resultados ponen de manifiesto el divorcio existente en la comunidad educativa entre padres y profesores lo que resulta perjudicial para el buen funcionamiento de los centros e impide aumentar la calidad de la enseñanza.

ABSTRACT

Through this research we try to find out if there are or not differences between fathers' and mothers' behaviour towards their children's school problems. Specific questionnaires were applied to 520 fathers, 619 mothers and 89 teachers in several educational centres of Canary Islands. Factorial analysis was applied on the data, resulting eleven factors of which the first and most important one reveals the rejection towards school and the role of the teachers in parents whose children failed at school. In those parents whose children were successful at school, arise some factors which show support towards school and teacher's role. Results show as well that there is a mutual rejection between teachers and parents, which can be considered harmful to teaching quality and the optimal performance of educational centres.

¹ Este trabajo es parte del Proyecto de Investigación n.º PI2001/085, financiado por el Gobierno de Canarias (Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Dirección General de Universidades e Investigación).

INTRODUCCIÓN

En investigaciones anteriores tratamos de construir y validar instrumentos que permitieran delimitar variables que condicionan la implicación/participación de los padres en la educación formal de sus hijos y en la vida de los centros educativos. Se ha tratado de comprender mejor la situación y el sentido de ese fenómeno que tanta repercusión tiene en el rendimiento académico de los alumnos, con el fin de facilitar la elaboración de modelos de actuación encaminados a favorecer y potenciar la participación de los padres en los centros docentes (Elejabeitia Tavera y cols., 1987; Fernández-Enguita, 1993, 1994).

Nuestras investigaciones sobre este tema giraron siempre en torno a la aplicación de cuestionarios contruidos en base a una estrategia de derivación racional (Pelechano, 1988) para ser cumplimentados por el padre, por la madre, por los alumnos y por los profesores, de diferentes colegios públicos, privados y concertados de la Isla de Tenerife (Sosa y otros, 1996).

Entendemos que la tarea de educar, por su complejidad, precisa del esfuerzo coordinado de todos los implicados para alcanzar resultados satisfactorios. Sin embargo, se constata que la participación de los padres en las decisiones y tareas de la escuela son realmente anecdóticas. De ello se hace eco el informe anual del Consejo Escolar del Estado de 1996, donde se dice que el nivel de participación en la elección de representantes en el Consejo Escolar de Centro es muy baja en el caso de padres y madres y también, de alumnado y que esa participación está sufriendo un descenso continuado.

Generalmente, la iniciativa respecto de la participación la lleva el profesorado que es quien suele invitar a los padres para pedirles su colaboración concreta en determinados aspectos, siempre de manera aislada y en general, con escasa continuidad debido a que, en los distintos sectores de la comunidad escolar (especialmente entre los padres y madres, pero también entre los profesores), existe una falta de formación para la participación que dificulta el proceso. En otro ámbito, la mayoría de los Ayuntamientos no participa de manera real en los Consejos Escolares de los centros.

Se ha visto como el intento de introducción de los padres en la vida de las escuelas tiene, al menos, tres tipos de dificultades:

- atraer a un grupo de ellos que represente un amplio espectro de intereses y valores de la comunidad,
- mantenerlos implicados y
- reestructurar las relaciones familia-escuela.

Sin embargo, la tarea resulta prometedora y el esfuerzo merece la pena porque la participación de los padres contribuye a mejorar las actitudes, la conducta y la

asistencia de los estudiantes así como la colaboración tutorial con estudiantes y la comprensión de sus necesidades. Y todo ello les proporciona una mayor confianza es sí mismos aumenta la satisfacción personal de todos los implicados y con su apoyo activo los padres contribuirán a mejorar los programas y la calidad de la enseñanza.

En este trabajo nos propusimos descubrir, si existe, o no, además de otras dificultades que obstaculizan la participación, alguna relación entre la adopción de un determinado rol de género y la implicación-participación del padre y de la madre en la educación formal de los hijos. Para ello hemos vuelto a utilizar el "Cuestionario a responder por el padre" y el "Cuestionario a responder por la madre" creados por nosotros y empleados ya en investigaciones anteriores (Sosa y otros, 1996) y a los que se añadieron trece ítems encaminados a detectar el posible compromiso, o la dejación, que alguno de los progenitores ejercía sobre el otro respecto de las responsabilidades que se derivan de la escolarización de sus hijos.

Se partía del convencimiento de que el grado de participación y el concepto que de la misma tenía el padre ofrecía diferencias significativas respecto del concepto y el nivel de participación que tenía la madre. De hecho, estas expectativas habían surgido de los resultados obtenidos en anteriores investigaciones.

ANTECEDENTES

Nuestros trabajos se iniciaron desde el convencimiento de que la participación de los padres es considerada generalmente, como algo esencial por todos los miembros de la comunidad educativa (se demuestra por la profusión bibliográfica existente al respecto). Sin embargo, echábamos en falta un tratamiento profundo del tema.

Por ser considerada como algo natural, cuya existencia se admite de forma tácita sin hacerse problema sobre ello, la orientación de los estudios al respecto se ha visto marcada, fundamentalmente, por la relación existente entre implicación de las madres/padres y el rendimiento académico de los hijos.

Muy poco se ha investigado en la línea de descubrir qué factores están influyendo en la implicación. Y este es el objetivo fundamental en el trabajo que hemos venido realizando con una línea de investigación abierta recientemente (Sosa, Sánchez y otros, 1996; Darias, Sosa y otros, 1998; Darias, Sosa y otros, 2002).

Efectivamente, la actividad investigadora sobre el tema, si bien ha sido prolija, sobre todo en el campo de la Sociología (tratando de ver el influjo del estatus socio-demográfico en la participación de los padres), en el campo de la Psicología y de la Pedagogía, sin embargo, se ha avanzado muy poco.

En una reciente revisión bibliográfica desde finales de la década de los ochenta, sólo encontramos alrededor de ciento cinco trabajos relacionados con la implicación de las madres/padres en la educación formal, la mayor parte en el ámbito anglosajón pudiendo clasificarse, todos ellos, en dos grandes categorías:

1. Programas dedicados a incrementar el nivel de participación de las madres/padres en la educación formal de sus hijos, fundamentalmente desde las instituciones educativas.
2. Trabajos para profundizar en el conocimiento del propio fenómeno de la implicación y la participación familiar.

Todos nuestros trabajos referidos al tema están encuadrados en la segunda categoría, dentro de la cual, como una primera aproximación teórica y a través de esa misma revisión bibliográfica hemos podido conformar las siete subcategorías siguientes:

- 2.1. Trabajos dirigidos a aislar variables y condicionantes del nivel de implicación de las madres/padres. Es decir, trabajos en los que la participación de los padres *tiene consideración de variable dependiente*. Como ejemplos de este tipo de estudios tenemos, entre otros: Johnson (1994), Hoover-Demsey y otros (1992), Philips (1992), Rudnitski (1992) y Martínez-González (1995).
- 2.2. Investigaciones acerca del rendimiento de los alumnos en los que la participación de las madres/padres en la educación formal se considera como una variable independiente más. Esta categoría es de las más amplias, destacando trabajos como los de Henderson y Bela (1994), Wang (1993), Spiegel (1992) y Vantassel-Baska (1989).
- 2.3. Estudios para profundizar en dificultades, peculiaridades y requisitos metodológicas, más o menos específicos de la investigación en el campo familiar en general, y de la implicación en la educación formal, en concreto. Dentro de este tipo de trabajos podemos citar los de Hauser (1994), Entwistle y Astone (1994), La Greca y Silverman (1993), Klass y otros (1993) o Hops y Seeley (1992).
- 2.4. Investigaciones que centran su atención sobre las dificultades e impedimentos a la hora de que la participación de las madres/padres sea efectiva. A este nivel tenemos trabajos como los de Kay y otros (1994), McPherson (1993), Wilson (1993), Payne (1993) o Fuller (1992).
- 2.5. Investigaciones sobre otros posibles beneficios que aporta la implicación de los padres en la educación formal, al margen de su efecto reconocido sobre el rendimiento de los alumnos. Como ejemplos podemos citar el trabajo (tesis doctoral) de Edwards (1991) que incide en las re-

laciones entre participación de los padres en la educación formal de los hijos y mantenimiento y estado de conservación de los edificios de las escuelas públicas americanas.

- 2.6. Trabajos que sostienen la importancia de la implicación familiar en la educación formal de los hijos desde una perspectiva teórica, en relación a políticas educativas y de desarrollo comunitario. En esta categoría destaca la recopilación realizada por Maddaus (1991).
- 2.7. Investigaciones que versan en el problema, frecuentemente descrito de las percepciones, generalmente contrapuestas, del profesorado y de los padres, acerca de la importancia de la implicación familiar, de la intensidad de esa implicación o de los beneficios que puede acarrear de cara a la correcta escolarización del niño. Trabajos encuadrados en esta línea son los de Grossman (1993) y Spano (1991).

Son los trabajos ubicados en nuestra subcategoría 2.1., al margen de su metodología, los que podemos considerar como más directamente relacionados con una investigación enfocada sobre la conducta participativa de los padres y de la familia en la educación formal de sus hijos. Sin embargo, menos del doce por ciento de los trabajos analizados iban en esa línea.

Las razones para esta relativa ausencia de producción investigadora en este campo pueden ser múltiples.

Ya hemos apuntado la idea de que el tema, precisamente por la sensación de importancia, tácitamente asumida entre todos aquellos que se acercan al campo de la educación, se ha considerado como innecesario de investigar por lo obvio y evidente del mismo, dedicándose los mayores esfuerzos a desarrollar programas y estrategias de intervención, directamente encaminadas a incrementar la "participación de los padres".

Por otra parte, proceder al desarrollo de este tipo de programas de intervención sin haber profundizado previamente, en algunas interrogantes plantean en torno a la implicación de los padres en la educación formal de sus hijos, equiparando a todas las familias y padres como si fueran idénticas en su constitución, funcionamiento y organización, puede dar lugar a resultados no esperados o, simplemente, a hacer fracasar los programas.

Otro aspecto relevante, que puede haber estado obstaculizando el acercamiento de los investigadores al tema, proviene de las peculiaridades metodológicas y procedimentales propias de la investigación en este campo, que entraña serias dificultades.

La primera dificultad proviene de la propia definición del término "participación" que no se presenta de manera clara, ni tampoco parece que sea un término monolítico y unívoco, sino más bien pluridimensional.

Para algunas de las investigaciones revisadas, la definición de lo que se entiende por "implicación de los padres" era relativamente poco ambiciosa y restrictiva, -colaborar en la realización de tareas de casa, (Kay y otros, 1994; Epstein, 1994) o, simplemente, motivar a los niños a rendir más y a comportarse adecuadamente en el colegio (Reglin, 1993).

En otros trabajos la definición era mucho más amplia y aglutinaba múltiples aspectos. Así, para Martínez-González (1995) la conducta participativa podía manifestarse a través de ocho formas de implicación (relacionales, materiales, intelectuales -culturales, afectivas, cognitivo-perceptivas, de estatus, de control y de ayuda-cohesión); Comer y Haynes (1991) incluían la colaboración general, la ayuda en el aula y el apoyo a programas educativos.

Como consecuencia de este análisis de los trabajos ya existentes, llegamos a la conclusión de que un paso previo indispensable, antes de proceder a investigar en una comunidad educativa acerca de la participación de los padres, será partir de un concepto correctamente articulado de lo que se entiende por implicación, procurando operativizar bien el constructo.

Un segundo problema, íntimamente ligado a la falta de definición del concepto de "participación" de los padres en la educación formal de los hijos, es la carencia de instrumentos que midan el constructo.

En el modelo descrito por Martínez-González (1991; 1995), vimos un primer paso muy interesante para iniciar nuestra tarea dado que, en primer lugar, dicho modelo se ajustaba a las informaciones que habíamos venido recopilando hasta ese momento y, en segundo lugar, porque se acompañaba, además, de un instrumento que nos podría servir como punto de partida para elaborar el nuestro.

Partiendo de las formulaciones anteriores, y en un intento de ofrecer un modelo más perfeccionado que el ideado por Martínez-González (1995), definimos un modelo alternativo, basado en categorías puramente racionales, que suponía una primera acotación y aproximación al tema a la vez que define nuestra particular concepción de lo que se entiende por implicación de los padres en la educación formal de sus hijos lo que podría ser más útil en los inicios de nuestra investigación. Dicho modelo se articula sobre las siguientes nueve categorías:

1. *Relacionales*: que incluiría la existencia de contactos frecuentes con el tutor y profesores del hijo, relaciones con la A.P.A. y, también, la colaboración en el aula y en las actividades del colegio.
2. *Materiales*: entendida como la preocupación por facilitar y dotar al alumno del material necesario para seguir las actividades escolares y, también, como la preocupación de organizar espacios y lugares apropiados, en casa, para el estudio (mesa, silla, lámpara, etc. en un cuarto específico de estudio).

3. *Intelectuales-culturales*: entendida como el ofrecimiento de un modelo familiar de interés y atención a los aspectos culturales del entorno. Ello va aparejado al nivel educativo de los padres.
4. *Afectivos*: entendida como sensibilidad hacia las realizaciones escolares, refuerzo de los aprobados y apoyo y estímulo para sobrellevar los suspensos. También consideramos que la unidad de criterio entre padres y madres, a la hora de valorar las calificaciones, debe ser un aspecto a incluir aquí.
5. *Cognitivo-perceptivas*: centrada en la percepción del hijo como estudiante y en las expectativas de futuro, académico y profesional.
6. *De estatus*: relacionada con las aspiraciones de futuro, en el terreno académico y profesional. (Este aspecto está muy relacionado con el anterior).
7. *Control*: articulado en aspectos que pueden tener un peso específico sobre el desempeño escolar del alumno. En esta categoría caben, desde la vigilancia para que el alumno cumpla diariamente con sus tareas escolares, hasta el detalle de que no se olvide del desayuno antes de salir para el colegio por las mañanas.

