

Enseñanza precoz de la lengua extranjera y sus implicaciones en la asignatura de Literatura Infantil del Idioma Extranjero (Titulación de M.L.E.)

M^a JOSÉ BONACI-ÍIA CABALLERO - JULIETA OJEDA ALBA - M^a Luz OYÓN BAÑALES
Universidad de La Rioja

Es un hecho que el aprendizaje de LE. en la etapa de educación infantil ha comenzado a introducirse en las escuelas de nuestro país, en un principio como experiencia piloto, pero con una clara tendencia hacia la expansión. Concretamente en nuestra comunidad, La Rioja, se imparte ya en un gran número de escuelas públicas y privadas. Esta etapa del desarrollo del niño, por su especial significación, requiere de los maestros de Lengua Extranjera una formación y una actitud específicas.

Nuestro propósito es poner de manifiesto en qué medida los contenidos de Literatura Infantil en Idioma Extranjero y la metodología al impartirlos inciden en la formación del futuro maestro de L.E. en la etapa de educación infantil. Pretendemos llamar la atención sobre la necesidad de incluir unos contenidos y unos conocimientos metodológicos en la asignatura de Literatura Infantil que faciliten la enseñanza/aprendizaje precoz de una nueva lengua.

Se propone la literatura infantil como medio idóneo para el aprendizaje de una L2 por varias razones. En primer lugar, porque es coherente adherirse a los objetivos de la Reforma en la etapa de educación infantil que considera esta materia como instrumento privilegiado para que el niño aprenda y perfeccione su propia lengua. Respetar este objetivo también en la L2 evita la disociación pedagógica LM./L.E. y favorece el aprendizaje. En segundo lugar, porque sabernos que la literatura infantil en general, y el cuento en particular, conectan con el mundo fantástico y afectivo del niño y facilitan la adquisición de una nueva lengua.

¹ Real Decreto 1330/1991, de 6 de Septiembre, B.O.E. nº 215, 7 de Septiembre pp. 29619-21.

Existen además otras muchas razones adicionales que justifican el empleo de la literatura infantil para el aprendizaje precoz de la L2. Como apunta Janer Manilla en *Literatura Infantil y experiencia cognitiva* esta materia facilita el desarrollo de las capacidades cognitivas del niño puesto que le ayuda a interpretar la realidad, a comprender la vida, a estimular su imaginación, y, en fin, a construir su propia ficción. La literatura Infantil se adapta a la psicología del niño en cuanto que la realidad del relato coincide a menudo con su propia realidad interna.

Otras teorías sobre los procesos de adquisición de segundas lenguas en etapas infantiles justifican igualmente el empleo de la literatura infantil y, más concretamente del cuento, como medio de aprendizaje. Krashen, por ejemplo, en *Second Language acquisition and Second Language Learning*, al hacer referencia al carácter inconsciente de la adquisición de una lengua a partir de su uso y de la comprensión por parte del aprendiz de un "input" ligeramente superior a su nivel, incide en que la adquisición va ligada al uso del lenguaje en contextos en los que el pequeño aprendiz usa la lengua para hacer cosas con ella. Por esta razón nos parece adecuada la utilización de cuentos en los que el niño comprenda lo que ocurre en la escena, porque comprende el contexto (input comprensible) y porque puede utilizar la lengua extranjera para vivir el relato.

La teoría de los "formatos" que J. Bruner expone en "The Formats of Language Acquisition", igualmente refuerza el empleo del cuento en la enseñanza precoz de una lengua extranjera. Según este autor, en dichos formatos la adquisición del lenguaje se produce a partir de la interacción verbal adulto-niño; a través de esta interacción el primero actúa como guía, interpreta la intención verbal del niño, corrige sus enunciados y prepara y facilita la comunicación de tal manera que el niño comprende lo que ocurre, interviene en la comunicación y puede negociar los significados. Por otra parte el niño conoce el contexto de comunicación perfectamente, lo cual facilita la comunicación verbal.

Notemos que todas estas hipótesis sobre procesos de adquisición de lenguas insisten en la idea de "contexto conocido" de Krashen y de "contexto compartido" de Bruner. Así mismo, estos autores sugieren que el "uso" de la lengua es el mejor instrumento para su adquisición, decantándose ambos claramente-hacia criterios comunicativos y no formales. En este sentido, Zanón en "Cómo no impedir que los niños aprendan inglés", aporta dos claves, a nuestro juicio interesantes, para hacer posible que los niños usen la lengua extranjera en clase: la participación y la sinceridad en el uso del lenguaje.

No se pueden olvidar tampoco las aportaciones de L. S. Vigotsky en *Pensée et Langage* en torno al proceso de adquisición de la LM. en cuanto que clarifican la relación entre la adquisición de ésta y la LE. Su teoría en torno a la zona de desarrollo próximo nos ayuda a entender cómo "en collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul" (Vigotsky, 1985, p. 378). Observamos aquí la concomitancia

entre este concepto vigotskiano y las nociones de "andamiaje" y "formato" de la tesis de J. Bruner. El concepto de Z.D.P. aplicado al aprendizaje de una nueva lengua, se entiende como la adquisición de un nuevo sistema de signos a partir de sistemas ya interiorizados de la LM. que el niño ya ha asimilado, ignorando sus aspectos formales y limitándose a sus aspectos semánticos, fonéticos y discursivos, es decir, desde una conciencia de "uso" del lenguaje y no desde una conciencia formal.

Basándose en esta conciencia discursiva del lenguaje desde su "uso", Mallet en "Personnalité enfantine et apprentissage des langues", considera el cuento como instrumento ideal para el acceso del niño a una nueva lengua, en cuanto que es capaz de integrar sin rigidez en un conjunto narrativo secuencias de acciones, de descripciones y de diálogos.

Apoyándose en todos estos criterios, Uri Ruiz también propone el empleo de cuentos como base para la programación de una enseñanza temprana. Los cuentos deben cumplir los requisitos de contexto conocido, pautado, predecible y compartido con el adulto. Dentro de este enfoque instrumental del cuento para el aprendizaje de una nueva lengua, Artigal sugiere también la dramatización de historias motivantes y significativas basándose en dos planteamientos:

- a) el uso de la nueva lengua con la cual maestro y niños hacen cosas interesantes juntos, es decir, viven el relato de un cuento.
- b) la noción de "territorio compartido" o espacio mental internamente pautado y reconocido por los interlocutores en el que tienen lugar los primeros usos de la nueva lengua.

Resumiendo las propuestas de estos autores, parece que el perfil de los cuentos adecuados para la enseñanza temprana de una lengua extranjera debería ser el siguiente:

- Cuentos que narren una historia muy sencilla extrapolable a situaciones que el niño vive en el aula (por ejemplo una situación en la que se ha perdido un objeto y el protagonista pregunta a varios personajes dónde se encuentra hasta que uno de ellos le da la clave). Este tipo de argumentos permite la repetición de rutinas que pueden ampliarse a medida que la pequeña historia transcurre y aparecen nuevos personajes.
- Cuentos coherentes que permitan al niño anticipar lo que va a ocurrir.
- Cuentos que puedan ser dramatizados por los pequeños cuando éstos imitan los gestos de la maestra/o.
- Cuentos que permitan el acceso al significado de la narración a través de la mímica, la entonación, la organización del espacio o la estructura secuenciada del relato.
- Cuentos que guarden una estructura secuencial clara.
- Cuentos contados con un léxico variado y rentable en situaciones de comunicación dentro del aula.
- Cuentos que contengan algún elemento sorprendente.

Parece obvio que la utilización del cuento oral como instrumento de adquisición de una LE. hace necesarios unos contenidos específicos dentro de la materia de Literatura Infantil del Idioma Extranjero, que doten a nuestros alumnos, futuros maestros de Idioma Extranjero, de habilidades y recursos para llevar a cabo correctamente todas estas actividades en torno al cuento.

En primer lugar, la maestra debe ser capaz de seleccionar y adaptar previamente la narración, conocer el relato en todos y cada uno de sus detalles y asimilarlo como si se tratara de una experiencia personal.

En segundo lugar, y antes de comenzar la narración, la maestra ha de crear un ambiente propicio para captar la atención del niño, algo comparable en cierto modo a la sugestión hipnótica, valiéndose de las técnicas propuestas en sugestopedia (Galisson, 1983), fundamentalmente las que se refieren a la actitud, la voz y la mirada. En este sentido, A. Popet en "Des livres avant de lire", constata que la atención de los niños se consigue con ciertas técnicas que pertenecen más específicamente a la tradición oral: fórmulas mágicas, rimas, clichés introductores o que narren el final del cuento, etc.

Como señala J. Cervera en *Literatura y lengua en la educación infantil*, el maestro debe ser capaz de transmitir y hacer comprensible la narración repitiendo "convencionalmente" acciones reales o imaginarias. Es decir, debe ser capaz de repetir dramáticamente una acción real o imaginaria dominando los recursos expresivos del juego dramático (expresión lingüística, corporal, plástica, rítmico-musical) y conociendo los elementos fundamentales del drama (personajes, conflicto espacio, tiempo, argumento y tema).

Una vez establecida la necesidad de poner en práctica todas estas habilidades, se hace evidente que debemos adaptar tanto los contenidos como la metodología de la asignatura de Literatura Infantil en Idioma Extranjero para adecuarla a las exigencias que la enseñanza precoz de la Lengua Extranjera demandará de nuestros alumnos.

Un simple sondeo entre los profesores que en este momento están encargados de las clases de infantil y primaria en los centros públicos de nuestra comunidad, La Rioja, nos ha mostrado unas maestras/os en Lengua Extranjera que afirman, casi sin excepción, no encontrarse capacitados para poner en práctica las dramatizaciones, narraciones, etc. que propugnamos para impartir la enseñanza de una segunda lengua en preescolar. Esta es una situación que debe corregirse con urgencia pues, como Brumfit observa en la introducción a "Teaching English to Children": from Practice to Principle "There is little justificación for exposing learners to teachers who themselves lack confidence in their ability to teach and use the target language,"

Algunas de las quejas más frecuentes son:

1. Falta de la competencia específica en la lengua meta.
2. Presunta inadecuación de su personalidad para realizar actividades de este tipo.
3. Falta de la adecuada formación y adiestramiento en las clases recibidas en la Sección de Magisterio.

Un primer análisis de la situación revela que, efectivamente, estas deficiencias son reales y suficientes para impedir que se cree en el aula el rapport necesario para llevar a buen término las prácticas que proponemos. Sin embargo, tenemos la certeza de que estas dificultades pueden ser solucionadas o al menos paliadas en buena medida.

No se hará referencia al primer punto pues, aunque aborda un problema de base del que se debe tornar conciencia, no podemos ni pretendemos desde esta comunicación darle solución.

Respecto al segundo punto consideramos que es esencial persuadir, tanto a nuestros alumnos de Magisterio como a los profesores de infantil, de su potencial capacidad para adaptar, narrar, dramatizar y crear historias. Brumfit, con cuyo criterio coincidimos totalmente, considera que no hay nadie dentro de la esfera de la normalidad que sea incapaz de narrar una historia. El autor justifica esta afirmación arguyendo que en la vida cotidiana todos lo hacemos a diario en nuestras conversaciones.

En la misma línea, Morgan y Rinvolucrí a la afirmación frecuente entre profesores de lenguas extranjeras de "I can't tell stories" contestan: "You could be right, but if so you're in a small minority. In our experience very few teachers of English can read aloud adequately, but almost all have a hidden talent as story-tellers." (Morgan y Rinvolucrí, 1996, p. 1). Para estos autores, la lectura en clase, a la que ningún profesor pone cortapisas, implica una mayor dificultad que la narración. La explicación es que en aquella "the reader may be forced to interpret speech patterns and rhythms very different from his or her own" (Norman y Rinvolucrí, 1985, p. 8).

La conveniencia de descubrir nuestros talentos para contar historias es apremiante. Un aprendiz indudablemente presta más atención a un texto narrado que a un texto leído. En el primer caso improvisamos, utilizamos la mímica y una modalidad de lenguaje natural y coloquial que involucra al alumno en la historia en un grado mucho mayor. En definitiva, si hemos de utilizar historias en la clase, 10 mejor es narrarlas. En palabras de Leticia Dotras "Los cuentos, como los evangelios, no se escriben para ser leídos sino para ser contados." (Dotras, 1996, p. 7).

El tercer punto es el que más directamente nos atañe. Puesto que en Didáctica del Idioma ponernos a los alumnos en contacto con teorías en las que el uso del cuento y la narración son fundamentales, es necesario que en Literatura Infantil del Idioma Extranjero sean expuestos a las correspondientes prácticas de adaptación, dramatización y creación de cuentos.

La dificultad esencial radica en que el impulso para poner en marcha este *modus operandi* debe partir de profesores que, a menudo, tienen las mismas objeciones antes apuntadas para utilizar estas metodologías. Por tanto, es indispensable romper hábitos de décadas y proporcionar en las escuelas de Magisterio una enseñanza más acorde con los nuevos tiempos y con los últimos hallazgos en materia de enseñanza/aprendizaje. Es obvio que esto nos creará en principio algunos conflictos, pues como Vale y Feunteun observan: "Teachers are usually extremely emotionally committed to their work and may be reluctant to consider new ideas or approaches. This is

especially true if teachers are used to practising (and learning) in a more or less traditional manner". (1995, p.16).

Esta "apatía" frente a lo novedoso ha obstaculizado durante años la adopción de nuevas metodologías a nivel general; sin embargo confiamos en que, empezando a trabajar desde las Escuelas de Magisterio, pueda romperse el círculo vicioso. Nuestra confianza se basa sobre todo en el hecho probado de que no es únicamente el niño quien puede vivir activamente la Literatura Infantil. En opinión de muchos expertos una participación en la Literatura es esencial para el aprendizaje a cualquier nivel puesto que tiene un aspecto de interés emocional irremplazable.

Para ilustrar todo lo anteriormente expuesto, y a modo de ejemplo, hemos tomado un relato y lo hemos adaptado a dos niveles distintos: el de los alumnos de Magisterio y el de los pequeños aprendices de LE.

Hemos elegido el cuento "The Paradise of children" que Nathaniel Hawthorne elaboró inspirándose en el mito de Pandora. Este autor justificó su adaptación escribiendo en el prólogo: "many of the classical myths were capable of being rendered into very capital reading for children", Esta narración, que en su versión original tiene unas 29 páginas, se presta perfectamente tanto a su utilización en Magisterio como a su adaptación para niños de enseñanza precoz.

En cuanto a su utilización en el aula de Magisterio una de las ventajas de este cuento es que el narrador, cuando así lo estime oportuno, puede introducir temas de debate tales como "el ocio", "la curiosidad", "la mujer como comienzo de todos los males en el mundo" (mito de Eva etc.), o improvisar con facilidad otros muchos.

Después de la explotación del cuento en su versión original proponemos que el alumno de Magisterio resuma y elabore con nuestra ayuda un esquema con la trama argumental del cuento. Dicho esquema es extremadamente simple: niño y niña viven en un mundo libre de problemas. Un ser sobrenatural ha depositado en su vivienda una caja que no deben abrir. La niña insiste en abrirla y convence al niño. La caja se abre y los "problemas" de la vida son liberados inundando el mundo. A pesar de la irrupción del mal, el final del cuento introduce un nuevo elemento, "la esperanza", que se supone abrirá nuevas posibilidades.

A continuación proponemos que se proceda a la adaptación del cuento, el resultado de dicha adaptación es un texto muy sencillo que conserva una estructura tradicional y respeta el hilo argumental de la historia. Hay un objeto cotidiano (la caja) que encierra una sorpresa; la niña quiere conocer su contenido; se dan una serie de situaciones (las preguntas sobre el contenido de la caja) que se repiten. Todos estos elementos son indispensables para que los niños comprendan el relato y se interesen por él.

La adaptación debe pretender que la historia sea fácil de reproducir gestualmente para que los niños comprendan su significado. La versión adaptada en inglés del texto de Hawthorne sería la siguiente:

Narrador: Once upon a time in a faraway country lived a little girl and a little boy in a small cottage, They were happy playing, singing and laughing all the time. The boy had a big box that he was not allowed could not open because it contained

a secreto The little girl, who was extremely curious, wanted to know what was in the box and constantly asked questions about it .

Pandora: What is in that box?

Nicolás: I don't know, it's a secreto

Narrador: The days went by and the little girl asked again and again,

Pandora: What' s in that box?

Nicolás: I don't know, it's a secreto

Narrador: On Christmas Day Nicolás left the house for a while and Pandora thought: "i'm going to open the box", and she went ahead and opened it.

Pandora: Ohhhh. . . A ghost!

Narrador: Then Pandora began to cry bitterly.

Una vez adaptado el relato proponemos que se proceda a la dramatización. Cada vez que la historia se dramatiza, debe modificarse la última secuencia apareciendo un nuevo elemento de sorpresa. Esta modificación facilita el aprendizaje de léxico adicional y mantiene el interés de los niños.

Para llevar a cabo la dramatización el profesor de Magisterio debe asegurarse de que sus alumnos han asimilado todos los detalles de la narración y de que conocen todos los elementos que van a intervenir en su puesta en escena (gestos, entonación, ritmo del relato etc.). Concretamente en la historia que nos ocupa, los alumnos de Magisterio deben aprender a accionar con habilidad las marionetas que van a representar a los protagonistas de la historia: Pandora y Nicolás.

Entendemos que todas estas actividades que se realizan en el aula de Literatura Infantil no tendrían sentido de no ser cotejadas con su práctica en el aula de enseñanza precoz, por tanto proponemos que sea éste el siguiente paso. Una vez narrado y escenificado el cuento en el aula de enseñanza precoz los niños pasarían a adoptar el papel de Pandora curiosa; caminan en círculo alrededor de la caja, la miran con gesto de curiosidad, imitan a la maestra y repiten el diálogo arriba indicado. Tras la observación de la escenificación en el aula de enseñanza precoz se procedería a un análisis de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En esta reflexión hemos querido poner de manifiesto la desconexión actualmente existente entre los contenidos que se imparten en la asignatura de Literatura Infantil del Idioma Extranjero y las necesidades de los profesores de enseñanza precoz. Hemos apuntado las razones psicopedagógicas que aconsejan la utilización del cuento en esta etapa de aprendizaje del niño, de manera paralela a como ocurre en LM. Hemos señalado la necesidad de que el profesor de Literatura Infantil de las Escuelas de Magisterio introduzca un nuevo giro a su labor docente intentando proporcionar a sus alumnos una serie de habilidades pedagógicas que les permitan llevar a cabo en el futuro su tarea en el aula de enseñanza precoz. Por último, hemos propuesto un ejemplo de adaptación y metodología de un cuento para la clase de LE. en la etapa de Educación Infantil a partir de un relato utilizado previamente en el aula de Magisterio. Así hemos intentado dar un paso más en la adecuación de los programas de Magisterio a las nuevas demandas.

BIBLIOGRAFIA

- ARTIGAL, J.M. (1990) "Uso/adquisición de una LE. en el marco escolar entre los 3 y los 6 años". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 127-144.
- BRUMFIT, C. (1996) *Teaching English to Children: from Practice to Principle*: Essex, England: Longman,
- BRUNER, J. (1982) "The formats of Language acquisition", *American Journal of Semiotics*, 1-3, 1-16.
- CERVERA, J. (1993) *Literatura y Lengua en la Educación Infantil*. Bilbao: Edic, Mensajero.
- CORBETT, P.BRIAN, M. (1991) *My Grandmother's Motorbike*. Oxford: Oxford University Press.
- CORBETT, P.- MOSES, B. (1991) *My Grandmother's Motorbike*. Oxford: Oxford University Press.
- DOTRAS, L (1997) *Cuentos para educst*: Madrid: Editorial CCS., 7.
- HAWTHORNE, N. (1851) *The Paradise of Children*, en *A Wonder-Book for Girls and Boys*. Boston: Houghton Mifflin and Company.
- JANER MANILA, G. (1995) *Literatura Infantil y experiencia cognitiva*. Barcelona: Pirene,
- KRASHEN, S.D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. London: Pergamon.
- KRASHEN, S.D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language learning*. Oxford: Pergamon.
- MALLET, B. (1991) "Personnalité enfantine et apprentissage des langues" Enseignements/Apprentissages précoces des langues, N° spécial *Le Irensis dans le monde*, Août-Sept,
- MORGAN, J. - RINVOLUCRI, M. (1996) *Once Upon a Time: Using Stories in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 8.
- POPET, A. (1988) *Des livres avant de lire*. Paris: Nathan,
- URI RUIZ (1990) "La 2ª lengua en preescolar: una propuesta de diseño". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 5, 57-68.
- VALE, D. y FEUNTEUN, A. (1995) *Teaching Children English : a Training for Teachers*. Cambridge : Cambridge University Press.
- GALISSON, R. (1983) *La suggestion dans l'enseignement*. Coll. Didactique des langues étrangères. Paris:Clé International.
- VIGOTSKY, L (1985) *Pensé et langage*. Paris: Messidor/Editions sociales.
- ZANON, J. (1992) "Cómo no impedir que los niños aprendan inglés". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 93-110.

La adquisición del español como segunda lengua en las aulas de primaria: una reflexión

TERESA BORDÓN
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Nuevas situaciones en el aula

En los últimos años ha aumentado en las aulas de las escuelas de nuestro país la presencia de niños cuya lengua materna no es el castellano. Mi reflexión, por lo tanto, gira en torno a cómo se integran lingüísticamente los niños, en general hijos de emigrantes, que son escolarizados en zonas donde el castellano es la primera lengua.

Todos somos conscientes, y no es necesario poseer conocimientos lingüísticos para ello, de la facilidad con que los niños aprenden o, tal vez sea más apropiado decir, adquieren una lengua.

En esta breve comunicación, intento reflexionar en por qué y cómo es así; pero, también me gustaría esbozar la necesidad de ser conscientes de que pueden aparecer, y de hecho aparecen, situaciones problemáticas en el rendimiento escolar de los niños a causa de desajustes lingüísticos.

1.2. Lengua extranjera y segunda lengua. El español como segunda lengua.

Creo conveniente, en esta introducción precisar la diferencia entre lengua extranjera y segunda lengua. A este respecto, adopto la línea de la británica de lingüística aplicada que con lengua extranjera se refiere a una lengua que se enseña como una asignatura más del currículo pero que no se usa como medio de instrucción escolar ni es tampoco la lengua de comunicación dentro de un país. Mientras que considera segunda lengua: 1) a la que se adopta ampliamente como medio de comunicación en ciertos sectores (gobierno o educación) y que convive con otra u otras lenguas que utiliza la población para la comunicación, y 2) a la lengua nativa de un país que tiene que aprender gente que vive ahí pero que tiene otra primera lengua.

En este trabajo cuando me refiero al español como segunda lengua, lo hago según lo definido en el punto 2) de segunda lengua, ya que mi reflexión se centra en el niño, cuya lengua materna no es el español, pero éste es la primera lengua en el nuevo medio en el que va a vivir y en el que se va a llevar a cabo su escolarización.

1.3. Conceptos de adquisición y aprendizaje.

También, quisiera aclarar los conceptos de adquisición y aprendizaje que establezco de acuerdo con las definiciones realizadas por Krashen (1983) ¹.

La adquisición se refiere al proceso que supone desarrollar y poseer la primera lengua. Es un proceso inconsciente e involuntario en el que las reglas que configuran la lengua no se explican de forma específica.

El aprendizaje supone un proceso consciente en el que se analizan y explican las reglas que configuran una lengua y sus características.

Como hablantes nativos de una lengua, la hemos adquirido en primer lugar. Posteriormente, la hemos aprendido de forma más o menos profunda dependiendo de los intereses y posibilidades de cada uno. Pero todos sabemos que un hablante nativo de español, aunque sea analfabeto y jamás haya recibido una clase de lengua, ha adquirido el sistema de lengua que llamamos español. Dicho hablante, aunque cometa vulgarismos, raramente producirá secuencias ininteligibles por no gramaticales.

Sin embargo, el hablante no nativo de español que lo estudia como lengua extranjera puede cometer errores que le lleven a producir secuencias ininteligibles a causa de su agramaticalidad.

Ahora bien, del mismo modo que, en el caso de la primera lengua, al proceso de adquisición le puede seguir el de aprendizaje, en lo que respecta a una lengua extranjera, al proceso de aprendizaje le puede seguir el de adquisición o producirse de forma paralela.

Solo quería aclarar estos conceptos ya que voy a utilizarlos reiteradamente en el siguiente apartado.

2. ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN LAS AULAS DE PRIMARIA.

2.1. Bases objetivas para la adquisición y el aprendizaje.

El niño extranjero que llega a España con una primera lengua distinta del español cuenta con unas condiciones objetivas, que desarrollaré a continuación, las cuales van a contribuir a los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua.

¹ Krashen, 8.(1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Aquí, Krashen establece los puntos fundamentales de su Teoría del Monitor, de la cual la distinción entre los procesos de adquisición y aprendizaje constituye la primera hipótesis.

2.1.1. La *edad y el medio*.

Los niños encuadrados en el ciclo de educación primaria, por su edad (de seis a doce años), se encuentran en un momento idóneo para la adquisición de lengua 2. De este modo, esta condición biológica va a favorecer el proceso de adquisición. Al mismo tiempo, también por su edad, el niño se encuentra en el periodo de escolarización obligatoria, por lo cual, teniendo en cuenta el papel que se le otorga a la enseñanza de la lengua (y aquí me refiero al español como primera lengua) en el currículo de primaria 3, también se va a ver integrado en un proceso de aprendizaje de la lengua.

Además, el niño se va a encontrar en un medio perfecto para la adquisición y aprendizaje de la lengua. El español, la segunda lengua en este caso, se va a convertir en su lengua de relación y expresión a todos los niveles, excepto en el ámbito puramente familiar,

El español estará presente en todos los ambientes en que se desenvuelva la vida del niño: la escuela y la calle; en sus actividades docentes y en las de ocio. La lengua penetrará incluso en el medio familiar: resulta difícil imaginar algún hogar sin la presencia todopoderosa del televisor.

En una situación como ésta, es indudable que los procesos de adquisición y aprendizaje se producirán de forma simultánea.

Se ha investigado notablemente sobre la enseñanza de lenguas extranjeras a niños, así como de la especial situación lingüística de los niños en zonas bilingües. No es mi objetivo, en este trabajo, tratar sobre estos asuntos.

No obstante, considero pertinente, por sus aplicaciones a la situación de niños extranjeros que entran en contacto con una segunda lengua, referirme a los factores que citan Curtain y Pesola (1988) 4 como claves para que el aprendizaje de lenguas extranjeras se lleve a cabo con éxito por parte de los niños,

Incluyo los mencionados conceptos en adaptación y traducción propias.

1. Los niños aprenden mejor una lengua extranjera cuando su lengua nativa no se usa para la instrucción.
2. Los programas de aprendizaje de lenguas que funcionan hacen hincapié en la comprensión más que en la expresión en los primerosestadios y usan los hallazgos de la investigación en segundas lenguas para el desarrollo de todos los aspectos del programa.

2 Lenneberg, (1975) *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Lenneberg sostiene que la edad ideal para adquirir lenguas se sitúa entre los dos y los doce años.

3 En las cajas rojas que contienen las descripciones del Currículo de Primaria pp. 52-69 y 113-124.

4 Curtain, H.A & Pesola, C.A. (1988) *Language and Children Making the Match*. En la introducción de este libro (pp. XIV-XV) las autoras enuncian los conceptos clave para la enseñanza de lenguas extranjeras en escuelas elementales y primarias. Aunque se refieren a lengua extranjera y no a segunda lengua, los recojo porque los considero aplicables al concepto de segunda lengua establecido en esta comunicación.

3. Es necesario un contexto comunicativo significativo: situaciones sociales y culturales; instrucción con contenido; juegos y canciones; experiencia en trabajos manuales y actividades deportivas.
4. El aprendizaje de la lengua conviene encuadrarlo en experiencias concretas; es necesario planificar el uso de apoyos visuales, materiales auténticos y actividades manuales.
5. Es fundamental proporcionar oportunidades para el movimiento y la actividad física.
6. Las actividades tienen que ir dirigidas a los niveles cognitivo y de interés del niño, así como a sus destrezas motoras.
7. Las actividades deben ser, asimismo, interdisciplinarias.
8. La cultura se aprende mejor a través de experiencias con prácticas culturales que a través de debates y lecturas. La educación global debe ser una parte integral del currículo.
9. Las actividades se deben organizar de acuerdo con un syllabus comunicativo más que siguiendo un syllabus gramatical. La gramática en sí misma no debe ser el objeto de la instrucción.
10. También, las actividades deben establecer que la lengua es un medio real de comunicación.
11. Los programas de lengua que tienen éxito proporcionan unos materiales para la lectura y la escritura apropiados a la edad y los intereses de los niños, incluso en los estadios más tempranos,
12. Es necesaria la evaluación frecuente y regularizada, realizada de tal modo que sea consistente con los objetivos del programa,

Tras la lectura de estos puntos, considerados clave para la enseñanza de lenguas extranjeras, podemos observar que el niño extranjero trasladado al medio en que el español es la lengua de uso:

- Va a recibir su instrucción -toda su instrucción y no sólo la relativa a la lengua en español (cfr. 1). Este punto reviste una importancia extraordinaria. En las clases de enseñanza de lenguas extranjeras, la lengua es el objeto de estudio; en el caso del niño que asiste a la escuela, la lengua puede ser y es objeto de estudio en sí misma, pero al mismo tiempo es también el instrumento para incorporar otros conocimientos,
- Va a contar con un contexto altamente comunicativo y significativo. La necesidad de comunicarse existe a todos los niveles y en todos los ámbitos de su vida. Es evidente que toda su actividad lingüística estará enmarcada en experiencias concretas y que los materiales audiovisuales en los que aparecerá la lengua serán auténticos (cfr. 3 y 4).
- Va a poder desarrollar actividades físicas y motoras (cfr. 5 y 6) ya que éstas aparecen en el Currículo de Primaria, En estas actividades estará presente la lengua.

- Los materiales para la lectura y la escritura van a ser los apropiados para su edad (cfr. 11); el hecho de que el niño esté cursando estudios de primaria hará que, inevitablemente, los materiales utilizados sean los idóneos para su edad e intereses. No como ocurre cuando se utilizan materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera en que los materiales están destinados a contener un determinado vocabulario o ilustrar una estructura gramatical específica sin tener en cuenta las necesidades e intereses específicos del aprendiz.

Así, el niño extranjero, insertado en el Inedia en que el español es la lengua de uso común, recibirá una enorme cantidad de input lingüístico totalmente contextualizado: lo cual le proporciona la base idónea para que se produzca un proceso de adquisición natural de la lengua que estará reforzado por un proceso paralelo de aprendizaje.

2.2.2. *Necesidades comunicativas.*

El niño extranjero trasplantado a España tiene unas necesidades comunicativas muy fuertes. Como hemos mencionado antes, la lengua . el español en este caso . está presente en todos los ámbitos de su vida: para jugar con los otros niños, para aprender en la escuela, para ver la televisión.

El nivel de motivación para comunicarse en la segunda lengua es altísimo.

Mc Namara ^s sostiene que el niño, con una primera lengua cualquiera que sea que llega a un lugar con una lengua que desconoce, aprende el nuevo idioma con más rapidez y corrección que un adulto que asiste a clases regulares de la lengua en cuestión. La explicación es que el niño aprende en la calle· es decir, relacionándose con otros niños hablantes nativos en un contexto natural . donde las necesidades comunicativas son muy acuciantes y donde se le recompensa o penaliza muy fuertemente dependiendo de su éxito o de su fracaso.

De este modo, podemos ver que en el niño con lengua extranjera trasplantado al medio hispanohablante se dan estas necesidades:

- desarrollar relaciones sociales fuera del ámbito familiar del hogar propio.
- integrarse en el medio escolar a través de relaciones .sociales (jugar con los otros niños) y académicas (seguir el ritmo del curso que le corresponde).

De este modo el niño, desde el primer momento, va a poner en práctica todas las destrezas de la lengua:

- las orales: comprensión auditiva y expresión oral, en sus relaciones sociales y también en las escolares.

^s Mcnamara, J. (1973) "Nurseries, Streets, and Classrooms: Some Comparisons and Deductions". El autor del artículo insiste en la importancia del valor comunicativo de la lengua y en la necesidad de niño de comunicarse.

-las escritas: comprensión de lectura y expresión escrita, fundamentalmente en las actividades escolares.

Respecto de este último punto, conviene mencionar que puede ocurrir que el niño extranjero, por la edad, esté en el curso en el que se procede a la enseñanza de la lectura y la escritura: habilidades que deberá aprender al tiempo-que sus compañeros hablantes nativos. Si el niño extranjero todavía no ha adquirido un buen dominio de las destrezas orales puede tener dificultades para la adquisición de las destrezas escritas.

Sin embargo, también es cierto que el aprendizaje de estas destrezas puede convertirse en un medio de aprendizaje de la lengua.

Vistas así las cosas, parece que el niño hablante de una lengua extranjera, insertado en un medio en que el español es la lengua habitual para la comunicación y la vida escolar, no debería tener problemas de adquisición y aprendizaje ya que cuenta con un input perfecto y unas necesidades comunicativas muy fuertes.

La existencia de lengua contextualizada, la necesidad de entender y producir emisiones significativas, de llevar a cabo con éxito tareas en las que intervenga la segunda lengua, son rasgos que están presentes en los métodos y enfoques utilizados actualmente en la enseñanza de lenguas extranjeras ⁶. Y, sin duda, la existencia de estos factores es determinante en la rapidez y la perfección con que los niños adquieren una lengua nueva.

Sin embargo, el *maestro*educador no debe olvidar que la adquisición de una lengua es un fenómeno complejo y que, en muchos casos, el fracaso de un niño no hispanohablante nativo en sus actividades escolares puede deberse a falta de competencia lingüística.

3. PROBLEMAS ESPECÍFICOS DEL NIÑO QUE APRENDE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA.

3.1. Plano lingüístico: interlengua y estrategias de aprendizaje.

Hoy día es ampliamente aceptada la concepción de interlengua⁷ propuesta por Selinker (1974) que la define como un sistema intermedio situado en un *contituum* que se extiende desde la lengua materna hasta la lengua meta; es un sistema regido por sus propias reglas y que raramente llega a ser totalmente congruente con el sistema de la segunda lengua, excepto si la adquisición de segunda lengua se produce en una edad muy temprana.

Existen estudios (Dulay y Burt, 1972) que confirman la existencia de estrategias de aprendizaje de lengua universales en todos los niños. Es decir, que sea cual sea

⁶ A partir del syllabus nociofuncional de Wilkins (1976), el enfoque comunicativo y más recientemente el enfoque por tareas, los métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras se construyen a partir de unidades significativas y no de estructuras gramaticales.

la lengua primera del niño, el análisis de errores de su interlengua muestra la reconstrucción de la sintaxis de la lengua extranjera ⁷ de forma parecida y se detecta la presencia de errores similares. La presencia de errores similares refleja lo que se describe como "construcción creativa" que consiste en un proceso por el cual los niños son capaces de reconstruir reglas para el habla que oyen, guiados por mecanismos universales innatos que les llevan a formular ciertos tipos de hipótesis sobre el sistema de lengua que van adquiriendo hasta que el desajuste entre lo que reciben y lo que producen se resuelve.

Esto no contradice que, por otro lado, el tener una u otra primera lengua lleve a cometer una serie de errores de transferencia, que se reflejarán en todos los planos de la lengua. Cuanto más joven sea el niño, más rápidamente desaparecerán las transferencias fonéticas y el niño extranjero adquirirá totalmente el sistema fonológico del castellano. El niño con lengua extranjera escolarizado en español pasará por diversos niveles de interlengua hasta que llegue a adquirir una competencia de hablante nativo propia de su edad en la lengua meta. Este es el resultado previsible, salvo en casos de escolarización a edad tardía, rechazo psicológico de la segunda lengua u otras causas que aquí no es el momento de analizar.

Creo que merece la pena emprender estudios analizando la interlengua que manifiestan los niños teniendo en cuenta su edad, el nivel de instrucción y otros factores como la destreza lingüística y la actividad para la que se está utilizando la lengua.

Entre otras aplicaciones, un análisis de la interlengua, así como de los errores y dificultades presentes en el niño con lengua extranjera que cursa estudios de primaria en escuelas españolas (donde el castellano es la primera lengua y la lengua de instrucción escolar), nos puede ayudar a confeccionar los materiales idóneos para remediar las carencias lingüísticas de este tipo de alumno.

3.2. Medio familiar.

Antes de concluir, quiero mencionar de forma muy breve cómo la decisiva importancia que tiene el medio familiar en el niño también puede influir en su adquisición y aprendizaje de la segunda lengua.

Variables como: el nivel cultural de la familia, su relación con su propia lengua (la lengua nativa del grupo familiar) y el nivel de dominio de la nueva lengua (el español) por parte del núcleo familiar, son factores que conviene no olvidar.

4. CONCLUSIÓN

Este trabajo no pretende ser más que una reflexión ante una situación que para muchos de nosotros es bastante nueva. Quienes se encuentran ante la tarea de instruir

⁷ Podríamos extender esta afirmación a lo que en esta comunicación se ha estado llamando segunda lengua.

a alumnos para los cuales el español es una segunda lengua no deben olvidar que, aunque el niño del ciclo de preescolar va a tener muchos factores favorables para la adquisición y el aprendizaje del español, esta situación puede producir fracaso escolar.

Creo que cuando nos planteemos ofrecer clases de español como segunda lengua a niños extranjeros escolarizados en primaria, éstas tienen que presentar unas características especiales de acuerdo con la edad de este tipo de aprendiz y sus necesidades comunicativas.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

- CURTAIN, H.A. & PESOLA, C.A. (1988) *Language and Children . Making the Match*. E. Addison-Wesley,
- DULAY, H. & BURT, M (1978) Natural Sequences in Child Second Language Acquisition, en HATFIELD, E. (Ed.) *Second Language Acquisition: A book of Readings*. Rowley (Ma): Newbury House.
- KRASHEN, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- LENNEBERG, E. (1975) *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad.
- MCNAMARA, J. (1973) "Nurseries, Streets and Classrooms: Some Comparisons and Deductions", *Modern Language Journal*, 57, 250-254.
- WILKINS, D. A. (1976) *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

La formación del profesorado en Portugal

ISABEL CANTÓN MAYO - JESÚS NICASIO GARCÍA SÁNCIEZ.

Universidad de León

1.- BREVE PANORÁMICA DE LA ESTRUCTURA Y PRINCIPIOS DEL SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÉS

La Constitución Portuguesa confiere la competencia exclusiva para legislar a la Asamblea de la República. El sistema educativo portugués se rige por la Ley de Bases del Sistema Educativo (Ley 46/1986 de 14 de octubre) que se estructura en los siguientes grandes apartados:

- I.- Ámbitos y principios.
- II.- Organización del sistema educativo.
- III.- Apoyos y complementos educativos.
- IV.- Recursos humanos.
- V.- Recursos materiales.
- VI.- Administración del sistema educativo.
- VII.- Desarrollo y evaluación del sistema educativo.
- VIII.- Enseñanza particular y cooperativa.
- IX.- Disposiciones finales y transitorias.

En el primer bloque presenta las siguientes novedades sobre lo anteriormente vigente:

- Atribuye a un único ministerio específico la coordinación de la política relativa al sistema educativo en el que se insertan todas las modalidades de formación.
- Amplía la escolaridad básica y obligatoria a nueve años, estructurada en tres ciclos, con objetivos específicos, salvaguardando una coherencia global, y define los apoyos y condiciones que debe garantizar el estado para que su frecuencia sea efectiva y conseguida por todos.
- Determina los objetivos generales y los diversos dispositivos públicos y privados para la educación de los niños antes de la escolaridad obligatoria atribuyendo a un único ministerio el papel de orientación, de apoyo técnico-pedagógico y la inspección de los mismos.

- Organiza la enseñanza secundaria de formas diferenciadas con duración de tres años contemplando de forma predominante la preparación para la vida activa o para la enseñanza superior, conteniendo en todas las modalidades una formación técnica, tecnológica o profesional, integrando el duodécimo año en la enseñanza secundaria.
- Atribuye en los diversos niveles de escolaridad un lugar destacado a la formación técnica, tecnológica y profesional.
- Define los objetivos de la enseñanza superior que integra dos tipos de escuelas: las universitarias y las politécnicas: estas organizan cursos y atribuyen grados hasta la licenciatura, y las otras pueden llegar al tnaestrado (cursos de doctorado) y doctorado.
- Determina las reglas flexibles del agrupamiento y posible integración de estos dos tipos de escuelas, su acceso, loas pruebas y su frecuencia, tanto de ámbito nacional como de cursos o grupo de cursos afines.
- Consagra la integración de escolares deficientes en escuelas ordinarias con adaptación curricular y apoyo psicopedagógico, También establece la orientación escolar, profesional y de salud escolar.
- Establece la educación recurrente y de adultos como una segunda oportunidad de educación básica y secundaria. Engloba la educación extraescolar en el sistema educativo y acepta el papel de relevo que en ellas desempeñan asociaciones recreativas, de estudiantes, etc.
- Valora la educación a distancia donde inserta la Universidad Abierta, apoyada en los recursos multimedia y las nuevas tecnologías de la información.
- Incentiva la creación de escuelas portuguesas en los países con legua portuguesa oficial y para las comunidades de emigrantes en otros países.
- Determina los principios a los que deben atenerse los establecitiimientos escolares y sus edificios para combatir las asimetrías regionales existentes y garantizar la flexibilidad y polivalencia.
- Dedicar especial atención a los recursos educativos destacando los manuales escolares, las bibliotecas y mediatecas, los laboratorios, centros regionales de recursos y apoyo.
- Establece que la formación de todos los profesores y educadores se realice en cursos de enseñanza superior de escuelas o de universidades y que la formación inicial se complemente con una formación continua en una perspectiva de educación permanente.
- Enuncia algunos criterios generales que deben presidir la progresión en la carrera de los profesionales de educación que destacan al evaluar las actividades ejercidas y la cualificación adquirida.
- Define los principios a que debe obedecer la administración del sistema educativo a nivel central, regional-autonómico y local, destacando los principios de democracia y participación de los implicados así como la conexión con la comunidad.

- Se constituye el Consejo Nacional de Educación, donde participan todas las fuerzas sociales culturales y económicas, procurando el consenso en la política educativa.

Esta estructura comprende como vemos tres niveles diferenciados: educación básica, educación secundaria y educación superior.

La educación básica se desenvuelve a lo largo de nueve años y está organizada en tres ciclos secuenciales sin denominación propia, sino con números: 1º, 2º y 3º. El primer ciclo dura cuatro años, el segundo dos años y el tercero tres años. Comienza a los 6 años y termina a los 15 abarcando lo que se llama escolaridad obligatoria. La administración de estas escuelas es democrática participando todos los estamentos a excepción de los alumnos: docentes, familias, y personal no docente.

La educación secundaria comprende tres años, constituyendo un único ciclo que abarca los cursos 10º, 11º y 12º en años de escolaridad entre los años 15 a 18 de edad.

La educación superior se divide en dos tipos: enseñanza universitaria y enseñanza politécnica. La duración de los cursos de educación superior es variable, existiendo un sistema relativamente complejo de grados y diplomas con una articulación también compleja.

La educación preescolar y extraescolar pueden realizarse en escuelas o en jardines de infancia, y en otros establecimientos. La educación básica se realiza en escuelas, en centros a distancia, etc., es decir tiene un alto nivel de flexibilidad. Los tipos de centros que se contemplan en educación no superior son más de 20, según los ciclos y niveles que impartan, pero los más importantes de en educación básica son los siguientes:

- Escuelas que contienen *todos* los ciclos de la educación básica.
- Escuelas que contienen *todos* los ciclos de la educación básica y además la educación secundaria.
- Escuelas con el primer y segundo ciclo de educación básica.
- Escuelas con 2º y 3º ciclos de educación básica
- Escuela que contienen el 2º y 3º ciclos de educación básica y además la secundaria.

Los tipos de establecimientos escolares son muy variados y las formas institucionales del sistema educativo también son diversificadas, dejando mucho campo abierto tanto al Gobierno como a la Administración y particulares. Una panorámica general de la estructura del sistema educativo portugués que diseñó la Ley de Bases puede verse en el siguiente gráfico.

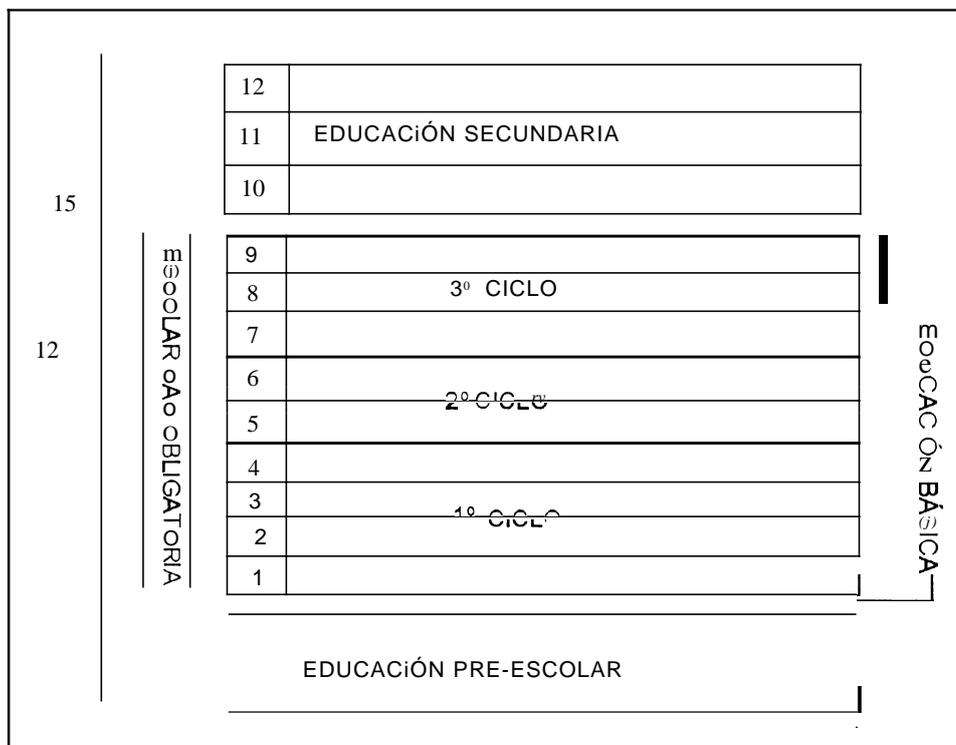


Fig. 1 -Estructura del sistema educativo portugués (A) duración variable.
DESE (Diploma de Estudios Superiores Especializados)

2.- LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y SECUNDARIA

2.1.- Antecedentes y marco legal

El marco legal de la formación del profesorado en Portugal se ha canalizado a través de dos redes diferenciadas: red de colegios para la formación de maestros de primaria y la red de colegios para formar profesores de secundaria. Estas dos redes han discurrido por caminos diversos, no siempre convergentes históricamente destacando las siguientes fases:

Colegios de formación de maestros de primaria

- Escuelas Normales Primarias (1862-1930)
- Escuelas del Magisterio Primario (1930- 1980)
- Escuelas Superiores de Educación (de 1980 a la actualidad).

Colegios de formación de profesores de secundaria

- Curso de habilitación para el Magisterio Secundario (1901-1916)

- Escuelas Normales Superiores (1916-1930).
- Universidades, a partir de los años sesenta.

La formación de profesores actualmente está regulada por el título V de la Ley de Bases y distingue varios apartados desde la formación inicial para primaria y secundaria, pasando por la cualificación para la educación superior, a la formación continua y la carrera docente. Los grados y diplomas de la educación superior son muy variados como puede verse en el siguiente cuadro.

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	ENSEÑANZA POLITÉCNICA
*Bachiller (a)	* Bachiller
"Licenciado	* Licenciado (b)
"Mestre (cursos de doctorado)	
"Doctor	
"Diploma de Estudios Superiores Especializados (DESE)	
"Otros diplomas y certificados para cursos de corta duración.	

- (a) Sólo en ciertos programas de formación profesional de profesores.
 (b) Mediante una licenciatura bi-etápica, por yuxtaposición coherente de un bachillerato y un curso de estudios superiores especializados.

Los DESE fueron la innovación más potente al introducirse como diploma que permite la articulación entre la enseñanza universitaria y la politécnica y abre camino al sistema de grados pudiendo llegar desde el Bachiller a la culminación con el doctorado para profesores con formación inicial de Maestro y en el mismo centro.

El Estado exige una formación profesional previa para estos docentes adecuada a los respectivos niveles de educación y a las diversas materias curriculares, e indica como ha de darse esa formación y se responsabiliza de su existencia y control. Tiene dos puntos importantes: la distinción entre formación inicial y continua del profesorado convenientemente articulada y la flexibilidad de la formación que no es rígida ni definitiva.

La duración de esta formación ha sido reformulada en Julio de 1997 y exige para el Doctorado 600 horas de formación; para el Maestrado, 400 horas; para la parte curricular del Maestrado, la Licenciatura o el curso de Estudios Superiores Especializados completo: 300 horas.

-Plano sustancial:

- La formación *inicial* exige formación superior para todos los educadores y profesores.
- La formación continua como complemento de la anterior en una perspectiva de educación permanente, también de nivel superior.

- Plano organizativo:

- . *Formación flexible*, que permita la reconversión y la movilidad de los profesores mediante formación complementaria articulada con la formación inicial y con la formación continua, pudiendo además asumir otro tipo de formación.
- . *Formación integrada*, asociando la preparación científico-pedagógica a una articulación entre la teoría y la práctica asentada en prácticas metodológicas.
- *Formación participativa* que conduzca a una práctica reflexiva y continuada de auto-información y autoaprendizaje.

-Plano referencial:

- *Formación creativa*, que estimule la innovación y la investigación con referencia a la realidad social y a la actividad educativa desde una perspectiva crítica y activa.

2.2.-Formación inicial de los profesores de educación pre-escolar y de educación básica y secundaria.

Existen seis programas de formación de profesores específicos relativos a:

- 1) Educadores de preescolar.
- 2) Profesores de 1^o ciclo de educación básica.
- 3) Profesores de 2^o ciclo de educación básica.
- 4) Profesores de 3^o ciclo de educación básica.
- 5) Profesores de educación secundaria.
- 6) Profesores de disciplinas profesionales, vocacionales y artísticas (formación especial)

Para cada uno de estos programas de formación se especifican en la Ley prescripciones relativas a:

- Grado o diploma que certifica la formación.
- Qué institución está habilitada para la formación.
- Modelos de programa de formación.
- Ámbito de la formación.

La formación de los profesores de preescolar y de primer ciclo-de primaria se adquiere en Escuelas Superiores de Educación o Institutos Politécnicos con un número de créditos establecidos a lo largo de tres años en los que se pueden cursar diversas especialidades.

La formación de los profesores de primer ciclo de primaria es superior, sea universitaria o politécnica, en todas las áreas de formación: académicas, artísticas, profesionales, vocacionales, tecnológicas, de educación física y deportiva, etc.

En concreto para la formación inicial de los maestros se ofrecen las siguientes especialidades, todas ellas de tres cursos de duración:

- Acción social Escolar
- Educadores Infantiles o de Preescolar.

- Educadores Sociales
- Gestión del Patrimonio.
- Tecnología de la Comunicación Audiovisual.

Estos estudios tienen como condición de entrada haber cursado el duodécimo año de escolaridad (haber finalizado la secundaria), una prueba de portugués y los criterios de selección del alumnado son al 50% entre el prueba específica a nivel nacional y los cursos 10^a-11^a y 12^a. Para educadores de infancia se exige además del portugués elegir otra prueba de entre las materias siguientes: Filosofía, Literatura Portuguesa, Diseño, Matemáticas. Una vez finalizados con éxito conducen a la titulación de Bachillerato, equivalente a nuestras diplomaturas, Los créditos que cursan los educadores de infancia son unos 70 cada curso, de los que 18 cada año son de Ciencias de la Educación haciendo un total de 54 en la carrera y 78 créditos de prácticas pedagógicas repartidas entre los tres cursos. (Vid, Guía de cursos de la Escuela Superior de Educación, Curso 97/98 Oporto)

FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN PORTUGAL

NIVEL EDUCATIVO	TITULACION	INSTITUCIÓN FORMADORA	TIPO DE FORMACIÓN	DOCENCIA
Educador de infancia	No específica	(1) Escuelas Superiores de Educación, o (2) Universidades con formación específica.	Curso destinado específicamente a esa formación	Toda la educación preescolar
Profesor de Educación Básica de 1º ciclo	No específica Se deduce que Bachillerato	(1) Escuelas Superiores de Educación, o (2) Universidades con formación específica	Curso destinado específicamente a esa formación	Todo el primer ciclo de Educ. Básica.
Profesor de Educación Básica de 2º ciclo	Licenciados	Idem, Idem	Licenciatura para ambas etapas; Bachillerato (Prof. de 1º ciclo) más curso de estudios superiores en este nivel	Áreas interdisciplinares de formación básica
Profesor de Educación Básica de 3º ciclo	Licenciados	Universidades que dispongan de unidades de formación propias al efecto	a) Formación integrada en el ámbito curricular respectivo: licenciado en... b) Licenciatura previa y adecuación a las necesidades curriculares de este nivel más un curso de formación pedagógica	Una disciplina o un grupo de disciplinas o área.

NIVEL EDUCATIVO	TITULACION	INSTITUCIÓN FORMADORA	TIPO DE FORMACIÓN	DOCENCIA
Profesor de Educación Secundaria	Licenciado	ídem.	ídem. ídem.	Una disciplina
Prof. de disciplinas profesionales y vocacionales en educación básica y Secundaria	Titulación no específica (diploma de estudios superiores especializados equivalente a licenciado)	1) Escuelas Superiores de Educación. o 2) Universidades con especialidades al efecto concordando con el nivel de estudios a que se destinan.	1) Cualquiera de los modelos de formación inicial citados para 2º o 3º ciclo de básica o secundaria. 2) Curso superior adecuado (Bachillerato o licenciatura) más formación pedagógica complementaria.	Ámbito del respectivo curso superior.

Fig 2. La diversidad de formación del profesorado en el Portugal

La formación de estos maestros de primer ciclo es de Bachillerato, que es el equivalente español a la Diplomatura. Lemos (1995,88) caracteriza, aunque en hipótesis, así esta titulación se caracteriza por:

- Es un Bachillerato-Diplomatura en educación, y esto quiere decir que conduce a la formación de profesores de primer ciclo.
- Es un Bachillerato generalista en educación, que se articula también con coherencia con el curso superior de estudios especializados posterior.
- Es un Bachillerato de formación científica en el ámbito de la docencia futura seguido de un curso de estudios superiores especializados que asegura la formación profesional.

El autor citado se inclina por la primera de las propuestas por ser la más consistente, la más económica en organización y la más fructífera. Además anota que se prescribe una creciente especialización en la docencia desapareciendo la discontinuidad que había existido entre la educación preparatoria de 2º y 3º ciclos y la primaria de primer ciclo.

Los profesores de 1º y 2º ciclo de básica también llamados Profesores do Ensino Básico reciben formación en Universidades o en Escuelas Superiores de Educación-Politécnicas. En este caso tienen formación que dura cuatro años y abarca las siguientes especialidades:

- Educación Física.
- Educación Musical
- Educación Visual y Tecnológica.
- Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza.

- . Portugués-Francés
- . Portugués-Inglés.

La formación de los profesores de segundo y tercer ciclo de primaria y de toda la secundaria es de Licenciatura con un curso de formación pedagógica. Sólo se puede adquirir la formación para profesores de segundo ciclo de primaria si anteriormente se ha cursado un Bachillerato (Diplornaturajde la misma especialidad o coherente con el curso de estudios superiores especializados. Puede adquirirse de las dos formas siguientes: los cursos de Licenciatura para profesores de 2º ciclo de primaria realizados en Escuelas Superiores de Educación son del tipo de la Licenciatura adquirida que ha de ser coherente y está constituido por un Bachillerato (Diplomatura) más un curso de Estudios Superiores Especializados. Estos profesores imparten una disciplina o un grupo de disciplinas afines. La segunda forma es mediante la Licenciatura adquirida en universidades que es la misma que la adquirida en una escuela superior. Los cursos de Estudios Superiores Especializados DESE son muy variados y se suelen impartir en las Escuelas Superiores de Educación. Entre otros la de Oporto ofrece para el curso 97/98 los siguientes para los que es requisito de entrada poseer el Bachiller o la Licenciatura; ser profesor profesionalizado de 2º o 3º ciclos de Básica o de Secundaria; tener 5 años lectivos completos de servicio como profesor de 2º o 3º ciclos de Básica o de Secundaria:

- . Administración Escolar.
- . Animación Comunitaria y Educación de Adultos.
- . Ciencias del Deporte.
- . Currículo y Supervisión.
- . Educación Especial-Educación Preescolar y Educación Básica de 1º ciclo.
- . Educación Especial-Educación Preescolar y Educación Básica de 2º y 3º ciclo y Secundaria.
- . Expresión Dramática

Una panorámica general es la que se ofrece en el cuadro anterior, adaptado de Lemas (1994).

Los profesores de secundaria tiene una formación de licenciado en una materia, o una formación integrada más un curso de formación pedagógica. La formación se adquiere en los mismos establecimientos que la anterior, pero imparten únicamente una disciplina.

Finalmente la formación de profesores de disciplinas profesionales, vocacionales o artísticas de la enseñanza básica y secundaria exige un título de especialización, (normalmente título superior especializado o equivalente al grado de licenciado). Se adquiere en Escuelas Superiores de Educación o en Universidades con esa titulación. Además sirve cualquiera de los modelos de formación inicial validados para segundo y tercer ciclo de enseñanza básica y secundaria; y también el Bachillerato, o la Licenciatura, complementados ambos con un curso de formación pedagógica.

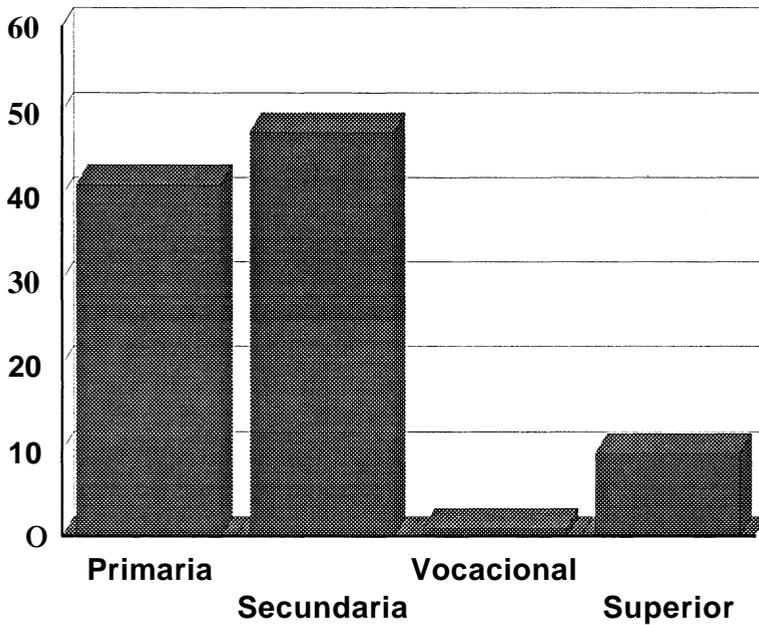


Fig. 3.- Distribución del profesorado por niveles en Portugal. Adaptado de Popkewitz, 1994, 93.

3.- LA FORMACIÓN DE OTROS PROFESIONALES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Además de los profesores existen otros cuatro tipos de profesionales en el sistema educativo portugués:

3.1.- Profesores de Educación Especial

Se parte de profesores de preescolar, de profesores de básica y secundaria que adquieren una cualificación de alguna de estas formas:

- a) Con la práctica de educación o de enseñanza ordinaria o especial
- b) Mediante cursos especialmente diseñados al efecto.
- e) En Escuelas Superiores que dispongan de recursos propios en este campo.

Queda, por tanto descartada la posibilidad que existe en España de iniciar la formación específica en Educación Especial al terminar la secundaria como una especialidad de Magisterio.

3.2.- Profesionales para la Administración del Sistema Educativo

Se imparten en las Escuelas Superiores de Educación o en Universidades que dispongan de unidades de formación propias al efecto y los cursos pueden ser para la formación de:

- Administradores escolares.
- Inspectores escolares
- Animadores socioculturales.
- Educadores de base de adultos.
- Otros profesionales.

Aunque la Ley no lo dice expresamente, es presumible que estos cursos no serán de formación inicial, sino complementarios de los que ya posean los profesionales. La naturaleza, el nivel y la duración aún no han sido regulados.

3.3.- Profesionales de apoyo educativo

La Ley menciona en el Cap. III a algunos profesionales implicados en tareas de apoyo escolares como los siguientes:

- Apoyo a alumnos con necesidades escolares específicas.
- Apoyo psicológico y orientación escolar y profesional.
- Acción social escolar.
- Apoyo y salud escolar.

Todos ellos deben tener una formación superior y estar convenientemente habilitados.

3.4.- Personal auxiliar de educación

Por primera vez esta Ley de Bases reconoce a este tipo de personal y su importancia en el sistema educativo y en la propia educación. Además se considera a este personal tan importante que la Ley de Bases le dedica un artículo completo. En ella se consigna la formación especialmente requerida en este personal.

- a) Como preparación mínima poseer la educación básica o equivalente (nueve años de escolaridad) y además,
- b) Formación complementaria adecuada.

Esto representó, en su momento, un aspecto muy novedoso de profunda alteración y de aumento de la cualificación del personal auxiliar con lo que se consigue una mejora sustancial en el funcionamiento y en el ambiente educativo de las escuelas.

4.- LA FORMACIÓN CONTINUA

4.1.- Formación continua como derecho y deber de los profesores

En cuanto a la formación en servicio para los profesores de segundo y tercer ciclo de básica y de secundaria en activo y debidamente habilitados no existe en la Ley de Bases ningún modelo habitual de formación pedagógico-profesional inicial. Sin inclinarse expresamente por ningún modelo de formación cita la Ley que el Estado deberá proveer una formación específicamente profesionalizadora en las instituciones de formación inicial para los respectivos niveles de enseñanza existentes, tomando como paradigma los modelos de formación inicial (Bachilleratos, DESE, Licenciaturas, Maestrados y Doctorados) ya estudiados.

La formación continua aparece así como un *derecho*, como una pieza importante para la carrera docente, no sólo de los educadores y profesores, sino también de otros profesionales de la educación (Art, 35.1) . Lemos (1995, 93) representa así esta formación continua diversificada que se regula en la Ley (Art, 35, 2,3 y 4). dado que fue una situación absolutamente novedosa que exigió una tarea gigantesca que afectaba a más de 100.000 profesionales.

FORMACIÓN CONTINUA DIVERSIFICADA

OBJETIVOS	Posibilitar: * La movilidad en la carrera docente. * La progresión en la carrera.
CONTENIDOS	Asegurar: * El complemento en los conocimientos. * Profundización en los conocimientos. * La actualización de conocimientos * La actualización de competencias profesionales.
ESPACIO	* Principalmente las instituciones de formación inicial. * En cooperación con los centros donde trabajan educadores y profesores.
TIEMPO	* Periodos especialmente destinados a la formación * Posibilidad de concesión de años sabáticos.

Es de destacar que la movilidad y la progresión en la carrera están ligados a los resultados de la formación continua con lo que el derecho genera unos deberes para quien disfruta del mismo. Este derecho además es general para todos los profesionales de la educación con lo que se persigue mejorar la calidad del sistema educativo en general. Además se privilegia a las instituciones de formación inicial como centros donde realizar la formación continua evitando la red paralela y ajena a las Universidades existente en España desde la instauración de los CPR, donde son los prácticos, preferentemente quienes forman a los prácticos, prescindiendo de la Universidad.

La posibilidad de disfrutar de años sabáticos u otros periodos de tiempo, cuando se posee un tiempo dilatado de servicios, destinados a esta formación continua.

4.2.- Modalidades de acciones de formación continua

Reglamentadas en Julio de 1997 entrarán en vigor el 1 de octubre de este año, aunque ya se venían realizando de forma habitual. Nos referimos a las modalidades de "stage" o módulo de formación, de proyecto, de círculo de estudios y de disciplinas singulares.

4.2.1.- *Acreditación de la formación mediante Cursos o Módulos de Formación*

Consiste en una modalidad de formación continua con función global de adquisición de conocimientos, capacidades y competencias por parte de los profesores para desarrollar la autoformación y la innovación educativa, con tres objetivos oficiales: actualización de conocimientos teórico-prácticos; adquisición de capacidades e instrumentos de análisis y problematización de las experiencias de los profesores en formación, y perfeccionamiento de las competencias profesionales. Para acceder a estos cursos debe poseerse una titulación de Bachillerato o de Licenciatura y la asistencia es obligatoria al menos a los dos tercios del mismo.

La concepción de un Curso de Formación se determina por la percepción de las necesidades de formación desencadenadas por el desarrollo de las ciencias y de las tecnologías, de las políticas educativas, del desarrollo curricular, de las funciones y desarrollo profesional del profesor, de los contextos socio-educativos, etc. Articulan las necesidades del sistema educativo con las necesidades de los educandos.

Los Cursos de Formación son variados en ámbito, en naturaleza, en el nivel de explicitación, por su inserción en el medio profesional y por los efectos esperados. Por su naturaleza y por los modos más corrientes de realización, contemplan contenidos dirigidos al "saber" y al "saber hacer". Otros tipos de saber que incluyen son el "saber hacer social" y el "saber ser". Para acreditar una disciplina singular de Enseñanza Superior debe solicitarlo probando su situación profesional, donde imparte docencia, identificación de las disciplinas que solicita y el curso al que pertenecen así como certificación de haber superado el curso en las disciplinas cuya acreditación solicita.

La metodología será adecuada a los objetivos y contenidos del curso, usando estrategias que integran los recursos personales y profesionales de los profesores. También recomienda el Ministerio que exista una adecuada proporción entre las sesiones teóricas y prácticas integrando las primeras en las segundas y en los saberes que ya poseen los profesores.

4.2.2.- *La modalidad de formación en Seminario*

El Seminario como modalidad de formación continua de profesores está previsto en el Régimen Jurídico pertinente y se destina a ejercitar a sus integrantes en el estudio autónomo y en los métodos de trabajo científico, bien como elaboración de informes y de otras producciones escritas utilizadas en el trabajo científico.

También se destina a abordar de forma avanzada temas de estudio de áreas específicas de la práctica profesional en Ciencias de la Educación. Es lo que está regulado como áreas B (Ciencias de la Educación) y C (Práctica e Investigación Pedagógica y Didáctica).

Es un procedimiento clásico para promover las competencias investigadoras autónomas y la reflexión crítica. Suele tener un director de Seminario que promueve los debates y comentarios y al finalizar cada uno de los participantes en el Seminario

debe presentar un ensayo escrito sobre los estudios realizados o un informe científico de la investigación producida durante el Seminario.

La duración de esta modalidad no debe pasar las tres horas semanales a lo largo de 12 a 20 semanas. El resto de condiciones son respetar los requisitos generales de formación, que existan entre 7 y 15 participantes, que el Director del Seminario cumpla las condiciones de formación y titulación y que las faltas no sobrepasen un tercio de las horas de formación.

4.2.3.- *La modalidad de Oficina de Formación*

Es una modalidad de formación continua que se orienta al saber práctico o procesual con objetivos de producción de materiales de intervención, asegurar la utilidad de los materiales producidos para transformar la práctica, reflexionar sobre las prácticas desarrolladas y construir nuevos medios procesuales o técnicos. Se aplica fundamentalmente en el área C) (Práctica e Investigación Pedagógica y Didáctica en los diferentes dominios de la docencia).

Se han de identificar previamente las necesidades de formación y es una actividad eminentemente práctica, pero como en otras modalidades de formación, se ha de dar participación a la dimensión social en la que cada uno de los participantes relate sus prácticas efectivas, haga partícipes a sus colegas, se pregunte, y a partir de ese trabajo diseñe nuevos medios de intervención.

Para ello se da mucha importancia al establecimiento de mecanismos simples de regulación, sea del trabajo realizado en la oficina, sea de la aplicación en el aula de los materiales producidos. Entre esos mecanismos debe preverse particularmente la existencia de "sesiones presenciales conjuntas" en las que los docentes que integran la oficina producen trabajo conjunto de naturaleza reflexiva o práctica.

En el plano conceptual estas "sesiones presenciales conjuntas" deben corresponder a situaciones separadas en el tiempo por la aplicación en el aula de los materiales producidos: en la primera situación se realiza un análisis del relato de las prácticas de los participantes y debate sobre el material existente y conocimiento de otros materiales preparados por el formador; en la segunda situación se regulan y evalúan las actividades y los materiales de intervención así como los resultados obtenidos en respuesta a las necesidades sentidas previamente. No tiene tiempo fijado.

4.2.4.- *La modalidad de "Estegio"*

Se dirige al saber hacer práctico o procesual con los siguientes objetivos: reflexión sobre las prácticas desarrolladas; tratamiento de los aspectos científicos de la actividad profesional; adquisición de nuevas competencias; y construcción de nuevos saberes prácticos o procesuales. Se dirige también al área C: Práctica e Investigación Pedagógica y Didáctica en los diferentes dominios de la docencia.

El modo de realización se sustenta en la actividad individual de los participantes, dentro del principio de que su actuación será asistida y discutida por el orientador

de la acción en términos de realizar una reflexión conjunta en y sobre las prácticas. Sin embargo también se dan situaciones de socialización en las que cada uno de los participantes cuente sus prácticas, las comparta con otros y las cuestione. Para ello se regula el trabajo del "Estagio" sea en los momentos de acción, sea fuera de ellos. También se prevén "sesiones presenciales conjuntas" en las que los participantes se encuentren para realizar un trabajo conjunto.

En el plano conceptual estas "sesiones presenciales conjuntas" deben responder a situaciones concretas de aplicación al terreno desde el plano del curso, entre las cuales destacan tres:

- Observación, análisis y registro de las prácticas de los formadores y de otros colegas en situaciones profesionales diversas (bibliotecas, centros de recursos...). Observación, análisis y registro de prácticas del cursillista dirigidas por los formadores.
- Reflexión sobre el desempeño profesional de los participantes del curso.

4.2.5.- *La Modalidad de Proyecto*

Por su naturaleza dialéctica y por su contribución para instaurar entre el actor y el medio una relación que se transforma en acción según Barbier (1993) la metodología del proyecto ya sea en forma de resolución de problemas socio-profesionales, socio-comunitarios, socio-escolares, o relativos al universo de los alumnos, ya sea en su forma de construcción de saberes y de saber-hacer en el ámbito del currículo, se revela como una estrategia de gran alcance en la consecución de los objetivos de formación continua establecidos en el artículo 3 del Decreto Ley 207/96 de 2 de Noviembre.

Entre los objetivos del Proyecto como metodología de formación sobresalen por su relevancia los siguientes: desarrollar metodologías de investigación-formación centradas en la realidad experimental de la vida escolar o comunitaria de su zona; incrementar el trabajo cooperativo en equipo y el diálogo pluri o multidisciplinar; favorecer la capacidad para resolver problemas y desarrollar planos de acción; profundizar en la capacidad para relacionar el saber y el hacer con el aprendizaje y la producción; potenciar la integración afectiva, la socialización y la realización de intereses personales y grupales.

Su metodología se enmarca en varios modelos y métodos de enseñanza, destacando los cognitivos, los sociales y de interacción social y los humanistas, revelándose como una buena estrategia de formación centrada en la escuela y en los contextos educativos, así como para la consolidación de actitudes de cambio y de producción de conocimientos. También debe prever la realización de "sesiones presenciales conjuntas" en las que los participantes cuenten el trabajo realizado, discutan metodologías y propongan mecanismos de desarrollo futuro.

La duración de un Proyecto no puede sobrepasar un año lectivo y las horas de las "sesiones presenciales conjuntas" oscilará entre 15 y 50.

4.2.6.- Modalidad de *Círculo de Estudios*

Esta modalidad se enmarca en los modelos y métodos sociales de formación y exige, por un lado una estrecha relación entre el formador y su realidad experimental y, por otro, la capacidad de interrogación sobre la cultura del grupo en el que se integra el formador, para estudiar cuestiones problemáticas, iniciar la búsqueda y el trabajo colectivos, en formas variadas que puedan ser el germen de un proyecto a través de una metodología de red de círculos de estudios, favoreciendo el conocimiento de la complejidad de la acción en las situaciones educativas.

Sus objetivos más relevantes son: implicar la formación en los interrogantes sobre el cambio de las prácticas profesionales; incrementar la cultura democrática y la colegialidad; fortalecer la autoconfianza de los participantes; y consolidar el espíritu de grupo, la capacidad de interactuar socialmente y para practicar la interdisciplinariedad.

La metodología, aunque variada, recomienda el uso del método de caso, el método de problemas, de discusión o guía de estudio, el de la representación y el estudio de situaciones.

En cuanto a la duración no puede sobrepasar las 50 horas distribuidas a lo largo de al menos 20 semanas.

Para ser acreditados, deben respetar los requisitos de titulación previa, prever las metodologías de investigación y de interacción social e interdisciplinar y tener por objeto de reflexión problemas, temas y situaciones emergentes en el sistema educativo, en la escuela, en la comunidad local y en su contexto educativo.

4.3.- La carrera docente y de otros profesionales de la educación

La misma Ley consagra la carrera docente en el Art. 36. Establece que la actividad profesional de los docentes se desarrolla a lo largo de la vida, según una carrera, que aunque ya se ha utilizado como en el caso de la educación superior, la inspección de Educación y otros no es una situación generalizada.

La Ley comienza por considerar también un derecho la carrera docente. El derecho a la carrera implica el derecho correspondiente de diferencia de retribuciones y de responsabilidades.

La carrera se asienta en el reconocimiento de que hay diferentes situaciones de cualificación y responsabilidad, y que éstas determinan aquélla. La carrera en sus diferentes y sucesivos grados (y por lo tanto en progresión) será establecida teniendo en cuenta los siguientes parámetros:

- Habilitaciones (académicas, profesionales, etc).
- Responsabilidades profesionales.
- Responsabilidades sociales.
- Responsabilidades culturales.

Consecuentemente la progresión en la carrera docente depende de la evaluación de toda la actividad desempeñada, Constituye este principio de evaluación para el

progreso en la carrera (sólo utilizado hasta la Ley en la educación superior) una innovación esencial que introduce profundas modificaciones en la vida profesional de los profesores y en el propio sistema educativo.

La evaluación de la actividad desempeñada por un profesor, u otro profesional de la educación, comprende:

- 1.- La actividad desempeñada, individualmente o en grupo, en la institución educativa (educación, enseñanza, administración, inspección, apoyo y evaluación del sistema.
 - a) En el plano de la educación y de la enseñanza.
 - b) En la prestación de otros servicios a la comunidad.
- 2.- Las habilitaciones adquiridas:
 - a) Profesionales.
 - b) Pedagógicas.
 - e) Científicas.

La evaluación de los docentes ha de ser realizada por personas mediante procesos regulados, que aún no han sido totalmente reglados. Los niveles posibles de evaluación son diez que se van adquiriendo en función de sucesivas evaluaciones.

No está exento de críticas y motivaciones este modelo que pueden verse en Rodrigues y Esteves (1995) en la línea de que se analicen las necesidades, se oferten diversidad de programas que interesen a los profesores, sin distinción de sexos edades o niveles, excepto en formación científica, y que se preparen los profesores para funciones no estrictamente escolares como son la inspección, la propia formación de profesores, etc.

5.- CONCLUSIONES

Destacamos que la formación inicial del profesorado portugués tiene un intrincado bosque de posibilidades aunque con dos instituciones formadoras básicas: las Escuelas Superiores de Educación y las Universidades.

La formación universitaria se ha de completar con una formación pedagógica para los profesores de secundaria y últimos ciclos de primaria.

Es respecto de la formación continua donde encontramos dos importantes novedades: por un lado, la existencia de la carrera docente que puede ser en el propio nivel interniveles, conllevando exigencias formativas, además de las experienciales y facilitando enormemente al profesorado la adquisición de esa formación; por otro lado la gran flexibilidad o apertura de modalidades de formación que permiten la iniciativa de los centros, de los formadores y de los profesores.

BIBLIOGRAFÍA

- BARROSO, J. y otros (1996) *O estudo da escol.* Oporto: Porto Editora.
- CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTINUA (1997):
Regulamentos das Modalidades de Aceces de Fortneceo. Circular de CCPFC
 Julio de 1997.
- Decreto Ley 207/96 de 2 de Noviembre regulando la Formación continua.
- GARCÍA GARRIDO, J. L (1996) *Diccionario Europeo de la Educación.* Madrid:
 Dykinson.
- LEMOS PIRES, E. (1995) *Ley de Bases do sistema educativo. Apresentacao e
 comentarios.* Lisboa: Edicoes Asa.
- Ley de Bases do Sistema Educativo (Ley 46/1986 de 14 de Octubre, Diario da
 República).
- POPKEWITZ, T. (1990) *Formación del profesorado, tradición, teoría y práctica.*
 Universidad de Valencia.
- POPKEWITZ, T. (Comp.) (1994) *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía.*
 Barcelona: Pomares-Corredor.
- PRIETO TORRAO, A. (1993) *Escola básica integrada. Modalidades Organizacionais
 para a Escola Básica de Nove anos* Oporto: Editora.
- RODRIGUES, A. y ESTEVES, M. (1993) *A Analise de necessidades na iormeceo
 de professores* Oporto: Porto Editora.
- SANTOS, B. S. (1990) *O Estado e a sociedade en Portugal. (1974-1988)* Oporto:
 Edicoes Afrontamento.
- STOERM S. (1986) *Educecs e mudanza social em Portugal: 1970-1980, urna década
 de trensiceo.* Oporto: Edicoes Afrontamento.
- TEODORO, A. (1990) *Os professores: Situecao profissional e carreira docente.*
 Lisboa: Texto Editora.
- Varios (1997) *Guía de cursos de la Escuela Superior de Educación, Curso 97/98*
 Oporto)

El papel del pensamiento filosófico en la formación inicial de maestros

ANGEL CASADO MARCOS DE LEÓN
Universidad Autónoma de Madrid

1. CUESTIONES PREVIAS

La innegable actualidad de los temas educativos en nuestra sociedad, queda muchas veces limitada -como señala el prof. Peters a meras consideraciones sobre su papel en la «optimización» de recursos productivos: «capacitar» profesionales y expertos, «preparar» mano de obra cualificada, etc. Se llega incluso a la situación paradójica de que la dimensión propiamente «educativa» del proceso, estrechamente ligada al crecimiento personal y social de los alumnos, se subordina en la práctica a cuestiones de orden técnico-organizativo dirigidas a incrementar la eficacia/rendimiento del «sistema».

Desligada del «compromiso educativo» (Oakeshott), la escuela no se orienta ya por los ideales de una formación reflexiva y autónoma, con los requisitos de «libertad y proximidad a las cosas humanas» que reclamaba Adorno. Lo que hoy se pide a esta institución no es que *forme*, sino que *habilite* al ciudadano para integrarse en una sociedad en la que todo, incluso él mismo, está programado para producir y consumir. Pero si todo está al servicio de tales principios, todo termina convirtiéndose en medio para ese fin, incluido el propio hombre, en un proceso de despersonalización que difícilmente encaja con la idea de educación como proceso cuyo objetivo es nada menos que la «formación plena» de las personas.

Hoy más que nunca es preciso detenerse a debatir no sólo *a dónde va* la educación, sino a *dónde deberla ir*: si debe favorecer la comunicación entre los hombres o hacerles más «solos, aislados y atemorizados» (Fromm); si ha de perseguir hombres y mujeres más críticos y creativos, o limitarse a satisfacer las demandas de una sociedad conformista; si se busca «humanizar» a las personas, o despersonalizarlas y «cosificarlas» (Adorno, 1970, p. 222ss.).

Se perfila así una tarea especialmente urgente en nuestros días: profundizar en la dimensión *crítica y liberadora* del proceso, sin la que propiamente hablando no

hay educación. En última instancia, la educación representa una ayuda en el movimiento y esfuerzo del hombre por ser *persona*, esto es, por realizarse como ser sensible, inteligente y libre; y el proceso educativo tendrá sentido en la medida que propicie una educación para la persona, es decir, para la libertad.

Desde esa perspectiva, concebido como quehacer encaminado a que el hombre se consolide como «sujeto» de su propia vida, el empeño educativo viene a coincidir con la exigencia primaria del genuino pensamiento filosófico: «hacer al hombre más dueño de sí» (Maceiras, 1985, p.73). Quienes por unas u otras razones ponen en tela de juicio la «utilidad» de la Filosofía en la formación inicial y permanente de los maestros olvidan que ese «vacío», de hondas consecuencias formativas, no puede suplirse desde la perspectiva tecno-pedagógica, por racional y sofisticada que se presente.

En el marco de esas reflexiones se plantea un doble interrogante, que el «leit motiv» de cuanto sigue:

- a) el ejercicio de la razón crítica, esencia del pensamiento filosófico, ¿dificulta o facilita una docencia más consciente y razonada?;
- b) prescindir de la Filosofía, ¿no será a la postre renunciar al ingrediente propiamente «formativo» en la educación de maestros?

2. FILOSOFÍA, ¿PARA QUÉ?

La evidente aplicación de las materias científicas y didácticas en las tareas docentes, hace prácticamente innecesario plantear su justificación en el currículo de maestros. No es ese el caso de la Filosofía: desde su supuesta condición de discurso «finiquitado», sin validez científica -que algunos interpretan como sinónimo de ausencia total de validez-, surge la inevitable pregunta: ¿para qué sirve...?; aunque mejor sería hablar, con Adorno, de «seudopregunta», puesto que ya lleva implícita la respuesta: «no sirve para nada».

Esa óptica «utilitaria», tantas veces esgrimida en su contra, ha propiciado actitudes poco favorables hacia la Filosofía -cuando no claramente adversas- en el ámbito académico. Horkheimer lo apunta en un lúcido diagnóstico:

«Con la negligencia, condicionada socialmente, de que es objeto el individuo, la negligencia de que se hace objeto a la Religión y a la Filosofía va penetrando en las universidades y en las escuelas superiores. La Filosofía deja de constituir un objeto de enseñanza y de formación; en un mundo orientado hacia lo inmediato y lo práctico, la Filosofía sólo se juzga por su utilidad y, por consiguiente, se le atribuye escaso valor» (1976, p.93).

Al amparo de ese pragmatismo de corto alcance se producen las consabidas afirmaciones sesgadas y conclusiones apresuradas, cuyo corolario -bastante simple- es bien conocido: ¡Dejélnonos de «filosofías»! ¡Hay que incluir sólo materias «útiles»!.

Tal forma de proceder, en apariencia razonable, esconde no pocos supuestos ciertamente problemáticos. El primero y principal radica precisamente en la inadecuación e insuficiencia del «modelo» desde el que se juzga -próximo al paradigma

técnico-instrumental- para evaluar propuestas «innovadoras» o de «pensamiento crítico», que:

- a) suelen ser vulnerables a un gran número de factores de difícil concreción y control; y
- b) buscan no sólo desarrollar conocimientos y habilidades precisas, sino «competencias de base», a partir de las cuales los estudiantes puedan desarrollar sus propias posibilidades.

Ignorando el juicio de Engels (equienes más insultan a la Filosofía son esclavos, precisamente, de las peores reliquias vulgarizadas de las peores filosofías» [en Cruz, 1988, p.103]), no es raro encontrar discursos y actitudes para los que «lo filosófico» carece de sentido en el concierto de saberes de nuestro tiempo. Cuentan, además, con la excelente excusa que les proporciona la imagen «tradicional» de la Filosofía, como un conjunto de respuestas autónomas a problemas estrictamente académicos y «especulativos», sin relación alguna con la vida práctica. Una imagen contra la que se alzan las palabras de Dewey:

«La Filosofía se recobra a sí misma cuando deja de ser un invento para tratar los problemas de los filósofos y se convierte en un método cultivado por éstos para afrontar los problemas de los hombres».

Pues bien, uno de esos problemas, «el más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre» (Kant), es el problema de la educación. Profundizar en la vertiente ética y humana de ese problema se perfila como tarea imprescindible en un mundo como el nuestro, envuelto en una creciente «oleada sofística» (Zubiri), con una presencia «inundatoria» de discursos y proclamas, que sólo se contrarresta cuando se robustece la reflexión crítica.

En suma: la pregunta por el «papel» del pensamiento filosófico (junto a otros discursos: científico, técnico, didáctico...), en el currículo de maestros sólo alcanza su verdadera dimensión cuando, en el marco del «compromiso educativo», se plantea la exigencia de *formación* -y no sólo «habilitación-, de profundas implicaciones éticas, sociales y políticas, sin las que el proyecto educacional no pasa de ser un proceso adaptador de carácter técnico-instrumental:

«Tendremos que reconocer -escribe Ulrich- la deficiencia de todos los intentos de separar la educación de la ética. Si la educación no logra comprenderse como una parte de la cultura y su interminable esfuerzo por llegar a realizaciones superiores y más universales, degenerará en una mera técnica social utilizable tanto para el mal como para el bien. Con frecuencia no ha sido más que eso» (en G^a Garrido, 1986, p.75).

Volvamos a la pregunta que encabeza este apartado: Filosofía, ¿para qué? Paradójicamente, de Aristóteles a Heidegger, las diferentes respuestas registran una rara unanimidad: la filosofía es «inútil». He ahí una conclusión que, aun aceptándola, en nada desmerece su sentido. Lo que inicialmente podría parecer una limitación o carencia, se alza al cabo como un principio que es preciso afirmar y reivindicar: «El principio lleva el nombre de *libertad*. Filosofar es, por encima de todo, un obrar libre y por esta razón no sirve nada ni para nada» (Pieper, 1982, p.46).

La filosofía, privilegio del hombre que se siente libre, no sirve, pues, a nada ni a nadie; en el fondo, es un gesto, una *actitud* del hombre celoso de esa libertad, que alza su mirada vigilante y crítica para prevenir y denunciar los atentados, que no pocas veces la alcanzan a ella misma. Inútil, pues, pero necesaria, si se quiere que la idea de educación como formación y cultivo de la persona no quede en mera «palabrería liberal». Las reflexiones de Ortega sobre la necesidad de la Filosofía - «disciplina que enseña a sacar triunfante el pensar propio y vivo de todas las ligaduras dogmáticas»- en el proceso de formación del maestro, constituyen en sí mismas todo un «programa educativo».

3. INSUFICIENCIA DE UN PARADIGMA

La esfera educacional no escapa al influjo del «modelo desarrollista» vigente en las modernas sociedades de consumo. El propio ámbito universitario, supuesto garante del pensamiento crítico y creador, no ha sido inmune a la «lógica tecnocrática»: por doquier ganan terreno académico (prestigio, recursos, créditos...) las materias o áreas relacionadas con el desarrollo técnico o el progreso industrial; por contra, aquellas otras cuyo interés se centra en la vida del hombre en la sociedad, o atienden al cultivo de cualidades necesarias para esa vida social (tolerancia, libertad, originalidad, autonomía de juicio político y moral...) son preteridas y relegadas a un segundo plano. Sin embargo, son estas cualidades y valores, paradójicamente arrinconados, los que constituyen el soporte básico de eso que llamamos sociedad «humana».

Las consideraciones en torno al interés «práctico» de esa tarea educadora, ligada a una mayor «humanización» de nuestro mundo, rebasan con mucho los planteamientos meramente «técnicos». Por supuesto, es evidente que hay que atender a cuestiones relativas al qué y cómo enseñar; pero sin olvidar debatir también los para qué de lo que se hace, sometiendo a una crítica razonada los fundamentos (éticos, políticos, antropológicos), los métodos y las perspectivas que subyacen en las propuestas teóricas y prácticas vigentes en educación.

En el fondo, la pregunta por el «sentido» de la Filosofía en la formación del maestro, va inevitablemente ligada al debate sobre el «tipo» de profesor al que se aspira. Si lo que se quiere es un profesor que ejecute eficazmente lo que ya está programado, sin cuestionarse el sentido profundo de la educación en nuestra sociedad, de espaldas a todo «debate pedagógico», es evidente que no tiene sentido recurrir a la Filosofía.

Pero si, por el contrario, predomina ante todo la idea de educación como liberación, si se busca hacer al hombre más libre y dueño de sí, «educado en el pensar» y capaz a su vez de educar en libertad, no parece razonable prescindir de un instrumento más que apropiado: el pensamiento filosófico. El «mito de la caverna» es aleccionador a este respecto: sólo el conocimiento, la conciencia de estar encadenados, puede poner en marcha un proceso de liberación. Pero la educación/liberación se complica sobremedida incluso cuando, en el mejor de los casos, el educador es libre: no siempre es fácil hacer ver a quienes están encadenados la realidad de su situación. Hay incluso una sospecha terrible y dramática en la pregunta que se formula Platón: «¿No procederán

a dar muerte, si pudiesen cogerle en sus manos y matarle, al que intentase desatarles y obligarles a la ascensión?» (*República*, 517).

Porque la Filosofía es «inútil», busca antes liberar que acomodar individuos a la sociedad; y, precisamente, si la educación es hoy algo, supone una ayuda en el esfuerzo del hombre por liberarse de las cadenas que le atan desde diversas instancias y tratar de ser él mismo. De ahí la grave inconsecuencia de quienes, desde planteamientos pragmáticos y racionalizadores, propugnan eliminar o arrinconar la Filosofía en el proceso de formación del maestro, para dejar sitio a materias más «útiles» (¿tal vez, con vistas a unos docentes más «utilizables»...?).

En suma: sin entrar a debatir ahora cuál deba ser su ubicación concreta (tiempo y lugar) en el proceso de formación de maestros, sí puede concluirse que la Filosofía, sin afán alguno de exclusividad y preeminencia, sino al lado de las restantes perspectivas -científica, técnica, metodológica..., a las que puede servir de ayuda y contrapeso, constituye un aspecto inexcusable en la empresa de formación humana -no sólo técnica- del maestro,

4. FILOSOFÍA Y FORMACIÓN DE EN UN MUNDO TÉCNICO

Uno de los argumentos esgrimidos para justificar el arrinconamiento de la Filosofía en educación y en la formación de profesores, incide en su supuesta incapacidad para *adaptarse* a los nuevos tiempos. No se niega que en otras épocas haya desempeñado un papel relevante en el desarrollo del pensamiento humano, pero en la sociedad actual no hay lugar para ella: «La filosofía como arquitectura está arruinada», concluye Lyotard (en Badiou, 1990, p.9ss.).

Tales razonamientos, sin embargo, dejan «fuera de campo» un aspecto esencial: la necesidad que el ser humano tiene de una visión «global» de las cosas, que sí aparece en los «diagnósticos» -filosóficos- de nuestro tiempo, menos simplistas e interesados. Así, la afirmación de que estarnos ante una gran oportunidad, pero también ante una «gran amenaza» (Laszlo, 1988), o el peligro de manipulación «científica» que denuncia Gadamer (1990, p.96), recuerdan la pregunta que se formula Heidegger acerca de si nuestro mundo, regido por la ciencia y la técnica, es en realidad más «humano»:

«Esta es la pregunta, la pregunta universal del pensar. Lo que será la tierra, y la existencia del hombre en esta tierra, depende de su respuesta» (1982, p.119).

Porque, en efecto, muchos de los problemas que hoy conmueven al Inundo entero no son en absoluto ajenos a las «contradicciones» de 10 que llamamos «progreso»; se promueven planes y programas para resolver las urgencias sociales: producción de bienes, desarrollo, mejora social... Pero, al mismo tiempo, la propia dinámica «desarrollista» genera graves problemas «humanos» (ecológicos, culturales, éticos...), que todavía están por resolver.

No se trata de restar valor a la tecno-ciencia, ni de aceptar sin más la tesis de que el desarrollo técnico tiene *neceseriente* consecuencias deshumanizadoras y alienantes. Pero sí de evitar que, al hilo del creciente «cientifismo» -basado a veces en una concepción acrítica de la ciencia- se pierda de vista la exigencia de un

pensamiento libre y crítico, a la vez que solidario, como eje de la formación de las personas y ciudadanos que precisan las modernas sociedades democráticas.