Este abanico tan amplio de actividades se ha sintetizado en tres subcategorías:

- 7.1. Cuidados básicos de alimentación e higiene.
 - 7.2. Seguimiento de lo hecho en el colegio.
 - 7.3. Seguimiento de sus actividades en casa.
-
8. *Ayuda-cohesión*: que supone la disponibilidad de los padres para colaborar con el hijo en la realización de tareas, resolución de dudas, etc. Este aspecto depende, a su vez, de otros como el nivel de estudios de los padres. También tiene una importantísima dimensión afectiva.
 9. *Reeponsibilizacion y aliento al esfuerzo*: es esta una categoría muy relacionada con la anterior, pero en la que toma protagonismo la ideadecrecimiento de la autonomía personal del alumno, en el sentido de adquirir una progresiva capacidad de afrontar, de forma independiente, las actividades encaminadas a su desarrollo personal. Posee una evidente carga motivadora.

Tras realizar esta primera acotación del constructo, el paso siguiente consistía en construir un instrumento que permitiese medir los diferentes aspectos del mismo. Este instrumento y su proceso de elaboración se describe en Sosa y otros (1996).

Relacionado con ello surge un nuevo tipo de dificultad metodológica asociado a esta clase de investigaciones. Hops y Seeley (1992), en un trabajo orientado a exami-

nar las variables asociadas a la participación de los padres y de las madres en investigaciones que requieren de su implicación, citan dos resultados interesantes:

1. Los padres suelen estar menos dispuestos que las madres a colaborar en iniciativas relativas a la educación formal de los hijos (resultado que es, sin duda, familiar para la mayoría de los profesionales de la educación). Ello puede estar vinculado al rol de género que se suele adoptar distinto en uno y otro progenitor y que tradicionalmente incluye en el caso de la madre las tareas propias de la escolarización y la educación de los hijos mientras que el padre suele hacer dejación de las mismas en muchos aspectos reservándose, principalmente, el de la disciplina y
2. Los resultados de investigaciones en los que tan sólo uno de los dos padres participa, pueden estar sesgados. Es decir, *esfundamental*, si se desea garantizar una mayor validez de los resultados de la investigación, *conseguir respuestas de ambos padres*, en contra de lo usual en este tipo de investigaciones en los que los investigadores se conforman e incluso orientan, a veces, la recogida de datos hacia uno sólo de los progenitores.

Por otra parte, La Greca y Silverman (1993) destacan que los resultados obtenidos de trabajos realizados con padres "participativos" (considerados como aquellos que aceptan participar en el estudio) pueden no ser válidos puesto que dejan fuera precisamente a los "no participativos" (los que no han devuelto las encuestas o no han aceptado ser visitados).

Todo ello alerta del riesgo de introducir sesgos muestrales en este tipo de trabajos si no se habilitan estrategias de acceso a los padres que garanticen la respuesta de aquellos que se muestran reacios a participar en las cuestiones relacionadas con la educación formal de sus hijos.

El tema es trascendente en la medida en que la decisión en un sentido u otro puede afectar significativamente los costes de la investigación.

HIPÓTESIS

Como objetivo concreto de este trabajo de investigación, nos propusimos detectar la relación que pudiera existir entre la adopción de un determinado rol de género y la implicación-participación del padre, de la madre o de ambos progenitores en la educación formal de los hijos. Partíamos de la hipótesis de que existe una importante relación entre la sexualidad como elemento esencial de la personalidad humana que lleva a los individuos, influidos por la sociedad, a adoptar un determinado rol de género. y este rol puede estar influyendo en el modo como los padres y las madres se implican o participan en la educación formal de sus hijos.

INSTRUMENTOS

Se emplearon en este trabajo el "Cuestionario a responder por el padre" y el "Cuestionario a responder por la madre" elaborados y aplicados por nosotros en anteriores trabajos de investigación (Sosa y otros ,1996) a los que se añadieron 13 ítems relacionados con la aceptación, o la delegación en el cónyuge/pareja, de la responsabilidad de afrontar los problemas de escolarización. Con estos ítems añadidos se pretende confirmar que efectivamente, se produce un grado y tipo de participación diferente en función del rol de género que se asuma por los progenitores. (Son los ítems comprendidos desde el n.º 51 hasta el n.º 63 de los cuestionarios).

También de nuestra batería de cuestionarios para la participación/implicación de los padres en la educación formal de sus hijos, se aplicó además, el "Cuestionario dirigido al profesor" con el fin de contrastar las opiniones y la visión de los profesores respecto de la que tienen los padres que intuíamos podían diferir por tratarse de dos vertientes distintas de una tarea común.

Copia de estos cuestionarios se acompaña en el Apéndice I.

METODOLOGÍA

Se realizó un trabajo de campo con aplicación de los cuestionarios antes citados. Para el análisis de los datos, se ha hecho una utilización sistemática del análisis factorial con el fin de conocer la dimensionalización-estructura empírica que poseen las preguntas de estos cuestionarios.

Como se trata de una instrumentación que cubre un dominio considerablemente extenso, cabe esperar la obtención de una estructura factorial muy diversificada en un primer orden, por lo que, si se considera oportuno, se podrán aglutinar los ítems ya depurados utilizándose luego como elementos sobre los que se realiza un análisis factorial de segundo orden.

Los factores de primer orden se han obtenido por el método de componentes principales con rotación oblicua. En un primer momento se obtuvo-la solución factorial del conjunto de los datos sin distinción del sexo. Posteriormente obtuvimos la estructura factorial separada por sexos con el fin de comparar los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios cumplimentados por padres y los cuestionarios cumplimentados por las madres.

El paquete estadístico empleado ha sido el SPSS+PC.

MUESTRA

Respecto del "Cuestionario a responder por la madre" y del "Cuestionario a responder por el padre", la muestra estuvo formada por 1139 sujetos cuyos hijos asis-

ten a diferentes centros educativos de Canarias, de ellos 619 son madres de alumnos y 520 son padres. Su conformación se presenta en el cuadro que sigue:

Procedencia	Padres	Madres	Total
Sta.Cruz/Laguna (casco)	131	198	329
Sta.Cruz/Laguna (alrededores)	78	82	160
Norte de Tenerife	49	52	101
Sur de Tenerife	65	61	126
Otras Islas	70	79	149
Centros privados y concertados	127	147	274
TOTAL	520	619	1.139

Se trata de una muestra disponible que se obtuvo a través de centros públicos, privados y concertados, principalmente de la Isla de Tenerife, pero también de las islas de Gran Canaria, de La Palma, de Fuerteventura y de Lanzarote.

La muestra correspondiente al "Cuestionario dirigido a profesores", estuvo formada por 89 individuos y su composición se refleja en el cuadro que sigue:

Colegios localizados en	Número de profesores
Santa Cruz/La Laguna (casco)	33
Santa Cruz/La Laguna (alrededores)	13
Norte de Tenerife	14
Sur de Tenerife	11
Otras islas	8
Colegios privados y concertados	10
TOTAL	89

PROCEDIMIENTO

El procedimiento de obtención de información ha sido de tipo encuesta. Los cuestionarios dirigidos a los padres se aplicaron a través de las diferentes tutorías en las que estaban escolarizados los niños cuyos profesores se prestaron a colaborar. Se concedía una semana para cumplimentarlos, colaborando el tutor o tutora en su entrega y posterior recogida.

El 66% de las familias encuestadas devolvieron el cuestionario debidamente cumplimentado.

El 9% lo cumplimentó de manera incompleta y fueron desechados. y un 25% de las familias no cumplimentó el cuestionario.

El código de valoración de las preguntas fue el mismo que hemos venido utilizando en investigaciones anteriores y está basado en el que Eysenck propuso en su día para su escala de masculinidad-feminidad, que también fue utilizada en otro apartado de esta misma investigación y que es el siguiente: (NO =0; No contesta = 1; SI =2).

El procedimiento de factorización ha sido el siguiente:

- Extracción de componentes principales y rotación oblicua.
- Selección de items para formar parte de un factor empleando el criterio de un peso o saturación factorial igualo mayor a 30.
- Sobre los factores así definidos, se efectuó en algunos casos análisis de segundo orden (rotación varimax).

RESULTADOS:

Con los datos obtenidos de padres y de madres conjuntamente se realizaron análisis factoriales resultando una estructura de once factores que explican un 65,154 % de la varianza total. Hay que tener en cuenta que la relación entre el número de items y el número de personas encuestadas garantiza la utilización de este procedimiento.

El cuadro correspondiente a los datos sobre porcentajes de explicación de la varianza se expone a continuación:

Varianza total explicada

Component	Autoval. iniciales	% varianza	% acumula	Sumas saturaciones	% varianza	% acumula	Suma saturaciones
	Total			Total			Total
1	24,265	38,516	38,516	24,265	38,516	38,516	15,670
2	3,494	5,546	44,062	3,494	5,546	44,062	11,255
3	2,374	3,769	47,831	2,374	3,769	47,831	10,404
4	2,183	3,465	51,295	2,183	3,465	51,295	2,097
5	1,602	2,542	53,838	1,602	2,542	53,838	5,135
6	1,370	2,175	56,013	1,370	2,175	56,013	5,974
7	1,259	1,998	58,011	1,259	1,998	58,011	3,101
8	1,225	1,944	59,955	1,225	1,944	59,955	4,247
9	1,148	1,823	61,778	1,148	1,823	61,778	13,173
10	1,099	1,744	63,522	1,099	1,744	63,522	8,026
11	1,016	1,612	65,134	1,016	1,612	65,134	1,896

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En la matriz de estructura factorial obtenida del conjunto de los datos (esto es, los 1139 sujetos sin distinción de sexo), que se presenta en el Apéndice 11, se conforman los once factores siguientes:

- El primer factor está muestreado por 39 de los 63 items del cuestionario y explica un 38,516 % de la varianza rotada. El contenido central del factor se organiza en torno a los items con los números 21, 8, 24, 7, 47, 23, 26 Y22 que son los que tienen el mayor peso, siendo el sentido de todos ellos el rechazo claro de la escuela en general y, particularmente, del profesorado, al que se considera responsable del fracaso de los alumnos, como puede verse a continuación:

21. Los profesores son malos profesionales que no se preocupan por los niños	817
8. El colegio de mis hijos no es una verdadera escuela sino más bien una guardería en donde apenas se preocupan de los niños	795
24. Los profesores sólo van a los suyo sin preocuparse, de verdad, de enseñar	793
7. El colegio es un lugar desorganizado en el que los niños pasan la mayor parte del día sin hacer nada	758
47. Los profesores son los auténticos responsables del fracaso escolar	740
23. Por lo general los profesores son unos incompetentes	739
26. La mayor parte de los profesores sólo piensa en suspender a los alumnos	730
22. El profesorado apenas si enseña nada a los niños	725
Se refuerza esta idea con una serie de items que insisten en el rechazo al sistema educativo y al profesorado con puntuaciones negativas en aquellos cuya formulación va en la línea de exonerar y valorar a los profesores, como son:	
el n." 49 "El fracaso escolar es responsabilidad de todos, no sólo de los profesores"	625
el n." 25. "Pienso que la labor de los profesores es muy difícil y comprometida"	590
el n." 40. "Los profesores son buenos profesionales y muy responsables en su trabajo"	579
o el conjunto de items, también con valoración negativa o de rechazo de lo que en ellos se afirma y que tienen un sentido semejante a los que hemos venido explicando. Tales items son:	
32. Tengo la certeza de que mis hijos siempre encontrarán en sus profesores apoyo y consejo para salir adelante	554
36. Creo que es muy bueno el trabajo que realizan los profesores con mis hijos	546
1. Creo que el colegio es un lugar pensado para ayudar al máximo a mis hijos/as	532
44. Los profesores de mis hijos / as son buenos y honrados	506
6. Creo que el trato que dispensan a los niños en el colegio es muy bueno	504
28. Tengo la certeza de que los profesores de mis hijos siempre estarán dispuestos a echarles una mano si lo necesitaran	503

Como puede comprobarse, el factor representa la tendencia de una mayoría de los padres a rechazar la institución escolar por considerar que el sistema está desfasado (ítem 14 = .637) Y desconfían del profesorado afirmando que impedirían, (si pudieran) que los hijos fueran al colegio, (ítem 20 = .676).

Se completa el factor con dos ítems que manifiestan el deseo de ejercer la responsabilidad de participar, frente al otro cónyuge:

62. "Pienso que mi pareja se preocupa poco por los problemas de la educación de mis hijos"	490
52. "Procuro resolver directamente los problemas de escolarización de mis hijos"	467

Exponemos a continuación la estructura correspondiente al primer factor al que consideramos muy representativo y digno de analizarse con mayor intensidad en trabajos sucesivos, destacando el hecho de que, por sí sólo, explica el 38,516 de la varianza rotada. Los ítems se presentan, en este caso, en progresión descendente según el peso que cada uno de ellos aporta a la composición del factor.