Antes que un problema técnico o científico, la educación es sobre todo una cuestión *humana*, de responsabilidad moral y política; más que los aspectos teóricos, importa esclarecer -al modo platónico cómo los *hombres pueden vivir* humanamente. De ahí la radical insuficiencia de los programas de formación de maestros montados sobre bases exclusivamente «técnicas», que acentúan los aspectos inmediatos, mensurables y metodológicos del aprendizaje (Giroux, 1990). Se necesita otro tipo de actuación dirigido a hacer del maestro un «profesional reflexivo» (Schón), capaz de pensar a fondo los esquemas conceptuales y supuestos implicados en las nuevas situaciones y problemas; no sólo para *comprender*, sino para poder optaren nuestra sociedad técnica:

«La sociedad moderna es también el lugar en el que el sujeto aparece, no para huir de las coacciones de la técnica y de la organización, sino para reivindicar su derecho a ser actor» (A. Tourain, 1993, p. 335).

En esa empresa de formación «humana» del sujeto, no estamos solos: contamos con la ayuda inestimable que supone el pensamiento filosófico y su historia, herencia única e irrenunciable que ofrece precisamente la ocasión de hacer y hacernos más humanos, en el sentido originario que tenían las llamadas «humanidades» (Lledó, 1974, p.80). Esa tarea -ética- de formación del hombre plasmada en la «humanitas», venía representada para G. Budé en forma del dios Mercurio, «el Mercurio de la elocuencia o de la palabra; el cual se sitúa en el lado opuesto del dios Kerdoos, el del provecho, al que veneran y sacrifican, no ciertamente los amantes de las letras, sino aquellos que persiguen un fin material...» (en Florez, 1994, p. 15).

Hoy Europa se sigue debatiendo entre el dios Kerdoos, el del provecho y la utilidad económica, y el Mercurio «amante y protector de las letras». El reto de nuestro tiempo estriba justamente en recuperar esa visión «humanista» del s. XVI y concederle la importancia que le corresponde en el conjunto del saber de nuestros días, no como una cultura distinta y opuesta a la cultura «científica», sino como una «forma de vida» que, asentada en la dignidad humana (*dignitas humanis*), «enseña al hombre a ser ciudadano configurándole su HUMANITAS a través de una serie de virtudes cívicas y políticas...» (Florez, 1994, p. 103).

El prof. García-Sabell ha subrayado la clave «europea» de ese rete; «Recordemos el comienzo de la *Metafísica* de Aristóteles: 'Todos los hombres se esfuerzan por naturaleza en conocer'. O lo que es lo mismo: en preguntar. Y esto es lo que hace real a Europa. Pero si tal desinteresado preguntar es lo propio de Europa, ese desinterés exige que se disponga de libertad. La libertad, *bajo todas* sus formas, es, como se ha dicho, una 'invención europea'» (1994, p.89).

Preguntar, «usar» la libertad: en ese marco o espacio general de acogida al libre juego del pensamiento crítico y creador, que «hace real a Europa», la reflexión filosófica ofrece al maestro la posibilidad de articular su experiencia *técnica* y ética, madurando y perfeccionando su competencia y profesionalidad, capacitándose para poder responder en una sociedad efectivamente «abierta».

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, T.W. (1970) *Critica cultural y sociedad*. Barcelona: Ariel.
- BADIOU, A. (1990) *Manifiesto por la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- CRUZ, M. (1988) *Del pensar y sus objetos*, Madrid: Tecnos.
- FLOREZ, C. (1994) *Mundo Técnico y Humanismo*. Univ. de Salamanca.
- GADAMER, H.-G. (1990) *La herencia de Europa*. Barcelona: Península.
- GARCIA GARRIDO J.L (1986) *Problemas mundiales de la educación*. Madrid: Dykinson.
- GARCIA-SABELL, D. (1994) Europa y Galicia, en ABELLAN, J.L (ed) *El reto europeo: identidades culturales en el cambio de siglo*. Madrid: Trotta.
- GIROUX, H.A. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/MEC.
- HEIDEGGER, M. (1982) *Qué es filosofía*. Madrid: Narcea,
- HORKHEIMER, M. (1986) *Sociedad en transición: estudios de filosofía social*. Barcelona: Península.
- LASZLO, E. (1988) *Evolución. La gran síntesis*. Madrid: Espasa-Calpe,
- LLEDO, E. (1974) *Filosofía y lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- MACEIRAS, M. (1985) *¡Qué es filosofía? El hombre y su mundo*. Madrid: Cincel.
- PIEPER, J. (1982) *Defensa de la filosofía*. Barcelona: Herder.
- TOURAIN, A. (1993) *Critica de la modernidad*. Madrid: Temas de Hoy.

La lectura de la obra de arte en la educación primaria

M^a TERESA CORTÓN DE LAS HERAS
Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

A pesar de que numerosos historiadores o pedagogos como De Bartolomeis (1983), Reed (1986) o Arnheim (1993) han reconocido la importancia del aprendizaje artístico en la formación de la personalidad, la Historia del Arte no ha encontrado todavía su lugar adecuado dentro de los currícula o planes de estudio de las Escuelas de Magisterio.

Varios de los objetivos generales de la educación primaria pretenden contribuir a desarrollar en los alumnos actitudes encaminadas a una "valoración y conservación de los restos histórico-artísticos presentes en el medio como fuente de información sobre la historia de nuestros antepasados" (MEC. 1992, p. 37). Algo difícil de conseguir si se desconoce.

Si es verdad que en los últimos años hemos asistido algo asombrados al interés demostrado por las actividades culturales en general, y por las artísticas, en particular, que representaría un cambio de mentalidad encaminado a una nueva manera de entender el lugar que debe ocupar el conocimiento artístico en la educación integral del hombre. A pesar de ello todavía se sigue considerando el Arte, más que como una materia científica como un "adorno" del espíritu y por tanto un conocimiento superfluo, sobrante en los apretados currícula de los estudiantes de Magisterio en los que se prefieren conocimientos más prácticos.

Podríamos argüir muchas razones para justificar la presencia de la Historia del Arte y su Didáctica dentro de las Escuelas de Magisterio pero quizás una de las de mayor peso, de cara al siglo XXI, sería la importancia que en nuestro entorno tiene la imagen y cómo nos encontramos en un mundo icónico, difícil de interpretar si desde la infancia no se les inicia a los niños en el aprendizaje de la lectura de imágenes y se les capacita para poder descodificar estos mensajes icónicos tanto de nuestro pasado como de nuestro presente. "La escuela que todavía no ha conseguido renovar sus propios paradigmas o modelos culturales, continúa privilegiando el lenguaje verbal, y colocando en una posición subordinada el visual" (Socias, 1996, p. 11)

Desde aquí abogamos por la necesidad de enseñar a nuestros alumnos de Magisterio la peculiar epistemología de la materia, capacitándolos para su comprensión. No deja de resultar paradójico que estudiantes de finales del siglo XX que consumen imágenes a todas horas, que viven en ambientes marcados por la presencia cotidiana de adornos, decoraciones y objetos de distintas épocas: en la calle, en las viviendas, en los museos..., y que ejercerán de futuros educadores, tengan una enseñanza artística tan escasa en todas las especialidades. Es necesario, pues, un replanteamiento del currículum de la Historia del Arte dentro de las asignaturas obligatorias del título de maestro.

Hay que tener presente que educar la percepción visual y artística resulta un proceso de "larga duración" que deberla iniciarse en los primeros niveles de la educación, tutorizado por el maestro, con el fin de que el niño aprenda de forma progresiva a observar, describir, interpretar, enjuiciar... una obra de arte, desarrollando su propio gusto estético.

En definitiva, la construcción del pensamiento se inicia con la percepción, pero para poder acceder al significado de una obra visual es necesario poseer los instrumentos de lectura, que se deben de aprender de forma gradual, con anterioridad al enfrentamiento con la obra artística de carácter perceptivo. Calabrese (1993), expone nueve estadios de lectura del cuadro "Los embajadores" de Hólbein, La labor del docente será decidir cuál es el más acorde con sus alumnos.

Conviene también hacer hincapié en que el "acontecimiento artístico" por excelencia (la producción de obras concretas) influye en su momento pero perdura a través del tiempo ejerciendo una influencia directa sobre muchas generaciones venideras. Por lo que resulta necesario el acercamiento del Arte a los escolares con la finalidad de que comprendan un bien cultural e histórico de primer orden, que es necesario preservar, conocer y legar a las generaciones futuras en el mejor estado posible de conservación. En definitiva han de tener conocimiento de que existe, tomar interés por él y valorarlo en su justa medida.

Con respecto a la prioridad del método, parece claro que la comprensión de las formas representativas debe suceder a la contemplación visual de las mismas, que no hay que entenderlo como una mera visión sino una captación y análisis de las cualidades visuales (fisonomía), las formas y figuras.

Para poder lograrlo es necesario aunar las características cognoscitivas del que aprende y los objetivos que se pretenden. El maestro de primaria debe tener muy presente la teoría constructivista para lograr un "aprendizaje significativo" (Ausubel, 1976, p. 6) lo que equivale a decir que, debe de averiguar sus "saberes previos" entendiendo por este concepto tanto los conocimientos acertados como los erróneos, los prejuicios, la aceptación o rechazo...y también, sus destrezas naturales.

LA LECTURA DE LA OBRA DE ARTE

Como resulta obvio el objeto de conocimiento de esta disciplina es la obra de arte en relación con su contexto histórico. Por lo tanto, para la lectura de la obra

de arte, el primer nivel del alumno de primaria sería la contemplación de las formas y figuras, con las que se consigue la representación sónica,

El segundo sería identificar la figuración y el orden que cada una de las partes tiene dentro del conjunto. Esta apreciación "a priori" está al alcance de cualquiera, aunque no sea un entendido en la materia. Los temas figurales suelen ser el contenido apreciado y visto por todo contemplador "vulgar". Es lo que se busca en la obra de arte y lo que motiva su repulsa cuando no se halla.

Esto supondría la existencia de unas leyes figurativas que ordenan visualmente los temas, según una manera determinada de ver propia de cada grupo social. Equivaldría a admitir la posibilidad de que exista un código visual paralelo al lenguaje hablado.

Este plano de conocimiento se sustenta sobre dos bases: horizontal (nuestra manera de estar apoyados sobre la tierra); vertical hacia arriba (en relación con el firmamento) y con la proyección de éste sobre la tierra vertical hacia abajo. Desde esta situación física del hombre se deriva una manera de actuar en cuatro direcciones: arriba-abajo; derecha-izquierda (Dandis, 1988). El hombre se encuentra y se mueve en estos cuatro sentidos.

La aplicación de estos conceptos a la composición figurativa, indica la existencia de unas leyes o códigos de ordenación: la ley del marco; la de geometría; el centro, el equilibrio y el ritmo.

Nuestra manera habitual de lectura de izquierda a derecha nos obliga a leer y ordenar los elementos visuales en la misma dirección. De lo que se deduce que una forma vertical es ascendente o descendente y una horizontal se mueve de derecha a izquierda y viceversa.

Existen otros valores a tener en cuenta dentro de la obra de arte como el tono y el color que ya no dependerán tanto del marco. En el actual Diseño Curricular, el concepto del color aparece dentro del bloque de contenidos dedicados a la composición plástica y visual desde el primer ciclo de primaria. Desde el punto de vista formal, el color es estudiado junto a la línea, la textura y la forma.

Una vez conseguidos estos objetivos pasaríamos al tercer paso que sería el aspecto iconográfico-iconológico, que resulta particularmente interesante para el estudio y clasificación de las imágenes,

Cuando a la representación figurativa de un personaje o de un objeto le añadimos un nuevo valor temático y conceptual, lo que hacemos es identificarlo con un asunto o argumento que pertenece al mundo ideológico, cultural (Religión, Historia..) de un determinado modelo de sociedad. Así identificaremos imágenes, historias o ideas, dependiendo de nuestro propio bagaje cultural.

La identificación de tales imágenes, historias o ideas es el objeto de la iconografía. Y por tanto exige unas condiciones de experto y conocedor de los convencionalismos culturales de las distintas épocas. Esto demuestra que el nuevo contenido es conceptual y no sólo visual como los anteriores, ya que representa una semántica de los mensajes sónicos que toda obra de arte contiene.

Dichos contenidos, por supuesto, pueden faltar en algunas obras. Éste sería el caso de la representación de un paisaje o de una naturaleza muerta.

Esto plantea la cuestión de ¿Se puede disfrutar de una obra de arte sin necesidad de identificar los asuntos representados?

En principio percibir una obra de arte es intentar comprenderla. Para ello es necesario que el observador posea el código visual de desciframiento, que equivale a decir, la clave cultural que ha hecho posible la obra. De no ser así el espectador sólo estará capacitado para comprenderla parcialmente (Berger, 1975).

Sin embargo hay que volver a insistir en que la obra de arte puede ofrecer diferentes niveles de significación y por tanto distintos niveles de comprensión y de lectura.

Como conclusión creemos que de todos los enfoques metodológicos existentes deberemos decantarnos por los más sencillos para poderlos aplicar a la enseñanza primaria, pero articulando las distintas metodologías para lograr una visión totalizadora. De ahí que algunos de los procedimientos considerados obsoletos en la enseñanza universitaria podrían ser todavía utilizados en este nivel, como es el caso de la historiografía biográfica. Indagar acerca de la vida de un artista puede resultar motivador para que los niños se familiaricen con las manifestaciones artísticas. Este método podríamos complementarlo con el sociológico, con la intencionalidad de relacionar la obra de arte como producto cultural de una sociedad determinada que poseía unos gustos y una mentalidad concreta y por lo tanto específica. No es posible entender el funcionamiento de una sociedad en toda su complejidad si no se analizan sus expresiones artísticas.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNHEIM, R. (1993) *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós,
- AUSUBEL, D. (1976) *Psicología educativa*. México: Trillas.
- BARTOLOMEIS, F. (1983) *Scuola a tempo pieno*. Milán: Feltrinelli.
- BERGER, Y. (1975) *Modos de vez* Barcelona: Gustavo Gili.
- CALABRESE, O. (1993) *Cómo se lee una obra de arte*. Madrid: Cátedra.
- DONDIS, A. (1988) *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Paidós.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1992) *Primsrie. Area de Conocimiento del Medio*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.
- REED, H. (1986) *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós,
- SOCIAS, I. (1996) "El valor del arte y la renovación de la didáctica en las Ciencias Sociales". *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 8,7-16.

Especialidad de Educación Plástica y Visual para la Diplomatura de Maestro: La gran ausente.

PILAR M^a DOMÍNGUEZ TOSCANO - GREGORIO GARCÍA SÁNCHEZ

MOHAMMED SAMIR ASSALEH

Universidad de Huelva

ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL PARA LA DIPLOMATURA DE MAESTRO: LA GRAN AUSENTE

Los estudios sobre creatividad, con interés emergente desde principios de siglo, conforman una creciente porción del espectro de investigación educativa. El modelo de una inteligencia monolítica y unifuncional quedó seriamente erosionado cuando Guilford formulara su estructura del intelecto, hipotéticamente constituido por 120 funciones, de las cuales más de 60 han sido comprobadas empíricamente.

FORMACIÓN INTEGRAL

De ese modo se confirma y adquiere cuerpo teórico una idea que, implícita o explícitamente, sostenían los paradigmas educativos "progresivos" desde finales del siglo anterior: el objetivo que vertebra el esfuerzo educativo ha de dar respuesta al compromiso radical con la formación integral del ser humano. Ello implica establecer cauces para el desarrollo pleno de todas sus capacidades.

En definitiva, contrasta llamativamente esta intención (expresada, por ejemplo, en la LOGSE) con la desigual ponderación de que han sido objeto las materias curriculares, quizá en prosecución de fines más informativos que formativos.

El pensamiento visual ocupa espacio propio en nuestro sistema de funciones intelectuales. Su expresión arrastra, además, connotaciones afectivas y perceptivas de importancia crucial para el individuo, especialmente en sus etapas más tempranas. Un individuo que instrumentaliza adecuadamente todas las plataformas de expresión de que dispone es un individuo potencialmente sano. Y, entre aquéllas, el lenguaje plástico se sitúa en una posición prominente en nuestra experiencia vital, importancia que creemos no reconocida en el catálogo de titulaciones que, para la formación de

maestros, ofertan las universidades españolas, Siendo la vista y el tacto las modalidades perceptivas que proporcionan al sujeto la información más relevante para su supervivencia, parece lógico esperar que el medio de expresión gráfica reciba un tratamiento más adecuado al papel que desempeña.

Todos tenemos noticia directa de cómo el niño encuentra en la expresión plástica un sólido apoyo para su autorrealización personal y social. Para el niño que aún no sabe leer ni escribir, el lenguaje de la línea, el color y el modelado tridimensional se convierten en medio óptimo donde dejar constancia tanto del inmediato impulso gestual como de los contenidos afectivos o conceptuales más elaborados. Conforme va adquiriendo destreza en el uso de códigos articulados (verbal o musical), el niño sigue concentrando en sus dibujos, pinturas y modelados, al menos hasta el 9º año, los momentos nucleares de su excelencia expresiva. A esta importancia que para el niño normal tiene un adecuado desenvolvimiento en el medio de expresión plástica, hay que añadir que las actividades artísticas son extensamente utilizadas, con fines diagnósticos y/o terapéuticos, por los programas para niños con problemas.

Por sus capacidades para: ampliar y profundizar el marco de referencias perceptivo, catalizar una activa toma de conciencia del medio, permitir la identificación de conceptos y modelos internos, fomentar la autoconfianza y una positiva proyección en el medio físico y social; por su virtud catártica incluso terapéutica, la experiencia creativa plástica se convierte en el formato de un diálogo recíprocamente enriquecedor del niño con su medio. Es, además un marco donde esa otra dimensión sustancial humana (con frecuencia reducida o abortada) encuentra su pista de aterrizaje y despegue: proporcionar a la fantasía y a la subrealidad un ámbito de expansión es garantizar que la creatividad progresará dentro de cauces constructivos.

A los estamentos educativos llamados a ofrecer una formación inicial general y completa, concierne directamente poner al alcance del alumno ese necesario conocimiento de la imagen, en un mundo donde la relevancia de la comunicación visual está fuera de discusión. Aquélla, en manos del empeño publicitario, se ha convertido en la más potente vía de penetración de mensajes supra y subliminales, dirigidos a espectadores cuya ignorancia de los recursos visuales los convierte en pasivos receptores a merced de intenciones ajenas. Alfabetizar visualmente al ser humano es, hoy por hoy, una imperiosa necesidad cuya satisfacción compromete ineludiblemente al estamento educativo.

Entendemos que la Universidad Española debe afrontar tales desafíos y hacer efectiva esa intención presente en toda declaración de principios educativos: el ser humano es un conjunto de facultades y en su integridad debe ser formado. Desoír tal imperativo supondría perpetuar esta secular atrofia de las capacidades expresivas, situación que hace al ser humano alarmantemente vulnerable a la potencia persuasiva de la imagen publicitaria, al tiempo que inhábil para gozar crítica y plenamente de los contenidos estéticos y simbólicos presentes en nuestro legado cultural.

SITUACIÓN DE LAS ASIGNATURAS CORRESPONDIENTES AL ÁREA DE EXPRESIÓN PLÁSTICA Y SU DIDÁCTICA (O DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA) EN LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIOS

La creación de la especialidad por parte del Consejo General de Universidades y su aprobación por parte del Ministerio se convierte, más que nunca, en una imperativa necesidad. La aplicación de los nuevos Planes de Estudio merma fuertemente la carga docente asignada al Área. Esto significa que sus asignaturas troncales, obligatorias y optativas ven reducidos considerablemente sus créditos, con lo que, en definitiva, la instrucción académica de los futuros maestros no está en condiciones de garantizar esa formación que contemple equitativamente todas las facultades humanas.

CRÉDITOS PARA LAS ÁREAS ARTÍSTICAS EN LAS DIFERENTES ESPECIALIDADES DE MAESTRO PLANES DE ESTUDIO ANTERIORES

CURSO		ASIGNATURA	HORAS S.	CRÉDITOS
PREESCOLAR	III	EXPRESIÓN PLÁSTICA	4	12
	2 ^{II}	DIDÁCTICA DE LA E. PLÁSTICA	4	12
CIENCIAS	III	MANUALES	3	9
	III	DIBUJO	3	9
LENGUA E IDIO.	III	MANUALES	3	9
	1 ^{II}	DIBUJO	3	9
CC. HUMANAS	III	MANUALES	3	9
	III	DIBUJO	3	9
E. ESPECIAL	III	MANUALES	3	9
	1 ^{II}	DIBUJO	3	9
	2 ^{II}	LA E. PLÁSTICA EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL	3	9
E. FÍSICA	III	DIBUJO	3	9
	3 ^I	MANUALES	2	6
			TOTAL	120

CURSO		PLANES DE ESTUDIO ACTUALES		ASIGNATURA	CRÉDITOS
E. INFANTIL	2º TRONCAL	DESARROLLO DE LA E. PLÁSTICA y SU DIDÁCTICA	(2+4)	6	
	1º OBLIGATORIA OPTATIVA	LAS TÉCNICAS EN LAS ARTES PLÁSTICAS	(1+3)	4	
		EL DIBUJO EN LA EXPRESIÓN INFANTIL	(1+3)	4	
CURSO		ASIGNATURA		CRÉDITOS	
E. PRIMARIA	2º TRONCAL	EDUCACIÓN ARTÍSTICA y SU DIDÁCTICA (COMP.)	(1+3)	4	
	1º OBLIGATORIA OPTATIVA	(REALES)	(0,5+1,5)	2	
		EXPRESIÓN PLÁSTICA	(2+4)	6	
		MODELADO y MOLDEADO	(1+3)	4	
E. ESPECIAL	1º TRONCAL	EXPRESIÓN PLÁSTICA Y MUSICAL (COMP.)	(2+2)	4	
	OPTATIVA	(REALES)	(1+1)	2	
		ARTES PLÁSTICAS	(1+3)	4	
LENGUA EXTRANJERA		1º TRONCAL	EDUCACIÓN ARTÍSTICA y SU DIDÁCTICA	(COMP.)	(2+2) 4
				(REALES)	(1+1) 2
E. FÍSICA	1º TRONCAL	EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU DIDÁCTICA	(COMP.)	(2+2) 4	
	OPTATIVA	DIBUJO ANATÓMICO Y MOVIMIENTO	(REALES)	(1+1) 2	
(2+2) 4					
E. MUSICAL	TRONCAL	(NADA)			
				TOTAL	40

ENSEÑANZA PRIMARIA EN LA LOGSE

El Decreto 105/1992, de 9 de Junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía señala, en su introducción, aspectos curriculares desarrollados mediante R.D. 1006/1991, de 14 de Junio, cuyos criterios organizativos y fines fueron declarados en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, que establece la Ordenación General del Sistema Educativo.

Esta Ley determina las finalidades del Sistema Educativo en función del nivel de desarrollo del niño de edades entre 6 y 12 años y declara explícitamente 10 que entendemos como principio de la formación integral, que ha de contemplar todas las capacidades humanas en todas las dimensiones contextuales donde habrán de ejercitarse:

"lo a estas edades se producen, tanto en el plano físico como en el social, afectivo y cognitivo importantes cambios que deben acompañarse de un tratamiento educativo que procure y favorezca la adecuada inserción del niño en el medio natural, social y cultural a que pertenece".

Hace mención, en el 2º punto, al carácter fuertemente experimentativo de esta edad, al tiempo que se va configurando el pensamiento abstracto y se operacionalizan sus funciones mediante símbolos:

"Aun cuando la propia actividad supone todavía el principal medio para el conocimiento de la realidad, durante esta etapa se desarrolla la incipiente función simbólica o de representación".

La equilibrada conjunción de las experiencias perceptivas y el pensamiento simbólico, los procesos cognitivo, afectivos y sociales apelan a un intenso tratamiento de las distintas modalidades de expresión artística, modalidades que vehiculan las necesidades (inherentes al niño) de expresión y representación.

El propósito globalizador que inspira a la Ley Orgánica 1/1990 se concreta, en su artículo 14, en la fijación de las seis áreas que a continuación se relacionan:

- Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.
- Educación Artística.
- Educación Física.
- Lengua Castellana y Literatura.
- Lenguas Extranjeras.
- Matemáticas.

Los contenidos específicos de la Educación Plástica se organizan en tres ámbitos básicos:

- 1.- Percepción de formas e imágenes,
- 2.- La expresión y la producción de obras plásticas.
- 3.- Morfología y síntesis del lenguaje plástico.

Con independencia de la especialidad por la que el diplomado en Magisterio obtenga actualmente su diplomatura, entendemos que no estará en condiciones de garantizar a sus discentes una formación plástica que cumpla apropiadamente los objetivos fijados por la LOGSE para la impartición de esta materia, concretamente, con el nivel de especificidad requerido en lo concerniente a "Contenidos de la Educación Plástica".

Supone un agravante la situación discriminatoria a que es relegada la enseñanza de esta materia, con respecto al número de créditos asignado a las demás Didácticas Específicas. Esta desigual distribución de asignaturas troncales y obligatorias revela un inquietante prejuicio contra las artes y la creatividad, especialmente preocupante cuando del Consejo de Universidades se trata.

Negar a los futuros ciudadanos el derecho a una adecuada formación integral, en la que la educación plástica interviene de modo relevante, es la situación a que estamos avocados. Sólo la creación de la nueva especialidad, o bien una más justa distribución de los créditos concedidos a las Didácticas Específicas podría solventar tan llamativa carencia.

ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA LOGSE

La nueva ordenación del Sistema Educativo se propone, asimismo, asegurar una fluida transición entre los distintos niveles de enseñanza, particularmente evitando la drástica ruptura que se venía produciendo en el paso del "cole" al "instituto".

Plantear tal exigencia al proceso formativo obliga a considerar explícitamente el valor propedéutico de sus contenidos instruccionales.

El Diseño Curricular Base de la Enseñanza Secundaria Obligatoria ha elegido como estructura curricular, para todas las etapas, el área. Este énfasis puesto en el área revela una creciente sensibilidad por la diversidad de capacidades susceptibles de ser desarrolladas mediante el aprendizaje de disciplinas afines. Precisamente desde la contribución equilibrada de todas y cada una de sus áreas curriculares, los objetivos generales de la etapa cumplen su doble requisito: atender a la diversidad y garantizar la formación general. Éstas son las nueve áreas: Ciencias de la Naturaleza; Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Educación Física; Lengua Castellana y Literatura; Lenguas Extranjeras; Educación Plástica y Visual; Música; Tecnología. Adviértase que, de todas ellas, sólo Educación Plástica y Visual y Tecnología carecen, en sus correspondientes en la Educación Primaria, de un maestro especialista, con la repercusión que este hecho tiene en la calidad de la enseñanza de estas materias.

La Educación Plástica y Visual se ocupará de desarrollar las potencias más directamente involucradas en el ejercicio artístico y en el análisis crítico de imágenes. Conocimientos teóricos y prácticos coadyuvarán a la adquisición del lenguaje visual, formando receptores sensibles y fortaleciendo la imaginación manipulativa en el medio. El análisis de formas proporciona un instrumento apto para la adecuada decodificación visual, mayor disfrute de las cualidades estéticas de nuestro entorno, una aproximación interpretativa a sus contenidos simbólicos, y vivencia enriquecedora y personalizada del patrimonio histórico-artístico.

EL BACHILLERATO EN LA LOGSE

La Ley Orgánica 1/1990, en su artículo 27, apartado 3, establece cuatro modalidades de Bachillerato: "Las Modalidades de Bachillerato serán, como mínimo, las de: Artes, Ciencias de la Naturaleza y la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, Tecnología".

La ordenación general de materias por curso, con carácter obligado para todos los alumnos, obedecerá a la siguiente distribución:

CURSO 1º: 4 materias comunes/ 3 mato de modalidad/ Lrnat, optativa

CURSO 2º: 3 mato comunes/ 3 mato de modalidad/ 2 mato optativas

Si bien la modalidad de Bachillerato de Artes se propone teóricamente contemplar sus tres vertientes (Artes Plásticas, MÚsica y Danza), la Ley sólo ha procedido a incorporar al Bachillerato, como etapa de enseñanza de régimen general, materias concernientes, exclusivamente, a las Artes Plásticas y Visuales. La distribución de materias específicas de esta modalidad en los dos cursos del Bachillerato es la que sigue:

CURSO 1º: Dibujo Artístico 1

Dibujo Técnico

Volumen 1

CURSO 2º: Dibujo Artístico II

Historia del Arte Imagenez'Fundamentos del Diseño.

Este protagonismo concedido a las Artes Plásticas y Visuales dentro de su modalidad en el bachillerato contrasta vivamente con el descuido de que es objeto en la enseñanza primaria, sin un especialista que asegure la deseable calidad de enseñanza; la paradoja se hace aún más llamativa si consideramos que la Música sí cuenta con maestro especialista en primaria. Tal disparidad se hace difícilmente interpretable en el marco de un Sistema Educativo que expresamente se propone ofrecer al alumno la transición coherente, sin discontinuidades, por los distintos niveles de su evolución académica.

Un maestro especialista en Educación Plástica proporcionaría, aparte de un conocimiento teórico y práctico más profundo, esclarecedores elementos de juicio para la orientación vocacional del discente. Del otro modo, el alumno que opta por la modalidad de Artes, lo hace confiando en sus propias intuiciones, a menudo vagas y parciales, y accede a lo que debiera ser formación especializada sin un soporte básico suficientemente sólido como para hacerla efectiva.

CONCLUSIÓN

Creo oportuno que un foro de debate como el que aquí se convoca se constituya en plataforma de reivindicación y planificación; que de la privilegiada oportunidad de este encuentro emanen líneas de acción operativas en aras de nuestro objetivo común: dignificar la labor docente y proporcionar al alumno óptimas condiciones para su formación integral. Es el momento, pues, de plantear que esta llamativa ausencia entre las especialidades con que cuenta la Diplomatura de Maestro amenaza y dificulta de hecho que nuestro sistema educativo pueda garantizar ese currículum diverso y esa capacitación global como explícitamente se propone.

Nos concierne a todos los sectores implicados en la enseñanza trabajar por convertir en realidad esas formulaciones programáticas. La iniciativa de mejora debe partir de nosotros, de nuestro compromiso profesional y vocacional, de nuestra firme voluntad de perfeccionamiento y autoperfeccionamiento. Que nuestro sistema educativo carezca de especialistas en Educación Plástica y Visual reclama acuciantemente una solución. Que esa solución pueda sacudirse el tufillo de causa perdida, de propuesta utópica, está en nuestra mano. Es una legítima aspiración que os invito a considerar.

Nuevos retos europeos en la formación inicial del maestro

CARMEN FERNÁNDEZ RUBIO - ANTONIO MESONERO VALIIONDO
UNIVERSIDAD DE OVIEDO.

INTRODUCCION

En la actualidad, asistimos a un proceso de integración de los ciudadanos de los diferentes países que componen la Unión Europea; sin embargo, muy pocos saben qué es la Unión Europea, qué objetivos se persiguen con dicha construcción, qué supone para el ciudadano español o italiano, qué ventajas e inconvenientes aporta, etc. Todos estos interrogantes y otros muchos los podemos formular sin que encontremos respuesta por parte de los ciudadanos, aunque hoy, en una sociedad de la información, estemos continuamente haciendo referencia a Europa, sin que sepamos las claves para su comprensión. Solamente conseguiremos los objetivos que se propone esta Europa Unida, si todos los ciudadanos nos comprometemos en dicha tarea.

En esta comunicación que presentamos, queremos exponer la necesidad de una formación de los ciudadanos españoles, empezando por los ámbitos donde los profesores que nos dedicamos a la formación de maestros, y que creemos firmemente en el futuro de la construcción de una Europa Unida, debemos comprometernos, ya que el futuro maestro se convierte en un profesional clave en la formación de las futuras generaciones de ciudadanos.

REFERENTES HISTORICOS DE LA UNION EUROPEA

Si hacemos un poco de historia sobre lo que hoy conocemos como Unión Europea, debemos remontarnos a 1943, cuando Jean Monnet piensa que hay que organizar la paz para no volver a perderla como en 1918, y esboza un plan de acción que verá la luz en 1951, en el que un político francés, Robert Schuman, dará el primer paso con la creación de la CECA (Comunidad Europea del Carbón y del Acero), en la idea de integrar un sector clave para Europa potenciando la libre circulación del mineral de hierro, carbón y acero.

Un momento cumbre de este proceso, tiene lugar el 25 de abril de 1957, en que se firma el Tratado de Roma (Tratado fundacional) a cargo de seis países (Bélgica, Holanda, Luxemburgo, Francia, Italia y Alemania Federal), constituyéndose así la Comunidad Económica Europea (CEE). El objetivo fundamental de este Tratado era formar un mercado común, para lo que deberla conseguir, en primer lugar, la Unión aduanera, después, la Unión Económica y, por último, la unión política. Cuatro grandes libertades quedaban garantizadas a partir de este tratado, que permitían a personas, mercancías, servicios y dinero, circular sin dificultades a través de la Comunidad Europea.

A este primer paso, siguen otros: a) revisión del Tratado de Roma, relanzando la integración europea mediante la redacción y firma del Acta única Europea en 1985, cuya entrada en vigor se realizó en 1992; b) la firma del Tratado de la Unión Europea en Maastricht (1992). Al mismo tiempo, la Comunidad se fue ampliando más allá de los seis miembros firmantes del Tratado de Roma, incorporándose Dinamarca, Reino Unido e Irlanda, en 1972, Grecia, en 1981, España y Portugal, en 1986, Alemania del Este, en 1990 y, en 1995 Austria, Finlandia y Suecia.

El hito más importante en su evolución lo constituye la firma del tratado de la Unión Europea que respondía a una doble y noble ambición:

- . La voluntad de extraer todas las consecuencias positivas del mercado interior, completándolo con la moneda única y con la convergencia de políticas macroeconómicas de los estados miembros.
- . La necesidad de dotar a la Unión de una auténtica dimensión política, por la cual pueda, a la vez, responder mejor colectivamente a sus necesidades internas y desarrollar una fuerte presencia en la escena internacional.

La necesidad de adaptar el Tratado no se detiene, y la historia nos brinda la estupenda oportunidad de reunir a distintos pueblos en una Unión ampliada.

La Unión Europea agrupa en la actualidad a 370 millones de ciudadanos, ricos en diversidad, cuyos estados miembros comparten también una serie de valores comunes. Con su unión se pretende aumentar la democracia, la paz y la prosperidad mejor repartida.

Tras la creación de una auténtica Europa sin fronteras, eliminando las barreras comerciales mutuas, los estados miembros de la Unión esperan dar una respuesta conjunta a los grandes retos económicos y sociales de nuestro tiempo, dotarse de una moneda única, mejorar la situación del empleo y reforzar la presencia de Europa en el mundo.

En este camino de construcción europea, el ciudadano se convierte en protagonista, ya que es llamado a tomar decisiones, al diálogo, a emprender acciones conjuntas que nos lleven a la construcción de la Europa que todos necesitamos y queremos.

Todo ello implica que los políticos y gobernantes no sólarmente se pongan de acuerdo para proseguir en la construcción europea, sino que los ciudadanos de los

diferentes países entiendan y asuman los diferentes pasos en esa construcción europea, ya que tal Unión no es simplemente de fronteras, sino de ciudadanos.

NECESIDAD DE FORMACION DEL CIUDADANO EUROPEO

Vamos a analizar los principales objetivos que se han debatido en la reunión de la Conferencia Intergubernamental que tuvo lugar en respecto a la formación del ciudadano europeo para los próximos años, ya que ello nos ha de servir de referente para la formación de los maestros españoles.

La Conferencia Intergubernamental se reunió con el objetivo de consolidar y fortalecer esta Unión, tanto desde el punto de vista interno como externo, y, además, en constante evolución. Los objetivos que persigue la Unión son:

- Acercar Europa al ciudadano
- Afirmarse en el exterior
- Dotarse de un sistema institucional adecuado para funcionar en la Europa ampliada.

Del dictamen de dicha Conferencia, nos interesa destacar lo que se propone en torno al primer objetivo señalado, «Una Europa para el ciudadano». En dicho dictamen, se vislumbra que el ciudadano debe implicarse en Europa. La noción de «ciudadanía europea», consagrada en el Tratado de la Unión Europea, completa la ciudadanía nacional.

Esta noción de ciudadanía se basa en un modelo europeo de sociedad, que comprende el respeto de los derechos fundamentales reconocidos por todos y un compromiso de solidaridad entre sus miembros; se ejerce en un espacio en el que la libertad de movimientos debe ir acompañada de condiciones de seguridad y, por último, supone que los ciudadanos comprendan Europa, que, construida a partir de sucesivas enmiendas en los Tratados, se ha vuelto cada vez más compleja.

El primer objetivo, por tanto, hace referencia a promover un modelo europeo de sociedad, edificado en un conjunto de valores comunes a todas las sociedades europeas, que combinan rasgos característicos de la democracia (derechos humanos, estado de derecho) con los de economía abierta, basada en el dinamismo del mercado, la solidaridad y la cohesión. Entre los valores, figura el acceso de los ciudadanos a servicios universales o a servicios de interés general, que contribuyen a los objetivos de solidaridad e igualdad en el trato.

Este modelo europeo de sociedad se traduce en el Tratado de la Unión Europea en objetivos generales, como la consecución de un alto nivel de empleo o de un desarrollo sostenible, mediante políticas específicas y por el estímulo del diálogo social.

Los estados miembros de la Unión defienden los derechos humanos y las libertades fundamentales, valores que aparecen ya recogidos en el Tratado de Maastricht y que estarían más justificados en cuanto que la Unión crece y se diversifica.

Los ciudadanos han de percibir que la Unión contribuye a garantizar mejor el ejercicio de determinados derechos fundamentales de carácter social. Esta dimensión

social debe abarcar la formulación más precisa de determinadas disposiciones sobre cooperación entre los estados miembros en materia de política social, como la relativa a la lucha contra la exclusión o contra la pobreza.

Otros objetivos que preocupan al ciudadano, recogidos en el Tratado, serían las políticas de empleo y el desarrollo sostenible, es decir, un medio ambiente basado en un alto nivel de protección.

Otro de los documentos que nos aportan informaciones acerca de la formación que requiere el ciudadano europeo, es el Libro Blanco: «*Enseñar y aprender: Hacia la sociedad del conocimiento*», elaborado por la Comisión Europea que sitúa la educación y la formación en el centro de un proyecto de sociedad. Para dar cuerpo a esta perspectiva, la Comisión ha querido sensibilizar a la población sobre la necesidad de construir la sociedad del conocimiento para que Europa sea más competitiva y más consciente de sí misma y de sus valores intrínsecos. Para llegar a la construcción de la sociedad del conocimiento, propone las siguientes líneas de actuación:

- La prioridad de la calidad de educación y de formación debe convertirse en un factor esencial para la competitividad de la Unión Europea y para el mantenimiento de su modelo social.
- Aumento continuo de la demanda de educación y formación; en cuanto a la oferta, la respuesta se orienta hacia nuevos horizontes, mediante el desarrollo de la sociedad de la información.
- Evitar el fenómeno de la exclusión social que alcanza actualmente proporciones intolerables y exige que se reduzca la fractura entre quienes saben y no saben.

En todos los estados miembros, se han emprendido muchos esfuerzos para mejorar el nivel general de cualificación, empezando por la preocupación general de volver a conferir a la escuela el lugar central que ocupa en la sociedad y por la voluntad de reforzar el papel de la educación para la igualdad de oportunidades, en particular, entre hombres y mujeres. La Unión Europea no ha escatimado esfuerzos en poner en marcha programas como Erasmus, Comett y Lingua, de los que se han beneficiado cientos de miles de estudiantes y que han contribuido a una profunda evolución de las mentalidades, especialmente entre jóvenes, para quienes Europa se ha convertido en una realidad. Además, existen otros programas, como Leonardo, Sócrates etc.

La dimensión europea de la educación y de la formación, como necesidad actual, queda bien reflejada en el Libro Blanco:

« Debemos ser conscientes de que promover la dimensión europea de la educación y de la formación se ha convertido más que antes, en una necesidad por razones de eficacia, como resultado de la mundialización y del riesgo de que se diluya la sociedad europea. Europa, para preservar su diversidad, la riqueza de sus tradiciones y de sus estructuras, se va a convertir, mas aún conforme se produzcan las próximas ampliaciones, en un nivel adecuado de intervención mediante la necesaria cooperación

en estos ámbitos entre la Unión Europea y sus Estados miembro, (Libro Blanco. Enseñar y aprender: Hacia la sociedad del conocimiento, 1995).

Posteriormente a la publicación de este Libro Blanco, en el que se formulaban cinco objetivos prioritarios para llegar a esa sociedad del conocimiento, la Comisión Europea publicó, en 1997, la evaluación de la aplicación de tales objetivos.

Los objetivos que persigue la Unión Europea son los siguientes:

- 1º) Fomentar la adquisición de nuevos conocimientos. Se trata de incrementar el saber como objetivo prioritario, para lo que hay que fomentar todas las formas de incitación al aprendizaje. La forma de incrementar nuevos conocimientos se consigue a través del reconocimiento de competencias, intentando establecer cuáles son las competencias clave y dar los mejores medios de adquirirlas, evaluarlas y acreditarlas (Tarjetas personales de competencias). Otras formas de incrementar nuevos conocimientos sería el apoyo a la movilidad de los universitarios, a través de becas para cursar estudios en cualquier centro de enseñanza superior de los países miembros, y los programas educativos multimedia, creando programas informáticos de enseñanza,
- 2º) Acercar la escuela a la empresa. Para ello hay que abrir la educación al mundo del trabajo, implicar la empresa en el esfuerzo de formación de empleados, jóvenes y adultos y fomentar la cooperación entre centros de trabajo y empresas.
- 3º) Luchar contra la exclusión, a través de las escuelas de segunda oportunidad (jóvenes que han dejado el sistema educativo). Se trata de mejorar en primer lugar la calidad de los sistemas de educación y de formación inicial para evitar situaciones de fracaso.
- 4º) Hablar tres lenguas comunitarias, para facilitar la comunicación, promover la ciudadanía europea y el acceso al empleo,
- 5º) Conceder la misma importancia a la inversión en equipamiento y a la inversión en formación. Es un hecho reconocido por todos los países miembros el aumentar la inversión en formación, estando de acuerdo en la necesidad de idear políticas de inversiones en pro del saber y de las competencias.

¿QUÉ DEBEN SABER DE EUROPA LOS FUTUROS MAESTROS?

Toda persona que nace en un país miembro de la Unión Europea, se considera un ciudadano europeo. Pero, para sentirse y actuar como tal, debe conocer la realidad de Europa.

El maestro, como futuro formador de nuevas generaciones de ciudadanos, debe tener unos conocimientos que le aporten las respuestas a cuestiones esenciales que todo ciudadano, por el hecho de pertenecer a la Unión Europea, debe saber para sentirse comprometido en la construcción de una Europa diversa (pero, cada vez, más unida). Ello implica un cambio de mentalidad que suponga que las individualidades, tanto de personas como de países, no tienen significado en el contexto actual.

A nuestro juicio, los aspectos más notables que deben estar presentes en la formación de maestros, serían los siguientes:

Conocimiento de los objetivos que han dado origen a la Comunidad Económica Europea (Diferentes Tratados) y cómo ha sido esa evolución hasta la constitución de la Unión Europea.

Conocimiento de las características geográficas, históricas, culturales y sociales de los distintos países miembros, reconociendo en ellos los hechos diferenciales. Tal conocimiento comenzaría por el propio país para, posteriormente, ver los aspectos convergentes y divergentes con los demás.

Conocimiento de las principales instituciones europeas: Consejo de Europa, Comisiones, Parlamento, Tribunal de Justicia, de Cuentas, así como sus funciones, el número de representantes por cada uno de los países miembros, etc.

Conocimiento de las competencias de las decisiones comunitarias en materias: económica, industrial, social, de medio ambiente de derechos y deberes de los ciudadanos y sobre todo educativa.

Conocimiento de las bases que propician la Unión del conocimiento:

- Bases económicas. Toda mejora de la educación y la formación se percibe como posibilidad de reforzar el crecimiento y la competitividad de Europa. Reconocimiento de los vínculos entre educación, formación y empleo.
- Valores éticos. Se hace referencia a la realización personal y a la formación del ciudadano, como una de las finalidades esenciales de la educación y formación. Se insiste en la dimensión cultural y educativa, teniendo en cuenta los aspectos sociales, afectivos, morales y espirituales.
- Bases sociales. Desde las diferentes instituciones europeas, se propugna la igualdad de oportunidades y, de modo específico, a los problemas que se enfrenta la mujer, los niños, trabajadores adultos, desempleados, minorías étnicas, etc., que corren el riesgo de la exclusión social
- El concepto de educación y formación permanentes. Reconocimiento de la necesidad de mejorar la convergencia entre la enseñanza general y la formación profesional
- Las nuevas tecnologías. Implica el dominio de las técnicas de información, como herramienta de comunicación y trabajo, ya que la sociedad de la información tenderá a crear una dinámica de intercambio.
- Conocimiento del contenido y organización del sistema de enseñanza y formación profesional en los países de la Unión.
- Nuevos comportamientos. En esta sociedad de la información, cada persona tendrá mayor acceso a recursos educativos variados, lo que supone una evolución de las mentalidades.

¿COMO INTEGRAR ESAS ENSEÑANZAS EN UN CURRÍCULO?

A partir de los planteamientos anteriores, es necesario insertar en los planes de estudio de maestro materias a través de las cuales se pueda llegar a un mejor

conocimiento de los retos planteados por los países que integran la Unión Europea. Las materias de Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia, permiten introducir al alumno en un mejor conocimiento de los aspectos geográficos, históricos, políticos y sociales que caracterizan los países que integran la Unión Europea, así como la creación de la propia Unión Europea, sus instituciones etc. Esto constituiría la base que les permita tener una visión completa de la realidad europea.