Primer factor:

21. Los profesores son malos profesionales que no se preocupan por los niños	817
8. El colegio de mis hijos no es una verdadera escuela sino más bien una guardería en donde apenas se preocupan de los niños	795
24. Los profesores sólo van a los suyo sin preocuparse, de verdad, de enseñar	793
7. El colegio es un lugar desorganizado en el que los niños pasan la mayor parte del día sin hacer nada	758
47. Los profesores son los auténticos responsables del fracaso escolar	740
23. Por lo general los profesores son unos incompetentes	739
26. La mayor parte de los profesores sólo piensa en suspender a los alumnos	730
22. El profesorado apenas sí enseña nada a los niños	725

También forman parte del factor con un poco menos de peso los siguientes ítems:

20. Si pudiese, impediría que mis hijos/as fueran al colegio	676
48. Si el colegio no funciona mejor es porque los profesores no se preocupan de que sea así	659
43. Desconfío de los profesores de mis hijos/as	642
14. La escuela es un sistema desfasado y retrógrado de educara nuestros hijos	637
49. El fracaso escolar es responsabilidad de todos, no sólo de los profesores	625
58. La educación de mis hijos es un asunto muy importante para mí	618
42. Hay que estar muy encima de los profesores para que tengan un poco de consideración con los alumnos	613
25. Pienso que la labor de los profesores es muy difícil y comprometida	590

40. Los profesores son buenos profesionales y muy responsables en su trabajo	579
34. Los profesores se apoyan entre sí para vivir bien y no trabajar mucho	575
4. La escuela no sirve para nada	556
17. En la escuela se „domestica" a los niños para que sean ciudadanos „cómodos" de gobernar	556
32. Tengo la certeza de que mis hijos siempre encontrarán en sus profesores apoyo y consejo para salir adelante	554
36. Creo que es muy bueno el trabajo que realizan los profesores con mis hijos	546
1. Creo que el colegio es un lugar pensado para ayudar al máximo a mis hijos/as	532
44. Los profesores de mis hijos/as son buenos y honrados	506
6. Creo que el trato que dispensan a los niños en el colegio es muy bueno	504
28. Tengo la certeza de que los profesores de mis hijos siempre estarán dispuestos a echarles una mano si lo necesitaran	503

El factor se completa con los items siguientes:

30. Con frecuencia pienso que habría que rebajar el sueldo a los profesores	498
13. Estoy segura de que este colegio tiene buen nivel y que mis hijos no pierden el tiempo	498
10. Siempre he tenido una gran confianza en el colegio de mis hijos/as	495
12. Estoy satisfecha con o que hacen mis hijos en el colegio	491
62. Pienso que mi pareja se preocupa muy poco por los problemas de la educación de mis hijos.	490
29. No me cabe la menor duda de que los profesores son gente preparada	472
52. Procuero resolver directamente los problemas de escolarización de mis hijos	467
18. Pienso en la escuela como un lugar positivo y agradable	463
50. No me parece que en el colegio se tomen en serio la educación de mis hijos	442
31. Siento gratitud hacia los profesores de mis hijos/as	439
15. Pienso que la escuela no es lo que dice ser	428
2. Pienso que en el colegio se preocupan de verdad por el futuro de mis hijos/ as	428
46. Pienso que los profesores hacen cuanto está a su alcance para ayudar a que mis hijos salgan adelante	406
35. Los profesores se consideran superiores a los padres	401
33. Siento una gran admiración por la labor que realizan los profesores	348

Llamamos a este primer factor: "Rechazo del profesorado y de la institución escolar".

Entendemos, y así queremos destacarlo, que esta actitud de manifiesto rechazo a la institución escolar y al profesorado denota cierto resentimiento que tiñe la relación padres-escuela en un sector nada despreciable de la muestra encuestada lo que hace que dicho sentimiento u opinión, se manifieste en ese primer factor con tan importante peso en el porcentaje de explicación de la varianza total.

El Segundo factor lo muestran 16 items que explican el 5,546 % de la varianza rotada y se construye en tomo a los que aparecen con el mayor peso y que son los siguientes:

- | | |
|---|-----|
| 2. Pienso que en el colegio se preocupan de verdad por el futuro de mis hijos/as | 811 |
| 9. Pienso que en el colegio se preocupan por ayudar a solucionar los problemas de mis hijos/as. | 726 |

Les siguen en importancia por su peso:

- | | |
|--|-----|
| 10. Siempre he tenido una gran confianza en el colegio de mis hijos/as | 691 |
| 6. Creo que el trato que dispensan a los niños en el colegio es muy bueno | 686 |
| 18. Pienso en la escuela como un lugar positivo y agradable | 626 |
| 1. Creo que el colegio es un lugar pensado para ayudar al máximo a mis hijos/as | 609 |
| 12. Estoy satisfecha con o que hacen mis hijos en el colegio | 607 |
| 13. Estoy segura de que este colegio tiene buen nivel y que mis hijos no pierden el tiempo | 606 |
| 19. En la escuela se recibe tanto como se da . | 606 |
| 32. Tengo la certeza de que mis hijos siempre encontrarán en sus profesores apoyo y consejo para salir adelante | 605 |
| 36. Creo que es muy bueno el trabajo que realizan los profesores con mis hijos | 600 |
| 3. Por lo general, la escuela consigue siempre el objetivo de educar a los alumnos | 596 |
| 28. Tengo la certeza de que los profesores de mis hijos siempre estarán dispuestos a echarles una mano si lo necesitaran | 74 |
| 46. Pienso que los profesores hacen cuanto está a su alcance para ayudar a que mis hijos salgan adelante | 54 |

El factor se completa con:

- | | |
|---|-----|
| 15. Pienso que la escuela no es lo que dice ser | 487 |
| 48. Si el colegio no funciona mejor es porque los profesores no se preocupan de que sea así | 313 |

Llamamos a este segundo factor: "Aceptación del profesorado y de la institución escolar".

Como era de esperar ya que el rechazo a la escuela y al profesorado no puede ser generalizado, aparece aquí la opinión contraria a la expuesta en el primer factor. Esto es, se manifiesta ahora, el apoyo a la institución escolar y el aprecio al profesorado con defensa de su función y valoración de su trabajo por parte de un sector de la muestra encuestada.

Sin embargo, conviene destacar no sólo que esta opinión positiva ocupa un segundo lugar en nuestra muestra respecto del factor primero sino que el porcentaje de explicación de la varianza rotada es inferior en casi 33 puntos porcentuales ($38,516 - 5,546 = 32,970$), lo que entendemos es de marcada importancia y refleja con claridad la tendencia de esta muestra a rechazar la institución escolar así como al profesorado y su función.

El Tercer factor lo muestrean 9 ítems que explican el 3,769 % de la varianza rotada y que son los siguientes:

63. Prefiero que sea mi pareja quien se ocupe de los asuntos de la escolaridad de mis hijos	872
57. Prefiero que sea mi cónyuge/pareja quien defienda a mis hijos ante una situación injusta que se produzca en la escuela	827
55. Procuero que sea mi cónyuge/pareja quien se entreviste con los maestros de mis hijos para resolver sus problemas escolares	785
61. Creo que mi pareja se preocupa más que yo por la educación de mis hijos	759

Seguidos del ítem (con peso negativo):

52. Procuero resolver directamente los problemas de escolarización de mis hijos	633
---	-----

El factor se completa con:

15. Pienso que la escuela no es lo que dice ser	465
56. Ante una situación que considero injusta definiendo a mis hijos ante los maestros	409
33. Siento una gran admiración por la labor que realizan los profesores	364
54. Estoy de acuerdo con mi cónyuge/pareja en la educación de mis hijos	394

Vemos como se aglutinan aquí una serie de ítems cuyo sentido refleja una marcada tendencia a eludir la responsabilidad de los padres a afrontar la defensa de sus hijos ante la escuela. Se trata de una especie de inhibición o timidez a tratar con los profesores de los problemas educativos de los hijos que suponíamos iba a darse en nuestra sociedad de manera más acusada en los padres que en las madres y de ahí nuestro interés por relacionar el rol de género con la participación/**irn.plicación de los padres en la tarea educativa.**

A este tercer factor le llamamos: "Dejación, o delegación ,de las responsabilidades educativas".

El Cuarto factor lo conforman sólo dos ítems que explican el 3,465 % de la varianza rotada.

59. A veces pierdo el sueño con los problemas y dificultades escolares de mis hijos	652
53. Creo que puedo resolver los problemas de mis hijos mejor que mi cónyuge/pareja	497

Este factor se contrapone al anterior por cuanto se expresa la creencia de que se considera más capacitado/a que su cónyuge/pareja para resolver los problemas escolares de los hijos. Llamamos a este cuarto factor: "Preocupación por la problemática educativa de los hijos y asunción de responsabilidad".

El Quinto factor lo conforman cuatro ítems que explican el 2,542 % de la varianza rotada y que, por su contenido, parecen tomar la escolarización como algo baladí, sencillo, poco importante, y, en consecuencia, nada problemático ni complicado:

52. Procuero resolver directamente los problemas de escolarización de mis hijos	766
51. La educación de mis hijos no me preocupa demasiado	723
4. La escuela no sirve para nada	635
41. En general, los profesores no están a la altura de lo que de ellos se espera	475

Llamamos a este factor: "**Despreocupación ante la escolarización de los hijos**".

El Sexto factor lo conforman tres ítems y explica un 2,175 % de la varianza rotada. Tales ítems son:

38. En ocasiones he sentido verdadero enfado con los profesores	752
30. Con frecuencia pienso que habría que rebajar el sueldo a los profesores	26
41. En general, los profesores no están a la altura de lo que de ellos se espera	501

Por su peso negativo que indica el rechazo de la idea formulada en el ítem, llamamos al sexto factor: "**Defensa del profesorado**", lo que parece lógico aunque debiera presentarse con mayor peso a la hora de explicar el porcentaje de varianza.

El Séptimo factor se configura por un sólo ítem que explica el 1,998 % de la varianza rotada.

45. Nunca he tenido nada que reprochar a los profesores de mis hijos	610
--	-----

A este séptimo factor lo llamamos: "**Conformidad con la actividad docente**".

El Octavo factor lo conforman tres ítems que explican el 1,944% de la varianza rotada:

16. El colegio es el primer filtro social. Su función es la de seleccionar a la población y clasificar a los alumnos para el mundo del trabajo	765
11. En la escuela los niños comienzan a ver lo dura que es la vida	548
39. Los profesores no son justos cuando evalúan a los niños ni tratan a todos por igual.....	341

Por el contenido de los ítems que lo forman llamamos al octavo factor: "**Arbitrariedad de la escuela como filtro social**".

El Noveno factor, en mayor medida que el segundo (por el número de items que lo componen y también por suma de saturaciones totales que presenta) pero en menor medida (por el porcentaje de varianza que explica: 1,823), se constituye como la opinión opuesta a lo expresado en el factor primero ya que 20 de los 28 items que lo conforman se repiten con sentido contrario a lo expresado en ese primer factor. No obstante el peso con que se configuran así como los items no comunes acusan diferencias entre ambos factores que conviene tener en cuenta. El contenido del factor se estructura en torno a:

20. Si pudiese, impediría que mis hijos/as fueran al colegio	783
58. La educación de mis hijos es un asunto muy importante para mí	780
62. Pienso que mi pareja se preocupa muy poco por los problemas de la educación de mis hijos.	726
54. Estoy de acuerdo con mi cónyuge/pareja en la educación de mis hijos	724
49. El fracaso escolar es responsabilidad de todos, no sólo de los profesores	87
60. Los problemas de mis hijos en la escuela son un foco de enfrentamientos con mi cónyuge/ pareja	651
56. Ante una situación que considero injusta defiendo a mis hijos ante los maestros	640
29. No me cabe la menor duda de que los profesores son gente preparada	623
26. La mayor parte de los profesores sólo piensa en suspender a los alumnos	605
14. La escuela es un sistema desfasado y retrógrado de educara nuestros hijos	603

Seguidos de los siguientes items:

22. El profesorado apenas si enseña nada a los niños	587
25. Pienso que la labor de los profesores es muy difícil y comprometida	586
7. El colegio es un lugar desorganizado en el que los niños pasan la mayor parte del día sin hacer nada .	573
23. Por lo general los profesores son unos incompetentes ..	572
8. El colegio de mis hijos no es una verdadera escuela sino más bien una guardería en donde apenas se preocupan de los niños	537
27. Los profesores de mis hijos son amables y se preocupan de que aprendan	532
21. Los profesores son malos profesionales que no se preocupan por los niños	522
43. Desconfío de los profesores de mis hijos / as	520
52. Procuro resolver directamente los problemas de escolarización de mis hijos	520
47. Los profesores son los auténticos responsables del fracaso escolar.	501
34. Los profesores se apoyan entre sí para vivir bien y no trabajar mucho	500

El factor se completa con:

24. Los profesores sólo van a los suyo sin preocuparse, de verdad, de enseñar	486
53. Creo que puedo resolver los problemas de mis hijos mejor que mi cónyuge/pareja	464

17. En la escuela se "domestica" a los niños para que sean ciudadanos "cómodos" de gobernar.	455
61. Creo que mi pareja se preocupa más que yo por la educación de mis hijos	359
50. No me parece que en el colegio se tomen en serio la educación de mis hijos	340
4. La escuela no sirve para nada	339
63. Prefiero que sea mi pareja quien se ocupe de los asuntos de la escolaridad de mis hijos	302

Al noveno factor lo llamamos: "Acuerdo familiar en la valoración positiva de la escuela y del profesorado"

El Décimo factor está muestreado por siete ítems que explican el 1,744 % de la varianza rotada y son:

31. Siento gratitud hacia los profesores de mis hijos/as	657
33. Siento una gran admiración por la labor que realizan los profesores	641
35. Los profesores se consideran superiores a los padres	682
37. Pienso en los profesores de mis hijos con cariño	683
40. Los profesores son buenos profesionales y muy responsables en su trabajo	555
42. Hay que estar muy encima de los profesores para que tengan un poco de consideración con los alumnos	547
44. Los profesores de mis hijos/as son buenos y honrados	530

Al décimo factor le llamamos: "Defensa a ultranza del profesorado".