Se debe proporcionar a los estudiantes procedimientos adecuados para que puedan diseñar proyectos curriculares que contemplen la dimensión europea de la educación; el fomento, sobre todo, de actitudes y valores de solidaridad, la valoración y respeto a los elementos diferenciales de la realidad europea, respeto a los derechos y deberes del ciudadano, la igualdad de oportunidades, etc.

Se justificaría también la necesidad de proponer alguna materia cuyo contenido haga referencia a todos los aspectos relacionados con la educación.

En los ámbitos de la educación primaria, el área curricular de Conocimiento del Medio se presta para introducir aspectos relacionados con la dimensión europea; y, en la etapa de secundaria, el área curricular de Ciencias Sociales: Geografía e Historia también brinda esa oportunidad, lo mismo que todos los temas transversales del currículo.

BIBLIOGRAFIA

- CONFERENCIA INTERGUBERNAMENTAL (1996) *Dictamen de la Comisión: reforzar la unión política y preparar la ampliación*. Luxemburgo: Comisión europea.
- EDUCACION y FORMACION. DOS ARMAS CONTRA EL DESEMPLEO (1995)
Luxemburgo: Oficina de Publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.
- KLAUS-DIETER BORCHARDT (1995) *La unificación europea y desarrollo de U. Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.
- LIBRO BLANCO (1995) *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- LIBRO BLANCO (1997) *Evaluación de la aplicación del libro blanco: enseñar y aprender: Hacia la sociedad del conocimiento*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- FONTAINE, P. (1995) *Diez lecciones sobre Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.
- TRATADO DE LA U. EUROPEA (1992) Luxemburgo: Oficina de Publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.

Reflexiones sobre los contenidos de Psicología Evolutiva y de la Educación a finales del siglo XX

MILAGROS GÁRATE LARREA - M^a ANGELES MELERO ZABAL
Universidad de Cantabria

1. INTRODUCCIÓN

La necesidad de introducir nuevos contenidos en las materias psicológicas del plan de estudios de formación de docentes es sólo una pequeña parte de un proyecto mucho más ambicioso en el que creemos deberían verse involucradas nuestras disciplinas al final de este siglo, caracterizado por diversos autores como época postmoderna o de la sociedad postindustrial. Nuestra intención es servirnos de algunas de las características más relevantes con las que se describe la sociedad postmoderna para proponer y anticipar su papel configurador de marcos que necesariamente -suponernos- ejercen influencias educativas en los aprendizajes y en el desarrollo de las personas.

Algunas de las características más sobresalientes de la sociedad postmoderna son las siguientes (Lyotard, 1987, Finkelkraut, 1990):

La globalización de la economía y de la información. Esta globalización es un proceso que se acelera en los últimos 25 años. Una de sus consecuencias, entre muchas, es la pérdida de regulación de los derechos del trabajo, el incremento del paro, la precariedad laboral, el surgimiento de políticas económicas desreguladas de normativas estatales. Esta característica va a estar gravitando en las que siguen a continuación.

Se producen cambios sustanciales en la familia, en su estructura y en su función. Deja de ser común la familia extensa y aparece la familia nuclear. A la vez que empiezan a aparecer las familias monoparentales.

La mayor incorporación de la mujer al espacio de lo público y al mundo del trabajo. Hay que distinguir, so pena de ocultar bajo esta afirmación realidades muy distintas, lo que supone la incorporación de la mujer al mundo del trabajo en las familias de clase media - media o media-alta y en las familias de clase

media-baja o baja. Esto produce cambios en la función socializadora de ambos tipos de familia.

Omnipresencia de los medios de comunicación de masas y aparición de nuevas tecnologías. Hay que señalar que el acceso a las nuevas tecnologías es muy desigual en nuestra sociedad. En las familias integradas socioeconómicamente y con poder adquisitivo, pertenecientes al sector productivo, este acceso se produce de una forma más planificada, en línea con la función socializadora de la escuela (CD-rom, juegos educativos, plataforma digital donde está la televisión de calidad, etc.). Sin embargo, en las familias empobrecidas, no les queda otro remedio que acomodarse a la TV basura. Conviene hacer esta matización para no ocultar la diversidad de realidades existentes.

Incremento de los procesos de uniformización y homogeneización cultural, en parte vehiculados a través de los medios de comunicación. Las pautas culturales, las normas, el entretenimiento, corren a cargo de los sectores más potentes económicamente. La gran industria cultural es la que se hace con el discurso cultural tanto desde el punto de vista de las ideas como del entretenimiento. Los controles que los estados u otros agentes como la familia pueden ejercer son cada vez más escasos.

Retroceso de las ideologías y extensión del pensamiento único. Los principios de este "credo" invaden todos los espacios (personales, grupales, políticos, etc.), son repetidos machaconamente en todos los medios de comunicación, con lo que toda tentativa de reflexión libre y de crítica se convierte en extremadamente difícil.

La necesidad de estudiar estos nuevos contextos educativos no formales se hace más patente todavía si consideramos que por los años 70, cuando la Psicología de la Educación "se convierte" en Psicología de la Instrucción, ya olvidó el estudio de los procesos de aprendizaje no formal, centrándose exclusivamente en los que se producen en el seno de la institución escolar. Ahora tendría que retomar estos temas olvidados e incluirlos en esa búsqueda de identidad que la ha caracterizado desde sus orígenes.

2. PROPUESTA DE NUEVOS CONTENIDOS PARA LAS MATERIAS PSICOLÓGICAS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE FORMACIÓN DE DOCENTES.

A la luz del análisis precedente sobre las características que ha ido asumiendo la sociedad en la que nosotras mismas impartimos la docencia y en la que también enseñará y educará nuestro alumnado y sobre las propias limitaciones de la Psicología de la Educación inscritas en su trayectoria histórica, queremos sugerir la introducción de una serie de temas concretos que en nuestra opinión deberían ya estar formando parte de nuestros programas. No sólo no forman parte de nuestros programas, tampoco constituyen una parte importante, ni siquiera mínima, de los manuales al

uso de Psicología de la Educación (ni de Psicología del Desarrollo) ni nacionales ni extranjeros, y asimismo es muy escasa o prácticamente nula su presencia en la mayoría de las principales revistas de Psicología de la Educación.

En primer lugar, creemos que sería necesario introducir; si no están presentes aún, al menos dos temas relacionados con procesos de aprendizaje y de desarrollo psicológico en el ámbito familiar. El primero de ellos, que podría denominarse "Procesos de aprendizaje y de desarrollo psicológico en la familia", o "Prácticas educativas familiares y socialización de los hijos/as", trataría la relevancia educativa de la familia, las características de la interacción intrafamiliar (pautas o estilos globales de crianza, grado de estructuración del medio familiar, disciplina), los contenidos que se enseñan y se aprenden en ese marco (lenguaje, estilo afectivo, confianza básica, hábitos domésticos, capacidades intelectuales, identidad sexual, intereses, etc.), los mecanismos o procedimientos a través de los que se articulan estos dos procesos (p. ej.: los procesos de "participación guiada") (Rogoff, 1993), el papel educativo diferencial de los diversos agentes educativos dentro de la familia (padre, madre, hermanos-as, abuelos), las teorías implícitas y explícitas de padres y madres acerca de la crianza y educación, así como el impacto psicológico de las situaciones familiares desestructuradas.

El segundo comenzaría con una descripción, desde la Psicología de la Educación, de los cambios históricos acerca del papel, estructura y funcionamiento de la familia, aunque bien podría prescindirse de ella si la hubieran visto en cualquier otra asignatura previa. Con el posible título de "Procesos de aprendizaje y desarrollo psicológico en la familia de la sociedad postmoderna", analizarla después de esa descripción, en qué consiste la doble tarea de aprender y enseñar en el sistema familiar actual (cuál es su peculiaridad y en qué consiste su singularidad en este momento histórico de finales del siglo XX y comienzo del siglo XXI) y cuáles son las repercusiones de esta nueva situación sobre los cambios psicológicos de la infancia y adolescencia. En definitiva, se trataría de que por medio y a través de este tema, el alumnado supiera si la influencia educativa de la familia presente hoy en día está provocando o no (o si lo hace en algunos aspectos sí y en otros no), y en qué grado, otro tipo de procesos psicológicos distintos (y en qué) a los que suponemos que venía produciendo hasta ahora. Creemos que una base suficiente para empezar puede ser el análisis realizado por algunos psicólogos (del Río, 1992; Dencik, 1992), quienes aluden a la existencia de una serie de fenómenos interrelacionados: el resquebrajamiento o la ruptura entre el niño actual y el adulto presente así como entre el niño presente y el adulto futuro en que se convertirá, el alargamiento artificial -pero motivado estructuralmente- de la infancia y la adolescencia, la separación radical de las actividades productivas y a la vez la inmersión en programas de actividad específicos de la infancia y la adolescencia (lo que Pablo del Río denomina "mundos infatillizados"). Constelación de fenómenos que según el parecer de estos autores originan efectos psicológicos, tanto de índole intelectual como afectiva y moral, que están todavía por investigar con suficiente profundidad. Por último, tendría que introducirse un análisis

del desarrollo psicológico que generan las nuevas situaciones familiares (sobre todo, las familias monoparentales) o incluso, aunque pueda ser algo temprano por ser muy minoritarias en nuestro país, otras estructuras familiares no convencionales (p. ej. familias de un solo progenitor o de dos progenitores del mismo sexo).

En segundo lugar, resulta imprescindible a estas alturas del siglo la inclusión en los programas de las materias psicológicas destinadas a docentes, de temas relacionados con el aprendizaje específico que tiene lugar a través de los medios de comunicación de masas, sobre todo de la televisión, un nuevo "miembro familiar" que se ha convertido en instrumento clave que conforma el pensamiento y las actitudes de la ciudadanía en la sociedad postmoderna. Sin olvidarnos del asunto quizás más estudiado por la Psicología y que no convendría olvidar, el del aprendizaje de la violencia y de la generación de agresividad por parte de la pequeña pantalla, creemos sin embargo que otros rasgos de este instrumento merecen la pena ser abordados y analizados en lo relativo a su influjo en los procesos psicológicos individuales. Nos referimos tanto a sus características positivas como a las negativas, tanto a su potencialidad educativa como a su arsenal des-educativo. En todos los temas, pero en éste si cabe aún más, hay que huir de una visión maniquea y superficialmente dicotómica, que sólo enfatice los aspectos positivos o sólo sea capaz de ver los negativos.

Entre los primeros cabe mencionar los canales que abre para los intercambios a distancia, para la supresión de las barreras temporales y de las fronteras espaciales, lo que seguramente está provocando una nueva forma o estilo de pensar acerca del mundo y, en general, todos los rasgos que hacen de la TV una extensión de las capacidades humanas. Cada individuo, a través de la pequeña pantalla puede ponerse en contacto, recorriendo las famosas autopistas de la información, con los lugares más recónditos, las culturas más exóticas y distantes, las mercancías más extrañas, los objetos menos usuales en su medio cercano, las ideas y creaciones intelectuales más diferentes y novedosas (Echevarría, 1994). El ser humano puede habitar ya en la Aldea Global. Es decir, tenemos que los intercambios cara a cara, propios de la sociedad humana hasta hace muy poco, se sustituyen por los intercambios mediatizados por los medios electrónicos, entre ellos la televisión. El habitante de la Aldea Global disfruta la posibilidad de tener el mercado, el espectáculo, el gobierno, la iglesia, el arte, la información, el sexo, la ciencia en casa. ¿Para qué necesitará salir a la calle? "Ciertos urbanistas contemporáneos han llegado así a teorizar la inutilidad de la plaza pública" (González Requena, 1992, p. 161). Tanto por el volumen de tiempo que dedican los ciudadanos/as a contemplar la televisión como por la calidad e intensidad de su poder de sugestión y fascinación, la mayoría de los investigadores/as concluyen que la televisión condiciona la organización del tiempo, la distribución del espacio, las relaciones intersubjetivas, la naturaleza de los contenidos de la vida psíquica así como los instrumentos y códigos de percepción, expresión e intercambio de los individuos y de la colectividad (González Requena, 1994; Le Diberder y Coste-Cerdan, 1990; Alonso Erausquin, 1990).

Entre los aspectos negativos habría que hacer referencia a la manipulación inadvertida, a la difusión de estereotipos (p.ej., muy claramente los sexistas) como herramientas de análisis de la realidad, a su carácter espectacular y trivial (fruto de las exigencias del mercado), a la hiperestimulación audiovisual y el conocimiento fragmentado, a la unidireccionalidad del medio y consiguiente pasividad que genera en la audiencia (Ferrés, 1994; González Requena, 1989 y .1994). Finalmente, el tema debería acabar con propuestas acerca de cómo transformar la televisión en instrumento educativo, al menos en dos ámbitos: el familiar y el escolar.

En tercer lugar, el último de los contenidos sobre el que proponemos la introducción de nuevos temas para nuestros programas de Psicología es el de los procesos de aprendizaje y desarrollo psicológico que tienen su origen en el mundo de los ordenadores y de la informática en general. De nuevo, al igual que en el caso de la TV, habría que empezar describiendo la peculiaridad del instrumento (Shallis, 1986; Greenfield, 1985; Streibel, 1989; Newman, 1992), que por ejemplo logra convertir la Escuela en un Gran Aula sin Muros, y el tipo de alfabetización al que está dando lugar (Cole y LCHC, 1992) y también de nueva desigualdad (Cumrnis, 1989). Organizaríamos el tema en torno a dos apartados. Uno, el de ordenador y escuela, trataría sobre los usos escolares del ordenador (Solomon, 1987; Delval, 1986; McClintock, 1993)), el análisis del software educativo en lo que se refiere a las teorías psicológicas que lo fundamentan (Martí, 1992; Greenfield, 1985)), y los efectos del ordenador sobre el aprendizaje y otras habilidades cognitivas (Olson, 1989; Martí, 1992; Salomen, Perkins y Globerson, 1992; Streibel, 1989). Se trataría, en síntesis, de acercarnos por un lado a las posibilidades mentales que puede fomentar y por otro a su rentabilidad instructiva, haciendo hincapié en la idea-eje de que aunque puede abrir la puerta a nuevos modos de enseñar y de aprender, su mera introducción en la escuela necesariamente no supone una innovación real ni tampoco es una panacea que va a solucionar por si solo el fracaso escolar. El segundo giraría en torno a ordenador y vida cotidiana, y dentro de él se hablaría de los usos domésticos del ordenador por parte de la infancia (consolas, videojuegos, juegos de ordenador) (Greenfield, 1985) y asimismo de los juguetes que introducen el mundo virtual (el tamagotchi, p. ej.).

3. PARA TERMINAR

Creernos, a su vez, que otro tema que debiera ser, si no introducido que ya lo está, sí enfatizado es el que tiene que ver con los procesos de pensamiento y metacognición. Si siempre la función de la escuela fue ayudar a construir en el alumnado formas de pensamiento lógico, ahora más que nunca. Ante el bombardeo de información, capacidad para relacionar. Ante la uniformización cultural, ayudar a la construcción de esquemas de pensamiento autónomo, divergente y crítico. Ante las pinceladas sueltas, desconectadas, interesadas, fugaces, con que medios como la TV presentan la situación en el mundo, la escuela debe ayudar a construir cosmovisiones personales e integradas, a descubrir los nexos, a establecer concatenaciones, a contrastar lo real con lo posible.

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO ERAUSQUIN, M. (1990) "La batalla de la pantalla". *CLIJ*, 21, 26-30.
- COLE, M. y LCHC (1992) "El ordenador y la organización de nuevas formas de actividad educativa: una perspectiva sociohistórica". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 13, 37-50.
- CUMMIS, J. (1989) "De la ciudad aislada a la aldea global: el microordenador como catalizador del aprendizaje cooperativo y del intercambio cultural". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1, 57-70.
- DENCIK, L. (1992) "Creciendo en la era postmoderna: el niño y la familia en el Estado de Bienestar". *Anuario de Psicología*, 53, 71-98.
- ECHEVARRIA, J. (1994) *Telópolis*. Barcelona: Ensayos/Destino.
- FERRES, J. (1994) *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós,
- FINKIELKRAUT, A. (1990) *La derrota del pensamiento*. Madrid: Anagrama.
- GONZALEZ, J. (1989) *El espectáculo informativo*. Madrid: Akal.
- GONZALEZ, J. (1992) *El discurso televisivo: espectáculo de la postmodernidad*. Madrid: Cátedra.
- GONZALEZ, J. (1994) "El texto televisivo". *Signos*, abril-junio, 4-13.
- GREENFIELD, M. (1985) *El niño y los medios de comunicación*. Madrid: Morata.
- LE DIBERDER, A. y COSTE-CERDAN, N. (1990) *Romper las cadenas. Introducción a la post-televisión*. Barcelona: Gustavo Gili Mass-Media,
- LYOTARD, J-F. (1987) *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MARTI, E. (1992) *Aprender con ordenadores en la escuela*. Barcelona: Horsori.
- NEWMAN, D. (1992) "El impacto del ordenador en la organización de la escuela: perspectivas para la investigación". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 13, 23-35.
- OLSON, D. (1989) "El ordenador como instrumento de la mente". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2, 51-57.
- RIO, P del (1992) "El niño y el contexto sociocultural". *Anuario de Psicología*, 53, 61-69.
- RIO, P del (1987) Procesos psicológicos en la adquisición de las nuevas tecnologías de la representación, en A. Alvarez, (comp.), *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Madrid: Visor/M.E.C.
- ROGOFF, B. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós. (orig. Oxford Univ. Press, 1990).
- SHALLIS, M. (1986) *El ídolo de silicio*. Barcelona: Salvar,
- SALOMON, G., PERKINS, D. N. y GLOBERSON, T. (1992) "Coparticipación en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 13, 6-22.
- SOLOMON, C. (1987). *Entornos de aprendizaje con ordenadores*. Barcelona: Paidós/M.E.C.

STREIBEL, M. M. (1989) "Diseño instructivo y aprendizaje situado: ¿es posible un maridaje?". *Revista de Educación*, 289, 215-234.

La educación y la formación del profesorado de primaria hacia la europa del futuro

SoLEDAD GUARDIA GONZÁLEZ - ENCARNA PESQUERO FRANCO - eIIANTAL RONCHI FERRARI
Universidad Complutense de Madrid

1. LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD COGNITIVA

La nueva sociedad europea empieza a ser conocida como sociedad del conocimiento, pues en ella la gestión de los distintos saberes es la que determina la competitividad; junto a esto la creación de un mercado único europeo y la mundialización de la economía se traducen en una libre circulación sin precedentes de capitales, bienes y servicios. En Europa, estamos pasando, por tanto, de una sociedad basada en la producción de cosas, a otra en la que la comunicación e intercambio de símbolos sea la actividad central.

Las tecnologías de la información están transformando la naturaleza del trabajo y la organización de la producción aunque este cambio de modelo social no debe ser visto como una amenaza. En esta sociedad, el trabajo estará cada vez más en relación a tareas inteligentes que exigen un alto nivel de adaptación y de creatividad por parte de los trabajadores. En definitiva, parece que más que disminuir, aumentará el papel del factor humano y cobrará especial importancia una formación adecuada que permita asumir los nuevos retos que se presentan como ineludibles.

Desde esta consideración, no parece exagerado decir que la sociedad del conocimiento es, ante todo, una sociedad del aprendizaje. Así es fácil comprender que los sistemas educativos se conviertan en sistemas estratégicos para la nueva sociedad. Pero en Europa también se han llevado a cabo en este siglo otras importantes transformaciones sociales como por ejemplo, el aumento de la longevidad, que al tiempo que ha modificado profundamente la pirámide de edades, ha incrementado la necesidad de formación a lo largo de toda la vida. Igualmente, el aumento del número de mujeres que ejercen un trabajo ha modificado el papel tradicional de la familia tanto en relación con la escuela y la educación de los hijos; la sociedad del bienestar ha modificado las relaciones laborales y el sistema de protección social...

Estos logros deben necesariamente conservarse. Todo esto exige replantear el papel de la educación, si realmente queremos trabajar no sólo para conseguir no sólo una sociedad más competitiva, sino también más solidaria, menos exclusiva.

En este sentido, no debemos olvidar la importancia que en Europa está cobrando el fenómeno de la inmigración. Como dato significativo, podemos mencionar que, en los próximos diez años, la mitad de la población de Amsterdam menor de 30 años será no europea. Esto sucederá también en otras ciudades como Berlín y en la mayoría de los suburbios de las ciudades más grandes de la Europa Comunitaria. Sin ninguna duda, el impacto de esta situación sobre la sociedad será grande, tanto para la continuidad y el desarrollo de la cultura de cada país como para las actitudes que se desarrollen en los distintos grupos sociales, con posibles brotes de xenofobia y racismo. Y el impacto sobre la escuela de esta situación también será fuerte. Hace años, todos los niños que iban a una misma escuela tenían la misma religión, lengua y costumbres, que también eran compartidas por la institución escolar y por el profesorado. Sin embargo, ahora mismo, la escuela tiene y debe estar preparada para asumir el hecho multicultural y darle respuestas adecuadas.

Pero en este nuevo modelo de sociedad existe el riesgo de que la población se divida entre los que saben y los que no saben, esto es, entre los que pueden interpretar la información, los que sólo pueden utilizarla, y los que quedan al margen de ella, a los que la sociedad simplemente proporcionaría asistencia. Desde esta consideración, el desafío, al que no cabe sustraerse, es el de reducir las diferencias entre esos grupos.

Como muestra de la toma de conciencia ante esta nueva situación, la Comisión Europea ha publicado El Libro Blanco sobre educación y empleo, titulado Enseñar y aprender. Hacia la sociedad *cognitiva*. En él se indican algunos principios generales a tener en cuenta por los distintos países miembros para orientar la escuela hacia la nueva sociedad: fomentar la adquisición de nuevos conocimientos, acercar la escuela a la empresa, luchar contra la exclusión, hablar tres lenguas comunitarias, conceder la misma importancia a la inversión en equipamiento y a la inversión en formación (pág.Z). Para lograr la consecución de estos objetivos, en el propio Libro Blanco se propone que los sistemas educativos europeos den una importancia relevante a la transmisión de una cultura general sólida y amplia y al desarrollo de las aptitudes más adecuadas para el empleo y la realización de una actividad. La cultura general debe estar no sólo a la base de la formación inicial, sino que algunos procesos de reconversión industrial implican la adquisición de esa base cultural para superar las limitaciones de la excesiva especialización provocada por la taylorización del trabajo.

Estos conocimientos básicos son, sin duda, la base sobre la que se construye la capacidad individual para el desempeño de una profesión. y esta tarea es básicamente llevada a cabo por la escuela. En los últimos años, los países europeos han decidido dar especial importancia, en la enseñanza básica, a la lectura, la escritura y el cálculo como método más adecuado para evitar el fracaso escolar, que es el gran responsable

de la marginación social. Igualmente, se tiende a promover la educación infantil y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

La apuesta por la calidad y la mejora de la formación inicial es absolutamente fundamental para lograr que, en Europa, se produzca un proceso de creación de empleos y actividades que favorezca la integración en el proceso de globalización de la economía y la mejor adaptación posible al aumento y desarrollo de las nuevas tecnologías, y muy especialmente las de la información. En este sentido, habrá que favorecer una mayor flexibilidad de la educación y de la formación que tenga en cuenta, además del hecho multicultural antes señalado, la diversidad de públicos y de demandas.

En definitiva, todas las exigencias formativas de la sociedad europea del conocimiento señaladas anteriormente como fundamentales para la convergencia educativa deben ir acompañadas, para hacerse realidad, de algunas medidas de carácter político. Una de las más importantes es el reconocimiento del derecho a la libre circulación de personas, en este caso de profesores. Este derecho, reconocido ya en el Tratado constitutivo de la UE, suscrito en Roma el 25 de marzo de 1957, defiende la libertad que tienen los ciudadanos de un país Comunitario a entrar, salir y residir en otro Estado Comunitario para ejercer una actividad económica. Desde el punto de vista educativo, las actividades docentes afectadas por la libre circulación son todas, tanto si se es trabajador por cuenta ajena o por cuenta propia.

Otro aspecto importante de la convergencia educativa es el reconocimiento de títulos de enseñanza superior. La directiva general sobre este tema se aprobó el 21 de diciembre de 1988. Dicha directiva se basa en la mutua confianza entre los estados y exige que la formación recibida tenga una duración mínima de tres años.

Ahora bien, a pesar del reconocimiento legal, la libre circulación del profesorado es todavía hoy más un sueño que una realidad de fácil cumplimiento. Además del problema del idioma, las discrepancias formativas, que vamos a ver inmediatamente, vienen a impedir o, al menos, a dificultar el poder ejercer libremente este derecho: la duración de los estudios, los períodos de prácticas, las distintas especialidades, etc... pueden dificultar la colaboración efectiva en la construcción de la Europa de los Ciudadanos.

Es por todo esto que queremos analizar los distintos sistemas educativos europeos y la formación de su profesorado. De este modo, comprendiendo las diferencias y similitudes existentes entre ellos, reflexionando sobre lo mejor de cada propuesta, quizá se pueda intuir por dónde deberían ir las propuestas de reforma, incluida la movilidad profesional, que ayuden a construir una ciudadanía europea auténtica.

2. LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

En esta segunda parte, nos proponemos analizar el funcionamiento de los sistemas educativos europeos. Nos ocuparemos de algunos aspectos que consideramos más relevantes.

Por lo que se refiere a la distribución de competencias, es preciso distinguir, en primer lugar, entre competencias de la UE y competencias de los Estados Nacionales. La normativa europea, contenida en el Tratado de la Unión, siguiendo el principio de subsidiaridad, mantiene que los Estados Nacionales tienen plena competencia sobre educación y formación profesional. Sin embargo, la UE, aun teniendo que respetar las decisiones de los países miembros, se adjudica la responsabilidad de fomentar la cooperación entre aquellos y de apoyar, completar y desarrollar sus políticas, tanto en materia educativa como en formación profesional (arts. 126 y 127).

En el plano de las competencias de los Estados Nacionales, éstas recaen, en grados diferentes según los países, en un nivel u otro de la administración. En los sistemas centralistas, puede decirse que estas competencias dependen totalmente de los gobiernos a través de sus correspondientes Ministerios de Educación. FR posee el sistema centralizado por excelencia: las entidades educativas regionales («Académies») son las encargadas de la mera aplicación de las directrices señaladas por la autoridad central. En esta misma línea estarían GR, IT y LU. En éstos y otros países, dichas competencias pueden estar compartidas con otros Ministerios, sobre todo en temas como preescolar (Ministerio de Asuntos Sociales en DK y FI), formación profesional y otras iniciativas educativas específicas (Ministerios de Empleo/Trabajo en Inglaterra y País de Gales/DK, ES). En este sentido los gobiernos centrales establecen los aspectos generales de la política educativa, como el período de obligatoriedad, los objetivos nacionales en materia de Educación, la política de becas y la evaluación del sistema, además de otros aspectos más específicos como libros de texto, horarios, etc...

En los sistemas descentralizados, algunas competencias generales y las específicas son cedidas por el Estado a las autoridades provinciales/regionales o autonómicas. El M^o de Educación alemán, por ejemplo, tiene entre sus atribuciones sólo 10 que respecta a la enseñanza universitaria, la investigación científica y la educación profesional extraescolar. El resto de las competencias sobre educación y formación quedan reservadas a los Lánders. En ES, las Comunidades Autónomas con competencias plenas en educación son responsables, entre otros asuntos, de la construcción, renovación, equipamiento y mantenimiento de los centros educativos, el reclutamiento del personal docente y la determinación del segundo nivel de concreción del currículum reservándose el Estado las competencias antes indicadas en los países centralistas. En BE, las 3 comunidades lingüísticas tienen plena competencia en la organización de sus correspondientes sistemas educativos.

En otros casos, la descentralización alcanza el nivel de las autoridades locales. Nos interesa resaltar especialmente el sistema danés en el que los ayuntamientos gestionan la educación preescolar y son responsables de las escuelas primarias y secundarias de primer ciclo («Folkeskole»), mientras que la educación secundaria de segundo ciclo está gestionada por los Consejos de los Condados y el M^o de Educación colabora con los agentes sociales para la formación profesional.

Por lo que se refiere a la estructura del conjunto del sistema educativo, son las directrices de las administraciones en sus distintos niveles las que la determinan. Centrándonos fundamentalmente en el tramo primario y eventualmente en toda la enseñanza obligatoria, en todos los países la tendencia es a prolongar la duración de este tramo. En la mayoría de los países, el sistema educativo se empieza a hacer cargo de los niños a los 3 años, quedando debajo de esta edad, esto es, a los 2 años o 2,5 en FR, GB (excepto Escocia) y BE.

En relación al comienzo de la escolaridad obligatoria, en la mitad de los países se produce a los 6 años. Por debajo de esta edad, estarían entre otros, IE, NL y GR y por encima, a partir de los 7 años, DK. Por lo que se refiere a la duración, suele ser de 10 años, es decir hasta los 16 años. Frente a esto, en GR, IT y PT, este periodo escolar es más corto (los alumnos acaban a los 14,5, 13 y 14 años respectivamente).

A este tramo le sigue la enseñanza secundaria superior cuya duración, en la mayoría de los países es de 2 o 3 años (4 en IT). Es interesante señalar que en BE, DE y NL, este tramo 16-18 se considera obligatorio y mantiene una modalidad de media jornada compartida con trabajo o prácticas en formación profesional y, aunque en la mayoría de los países este tramo no sea obligatorio, un gran porcentaje de los jóvenes permanece en el sistema educativo, bien en formación profesional, bien en el equivalente a bachillerato.

La entrada en la enseñanza superior, en la mayoría de los países, se da a los 18 años. Por debajo queda GR (17) y por encima DK, IT y LU (19). En DE, la edad es variable.

Referente a la enseñanza obligatoria, encontramos dos modos de entenderla. El modelo de la enseñanza comprensiva es el más generalizado y el que tiende a imponerse. Con este término se designa una forma de enseñanza común para todos los escolares de un determinado intervalo de edad que tiende a ampliarse lo más posible (cfr. LOGSE, Título preliminar, arts. 5 y 6). En definitiva, la enseñanza comprensiva aspira a ofrecer las mismas oportunidades de formación a todos los alumnos sin distinción de clases sociales y actúa como mecanismo compensador de desigualdades.

En Europa, fue en Inglaterra y Gales donde un gobierno laborista comenzó a implantar la reforma comprensiva a partir de los años sesenta, que se consagró en el año 1965. Aunque en el 1979 los conservadores dieron marcha atrás en este proceso, no se ha podido acabar con el rápido ascenso de este modelo a pesar de la convivencia con un modelo no comprensivo (Grammar Schools). Inmediatamente después, se sumaron a esta reforma los Países Nórdicos: SE, por ejemplo, en el año 1972, ya lo tenía plenamente consolidado. Estos países son los que mejor han sabido entender la comprensividad y más se han comprometido con su puesta en marcha. Por lo que respecta a FR, el proceso ha sido largo y trabajoso desde una estructura muy segregada hasta lo que hoy se considera una casi integración del primer ciclo de secundaria. El resto de los países mediterráneos ha sufrido un proceso semejante.

En ES, la LOGSE se ha comprometido fuertemente con este modelo, quedándose más rezagados GR, IT y PT.

En DE observamos una resistencia al modelo comprensivo. La primaria abarca 4 años, de 6 a 10, único periodo en que todos los niños asisten a la misma escuela. A partir de ese momento se presentan 4 opciones siendo mayoritaria la «Hauptschule» que se continúa en formación profesional. La rama académica de mayor prestigio es el «Gymnasium» que prepara para la Universidad.

Tradicionalmente los profesores de primaria se formaban en instituciones distintas a los de secundaria, reforzándose así el carácter selectivo del paso a esta última. Los países con modelos más comprensivos, como lo que pretenden es unificar los niveles de primaria y secundaria inferior, tienen un modelo único de formación del profesorado de ese tramo. En los países nórdicos, esta formación se da en las universidades, en escuelas superiores o en Centros de formación de profesorado. Por lo que hace a GB, aunque los estudiantes se especializan en un nivel de enseñanza específico, si han conseguido el QTS (Qualified Teacher Status), pueden impartir enseñanza en todos los niveles del tramo obligatorio. Especialmente interesante nos parece el ejemplo francés: los Institutos Universitarios de Formación del Profesorado son los centros de enseñanza superior que han sustituido las estructuras anteriores de formación de los enseñantes de primaria y secundaria.

ES, aun apostando por la comprensividad, mantiene la diferencia en el nivel de estudios que se exige para el tramo primario y el tramo secundario inferior. Aunque formándose ambos en la universidad, los primeros tienen titulación de diplomados mientras los segundos son licenciados. Otro modelo de formación sería el belga donde el tronco común llega hasta los 14 años y la formación del profesor de preescolar, primaria y secundaria inferior se produce en centros superiores no universitarios.

IT, finalmente, donde la formación para profesores de preescolar y primaria tiene lugar en centros secundarios superiores -por tanto a nivel no universitario- pretende implantar a partir del curso próximo un modelo universitario con licenciatura no exclusivamente disciplinar.

En cuanto al estatus del personal docente de estos niveles, los estados más centralistas prefieren funcionalizarlo. Esta situación se constata en GR, FR, IT y PT. Sin embargo, en ES, donde se ha llevado a cabo una cierta descentralización, se mantiene un modelo funcional, aunque las Comunidades Autónomas con transferencias en esta materia son las encargadas de la selección de sus propios funcionarios. Frente a esto, en los sistemas descentralizados, los profesores tienden a ser contratados por un nivel u otro de la administración. En esta situación están BE, DK y GB. Sin embargo, los otros dos países nórdicos con sistema descentralizado (SE y FI) tienen funcionarios, aunque contratados por los ayuntamientos.

La formación permanente de los profesores, sean o no funcionarios, está regulada en algunos países, siendo obligatoria y gratuita en DE, DK, FI, GR, IT y SE; en GB, dependiendo de la relación contractual, puede ser obligatoria. Frente a esto, en PT

y en ES, la formación permanente es un requisito más para progresar en la carrera docente.

Por regla general, todos los Estados establecen las directrices sobre los currícula de los distintos niveles educativos. Los estados centralistas optan por currícula cerrados. GR llega incluso a imponer unos determinados libros de texto. AT, por su parte, sólo contempla la gratuidad cuando los centros escogen los manuales aconsejados por las autoridades educativas. Contrariamente, hay países con un cierto margen de libertad a la hora de desarrollar algunos niveles de concreción del currículum, como ES, donde las Comunidades Autónomas y los propios centros educativos tienen prerrogativas en este sentido. Por lo que hace al contenido, en general las áreas de enseñanza suelen ser las siguientes: Lengua Materna y Matemáticas, Ciencias Sociales y Naturales, Formación Artística y Tecnológica, Educación Física y Formación Cívico/Ética o Religiosa. Constatamos que algunos países, que una vez más coinciden con los que adoptan la comprensividad, tienden, en la enseñanza obligatoria, a plantear el estudio de estas áreas de forma globalizada. Los países donde encontramos una mayor flexibilidad en el reparto de horas dedicadas al estudio de estas áreas son GB e IE tanto en primaria como en secundaria obligatoria. En otros países, la globalización se aplica sólo en preescolar y primaria. Este es el caso de FR, NL, PT.

Por otro lado, la Comisión Europea, como ya hemos indicado, ha manifestado que los sistemas educativos, en lo que respecta a la enseñanza básica, deben hacer hincapié en la lectura, la escritura y el cálculo para evitar el fracaso escolar (concepto inexistente en países como DK y GB). Asimismo, dice que hay que favorecer la educación preescolar y los idiomas extranjeros. En todos estos aspectos no hay grandes diferencias de país a país. Sí resultan significativas, sin embargo, las diferencias en la atención que se presta a las lenguas extranjeras. Este aspecto se complica en los países plurilingües o bilingües, por lo que sólo vamos a señalar que en algunos países se enseñan hasta tres lenguas extranjeras en el tramo obligatorio, como es el caso de FR, país unilingüe, mientras que en ES, país plurilingüe, se enseña un sólo idioma extranjero en este mismo tramo y desde hace muy poco en el tramo primario.

Finalmente, debernos al menos citar que, en el marco de la construcción de la Europa Comunitaria, también se ha previsto el intercambio de escolares así como el establecimiento de proyectos de cooperación entre instituciones, con la finalidad de fomentar el mutuo conocimiento y aprecio.

3.- LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El origen de la formación institucionalizada del profesorado que actualmente atiende el tramo de educación obligatoria en los países de la UE es relativamente reciente y data, según los países, de los siglos XVIII y XIX. Su origen está ligado a circunstancias de orden político, económico-social, cultural y religioso, que confi-

guran distintos modos de concebir el nacionalismo y que implican un grado de desarrollo industrial y científico-tecnológico-humanístico distinto, dando lugar a sistemas educativos igualmente diferentes.

En estas circunstancias, las Escuelas Normales surgen y se desarrollan fuera de la universidad y estaban destinadas a formar profesores que, en principio, atenderían a los alumnos que no iban a continuar estudios superiores y, en su mayoría, realizarían exclusivamente estudios de educación primaria. Este último hecho ha marcado a estos centros tanto o más que el primero, pues los ha mantenido alejados de las grandes corrientes científicas, relegando a las Escuelas Normales a un ámbito nacional, si no estrechamente local. En el actual estado de cosas, podemos afirmar que las universidades europeas se parecen más entre sí que los centros de formación del profesorado.

Como hemos visto en la primera parte, la Europa que se está intentando construir depende más que nunca de la educación. Este convencimiento es tan fuerte que la Comisión se expresó recientemente de este modo tan rotundo: Con la aparición de la sociedad de la información, cada ciudadano debe renovar permanentemente sus competencias y adquirir nuevas cualificaciones, desde la más tierna infancia hasta la edad adulta. Están en juego los empleos del futuro (Bruselas, 02,10,96. COM (96) 471 final, p.5).

Por otra parte la formación del profesorado también ha ido evolucionando paulatinamente, sobre todo en los últimos veinte años y, en el momento actual, se encuentra mayoritariamente integrada en la universidad o, al menos, con la consideración de estudios superiores, si bien no con el mismo rango universitario: primer ciclo en ES, superior no universitario en BE, NL y PT y secundaria superior en IT, aunque en este último país, esta situación vaya a resolverse en un futuro inmediato.

Es decir, en estos momentos, parece que tampoco hay razones de orden científico para justificar una formación del profesorado que no sea del nivel que la sociedad de la información requiere. En este sentido creemos que si el profesorado ha de formar para una sociedad como la ya descrita en la primera parte, el profesor debe ser una persona capaz de algo más que de utilizar ciegamente (un técnico), sino que ha de saber interpretar, buscar, estructurar procesos autónomamente y ayudar a los escolares a captar el significado de las cosas, sentar las bases de la conciencia y de la ciudadanía europea (Bruselas, 29,11, 95, COM (95), 590 final, p.9).

Dicho esto, nos detendremos en algunos aspectos de la situación actual de la formación del profesorado, tales como los componentes de los planes de estudio, especialidades, duración, prácticas docentes, nuevas tecnologías, movilidad de los futuros maestros y del profesorado y, finalmente comentaremos la opinión de los futuros maestros en su periodo de prácticas docentes en otros países.

La formación del profesorado es un subsistema del sistema educativo, del cual depende y con el que debe guardar, y de hecho guarda, alguna coherencia: los fines,

valores y técnicas que subyacen al sistema educativo en general, deben estar igualmente presentes en el subsistema que se ocupa de la formación del profesorado.

Si pensamos no en una formación del profesorado propia de una realidad autonómica o nacional, sino europea, hemos de trascender e incorporar en el sistema educativo los valores, la realidad y las perspectivas de esa sociedad y, por lo tanto, también en la formación del profesorado. Partiendo de esta base, creemos que los modelos pueden aportar elementos útiles para reflexionar, intervenir, analizar, modificar o explicar la situación de la formación del profesorado. Del modelo funcionalista, nos interesa retener que el profesor ha de prestar un servicio social relevante, competente y con responsabilidad ante sus alumnos y la comunidad; del científico, el aporte de las Ciencias de la Educación en la formación del profesorado; del tecnológico, el saber hacer, irrenunciable en toda actuación docente; del situacional, el compromiso con el estudio de las relaciones del profesor y las distintas situaciones educativas, es decir, los procesos de formación; del culturalista-racionalista, el dominio de los contenidos que posteriormente se han de enseñar y, finalmente, del técnico-crítico, el papel del profesor como agente activo en la elaboración y desarrollo del currículum.

En todos los centros de formación del profesorado de los Países Comunitarios se estudian contenidos relativos a los aspectos clásicos de qué enseñar, a quién enseñar, cómo enseñar y dónde enseñar, es decir, contenidos propios de la disciplina y del nivel/es en que va a ejercer como docente y contenidos psico-socio-pedagógicos, también llamados de formación pedagógica o de formación profesional.

En relación a los contenidos disciplinares, existe una gran variedad, debido a los niveles de edad de los niños, al carácter más o menos especializado de la formación y al modelo de formación docente. Como hemos visto anteriormente, los niveles de preescolar y primaria no se refieren siempre a niños comprendidos entre las mismas edades, por lo que el nivel de estudio de los contenidos disciplinares varía.

En relación a los sistemas de formación del profesorado, ES, por ejemplo, ha optado por formar a especialistas. En otros países la formación es generalista, pero se estudian dos disciplinas con más intensidad y se supone que posteriormente ese profesor será responsable de todo el proceso formativo de los escolares. En otros países la formación es sencillamente generalista.

Este aspecto hay que combinarlo, a su vez, con otras situaciones en que los estudios de formación del profesorado son estudios de post-grado en los que, a veces, se continúan estudiando materias disciplinares.

Los contenidos psico-pedagógicos, por su parte, no presentan una gran diversidad dado que el campo científico en el que nos movemos no es tan diverso. En estos momentos, las corrientes de pensamiento se extienden rápidamente e impregnan casi por igual a todos los programas. Las mayores diferencias estriban: en un tratamiento más academicista o más abocado a la práctica; en su estructuración como materias

independientes o interdisciplinarios; para resolver situaciones prácticas o, por su carácter instrumental, para apoyar a las disciplinas curriculares.

En cuanto a los planes de estudio, conducen, en general, a títulos de profesores generalistas de enseñanza primaria, con la excepción de ES, que forma especialistas. Algunos países como BE, DE, DK, ES y GR también ofrecen la especialización de preescolar aunque no siempre en instituciones del mismo rango.

La duración de los estudios no tiene que ver con el carácter universitario o no de la institución. Así nos encontramos con países donde la duración de los mismos es de 3 años (BE, ES, IE, LU y PT) ; otros con una duración de 4 años (DK, GB, GR, IT) ; un país (FR) con una duración de 3+2 y otro (DE) con una duración de 4 y medio.

Las prácticas de enseñanza, por su parte, son variables, tanto en su modalidad como en su duración y localización temporal, siendo consideradas en todos los países como núcleo importante de la formación. En todos los programas aparece un tiempo asignado a las mismas y en algunos casos incluso se detalla la fundamentación teórica que las sustenta. Según conversaciones mantenidas con profesores de estos centros, la práctica viene a significar el momento de contraste de teorías, el cuestionamiento del propio hacer y no la autoafirmación o la justificación de la propia actividad.

La duración menor de las prácticas docentes la encontramos en Madrid Complutense con 32 créditos, en estos momentos todos situados al final del tercer curso. Frente a esto, en GB y NL equivalen a 1/4-1/3 de la duración total de los estudios (32 semanas), aunque en GB con características distintas. Para su realización, todos los centros recurren a las escuelas de la ciudad, de los pueblos y también a las escuelas rurales. Por otra parte también se realizan otras actividades como videoformación, análisis de interacción, etc... En algunos países se establecen convenios con escuelas para la realización de prácticas, manteniendo con ellas un intercambio de servicios aparte de una remuneración económica. Citamos el caso de FR, porque la docencia que se imparte en el IUFM implica a profesores de primaria de las escuelas de aplicación.

En relación al lugar que ocupan en los planes de formación, coexisten los programas paralelos con los consecutivos e integrados. En los programas paralelos, se imparten materias psico-pedagógico-didácticas, materias disciplinares y prácticas docentes en momentos específicos. Este es el caso más numeroso pues implica a BE, DK, ES, GB, IE, IT y PT. También existe el tipo consecutivo, en el que se realizan los estudios disciplinares y, posteriormente, los estudios que podemos denominar de especialización profesional, donde se incluyen las prácticas docentes. En este caso nos encontramos con DE, FR y GB (en ciertos casos). Finalmente, los dos únicos casos de programa integrado, materias disciplinares, disciplinas psico-pedagógico-didácticas y prácticas docentes se producen en GR y NL Aunque en general se considera que la integración teoría-práctica constituye la mejor opción, por imposiciones organizativas o de otra índole, las prácticas se suelen relegar a diversos momentos puntuales del desarrollo de

los estudios o al final de los mismos, momento en el que es dudoso que pueda efectuarse la transferencia.

En relación a los planes de estudios, se generaliza y afianza el carácter universitario de la formación del profesorado de todos los niveles no universitarios, por varias razones. En primer lugar, de orden científico-profesional pues las tareas que ha de desempeñar el maestro hoy y los contenidos a transmitir han aumentado de tal manera que no hay diferencia en relación a otros niveles educativos. El carácter de la formación no es sólo teórico-práctico, sino que igualmente lo es de orden intelectual e investigador. La universidad es el lugar idóneo para esta formación. En segundo lugar estarían las razones de orden socio-laboral: no se entiende la diferencia de estatus y de salario entre profesionales con el mismo tipo de trabajo y con el mismo nivel de dificultad.

Igualmente hay que decir que el acceso a los centros de formación del profesorado y al puesto de trabajo se complica cada vez más porque las condiciones de admisión son más duras pues hay más estudiantes en todos los niveles y carreras del sistema educativo. Además, aumentan los contenidos a dominar en los planes de formación y en las pruebas de selección. Unido a esto, la profesión de enseñante no atrae a los estudiantes más brillantes, a excepción, parece ser de FR (Coutty, 1997, págs.13-14). También, los alumnos que acuden a esta profesión pertenecen a niveles socio-económicos bajos. Por último, en algunos países, el interés económico que ofrece la profesión es tan escaso, que los estudiantes, al finalizar sus estudios de capacitación docente, eligen trabajar en otras profesiones, quedando plazas vacantes.

Dicho esto y como ya hemos comentado, el porvenir económico y social de Europa depende no sólo del dominio de las nuevas tecnologías de la información, sino también de la incorporación de estas últimas a los estudios y al mundo laboral-profesional. No obstante, parece que, de momento, no hay mucho riesgo de que las nuevas tecnologías puedan cometer grandes estragos en la formación de los futuros maestros, ni en ES, ni en ningún País Comunitario; excepto en bien pocos, los maestros pueden, incluso, terminar sus estudios sin que hayan precisado para nada usar un ordenador en su centro de formación. Esta realidad, que afecta a estudiantes y profesores en los centros de formación del profesorado, es perfectamente conocida por la Comunidad Europea que trata, para paliarla, de impulsar proyectos, financiando incluso la compra de ordenadores, la elaboración y distribución de material y la formación del profesorado, tanto inicial como continua.

En conclusión, la Comunidad Europea, consciente de que el profesorado es pieza clave en la construcción de la Europa Comunitaria, ha apostado fuertemente por desarrollar la Dimensión Europea de la Educación. De hecho, para que los derechos y libertades previstos en el Tratado de la Unión sean efectivos, se requiere, como vimos, del fomento de la movilidad de los estudiantes, futuros profesionales. Los programas que en estos momentos pueden beneficiar directamente a los estudiantes de Magisterio son Erasmus y Lingua en Socrates. Los que pueden beneficiar direc-

tamente a los profesores de Magisterio son estos mismos, más Comenius y Leonardo además de programas específicos de investigación.

Considerando que el sector de la formación del profesorado está sub-representado en el contexto de los intercambios de estudiantes, deberíamos entre todos hacer un gran esfuerzo por impulsarlos. En este sentido hay que decir que, en la especialidad de Lengua Extranjera, más que una posibilidad, debería ser una obligación, como ocurre en GB, por ejemplo. Las opiniones de los estudiantes que han participado en algún programa de movilidad son todas positivas, resaltando los beneficios para su desarrollo personal y profesional. Si, además, las tenemos en cuenta a la hora de enjuiciar los centros escolares donde han realizado sus prácticas docentes, diremos que la mayor admiración, en todos los órdenes, es para los países nórdicos: acogida más calurosa en los centros, más y mejores medios, organización más abierta y participativa, etc...

4. CONCLUSIONES

La nueva sociedad europea, hacia la que nos encaminamos, exige la adaptación de los sistemas educativos, la utilización de nuevos materiales (nuevas tecnologías) y también nuevos programas y métodos para enfrentarse a las nuevas necesidades educativas. Y, sobre todo, plantea la urgencia de formar un nuevo tipo de maestro capaz de adaptarse a esta nueva situación. El maestro además de ser el tutor que dirige el aprendizaje, debe esforzarse en ser la persona que ayuda a encontrar el camino del conocimiento y el desarrollo de nuestra propia autonomía. Para ello, debe necesariamente reciclar su modelo de formación, aprendiendo a hacer uso de las nuevas herramientas que se le presentan. En primer lugar, se deberá intentar borrar los viejos hábitos que hacían del maestro el depositario único del conocimiento, incitándole a asumir métodos que le conviertan, a él en su proceso formativo y a sus futuros alumnos, en protagonistas del aprendizaje. Habrá igualmente que modificar los métodos de enseñanza sustituyendo la pasividad por una nueva relación más fructífera y responsable, la de la interactividad.

Se tratará, en definitiva, de favorecer un tipo de formación que garantice igualmente la convivencia en sociedad y la capacidad de estar aprendiendo continua y permanentemente. De este modo podrá lograrse el objetivo de la competitividad económica europea. Igualmente necesario resulta trabajar por una Europa unida socialmente, que trate de evitar la exclusión social. El esfuerzo debe hacerse en la formación inicial y en la continua.

BIBLIOGRAFÍA

- BERTOLINI P., BALDUZZI G. (1993) *Impsrismo a insegnere. Proposte di lavoro per il 'tirocinio'*. Bologna: Zanichelli.
- CCE (1995) *Enseñar y aprender. Hacia la Sociedad Cognitiva*. (Libro Blanco sobre la educación y la formación). Bruselas.
- CEE (1995) *Las cifras clave de la educación en la UE*. 94, Bruselas.
- CCE (1996) *Aprender en la Sociedad de la Información. Plan de acción para una iniciativa europea de educación*. Bruselas.
- CEE (1996) *Estructuras de los sistemas educativos y de formación inicial en la UE*. Bruselas.
- COUTTY, Marc (1997) "Génération IUFM". *Le Monde de l'Education*, Oct., 13-14.
- FERRANDIS, A. (1988) *La escuela comprensiva: situación actual y ptolemética*. Madrid: CIDE.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1997) Socialización y educación en la época postmoderna , en B. BERNSTEIN et al *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular, 45-67.
- POSTMAN, N. (1994) *Tecnópolis*. Barcelona: Círculo de Lectores.

La duda como principio de enseñanza

AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN
Universidad Autónoma de Madrid

SÍNTESIS. Los alumnos de Magisterio comprenden bien la necesidad y conveniencia de prepararse como maestros y maestras reflexivos y autocríticos, capaces de inquirir sobre el fundamento y el sentido de su práctica, e investigar sobre ella. Probablemente, dentro de este complejo ejercicio que se les demanda, la práctica de la duda ocupa un lugar fundamental, en tanto que proceso del que depende la flexibilidad y el cambio de sus decisiones.

Pero la importancia del hecho no se detiene en su propio aprendizaje. La duda será necesaria cuando enseñen realmente. ¿Cómo, si no, van a favorecer estilos de pensamiento críticos y creativos en sus alumnos? Una enseñanza falta de duda es adoctrinante. El adoctrinamiento tiene grados, pero la duda, también.

En consecuencia, parece del máximo interés que, desde su periodo de formación inicial, los futuros maestros y maestras reflexionen sobre este proceso cognitivo íntimo y básico, y tomen conciencia de él como posible plataforma de perfeccionamiento.

PERTINENCIA. Ante el mare magnum del incipiente siglo XXI, protagonizado por las certidumbres (científicas, sociales, políticas...) más satisfactorias, la propuesta de un principio de duda para la enseñanza podría calificarse, bien muy oportuna, bien un sin sentido. Sin embargo, no es esta coyuntura social la que motiva este desarrollo, que parte de ella, cuanto un análisis de la más íntima naturaleza del saber humano y sus consecuencias para la reflexión y la enseñanza.

DUDA Y CONOCIMIENTO. Si el conocimiento tiene alguna característica definitoria es su absoluta falibilidad, tanto mayor cuanto más complejo se hace. Con otras palabras: «todo conocimiento (o casi todo) es dudoso» (B. Russell, 1992, p. 501). Por tanto, mientras consideramos la duda como uno de los más fiables soportes del saber, es adecuado deducir que la inmovilidad del conocimiento promovida por

apegos, identificaciones, etc. es opuesta, a priori, a la estimulación, orientación, desarrollo y comunicación de ese saber.

Por tanto, como primera medida, la enseñanza, que desarrolla la dialéctica del saber y la comunicación, debería ser congruente con aquella naturaleza. Seguidamente, habría de ocuparse, expresamente, de aquellos procedimientos capaces de promover la evolución del propio conocimiento. Plantearse la posibilidad de evolucionar desde el conocimiento supone comunicar la capacidad de mejorar, tanto individual como colectiva y socialmente.

Para ello y entre otras cosas, el ser humano debe aprender a optar, optar exige conocer, conocer exige razonar, y ¿cuándo el razonamiento no exige el planteamiento de una duda? Por ello es tan importante inducir y estimular en los estudiantes (más, si se trata de profesores en formación) su capacidad de dudar, que les es propia y caracteriza su condición humana. Lo contrario, que es pauta de procedimientos habituales, sería favorecer el suministro y el afianzamiento de contenidos que, ligados con otros sesgados y motivados por quietudes o identificaciones parciales, se tomarían como verdaderos, induciendo más probablemente al error.

PRECEDENTES EUROPEOS. No ha de confundirse el contenido de este principio de enseñanza con las posturas de I. Kant y R. Descartes: "Los principios *sapere aude* y de *omnibus est dubitandum* -sátrévete a usar tu sensatez» y «hay que dudar de todo»- eran característicos de la actitud que permitía y promovía la capacidad de decir «no»" (E. Fromm, 1987, pp. 17, 18).

Aquellas pautas, podrían ser valiosas, pero, asumidas sin otra perspectiva mayor, oscilaban de uno a otro polo de la decisión dual de turno, o preparaban para hacerlo, desde una disposición básicamente defensiva. Al respecto, recordemos a H. Poincaré quien afirmaba que: «Dudar de todo y creerlo todo son dos soluciones igualmente cómodas; tanto una como otra nos eximen de reflexionar».

La duda fue un fundamento metodológico en los principales movimientos ideológicos en la Europa del siglo XVIII:

Eclecticismo, escepticismo, criticismo y reormistno fueron las-notas dominantes del pensamiento europeo que se enceminsben hacia una verdadera modernidad, buscando certeza en el conocimiento adquirido por vía experitnentsl. Estas cuatro formas de pensamiento utilizaron la duda como método. El ecléctico lo hace acumulando saberes vengan de donde vengan; el escéptico, rechazando los etgutmentos de autoridad y creando un ámbito donde la experiencia muestre las leyes matemáticas o geométricas por las que se rige el universo mundo; el crítico, tanteando soluciones que hagan viable una opción nueva, la única indiscutible. Y el reformador, asumiendo como válido sólo lo que, una vez puesto a prueba, se revela de súbito como dueño de la decisión, como verdaderamente genial (M. Alonso Baquer, 1994, p. 6).

El legado histórico de tales concepciones cartesianas, kantianas y europeas (1700-1840, aproximadamente), condiciona lo que se entiende por la educación y la formación del profesorado de nuestros días. Hoy podríamos reflexionar, con nuestros futuros docentes, sobre la duda escéptica de los ilustrados, la duda crítica de los prerrománticos, la duda ecléctica de los novatores y la duda reformista de los neohumanistas. Sin embargo, podemos sintetizarlas en la posibilidad de desarrollo del conocimiento. De hecho, los científicos del XVIII y los expertos en ciencias humanas de entonces, siempre sugirieron la necesidad de aprender a dudar, especialmente de todo cuanto estaba más allá de las ciencias experimentales, que se suponían bien asentadas sobre la duda, en tanto que científicas.

Hoy, paradójicamente, es posible encontrarse con posiciones más estáticas, relativas a cuestiones y actitudes, hacia las que los medios de comunicación y la misma educación atraen la atención, con escaso estímulo para el desarrollo del conocimiento. E incluso hoy aún es raro el profesor que se sabe capaz de dar forma didáctica al contenido de las palabras de I. Kant (1989), crítico y universal, quien se atrevió a dudar de dos de las instituciones más difícilmente modificables de entonces: la religión y la legislación. El ilustre profesor de Königsberg argumentaba hace doscientos años lo que, para muchos, podría ser un contenido de actualidad:

Nuestra época es, de modo muy especial, la de la crítica. Todo ha de someterse a ella. Pero la religión y la legislación pretenden de ordinario escapar a la misma. La primera a causa de su santidad y la segunda a causa de su majestad. Sin embargo, al hacerlo, despiertan contra sí mismas sospechas justificadas y no pueden exigir respeto sincero, respeto que la razón sólo concede a lo que es capaz de resistir un examen público y libre (p. 9, nota de Kant).

DUDA y EGO DOCENTE. Pese a la fertilidad que en la actual formación de profesores han producido estos esfuerzos, proponemos aquí un salto de mayor amplitud. Esto es: más allá de la duda por la duda, de la duda como objetivo de procedimiento, de la duda como sistema defensivo o protección amorfa y, por supuesto, de la duda como apego, pretender su redefinición como principio esencial de enseñanza e investigación didáctica. Tal es como decir que, en vez de utilizarse mucho en la formación de los profesores, se utilice bien. Porque a veces puede suceder que, percibiendo una meta más amplia o lejana, se desarrollen más armónicamente otros propósitos menores, ganando paradójicamente desde ellos visión de conjunto.

¿Cómo puede enfocar este quehacer el profesor? Principalmente, proponiendo como motivo de duda aquellas manifestaciones del comportamiento y conocimiento que forman parte del repertorio habitual del ego docente. A saber:

- a) Directamente: dependencias, seguridades, adherencias, apegos, identificaciones, etc.
- b) Como consecuencia de ello: reiteraciones, predisposiciones, prejuicios, dificult-

tad para percibir los propios errores, dificultad para rectificar ante sí y los demás, dificultad para desaprender o desidentificarse de los propios objetos de apego y aproximarse, converger y cooperar con personas o instituciones de opciones diferentes a la propia, dificultad de aprendizaje de los contenidos propios de otras opciones, creencia en que se está en la opción verdadera y que son los demás los que están en un error; envanecimiento, obcecación, humildad disminuida, razonamiento parcial, etc.

A la vista de tales comportamientos, me parece relevante concluir con tres consideraciones:

- a) La primera, que es fundamental que el ego del profesor, desde su ausencia de duda, no condicione el sentido intrínsecamente respetuoso (inssegado y generoso con la motivación crítica de sus alumnos) que, como requisito, reúne la buena enseñanza.
- b) La segunda, que la corrección más válida de tal repertorio de manifestaciones del ego docente vendría definida por una triple vía:
 - 1) La adherencia a apegos menos absorbentes o inductores de dependencia.
 - 2) La identificación con la ausencia de apego o no parcialidad.
 - 3) El cambio de sistema de coordenadas a otro de orden superior, capaz de englobar opciones o decisiones parciales distintas, sin contradecirlas (evolución humana, universalidad, etc.).
- e) Existen muchos profesores refugiados (o asegurados) en la relativa pobreza o riqueza de su práctica. En muchas ocasiones, estos docentes son profesionales bien preparados inicialmente. Es importante, en consecuencia, advertir que la formación de los profesores y profesoras no sólo radica en su preparación y en sus conocimientos técnicos adquiridos, en los mejores casos, en su carrera docente. A la postre, podría ser tanto o más decisivo enseñar a los futuros maestros a desempeñarse. El necesario proceso de *desaprendizaje para el desempeñamiento* que ello requiere, desde luego pasa por la duda, orientada al análisis de su ego profesional, entendido como *forma de pensar* y de *sentir*, a caballo entre su personalidad, su ética y esta misma formación.

Para ello, más que dudar de todo o aplicar la duda a todo, como si se tratara de un molde o proponía la nota de I. Kant (1989), sería importante aprender a razonar, sin dejar de la mano a la duda. Porque hacerlo podría favorecer la desembocadura en situaciones de dependencia, preeminente quietud o falta de libre aprendizaje.

PROPUESTA DE CAMBIO DE CONCEPCIÓN. Desde este posible principio de enseñanza para la evolución personal proponemos dos cambios de concepción:

- a) En primer lugar, el tránsito del «Actúo, luego soy», de Maine de Biran (en T. Deshimaru, y P Chauchard, 1993, p. 35) y del «Pienso, luego existo», de

Descartes, a un previo: "Existo, luego he de (aprender a) dudar" y a un "Dudo, luego pienso".

- b) En segundo, la compleción de la famosa sentencia de Goethe: "Con el conocimiento se acrecientan las dudas", con un: "La duda asegura un conocimiento autónomo" o "Sin duda, no hay crecimiento interior". Todo dependerá de para qué se dude, de cómo se dude y de si se duda bien..Después, el conocimiento engendrará más y mejor conocimiento, y por ello se dudará mejor,

IMPULSOS CONTRARIOS. Una virtual didáctica de la duda tiene, al menos, dos impulsos o dificultades contrarias a su desarrollo:

- a) Semántica: El diccionario de la Real recoge acepciones tintadas de negatividad, al asociarse a conceptos como perplejidad, indecisión, titubeo, desconfianza y poca credibilidad (Real Academia Española, 1994, p. 781, adaptado), que parecen representar actitudes determinadas por dos características:
- 1) Aparecer como consecuencias de estados de ánimo.
 - 2) No mostrarse como disposiciones de la inteligencia, relativamente superiores a la seguridad emotivo cognitiva.
- b) Social: Desde los marcos institucionales (incluido el educativo), parece que la tendencia es a favorecer la creación de marcos de quietudes estables y ausencia total de dudas, desde «ismos» (institucionales o personales) generadores de programas mentales y sistemas de apegos, para los que la duda es el virus de su lógica dual. Quizá convenga recordar al Nobel R. Eucken (1925), cuando decía que: «Únicamente los caracteres mediocres dominan fácilmente la duda y la rechazan como monstruosa» (p. 264).

DUDA Y CAMBIO COGNITIVO. Desde nuestro enfoque, la duda no sólo permite reconstruir el conocimiento y la experiencia, sino cementar la estructura del pensamiento productivo. Esta reorganización experimental se compone de dos momentos básicos:

- a) El abandono de apegos o identificaciones actuales.
- b) La búsqueda de nuevos motivos de identificación o apego.

La naturaleza de las nuevas identificaciones, así como la flexibilidad de la nueva adherencia, determinará si, con la construcción, además hay crecimiento significativo o no 10 hay.

La duda se acompaña normalmente con sensación de incomodidad, por el emprendimiento de nuevos procesos de adaptación intelectual, siempre más esforzados, y las consiguientes resistencias reactivas al cambio: pereza, inercia cognitiva (tendencia a continuar con los mismos apegos), etc. Un ejemplo que ilustra 10 anterior viene dado desde la apreciación del psiquiatra M.H. Erickson (1986), quien calificaba esta tendencia como *tentación*, justificable desde la quietud, en tanto que: «Todos aceptamos enseguida cualquier explicación simplista que nos absuelva de pensar» (p. 172).

REQUISITOS DE APLICACIÓN. Por ello, a la hora de aplicar este principio de enseñanza, es requisito comunicar dos ideas básicas:

- a) Que el tránsito desde la quietud hacia la duda puede entenderse, no sólo como un resultado del estado de ánimo radicado en la incertidumbre, o como un impedimento para continuar cómodamente apoltronado, sino como la condición sine que non, para desarrollar un razonamiento original y creativo, crítico y riguroso, orientado por un eje dotado de sentido, común a todos ellos: la posibilidad de evolución interior desde el conocimiento.
- b) Que esa repercusión evolucionista requiere la inversión de un empleo vigoroso del ánimo, en un esfuerzo para el que se precisa autodisciplina, serenidad, constancia y conciencia. Desde una perspectiva parecida, ya lo observó Aristóteles, como requisito de conocimiento, no precisamente fácil, y, antes que él, el «genio irónico de Sócrates, quien, induciendo a sus discípulos a la busca de la verdad a través de las sombras de la duda, habló de dolor de parturientes» (V García Hoz, 1946, p. 412).

CAUSAS DE DESATENCIÓN. Aunque la posibilidad de dudar sea inherente a la capacidad de conocer del ser humano y, a priori, no haya nada más propio y asequible a la enseñanza, los profesores de cualquier nivel educativo suelen no atenderla expresamente, debido, entre otros, a cinco puntos básicos:

- a) Los cuestionarios ministeriales o diseños curriculares prescriptivos de la Administración educativa correspondiente no expresan tal posibilidad de un modo manifiesto. A mi juicio, no es neutral no hacerlo. Como hemos analizado, es profundamente contradictorio con la formación y el desarrollo autónomo del conocimiento. Eso sí, socialmente es mucho más cómoda su omisión, y, en gran medida, esencial para la homeostasis del sistema.
- b) La comunicación de la duda se entiende contradictoria con la transmisión de contenidos finiquitos, longitudinales y transversales, sobre los que se desarrollan los objetivos de enseñanza. Una propuesta curricular desarrollada sobre *conocimientos* acogería la duda como sillar estructural de ellos. En cambio, dirigida sobre contenidos el planteamiento resulta más problemático.
- e) Dudar supone desatar, desapegar conocimientos, pero no anclarlos, adherirlos a contenidos determinables, en cuanto a su índole y al tiempo, con lo que el profesor puede entender que escapan a su control o evaluación. La evaluación no podría plantearse como se desarrolla habitualmente. Más bien, debería ser una evaluación *antisumativa*. A saber, dispuesta para ser desarrollada desde, y no hasta, la comunicación de inquietud por el conocimiento, la curiosidad por conocer o el deseo de saber. En este sentido, podría ser coherente que cada profesor evaluase, no sólo los aprendizajes provenientes de su enseñanza, sino también los debidos a las enseñanzas de otros profesores anteriores. Y también podría ser lógico proceder a realizar evaluaciones tardías. Es decir, observaciones

o comprobaciones del proceso de aprendizaje mucho después de haber tenido lugar la comunicación didáctica. A mi juicio, una comunicación didáctica es exitosa, si el interés por el conocimiento comunicado comienza o continúa, una vez terminada la enseñanza. Y puede tenerse como fértil, si un mes, un año o diez años después continúa repercutiendo en aprendizajes, debidos a ella. Evidentemente, el elemento a evaluar según este procedimiento, en ningún caso sería el alumno, sino la didáctica del docente y el docente como didacta,

- d) Comunicar duda ha de responder, previamente, a un sentido al que la misma se oriente, y no está claro cuál pueda ser éste, ni existe una fundamentación que lo esclarezca. Al respecto, sería completamente preciso, a mi parecer, el desarrollo de un nuevo tema transversal de temas transversales, cuya denominación podría ser "La evolución humana", en el que, fundamentalmente, se comunicara a los alumnos, de manera adecuada a su edad, que individual y socialmente se puede evolucionar. y que evolucionar consiste en madurar interiormente, lo que suele ir unido a la autonomía, o sea, a la menor dependencia, al menor apego, etc., para lo cual, probablemente, no hay camino más propio que el ejercicio de la duda.
- e) En consecuencia, no se forma a los docentes para tal conocimiento. El docente necesario para esta enseñanza-aprendizaje es el que, como cualidades necesarias, podría considerarse crítico, reflexivo, indagador, etc. Y como condiciones suficientes, no habría de ser parcial en su razonamiento, ni prejuicioso, ni excesivamente seguro de estar en lo cierto en casi nada, etc., de modo que, mediante su ejemplaridad, pudiera comunicar al alumno la valiosa enseñanza del fundamento del buen razonar o del pensar bien.

CONSECUENCIA y OBJECCIÓN. Si la enseñanza, como proceso didáctico, puede entenderse como la comunicación de más inquietud por el conocimiento que conocimientos finiquitos, y la didáctica es, precisamente, el arte de enseñar, la comunicación didáctica podría ser entendida como arte de enseñar a aprender dudar. Entendiendo por *dudar*, en este contexto, adaptar conocimientos para interiorizarse y mejorar, o sea, reflexionar e inquirir con sentido de evolución personal.

En función de ello habría que colocar los contenidos de enseñanza, y no al revés. De modo que la actitud de duda, como necesidad de saber y componente efectivo del aprendizaje, los preceda, y una duda mejor y más compleja, entendida como posibilidad para continuar conociendo, los suceda. Al hilo de ello, puede ser pertinente mencionar esta reflexión elemental de P. N. Gruznev, recogida en un texto de G. S. Kostiuik (1986):

P. N. Gruznev ha subrayado que «a menudo la enseiunzs está a tal nivel que, en vez de contribuir al desarrollo de las capacidades intelectivas, en realidad las sofoca». Esto ocurre cuando se aplican métodos de enseñanza equivocados, cuando prevalece el dogmatismo y el formalismo (p. 47).

Podría objetarse que una enseñanza centrada en el profesor, y por lo tanto egocéntrica, comunicaría más rápida y acertadamente contenidos valiosos. Desde el punto de vista de su reproducción o incluso de ciertas formas de valorar el rendimiento, puede ser ésta una forma válida de instruir. Pero el docente reflexivo va más lejos, y desarrolla su comunicación tomando como centro de gravedad el pensamiento del alumno. Contemplado desde este sistema de referencia, aprender desde la duda es poner en crisis las viejas conceptualizaciones y formar nuevas categorías de pensamiento; o sea, crear razón. Y aprender a relacionar y a poner nombres a las cosas nunca puede radicar en el suministro docente, ni en la prisa, como diría J.A. Komensky. Por tanto, la didáctica que enseña a pensar, enseña a la vez a dudar, para que el conocimiento inducido siga vivo y no nazca, sin crítica, para flor de un día o para la perennidad.

DUDA E INVESTIGACIÓN. El equilibrio que la duda puede proporcionar entre la tendencia homeostática y la capacidad de cambio del conocimiento, conduce espontáneamente al desarrollo de una actitud investigadora natural. Enseñar a dudar es enseñar a investigar, en lo que, para el aprendiz, puede ser de mayor valor para su vida.

Por lo que respecta a la investigación científica y didáctica, puede ser relevante señalar que, por el normal predominio de las tendencias homeostáticas (egóticas e institucionalizadas) del conocimiento, social y científicamente avaladas, lo infrecuente es el equilibrio en duda y en la no-parcialidad. A pesar de ello, parece objetivamente relevante señalar, primero, que toda actitud, proyecto y producción investigadora exenta de duda, probablemente esté condicionada por el sesgo, con independencia de su validez. y segundo, que parece científicamente deseable pretender el rigor sobre cualquier otro propósito, y que ello conlleva, como afirmaba J. Dewey (1989), el ejercicio de la duda: «Para ser auténticos seres pensantes, debemos estar dispuestos a mantener y prolongar ese estado de duda que constituye el estímulo de la investigación rigurosa» (p. 31).

Parece imprescindible señalar la estrecha relación entre la duda y la *relativización* del conocimiento, así como de todo tipo de conclusión analizada. Relativizar es lo contrario de identificarse con un maximalismo parcial, y a su vez es una característica del razonamiento científico, cuyos resultados más seguros son, como máximo, *probables*.

Por esta aparente fiabilidad de la relativización, propia de los investigadores rigurosos, resulta significativo comprobar que, a su vez, es una característica muy relativa:

- a) ¿Qué ocurre en el caso de un profesor, en el que la investigación (duda) y la enseñanza son casi simultáneas? Sobre todo para este profesional, la verdadera relativización del investigador (científico o profesor) se encuentra integrada en su comportamiento no investigador: su repertorio no verbal y sus manifestaciones silenciosas, su trasfondo expresivo, las cuestiones de detalle, su lenguaje expreso, sus procesos comprensivos, sus motivaciones y respuestas, sus procesos creativos más complejos.

- b) Por otro lado, es paradójico que la duda campee en la mentalidad investigadora de manera selectiva. Es decir, que sea activa e implacable, según qué cuestiones o a qué ámbitos se refiera, y que, por el contrario, resulte indulgente e incluso ausente para otros contenidos. En la medida en que la duda y la relatividad del conocimiento son características del buen pensar, y no de determinadas actividades intelectuales o profesionales que con la razón se hagan, apelo a la *coherencia*, que tan claramente desarrolló Confucio (1969), como característica esencial de "virtud superior", para promover la formación de unos maestros a los que, si se les enseña a ser reflexivos, críticos, relativizadores y dudantes, lo sean siempre, o, sinceramente, lo sean.

DUDA Y CONCIENCIA. Dudar bien es saber sopesar sin prurito y con ánimo de evolución. Es decir, sobre provisionales estancias de conocimientos más y más complejos, abiertos y posiblemente convergentes. "Lo que se eleva, converge", decía la famosa sentencia de P. Teilhard de Chardín, ¿Acaso no podría ser así mismo válido que lo que converge es porque previamente se ha elevado?

Como ya se ha mencionado, un enfoque de evolución del conocimiento sobre la duda podría asemejarse a la analogía geométrica de una espiral desarrollada plectonómicamente, en la que, en cada una de sus vueltas, se ganaría en visión intelectual y en capacidad de reflexión, y cuya altura equivaldría a incremento o apertura de conciencia. Ese crecimiento (altura) podría identificarse funcionalmente a capacidad (casi ángulo) de visión intelectual; una cualidad que, sobre todo desde la *psicología transpersonal*, se ha asociado al desarrollo de la conciencia y, en sus más significativas expresiones, se ha entendido como indicio de aperturas (próximas a los eureka, kairós, insights, awareness, gestalten, etc.) del conocimiento.

Desde la práctica milenaria del zen se relaciona abiertamente la duda con la ampliación de la conciencia. Así, se dice: «Cuanto mayor es la duda, más grande es el despertar; cuanto menor es la duda, más pequeño es el despertar. Cuando no hay duda, no hay despertar» (Ch. Chen-Chi, 1961, p. 90). Sin embargo, cuando se llega a un despertar considerable, empieza a perder sentido mantener las dudas como antes. Hasta ese momento, el problema fundamental de quien pretende evolucionar con la duda será creer que se ha llegado a esa cota, cuando no es así. Como afirma M. Gascón (1996), es importante saber desobedecer, atravesar la etapa del disentir, como han hecho los grandes maestros (acertados y coherentes) de la humanidad. Dudar bien requiere saber disentir, pretender ir más allá de lo aprendido, sospechar que lo que aún no se ha conocido es más valioso que lo que ya se sabe o nos han enseñado. Sin embargo, *el disentir, saber desobedecer* (E. Fromm) es una etapa. Dudar bien requiere pretender ir más allá de lo aprendido, sospechar que lo que aún no se ha conocido es más valioso que lo que ya se sabe o nos han enseñado, e interiorizarse más y más con el conocimiento.

CONCLUSIÓN. Enseñar a dudar bien requiere, previamente, querer hacerlo, saber hacerlo, hacerlo, estar bien haciéndolo y «ser más» (perfeccionarse) haciéndolo.

Cada maestro y maestra en formación debe comenzar este proceso de enseñanza en sí mismos. No en vano, J. Krishnamurti recalca que la verdadera educación empezaba "educando al educador". Sólo entonces se estará haciendo bueno el deseo de que la duda pueda ser considerada principio de didáctica. Comprender con objetividad la conveniencia de aprender a dudar, querer hacerlo y practicarlo con sosiego, sobre el deseable hábito que ello pudiera proporcionar, equivale a saber aprovechar mejor la flexibilidad que naturalmente da el conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO BAQUER, M. (1994) *El Ejército español a finales del siglo XVIII*. Madrid: Instituto Español Sanmartiniano.
- CONFUCIO (Kung-Fu-Tsé) (1969) *Los libros canónicos chinos*. Madrid: Clásicos Bergua.
- CHEN·CHI, CH. (1961) *La práctica del zen* Buenos Aires: Editorial Central.
- DESHIMARU, T., y CHAUCHARD, P. (1993) *Zen y cerebro*. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
- DEWEY, J. (1989) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Editorial Paidós, S.A.
- ERICKSON, M.H. (1986) En S. Rosen, *Mi voz irá contigo. Los cuentos didácticos de M.H. Erickson*. Buenos Aires: Editorial Paidós, SAICF.
- EUCKEN, R. (1925) *La lucha por un contenido espiritual de la vida. Nuevos fundamentos para una concepción general del mundo*. Madrid: Daniel Jorro, editor.
- FROMM, E. (1987) *Sobre la desobediencia y otros ensayos*. (2ª edic.). Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, S.A. (e.o.: 1981).
- GARCÍA HOZ, V. (1946) *Pedagogía de la lucha ascética* (3ª edic.). Madrid: Centro Superior de Investigaciones Científicas. Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía.
- J. (1983) *Educando al educador*. México: Editorial Orión (e.o.: 1957).
- KANT, I. (1989) *Crítica de la razón pura*. (6ª edic.), Madrid: Ediciones Alfaguara, S.A. (e.o.:1978).
- KOSTIUK, G.S. (1986) Algunos conceptos de la relación recíproca entre educación y desarrollo de la personalidad, en A.R. Luria, A.N. Leontiev y L.S. Vigotsky, *Psicología y Pedagogía* Madrid: Editorial Akal, S.A.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1994) *Diccionario de la lengua española*. (21ª edic.). Madrid: Editorial Espasa Calpe, S.A.
- RUSSELL, B. (1992) *El conocimiento humano*. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini, S.A. (e.o.:1948).

¿Qué ha cambiado en las aptitudes matemáticas de los alumnos?

SANTIAGO HIDALGO ALONSO - ANA MAROTO SÁEZ - ANDRÉS PALACIOS PICOS
Universidad de Valladolid.

INTRODUCCIÓN: LAS MATEMÁTICAS COMO PROBLEMA

Es de candente actualidad los informes negativos respecto del rendimiento de los escolares españoles en Matemáticas. Según un estudio reciente del Ministerio de Educación «los alumnos no dominan las Matemáticas»(MEC 1997). Datos recogidos con una muestra de escolares de 12 años por investigadores del INCE permitirían afirmar que más de la mitad de los chicos y chicas de este país tienen problemas importantes de comprensión en dicha asignatura. Nada novedoso, por otra parte, puesto que este fenómeno es una constante en los últimos años.

Así, en 1981 J. Delval y otros (1981) elaboran un estudio: «La conexión de la enseñanza de la Matemática y la Física en la 2ª etapa de E.G.B.» en el que constatan un bajo nivel en esos escolares y una gran desconexión entre la realidad y la enseñanza en Matemáticas presentando un elevado confucionismo en los conceptos aprendidos.

Posteriormente J. Arnal (1985), una vez puestos en funcionamiento los programas renovados para el Ciclo Medio de E.G.B., realiza un extenso trabajo sobre el rendimiento en Matemáticas en ese ciclo, en el que demuestra un bajo aprovechamiento matemático de esos escolares. En esta línea de trabajo se encuentra otro estudio: «Pruebas de diagnóstico cualitativo para el rendimiento aritmético en el 3º curso de E.G.B.» realizado por M. García (1983) y otros en las que proponen una modificación en el tipo de pruebas matemáticas a realizar por los escolares para aumentar el rendimiento en esta disciplina. Más recientemente y con la entrada en vigor de la nueva ley orgánica de educación (L.O.G.S.E.) surgen estudios comparativos respecto del nivel de conocimientos matemático de los escolares. L. Balbuena y otros (1994) efectúan en 1994 un trabajo: «Prueba sondeo sobre conocimientos matemáticos» en el que tomando como punto de partida los resultados obtenidos en 1978 por una muestra de escolares de los primeros cursos de B.U.P y F.P. en una determinada prueba de conocimientos matemáticos los comparan con los obtenidos

en 1994 constatando un acusado retroceso y una notable torpeza en el manejo de conceptos que deberían conocer con soltura.

Como han señalado correctamente algunos autores (Rico et al 1983), parece que estamos en presencia de un problema siempre vigente. Periódicamente cunde la voz de alarma de un descenso considerable en los rendimientos en Matemáticas; entonces, se intensifican las recomendaciones, aparecen nuevos materiales y se redactan listas de objetivos a conseguir, destrezas a reforzar y dificultades a superar con las correspondientes estrategias. Pasado el susto, y con la recomposición del programa aritmético escolar enmendado en algún que otro punto, la inercia y estabilidad vuelven a adueñarse del trabajo en el aula, continuando con los mismos conocimientos salvo ligeras modificaciones, la mayor parte de ellas de vocabulario.

Buscar la causa de esta situación no es sencilla por una razón muy simple: estamos en presencia de un problema complejo. Esta complejidad del problema se pone de manifiesto al considerar el número de variables que intervienen. Se combinan factores de política educativa, de entre los que destacan los vaivenes ministeriales con respecto a qué tipo de matemáticas enseñar, con qué método y con qué secuenciación, junto a otros de tipo epistemológico (García et al., 1984) o los más directamente relacionados con el propio alumno y la sociedad que le ha tocado vivir (Peralta, 1995; Hidalgo et al., 1997a; Hidalgo et al., 1997b), por citar sólo algunos.

PLANTEAMIENTO: LAS APTITUDES HUMANAS, EL MODO DE VIDA Y SU INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN MATEMÁTICAS

En el trabajo que presentamos a continuación ponemos el énfasis en estos últimos centrados en el alumno y su entorno social. Nuestro planteamiento puede ser resumido de la siguiente manera: en lo que respecta a las Matemáticas, los alumnos trabajan peor ahora que antes porque los alumnos de ahora operan con mayor lentitud y con más errores que antes.

No es nuestro objetivo analizar en estos momentos las causas de esta situación sino determinar si es o no verdad y definir sus consecuencias para el rendimiento en Matemáticas. Pero no nos resistimos a señalar algunas ideas al respecto.

Según un estudio del Consejo de Europa citado por Ferrés (Ferrés, 1994), los jóvenes europeos pasan una media de 25 horas semanales ante el televisor. La TV y, en general, los medios de comunicación de masas imponen al espectador sus propias reglas y lenguajes. El televidente se acomoda de forma pasiva al aluvión de cosas que se le vienen encima según el estilo y modo que el creador del programa haya pensado.

Como dice McLuhan (1964), cualquier invención técnica puede ser considerada como una extensión o prolongación de alguna facultad humana. Pero los medios no modifican sólo una facultad. Al modificar esta facultad, a través del mensaje al que la someten, acaban modificando todo el complejo físico y psíquico de la persona.

Aunque puede resultar difícil demostrarlo, es fácil descubrir la dirección de este cambio: ausencia de pensamiento reflexivo, gusto por la hiperestimulación sensorial (sobre todo leónica), pasividad, poco gusto por la lectura (lectores perezosos), potenciación de los procesos de reconocimiento sobre los de conocimiento, parcelación de la realidad {«cultura mosaicos»}...

Pero la TV y los medios de comunicación no son los únicos que están produciendo cambios importantes. Las máquinas electrónicas, los ordenadores, los juegos electrónicos de bolsillos y las calculadoras están cambiando áreas, modos de trabajo y ocio que, en el caso que nos ocupa de las Matemáticas, puede tener una gran importancia. «Ya casi nadie sabe hacer raíces cuadradas», se dice con frecuencia. Pero tampoco operar con decimales o dividir por más de tres cifras.

Ahora se opera con lentitud y con errores. Nuestros escolares, por ejemplo, dependen en grado preocupante de las calculadoras. Basta poner unas pocas «cuentas» para comprobar 10 acertado de 10 que acabamos de decir.

Si las calculadoras han invadido el mundo del cálculo y de la operación, el juego electrónico de bolsillo ha conquistado el ocio de nuestros pequeños. Desde muy temprano, estos hermanos pobres de los juegos de ordenador se convierten en acompañantes de los ratos libres de una gran parte de nuestra juventud. Juegos tan populares como el «tetris» sirven de entretenimiento y diversión a amplias capas de la población que pasa muchas horas (quizá demasiadas) intentando colocar ese «ladrillo electrónico» sobre el muro de su visor portátil.

Sabemos que las aptitudes humanas no son estáticas. Aumentan o disminuyen en función del tipo de ejercicio mental que se realice. Si como hemos indicado anteriormente, nuestros alumnos no se ejercitan en destrezas de cálculo simple es lógico pronosticar un importante descenso de estas destrezas.

Del mismo modo, no es difícil imaginar que, si nuestros alumnos dedican parte de su ocio a jugar al «tetris», estén desarrollando, sin querer, ciertas aptitudes espaciales; al menos, las relacionadas con la capacidad de mover imaginariamente figuras geométricas en el espacio.

Podríamos decir, pues, que, de ser ciertas nuestras previsiones, los nuevos tiempos y los nuevos hábitos estarían desarrollando ciertas aptitudes y atrofiando otras.

Este cambio en la estructura aptitudinal tendría un fiel reflejo en el rendimiento escolar. Más concretamente en el caso de las Matemáticas, podríamos suponer que se ha producido una disminución en las destrezas para el cálculo elemental por el uso abusivo de las máquinas de calcular y un desarrollo de las aptitudes espaciales como consecuencia de la frecuente utilización de máquinas de juego con importante presencia de lo «espacial».

Es un objetivo de nuestro trabajo presentar datos que demostrarían este cambio en el perfil aptitudinal de nuestros alumnos y alumnas.

EVOLUCIÓN DE LAS APTITUDES BÁSICAS PARA LAS MATEMÁTICAS.

Hipótesis

Como hemos indicado anteriormente, es nuestra intención poner a prueba la afirmación antes comentada de que algunas destrezas básicas para las Matemáticas se han desarrollado en los últimos años de manera diferente. Más concretamente, suponemos que nuestros alumnos cada vez operan peor en "cálculos sencillos y trabajan mejor en lo relacionado con lo espacial.

Materiales y pruebas.

Para poder contrastar estas hipótesis nos hemos servido de un test factorial con cinco subescalas de las que ahora utilizamos sólo dos. Este tipo de pruebas estandarizadas de uso frecuente en orientación escolar son una fuente de datos bastante peculiar para el tema que nos ocupa. Muchas de ellas se llevan utilizando desde hace bastantes años y se siguen aplicando los mismos baremos que se encontraron entonces con muestras de escolares.

Si suponemos que esos baremos eran representativos de la población escolar de aquel entonces, disponemos como de una fotografía de cuán rápidos y eficaces eran dichos escolares. Faltará hacer una nueva fotografía de los actuales y comprobar si son más veloces en la realización de cálculos elementales. Necesitamos, en resumen, una nueva muestra representativa de escolares y de ella un nuevo baremo que nos permita realizar inferencias estadísticas de diferencia entre ambas.

De las diferentes pruebas o test estandarizados nos hemos servido, en esta ocasión, del denominado test «AMPE-F» o test factorial de inteligencia (Secadas, 1986); más concretamente de las escalas «N» o de cálculo y «E» o espacial. Se trata de un test fiable y de alta validez y del que se poseen baremos de años pasados. Es, además, una forma paralela de otro muy conocido como es el PMA de Thurstone, lo que facilita la medición en varios momentos con pruebas diferentes aunque idénticas sin los efectos del aprendizaje y/o de la memoria.

La subescala numérica mencionada está compuesta por un conjunto de operaciones sencillas; todas ellas sumas de cuatro sumandos de no más de dos dígitos. La tarea consiste en revisar estas operaciones e indicar si el resultado es correcto. Hay un tiempo límite, por lo que se mide eficacia (se restan los errores) y rapidez (cuantas más sumas comprobadas, mejor puntuación). La subescala «E» o de aptitudes espaciales consta de 20 elementos, cada uno de los cuales presenta un modelo geométrico plano y seis figuras similares; el sujeto debe determinar, en un tiempo determinado, cuáles de estas últimas, presentadas en diferentes posiciones, coinciden con el modelo aunque hayan sufrido algún giro sobre el mismo plano.

Muestra

La muestra que hemos utilizado en esta investigación está compuesta por un total de 440 alumnos de 6 colegios, públicos y privados (concertados), de Segovia capital

del segundo ciclo de Primaria (5° y 6°). Su distribución por cursos y edades la mostramos en la tabla 1.

Tabla 1
Distribución de la muestra por edades y cursos

edad	n° alumnos	curso	n° alumnos
10	113	5°	237
11	197	6°	203
12	139	total	440

Resultados

Los resultados de las pruebas de rapidez de cálculo los presentamos en la tabla 2. En él, además de los resultados obtenidos con nuestros escolares, hemos anotado los encontrados con la misma prueba en el año 1989:

Tabla 2
Datos más relevantes del test de cálculo

	10 años		11 años		12 años	
	1989	1996	1989	1996	1989	1996
media	17'00	13'18	19'00	13'19	21'00	14'10
des. típ	7'03	5'33	5'33	6'05	5'21	5'94

La comparación entre unos y otros datos arroja resultados claros hay un retroceso en el rendimiento de las pruebas de rapidez de cálculos elementales, en los tres grupos de edad estudiados.

Se observa, asimismo, una importante tendencia a decrecer los rendimientos comparados a medida que aumenta la edad de los alumnos: la diferencia entre una media y otra a la edad de 10 años es de algo menos de 4 unidades, esta misma diferencia es de algo menos de 6 unidades a los 11 años y aumenta a las 7 unidades a los 11 años. En otras palabras, asistimos a un retroceso en la rapidez de cálculo de nuestros alumnos comparados con otras generaciones más acusado a medida que aumenta la edad. En términos gráficos, se produce un desplazamiento a la izquierda de la distribución de las puntuaciones en la prueba de rapidez de cálculo correspondiente al año 1996.

Los resultado de la prueba espacial los presentamos en la tabla 3.

Tabla 3
Resultado de las pruebas espacial (por edades)

	10 años		11 años		12 años	
	1989	1996	1989	1996	1989	1996
media	12'00	22'81	16'00	24'22	20'00	28'18
des. típ	11'02	10'65	10'13	13'00	7'28	15'44

Se constata en los tres grupos de edad una mejoría ostensible en los niveles aptitudinales espaciales que oscila entre los 8 y 10 puntos. Podemos representar de forma gráfica este resultado de la siguiente manera:

CONCLUSIONES

Como habíamos supuesto, los datos obtenidos podrían apoyar la hipótesis de un importante cambio en los perfiles aptitudinales de los escolares actuales.

La dirección del mismo dependería del factor considerado: aumento del valor promedio en los espaciales, disminución en la rapidez de cálculo. Lo que confirmaría nuestros planteamientos iniciales.

A esta misma conclusión llega la sección de Estudio de T.E.A. (Secadas, 1986) cuando afirma a propósito de los baremos del mencionado test: «Básicamente parece observarse alguna evolución o cambio en los resultados obtenidos con muchos test aptitudinales en los sujetos que cursan la enseñanza primaria y secundaria. Recientemente, en varios estudios, hemos comparado los resultados obtenidos por los actuales cursos de EGB y los anteriores de Bachillerato, así como entre el actual COU y el anterior Preuniversitario; se observan diferencias que aconsejan cierta cautela en la utilización de los baremos ...». Cuando dicen «recientemente» se están refiriendo al año 1979. No podemos hablar, pues, de un fenómeno reciente. Concretamente en este estudio se encuentra, entre otros datos, un aumento en las medias de las pruebas verbales (comprensión y fluidez) y una disminución en las técnicas prácticas (factores espaciales y de rapidez de cálculo).

BIBLIOGRAFÍA

- AMPE (1979) *Aptitudes mentales primarias: test PM*. Madrid: TEA.
- BALBUENA, L , DE LA COBA, D. Y DE LIS A.I.(1994) Prueba sondeo sobre conocimientos matemáticos. *Revista de la Sociedad Canaria Isaac Newton* 24, Abril.
- CASTRO, E., RICO, L, E. CASTRO (1987) *Números y operaciones. Fundamentos para una aritmética escolar*. Madrid: Síntesis.