El Undécimo factor está conformado por sólo 3 ítems que explican el 1,612 % de la varianza. Y son:

5. Realmente no se justifica lo que se gasta el estado en educación con lo que mis hijos reciben a cambio:.....	839
11. En la escuela los niños comienzan a ver lo dura que es la vida	378
39. Los profesores no son justos cuando evalúan a los niños, ni tratan a todos	359

Estos ítems se oponen a lo expresado en el octavo factor por lo que hemos de llamarlo: "Objetividad de la escuela como filtro social".

Para tratar de descubrir diferencias y semejanzas entre el modo de afrontar la problemática educativa por parte de los padres y por parte de las madres, efectuamos un análisis factorial por separado de cada uno de los grupos. En ambos casos el número de factores aumenta hasta doce. Para facilitar la comparación entre las dos estructuras factoriales (de las madres y de los padres), exponemos en paralelo los números de los ítems que integran cada factor, con los resultados siguientes:

FACTORES:

- 1.º de madres = -2, 7, 8, -9, -10, -12, -13, 14, 20, 21, 22, 23, 24, -25, 26, -27, -28, -29, -32, 34, -44, 47, 48, -49, -58, 60.
- 1.º padres = 4, 7, 8, -9, -10, -12, -13, 14, 15, -18, 20, 21, 22, 23, 24, -25, 26, -27, -28, -29, -31, -32, 34, -36, -40, 42, 43, -44, -46, 47, 48, -49, 50, -54, -58, 60.
- 2.º madres = -1, 15, -18, 43, 50, -52, 55, 56, 57, 61, 63.
- 2.º padres = 19, 33, -35, 37, -39, -41.
- 3.º madres = 30, -31, -33, -36, -37, 39, -40, 41, 42.
- 3.º padres = -52, 55, 57, 61, 63.
- 4.º madres = 5.
- 4.º padres = 30, -33, 38, 41.
- 5.º madres = 1, 2, 6, -7, -8, 9, 10, 12, 13, -15, 18, 19, -20, -21, -22, -23, -24, 25, -26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, -34, -35, 36, 40, -42, -43, 44, 46, -47, -48, 49, 52, 54, -55, 56, 58, -60, -62.
- 5.º padres = -23, 27, 29, 31, -34, 36, 37, 40, -42, -43, 44, -47, -48.
- 6.º madres = 3, 11, -30.
- 6.º padres = -14, -20, -22, 25, -26, -30, 49, 52, 54, 56, 58, -62.
- 7.º madres = 17, -19, -35.
- 7.º padres = -5, -53, -59.
- 8.º madres = -4, -14, -41, -50, -51, -61, -63.
- 8.º padres = 17, 35, 45, 53.
- 9.º madres = -46, 53, -54, 62.
- 9.º padres = 1, 2, 6, -7, -8, 9, 10, 11, 12, 13, -15, 18, -21, -24, 28, 32, 46, -60.
- 10.º madres = -16.
- 10.º padres = -1, -2, -3, -6, 7, 8, -9, -11, -16, -19.
- 11.º madres = 45, 59.
- 11.º padres = -4, -17, -50, -51.
- 12.º madres = 38.
- 12.º padres = 3, -61.

Como puede observarse existe una gran semejanza entre los factores primero de hombres y primero de mujeres que están referidos ambos al rechazo de la escuela así como del profesorado y su función. Sin embargo, se dan matices diferenciales que los distinguen como puede ser el hecho de que en el primer factor de padres se da una mayor abundancia de ítems de rechazo que no aparecen entre las madres como son los señalados con los números 15, -18, -31, -36, -40, 42, 43, -46, 50, y -54.

Muchos de estos ítems conforman:

el segundo factor de madres, (que si bien representa también rechazo a la escuela, se centra más en el deseo de delegar sus responsabilidades en el éon-yugeal que consideran más preparado y preocupado por el tema) y el tercer factor de madres (que representa el rechazo afectivo o falta de aprecio hacia el profesorado).

Es como si entre los padres se descargara todo el impulso negativo en un primer factor que abarca su resentimiento contra la institución y contra el profesorado mientras que entre las madres se da un rechazo selectivo conformándose, por una

parte, unos factores de claro rechazo a la escuela, por otra parte, factores referidos al deseo de que sea el cónyuge quien se encargue de afrontar y resolver los problemas escolares de los hijos porque está más preparado para ello y, por último, otros factores referidos al rechazo específico del profesorado y su función.

Efectivamente, en el segundo factor de madres se ve a la escuela como algo negativo y desagradable, desconfiando de los profesores, por lo que procuran que sean sus cónyuges, que consideran más capacitados, quienes se ocupen de resolver los problemas educativos de los hijos. Por el contrario, en su segundo factor, los padres ven con admiración y cariño al profesorado. Ello no obsta para que otros padres sigan manifestándose como contrarios al sistema educativo de sus hijos en los factores octavo y décimo.

El tercer factor de madres se manifiesta rotundamente en contra de la labor del profesorado al que desearían se les rebajara el sueldo por considerar que son injustos e irresponsables.

El tercer factor de padres, en cambio, trata de conseguir que sea su cónyuge quien se ocupe de los problemas de escolarización de los hijos porque consideran que sus mujeres están más preparadas que ellos para afrontarlos.

El cuarto factor de madres se refiere sólo a la creencia de que la escuela no justifica el gasto en educación que hace el estado. También los padres, en su cuarto factor, se muestran en contra del profesorado por el que no sienten admiración sino más bien enfado hasta el punto de que consideran que se les debe rebajar el sueldo.

Frente a este rechazo y frustración, se conforman factores con los datos de quienes opinan lo contrario y que están contentos con la escuela y con el profesorado. Este factor que podríamos calificar de positivo ocupa el quinto lugar entre las mujeres y agrupa nada menos que 43 ítems de los 63 que tiene la prueba. En los hombres, en cambio, con esos mismos ítems, se constituyen los factores quinto, sexto y noveno, como demostrativos del apoyo y aprecio que se tiene por la escuela y por el profesorado. Efectivamente, de esos 43 ítems del factor quinto de madres, doce forman parte del factor quinto de padres, diez forman parte del factor sexto y diecisiete ítems conforman el factor noveno de los padres.

Si atendemos a que el factor contrario, esto es, el factor negativo y de rechazo a la institución y al profesorado que ocupa en ambos casos el primer lugar, se conforma, en el caso de los padres, con 36 de los 63 ítems mientras que en el caso de las madres ocupa también el primer lugar pero con ocho ítems menos parece desprenderse que en los padres se da un mayor rechazo y una menor aceptación que en las madres.

Asimismo hay una gran similitud entre el factor quinto de madres y el factor noveno de padres.

El resto de los factores se estructuran de manera muy distinta en los datos de los padres y en los datos de las madres, lo que, desde nuestro punto de vista, confirma que existe una manera diferente de afrontar el tema de la participación por parte de

los padres y de las madres que conviene analizar con mayor profundidad y de manera más específica en posteriores trabajos.

Destaca el hecho de que tanto en el factor octavo como en el factor noveno de madres, estas se consideren más preparadas que los padres para resolver la problemática escolar de los hijos y aseguran tener conflictos con su cónyuge por este tema debido a que los padres se preocupan muy poco por la educación de los hijos y tienen ellas que asumir la tarea. Es esta una acusación que reconocen algunos padres, principalmente en la conformación de sus factores tercero y séptimo y de la que otros padres parecen defenderse mediante la conformación del factor duodécimo integrado por sólo dos ítems entre los que se encuentra con peso negativo el ítem n° 62 manifestando que no creen "que su pareja se preocupe más que él por la educación de sus hijos" .

A pesar de todo no nos atrevemos a confirmar la influencia del rol de género de manera exclusiva sino más bien que en el grupo de padres se produce una mayor dejación de sus responsabilidades y que son las madres las que asumen la mayor parte de la carga en este sentido. En ambos sectores de la muestra se dan todas las tendencias: de rechazo y de aceptación, pero con distintos pesos en uno y otro género.

La participación de los padres vista desde el ángulo del profesorado

Como complemento, se llevó a cabo un análisis factorial de los datos obtenidos mediante el "Cuestionario dirigido a profesores". Se conformaron ocho factores que explican un 71,204 % de la varianza total como puede verse en el cuadro que sigue:

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación	
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% <u>acumulado</u>	Total	
1	3,283	16,415	16,415	3,283	16,415	16,415	2,630	
2	2,414	12,072	28,486	2,414	12,072	28,486	1,857	
3	1,816	9,082	37,569	1,816	9,082	37,569	2,141	
4	1,724	8,620	46,188	1,724	8,620	46,188	1,991	
5	1,445	7,223	53,411	1,445	7,223	53,411	1,598	
6	1,326	6,631	60,042	1,326	6,631	60,042	1,550	
7	1,202	6,008	66,050	1,202	6,008	66,050	1,662	
8	1,031	5,153	71,204	1,031	5,153	71,204	1,700	

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

a Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de los cuadrados de las saturaciones no se pueden añadir para obtener una varianza total.

A continuación insertamos la matriz de estructura de la solución factorial oblicua de los datos obtenidos del profesorado:

Matriz de estructura

	Componente	2	3	4	5	6	7	8
VAR01	-,434		,605		-,346	,328		
VAR02		,761						
VAR03			-,796					
VAR04	,741				-,351			
VAR05	,440	-,524			-,468		-,436	
VAR06							-,782	
VAR07					,831			
VAR08		,693						-,420
VAR09	-,366							,678
VARIO			,326			,344	,502	-,586
VAR11		-,355			,314	-,346		,535
VAR12	,551					,401	-,333	,333
VAR13	-,342				,410	-,317	,318	-,502
VAR14	,411			-,685				
VAR15				-,650				
VAR16			,736					
VAR17				-,596				
VAR18	,816							
VAR19						,874		
VAR20				,753				

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Metodo de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

Destaca un primer factor que explica el 16,415 % de la varianza rotada y se estructura en torno a ítems que denotan desconfianza hacia la actividad de la APA y negociación de apoyo a la participación de los padres.

y si bien se conforman factores de deseo de que los padres participen porque no suelen hacerlo o se manifiesta la necesidad e importancia de la participación, basta con comparar el factor primero de padres y madres y el factor primero de profesores que son los que alcanzan un mayor peso, para darnos cuenta del divorcio que existe entre ambos grupos de agentes educativos, que se manifiesta en los primeros, con rechazo frontal a la escuela y a los profesores y en estos, bien con recelos y pi-

diendo que sólo participen cuando se les llama o bien quejándose de la escasa participación de los padres en las actividades de su colegio.

Por otra parte si atendemos al contenido de algunos de los factores en el sentido de lo que expresa el ítem nº 60 "Los problemas de mis hijos en la escuela son un foco de enfrentamiento con mi cónyuge/pareja" que es admitido por un importante sector de padres y madres, hemos de concluir que los resultados obtenidos están indicando un área de actuación urgente que la administración educativa debe afrontar con todos los medios a su alcance para propiciar el necesario entendimiento y la actuación unívoca de todos los implicados en pro de una educación eficaz y de calidad ya que los problemas de la escuela están siendo un foco de enfrentamiento familiar.

CONCLUSIONES

En nuestra investigación hemos creado y experimentado diversas pruebas encaminadas a medir las actitudes respecto de la participación/implicación de los padres en la educación formal de sus hijos. Dos de ellas: el "Cuestionario a responder por el padre" y el "Cuestionario a responder por la madre", fueron ampliadas en trece ítems encaminados a detectar el influjo que tiene el rol de género que adopten cada uno de los progenitores a la hora de afrontar, o de dimitir, de la obligación de implicarse en la problemática educativa de los hijos.

En todas nuestras pruebas se ha confirmado la estabilidad de su estructura factorial y su fiabilidad. y mediante ellas hemos obtenido algunos resultados diferenciales que denotan el diverso papel que juegan los géneros influyendo, en concreto, en las actitudes hacia la mayor o menor implicación de los padres en las tareas propias de la educación formal de sus hijos.

Destaca el hecho de que el primer factor tanto del total de los datos de la muestra como en cada una de las estructuras parciales de padres y de madres, se produzca el "Rechazo del profesorado y de la institución escolar" de manera clara y rotunda.

Esta actitud de manifiesto rechazo a la institución escolar y al profesorado denota un cierto resentimiento que marca la relación padres-escuela en un sector nada despreciable de la muestra encuestada. Ello nos resulta perjudicial y ofrece serias dificultades a la hora de establecer la necesaria relación entre padres e institución educativa que consideramos de esencial importancia para la mejora de la calidad de la educación.

Por el contrario, también se construyen factores de "Aceptación del profesorado y de la institución escolar", que se manifiestan de manera abierta y sin paliativos en el quinto factor de las madres y más tímidamente en el factor noveno de padres. Esto era de esperar, ya que el rechazo a la escuela en una sociedad plural no puede ser generalizado.