- CASTRO, E. (1994) *Exploración de Patrones Numéricos mediante Configuraciones Puntuales*. Granada: Tesis Doctoral Universidad de Granada
- CHAMARRO, M. C. (1996) El curriculum de medida en educación primaria y ESO. y las capacidades de los escolares. *Revista de Didáctica de las Matemáticas-Uno* nº 10. Octubre
- DELVAL, J. (1981) *La conexión de la enseñanza de las Matemáticas y la Física en la segunda etapa de EGB*. Madrid: ICE· UAM.
- FERRÉS, J. (1984) *Educación y televisión*. Buenos Aires: Paidós.
- GARCÍA, M. PINILLA, P. y RAMÍREZ, M.T.(1984) Pruebas de diagnóstico cualitativo para el rendimiento aritmético en el tercer curso de EGB. *IV Jornadas sobre aprendizaje y enseñanza de las Matemáticas. Santa Cruz de Tenerife*
- HIDALGO, S., MAROTO, A. , PALACIOS, A.(1997a) Evolución de la rapidez de cálculo y su influencia en los currícula de Primaria. *Actas del II Congreso sobre el curriculum y la formación de profesores de Matemáticas. León.*
- HIDALGO, S., MAROTO, A. , PALACIOS, A. (1997b) Algunas hipótesis sugestivas sobre la influencia de los nuevos modos de vida en el rendimiento en Matemáticas Congreso *Internacional Pedagogía 97. La Habana (Cuba)*.
- KAZUKO, C. (1994) *El niño reinventa la aritmética*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- MCLUHAN, M. (1964) *Comprender los medios*. Buenos Aires: Paidós,
- MEC (1997) *Lo que aprenden los niños de Primaria. Evaluación de la Educación Primaria*. Madrid: MEC
- NEUMAN, D. (1996) ¿Existen problemas específicos en los primeros cursos de la escuela. *Revista de Didáctica de las Matemáticas-Uno, 9*
- PERALTA, J. (1995) *Principios didácticos e históricos para la enseñanza de las Matemáticas*. Madrid: Huerga y Fierro.
- SECADAS, F. (1986) *Test factorial de inteligencia AMPE-F*. Madrid: TEA
- THURSTONE, TH. G. (1941) Primary mental abilities of children. *Educational and Psychology (1)*.
- VV. AA. (1979) *Aptitudes mentales primarias: test PMA*. Madrid: TEA,
- YELA, M. (1963) Los factores de orden superior en la estructura de la inteligencia *Revista de Psicología General y Aplicada, XVIII*

Una propuesta de formación inicial para el uso de medios y recursos tecnológicos para el futuro Maestro de Educación Infantil y Primaria

LINA IGLESIAS FORNEIRO - MANUELA RAPOSO RIVAS

Universidad de Santiago

Universidad de Vigo

1. INTRODUCCION

Hablar de la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria supone considerar los planes de estudio de su titulación. En este sentido, podemos afirmar que la formación inicial del profesorado en medios y recursos tecnológicos es relativamente reciente por cuanto que en los antiguos planes de estudio de la titulación de maestro no se contemplaba de manera específica una formación en torno a dichos medios y / o nuevas tecnologías, quedando ésta relegada al ámbito de la formación en servicio.

Es precisamente con la reforma de los planes de estudio cuando se incorpora en la formación inicial de maestros la asignatura de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación como materia troncal de cuatro créditos, definida en el plan de estudios a través de los siguientes descriptores: recursos didácticos y nuevas tecnologías: Utilización en sus distintas aplicaciones didácticas, organizativas y administrativas, Utilización de los principales instrumentos informáticos y audiovisuales.

Estos tres años de experiencia nos demuestran que, a todas luces, se trata de un número de horas insuficiente para abordar los contenidos básicos que un programa de estas características debe poseer.

La inminente reforma de los planes de estudios que se está planteando en todas las universidades puede ser una ocasión para realizar ajustes en el planteamiento de esta materia en función de los resultados obtenidos en estos últimos años.

En esta comunicación realizamos una propuesta de los principales objetivos y contenidos que ha de recoger un programa para la formación inicial del profesorado en medios y recursos tecnológicos, después de una breve revisión sobre lo que consideramos presupuestos básicos de esa formación.

2. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO SOBRE MEDIOS

En la práctica, la tecnología conlleva dos formas de conocimiento, el saber "cómo se hace" y el "saber hacerlo". El primero es de orden conceptual y el segundo pertenece al ámbito del entrenamiento práctico (Quintanilla, 1989: 40). Consideramos importante que los profesores dispongan de ambos conocimientos que le proporcionen un pensamiento coherente y asentado sobre qué cosas pueden hacer con los recursos tecnológicos y cómo. Igualmente, y en la medida de las posibilidades, es preciso que adquieran un conocimiento práctico sobre dichos recursos y que posean actitudes adecuadas para la introducción de los medios tecnológicos en el aula y su aprovechamiento didáctico.

De no ser así podríamos caer en la situación de contar con buenos técnicos, que saben muy bien cómo "hacer las cosas", pero que carecen de un conocimiento causal y explicativo de aquello que hacen, algo que caracteriza a un profesional reflexivo.

Camacho (1995) considera que los programas de formación inicial del profesorado se deben articular en torno a varios ejes fundamentales:

1. Es necesario integrar la teoría y los fundamentos de la educación con la práctica educativa de tal suerte que el alumno sepa cómo debe conducirse en situaciones concretas y reales.
2. Todas las materias de corte tecnológico que se incluyen en el plan de estudios de los futuros profesores deben coordinarse entre sí y con disciplinas más comprensivas como la Didáctica General y la Organización Escolar.
3. La tecnología aplicada en formación de profesores debe asumir el repertorio de técnicas que se desea que el alumno aplique en el ejercicio de su vida profesional.
4. Las instituciones de formación de profesores deben constituirse en bancos de prueba de las aportaciones tecnológicas al campo de la educación. y ello porque (...) el uso adecuado de recursos didácticos avanzados, aunque no es una variable determinante, sí lo es interviniente, coadyuvante y necesaria para una enseñanza de calidad cuando posibilita:
 - a) una mejor estructura del contenido
 - b) estandarizar ciertas decisiones en materia educativa
 - e) hacer más interesante la instrucción
 - d) rentabilizar mejor el tiempo dedicado a la enseñanza
 - e) promover una enseñanza más interactiva
 - f) flexibilizar el tiempo dedicado a la enseñanza
 - g) cambio en el rol del profesor de enseñante a facilitador

En resumen, los fundamentos de la formación tecnológica pueden reducirse, según este mismo autor, a los cuatro principios siguientes: integración teoría-práctica, coordinación interdisciplinar, coherencia metodológica y experimentación e investigación. Son estos principios los que orientan nuestro diseño de formación,

3. DISEÑO DEL PROGRAMA: OBJETIVOS y CONTENIDOS

3.1. Objetivos

A la hora de establecer los objetivos hemos de tener en cuenta que deben referirse tanto a los conceptos que se consideran más destacables como a las capacidades mentales complejas que éstos exigen poner en juego (comprender, analizar, deducir etc...), y a las habilidades, técnicas o destrezas fundamentales en relación con el manejo de aparatos y el análisis de documentos. También han tener en cuenta cuestiones referidas a valores, actitudes y normas (valorar, reflexionar, etc...) que se desean potenciar en relación con los medios y recursos tecnológicos.

Así pues, considerando las aportaciones de la literatura al respecto y teniendo en cuenta también la realidad contextual y las características del alumnado en nuestras Escuelas de Magisterio de Orense y de Lugo hemos formulado las metas que pretendemos alcanzar con el desarrollo de nuestro programa y que han de entenderse como grandes orientaciones o líneas encaminadas al conocimiento comprensivo y crítico, teórico y práctico, por parte de nuestros alumnos y alumnas en relación con los medios en el ámbito de la asignatura de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación.

Estos objetivos podrían representarse en un prisma triangular en cuyos vértices se recogen los aspectos fundamentales que configuran el sentido formativo de la asignatura: analizar, utilizar, reflexionar y conocer (figura 1).

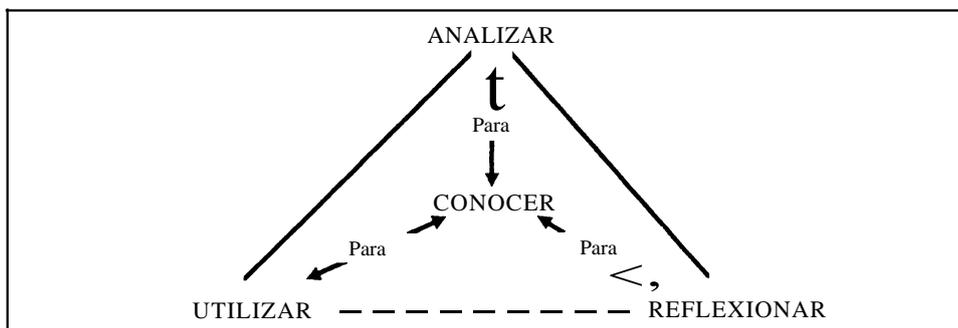


Figura 1: Objetivos de un programa de formación en medios

En el gráfico puede verse cómo la dimensión conceptual es el punto de intersección entre los tres ejes con los que se establece una relación bidireccional ya que se trataría de:

CONOCER los medios y recursos tecnológicos para una más adecuada UTILIZACIÓN (practicar sobre lo que se conoce); pero también UTILIZARLOS como base para ampliar el CONOCIMIENTO de los mismos (conocer a partir de la práctica).

CONOCER los medios para ANALIZAR sus posibilidades de uso en la educación; pero también, ANALIZAR propuestas de integración de los medios en el currículum como base para CONOCER mejor sus posibilidades didácticas.

CONOCER los medios, su lenguaje y las técnicas de producción de significados para REFLEXIONAR acerca de su impacto en la sociedad y en la educación; pero también, REFLEXIONAR sobre su impacto y utilización como base para CONOCER mejor las posibilidades que nos ofrecen y los riesgos que entraña una inadecuada utilización.

A continuación, presentamos los objetivos generales de nuestra propuesta de formación, tratando de ser coherentes con las consideraciones que acabamos de realizar.

Conceptualizar el término medios y recursos tecnológicos y Nuevas Tecnologías delimitando su campo de acción en la educación para disponer de un marco teórico que posibilite la reflexión y valoración del papel que desempeñan en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Construir una base de conocimientos, actitudes y habilidades técnicas útiles para el futuro maestro en el desarrollo de su actividad profesional que le permitan una adecuada utilización de los recursos tecnológicos a su alcance, analizando y reflexionando sobre las implicaciones que dicha utilización tiene en el desarrollo curricular.

Conocer y analizar los problemas que giran en torno a los efectos globales (sociales, científicos, políticos y económicos) que produce el desarrollo de las Nuevas Tecnologías en el mundo natural y social y especialmente en el ámbito educativo.> Conocer y utilizar los recursos tecnológicos de que disponemos, en su dimensión expresiva, didáctica y organizativa.

Conocer los criterios de selección y utilización de los recursos tecnológicos como elemento clave para su integración curricular y analizar racionalmente el uso de estos medios a partir de ejemplos prácticos de su aplicación a distintas áreas del currículum.

Reflexionar sobre experiencias de trabajo realizadas con los medios y recursos tecnológicos en las escuelas para analizar y valorar de un modo constructivo su nivel de integración en el currículum.

3.2. Contenidos

A la hora de establecer los contenidos que consideramos básicos en un programa de formación de maestros hemos procurado ser coherentes con las grandes metas establecidas, así como tener en cuenta el papel que el futuro profesor ha de desempeñar en el ejercicio de su profesión. A continuación presentamos estos contenidos agrupados en cinco grandes bloques (figura 2) que, aun siendo independientes, mantienen una estrecha relación entre sí.

El primer bloque tiene un carácter introductorio y de contextualización que permite ofrecerle al alumnado un marco general de referencia en el que se realiza en primer lugar una conceptualización de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y su papel en la sociedad actual para pasar después a considerar

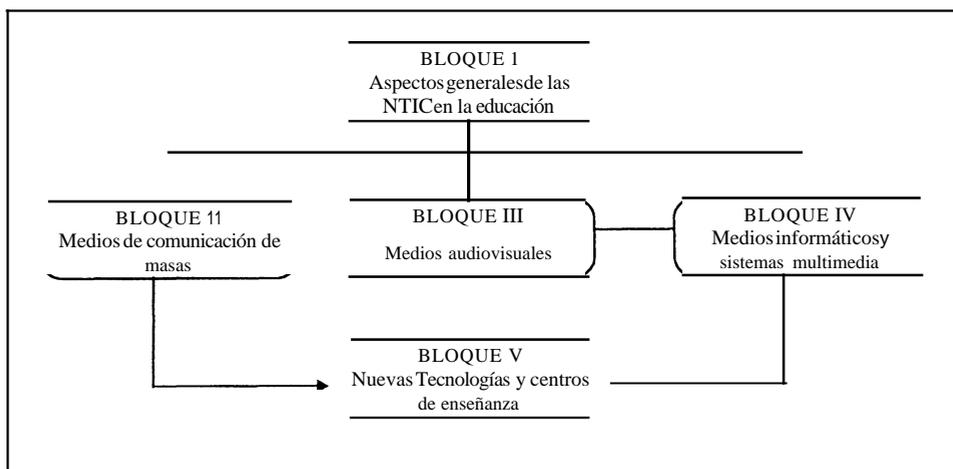


Figura 2: Bloques de contenido

su repercusión e integración en los contextos de enseñanza - aprendizaje. Se hace referencia aquí al proceso de integración de los medios y recursos tecnológicos y de las Nuevas Tecnologías en el currículum como un proceso de innovación educativa, perspectiva desde la cual se desarrolla todo el programa de formación.

El segundo, tercero y cuarto bloque se ocupan de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación como medios y recursos para la enseñanza y el aprendizaje, incluyendo también los medios audiovisuales tradicionales como el retroproyector y el proyector de diapositivas. Los contenidos que se abordan en estos bloques pueden articularse, a modo de orientación, en torno a las siguientes cuestiones (figura 3):

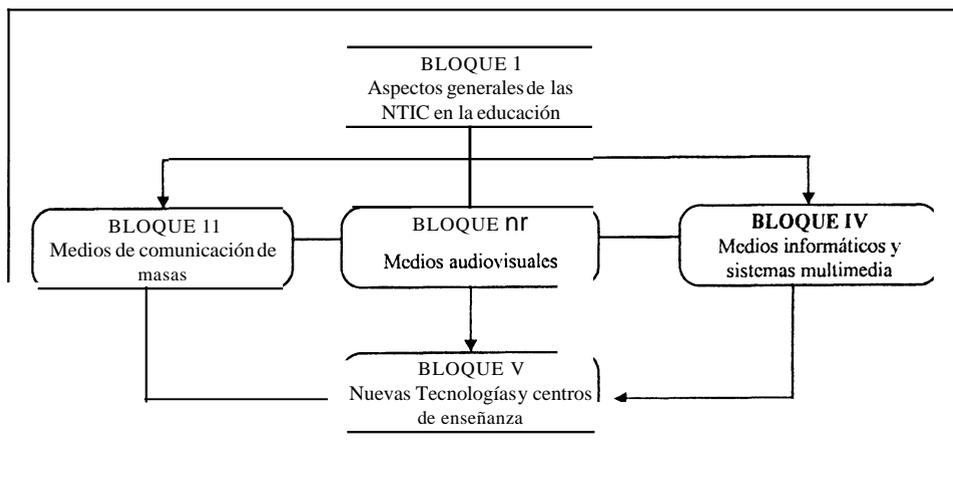


Figura 3: Cuestiones clave en relación a los recursos tecnológicos

El conocimiento del QUÉ, CÓMO y PARA QUÉ de cada uno de los medios, tanto desde la perspectiva técnica como la didáctica, vendrá determinado por las posibilidades y limitaciones propias de los recursos de que dispongamos. En todo caso, se tratará en la medida de lo posible, de que los alumnos conozcan y apliquen las funciones que pueden cumplir los medios de enseñanza (su utilización en diferentes áreas, la adquisición de la técnica adecuada para el análisis, reflexión y selección) y por otra parte, que conozcan las posibilidades que ofrecen para la formación en general.

En el segundo bloque se estudian los medios de comunicación de masas y su implicación en la educación, haciendo especial referencia a la televisión como mass-media por excelencia.

Los Hamados medios audiovisuales tradicionales (retroproyector, proyector de diapositivas, etc.) y el vídeo como medio didáctico, constituyen el tercer bloque.

El cuarto bloque está referido a los medios informáticos y sistemas multimedia, incluyendo también los nuevos canales de la comunicación y su repercusión en la educación.

El quinto y último bloque recoge los aspectos relacionados con los medios y recursos tecnológicos y los centros de enseñanza, tanto en lo que hace referencia a la formación del profesorado para su integración como en lo relativo a su repercusión en la organización y gestión del centro, especialmente en lo que se refiere a las Nuevas Tecnologías.

Presentamos a modo de conclusión en la siguiente tabla los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que consideramos básicos en el tratamiento de cada bloque.

	CONTENIDOS CONCEPTUALES ¿Qué deberán saber - conocer?	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES ¿Qué deberán hacer?	CONTENIDOS ACTITUDINALES ¿Qué cambios actitudi- nales se espera provocar?
BLOQUE I. ASPECTOS GENERALES. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN y DE LA COMUNICA- CIÓN EN LA EDUCACIÓN.	<ul style="list-style-type: none"> - Qué son las NTIC: concepto, evolución, características, principales avances. - Impacto social y educativo de las NTIC.- Las NT en los contextos de enseñanza - aprendizaje: razones para su introducción, - Las NT como medios y recursos didácticos 	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo de los D.C.Bs de Educación Infantil y Primaria. - Elaboración y realización de una encuesta para un sondeo de opinión sobre el impacto de las NTIC en la sociedad y en la educación. - Participación activa en las actividades que se organicen en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración de la influencia del desarrollo tecnológico en las condiciones de vida y en el trabajo. - Valoración de las posibilidades que nos ofrecen las Nuevas Tecnologías tanto en el ámbito social como educativo. - Actitud crítica ante el impacto social y educativo de las NTIC.

	CONTENIDOS CONCEPTUALES ¿Qué deberán saber - conocer?	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES ¿QUé deberán hacer?	CONTENIDOS ACTITUDINALES ¿QUé cambios actitudi- nales se espera provocar?
BLOQUE I. ASPECTOS GENERALES. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICA- CIÓN EN LA EDUCACIÓN.	<ul style="list-style-type: none"> - La integración curricu- lar de las NT como pro- ceso de innovación - La presencia de las NTIC en el D.C.B. 	especialmente en las di- námicas de grupo.	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración de las razo- nes que justifican / acon- sejan la introducción de Nuevas Tecnologías en la escuela. - Actitud positiva, abier- ta y crítica ante la inte- gración de las NT en el currículum - Tolerancia y respeto con las opiniones que no co- incidan con la propia y en general con todas las diferencias individuales.
BLOQUE H. MEDIOS DE COMUNICA- CIÓN DE MASAS	<ul style="list-style-type: none"> - Los medios de comuni- cación de masas: con- cepto, características básicas y funciones - Análisis de los principa- les medios de comunica- ción: la publicidad, la prensa, el cine, la radio. - Principios básicos de la comunicación audiovi- sual. - La cultura de la ima- gen. Importancia de los elementos icónicos en la sociedad actual. - El lenguaje de los di- ferentes medios: caracte- rísticas básicas y técni- cas de producción de mensajes. - La televisión: el impac- to social y educativa, claves para educar en el medio, su integración en el currículum. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de los dife- rentes medios de comu- nicación como fuente de información, formación y entretenimiento. - Análisis comparativo y lectura crítica de los dife- rentes mensajes existen- tes en los medios: infor- mativos, de opinión, pro- pagandísticos y publicita- rios, prestando atención a las respectivas estrate- gias persuasivas. - Lectura de imagen fija y en movimiento. - Manejo de la cámara de fotos y la cámara de ví- deo. - Producción de un pro- grama informativo para radio o televisión - Análisis y lectura crítica de un programa, de un spot publicitario, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de la importancia de los Ine- didas de comunicación de masas, teniendo en cuen- ta su incidencia y los efectos que producen. - Recepción activa y acti- tud crítica ante los men- sajes recibidos a través de los diferentes me- dios de comunicación de masas. - Sensibilidad ante la ma- nipulación de la publi- cidad con fines consumis- tas y ante la utilización de contenidos y formas que comporten discrimi- nación o degradación de las personas. - Valoración de las posi- bilidades comunicativas y artísticas de los códigos utilizados en la comuni- cación no verbal.

	CONTENIDOS CONCEPTUALES ¿Qué deberán saber - conocer?	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES ¿Qué deberán hacer?	CONTENIDOS ACTITUDINALES ¿Qué cambios actitudi- nales se espera provocar?
BLOQUE II. MEDIOS DE COMUNICA- CIÓN DE MASAS	<ul style="list-style-type: none"> - La integración curricular de los mass- media: como objeto de estudio y como recurso didáctico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación activa en las actividades que se organicen en el aula especialmente en las dinámicas de grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> . Interés por la producción, individual y colectiva, de mensajes expresados a través de códigos no verbales y de las técnicas y lenguajes de los diferentes medios de comunicación social. - Tolerancia y respeto con las opiniones que no coincidan con la propia y en general con todas las diferencias individuales.
BLOQUE III. MEDIOS AUDIOVISUA- LES	<ul style="list-style-type: none"> - El retroproyector: características técnicas, el material de paso y posibilidades didácticas que ofrece - El proyector de diapositivas: características técnicas, material de paso y posibilidades didácticas. - El vídeo: aspectos técnicos, el papel del vídeo en la educación, características básicas del diseño y producción de vídeos didácticos, criterios de selección y evaluación de vídeos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo técnico del retroproyector y el proyector de diapositivas. - Elaboración de material didáctico para el retroproyector y el proyector de diapositivas. - Manejo técnico del equipo de vídeo: grabación, modificación y adaptación de programas, iniciación a la edición y montaje. - Aplicación de criterios de selección a diversos materiales audiovisuales. - Participación activa en las actividades que se organicen en el aula especialmente en las dinámicas de grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración de las posibilidades didácticas que ofrecen los distintos medios audiovisuales. - Actitud positiva hacia la selección y evaluación de los materiales audiovisuales como aspecto básico para su adecuada utilización. - Respeto a las normas de utilización de los distintos aparatos como base para su cuidado y mantenimiento en buen estado. - Tolerancia y respeto con las opiniones que no coincidan con la propia y en general con todas las diferencias individuales.
BLOQUE IV. MEDIOS INFORMÁTICOS y SISTEMAS MULTIMEDIA	<ul style="list-style-type: none"> - Los recursos informáticos: aspectos técnicos y posibilidades didácticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo del ordenador a través de un programa tutorial - Manejo de aplicaciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración de las posibilidades didácticas que ofrecen los distintos recursos informáticos.

	CONTENIDOS CONCEPTUALES ¿Qué deberán saber - conocer?	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES ¿Qué deberán hacer?	CONTENIDOS ACTITUDINALES ¿QUÉ cambios actitudi- nales se espera provocar?
BLOQUE IV. MEDIOS INFORMÁTI- COS y SISTEMAS MULTIMEDIA	<ul style="list-style-type: none"> - Los sistemas multimedial y su aplicación en la educación: concepto, características y posibilidades didácticas. - Los nuevos canales de comunicación en la enseñanza: las autopistas de la información y su aplicación en la educación. 	<ul style="list-style-type: none"> de interés educativo -Aplicación de criterios de selección y evaluación de software educativo -Manejo de un programa de diseño de material multimedia y elaboración de un documento. -Elaboración de propuestas didácticas de utilización de un material multimedia. - Navegación a través de INTERNET - Participación activa en las actividades que se organicen en el aula especialmente en las dinámicas de grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud positiva hacia la selección y evaluación de materiales multimedia como aspecto básico para su adecuada utilización. -Respeto a las normas de utilización de los distintos aparatos y materiales como base para su cuidado y mantenimiento en buen estado. -Tolerancia y respeto con las opiniones que no coincidan con la propia y en general con todas las diferencias individuales.
BLOQUE V. NUEVAS TECNOLOGÍAS Y CENTROS DE ENSEÑANZA	<ul style="list-style-type: none"> - Los Planes de Formación del profesorado para la integración de las NT en los centros: situación nacional y autonómica - Repercusiones de las Nuevas Tecnologías en la organización y gestión de los centros educativos. - Aplicaciones de la informática en la gestión y administración del centro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo de programas informáticos específicos para la gestión y administración escolar. - Análisis del Programa NMAI de la Comunidad Autónoma Gallega. -Análisis de experiencias educativas en la utilización de recursos informáticos - Participación activa en las actividades que se organicen en el aula especialmente en las dinámicas de grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración y reflexión crítica de los programas de formación en servicio que se analicen. -Actitud positiva hacia la formación y concienciación de la importancia que esta tiene en el desarrollo profesional de los profesores. -Actitud reflexiva ante el propio trabajo realizado y el papel que cada uno desempeña y concienciación de lo que esto supone en el desempeño de la tarea docente y en el desarrollo profesional de los profesores. -Tolerancia y respeto con las opiniones que no coincidan con la propia y en general con todas las diferencias individuales.

BIBLIOGRAFIA

- ALBA, C., BAUTISTA, A. y NAFRÍA, E. (1994) Situación actual de la Tecnología Educativa a través del análisis de los programas de las asignaturas que se imparten actualmente en las universidades españolas, en DE PABLOS, J. (Coord.) *La tecnología educativa en España*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- CAMACHO, S. (1995) Formación del Profesorado y Nuevas Tecnologías, en RODRÍGUEZ, J.L y SÁENZ, O. (dirs.) Op, Cit., pp.413-442.
- QUINTANILLA, M.A. (1989) *Tecnología: un enfoque filosófico*. Madrid: Fundesco.
- RODRÍGUEZ, J.L y SÁENZ, O. (dirs.) (1995) *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Alcoy: Marfil.

La evolución de mis programas de Física y su Didáctica (1972-1997)

JESÚS LAHERA QARAMONTE
Universidad Complutense de Madrid

1. ANTECEDENTES

En el Plan de estudios 1967, marcadamente profesional (1) , el paradigma de enseñanza asume que la Didáctica Específica implica la consideración de su fundamentación científica, en una nueva perspectiva -ahí radica el reto - al integrar su proyección didáctica. En mi especialidad es la época de proyectos innovadores y obras con enfoques nuevos (2); mi interpretación personal se realiza en dos textos (3). En el inicio del periodo de referencia debo examinar a alumnos «repetidores» del Plan ya extinguido: una forma más de ejercer docencia -y de poder evocarla-.

11. EL MARCO DEL PLAN 1971

La incorporación de las Escuelas Normales en la Universidad por la LGE de 1970 genera al principio, como efecto perverso, una desprofesionalización en la formación de maestros. Tal vez como aviso, el Plan es impuesto por el Ministerio al profesorado con descortesía (4) y la Universidad, con las meramente formales Comisiones garantes, se inhibe de la problemática planteada -seguramente- en un ejercicio responsable de reconocimiento de su incompetencia-.

En mi especialidad el Plan parece una traslación simplificadora de las asignaturas tradicionales en las Facultades, cuyos anacrónicos planes son ya cuestionados por los profesores más innovadores. La posibilidad, explicitada en la Ley, de acceso mediante unas asignaturas complementarias del primer al segundo ciclo genera en los alumnos expectativas falsas y condiciona la docencia en los centros reconvertidos, para no defraudar esta peculiar responsabilidad (a) profesional que se deposita en sus profesores.

El Plan, presentado como experimental, permanece unos 20 años sin apenas modificaciones legales. Esta transitoriedad posibilita que cada profesor interprete -no

sin riesgos- las asignaturas de su competencia. Es de agradecer este hecho: así puedo hablar de «mis» programas, en un largo proceso de búsqueda de identidad propia .

111. PROGRAMAS DEL PLAN 1971

111.1 Una primera versión: Física

Mi pretensión inicial es evitar una consideración enciclopédica de la Física, tendiendo por contra a mostrar una visión unitaria principalmente a través de principios de conservación. (Cautelarmente, el subtítulo es significativo: Para estudiantes de profesorado de EGB).

El contenido se estructura escuetamente en 3 Secciones, que comprenden en total 15 unidades temáticas:

Sección I: Mecánica, Calor y Energía (1 Metrología. 2 Cinemática. 3 Dinámica. 4 Energía. 5 Ondas y Materia 6 Relatividad. 7 Termodinámica).

Sección II: Electricidad, Óptica y Estructura Atómica (8 Electroestática. 9 Electrodinámica. 10 Electromagnetismo. 11 Electrónica. 12 Óptica. 13 Estructura Atómica, 14 El Núcleo).

Sección III: Ciencia y Didáctica (15 La enseñanza de la Física en EGB).

Constato en el desarrollo del programa que las unidades 1 y 15 (curiosamente, la primera y la última) adquieren, por su aplicabilidad didáctica e interés de los alumnos, una extensión que desborda el marco de la asignatura; pasan a Didáctica de las Ciencias Naturales (sic) como parte fundamental en la parte que corresponde a Didáctica de la física. Resalto la incorporación de la Física moderna (unidades 6 y 14) con especial preferencia, que con el tiempo será recurrente.

Los aspectos teóricos de la asignatura son desarrollados en la forma convencional «con la misma profundidad o superficialidad que cualquier estudio universitario de este nivel» (Aizpún, 1973), utilizando los textos más generalizados (5) y simplificadores. Es intención que el trabajo experimental, aunque no excesivamente contextualizado, sea parte importante: es posible al disponer de laboratorio excelentemente dotado (6).

La evaluación es objeto de (pre)ocupación. Una parte del examen consiste en el comentario de proposiciones V/F y en la resolución de ejercicios y cuestiones para indagar la operatividad de los conceptos, pudiendo el alumno consultar bibliografía. Confieso que la redacción de enunciados ocupa gran parte de mi tiempo docente fuera del aula.

La temporalización: el balance parece cuadrar, 15 unidades temáticas versus 30 semanas hábiles.(La situación estudiantil de protesta generalizada reduce drásticamente, en varios cursos, esta estimación).

111.2 La transición:Física y su Didáctica

La práctica docente aconseja aligerar -no trivializar- los contenidos estrictamente científicos e integrar en cada unidad su proyección didáctica.

En la estructura primigenia del programa cada una de sus 15 unidades temáticas es diseñada en tres capítulos, el tercero dedicado siempre a la consideración didáctica. Por ejemplo, 3 Dinámica comprende:

3.1 Ecuaciones fundamentales.

3.2 Momento lineal y momento angular: teoremas de conservación.

3.3 Didáctica: Los principios de la dinámica.

En conjunto, se concreta mi expectativa de que una tercera parte del programa contemple la proyección didáctica.

Al permanecer como alivio Didáctica de Ciencias Naturales, siguen incorporadas a ellas 1 Metrología y 15 Enseñanza de la Física, explicitada ahora en tres apartados:

15.1 Estructura, método y evolución de la Física, 15.2 La Física, una ciencia experimental, 15.3 Las Ciencias Físicas en EGB.

El programa es desarrollado en el traIno final de la década de los 70 ,con la apoyatura experimental ya referida -ahora más consistente- y los recursos audiovisuales convencionales. La bibliografía es más estructurada, en la fundamentación teórica (7) y en la proyección didáctica (8).

Relatividad -tema selecto - comprende: 6.1 Conceptos fundamentales, 6.2 Problemas sencillos de Relatividad restringida (9) y 6.3 Didáctica. Historia y aplicaciones. Tuve oportunidad de conocer y adquirir material audiovisual específico (10) que aún hoy sigue manteniendo idoneidad.

La evaluación sigue siendo la asignatura pendiente. En el texto del examen, en la parte en que los alumnos pueden utilizar libros, incorporo como elemento motivador el comentario de Feynman: «El examen de Física... debería ser ocasión... para aprender Física».

11.1.3 La consolidación: proyecto docente

Desde el marco legal, la LRU de 1982 incide indirectamente en nuestra problemática al establecer los departamentos y áreas de conocimiento. En nuestro ámbito emerge el área de Didáctica de las Ciencias Experimentales -determina la denominación del departamento y plazas- que tras lenta gestación (11) adquiere un cuerpo de conocimientos coherente y fundamentado. El profesor autodidacta ve fundamentadas sus intuiciones y realizaciones de investigación en el aula (12).

La implícita reforma (a) legal de los Planes posibilita propuestas de mejora. A finales de la década y principios de los 90 mis programas han evolucionado hacia un proyecto docente (13) que ha sido expuesto.

En Física se señalan los objetivos -cómo habituar a los alumnos en el trabajo cotidiano de laboratorio mediante actividades que representen pequeños trabajos de investigación. en el criterio general de configurar una física para profesores: profesional, universitaria y cultural.

Se (re)diseña la estructura de una unidad temática, se reseñan los contenidos curriculares mínimos en 6 bloques temáticos:

I Magnitudes, mediciones y unidades. II El movimiento, en Mecánica clásica y en Mecánica relativista. III Dinámica. Interacción gravitatoria. IV Ondas y corpúsculos. V Corriente eléctrica. Interacción electromagnética. VI La materia.

Asimismo se (re)diseña la estructura de un trabajo de experimentación, concretando la conexión conceptos físicos/trabajo experimental. Los trabajos propuestos son: 1 Medidas de precisión. 2 Oscilador armónico: sistema masa-resorte y péndulo. 3 Banco óptico. Interferencia de luz. 4 Circuitos eléctricos. Equivalencia trabajo/calor. 5 Medidas calorimétricas. El calor específico, propiedad característica.

La bibliografía propuesta (14) incorpora libros específicos, para atender a los aspectos más novedosos como la introducción de nociones de astronomía en el bloque III.

En paralelo, Didáctica de Ciencias Experimentales (Física), desglosada de la Didáctica de Ciencias Naturales tiene estructura propia, con el mismo status que Física. Los bloques temáticos pueden resultar novedosos e incluyen los paradigmas emergentes de aprendizaje: I Didáctica de las Ciencias y Epistemología. II El tratamiento de los procesos científicos y técnicas de trabajo experimental. III El paradigma constructivista del aprendizaje. IV Diseño y evaluación de unidades didácticas en el área de Ciencias Experimentales. V La investigación en la Didáctica de las Ciencias. La selección y utilización directa de textos sobre Didáctica (15) es parte esencial del proyecto.

En esta época, las orientaciones o guías de trabajo experimental se plasman en diversas publicaciones internas (16) y la dotación de material genera trabajos más avanzados (17). Se institucionaliza (18) la investigación -anteriormente no reconocida pero no vedada- que revierten en la docencia.

IV. EL MARCO DEL PLAN 1992 y ADAPTACION 1996

En el inicio de la década de los 90 el prolijo y pretendidamente participativo proceso de elaboración de los Planes de las nuevas titulaciones, origina en la UCM unas propuestas en la Titulación de Maestro sobrecargadas en créditos y horario, desde las anomalías (especialidad cuestionable, troncalidad impuesta, optatividad restringida) patentes en las directrices básicas.

Los nuevos Planes generan una contestación generalizada, en alumnos y profesores. El Plan propuesto en 1992 es aligerado levemente (19) en la Adaptación de 1996. Al resultar irresolubles las anomalías iniciales se dan las condiciones para una revolución kuhniiana, para la emergencia de un nuevo paradigma (de nuevo que no sólo sea una revolución en los papeles).

V. LOS PROGRAMAS DEL PLAN 1996

La primera propuesta (1992) del Plan de Estudios de Maestro incluye como asignatura obligatoria *Fundamentos de las Ciencias Experimentales*, conflictiva desde la propia denominación. En un curso se convino que la parte general sea impartida por un profesor, completada con otra parte a mi cargo -estructurada desde la

Meteorología como elemento motivador y generador de una Física asociada o fundamentante-.

Representa para mí una experiencia (20) irrepetible -la asignatura desaparece en la Adaptación de 1996- desde una situación inicial no deseada.

VI. Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica I

Asignatura troncal (21)

El Programa incluye los objetivos: Proporcionar las bases para una VISIÓN epistemológica contemporánea y para la correcta educación en el proceso de producción de conocimientos científicos; configurar una introducción a la Didáctica de las Ciencias como cuerpo de conocimientos y a los problemas planteados en la investigación didáctica; fundamentar y estructurar los conceptos físicos para el desarrollo del área Conocimiento del Medio en sus aspectos físicos.

El contenido se estructura en 4 bloques temáticos:

I Estructura y metodología de la ciencia. II La Didáctica de las Ciencias como cuerpo de conocimientos. III Fundamentos físicos para el desarrollo del currículo. IV Unidades didácticas en el área Conocimiento del Medio.

El bloque III, más cuestionable, comprende: el estudio del movimiento, el paradigma newtoniano: leyes de la dinámica y su sistema del mundo, conservación, degradación y transformaciones de la energía; evolución histórica de las teorías sobre la luz; la energía térmica: cambios de estado; interacciones básicas: campos asociados; cargas eléctricas en movimiento; máquinas y fuerzas; el medio físico: nociones de Astronomía y Meteorología.

El contexto me permite mantener mis expectativas en nociones de Astronomía y Meteorología al figurar en el DCB de Educación Primaria como materias transversales. Tienen prioridad en el programa, dado el interés que manifiestan los alumnos.

Se explicitan temporalización, organización -el Plan propone créditos prácticos- y evaluación. La actividad de laboratorio se mantiene renovada por el nuevo marco (22) y la bibliografía (23) está en fase de consolidación.

VII. Técnicas de trabajo experimental

Asignatura optativa (24)

Los objetivos esenciales: acercar al alumno a la dinámica del trabajo científico experimental, que contribuya a una posible reformulación de sus concepciones didácticas y epistemológicas; adiestrar al alumno en técnicas de metaconocimiento y metaaprendizaje.

Los bloques temáticos: I Metodología de la investigación científica: complejidad de un proceso. II Los trabajos prácticos en el aprendizaje de las Ciencias: un problema fundamental en la Didáctica de las Ciencias. III Técnicas didácticas de metaaprendizaje y metaconocimiento: los mapas conceptuales para el aprendizaje significativo, la UVE

heurística para la comprensión y la producción de conocimiento. IV Nociones básicas de Física consideradas en la resolución de problemas por metodología experimental: La medición, el movimiento, la materia, cambios físicos, la luz.

Los trabajos de experimentación propuestos tienen la siguiente estructura: problema, operatividad de los conceptos, problema abierto y, al final de cada tema básico, técnicas de reflexión metacognitiva.

El planteamiento de la asignatura es esencialmente práctico, en laboratorio y seminario y la evaluación es coherente con este planteamiento.

La asignatura es objeto de investigación (25).

VI. NUEVAS PERSPECTIVAS

Física moderna, un planteamiento para la enseñanza

Asignatura de libre configuración

Aparentemente, los nuevos Planes parecen limitar la actuación del profesor de mi especialidad; ofrecen, por contra, una excelente oportunidad: la posibilidad de ofertar asignaturas de libre configuración, para alumnos de la Facultad de Educación -que emocionalmente son aceptados con satisfacción- y para alumnos de Facultades de Ciencias interesados por la enseñanza (26).

El objetivo básico de la asignatura que vengo impartiendo es lograr una visión sintética -idónea para un futuro docente -de las principales teorías de la Física moderna como componentes esenciales de la cultura actual; y por ello los aspectos científicos, históricos, sociales y pedagógicos deben presentar un razonable equilibrio. Los objetivos didácticos son integrados y atienden a las exigencias explicitadas en el DCB de Educación Secundaria.

El contenido se estructura en 4 bloques temáticos:

I Relatividad. II Física cuántica. III Física nuclear. IV Ciencia y Educación. Por ahora, la no masificación del alumnado interesado permite el tratamiento de la temática en seminario, integrando contextualización, trabajo experimental y apoyatura de videos.

La bibliografía incluye textos de Física con capítulos de Física moderna, obras específicas y artículos, libros de difusión científica y didáctica. Un texto propio (27) facilita la tarea docente.

NOTAS

- (1) Formo parte de la Comisión del Programa de Didáctica de Física y Química. Subrepticamente manejamos como referencia los Cuestionarios del Plan Profesional de 1931.
- (2) Resultan emblemáticos: PSSC (1962) Física; CHEM (1966) Química, *una ciencia experimental*; CBA (1966) *Sistemas químicos*. Barcelona: Reverté. Asimismo HOLTON, G. (1963) *Fundamentos de Física Moderna*. Un enfoque (introducción histórica-filosófica al estudio de la Física) muy adecuado.
- (3) LAHERA, J. (1968) *Introducción a la didáctica de la física*. (1969) *Introducción a la Didáctica de la Química*. Barcelona: Vicens-Vives.
- (4) En mi Centro se reciben unas fotocopias procedentes de la Dirección General correspondiente, sin identificación fehaciente.
- (5) En torno a mis explicaciones a pie de pizarra, las referencias más frecuentes son: CATALÁ, J. (1965) *Física General*. Valencia: Saber; DURÁN, A. (1965) *Física general*. Madrid: Selecciones científicas; RESNICK, R. y HALLIDAY, D. (1969) *Física*. México: CEC. En los temas más avanzados: BEISER, A. (1965) *Conceptos de Física moderne*. Madrid: Del Castillo.
- (6) Se dispone de material común, 2 equipos de Física Torres Quevedo, 8 equipos de experiencias ENOSA-y, relevantemente, 7 Equipos NOERSTED-conseguidos en los Cursos de Perfeccionamiento para impartir 7º y 8º-, comprendiendo cada uno las unidades Física General, Calor, Electricidad y Magnetismo, Electricidad II, Electrónica y Óptica.
- (7) Especialmente: HOLTON, G. (1976) *Introducción a los conceptos y teorías de las Ciencias Físicas*. Barcelona: Reverté, con pocas fórmulas y muchos conceptos; FEYNMAN, R. (1971) *Lectures on physics*. Bilingua. Bogotá: FEI, fuente inagotable de enfoques originales.
- (8) Retomo PSSC, incorporando IPS (1967) *Curso de introducción a las Ciencias Físicas*; PSNS (1971) *Introducción a las ciencias físicas*; NUFFIELD (1971) *Física*. Barcelona: Reverte; THE OPEN UNIVERSITY (1974) *Curso básico de Ciencias*. México: Mc Graw-Hill; SCIS (1970) *Science: La ciencia, un enfoque del proceso*. Puerto Rico: Berkeley.
- (9) El enunciado es tornado de BERKELEY PHYSICS COURSE (1968) *Mecánica*. Barcelona: Reverté.
- (10) Film loops EALING/PSSC *Galilean Relativity*. Films PSSC *The ultimate speed, Time dilation*.
- (11) La Revista *Enseñanza de las Ciencias* aparece en 1983.
- (12) LAHERA, J. (1986) Aplicación de una técnica de autoevaluación en alumnos de Magisterio. *VII Encuentros de Didáctica de Física y Química*. Jaén.
- (13) MORENO, A., LAHERA, J. y FORTEZA, A. (1987) "Proyecto docente de Física en la formación inicial de maestros". *Enseñanza de las Ciencias*, Número extra II Congreso, 266-267.

- (14) ALONSO, E. y FINN, M. (1979) *Física*. Madrid: Aguilar; EISBERG, R. (1983) *Física*. Madrid: Mc Graw-Hill; TIPLER, R. (1978) *Física* Barcelona: Reverté; HECHT, E. (1987) *Física en perspectiva*. México: Adisson. Para la iniciación a la Meteorología y Astronomía: BEISER, A. (1976) *Ciencias Psicses*. México: Schaum.
- (15) DRIVER, R. (1985) *Ideas cientificas en la infancia y adolescencia*. Madrid: Morata; NOVAK, J. y GOWIN, D. (1988) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca; SCREEN, P. (1986) *Warwick Process Science*. Ashford: Sheelfield.
- (16) FORTEZA, A. y LAHERA, J. (1985) *Laboratorio de física: Trabajos de Experimentación*. ... (1986) *Didáctica de la Física: trabajos de experimentación*. Madrid: EU. MDJ.
- (17) LAHERA, J., FORTEZA, A. y alumnos (1992) Versiones modernas con Láser de experimentos antiguos. *Europhysics Conference Abstracts, 16-G, 185-186*.
- (18) Codirector, con Prof' A. Forteza, de los Proyectos: *Diseño y evaluación de Trabajos de experimentación para alumnos de 12 a 16 años* (Convocatoria de Grupos Precompetitivos 1987 de la UCM) y *La construcción de conocimientos de Ciencias Físicas en el ciclo 12/16* (Convocatoria de Ministerio/CIDE de Investigación Educativa de 1990).
- (19) Especialidad de Educación Primaria: Resolución de 26/12/1995 de la UCM, BOE de 19/1/1996.
- (20) LAHERA, J. y CERVELLÓ, J. (1995) Meteorología y Medio ambiente en la formación de profesores, en *La Didáctica de las Ciencias Experimentales a debate*. Murcia: Universidad, 281-297
- (21) Descriptor: contenidos, recursos metodológicos y materiales para el conocimiento de los aspectos físicos del medio natural.
- (22) De nuevo es útil los Equipos Noersted, especialmente para Fuerzas y Máquinas, del DCB, un tema recuperado. Se adquiere material básico para educación primaria.
- (23) Para los aspectos de Epistemología: FOUREZ, G. (1994) *La construcción del conocimiento científico*. Madrid: Narcea. Para los aspectos didácticos: HARLEN, W. (1989) *Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias*. Madrid: MEC/Morata; OSBORNE, R. (1991) *El aprendizaje de las Ciencias*. Madrid: Narcea. Para el bloque III: HECHT, E. (1987) *Física en perspectiva*. México: Adisson.
- (24) Descriptor: El trabajo experimental. Primeros procesos científicos: observación, clasificación y medida.
- (25) En conexión con esta problemática, soy codirector, con Prof'. A. Forteza del Proyecto *Los procesos científicos en el área de Ciencias de la Naturaleza de ESO. Un planteamiento de investigación en Ciencias Físicas* (Convocatoria Ministerio/CIDE de Investigación Educativa de 1996).
- (26) Me impulsa a proponer esta asignatura el haber realizado, como director, el Proyecto Introducción de la Física cuántica en el Bachillerato. *Bases experi-*

- mentales y conceptuales en una perspectiva de formación cultural* (Convocatoria del Ministerio de Proyectos de cooperación entre departamentos universitarios y de Institutos de Educación Secundaria de 1995).
- (27) LAHERA, J. (1995) *Introducción a la Física moderna en la enseñanza secundaria*. Madrid: Síntesis.