Sin embargo, debemos destacar no sólo que estas opiniones positivas ocupan lugares secundarios en la estructura factorial de los datos de nuestra muestra en su conjunto, sino que el peso respecto de la explicación del porcentaje de la varianza rotada es inferior en casi 33 puntos porcentuales ($38,516 - 5,546 = 32,970$), lo que entendemos es de marcada importancia y refleja con claridad la tendencia de esta muestra a rechazar a la institución escolar y al profesorado y su función. Ello es indicativo, además, de un resentimiento nada favorable al establecimiento de las necesarias relaciones positivas entre padres y profesores, entre familia y escuela.

Asimismo resulta revelador la aparición de factores cuyo contenido refleja una marcada tendencia a eludir la responsabilidad de afrontar la defensa de sus hijos ante la escuela. Se trata de una especie de timidez que produce inhibición a tratar con los maestros de los problemas educativos de sus hijos, más acusada en los padres que en las madres.

Si atendemos al hecho de que, incluso entre aquellos factores cuya composición se presenta como semejante, se dan diferencias notables entre las actitudes de padres y de madres, podemos aventurar que se confirma nuestro punto de vista de que existe un modo diferente de vivir el problema de acuerdo con el rol de género que se adopte.

Destacamos el hecho de que algunas madres se consideran más preparadas que los padres para resolver la problemática escolar y aseguran tener conflictos con su cónyuge por este tema debido a que los padres se preocupan muy poco por la educación de los hijos y tienen ellas que asumir la tarea. Es esta una acusación que reconocen algunos padres y de la que otros parecen defenderse mediante el rechazo a admitir "*que su pareja se preocupe más que él por la educación de sus hijos*".

Respecto de la opinión y las actitudes de los profesores sobre la participación de los padres, surge un primer factor que refleja una actitud de desconfianza hacia la actividad que desarrolla la APA, con deseo de que se niegue apoyo a los padres para la participación.

y si bien en factores sucesivos otros profesores desean que los padres participen (porque no suelen hacerlo), basta con comparar el factor primero de padres y madres y el factor primero de profesores que son los que alcanzan un mayor peso, para darnos cuenta del divorcio que existe entre estos agentes educativos que se manifiesta en los padres con rechazo frontal a la escuela y en los profesores con recelos, pidiendo que sólo participen cuando se les llama o quejándose de la escasa participación de los padres en las actividades de su colegio.

Por otra parte, si atendemos a las manifestaciones de un importante sector de padres y madres en el sentido de que, "*los problemas de los hijos en la escuela un foco de enfrentamientos con el cónyuge/pareja*", hemos de concluir que nuestros resultados están señalando un área de actuación urgente encaminada a propiciar el necesario entendimiento y la actuación unívoca de todos los implicados en pro de una educación de calidad y para eliminar un importante foco de conflictos familiares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRONFENBRENNER, D., YCROUTER, A. C. (1982). *Work and family through time and space*. In S. Kamerman & C. Hayes (eds.), *Families that toork: Children in a changing world*. Washington, DC. National Academy Press, 39-83.:
- COMER, J. P., YHAYNES, N. M. (1991). Parent Involvement in Schools: An ecological approach, Special Issue: Educational partnerships: Home-SchoolComunity. *Elementiaru School Jollrnal*, vol. 91(3). pp 271-277.
- CONTRERAS, J. (1997). *La autonomia del profesorado*. Madrid: Morata.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1996). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1994-1995. Madrid: M. E. C.
- CROUTER, A.C.; MAC DERMID, S. M.; McHALE, S., y PERRYJENKINS, M. (1990). Parental Monitoring and Perceptions of Children's School Performance and Conduct in Dual- and Single- Eamer Families. *Deoelopmental Psychology* vol. 26 n." 4, pp. 649-657.
- CHRISPEELS, J. (1996). Effective Schools and Home-School-Community Partnership Roles: a framework for Parent Involvement, *School Effectiveness and School Imoproemieni*, 7 (4), 297-323.
- DARIAS, E.; SOSA, J. A., Y otros (2002). La participación de los padres/madres en los centros educativos de Tenerife. *Comunicacion presentada al VII Congreso Internacional Exigencias de la Diversidad*. Santiago de Compostela: Palacio de Congresos y Exposiciones de Galicia, Abril 1-3.
- DARIAS, E.; SOSA, J. J.; GONZÁLEZ, P.; SOSA, J. A., Y GARCÍA-MEDINA, P. (1998). Implicación de los padres en la educación formal de sus hijos: ¿Es suficiente con preguntar a uno de los padres para determinar el grado de implicación familiar? *Póster presentado a la VI Conferencia Internacional Evaluación Psicológica. Formas y Contextos*. Salamanca: Univ. de Salamanca, Noviembre 13-14.
- (2000). Bases metodológicas de un estudio de la participación de los padres/madres en los centros educativos. *Psicothema*, 12 Supo (2), [170-174,0214-9915](#).
- EOWARDS, M. M. (1991). Building Conditions, Parental Involvement and Student Achievement in the D.C. Public School System (Tesis doctoral). Georgetown University, District of Columbia.
- ELEJABEITIA TAVERA, C., y cols. (1987). La comunidad escolar y los centros docentes: estudio sobre la participación de los distintos estamentos en la actividad educativa. Madrid: C.I.D.E.
- ENTWISTLE, D. R., YASTONE, A. M. (1994). Some Practical Guidelines for Measuring Youth's Race/Ethnicity and Socioeconomic Status. *Child Development*. N." 65 pp. 1521-1540.
- EPSTEIN, J. (1994). Family Math That's aboye Average. Take-Home Activities for Kids and Their Parents. *Instructor*. vol. 103. N.o 8, 17-18.

- FERNÁNDEZ-ENGUITA, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata/Paideia.
- (1994). La participación de padres y madres: el parto de los montes, *Cuadernos de Pedagogía*, 224 (abril), 68-69.
- FERNÁNDEZ-SORIA, J. M. (1996). Descentralización y participación de los padres y madres en el sistema educativo, en M. A. Pereyra, J. García-Mínguez, A. J. Gómez y M. Beas (Comps.): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor, pp. 289-333.
- FULLER, M. L. (1992). 91 The Many Faces of American Families: We don't Look Like the Cleavers Anymore. *PTA-Today*. vol. 18. N.º 1, pp. 5-9.
- GOLDRING, E. B., YSHAPIRA, R. (1993). Empowerment, and Involvement: What Parents? *Educational Evaluation and Policy*. vol. 15, n.º 4, pp. 396-409.
- GROSSMAN, H. (1993). Professor's Preferences for Classroom/Behavior Management Techniques: Consensus and Ethnic, Gender, Socioeconomic Class, Field of Instruction Differences. WashingLon, DC: *Office of Special Education and Rehabilitative Services* (Ed.). WashingLon, DC.
- HANDY, C. H., y AITKEN, R. (1988). *Understanding Schools as Organizations*. London: Penguin Books (reprint).
- HAUSER, R. M. (1994). Measuring Socioeconomic Status in Studies of Child Development. *Child Development*, 65, pp.1541-1545.
- HENDERSON, A.T., y BERLA, N. (1994). *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement*, Washington, DC.: National Committee for Citizens in Education.
- HOOVER-DEMSEY, K. V; BASSLER, O. C., y BRISSIE, J. (1992). Explorations in Parent-School Relations. *Journal of Educational Research*. vol.85, n.º 5, 287-294.
- HORS, H., y SEELEY, J. R. (1992). Parents Participati in Studies of Family Interaction: Methodological ainStudies of Family Interaction: MethodologicalSubstantive Considerations. *Behavioral Assessment* Vol. 14 pp. 229-243.
- JOHNSON, G. M. (1994). Family Characteristics and Parental School Involvement, *Family Therapy*. n.º 21(1). Pp. 25-33.
- KAY, P. J.; FITZGERALD, M.; PARADEE, C., YMELLEA (1994). Making Homework Work at Home: Parent's Perspective. *Journal of Learning Disabilities* vol. 27 n.º 9. noviembre. pp 550.
- KEEVES, J. The home, the school and achievement in mathematics and science. Home environment and school study report, Australian Council for Educational Research; Victoria, Australia.
- KLASS, C., y otros (1993). Home Visiting: Building a Bridge between Home and School. *Equity and Choyce* vol. 10 n.º 1 pp 52-56.
- LA GRECA, A. M., Y SILVERMAN, W. K. (1993). Reports of Child Behavior Problems: Bias in participation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 21(1), 89-101

- MADDAUS, J. (1991). Worlds Apart or Links Between: Theoretical Perspectives on Parent-Teachers Relationships. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago, IL. april 5.
- MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, R. A. (1991). Familia y educación formal: implicación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (tesis doctoral). Oviedo: Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación.
- (1995). Instrumentos de recogida de información para analizar la implicación de la familia en la educación formal. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*. vol. VI, n.º 9, pp.25-39.
- MCPHERSON, A. (1993). Parent-professional partnership: A review and discussion of issues. *Early Child Development and Care* vol. 86, pp.61-77.
- PATTERSON, G. R. (1974). Retraining of aggressive boys by their parents: Review of recent literature and follow-up evaluation. *Canadian Psychiatric Association [journal]*, 19, 142-161.
- (1982). *Coercive Family Process*. Eugene, OR: Castalia.
- (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, 41, 432-444.
- PAYNE, R. S., (1993). Poverty Limits School Choice in Urban Setting. *Urban Education* vol.28, ng 3 pp. 281-299.
- PELECHANO, V. (1988). *Del psicodiagnóstico clásico al análisis ecopsicológico*. Valencia: Alfaplús.
- PHILIPS, L . (1992). Parent Involvement: Relationships of Expectations, Goals, and Activities to Student Achievement among Minority Socioeconomic, and Gender Groups. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco, CA. April 20-24.
- REGLIN, G. L. (1993). At-Risk "Parent and Family" School Involvement: Strategies for Low Income Families and African-American Families of Unmotivated and Underachieving Students. Charles C. Thoínas, Publisher. Springfield.
- REVENAUGH, M. (1992). Parent Involvement: Just Another Restructuring Fad? *PTA-Today* vol. 18 n.º 1 pp. 6-7.
- RILEY, R.W. (1994). Ingredient for Success: Parent Involvement. *Teachin-Pre-K-S*. vol. 25. ng 1 p 12.
- RUDNITSKI, R. A. (1992). Trough the Eyes of the Beholder: Breaking Economic, Ethnic, and Racial Barriers to Parent Involvement in a School-University Partnership *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational research Association* (San Francisco, CA, 20-24 April).
- SOSA, J. A.; SOSA, J. J.; DARIAS, E., YSÁNCHEZ, C. R. (1996). The implication of parents on the education of their children (La implicación de los padres en la educación formal de sus hijos: consideraciones previas y dificultades metodológicas). Comunicación presentada al ECER'96 (The European Educational Research

- eh Association. Facultad de Ciencias de la Educación: Universidad de Sevilla, 25-28 de Septiembre.
- SPANO, S. G. (1991). AISO on AISO: Reflections on the State of the District -1990-91 Districtwide Surveys. Austin, Texas: *Austin Independent School District. Office of Research and Evaluation*. Austin.
- SPIEGEL, O. L. (1992). A Portrait of Parents Successful Readers. Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference. San Antonio (TX). December 2-5.
- VANTASSEL-BASKA, J. (1989). The Role of the family in the Success of disadvantaged Gifted Learners. *Journal for the Education of the Gifted*. vol. 13(1).
- WANG, A.Y. (1993). Cultural-familial predictors Children's Metacognitive and Academic Performance. *Journal of Research in Childhood Education*. vol. 7(2). pp. 83-90.
- WILSON, J. Q. (1993): The Concept of Culture. *Aspen Institute Quarterly*. vol. 5. N.º 1. pp. 108-116.

APÉNDICE I

A.-CUESTIONARIO A RESPONDER POR LA MADRE

1. Creo que el colegio es un lugar pensado para ayudar al máximo a mis hijos/as ..
2. Pienso que en el colegio se preocupan de verdad por el futuro de mis hijos/as ..
3. Por lo general, la escuela consigue siempre el objetivo de educar a los alumnos ..
4. La escuela no sirve para nada .
5. Realmente no se justifica lo que se gasta el estado en educación con lo que mis hijos reciben a cambio .
6. Creo que el trato que dispensan a los niños en el colegio es muy bueno .
7. El colegio es un lugar desorganizado en el que los niños pasan la mayor parte del día sin hacer nada .
8. El colegio de mis hijos no es una verdadera escuela sino más bien una guardería en donde apenas se preocupan de los niños .
9. Pienso que en el colegio se preocupan por ayudar a solucionar los problemas de mis hijos/as .
10. Siempre he tenido una gran confianza en el colegio de mis hijos/as ..
11. En la escuela los niños comienzan a ver lo dura que es la vida ..
12. Estoy satisfecha con lo que hacen mis hijos en el colegio ..
13. Estoy segura de que este colegio tiene buen nivel y que mis hijos no pierden el tiempo ..
14. La escuela es un sistema desfasado y retrógrado de educar a nuestros hijos .
15. Pienso que la escuela no es lo que dice ser .
16. El colegio es el primer filtro social. Su función es la de seleccionar a la población y clasificar a los alumnos para el mundo del trabajo ..

17. En la escuela se "domestica" a los niños para que sean ciudadanos "cómodos" de gobernar.
18. Pienso en la escuela como un lugar positivo y agradable ..
19. En la escuela se recibe tanto como se da .
20. Si pudiese, impediría que mis hijos/as fueran al colegio ..
21. Los profesores son malos profesionales que no se preocupan por los niños .
22. El profesorado apenas si enseña nada a los niños ..
23. Por lo general los profesores son unos incompetentes ..
24. Los profesores sólo van a los suyo sin preocuparse, de verdad, de enseñar ..
25. Pienso que la labor de los profesores es muy difícil y comprometida .
26. La mayor parte de los profesores sólo piensa en suspender a los alumnos .
27. Los profesores de mis hijos son amables y se preocupan de que aprendan ..
28. Tengo la certeza de que los profesores de mis hijos siempre estarán dispuestos a echarles una mano si lo necesitaran .
29. No me cabe la menor duda de que los profesores son gente preparada .
30. Con frecuencia pienso que habría que rebajar el sueldo a los profesores ..
31. Siento gratitud hacia los profesores de mis hijos/as ..
32. Tengo la certeza de que mis hijos siempre encontrarán en sus profesores apoyo y consejo para salir adelante .
33. Siento una gran admiración por la labor que realizan los profesores .
34. Los profesores se apoyan entre sí para vivir bien y no trabajar mucho .
35. Los profesores se consideran superiores a los padres .
36. Creo que es muy bueno el trabajo que realizan los profesores con mis hijos .
37. Pienso en los profesores de mis hijos con cariño ..
38. En ocasiones he sentido verdadero enfado con los profesores ..
39. Los profesores no son justos cuando evalúan a los niños, ni tratan a todos por igual .
40. Los profesores son buenos profesionales y muy responsables en su trabajo ..
41. En general, los profesores no están a la altura de lo que de ellos se espera ..
42. Hay que estar muy encima de los profesores para que tengan un poco de consideración con los alumnos .
43. Desconfío de los profesores de mis hijos / as ..
44. Los profesores de mis hijos / as son buenos y honrados .
45. Nunca he tenido nada que reprochar a los profesores de mis hijos ..
46. Pienso que los profesores hacen todo cuanto está a su alcance para ayudar a que mis hijos salgan adelante .
47. Los profesores son los auténticos responsables del fracaso escolar ..
48. Si el colegio no funciona mejor es porque los profesores no se preocupan de que sea así .
49. El fracaso escolar es responsabilidad de todos, no sólo de los profesores ..
50. No me parece que en el colegio se tomen en serio la educación de mis hijos ..
51. La educación de mis hijos no me preocupa demasiado ..

52. Procuero resolver directamente los problemas de escolarización de mis hijos .
53. Creo que puedo resolver los problemas de mis hijos mejor que mi cónyuge/pareja ..
54. Estoy de acuerdo con mi cónyuge/pareja en la educación de mis hijos ..
55. Procuero que sea mi cónyuge/pareja quien se entreviste con los maestros de mis hijos para resolver sus problemas escolares .
56. Ante una situación que considero injusta defiendo a mis hijos ante los maestros ..
57. Prefiero que sea mi cónyuge/ pareja quien defienda a mis hijos ante una situación injusta que se produzca en la escuela .
58. La educación de mis hijos es un asunto muy importante para mí ..
59. A veces pierdo el sueño con los problemas y dificultades escolares de mis hijos ..
60. Los problemas de mis hijos en la escuela son un foco de enfrentamientos con mi cónyuge/ pareja .
61. Creo que mi pareja se preocupa más que yo por la educación de mis hijos ..
62. Pienso que mi pareja se preocupa muy poco por los problemas de la educación de mis hijos.
63. Prefiero que sea mi pareja quien se ocupe de los asuntos de la escolaridad de mis hijos

B.-CUESTIONARIO A RESPONDER POR EL PADRE

(Este cuestionario es una simple adaptación del anterior)

C.-CUESTIONARIO DIRIGIDO A PROFESORES

1. Considero Importante que los padres participen en la educación formal de sus hijos ..
2. La participación de los padres es determinante para el éxito de los alumnos .
3. Prefiero que los padres se mantengan al margen de lo que se hace en la escuela ..
4. La actuación de la Asociación de Padres me produce desconfianza ..
5. La implicación de los padres debe centrarse sólo en participar cuando se les llama ..
6. Los padres no deben participar en las actividades que se desarrollan dentro del aula ..
7. Los padres deben tener voz en todas las manifestaciones de la escuela "
8. Por lo general, los padres de mis alumnos no vienen sino cuando se les llama ..
9. Algunos padres están siempre preguntando por sus hijos, aunque vayan muy bien ..
10. Algunos padres consideran que sus hijos van mal por culpa del maestro ..
11. Los padres de este colegio son, por lo general, participativos ..
12. A veces invito a algún padre a explicar en mi clase aspectos de su vida laboral ..
13. El centro debe ofrecer apoyo a la implicación de los padres en las tareas escolares ..
14. La no implicación de los padres se debe a que la escuela no facilita la participación .
15. La organización del centro no se presta al aumento de participación de los padres ..
16. La mayor o menor participación de los padres afecta a mi trabajo como profesor ..

- 17. A veces, mi percepción de un alumno depende de la implicación de sus padres ..
- 18. Los hijos de padres participativos reciben una atención diferente por mi parte .
- 19. Los padres critican casi siempre la labor del profesor .
- 20. El centro ofrece apoyos suficientes para la participación de los padres ..

APÉNDICE II

Que incluye:

- A) La estructura factorial de los datos de padres y madres conjuntamente;
- B₁) La estructura factorial obtenida a partir de los datos de madres, y
- B₂) La estructura factorial obtenida a partir de los datos de padres:

Matriz de estructura

A)	Componente										
		10 11									
VAR01	-,532	,609	-,456			,497	,601	,312			
VAR02	-,428	,811	-,354				,368	,388			
VAR03		,596									
VAR04	,556		,381		,635		-,339				
VAR05											-,839
VAR06	-,504	,686					,400				
VAR07	,758	-,461	,407		,419		-,302	-,573			
VAR08	,795	-,486	,396		,416			-,537			
VAR09	-,398	,726			,410	,312		,406			
VARIO	-,495	,691	-,417		,320	,342		,397			
VAR11		,353			,336		,548				-,378
VAR12	-,491	,607			,429	,379		,440			
VAR13	-,498	,606	-,368		,361	,499		,565			
VAR14	,637	-,401	,381		,472			-,603			
VAR15	,428	-,487	,465		,388	-,338		-,353	-,325		
VAR16								,765			
VAR17	,556				,324			-,455			
VAR18	-,463	,628	-,362			,386	,322	,558	,319		
VAR19		,606								,344	
VAR20	,676	-,353	,505		,441		-,361	-,753			
VAR21	,817	-,477	,421		,364		-,363	-,522			

"Los roles de masculinidad-femineidad como determinantes de la participación de los padres.."

VAR22	,725	-,345	,571		,445		-,363	-,587		
VAR23	,739	-,400	,500		,325	-,324	-,339	-,572	-,352	
VAR24	,793	-,401	,468		,369	-,358	-,334	-,486	-,363	
VAR25	-,590	,390	-,418					,586	,428	
VAR26	,730	-,397	,421			-,403	-,319	-,605	-,315	
VAR27	-,649	,502	-,414			,308	,329	,532	,479	
VAR28	-,503	,574	-,405			,488		,476	,503	
VAR29	-,472	,388	-,329			,423		,633	,562	
VAR30	,498		,359			-,526		-,459	-,356	
VAR31	-,439	,550	-,345				,368		,657	
VAR32	-,554	,605	-,361			,454	,367	,400	,498	
VAR33	-,348	,443	-,361			,509	,348	,405	,641	
VAR34	,575	-,326	,431			-,430		-,500	-,490	
VAR35	,401	-,403				-,351		-,351	-,682	
VAR36	-,546	,600	-,414			,311		,428	,596	
VAR37		,301				,320			,653	
VAR38						-,752				
VAR39		-,324					,341		-,365	-,356
VAR40	-,579	,547	-,327			,356	,306	,378	,555	
VAR41					,475	-,501			-,406	
VAR42	,613	-,394	,384	,397				-,362	-,547	
VAR43	,642	-,450	,498			-,361	-,310	-,520	-,411	
VAR44	-,586	,389	-,357				,325	,510	,530	
VAR45							,610			
VAR46	-,406	,564	-,363			,518		,407	,496	
VAR47	,740		,473					-,501	-,408	
VAR48	,659	-,313				-,301				
VAR49	-,625	,398	-,414					,687		
VAR50	,442		,336			,723		-,340		
VAR51						,766				
VAR52	-,467	,334	-,633					,520		
VAR53				,497				-,464	-,322	
VAR54	-,347	,349	-,394			,372	,325	,724		
VAR55	,314		,795							
VAR56			-,409					,640		
VAR57			,827							
VAR58	-,618	,318	-,458		-,316		,361	,780		

VAR59				,652				
VAR60	,578		,442		,322			-,651
VAR61			,759		,314			-,359
VAR62	,490		,310	,315	,335			-,726 -,-336
VAR63			,872					-,302

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Metodo de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

8,)	Compon.						10	11	12
VAR01	-,528	-,559	-,324	,759	,344		-,378	-,434	
VAR02	-,462	-,306	-,326	,835		-,387			
VAR03				,341	,698				
VAR04	,527	,495				,343	-,568		
VAR05			,670						
VAR06	-,520			,705		-,406			
VAR07	,730	,466		-,531	-,321	,498	-,340	,300	,372
VAR08	,797	,451		-,522		,412	-,352	,309	
VAR09	-,420	-,305		,789	,368				
VARIO	-,565	-,424		,735	,371			-,368	
VAR11					,775				
VAR12	-,539		-,409	,637				-,343	
VAR13	-,562	-,429	-,353	,712				-,380	
VAR14	,692	,492		-,427		,316	-,434	,425	
VAR15	,396	,468		-,480			-,461	,463	
VAR16									-,812
VAR17	,415					,733			
VAR18	-,513	-,519	-,306	,723			-,339	-,391	
VAR19				,523	,378	-,328			
VAR20	,690	,642		-,496		,337	-,406	,532	,427
VAR21	,874	,489		-,529	-,318	,335		,346	,320
VAR22	,720	,707	,368	-,407	-,308		-,404	,420	
VAR23	,777	,583	,341	-,470				,514	,311
VAR24	,816	,570	,438	-,453		,371		,437	
VAR25	-,695	-,482	-,371	,451					-,401
VAR26	,820	,506	,359	-,423		,356		,438	,412
VAR27	-,742	-,471	-,492	,618		-,364		-,319	-,351
VAR28	-,609	-,421	-,453	,567				-,498	-,376

"Los roles de masculinidad-feminidad como determinantes de la participación de los padres..."

VAR29	-,512	-,432	-,448	,441		-,330	-,461	-,364	-,480
VAR30	,525	,494	,528		-,315	,380	,371		,360
VAR31	-,509		-,654	,571					
VAR32	-,600	-,332	-,471	,636		-,343		-,311	-,426
VAR33	-,368	-,411	-,600	,450			-,343		-,461
VAR34	,607	,467	,425	-,430			,558		,430
VAR35	,303		,448	-,382	-,315	,688	,395		
VAR36	-,553	-,424	-,577	,721		-,331	-,360	-,307	
VAR37			-,683						-,426
VAR38									,784
VAR39			,441			,416	,371		
VAR40	-,549	-,316	-,613	,570	,326		-,360		
VAR41			,510			-,320	,410		
VAR42	,501	,338	,570	-,442		,400	,504		
VAR43	,604	,614	,335	-,580	-,335		,535		,303
VAR44	-,604	-,441	-,584	,460		-,375	-,507		
VAR45									,565
VAR46	-,370	-,378	-,384	,609	,307		-,469	-,326	-,468
VAR47	,773	,504	,428	-,361		,376	,503		
VAR48	,543			-,355	-,351	,340			
VAR49	-,685	-,561	-,352	,523			-,425	-,341	
VAR50	,326	,440	,305				-,662	,322	
VAR51							-,782		
VAR52	-,578	-,658		,474				-,305	
VAR53							,763		
VAR54	-,425	-,452	-,409	,353			-,510	-,364	
VAR55	,521	,804		-,316					
VAR56	-,392	-,489		,451			,361	-,332	
VAR57	,399	,881							
VAR58	-,679	-,560	-,329	,466			,324	-,413	-,479
VAR59									,708
VAR60	,589	,569	,340	-,399			,540		
VAR61	,500	,744	,306				-,427	,363	
VAR62	,452	,386	,324	-,302		,335	,650	,338	
VAR63	,423	,883					-,307		

Método de extracción: Análisis de componentes principales.-Para madres de alumnos.

"Los roles de masculinidad-feminidad como determinantes de la participación de los padres..."

VAR37	,528			,517						,341
VAR38				,813						
VAR39	-,497			,309		-,304				
VAR40	-,493			,712		,312		,599	-,393	,315
VAR41	,335	-,685		,338						-,340
VAR42	,665	-,342	,304		-,529		-,365	,363	-,470	
VAR43	,641				-,648	-,426			-,500	,323
VAR44	-,420				,703	,443			,387	-,396
VAR45								,796		
VAR46	-,409	,613		-,334	,450				,617	
VAR47	,668		,317		-,465	-,423		,444		
VAR48	,668			,324	-,417		-,344	,313		-,309
VAR49	-,605				,336	,646			,486	
VAR50	,695	-,386				-,321				-,541
VAR51										-,850
VAR52	-,380		-,548		,347	,615				
VAR53	,348				-,318		-,519	,415		-,373
VAR54	-,385	,363				,702			,522	-,367
VAR55			,784	,321						
VAR56						,722				
VAR57			,778							
VAR58	-,631				,426	,727		-,350	,353	-,375
VAR59			-,309					-,505		-,306
VAR60	,617	-,302				-,442	-,327	,400	-,465	-,353
VAR61			,719					,328		-,328
VAR62	,555				-,332	-,496	-,406	,428	-,306	,383
VAR63			,866							

Método de extracción: Análisis de componentes principales.-Padres de

La autodeterminación en el currículo de la acción tutorial para alumnos con discapacidad intelectual. Propuestas didácticas para la escuela inclusiva

Dolores IZUZQUIZA GASSET

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Este artículo pretende realizar una revisión conceptual de las implicaciones educativas de la autodeterminación en la vida de los alumnos con discapacidad intelectual.