La elaboración de un proyecto curricular como elemento integrador en la formación inicial del Maestro de Educación Física

CLARA LÓPEZ CRESPO - JUAN LUIS HERNÁNDEZ ALVAREZ
ROBERTO VELÁZQUEZ BUENDÍA - ANGELES LÓPEZ RODRÍGUEZ
Universidad Autónoma de Madrid

INTRODUCCIÓN:

La comunicación que aquí se desarrolla tiene por objeto exponer una experiencia llevada a cabo en nuestro Centro, cuyos objetivos y conclusiones están relacionadas con la necesidad de conseguir un enfoque integrador y comprensivo de diferentes materias del Plan de Estudios de la Titulación de Maestro en Educación Física.

La experiencia se desarrolla en torno a un eje de organización definido por la elaboración de un «proyecto de trabajo» vinculado a la función del maestro especialista en E.F., como medio que permite que los alumnos y las alumnas comprendan la necesidad de abordar diferentes temas de la Didáctica Específica y de integrar contenidos relacionados con otras materias, en especial los desarrollados en «Aprendizaje y desarrollo motor», «Educación Física Básica» y en «Iniciación Deportiva».

Si bien los «proyectos de trabajo» o los «centros de interés» son formas de interacción en el aula ensayadas desde principios de siglo por profesores innovadores en el ámbito de la educación primaria, su utilización en la formación del profesorado no se encuentra muy extendida y, sin embargo, «el protagonismo del estudiante, la comunicación interpersonal, la inventiva, la formulación y resolución de problemas, la búsqueda continua y la globalización» (Hernández, 1996, p.48) son características que fomentan dichas fórmulas y deseables, igualmente, en la propia formación docente.

El conjunto de ideas y acciones que aquí se exponen se llevan a la práctica en el marco de la formación inicial, no obstante, consideramos que las actitudes a cuyo desarrollo pretendemos contribuir y, de forma especial, el fomento de la actitud crítica y de la reflexión, sientan las bases para la autonomía en la formación permanente.

EL PUNTO DE PARTIDA:

El origen de esta propuesta es preciso situarlo en la preocupación de un grupo de docentes por el desarrollo de sus materias y la mejora de la calidad de la formación de los alumnos.

Es posible centrar algunas de las inquietudes de los docentes en torno a las siguientes ideas que formulamos como objetivos a conseguir en el desarrollo de la experiencia:

Tratar de darle un enfoque comprensivo al desarrollo de las materias.

Entendiendo por ello que el alumno/a aprecie la necesidad de los aprendizajes y la coherencia del proceso de enseñanza seguido en su formación, relacionando esta necesidad con su función como futuro docente en formación y con la adquisición de otros aprendizajes.

Contribuir, con la puesta en práctica de la propuesta, al proceso de construcción del «puzzle» al que se ven sometidos los alumnos/as de unos Planes de Estudio en los que la parcelación de conocimiento es, a nuestro juicio, exagerada y desorientadora.

Fomentar el desarrollo de actitudes coherentes con una manera de entender la formación inicial como punto de arranque y fundamento del desarrollo profesional del futuro docente.

El trabajo en equipo, la deliberación, el cuestionamiento del conocimiento establecido, la reflexión sobre la teoría y la práctica, el interés por la indagación y el compromiso social, etc.; son a nuestro juicio rasgos de profesionalidad docente que es preciso potenciar desde la formación inicial.

Contribuir a la coordinación de los profesores/as que imparten materias en la especialidad.

Sin duda, una de las inquietudes generalizadas entre profesores y alumnos alude a la necesidad de establecer una coordinación entre las diferentes materias. Si bien, tal vez, sea utópico pensar en que esta coordinación pueda lograrse en su totalidad, su necesidad, incrementada por la ya señalada parcelación del conocimiento, es incuestionables y más, si cabe, en la formación de maestros.

EL DESARROLLO DE LA IDEA:

Con estas ideas-objetivos como origen, precisábamos diseñar procedimientos que nos permitieran contemplar en un proyecto de acción la posibilidad de dar una respuesta práctica y viable a nuestras inquietudes.

Si bien nuestra forma de proceder en los últimos años ha estado siempre orientada por las ideas expresadas, sin embargo en las materias de Didáctica Específica reproducíamos el mismo esquema de aprendizajes fraccionados que se suele dar en el conjunto de los Planes de Estudios, de tal manera que se abordan en diferentes temas una serie de contenidos de aprendizaje que se supone se integrarán al final de la diplomatura en la llamada programación de la docencia y, en todo caso, en el Practicum.

¿Por qué no darle la vuelta al proceso y comenzar por lo que dejamos para el final? La idea es que, después de un mínimo de sesiones de clase en las que se exponen algunos planteamientos básicos sobre el campo de la Didáctica Específica, comencemos a reflexionar sobre la tarea del maestro en un centro de enseñanza referida al ámbito de la elaboración y desarrollo del currículo. Comenzamos así a introducirnos en la elaboración del «proyecto curricular de E.F.» desde una perspectiva de análisis global de su significado y de los conocimientos exigibles para abordarlo.

Si como afirma Gimeno (1988, p.30) «el currículum es cruce de prácticas diferentes y se convierte en configurador, a su vez, de todo lo que podemos denominar como práctica pedagógica en las aulas y en los centros», la reflexión y práctica en su elaboración y desarrollo se configuran, también, como un proceso en el que se hace posible integrar los conocimientos de diferentes materias en un plan de acción coordinado.

Se trata de que el alumno/a adquiera una comprensión global de las diferentes decisiones que debe tomar un docente en el ejercicio de su función, amparadas desde una perspectiva oficial de currículo flexible y deseables desde un enfoque crítico de currículo que deseamos promover y que comparte la idea del currículum como la búsqueda de «una solución a los problemas de la enseñanza» (Contreras, 1994, p.36). Estas tomas de decisiones implican conocimientos procedentes de diversas materias que se integran de esta forma en un proyecto común de formación (en el cuadro adjunto se pueden contemplar las materias actualmente implicadas y la secuencia que tienen en el actual Plan de Estudios).

PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO	TERCER CURSO
* Aprendizaje y desarrollo motor.	* Educación Física Básica.	
* Bases teóricas de la E.F.	* Didáctica de la E.F. I. * Iniciación deportiva.	* <u>Didáctica</u> de la E.F. II

CUADRO 1.: Materias, y su secuencia, implicadas en el proyecto de colaboración y formación.

Como es lógico, en la realización del trabajo de cada grupo, surge la necesidad de abordar diferentes conocimientos que son exigibles por el propio desarrollo del mismo. Ese es el momento elegido para explicarlos a los alumnos, si pertenecen a la materia de Didáctica de la E.P., y promover su búsqueda en diferentes materiales y con diferentes profesores implicados en el proyecto, si no son específicos de la propia materia. En nuestro pensamiento inicial estaba la idea de que el alumno/a apreciaría

en mayor grado la funcionalidad de los aprendizajes propuestos al sentir la inmediatez de su necesidad.

Si bien entendemos que, al menos por el momento, el desarrollo del Proyecto curricular debe comenzar (y así se hace) al principio del segundo curso, la propia secuenciación de las diferentes materias del Plan de Estudios supone, en ocasiones, una cierta limitación, de la que, sin embargo, se puede extraer una conclusión positiva por cuanto que las exigencias del trabajo originan un refuerzo de los conocimientos ya adquiridos y un nuevo contacto con el profesor o profesora.

Tal es el caso concreto de la materia de Aprendizaje y Desarrollo motor, Su ubicación en el primer curso podría originar un cierto desfase de oportunidad en el tratamiento de unos conocimientos tan claves para la elaboración del proyecto como son todos los relativos al desarrollo motor (fuente psicológica). Esta situación se trata de resolver con una breve información sobre los niveles de concreción curricular y la necesidad de tomar decisiones que se fundamentan en el conocimiento de diferentes fuentes curriculares (Materia: Bases Teóricas de la E.F.) y el encargo, desde la materia de «Aprendizaje y Desarrollo motor» de trabajos de grupo enaminados a indagar y sintetizar las características de los niños y niñas de cada uno de los ciclos de la Educación Primaria.

Sin embargo, no siempre nos encontramos con esta situación de materias que se anticipan al comienzo de la elaboración del Proyecto en el segundo curso. El desarrollo de «Educación Física de Base» y de parte de las materias de «Iniciación Deportiva» simultáneamente a la de «Didáctica de la Educación Física 1» facilitan la consecución de los objetivos planteados.

En efecto, en la materia de «Educación Física de Base» se desarrollan trabajos, en pequeños grupos, que se orientan hacia el análisis y reflexión de las tareas motrices en cuanto su grado de complejidad y adecuación a diferentes objetivos y ciclos de enseñanza, así como su contribución en la adquisición de diferentes contenidos de los bloques curriculares. La reflexión y análisis de diferentes tareas motrices va desarrollando en los alumnos y alumnas su capacidad para seleccionar tareas motrices de acuerdo a unos supuestos de partida definidos por los objetivos a lograr, los contenidos a desarrollar y las características de los niños y niñas a las que se dirigen. Esta selección razonada es la que los alumnos presentan en forrnade minisiones de trabajo práctico que, a su vez, provocan la reflexión colectiva del grupo sobre el grado de adecuación a los supuestos planteados, tratando, de esta forma, de contribuir al desarrollo de actitudes hacia la reflexión en y sobre la práctica.

Asimismo, en Iniciación Deportiva, en función los conocimientos ya adquiridos en «Aprendizaje y desarrollo motor» relacionados con las pautas evolutivas y el modelo de aprendizaje de las habilidades, no sólo se concretan con relación a unos contenidos específicos sino que se suministran pautas para la selección y adecuación de actividades de enseñanza y aprendizaje vinculadas a dichos contenidos y que se adecuen a las diferentes edades y capacidades de los alumnos y alumnas de educación primaria. El enfoque comprensivo de la enseñanza y aprendizaje de los juegos

deportivos que se lleva a cabo en las materias de iniciación al deporte colectivo que se desarrollan durante el segundo curso y la reflexión, que en el desarrollo de las mismas potencian el profesor y profesora encargados de las mismas, sobre el análisis de la complejidad de las tareas y las posibilidades de adaptación de dicha complejidad en función, entre otros aspectos, de las adecuaciones de los recursos materiales y reglamentarios a las diferentes edades, son de nuevo aplicados en la elaboración del Proyecto que se coordina desde la Didáctica de la Educación Física.

Por último, la existencia, en el tercer curso, de una «Didáctica de la E.F. 11» va a permitir recapitular conocimientos que por su simultaneidad durante el segundo curso pudieran quedar escasamente relacionados.

En cuanto al procedimiento en la elaboración del trabajo, una buena parte del mismo se lleva a cabo con la supervisión y asesoramiento directo del profesor en la materia de «Didáctica de la E.F. 1». Aproximadamente un tercio de las sesiones de clase se asignan al trabajo en equipo. Los alumnos acuden a estas sesiones con los materiales que consideren oportunos, de entre los señalados en la bibliografía, y tras una introducción breve del profesor que va marcando el ritmo de los trabajos (de una manera flexible), los alumnos desarrollan su trabajo y plantean sus dudas al profesor que las va respondiendo grupo a grupo, salvo cuando se aprecia que la duda es colectiva y procede a una explicación para todo el grupo de alumnos/as. Se combina de esta manera la atención global con la individualizada durante este proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, algo menos de otro tercio de las sesiones se dedican al desarrollo de sesiones prácticas correspondientes a los diferentes trabajos de grupo, con el doble objetivo de analizar el proceso de enseñanza (interacción en el aula, dirección de las actividades, organización, etc.) y, de manera especial, la adecuación de lo planificado a los niveles a los que se dirigen tanto los objetivos como los propios contenidos, actividades y metodología utilizada. Al final, un periodo de un mes y medio, aproximadamente, será utilizado para volver al trabajo de elaboración del Proyecto y desarrollar los contenidos que quedan para finalizar el programa de la materia de «Didáctica de la Educación Física 1».

De esta manera es posible abordar diferentes contenidos de la materia como la propia idea de didáctica específica, los objetivos y su formulación, los métodos de enseñanza en E.F., los modelos curriculares y sus implicaciones para los docentes, la elaboración de diferentes niveles de concreción curricular, etc. desde una posición de ventaja que viene definida, al menos, por dos causas:

- a) se conoce la perspectiva inicial, a través del diálogo con los diferentes grupos, que mantienen en ese momento los alumnos sobre un determinado tema, y
- b) una vez expuesto el conocimiento, se observa, por parte del alumno, su funcionalidad inmediata para dar solución a uno de los problemas planteados por la elaboración del proyecto.

Sin embargo, esta forma de proceder no está exenta de ciertas dificultades. El análisis y reflexión de estas dificultades nos hace señalar algunas de ellas como las fundamentales:

- a) la falta real de un contacto con los centros educativos distorsiona y dificulta la realización del proyecto al no poseer los alumnos una idea real de la función docente,
- b) la ausencia de hábitos para el trabajo en grupo que en ocasiones obliga a una mayor dirección por parte del profesor de la deseada, y
- e) romper con la imagen del profesor como trasmisor de conocimiento, que lleva a una valoración diferente por parte de los alumnos de la exposición magistral y de las propuestas de trabajo supervisado.

LAS CONCLUSIONES:

En el proceso de reflexión que sigue a la aplicación de la experiencia, hemos evaluado las consecuencias de la misma con relación a las ideas-objetivos definidos en el punto de partida. Esta evaluación se expone en las siguientes conclusiones:

1. A pesar de algunas dificultades ya señaladas, el proyecto de trabajo actúa como nexo de unión entre diferentes materias del Plan de Estudios, de tal manera que el alumno aprecia la necesidad de integración de diferentes conocimientos distribuidos en diversas materias que ya se han impartido, que se imparten simultáneamente y, también muy importante, que aún se deben desarrollar en el Plan de Estudios.
2. Los alumnos se habitúan a la deliberación en grupo y en ella se exponen creencias y teorías implícitas que, en muchos casos, es la primera vez que se verbalizan y se relacionan con el conocimiento transmitido por el profesor y el contenido en materiales bibliográficos.
3. La necesidad de justificar las propuestas que cada grupo puede extraer de materiales curriculares fomenta una relación más reflexiva y crítica del futuro maestro con los citados recursos.
4. Para el profesorado de la E.U. implicados en el Proyecto, éste supone un proceso concreto en el que desarrollar la colaboración y la coordinación entre colegas, implicando una ocasión significativa para el trabajo en equipo y el desarrollo profesional.
5. El proyecto de trabajo de cada grupo supone un primer proceso de análisis, reflexión y tomas de decisión sobre el curriculum y el papel que juega el maestro en su elaboración y desarrollo y se convierte en el germen de lo que será su trabajo en la «Didáctica de la Educación Física II» y en el «Practicum»,

Como ya señalábamos en el resumen de la comunicación, consideramos que este proyecto de trabajo coordinado constituye para nosotros un proyecto de investigación-acción que trata de mejorar nuestra práctica docente. Las conclusiones son, desde esta perspectiva, entendidas como el resultado de una reflexión del proceso realizado que nos orienta nuevas acciones a tomar. Entre ellas, se encuentra la necesidad de seguir ampliando el grupo de profesores que actualmente está inmerso en este trabajo colaborativo y tratar de desarrollar acciones conjuntas que nos permitan acercar a los alumnos a la realidad de los niños y de los centros educativos de primaria.

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, (1989) *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Ed. Paidós-MEC.
- CONTRERAS, J. (1994) «El curriculum como formación», en ANGULA, J.F. y BLANCO, N. (Coor.) *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- ELLIOT, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1987) «Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del curriculum y de los profesores». *Revista de Educación* 284, 245-270.
- GIMENO, j. (1988) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morara.
- HERNANDEZ, F. (1996) «Para comprender mejor la realidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 243; 48-53.
- HERNANDEZ, j.L (1993) Significado y modelos de currículo: perspectivas en la elaboración del currículo; en AA.VV.: *Actualizaciones en Educación Física*. Madrid: Ed. Centro de Profesores Madrid-Centro.
- HERNANDEZ, j.L (1996) «La construcción histórica y social de la Educación Física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación Física escolar?». *Revista de Educación*, nº 311, pp. 51-76.
- HERNANDEZ, J.L y VELAZQUEZ, R. (1996) *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Madrid: Ed. Centro de Publicaciones del MEC.
- HERNANDEZ, j.L y LOPEZ, C. (1997) Aprendizaje y desarrollo motor, en AA.VV. *Manual del Maestro Especialista en Educación Física*. Madrid: Ed. Pila Teleña.
- KEMMIS, S.(1988) *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- KIRK, D. (1990) *Educación Física y curriculum*. Valencia: Ed. Universitat de Valencia.
- MARTINEZ, j. (1991) «El cambio profesional mediante los materiales». *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 61-64.
- PEREZ, A.!. (1991) «Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente», en AA.VV. *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid: CIDE y U. Complutense de Madrid.
- ZABALZA, M.A. (1987) *Diserlo y desarrollo curricular*. Madrid: Ed. Narcea,
- ZEICHNER, K.M. (1987) «Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado». *Revista de Educación*, 282, 161-189.

La formación «inicial» de los maestros: necesidades y bases que pueden configurar un «Plan» de formación del Magisterio

JUAN ANTONIO LORENZO VICENTE
Universidad Complutense de Madrid

La Formación «inicial» del Magisterio no ha encontrado hasta ahora, desde mi punto de vista, una solución adecuada. Estamos todavía lejos de haber encontrado la solución o las soluciones que nos permitieran hablar de una formación inicial de los maestros en consonancia con el papel (*rol*) que realmente tienen que desempeñar en el Sistema Educativo en el que están abocados a «desembarcan». Para comprender y explicar esta situación, hemos de recuperar nuestra memoria histórica aunque sea de un modo muy breve; hemos de considerar qué necesidades y desde qué bases se ha de configurar un plan de formación del Magisterio. Desde este análisis estaremos, sin duda, en mejores condiciones de concretar lo que pudiera ser un posible plan de formación inicial para los futuros maestros. Esta propuesta, trata de contribuir a un debate que acabe dando las claves y las soluciones que, en un futuro próximo, permitan concretar una formación de los Maestros acorde con las necesidades *personales* y *sociales*, que de estos profesionales exige y exigirá la sociedad.

1.- PROBLEMÁTICA HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN--DEL MAGISTERIO

Existen, sin duda, excelentes estudios que han contribuido a ponernos al tanto de cuál ha sido la evolución de la Formación del Magisterio en la Historia de la Educación Española ¹. Nos limitaremos aquí a reflejar algunas claves que nos

¹ Destacamos por su posible interés: LUZURIAGA, L. (1916). *Documentos para la historia escolar de España*. 2 vols. Madrid: S.A.E.; VII CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA (1980). *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. 2 vols. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía; GUZMÁN, M. de (1973). *Como se han formado los maestros, De 1.871 a 1.971. Cien años de disposiciones oficiales*. Barcelona: Prima Luce; Melcón Beltrán, J. (1992). *La formación del profesorado en España (1.837-1.914)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; etc.

permitan abordar el tema con un mayor rigor. La perspectiva histórica de la formación de los maestros ² podemos situarla entre 1.370 y 1.990, enmarcando dicha formación en tres etapas perfectamente diferenciadas:

- A) En la primera etapa, comprendida entre 1.370 y 1.780, se dio una ausencia total de formación teórica. Tuvo un carácter gremial, como el resto de las profesiones en este tiempo, para la defensa de los intereses de los cofrades y se basó en la práctica como *pasante* del aspirante a maestro en una escuela abierta y en la posterior superación de un examen. No existía entonces el divorcio actual entre los conocimientos teóricos y prácticos, la teoría era inexistente o se reducía al mínimo y la práctica docente, es decir, la enseñanza de la Lectura, Escritura, Cálculo, Caligrafía y poco más, era el total de su bagaje cultural. Como aspectos fundamentales de este largo periodo de tiempo resaltamos, por tanto, el carácter gremial, práctico (se aprendía al lado de otro maestro) y, más adelante, la superación de un examen que los habilitaba para poder abrir una escuela. Habría que añadir un fuerte control ideológico y una escasa consideración social.
- B) Una segunda etapa, comprendida entre 1.780 y 1.838, la podríamos caracterizar por el intento de romper la dinámica del carácter gremial que hasta entonces había tenido, tratando de conectar con la preocupaciones de la sociedad de la época (ilustrados, revoluciones burguesas y revolución industrial), y pretendiendo elevar el nivel formativo de los maestros, en consonancia con la mayor importancia que empezaba a dársele a la educación (Real Instituto Militar Pestalozziano, Escuela Lancasteriana, etc.). Se produjeron ya los primeros intentos por institucionalizar la formación de los maestros. Además, asistimos también a los primeros intentos de proporcionar una formación teórica y no sólo práctica de los futuros maestros. En este intento se embarcaron El Colegio Académico y la Academia de Primera Educación, perdiendo en este tiempo las organizaciones gremiales la capacidad de examinar y seleccionar a los futuros maestros. Como elementos más característicos de esta etapa podemos señalar, por tanto, la ruptura de la estructura gremial que hasta entonces poseía; los tímidos intentos de Institucionalizar-la formación de los maestros, así como la introducción de conocimientos teóricos, trataron de llevarse a cabo desde «escuelas normales», escuelas que servían como norma y modelo de lo que había que hacer (incorporaban conocimientos prácticos y teóricos).
- C) La tercera etapa, podemos considerarla comprendida entre 1.839 y 1.990, años que comprenden la creación de la primera Escuela Normal y el inicio de la desaparición de algunas Escuelas Normales como consecuencia de los plan-

² LORENZO, [A. (1.995). «Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1.370-1.990)». *Revista Complutense de Educación*, 6(2), 203-229.

teamientos de la LO.G.S.E. En esta etapa, nacen y se consolidan las Escuelas Normales como los centros de la formación de los maestros. Pero, al no estar conectadas con otros niveles educativos (secundario, sobre todo, y universitario), se accedía desde la Enseñanza Primaria, durante casi todo este tiempo permanecerán aisladas al igual que la Enseñanza Primaria del resto del Sistema Educativo. En esta etapa, si invertirán los términos de la formación de los maestros: pasará a predominar la formación teórica (de carácter académico) sobre la práctica, que terminará teniendo un carácter accesorio, y se potenciará, sobre todo, una formación cultural, con un importante componente ideológico. Únicamente, el Plan Profesional del Magisterio (1.931) y el Plan de 1.967 intentaron romper esta dinámica culturalista, tratando de introducir una dimensión más profesionalizadora. Los Planes posteriores al de 1.967, han primado en sus planteamientos la dimensión cultural sobre la profesional, y en esas estamos actualmente.

Por tanto, de una formación exclusivamente práctica, se va pasando a una formación que trata de combinar los conocimientos teóricos con los prácticos, para desembocar definitivamente en una formación predominantemente teórica, con una mayoría de conocimientos culturales, itnpregnada toda ella, de un fuerte contenido ideológico.

2.- NECESIDADES Y BASES EN LAS QUE DEBERÍA ASENTARSE LA FORMACIÓN DEL MAGISTERIO

Para poder concluir en un posible plan de formación «inicial» de los maestros es necesario, previamente, conocer que se le pedirá a dichos profesionales en el ejercicio de su práctica y, por otro lado, desde qué bases hay que plantear dicha formación, Estas cuestiones que son previas a cualquier otra consideración tienen, sin embargo un carácter complejo.

2.1.- Necesidades que justifican la formación del Magisterio

En la actualidad, las teorías relacionadas con el conocimiento en general, y las que hacen referencia a la formación de profesores, ponen de relieve que ésta tiene múltiples facetas", entre las que hay que considerar:

- 1) El Maestro tiene que llevar a cabo su tarea en un contexto socio-cultural determinado que debe estar en condiciones de conocer.
- 2) Tiene que ser capaz de fundamentar su práctica para justificarla y analizarla, por lo que necesitará conocer las redes que permiten explicar el conjunto de elementos que intervienen en los procesos educativos

³ LORENZO, J.A. (1.992). « La formación del profesor. Áreas o ámbitos que comporta: cultural, «científica», técnico-pedagógica y práctica». *Revista Complutense de Educacion*, 3(1.2), 73-92.

- 3) Tiene que ser capaz, asimismo, de analizar, cuestionar y valorar las condiciones que delimitan su práctica profesional por la normativa al uso.
- 4) Tiene, por supuesto, que estar dotado de un *saber* y de un *saber hacer* en los niveles y áreas del *currículum* que vaya a desarrollar.

Todas estas necesidades nos hacen pensar en un maestro al que se le pide: la capacidad de reproducir la tradición cultural (generando al mismo tiempo contradicciones y alternativas); facilitar a los alumnos la integración de las ofertas internas y externas -procedentes del mundo exterior al centro escolar- para conseguir que la experiencia educativa sea a la vez, individual y socializadora; la capacidad para analizar el contexto (medio socio-cultural) en el que va a llevar a cabo su actividad; la capacidad de organizar con eficacia la interacción entre el alumno y el conocimiento, en la que el maestro hace de mediador o facilitador de los aprendizajes; ser especialista en un campo del saber, en su caso, y conocedor al nivel ciclo educativo en el que impartirá su actividad; planificar o programar, desarrollar y evaluar los programas, procesos y resultados de su práctica docente y del aprendizaje de los alumnos; y, finalmente, la capacidad trabajar en equipo con el resto de los que componen el equipo de profesores, dado que actualmente no se concibe el trabajo en los centros sino desde la perspectiva de proyectos y diseños (educativo, curriculares, etc.) del centro y del conjunto de alumnos a quienes van dirigidos.

2.2.- Bases que enmarcan la formación del Magisterio

Dos tipos de cuestiones conviene resaltar aquí: de un lado las fuentes que configuran el *currículum* que el maestro ha de llevar a la práctica. Como muy bien se ha reseñado en los documentos que han recogido las propuestas sobre la actual reforma educativa (Libro Blanco, 1.989) *el currículum* escolar no se configura únicamente desde un conjunto de áreas o materias que necesariamente se han de impartir, sino que intervienen cuatro fuentes que han quedado perfectamente definidas. Estas son:

- a) Fuente *sociocultural*: el *currículum* expresa las intenciones educativas que tiene la sociedad, incorporando aspectos tales, como la propia organización social, el desarrollo científico y tecnológico y los valores que la fundamentan.
- b) Fuente *psicológica*: si la educación existe es, sobre todo, para-que sus destinatarios, los alumnos, integren la cultura, el conocimiento, los valores de la propia sociedad en la que viven, lo que hace necesario conocer, al menos, los procesos de desarrollo de quienes aprenden y cómo se produce el aprendizaje en cada etapa educativa.
- e) Fuente *epistemológica*: cuyas bases se encuentran en los conocimientos que integran las áreas del *currículum*. No se puede olvidar que los contenidos o selección cultural que se hace en el centro tienen una acentuada proyección social y cultural.
- d) Fuente *pedagógica*: la propia práctica educativa es objeto de conocimiento, de reflexión y análisis. La fundamentación teórica, la planificación y organización

de la práctica escolar, la propia organización de los centros o la introducción de las tecnologías de uso cotidiano en la sociedad, hacen necesario que en la formación de un futuro maestro se tengan en cuenta.

Además de estas fuentes, imprescindibles para poder diseñar y desarrollar un *currículum* de calidad es necesario, además, tener en cuenta, los ámbitos que en el futuro maestro configuran su formación personal y profesional. El maestro ha de estar dotado de una amplia formación cultural, en una doble dimensión: humanística y tecnológica. Esta formación cultural, es decir, los conocimientos y valores básicos que son necesarios en una sociedad, debería proporcionarlos suficientemente la Educación Secundaria (además de preparar para la Universidad deberla, sobre todo, formar para desenvolverse en la vida y poderse incorporar al mundo laboral). Esta formación dejarla de ser prioritaria en la Universidad, aunque sin olvidarla, y sin excesivas connotaciones académicas,

El maestro debería contar una formación científica en algún campo del saber. Esta formación la entendemos desde una perspectiva, sobre todo personal (con esta formación el futuro maestro estará mucho mejor dotado de herramientas científicas para analizar la realidad). Por supuesto, también es útil para la profesionalización y para la elaboración de planes y proyectos del centro en el que vaya a trabajar.

El maestro deberla contar también con una formación técnico-profesional: general y especializada. General, en los ámbitos pedagógico, sociológico y psicológico; y especializada para una etapa o ciclo y para una o varias áreas del conocimiento. Y, finalmente, en este mismo ámbito profesional, el futuro maestro ha de tener la oportunidad de una eficaz formación práctica, con un tiempo suficiente. Habría que ampliar bastante el que se contempla actualmente. Formación práctica y formación técnico-profesional deberían estar perfectamente integradas en el plan de formación de los maestros. Olvidar alguno de estos ámbitos o de aquellas fuentes supone, a mi modo de ver, olvidar algún aspecto fundamental de la formación inicial del maestro. Finalmente, habría que plantear esta formación desde la perspectiva de la *formación continua*, es decir, que la formación inicial no debería considerarse como la última que recibirá el futuro maestro, sino más bien orientar todo el plan en el sentido de sentar las bases de lo que ha de ser una formación permanente a lo largo de toda su vida profesional.

3.- HACIA ALGUNAS PROPUESTAS SOBRE LA FORMACIÓN «INICIAL» DE LOS MAESTROS

Creo que con lo expuesto anteriormente, se han tratado de sentar las bases que a continuación nos permitirán concretar uno o unos posibles planes de formación inicial de los maestros. Fuentes del currículum y dimensiones o ámbitos de la formación del futuro maestro constituyen un punto de partida imprescindible para perfilar un plan de formación.

Es necesario contemplar una serie de aspectos que condicionan dicha elaboración (no se tienen en cuenta aquí los intereses departamentales, corporativos o de otro tipo que tanto condicionan la elaboración de los Planes):

- a) Las limitaciones impuestas por la normativa vigente en esta materia. Un aspecto de dicha normativa lo constituyen las normas que regulan la elaboración de los planes de estudios ⁴. Dichas normas interpretadas adecuadamente, permitirían concretar unos planes de estudios bastante más racionales, pero en algunos aspectos exigirían importantes modificaciones (por ejemplo, el tratamiento de los créditos en la troncalidad). El otro aspecto legal, que condiciona enormemente la elaboración de unos planes de estudios es la propia LOG.S.E. ⁵ que ha prescrito dos aspectos fundamentales: la limitación a estudios de primer ciclo (Diplomatura) para la obtención del título de Maestro en cualquiera de sus especialidades; y otro de no menor importancia, la exigencia de que los Maestros especialistas (Educación Física, Educación Musical, etc.) adquieran también una formación generalista (disminuye así la posibilidad de especialización e incrementa las exigencias académicas necesariamente).
- b) La duración de tres años de los estudios de Magisterio, sólo permite organizar los planes hacia una orientación profesional. Ello hace suponer que se da por

⁴ Real Decreto 1497/1.987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los Planes de Estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (B.O.E. de 14 de diciembre). Ha sido modificado, sucesivamente, por los RR.DD. 1267/1.994, de 10 de junio; 2347/1.996, de 8 de noviembre; y 614/1.997, de 25 de abril. Además, hay que tener en cuenta el Acuerdo de 18 de noviembre de 1.996 del Consejo de Universidades, por el que formula a las Universidades recomendaciones en relación con los Planes de Estudio conducentes a títulos universitarios oficiales (B.O.E. de 17 de enero de 1.997). En el caso concreto de los estudios universitarios de Magisterio hay que contemplar, además, el Real Decreto 1440/1.991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención (B.O.E. de 11 de octubre).

⁵ Ley Orgánica 1/1.990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (B.O.E. de 4 de octubre). El artículo diez señala que la Educación Infantil será impartida por maestros con la especialización correspondiente ... El artículo 16 regula que la Educación Primaria será impartida por maestros, que tengan competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente. La disposición adicional décima regula que el Cuerpo de Maestros desempeñará sus funciones en la Educación Infantil y Primaria ... La disposición adicional undécima hace referencia al ingreso en el cuerpo de Maestros considerándose requisito indispensable estar en posesión del título de Maestro ... En la disposición adicional duodécima el título de Profesor de E.G.B. se considera equivalente, a todos los efectos, al título de Maestro ... Asimismo, se dice que el título de Maestro tendrá la consideración de Diplomado al que se refiere el artículo 30 de la LR.U.

supuesta la formación «cultural» de los aspirantes a Maestros. Esta formación «cultural» podría verse reforzada con la exigencia de una prueba *específica* sobre el nivel de los aspirantes (Lengua, Matemáticas, Idioma, etc.).

- e) La consideración de generalista que también incluye a los maestros especialistas. Este aspecto debería modificarse. Tendría bastantes ventajas para los maestros especialistas: por un lado se descargaría el plan de estudios de todas las materias contempladas para el maestro de Educación Primaria; por el otro, se podría acentuar la especialización, manteniendo la profesionalización en todos los títulos. *Profesionalización* y *especialización* serían las claves de esta propuesta.
- d) Revisión profunda de la metodología con la que han de aplicarse estos planes. Se debería incluir en dichos planes la exigencia de aplicar una metodología concordante con el nivel educativo en el que se va a trabajar, con el tipo de conocimiento que se imparta y con las características de los destinatarios (habría que evitar la metodología universitaria convencional).
- e) Diseñar unos planes de estudios con un menor número de materias. Que la mayoría de éstas tengan la consideración de anuales y sólo se incorporen un mínimo de optativas cuatrimestrales, que completen la dimensión formativa de los futuros maestros. En el caso de los títulos de Maestros con un carácter generalista (Infantil y Primaria) acentuar la profesionalización. En el caso de los especialistas (Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera) elaborar los planes desde la perspectiva de la profesionalización y la especialización - supresión de las materias de áreas generales del *currículum* del Nivel e incrementar materias tendentes a la especialidad-.

En el caso de los especialistas en Educación Especial y en Audición y Lenguaje, los ejes serían la profesionalización y la especialización en el tratamiento educativo de las dificultades que son materia de diagnóstico, orientación, etc., en el nivel primario. Son, por tanto, tres casos distintos y, por tanto, su elaboración obedece a criterios diferenciados.

3.1.- Un posible modelo de Plan de Estudios de Diplomatura

A modo de ejemplo, el Plan de Estudios de Educación Primaria podría ser, más o menos, así:

<u>Primer Curso:</u>	· Psicología del Desarrollo	9 créditos.
	· Sociología de la Educación	9 créditos.
	· Teoría e Historia de la Ed.	9 créditos.
	- Diagnóstico, Orientación y Tutoría en la Ed. Primaria	9 créditos.
	· Educación Artística y su didáctica	9 créditos.
	· Primer Cuatr.: 1 optativa	6 créditos.
	· Segundo Cua.: 1 optativa	6 créditos.

Las materias optativas o de libre configuración permitirían completar la formación de los futuros maestros (se podrían ofertar, entre otras. Informática, Idiomas, Actividades culturales y deportivas, Seminarios, etc.). Las actividades deportivas y/o culturales tendrían su valoración a efectos de créditos, para completar el nº mínimo requerido.

<u>Segundo Curso:</u>	· Didáctica General	9 créditos.
	· Psicología del Aprendizaje	9 créditos.
	· Organización del Centro Escolar	9 créditos.
	· Didáctica de la Lengua I	9 créditos.
	· Didáctica de las Matemáticas I	9 créditos.
	· Conocimiento del Medio y su didáctica I	9 créditos.
	· Primer Cuatr.: 1 optativa	6 créditos.
	· Segundo Cua.: 1 optativa	6 créditos.
· PRÁCTICUM	10 créditos.	

Las materias optativas ... (idem).

<u>Tercer Curso:</u>	· Tecnología Educativa	6 créditos.
	· Política y Legislación Ed.	6 créditos.
	· Conocimiento del Medio y su Didáctica II	6 créditos.
	· Didáctica de las Matemáticas II	6 créditos.
	· Didáctica de la Lengua y la Literatura infantil	6 créditos.
	· Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial	6 créditos.
	· Primer Cuatr.: 1 optativa	6 créditos.
	· PRÁCTICUM	40 créditos.

Las materias optativas ... (*idem*). El Prácticum requeriría una adecuada selección de Centros, la formación de su profesorado para esta tarea (incluido en su proyecto educativo y aprobado por la Facultad de Educación) y, en paralelo, a las prácticas realizar seminarios desde los diversos campos para integrar teoría y práctica.

3.2.- Una propuesta de mayor calado: *la Licenciatura en Educación.*

Como ya se ha puesto de relieve, el actual marco legal, impide la posibilidad de abordar todos los ámbitos de la formación personal y profesional del futuro maestro. Si se produjese una modificación de dicha normativa, la solución deseable consistiría en elevar estos estudios a una Licenciatura de 4/5 años. En este caso, se podrían contemplar dos ciclos perfectamente diferenciados:

Un primer ciclo (2/3 años) orientado a la especialización en un campo del conocimiento del futuro maestro (Lengua y Literatura, Idiomas, Matemáticas y Ciencias Naturales, etc.) Este primer ciclo se impartiría en las Facultades o Escuelas correspondientes. Estaría, en todo caso, comunicado e interrelacionado con los estudios propios de la Facultad o Escuela.

Un segundo ciclo (2 años) orientado hacia la profesionalización y especialización. El cuadro de materias contemplado en la Diplomatura se adaptaría en este supuesto a dos años que se impartirían en la Facultad de Educación, manteniendo las materias profesionalizadoras en los términos previstos allí y reduciendo de 12 a 9 créditos los de las Didácticas Específicas, y alguna otra modificación.

Un periodo de prácticas de un curso, una vez que se hubiera superado el segundo ciclo. Este periodo sería retribuido para los alumnos-maestros. Estos tendrían la obligación de participar en la vida del Centro, ocuparse de algún grupo de alumnos (unas veces acompañado por el tutor y otras sólo), así como asistir a los seminarios que se establecieran en la Facultad para interrelacionar la teoría y la práctica.

3.3.- Otras consideraciones

Otros aspectos a considerar en la elaboración de los planes de estudios de los futuros maestros hacen referencia a:

El acceso a los estudios (¿exigencia de una prueba específica").

La adecuada combinación entre profesionalización y especialización, en los títulos en que así se requiere.

La orientación de los planes en orden a sentar las bases de una formación continua de la cual la formación inicial es el primer recorrido.

La formación práctica {selección rigurosa de los centros, formación de su profesorado, exigente coordinación de la Facultad con los Centros de prácticas, posibilidad de retribuirlos, etc.

Relación de la formación inicial con el acceso a la profesión (valorando en la selección el expediente del alumno, su trayectoria, su aptitud para la práctica, etc.).

Se plantean, pues, en esta comunicación dos posibles modelos de entender la formación de los futuros maestros y su concreción en los correspondientes planes de estudios. El primero de ellos, sin duda, es más factible, en tanto que las modificaciones legales son de menor importancia que en el segundo caso. Pero todo apunta

a que en el futuro habría que intentar establecer la exigencia de la Licenciatura en Educación . Especialidad en para que los futuros maestros tengan el máximo nivel profesional y la misma categoría académica y profesional que en el resto de los niveles no universitarios. Finalmente, sería conveniente no realizar la reforma con un plan cerrado de carácter general, sino que se deberían experimentar varias posibilidades para adoptar la más conveniente.

Métodos de enseñanza y sistemas de evaluación en la Especialidad de Ed. Física de los Estudios de Magisterio

EDMUNDO LOZX OLAVE - ESTHER GARGALLO IBORT - JOSÉ MARÍA DALMAU TORRES
Universidad de la Rioja

INTRODUCCIÓN

Dentro del análisis de la situación actual de los estudios de Magisterio en la Especialidad de Educación Física, consideramos que es un asunto que cobra especial importancia a la hora de plantearnos una conexión lo más estrecha posible entre nuestras intenciones educativas, la realidad de nuestros centros y las demandas e intereses de nuestros alumnos respecto a los estudios que cursan, conocer qué es lo que éstos opinan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que en sus centros de formación se sigue.

Para ello se realiza una investigación, que podríamos insertar en el ámbito de las investigaciones educativas, cuyo objetivo es ofrecer información sobre una determinada situación educativa, tratando de tener en cuenta los diferentes aspectos implicados en la misma, por lo que su dimensión fundamental es de carácter descriptivo, aunque posteriormente se lleven a cabo valoraciones y propuestas de corte algo más evaluativo.

Nuestro objetivo tiene su origen en el interés por obtener una serie de datos sobre los métodos de enseñanza y sistemas de evaluación utilizados en los estudios de la Especialidad de Educación Física en Magisterio para, inmediatamente después y una vez analizados en profundidad, poder elaborar una propuesta que trate de paliar o superar algunos de los problemas que al respecto tenemos planteados en la actualidad tal y como ya se ha indicado anteriormente.

En el fondo, lo que subyace es una inquietud por la renovación, mejora y puesta al día de todo y todos los que, de un modo u otro, nos hallamos implicados en la formación de nuestras alumnas y alumnos, pudiéndose considerar igualmente como un ejercicio de autocrítica.

Ya desde un mayor nivel de concreción, nos planteamos los siguientes objetivos:

Analizar, el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Especialidad de Educación Física través de los distintos aspectos que componen nuestro cuestionario, exponiendo la opinión que al respecto mantienen profesores y alumnos de la Especialidad de Educación Física en Magisterio. El objetivo en este caso se centra pues, en recoger y exponer organizadamente tales opiniones y actitudes subyacentes.

Comparar la realidad con los deseos y planteamientos alternativos de nuestros alumnos y profesores, lo cual nos lleva a su vez, a un tercer núcleo de objetivos: el juicio valorativo sobre algunos de los aspectos que forman parte de la formación del Maestro Especialista en Educación Física.

Hacer una llamada a los distintos profesionales que se hallen involucrados en la enseñanza y desarrollo de nuestra materia para que, mediante una labor de conjunto, podamos entre todos ubicarla en el lugar que verdaderamente le corresponde.

Para todo ello, partimos de la elaboración de un cuestionario anónimo que nos va a permitir acercarnos lo más posible a la realidad actual de nuestros centros de enseñanza.

El cuestionario recoge la opinión de profesores y alumnos de la Especialidad de Educación Física, de todas las Escuelas Universitarias de Magisterio (en adelante las denominaremos E.U.M.), y/o Facultades de Educación (en lo sucesivo aludiremos a ellas como F.E.), de nuestro país en las que se imparten dichos estudios, con lo que la información que se obtenga, nace en y desde los propios centros, ya que parece más apropiado que las opiniones que al respecto se analicen, provengan de aquellos que directamente viven, y por tanto conocen, los avatares propios de las citadas instituciones.

El cuestionario consta de varias preguntas iguales para los profesores que para los alumnos en el objetivo de las mismas, cambiando únicamente la redacción de la pregunta y respuesta según el encuestado sea alumno o profesor.

Los cuestionarios, totalmente anónimos, han sido pasados a un total de 908 alumnos de la Especialidad de Educación Física y 155 profesores de Escuelas de Magisterio y/o Facultades de Educación, que imparten asignaturas propias de la citada Especialidad, en un total de 44 centros.

BREVE APROXIMACIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL

Investigar los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación que utiliza el profesorado de las E.U.M. supone averiguar, indirectamente, si éste está implicado en el que creemos constituye el fin mismo de dichos centros: dotar a los futuros maestros de los recursos y planteamientos metodológicos más acordes para "aprender a enseñar", ya que entendemos que elementos como la metodología, constituyen de alguna manera, uno de los principales puntos de apoyo en los que se sustentará todo el proceso de enseñar y aprender, mientras que la evaluación por su parte, es una

de las claves de cualquier sistema didáctico que se utilice en el aula y determina en gran medida al resto de los componentes que integran la estructura de cualquier modelo didáctico-educativo.

Entendemos que la utilización de un modo de hacer u otro y su aplicación, podría cambiar el rostro de la docencia y consecuentemente el perfil del futuro profesor, por lo que queremos saber y medir cuál es el grado de aceptación o rechazo a la realidad actual en materia metodológica, así como la voluntad innovadora o deseo de cambio hacia otro estilo más acorde con las tendencias educativas actuales. Dicho de otra manera queremos saber: ¿QUÉ alternativa se dan a sí mismos los dos principales colectivos de nuestros centros?

Creemos que no existe una metodología que pueda ser considerada como ideal, sino que existen "metodologías adecuadas o no", en virtud del momento, del entorno, de la tarea y de un sin fin de variables, que habrán de tenerse en cuenta y que determinarán si la aplicación de una metodología concreta ha resultado oportuna/"En educación es imposible hablar de métodos íntegramente buenos o malos, pues todos tienen sus aspectos negativos y positivos, según las circunstancias (número de alumnos, tipo de asignatura, tiempo disponible, etc.)" (Ubieto, 1978, p.73).

Consideramos que la metodología es un apartado del proceso enseñanza-aprendizaje, que hace referencia a todos los aspectos relacionados con los caminos elegidos para conseguir los objetivos señalados y que constituye la totalidad de momentos, situaciones y técnicas de aprendizaje, coordinados de forma lógica con el fin de encauzar dicho aprendizaje hacia unos objetivos concretos, ya determinados.

Obsérvese, de todos modos, que todo esto se refiere al caso en el que exista una intencionalidad de enseñar/aprender, puesto que en el caso contrario, el del azar, no existe experiencia de enseñanza-aprendizaje y por tanto tampoco metodología aplicada.

Además de intencional, la metodología debe ser sistemática, ya que debe derivar de la aplicación de una estrategia pedagógica suficientemente justificada.

Esto significa que la utilización aislada de métodos sin tener en cuenta el proceso en el que se hallan inmersos, no debe considerarse metodología, o correcta aplicación metodológica si se quiere ser más minucioso, puesto que el carácter intencional del que se hablaba anteriormente también afecta a la elección metodológica, y esta elección consecuentemente, debe respetar un plan de conjunto que vendrá diseñado desde las grandes líneas pedagógicas, hasta la puesta en práctica de la acción docente, pasando por las orientaciones departamentales o las definiciones en el plan anual, en el bloque temático, etc.