En primer lugar realiza una descripción de los alumnos con discapacidad intelectual en la escuela inclusiva, continua con la exposición de los trabajos realizados a lo largo de la última década, los procesos de enseñanza-aprendizaje para lograr conductas autodeterminadas y presenta los nuevos modelos e investigaciones. Por último propone estrategias metodológicas para favorecer la autodeterminación a través del ámbito de la acción tutorial en la escuela inclusiva o escuela para todos.

PALABRAS CLAVE

Autodeterminación, conducta autodeterminada, discapacidad intelectual, escuela inclusiva.

ABSTRACT

This article conceptually revisits self-determination learning implications in students with intellectual disabilities.

First of all, the article offers a description of intellectually disabled students in the inclusive school, secondly it presents major academic literature written on the topic in the last decade and existing teaching-learning models designed to achieve self-determined behaviours, and thirdly it also presents new models and research patterns. Lastly, the article proposes certain methodological strategies aimed to foster self-determination through tutorial action both at the inclusive school and at the general open-to-everyone school.

KEYWORDS

Self-determination, self-determined behaviour, intellectual disability, inclusive school.

INTRODUCCIÓN

La atención a la diversidad y en concreto la atención a la discapacidad intelectual es una realidad innegable presente en las escuelas inclusivas actuales. La acción tutorial es uno de los medios privilegiados que más puede contribuir al desarrollo integral de cada uno de los alumnos proporcionándoles los medios para que progresivamente vayan diseñando su proyecto de vida a través de una conducta autodeterminada. Sin embargo la formación en la autodeterminación en nuestro país, o no ha estado presente o en el mejor de los casos ha formado parte del currículo oculto.

En el momento que las personas actúan como los principales agentes causales de su propia vida, realizan elecciones y toman decisiones libres de influencias externas indebidas, podemos afirmar que manifiestan una conducta autodeterminada (Wehmeyer y Schalock 2002).

A este respecto la investigación más reciente sobre las personas con discapacidad intelectual está centrando su interés en la autodeterminación. Los que trabajamos y convivimos con niños y jóvenes con discapacidad intelectual observamos que no utilizan eficazmente estrategias para poner en práctica una conducta autodeterminada pero fundamentalmente hemos constatado que los entornos en los que se desenvuelven no les proporcionan las oportunidades para desarrollarla.

La mayoría de las personas con discapacidad intelectual son excesivamente dependientes y fácilmente influenciables por los otros y en general están sobreprotegidos (Wehmeyer 1995) además no poseen las destrezas necesarias para llegar a tener conductas autodeterminadas y si las tienen, en la mayoría de los casos, la escuela no les ofrece la oportunidad de ponerlas en práctica. En consecuencia es evidente que no lograrán un nivel aceptable de autodeterminación, y lo que es peor, llegarán a creer que no son capaces de alcanzarlo.

La inclusión escolar implica un nuevo planteamiento curricular, en general y en particular, de la acción tutorial. Los centros deben tener un Plan de Acción Tutorial en el que quede claramente establecido cómo se va a responder a las necesidades procedentes de la diversidad de su alumnado desde planteamientos globales de centro hasta la concreción en las programaciones de aula.

Uno de los objetivos que debe perseguir la acción tutorial, en todos los niveles de enseñanza, es la formación de los alumnos para ser personas autodeterminadas, objetivo que hasta el momento que ha sido obviado para las personas con discapacidad intelectual.

Wehmeyer y Schalock (2002) exponen que una de las razones por las que los jóvenes con discapacidad no han tenido éxito en la escuela ordinaria, es que el proceso educativo no les ha preparado adecuadamente para llegar a ser jóvenes autodeterminados. Por ello en este artículo planteamos la reflexión sobre uno de los aspectos que hasta el momento no se ha tenido en cuenta en los programas de acción tutorial para las personas con discapacidad intelectual: La autodeterminación.

CONCEPTO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

La discapacidad intelectual es circunscrita por los diferentes autores dentro del "retraso mental" En la última década' tanto la Asociación Americana de Retraso Mental (A.A.M.R., 1992), la Organización Mundial de la Salud O.M.S (CIE-10, 1995) como la Asociación Americana de Psiquiatría A.P.A. (DSM-IV, 1998) han adoptado la expresión "retraso mental", sin embargo el término comienza a tener ciertas connotaciones peyorativas y por ello, actualmente, se está imponiendo el término "discapacidad intelectual" fundamentalmente en los países anglosajones y de habla hispana. Por consiguiente, en el presente artículo utilizaremos la discapacidad intelectual para referirnos a las personas que manifiesten retraso mental.

El Manual de los Trastornos Mentales y del Comportamiento CIE-10 (OMS, 1998) define la característica esencial del retraso mental como:

"Un trastorno definido por la presencia de un desarrollo mental incompleto o detenido, caracterizado principalmente por el deterioro de las funciones concretas de cada época del desarrollo y que contribuyen al nivel global de la inteligencia, tales como las funciones cognoscitivas, las del lenguaje, las motrices y la socialización". (Organización Mundial de la Salud. CM-RO. 1998: 275).

Asimismo la American Psychiatric Association, en el DSM-IV (1995) expone que el retraso mental es:

"...una capacidad intelectual general significativamente inferior al promedio (Criterio A) que se acompaña de limitaciones significativas de la actividad adaptativa propia de por lo menos dos de las siguientes áreas de habilidades: comunicación, cuidado de si mismo, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad (Criterio B). Su inicio debe ser anterior a los 18 años de edad (Criterio C). El retraso Mental tiene diferentes etiologías y puede ser considerado como la vía final común de varios procesos patológicos que afectan el funcionamiento del sistema nervioso central." (American Psychiatric Association, 1995: 41).

Sin embargo, una de las definiciones que mayor aceptación tiene en nuestros días, para el diseño de programas de intervención, es la propuesta por Luckasson, Coulter y Polloway (1992), en el último manual publicado por la American Association on Mental Retardation, traducido al castellano en 1997 y reeditado en 1999, en el que conceptualizan el retraso mental de la siguiente forma:

"El Retraso Mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el desarrollo o iminente. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media que tiene lugar junto a limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas posibles: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas fun-

cionales, ocio y trabajo. El Retraso Mental se manifiesta antes de los dieciocho años". (American Association on Mental Retardation, 1999: 17)

Por tanto podemos afirmar que la discapacidad intelectual o retraso mental posee tres componentes básicos que no se pueden considerar de manera aislada:

1. Un funcionamiento intelectual significativamente inferior al promedio.
2. Una conducta adaptativa insuficiente o deficitaria.
3. Una edad de inicio anterior a los 18 años.

LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA ESCUELA INCLUSIVA

La Asociación Americana de Trastornos del Aprendizaje (LOA 1993) define la inclusión como: "*...una política/práctica en la cual todos los alumnos con deficiencias, independientemente de la naturaleza o gravedad de las mismas y de la necesidad para recibir servicios, reciben la educación total dentro de una clase regular en el colegio que les corresponde*" (LOA 1993: 594).

Para la Liga Internacional de Asociaciones a favor de las Personas con Deficiencia Mental (IL5MH, 1998) la inclusión significa la oportunidad para las personas con discapacidad de participar abiertamente en todas las actividades educacionales, de empleo, de consumo, de ocio y tiempo libre, comunitarias y de tipo doméstico que tipifican la sociedad actual.

La inclusión, o la escuela para todos, supone un paso más con respecto a la integración ya que todos los alumnos, y no solo algunos, tienen el derecho, y no el privilegio, de educarse en las aulas ordinarias, independientemente de sus características personales, recibiendo dentro de las mismas los apoyos que en cada momento y situación precisen.

Stainback y Stainback (1999) afirman que la escuela inclusiva debe ofrecer a cada alumno, de una forma justa y equitativa, la posibilidad de aprender a vivir y a trabajar con sus iguales en contextos naturales sin experimentar los efectos de la diferencia en las aulas especiales.

En la revisión bibliográfica realizada hemos podido encontrar trabajos e investigaciones específicas que justifican con rigor científico los beneficios de la escuela inclusiva.

Baker, Wang y Walberg (1994) demuestran cómo los alumnos con discapacidad intelectual, educados en clases regulares, obtienen mejores rendimientos académicos y sociales que sus compañeros no incluidos en este contexto.

Vaugh (1995) ha estudiado los efectos beneficiosos de la escuela inclusiva para todos los alumnos y no solo para los que manifiestan discapacidad.

Villa y Thousand (1995) fundamentan cómo la escuela inclusiva no implica mayores costos económicos que la educación en aulas especiales y además, la eliminación de estas últimas, supone un enriquecimiento de los recursos en las clases ordinarias ya que se beneficiarían un número superior de alumnos.

Dorn et al (1996) en la revisión efectuada sobre diversos trabajos de investigación señala como uno de los más significativos el llevado a cabo por Sailor en 1989 en el que verifica la importancia de las interacciones sociales entre los alumnos con discapacidad intelectual y los que no la tienen dado que las conductas prosociales no se producen en ambientes separados.

En España desde la segunda mitad de la década de los noventa, autores como Arnaiz (1996, 1997), Ortiz (2000), Rodríguez Tejada (2000) estudian los beneficios que una óptima escuela inclusiva podría proporcionar a los alumnos con discapacidad intelectual.

LA AUTODETERMINACIÓN

Definición

La autodeterminación hace referencia a situaciones relacionadas con la independencia, la libertad y la autonomía que son difíciles de alcanzar para la persona con discapacidad intelectual. Para Ryan y Deci (2000, 2001) es la meta principal del proceso educativo y en realidad de todo el desarrollo vital de una persona.

Martín y Marshall (1995) describen la autodeterminación como el término que *„describe a individuos que saben cómo elegir, saben que quieren y cómo conseguirlo. Desde el conocimiento de las necesidades personales, los individuos autodeterminados eligen metas, y a continuación las persiguen tenazmente. Esto implica reafirmar su presencia, dar a conocer sus necesidades, evaluar el progreso hacia la consecución de los objetivos, adaptar el desempeño y crear una forma especial de acercamiento a la resolución de los problemas (p 147)“.*

Para Wehmeyer y Schalock (2002) la autodeterminación implica que una persona actúe como el principal agente causal de su vida y realice elecciones y tome decisiones relativas a su calidad de vida, libre de influencias o interferencias externas indebidas.

Una conducta se considera autodeterminada si las acciones de la persona reflejan las cuatro características esenciales que señalamos a continuación (Wehmeyer, 1995, 1999):

1. Autonomía
2. Autorregulación
3. Creencia de control y eficacia
4. Autoconsciencia clara

Características del comportamiento autodeterminado.

Un acto o acontecimiento se considera autodeterminado si las acciones de la persona reflejan cuatro características siguientes (Wehmeyer, 1995, 1999, 2000):

1. Comportamiento autónomo:

Cuando la persona actúa en función de sus preferencias, intereses y habilidades pero no de forma egocéntrica.

Cuando actúa de forma independiente teniendo en cuenta que las personas, en general, no actúan solas, siempre existe una interdependencia.

2. Acciones autorreguladas.

Una acción es autorregulada cuando la persona puede evaluar los entornos en los que se desenvuelve e identificar sus propias capacidades para poder adaptarse a dichos entornos, tomar decisiones sobre cómo actuar, evaluar los resultados de antemano y modificar sus planes si fuera necesario.

Las estrategias que una persona tiene que utilizar para tener un comportamiento autorregulado son muy variadas y complejas ya que se precisan estrategias de autogestión (automonitorización, autoinstrucción, autoevaluación y autoreforzamiento, de establecimiento de metas, de resolución de problemas y de aprendizaje observacional).

3. Respuestas psicológicas competentes.

Se producen cuando: 1.- La persona considera que tiene el control sobre circunstancias importantes para ella (locus interno de control). 2.- Tiene habilidades necesarias para alcanzar los resultados deseados (autoeficacia). 3.- Cree que alcanzará los resultados deseados si eligen utilizar esas habilidades (expectativas de resultados).

4. Actuaciones autorrealizadas.

Cuando se utiliza un conocimiento comprensivo de sus posibilidades y limitaciones y se actúa en función de dicho conocimiento."

El autoconocimiento se consigue a través de la experiencia e interpretación del propio entorno.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA DESARROLLAR LA AUTODETERMINACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA ACCIÓN TUTORIAL

Los componentes fundamentales que debe incluir un programa de Acción Tutorial se encuentran relacionados con la realización de elecciones, resolución de problemas, toma de decisiones, planteamiento y logro de metas, habilidades de autodefensa y liderazgo, percepción de control y eficacia y autoconocimiento.

El desarrollo y adquisición de estos contenidos se produce a lo largo de toda la vida pero su inicio ha de producirse en desde las primeras edades. Algunos elementos tienen mayor aplicabilidad en la Educación Secundaria y otros deben centrarse más en Educación Infantil y en Educación Primaria. Por lo tanto la enseñanza de la autodeterminación requiere un programa de instrucción planificado dentro de la acción tutorial que coordine las experiencias de aprendizaje a lo largo del desarrollo de la experiencia educativa de un alumno (Verdugo 2000, Wehmeyer 2001, Wehmeyer y Schalock. 2002)

Existen una serie de materiales curriculares que han sido diseñados para promover la autodeterminación en jóvenes con discapacidad intelectual (Fidel et al., 1998 y Wehmeyer et al 1998) y que pueden ser de gran utilidad para los tutores a la hora de diseñar los programas de Acción Tutorial. A continuación se exponen las estrategias de intervención que proponen Wehmeyer y Schalock. (2002) basadas en sus últimos estudios.

A.-Elecciones

Hacer una elección implica la comunicación de una preferencia pero previamente se tiene que aprender a identificar las preferencias, a comunicarlas y a saber utilizar las oportunidades para realizar las elecciones.

El tutor, bien sea el mismo o a través del resto de los profesores a los que anticipadamente habrá asesorado, deben potenciar momentos y situaciones, a lo largo de la jornada escolar en las que los alumnos tengan que realizar elecciones:

Incorporar la elección de los alumnos en el proceso de instrucción desde la Etapa Infantil.

Incrementar el número de elecciones sobre una actividad determinada que realicen diariamente.

Incrementar el número de dominios en los cuales se toman las decisiones y plantear su significado en términos de riesgos y consecuencia a corto, medio y largo plazo.

¿Cómo se puede incluir la elección en las actividades del aula?

Eligiendo dentro de una actividad.

Eligiendo entre dos o más actividades.

Decidiendo cuando hacer una actividad.

Seleccionando a la persona con la que se quiere participar en una actividad.

Rechazando participar en una actividad planificada.

Eligiendo terminar una actividad en un momento seleccionado por uno mismo.

B.-Resolución de problemas

La enseñanza en resolución de problemas incluye tres aspectos:

- Identificación del problema.
- Explicación del problema y análisis.
- Resolución del problema.

El tutor debe promover diversas situaciones que inciten a los alumnos a resolver situaciones problemáticas, debe fomentar las preguntas abiertas y la exploración. El profesor debe servir como modelo de roles verbalizando los pasos de la resolución de problemas usados en el día a día.

C.-Tonla de decisiones

La mayoría de los modelos de toma de decisiones incorporan los siguientes pasos:

- Hacer una lista de alternativas pertinentes de acción.
- Identificar las consecuencias de dichas acciones.
- Valorar la probabilidad de que ocurran cada una de las consecuencias.
- Establecer el valor de cada consecuencia.
- Integrar esos valores y probabilidades para identificar el curso de acción mejor.

O.-Planteamiento y logro de metas

El proceso de toma de decisiones tiene su base en el planteamiento de metas, en su ejecución y en la evaluación posterior.

El tutor debe responsabilizar a todos los alumnos, independientemente de si tienen discapacidad o no, en el planteamiento de sus propias metas en función de sus capacidades e intereses.

Además el tutor junto con la familia deben ayudar a los alumnos a que establezcan sus propias metas a corto, medio y largo plazo, que aprendan a describir los objetivos que se proponen, que puedan ejecutar planes diseñados previamente y que sepan evaluar los logros para realizar las modificaciones oportunas.

E.-Habilidades de Autogestión

Las habilidades de autogestión que los alumnos deben aprender para desarrollar una conducta autodeterminada son los siguientes:

Automonitorización: Evaluar, observar y registrar su propio comportamiento para mejorar las actividades relacionadas con la atención.

Autoevaluación: Utilizar estrategias sistémicas que capaciten a los alumnos un seguimiento y evaluación de su progreso en determinadas actividades. Para su consecución es positivo la utilización de autorregistros que reflejen el progreso hacia una meta. Los alumnos aprenden a autoobservarse, discriminar y registrar sus comportamientos y a compararlos con el resultado que esperaban.

Autorrefuerzo: Implica la autoidentificación de reforzadores y el otorgamiento de los mismos. En las primeras edades el refuerzo es más eficaz si lo proporciona otra persona sobretodo porque ha de ser inmediato. Las estrategias de autoinstrucción implican enseñar a los alumnos a darse sus propias sugerencias verbales para resolver un problema académico o social.

F.-Habilidades de autodefensa y liderazgo

La enseñanza para la autodefensa se ha de centrar en dos aspectos referenciales básicos:

Cómo defenderse.
y qué defender.

Aunque los alumnos de Educación Infantil y Educación Primaria pueden comenzar a aprender habilidades básicas de autodefensa, el énfasis instruccional se aplicará durante la Etapa de Educación Secundaria.

Las estrategias y habilidades que se deben potenciar son las siguientes:

Ser asertivo pero no agresivo.

Comunicarse eficazmente en situaciones de persona a persona, de pequeño grupo y de grupo grande.

Negociar y utilizar la persuasión.

C.-Percepción de control y eficacia

Ellocus de control interno es el grado en el que una persona percibe relaciones de contingencia entre sus acciones y sus resultados. Surge a medida que el niño va

realizando elecciones sobre cosas y actividades cotidianas, y en función de que esas elecciones le sean premiadas y apoyadas.

Los tutores que utilizan un estilo excesivamente controlador limitan el desarrollo de percepciones positivas de control en sus alumnos. Las clases deben ser estructuradas de manera que los estudiantes puedan realizar más actividades por sí mismos y valorar sus resultados.

La autoeficacia se encuentra relacionada con la percepción de que uno mismo puede realizar con éxito una actividad determinada.

Una persona tiene que creer que:

Puede llevar a cabo una conducta que es necesaria para alcanzar un resultado deseado.

Si esta conducta se realiza, se obtendrá el resultado deseado. Si una persona cree que no puede realizar determinada conducta (independientemente de si es capaz o no) en consecuencia no la realizará.

Una persona puede creer que es capaz pero por una experiencia anterior puede creer que el resultado deseado no ocurrirá, aún cuando esa conducta se lleve a cabo y de este modo no realizará la acción.

H.-Altoconsciencia v autoconocimienío

La autodeterminación implica la identificación y aceptación de las propias capacidades y limitaciones, así como un conocimiento de cómo poder utilizar sus destrezas para influir de forma positiva en su calidad de vida.

Es importante tener en cuenta que los alumnos con discapacidad intelectual son más proclives a identificar sus limitaciones que sus capacidades, fundamentalmente por la influencia de una educación basada en el modelo del déficit.

CONSIDERACIONES FINALES

Uno de los indicadores de calidad de vida es la autodeterminación que consiste en la capacidad para elegir y decidir entre una serie de alternativas y tener el control sobre la toma de decisiones.

Tras el análisis realizado sobre la relevancia de la autodeterminación y su influencia directa en la mejora de la calidad de vida de todas las personas y en concreto de las que manifiestan una discapacidad intelectual, estamos convencidos que un medio excepcional para desarrollar esta conducta es el trabajo que se pueda llevar a cabo desde los programas de acción tutorial.

Se ha demostrado que las personas con discapacidad intelectual tienen ciertas dificultades para elegir y tomar decisiones pero sin embargo, a lo largo de la vida,

estas personas van a tener que tomar decisiones que pueden tener consecuencias muy importantes para su vida. Por ello la acción tutorial, llevada a cabo desde la escuela inclusiva, tiene la obligación de ofrecer los apoyos necesarios para formar hombres y mujeres autodeterminados.

REFERENCIAS

- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (1999). Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo. (10a ed.). Madrid: Alianza.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1995). *DSM- IV. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, OC: APA.
- ANFAS (2000). *La capacidad de elección y decisión en las personas con retraso mental. Guías*. Pamplona: ANFAS y Gobierno de Navarra.
- ARNAIZ, P. (1997). *Integración, segregación, inclusión*. En P. Amaiz. y R. Haro. (Eds). *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Universidad de Murcia.
- (1999). *Curriculum y atención a la diversidad*. En: M.A. Verdugo. y F.Jordán. *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- BARON, J., y BROWN, R. V. (1991). Introduction. In: J. Baron y R.V. Brown (Eds.). *Teaching decision making to adolescents*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- BIZQUERRA, R. (2000). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Práxis.
- BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R., Y ZEIDNER, M. (2000). *Handbook of self regulation*. San Diego: Academic Press.
- CAMPOY, T., y PANTOJA, A. (2000). *Orientación y calidad docente. Pautas y estrategias para el tutor*. Madrid: EOS.
- FIELD, S.; MARTIN, J. E.; MILLER, R.; WARD, M., Y WEHMEYER, M. L. (1998). *A practical guide to teaching self-determination*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- GARCÍA PASTOR, C. (2000). *Una forma comprometida de trabajar en la escuela*. En: J. Rondal. J. Perera. y L. Nadel. *Síndrome de Doum. Revisión de los últimos conocimientos*. Madrid: Espasa.
- IZUZQUIZA GASSET, D. (2001). La educación de las personas con discapacidad intelectual en la escuela inclusiva. En: J. M." Ruiz Ruiz. *Estrategias para la elaboración de adaptaciones curriculares*. Madrid: Universitas.
- ILSMH (1998). La Inclusión Internacional. Principios básicos. *En Marcha. Inclusión Internacional*. 1, 3-4.
- JENKINSON, J. C. (1999). Factors affecting decision-making by young adults with intellectual disabilities. *American Journal on Mental Retardation* 104 (4), 320-329.

- LOA (1993). Position Paper on FuB Inclusion of AB Students with Learnig Disabilities in the Regular Education Classroom. *[ournal of Learnig Disabilities*, 26 (9).
- LUCKASSON, R.; COUITER, D. L.; POLLOWAY, A., et al. (1992). *Mental retardiaton: defini-tion, classification, and systells of soporte*. Washington, D. C.: Aamerican Associa-tion on Mental Retardiaton.
- MARTÍN, J. E., YMARSHALL, L. H. (1995). ChoiceMaker: A comprehensive self-deter-mination transition programo *Intervention in School y Clinic*, 30, 147-156.
- MERCK (1999). *Manual de diagnóstico y terapéutica*. (loa ed.). Madrid: Mosby /Doyma Libros.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1998). *CIE-10. Clasificación Interna-cional de los Trastornos Mentales y del Comportamiento. Descripciones clínicas y pau-tas para el diagnóstico*. (11ª ed.). Madrid: Meditor.
- ORTIZ, M.^a C. (2000). Hacia una educación inclusiva. La educación especial, ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero* 31 (1),5-11.
- PERALTA, F.; ZULUETA, A., YGONZÁLEZ TORRES, C. (2002). La escala de autodetermi-nación de ARC. Presentación de un estudio piloto. *Siglo Cero* 33 (3), 201, 5-15.
- RYAN, R. M., YDECI, E. L. (Eds.) (2001). *Handbook of selj-deierminution research*. Roche-ster: University of Rochester Press.
- (2000). Self-determination. Theory and the facilitation of intrinsic motivation, so-cial development and weB-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- SELIGMAN, M. E., YCSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). Positive Psychology. *American Psy-chologist* 55 (1), 5-14.
- STAINBACK, S., YSTAINBACK, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- STAINBACK, S., y STAINBACK, W. (1995). Contemplating Inclusive Education from a Historical Perspective. En: R. Villa. Y J. Thousand, J. (eds). *Creating an Inclusive School*. Alexandria: ASCO, 16-27.
- SZYMANSKI, L. S. (2000). Happiness as a treatment goal. *American [ournal on Mental Retardation*, 105 (5), 352-362.
- VAUGHN,Sh., YSCHUMM, Sh. (1995). Responsible Inclusion for Students With Lear-nig Disabilities, *[ournal of Learning Disabilities*, 28 (5), 264-270.
- VERDUGO, M. A. (2000). Autodeterminación y calidad de vida en los alumnos con necesidades educativas especiales. *Siglo Cero* 31 (3), 5-9.
- VILLA, R.; THOUSAND, J., YCHAPPLE, J. (1996). Preparing Teachers to Support Inclu-sion: Preservice and Inservice Programs. *Theory Into Practice*, 35(1), 43-50.
- WEHMEYER, M. L., YSCHALOCK, R. (2002). Autodeterminación y calidad de vida: im-plicaciones para los servicios de educación especial y para los apoyos. *Siglo Cero* 33 (3), 201, 15-33.
- WEHMEYER, M. L. (1999). A functional model of self-determination: describing devel-opmental and implementing instruction. *Focus on Auiism and other Deoelopmen-tal Disabilities*, 14 (1), 53-61.

- WEHMEYER, M. L.; ARGRAN, M.; PALMER, S. B., y MITHAUG, O. (1998). *A Teacher's Guide to Implementing the Self-Determined Learning Model of Instruction. Adolescent Version*. Arlington: The Arc of The United States.
- WEHMEYER, M. L., YSCHWARTZ, M. (1998b) The relationships between self-determination, quality of life, and life satisfaction for adults with mental retardation. *Education & Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33, 3-12.
- WEHMEYER, M. L., YSANDS, O. J. (1998). *Making it happen: Student involvement in education planning, decision-making and implementation*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- WEHMEYER, M. L. (1995). *The Arc's Self-determination Scale. Procedural guidelines*. Arlington: The Arc of the United States.
- WEHMEYER, M. L., YMETZLER, C. A. (1995). How self-determined are people with mental retardation? The National Consumer Survey. *Mental Retardation*, 33 (2), 111-119.