Por su parte el concepto didáctico "evaluación" fue uno de los que más sufrió las restricciones positivistas hace no muchos años. Se redujo de tal manera su significado, que para la mayoría de los educadores, era (y en ocasiones todavía sigue siéndolo), simplemente el proceso de medida de la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos.

En los 70 surgió un destacado y renovado interés por el aspecto cualitativo de la evaluación, considerándola como una actividad procesual encargada de la observación, análisis y toma de decisiones acerca del funcionamiento y evolución de la actividad docente en la clase, como medio para conocer y adaptar mejor, tanto alumno como profesor, la formación a las necesidades. De esta manera, la evaluación no se limita a resolver la normativa académica que exige una calificación indicativa de las capacidades del alumno o de su nivel de conocimientos, sino que va a ayudar tanto al alumno como al profesor a conocer los resultados durante y después del aprendizaje, así como la validez y competencia del conjunto de factores que integran el complejo mecanismo de la enseñanza .

Creemos que la evaluación juega un papel comprometido con la totalidad del proceso educativo, formando parte de un esquema global, que incluye desde el análisis de las situaciones previas, generales y específicas, hasta el seguimiento de la ejecución del proceso, pasando por la programación de las tareas a realizar; pretendiendo, en definitiva, guiar las diferentes decisiones, que en cada uno de estos apartados se deben ir tomando.

En definitiva, podríamos afirmar que la evaluación es una de las claves del arco sistémico de la educación; es decir, del conjunto de elementos estructurados y organizados (contenidos, objetivos, métodos, recursos, espacio, etc.), que buscan lograr un mismo objetivo. De ese modo, así como si modificamos uno de esos elementos del sistema todo él se modificaría, puesto que todos se hallan relacionados entre sí y con el conjunto, si modificamos el elemento "evaluación", automáticamente todo el conjunto se remodela. Dicho de otra manera: la evaluación ha de funcionar acorde con el resto de los elementos, y no se pueden renovar los objetivos, contenidos, etc. sin hacer lo propio con la evaluación y viceversa.

Se puede convenir en que la evaluación es una actividad procesual, y por tanto dinámica, y si se quiere más específicamente "retroalimentadora", en el sentido de que ofrece información que abastece internamente al propio proceso didáctico, permitiéndole a éste, detectar los aciertos y los errores, determinar las causas y proponer las soluciones.

Entendemos igualmente que la evaluación ha de contemplarse como un proceso de investigación sobre la práctica, y por tanto estimulará hacia un conocimiento permanente revisable sobre dicha práctica profesional.

1. FORMAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE UTILIZADAS PREFERENTEMENTE EN NUESTROS CENTROS

Con el fin de conocer la opinión de los alumnos sobre lo tratado en la introducción de este estudio, hemos de comentar que en primer lugar se les planteó que expusieran qué formas de enseñanza-aprendizaje son las que ha utilizado preferentemente el profesorado para desarrollar los contenidos de sus materias, estableciendo para ello tres niveles de frecuencia con el fin de que indiquen en cuál de ellos han de ubicarse

las distintas formas de enseñanza-aprendizaje planteadas. Estos niveles citados son "Muy utilizado", "Utilización media" y "Poco utilizado", por su parte las formas de enseñanza-aprendizaje planteadas son las siguientes:

- 1 Lección magistral o exposición de la materia por el profesor
- 2 Clases teórico-prácticas
- 3 Seminarios
- 4 Clase impartida por el alumno
- 5 Grupos de discusión
- 6 Clases prácticas
- 7 Estudio de casos

Una vez analizados los datos recogidos, puede afirmarse que la forma más utilizada es la "lección magistral" ya que alcanza el mayor porcentaje de respuestas (un 70,2%) del nivel "muy utilizado". A continuación aparecen las "clases teórico-prácticas" con un 35,6% y las "clases prácticas" con un 29,9%. En el lado opuesto, es decir en el de los porcentajes de formas "poco utilizadas", son los "seminarios", el "estudio de casos", los "grupos de discusión" y la "lección impartida por el alumno" los que alcanzan los valores más altos.

Esta distribución de los porcentajes, confirma lo que ya la simple experiencia nos dice: la lección magistral; la simple exposición de información en la que el docente emplea la mayor parte de su tiempo en transmitir unos conocimientos y el discente prácticamente reduce su pasiva actividad a tomar apuntes para posteriormente devolverlos en forma de examen, sigue siendo la fórmula más frecuentemente empleada.

Por el contrario aquellas técnicas consideradas las opuestas a la lección magistral como los seminarios, el estudio de casos y los grupos de discusión (en las cuales el alumno se convierte en un ser activo y protagonista), siguen siendo las menos frecuentemente utilizadas según indican nuestros alumnos.

No podemos pasar por alto el hecho de que en unos estudios como los nuestros, en los que se supone que las clases prácticas han de ocupar un lugar importante en el desarrollo de los mismos, éstas no han logrado el primer lugar en esta valoración, lo cual debería llevarnos a la oportuna reflexión al respecto

1. 1. Opinión sobre las diferentes formas de enseñanza-aprendizaje empleadas

Nos interesa saber ahora qué opinión les merecen, tanto a alumnos como a profesores, las anteriormente citadas formas de enseñanza-aprendizaje. Para ello les hemos pedido, que manifiesten el grado de aceptación o valoración que conceden a las distintas formas de enseñanza-aprendizaje ya vistas. Al respecto, hemos establecido nuevamente tres niveles, en este caso de adecuación, por los que los encuestados se pueden decantar. Estos tres niveles son: "muy adecuado", "adecuado" y "poco adecuado".

De alguna manera este epígrafe nos va a permitir conocer el grado de aceptación o rechazo de la realidad actual así como el ánimo innovador o interés de cambiar hacia otras opciones más acordes con las tendencias educativas actuales.

Parece evidente, a juzgar por la distribución de los porcentajes observada, que las "clases prácticas" es la opción metodológica que mayor aceptación tiene entre el alumnado ya que casi la totalidad de este colectivo se decanta por ella como forma "muy adecuada" de enseñanza-aprendizaje.

Le siguen "las clases teórico-prácticas (más de la mitad del alumnado las considera muy adecuadas), y los "grupos de discusión" considerados por la mitad de nuestros alumnos como sistema de trabajo muy adecuado, así como la "clase impartida por un alumno".

En el extremo opuesto, se halla la "lección magistral", que es considerada por algo más de la mitad del alumnado como alternativa "poco adecuada" o de escaso valor pedagógico con lo que alcanza la consideración de opción menos aceptada por el citado colectivo, del que únicamente un bajísimo 4,9% la considera como "muy adecuada", aunque también aparece con considerable porcentaje de respuestas en "adecuada". Así pues, podemos decir que, aunque el porcentaje de alumnos que consideran a la lección magistral como una alternativa poco adecuada en el más alto de las tres opciones, no se puede afirmar taxativamente que el rechazo de ésta sea claro, ya que pese a que el entusiasmo por la misma evidentemente no es grande, las posiciones intermedias sí que alcanzan porcentajes considerables.

A pesar de ello, como más adelante observaremos, el rechazo por parte del alumnado de la lección magistral es más acusado que en el caso del profesorado y ello probablemente se deba a que éste último colectivo citado se muestre algo más benévolo con un sistema que en muchas ocasiones, a pesar de su voluntad, se ha convertido en herramienta de trabajo, mientras que los alumnos se sienten menos atados a esta práctica, lo cual les permite una opinión más severa y seguramente más objetiva. En cualquier caso, a la opinión del alumnado, en la medida en que se basa en las lecciones magistrales que reciben, es decir en la realidad que viven en las aulas más que en conocimientos teóricos al respecto, hay que concederle un extremado valor.

Por su parte, el resto de las alternativas como "seminarios" y "estudios de casos" muestran unos porcentajes en los que la posición intermedia de "adecuado", es la más importante por lo que puede pensarse que estos no son ni especialmente valorados ni rechazados, principalmente en el caso de los seminarios, donde el nivel porcentaje "adecuado", alcanza el 60,1% de las respuestas.

Las respuestas del profesorado por su parte, indican que dentro de la tendencia a considerar válidas casi todas las opciones metodológicas, parece claro a la luz de los datos observados en la tabla expuesta, que fundamentalmente las clases prácticas seguidas de las teórico-prácticas son las opciones más aceptadas por el profesorado, mientras que, al igual que hemos visto con los alumnos, nuevamente la lección magistral resulta la menos valorada, es decir que básicamente se sigue la misma tendencia valorativa entre el profesorado y el alumnado.

Otra diferencia a tener en cuenta, es la que se da en la valoración que obtienen los seminarios en uno y otro grupo. Partiendo de que, como ya se ha visto

anteriormente, ambos colectivos lo consideran un medio adecuado para el aprendizaje y el trabajo en la enseñanza, la valoración que le da el profesorado es muy superior a la que le otorga el alumnado, probablemente porque conoce mejor que éste las posibilidades de dicho recurso y por ello le otorga una valoración significativamente superior.

Finalmente, para acabar con el estudio de las diferencias más significativas entre lo respondido por los alumnos y los profesores, cabe señalar que la clase impartida por el alumno como sistema de trabajo, goza de mayor consideración en el caso de los alumnos que en el de los profesores, ya que los porcentajes mostrados en ese sentido por los primeros, prácticamente doblan a los del profesorado.

1.2. La opinión de los alumnos en el uso de los distintos métodos para asignaturas

Bajo este epígrafe pretendemos conocer si los profesores tienen en cuenta la opinión del alumnado sobre los métodos más adecuados para desarrollar las distintas asignaturas de sus estudios o, dicho de otra manera, cuál es la participación de nuestros alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en nuestros centros. Para ello les hemos preguntado si los profesores tienen en cuenta sus opiniones sobre los métodos más adecuados para desarrollar la asignatura. Sus respuestas han sido las siguientes.

Según indican nuestros alumnos, el profesorado de nuestros centros no cuenta asiduamente con la opinión de éstos en el desarrollo de sus asignaturas, ya que si sumamos las dos primeras opciones de respuesta que pueden darse, únicamente un reducido 12,4% de las mismas indican que esto sucede con frecuencia, mientras que si sumamos las opciones de respuesta cuarta y quinta; un importante 50,6% de ellas muestran que esta práctica no es habitual e incluso en un 12,5% de respuestas, se señala que esto no sucede nunca.

1.3. Grado de aceptación de algunas experiencias de enseñanza-aprendizaje

En este apartado pretendemos ver qué opinan nuestros profesores y alumnos sobre algunas experiencias de enseñanza-aprendizaje concretas. La relación de experiencias de aprendizaje o técnicas de trabajo seleccionadas es la siguiente:

- 1 El estudio independiente
- 2 Trabajos monográficos
- 3 Recensiones bibliográficas
- 4 Crítica de textos
- 5 Trabajos de investigación

Para las respuestas de nuestros encuestados, hemos establecido tres niveles, nuevamente de adecuación, por los que estos, ahora tanto alumnos como profesores, se pueden decantar. Estos tres niveles son: "muy adecuado", "adecuado" y "poco adecuado". Entre las respuestas del alumnado los "trabajos de investigación" aparecen

como la técnica de trabajo que el alumnado considera "muy adecuada" en un más alto porcentaje de respuestas, ya que casi las tres cuartas partes del mismo, así lo manifiesta. Parece pues claro que es esta opción la que más positivamente valoran nuestros alumnos.

El resto de las opciones formuladas, no reciben porcentajes ni de rechazo manifiesto ni de aceptación clara, siendo los porcentajes de aceptación intermedia los que alcanzan mayores cotas. Únicamente las recensiones bibliográficas, con casi un 40,0% de respuestas de "poco adecuado", parece que no cuentan con la estima del alumnado.

Por otro lado, son los trabajos de investigación la experiencia de aprendizaje que el profesorado considera más adecuada seguida de la crítica de textos, mientras que el estudio independiente y los trabajos monográficos, aparecen como las menos adecuadas en los datos aportados por este colectivo, con lo cual nuevamente, al igual que sucedía en el epígrafe anterior, la tendencia opinativa, vista desde un punto de vista genérico, vuelve a ser la misma en un colectivo que en otro.

Efectivamente, parece ser que tanto alumnos como profesores están de acuerdo en que los trabajos de investigación como forma de aprendizaje en nuestros centros, son altamente adecuados a pesar de no ser ésta una metodología muy usual entre nuestro profesorado, como ya se ha comprobado en anteriores apartados, pese a que son los propios profesores los que más resaltan la bondad de la misma.

En otro orden de cosas, cabe apuntar igualmente que se da una pequeña diferencia de matiz en la opinión que sobre las citadas experiencias de aprendizaje tienen uno y otro colectivo, ya que mientras que entre el profesorado ninguna de ellas es claramente considerada poco adecuada como se desprende de los bajísimos porcentajes que se observan en su valoración, entre los alumnos algunas de las experiencias mostradas (como los trabajos monográficos y muy especialmente las recensiones bibliográficas que aparecen con un 39,8% de respuestas en el apartado "poco adecuado"), sí que son claramente consideradas como poco adecuadas.

2 SISTEMAS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS PREFERENTEMENTE EN NUESTROS CENTROS

En primer lugar, con el fin de ir centrándonos poco a poco en este asunto, nos interesa conocer cuáles son los sistemas de evaluación que preferentemente utilizan los profesores de nuestros centros. Para ello, hemos formulado a nuestros alumnos una pregunta de idéntica estructura a la formulada anteriormente ("Pormas de enseñanza-aprendizaje utilizadas preferentemente en nuestros centros").

Las posibles opciones de respuesta de nuestros alumnos eran las siguientes:

- 1 Examen escrito sobre uno o más temas
- 2 Pruebas objetivas (tipo test)
- 3 Exámenes orales
- 4 Trabajos individuales

5 Trabajos colectivos

6 Supuestos prácticos

Los resultados que se desprenden de esta cuestión, muestran que no hay duda de que el examen escrito constituye la fórmula mayoritariamente utilizada como sistema de evaluación, ya que casi la totalidad de nuestros alumnos afirman que es "muy utilizado". Le siguen, aunque ya con una gran diferencia en la distribución de los porcentajes, los "trabajos colectivos" y los "trabajos individuales".

En el lado opuesto, se hallan los "supuestos prácticos" con un escaso 9,8% de respuestas "muy utilizado" y un importante 54,4% de "poco utilizado" y especialmente los "exámenes orales", que con 92,8% de respuestas "poco utilizado", queda claro que es la fórmula menos utilizada. Al respecto cabría indicar que nos llama la atención el hecho de que siendo los supuestos prácticos uno de los elementos más importantes de las oposiciones al cuerpo de profesores de E. F. en Primaria, sea tan escasamente utilizado en nuestros centros. Ciertamente es un desfase sobre el que quizá habría que reflexionar.

Por último, la fórmula "pruebas objetivas" arroja unos resultados en los que el equilibrio entre las tres posibles opciones de respuesta es prácticamente total, por lo que cabe pensar que su uso no es especialmente utilizado ni tampoco especialmente descartado.

2.1. Grado de aceptación u opinión de los sistemas de evaluación empleados

Conozcamos ahora qué grado de aceptación u opinión les merecen las distintas herramientas de evaluación a nuestros alumnos y profesores.

Parece claro que los "supuestos prácticos" es la alternativa que cuenta con mayor aceptación entre nuestros alumnos, ya que en la columna correspondiente al nivel de "muy adecuado" los mayores porcentajes los logra esta opción.

Tras los supuestos prácticos, aparecen los "trabajos colectivos" y los "trabajos individuales", con un 42,0% y un 34,4% de respuestas "muy adecuado" respectivamente, aunque ya con valores superiores de la opción intermedia en ambos casos, por lo que quizá convenga considerar que el nivel de aceptación de éstos, no está muy claro que sea especialmente elevado.

Del resto de las opciones formuladas, destaca como poco aceptada la de los "exámenes orales" ya que así la califica el alumnado con casi un 50,0% de las respuestas computadas. Este dato, al compararlo nuevamente con el que veíamos en el epígrafe anterior, en el que el examen oral aparecía como el sistema de evaluación menos utilizado por el profesorado de nuestros centros, muestra, a diferencia de lo ocurrido en dicho caso anterior con los supuestos prácticos, cierta sintonía entre los deseos del alumnado y la tendencia que se sigue en nuestros centros.

Por su parte el "examen escrito", que en el epígrafe anterior (dedicado a conocer los sistemas de evaluación más utilizados), aparecía como el sistema de evaluación más utilizado, en este aparece considerado como poco adecuado por casi una cuarta

parte del alumnado, con lo que nuevamente puede hablarse de cierto desfase entre lo que el alumnado se encuentra en sus centros y lo que realmente parece demandar.

Al observar cuáles son los sistemas de evaluación más valorados por el profesorado, vemos que éstos son fundamentalmente los trabajos individuales, los trabajos colectivos y por encima de ellos los supuestos prácticos, con lo que nuevamente la coincidencia opinativa de este grupo con el alumnado es prácticamente total, aunque puestos a indicar alguna diferencia cabe decir que el porcentaje que arrojan los supuestos prácticos en el caso de los profesores es mucho más acusado que en el de los alumnos, hecho que también sucede con los otros dos sistemas de evaluación.

Lo mismo ocurre con los sistemas peor valorados, ya que al igual que los alumnos, el profesorado se decanta también por el examen escrito, los exámenes orales y las pruebas objetivas, aunque en este caso la diferencia estriba en que mientras que los alumnos manifiestan su rechazo de forma más acusada con los exámenes orales (probablemente debido a los serios problemas que este sistema les plantea), el profesorado muestra su rechazo más acusado con las pruebas objetivas, desconociendo nosotros cuál o cuáles pueden ser los motivos de rechazo tan frontal.

Llama poderosamente la atención el hecho de que, siendo el examen escrito uno de los sistemas de evaluación menos valorado por ambos colectivos encuestados, sea tal y como se ha visto en el epígrafe anterior, uno de los más utilizados.

2.2. Valoración del tipo de exámenes empleado en las E.U.M. y/o Facultades de educación.

Una vez asumido que el examen, pese a su baja consideración, se utiliza como herramienta de evaluación de forma generalizada, queremos conocer a continuación cómo valoran nuestros alumnos el tipo de exámenes que realizan en nuestros centros docentes.

Para ello, hemos formulado a nuestros alumnos una propuesta a través de la cual ellos juzgan el tipo de exámenes que realizan mediante siete dimensiones bipolares.

El polo izquierdo (A), indica una nota negativa de los procedimientos de evaluación, mientras que el polo de la derecha (B), los considera positivos. El alumnado puede optar, para responder cada uno de estos dos polos, por tres posibles opciones que son: "Mucho de A", "Entre A y B" y "Mucho de B".

A continuación vamos a ver los dos polos comentados y sus respectivos apartados.

POLOB

- | | |
|---|--|
| 1 Son exámenes que fomentan la memorización | 1 Fomentan la elaboración personal y la creatividad |
| 2 En los exámenes nos piden teoría | 2 En los exámenes piden aplicaciones prácticas |
| 3 Olvido rápidamente el contenido de lo que me examino | 3 Conservo bastante el contenido de lo que me examino |
| 4 Durante el examen el profesor se muestra especialmente riguroso, distanciado... | 4 Durante el examen el profesor se muestra igual que en clase normal |

- | | |
|---|--|
| 5 Nos examinan del contenido de un solo libro | 5 El contenido de la evaluación se refiere a varias fuentes de información |
| 6 La nota que da el profesor es inamovible | 6 Si el alumno reclama puede conseguir una modificación |
| 7 No me explican la calificación que me dan | 7 Me dan razones de mis aciertos y mis errores |

Tras ver el porcentaje de alumnos que ha utilizado como respuesta cada una de las tres categorías con que pueden hacerlo en cada caso y traducidos esos datos numéricos a su significado cualitativo podríamos realizar las siguientes observaciones. Los alumnos consideran que los exámenes al uso, fomentan el memorismo en mucha mayor medida que la elaboración personal y creativa de los contenidos.

Igualmente entienden que se pone mayor énfasis en aspectos teóricos que en la aplicación práctica en esos exámenes. Este hecho provoca una gran contradicción, ya que se supone que en nuestros centros han de fomentarse, entre otras cuestiones, la capacidad científica y pedagógica.

Según la opinión del alumnado, el profesor, en cierta medida (casi un 40,0% de las respuestas), muestra a través del examen, algunos rasgos autoritarios o trata de manifestar un poder que en realidad nada tiene que ver con lo que ha de ser la evaluación desde un punto de vista pedagógico.

Habitualmente los exámenes se realizan tomando como punto de referencia varias fuentes de información. Esta suele ir desde los propios apuntes del profesor, hasta determinados textos propuestos por éste. No obstante los apuntes del profesor ocupan un lugar importante como contenidos a evaluar, lo cual, lamentablemente sintoniza en gran medida con lo ya observado en este mismo capítulo, en lo referente a la metodología y evaluación que se sigue en nuestros centros.

En cuanto a la nota que el profesor pone, parece ser, a juzgar por la distribución de los porcentajes observada, que éste, aunque no de manera clara, se muestra accesible y con cierta predisposición a la modificación, si procede, de la misma lo que viene a mostrar cómo en cierto modo el distanciamiento entre profesores y alumnos en ocasiones se da y es algo mayor de lo que sería deseable.

Por último, sucede algo parecido con la penúltima de las dimensiones planteadas anteriormente, Efectivamente, aunque en esta ocasión el porcentaje de profesores que explican a sus alumnos en qué ha acertado o errado es superior al observado en el punto anterior, éste no llega a ser lo suficientemente alto como para convenir en que este hecho sea absolutamente habitual y se de con total frecuencia, lo cual redundará nuevamente en las cuestiones planteadas varias veces en este mismo epígrafe.

2.3. La opinión del alumno en los sistemas de evaluación empleados por los profesores

A continuación vamos a tratar de saber si es tenida en cuenta la opinión del alumnado en los distintos sistemas de evaluación que se utilizan en nuestros centros.

Para ello les hemos planteado una pregunta de respuesta simple en los siguientes

términos: "Si es alumno, dígame si los profesores tienen en cuenta su opinión sobre el tipo de evaluación que suelen aplicar".

La distribución de los porcentajes de las respuestas a esta cuestión nos indica que la opción "en pocas ocasiones" es la que alcanza un más alto porcentaje de respuestas.

Además, si extrapolamos los porcentajes de la opción intermedia "en ocasiones", y comparamos la suma de los de las opciones extremas; las dos primeras, que indican cierta asiduidad en esta práctica y las dos últimas, que denotan escasa frecuencia de este hecho, observaremos que se queda en un muy considerable 56,9% de las últimas frente a un paupérrimo 10,5% de las primeras con lo que forzosamente hemos de concluir que el profesorado de nuestros centros apenas cuenta con el alumnado cuando se trata de ver qué opina sobre el plan de evaluación empleado.

3. CARACTERÍSTICAS QUE HA DE REUNIR EL PROFESOR UNIVERSITARIO DEDICADO A LA DOCENCIA EN UNA E. U. M. Y/O FACULTAD DE EDUCACIÓN.

Una vez comprobadas las opiniones que profesores y alumnos tienen sobre estos dos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje como son la metodología y la evaluación, trataremos de ver a continuación, de forma concreta y puntual, cuáles son las características que, a juicio de todos ellos, debe reunir un profesor universitario dedicado a la docencia en una E. U. M. y/o Facultad de Educación.

Para ello, al igual que hemos hecho anteriormente, hemos establecido cinco niveles de valoración que van desde "Muy importante" hasta "Nada importante" equiparados a una numeración concreta que va desde el 1 para el muy importante, hasta el 5 para el nada importante. La relación de características sobre las que nuestros encuestados han de opinar, es la siguiente:

- 1 Conocimiento en profundidad de la materia
- 2 Cumplir el horario
- 3 Saber enseñar
- 4 Que consulte y tenga en cuenta la opinión de los alumnos
- 5 Capaz de unir teoría y práctica
- 6 Poco exigente en los exámenes
- 7 Que fomente la investigación

Dentro de la valoración "muy importante", el porcentaje que más destaca es el de "Saber enseñar" lo que indica claramente que la característica más importante que nuestros alumnos consideran que ha de tener su profesorado es, por decirlo de otro modo, la capacitación didáctica.

Dentro de esta misma línea de pensamiento, parece lógico que "Capaz de unir teoría y práctica" y "Conocimiento profundo de la materia", sean, prácticamente con el mismo porcentaje de respuestas obtenidas dentro de la valoración "muy importante", la segunda y tercera característica indicadas, puesto que no hacen sino concretar algo más la demanda anteriormente planteada.

Inmediatamente después, con un porcentaje de respuestas del 70,4% es decir casi las tres cuartas partes de las mismas, aparece "Que cuente con la opinión del alumno", lo cual tiene su conexión con lo apuntado en el apartado en que hemos observado cómo nuestros alumnos parecen echar en falta el que el profesorado cuente algo más con su opinión en cuestiones que tienen que ver con la evaluación.

En lo referente a la 7ª característica indicada ("Que fomente la investigación"), nuestros alumnos la consideran como muy importante en un 52,7% de sus respuestas.

En cuanto a "Cumplir con el horario", no parece (especialmente si comparamos los porcentajes de este aspecto con los hasta ahora observados), que ello sea considerado por nuestros alumnos como una característica demasiado importante a reunir entre el profesorado, dada la distribución de los porcentajes habida en este caso.

Por último ser "Poco exigente en los exámenes", aparece, a juicio de nuestros alumnos, como la característica menos importante de entre todas las mostradas en la relación anterior.

Por su parte, la distribución de los porcentajes de las respuestas de los profesores muestra la casi total concordancia entre las opiniones del profesorado y el alumnado, algo que prácticamente viene siendo una constante en todo este trabajo.

CONCLUSIONES

En primer lugar, cabe señalar que la lectura de este trabajo proporciona numerosos puntos de reflexión que pueden contemplarse como un ejercicio de autocrítica saludable para todos los que, de un manera u otra, nos hayamos implicados en la actividad docente de nuestros centros.

En segundo lugar, queremos destacar la gran sintonía de opinión que, en la mayoría de los apartados del estudio han mostrado alumnos y profesores. Podemos por tanto, afirmar que en cuestiones directamente relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, ambos colectivos mantienen puntos de vista semejantes,

Esto, por sí solo, ya podría considerarse como un punto de partida que actualmente asegure la práctica participativa en nuestros centros de formación; sin embargo, el presente estudio manifiesta una gran discordancia entre lo que los profesores opinan y lo que en realidad llevan a cabo.

Los profesores y alumnos defienden fundamentalmente paradigmas educativos que fomenten el pensamiento crítico, la capacidad docente, la investigación (siguiendo a Ibernón (1989), Paradigma Medicinal, Paradigma Contextual Ecológico) y, sin embargo se sigue desarrollando un modelo de formación inicial basada en el desarrollo de competencias (Paradigma Proceso Producto); cuando en realidad se trata de formar profesionales cuya labor no les permitirá aplicar soluciones prefabricadas, sino que deberán adaptarse a las diferencias del aula.

Podemos buscar explicaciones a las actuaciones, aparentemente contradictorias, del profesorado, como la problemática del número de alumnos, su motivación, la

dificultad de aplicar ciertas metodologías para determinados contenidos, la falta de recursos materiales, las condiciones del aula,...etc. En cualquier caso, debemos recordar "los estudiantes no sólo aprenden el conocimiento que se les trasmite sino también los procesos utilizados para que el conocimiento se produzca" (Escudero 1986).

Por tanto, reclamamos la necesidad de renovación y de formación permanente del profesorado, ya que entendemos que la motivación del -profesorado hacia el proceso de enseñanza aprendizaje le llevará a buscar fórmulas que hagan más gratificante al alumnado nuestra labor pedagógica y que subsanen el desfase existente entre lo que éste demanda y lo que encuentra en sus centros.

Cabe indicar, que las conclusiones extraídas de la investigación no pueden considerarse, en modo alguno, definitivas sino hipótesis que nos llevan a pensar que este trabajo debería continuarse en el futuro introduciendo otros elementos de juicio que permitan ahondar en el porqué de los resultados obtenidos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBUERNE, F.; GARCÍA, G. y RODRIGUEZ, M. (1984) *Las Escuelas Universitarias de Magisterio: Análisis y alternativa*. Oviedo: L.C.E. de la Universidad de Oviedo
- CANDAU, V. M. (1987) *La didáctica en cuestión: Investigación y enseñanzas*. Madrid: Narcea
- ESCUDERO, J. M. (1986) "Innovación e investigación educativa". *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 1.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1991) *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal Universitaria.
- IBERNON, F (1989) *La Formación del profesorado*. Barcelona: Laia.
- LOZA, E. (1997) *La Especialidad de Educ., Física en las E.U.M. y/o Facultades de Educación*. Tesis doctoral no publicada Zaragoza.
- GIMENO, J. (1988) *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- MARCELO, C (1987) *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- POPKEWITZ, TH. S. (1990) *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia: Servicio Publicaciones de la Universidad de Valencia
- UBIETO, A. (1978) *Cómo se programa un tema o una Unidad Didáctica*. Zaragoza: 1. C. E. Universidad de Zaragoza
- VICENTE, M. (1988) *Teoría pedagógica de la actividad física*. Madrid: Gymnos.
- VILLAR, LM. (1990) *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Granada

El proceso cooperativo como medio para la obtención de aprendizajes relevantes en la Didáctica de la Educación Física

JUAN CARLOS LUIS PASCUAL
Universidad Autónoma de Madrid

INTRODUCCIÓN

La experiencia que desarrollo refleja el trabajo con los alumnos y alumnas de Didáctica de la Educación Física durante el curso académico 96/97.

Utilizando una agrupación simple, bien sea estable o flexible durante el transcurso del curso, bien sea voluntaria o de adscripción forzosa aleatoriamente obtenida se obtienen buenos resultados, pero se limita su potencial a un grupo pequeño. Este potencial se multiplica cuando se crea una doble estructura equitativa, jugando cada alumno un doble papel dentro del grupo clase: uno como integrante de un grupo de referencia, o GRUPO BASE, y otro dentro de un grupo especializado en un tema, o GRUPO DE EXPERTOS.

OBJETIVOS.

1. Utilizar el conflicto con los compañeros y el profesor como medio de obtención de los aprendizajes relevantes en la Didáctica de la Educación Física.
2. Mejorar la cooperación y la interacción entre los alumnos como grupo clase.
3. Aumentar la autonomía y la responsabilidad del alumno en su proceso de enseñanza . aprendizaje.
4. Aumentar la AUTOESTIMA de los alumnos menos capacitados.

METODOLOGÍA

Con el afán de enseñar a los alumnos y alumnas de la Didáctica de la Educación Física a trabajar en equipo, en mi caso con el método PUZZLE, divido al gran grupo de clase en grupos de seis componentes, llamado GRUPOS BASE. Estos grupos deben ser heterogéneos, y reflejar de alguna manera la composición del grupo grande, si las características de este grupo son especiales, por ejemplo: hay un tercio mayor de 30

años, se realiza la distribución de una manera similar a la toma de una muestra *estratificada*; a la que se refiere (Buendía y Colás, 1994, p. 93). Estos grupos los constituyo al azar ordenados por fecha de nacimiento y posteriormente numerados del uno al diez, suelo tener diez grupos de seis alumnos. y si hay desviaciones grupales que puedan ocasionar retrasos o incluso bloqueo del trabajo (aislamiento, hostilidad, rechazo,...) suelo optar por los cambios puntuales de estos alumnos con discentes de otros grupos. Si esta detección se realiza precozmente, la marcha de los grupos apenas se verá afectada. Dentro de cada grupo base existen un alumno experto en una parte del tema distribuido, se reúne en un GRUPO DE EXPERTOS, y más tarde llevarán a su grupo base la información que se han intercambiado en este grupo. Esta doble adscripción va a formar una red, que aumenta la participación y el intercambio de ideas a toda la clase, no sólo a un grupo reducido de ésta. En cualquier caso esta adscripción del grupo base suele tener además otras responsabilidades que se distribuirán los componentes: un COORDINADOR, que será el encargado de elaborar el orden del día de la reunión. Un SECRETARIO, que tomará notas para la elaboración de un dossier (temas tratados, conclusiones, propuestas de mejora, fecha, lugar y hora de la siguiente reunión). Un OBSERVADOR INTERNO, que elaborará el acta de incidencias para el dossier. Un MODERADOR, que controlará el número y tiempo de las intervenciones. Y el tiempo dedicado a las conclusiones. Un PORTAVOZ, que expondrá las conclusiones al gran grupo. Y un EVALUADOR, que colaborará con el portavoz y formará parte de la Comisión de Evaluación de los grupos.

El profesor no es un mero observador de todo lo está sucediendo, tampoco organiza totalmente cada uno de los grupos. El docente es un *observador-interventor*, (Echeita, 1990, p. 54) su papel es totalmente activo, siempre pendiente de reconducir, ayudar y dinamizar la actividad. En cualquier caso, el profesor debe seleccionar e introducir qué abanico de temas, o qué idea general se ofrece a los alumnos, y su posterior distribución en subternas,

El docente Interviene como guía para:

- * Corregir algún error del grupo.
- * Asegurar que colaboren todos los participantes, dentro del grupo, en la misma secuencia temporal, aunque no trabajen al mismo ritmo.
- * Facilitar más bibliografía o más información adicional.
- * Intervenir como mediador entre los grupos, no utilizando una estructura clara de autoridad.
- * Perseguir el aprendizaje de contenidos procedimentales. El ¿saber cómo], no solamente cómo se hace, sino también cómo se está sintiendo el proceso a nivel interno, ¿Con qué problemas se está encontrando como participante?, y ¿Cómo los está solucionando? En un proceso similar al que sigue la Investigación-Acción: *Es un proceso de indagación introspectiva colectiva*, (Kernrnis y McTaggart, 1992, p. 9). Blández (1995) sugiere una forma de trabajo con todo el grupo, un periodo de reflexión colectiva, *el diario del grupo*, donde el grupo hace algo más que aunar sus esfuerzos para conseguir cumplir con las tareas que le encarga el profesor.
- * Aclarar cómo se va a realizar la evaluación del proyecto y cuáles son las funciones

del profesor y de los mismos participantes, se suelen explicitar de alguna manera al comienzo de la actividad.

El profesor toma decisiones en cuanto a tres tipos de estructuras: (Echeíta, 1990, 55-57): * *Actividad.* (*Actividades que se van a realizar en la sesión, o sesiones*). * *Recompensa.* (*Frecuencia y magnitud de las conductas que van a ser reiotzadas*). * *Autoridad.* (*Que tenderá a Facilitar el control de los participantes sobre sus propias actividades*).

Si quisiéramos ser más exhaustivos en las variables que debe tener en cuenta el profesor cuando simultáneamente participa todo el grupo-clase en el mismo proyecto de aprendizaje, podríamos utilizar las que nos aporta Álvarez (1993, 18-21): * *Autoridad, poder, influencia y prestigio,* * *Relaciones personales,* * *Roles del individuo en el grupo,* * *Intereses personales y corporativos,* * *Derechos y deberes* y creencias, *ideologías y culturas.*

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

EL PAPEL DE LOS ALUMNOS: Los alumnos y alumnas, en las primeras sesiones, estructuran toda la actividad dentro del grupo base y se reparten las tareas. En algunos casos podrían elegir ellos el tema con la guía del profesor, para que se desarrollen aún más los procesos cognitivos que el profesor persigue.

Deciden -los propios alumnos- cómo distribuirse el trabajo, esto les confiere mayor autonomía, que se traduce en un mayor rendimiento formativo y un mayor nivel de aspiración en cuanto a su desarrollo personal en este momento y profesional más adelante.

En las siguientes sesiones se reúnen por grupos de expertos, siendo beneficioso que se produzcan CONFLICTOS SOCIO-COGNITIVOS que se transformen en CONTROVERSAS. Por ejemplo, que hubiera ideas previas dispares, sería muy interesante para posteriormente llegar a la idea correcta, lo que en gran medida favorecería el aprendizaje relevante. El conocimiento objetivo que vamos creando es el conocimiento que surge de la intersección de los conocimientos subjetivos de todos los participantes. A la síntesis de ideas se llega a través de las tesis en muchos casos enfrentadas de varios discentes. Así todos los miembros tienen el mismo peso específico en el grupo, todos se cuestionan sus conocimientos, y aprenden a valorar otros puntos de vista, requiere un mayor trabajo por parte de todos, sobre todo si no se ha trabajado antes de una manera similar. Pero al valorarse más el esfuerzo que la capacidad, y facilitar el aprender de los errores aumenta el grado de participación real de todos los alumnos, El nivel de desarrollo profesional, o el germen de éste, surge como consecuencia de hacer consciente el proceso de toma de decisiones, siguiendo a (Cascante, 1996): no sólo en plano técnico, sino sobre todo en el plano teórico y en el metateórico,

CONSTITUCIÓN DE LOS GRUPOS: Siempre tendremos problemas a la hora de estructurar los grupos. Normalmente tenemos dentro de cualquier grupo de clase una

gran variabilidad en cuanto a nivel de capacitación general y, específicamente, en cuanto a nivel de control y experiencia sobre un tema concreto. Pero si variamos el enfoque preliminar, es decir que el hecho de tener los dos extremos dentro de un grupo: El superior y el inferior, más que un problema -grupo muy heterogéneo- es una ventaja. y deja de ser un problema cuando se fuerza a que el alumno más capacitado, o experto en uno de los apartados, ayude a aprender a los otros, exponiendo la idea correcta y actuando como alumno tutor, que a la vez le sirve de refuerzo para sus propios conocimientos. Aquí interviene, en gran medida, la función reguladora del lenguaje, ya que exige al alumno que estructure su punto de vista, desarrollando el lenguaje verbalizado al tener que exponer a los demás de una manera explícita aquello que les quiere explicar. Esto mismo sucede en el lenguaje escrito, con las lecturas de actas, diarios y cualquier otro tipo de documento que el grupo vaya elaborando. Por otra parte los otros miembros del grupo, a su vez, desarrollan la comprensión con mayor facilidad al realizarse relativamente entre iguales. A nivel de comprensión, de lenguaje, de enfoque, de experiencia, ¹⁰⁰ hay más distancia entre un profesor y un alumno, que entre dos alumnos. Los discentes llegan a convertirse en expertos en un tema determinado -apartado del tema planteado por el profesor- (Por tanto los alumnos expertos serán aquellos que comenten y traduzcan a un lenguaje asequible y cercano para sus compañeros, las teorías planteadas por los profesores).

En el caso que uno de los alumnos o alumnas aporte poco al grupo, se ve arrastrado por los demás a un mínimo proceso formativo. Por tanto, es más favorable que el trabajo individual utilizado exclusivamente.

Se puede dar el caso de que un alumno no trabaje a gusto con sus compañeros de grupo base, esto no constituye un gran problema, si sustituimos un alumno experto en un tema, por otro experto en ese mismo tema de otro grupo base. Es decir dentro de la clase se puede jugar con cierto margen de flexibilidad en este sentido. Si es en el grupo de expertos donde surge el conflicto, el profesor puede modificar la composición del grupo, si la actividad está en su inicio, forzando el cambio de este alumno para que se haga experto en otro tema.

Podemos encontrar rivalidades y/o competición entre grupos, esto podría ser válido para aprender a hacer emerger y controlar la paradójica sociedad actual que se desarrolla con valores cooperativos buscando los productos. En este caso, que los aprendizajes de la asignatura de Didáctica de la Educación Física sean relevantes.

El puzzle es un proceso favorecedor de la interacción social. Mejora las relaciones SOCIO-AFECTIVAS entre todos los miembros del proyecto. Los alumnos y alumnas se ayudan, se corrigen errores y se dan ánimos. En este sentido sigue el mismo proceso de los grupos de I-A. La atención se multiplica entre iguales, entre ALUMNO-TUTOR con alumno, más que entre el profesor y el alumno. Todo esto nos lleva a la mejora en la adquisición de competencias y destrezas sociales.

El alumno y la alumna participante deben aprender a controlar sus reacciones, su tiempo, a superar su egocentrismo y aceptar otros puntos de vista. A poner

las cartas sobre la mesa y exponerse a la evaluación constructiva de los otros. El método *puzzle* desarrolla su corresponsabilidad, ya que los objetivos de todos los miembros del grupo son los mismos y revierten en el propio grupo. Esto les ayuda a hacer consciente las decisiones que van tomando y ser partícipes de su propio aprendizaje, a corto plazo, y desarrollo profesional y personal, a medio plazo.

El enfoque *estratégico del aprendizaje* (Coll, 1990, p.138) se ha valorado poco desde el punto de vista del aprendizaje significativo. Pero se debería tener más en cuenta, ya que es una prueba de saber seleccionar las IDEAS CLAVE, aprovechando el tiempo al máximo. Como consecuencia este enfoque estratégico trata de extraer el máximo rendimiento con una cuidadosa planificación de los recursos: especialmente del tiempo, de los materiales y el desarrollo de la técnica.

El proceso cooperativo aumenta la AUTOESTIMA de los alumnos y las alumnas, y diluye los rasgos de orgullo y humillación. Favoreciendo la participación de todos los componentes del grupo, incluidos los más indecisos. Además aumenta la capacitación técnica, los procesos que intervienen en cualquier mejora y la visión sin prejuicios de las finalidades y funciones de la formación.

APRENDIZAJE ESTRATÉGICO VERSUS APRENDIZAJE RELEVANTE: La gran decisión que los profesores deben tomar es, qué tipo de aprendizajes quieren desarrollar prioritariamente en sus alumnos. Por tanto, si el profesor se decanta por el aprendizaje memorístico, debe asumir todos los objetivos previstos, en su programación. Si opta por el aprendizaje significativo, deberá ser mucho más selectivo y desarrollar con mayor profundidad parte de este temario y conformarse al seleccionar y/o completar alguno de estos objetivos, o al menos cubrirlos con diferentes niveles de atención.

En cualquier caso, es recomendable que no utilicemos este método para todos los temas del programa, ya que dejaría de tan ser motivante y podríamos caer en la monotonía de encasillarnos en una sola posibilidad de trabajo. Debería ser un trabajo de tipo puntual, un tema monográfico, por ejemplo: la evaluación, o los Temas Transversales, o los estilos de enseñanza aprendizaje, o los bloques de contenidos, y que repetiríamos una o dos veces más según los resultados obtenidos.

TOMA Y ANÁLISIS DE DATOS.

Se ha realizado la toma de datos, siguiendo el patrón metodológico cualitativo, en base a tres fuentes de información:

1. La observación participante por parte del profesor, localizada expresamente en las puestas en común que se realizaban, al final de la sesión práctica. Esta puesta en común tiene una duración aproximada de media hora, sobre una sesión práctica que dura dos horas. Cabe mencionar que el papel de moderador se les dejaba a los propios alumnos.
2. Confección de los diarios por parte de los alumnos y alumnas una vez a la semana y posteriormente se realiza su análisis de contenido, en base a los

términos que aparecen, estableciéndose una categorización en relación a los temas que más les preocupaban y utilizando esta información, como guión en el caso de no intervención previa por parte de los alumnos y alumnas, en la puesta en común que se realiza al final. Este análisis se lleva a cabo por dos alumnas dirigidas directamente, y al margen de la clase de Didáctica de la Educación Física, por el profesor.

3. Puesta en común, donde se comentan y analizan los diferentes problemas que aparecen. Es el periodo de reflexión conjunta en voz alta.

CONCLUSIONES.

En los grupos cooperativos se enfrentan diferentes opiniones sobre un mismo concepto, produciéndose un CONFLICTO que se convierte en CONTROVERSIA y se resuelve con aprendizajes relevantes, que implican un aumento en la importancia que le asigna el alumno o alumna participante al aprendizaje obtenido. Los alumnos y alumnas aprenden diferentes formas de trabajo: Aprenden a construir su propio conocimiento, Este conocimiento buscado por él mismo, es considerado por éste muy valioso. Quizás al principio para el discente es muy duro, poco estructurado, lo que le provoca conflictos. Conflicto entendido como algo positivo. *Como fenómeno de interacción humana* (u.) *Como un proceso lógico que se da cuando intentamos hacer una tarea común.* (Aguilera et al., 1990, p. 39). Es importante mantener, siempre que sea posible, el calendario de trabajo, esto obliga a los grupos a ser más responsables y fuerza a la puesta en marcha de las diferentes reuniones para la confección de los documentos solicitados.

El conocimiento que así obtiene el alumno para sí y para sus compañeros de grupo, dista mucho de ser memorístico y cuando menos es significativo. Pero la mayor parte de las veces es relevante. Es decir, el objetivo para el alumno deja de ser pasar la asignatura, o al menos solamente éste, y se empieza a comunicar, pasando a ser más rico y a establecer diferentes relaciones. Llega un momento donde los contenidos aprendidos son realmente importantes para el discente, aquí es cuando estoy hablando de aprendizajes relevantes.

Los grupos cooperativos tratan de aumentar la participación de todos los alumnos y alumnas de aumentar su grado de interés por el tema seleccionado, haciendo más activo y dinámico el proceso de aprendizaje del alumnado. Esta forma de actuación podría llevarse, siempre y cuando, seamos capaces de aceptar el reto que supone ceder parte de las responsabilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje a estos alumnos.

Una vez negociado con los alumnos los mínimos que deben cumplir para aprobar la asignatura, se les quita la mayor parte de la ansiedad que provoca el bloqueo y la agresividad. La evaluación de los documentos que elaboran debe ser realizada mediante una Comisión de Evaluación, formada por repre-

sentantes de todos los grupos y el profesor, donde se valora una serie de indicadores que todo el grupo considera importante: Por ejemplo si todos los componentes del grupo trabajan y como lo hacen. Además de la interdependencia creada entre ellos; si se crean relaciones afectivas, y si es más motivacional para ellos y para ellas. Al margen de esto, si nos siguen preocupando demasiado los productos, en cuanto al aprendizaje de contenidos conceptuales, se podría completar con algún instrumento de evaluación pasado a nivel individual como por ejemplo un examen de preguntas cerradas tipo test; si el grupo (el profesor, o ambos) lo consideran oportuno.

En cuanto al grado de aprendizaje, se observa un mayor aumento en aquellos alumnos y alumnas cuyo rendimiento individual habitual es más bajo, y un aumento, pero proporcionalmente menor, en aquellos cuyo rendimiento habitual es más alto, creándose lazos afectivos y aprendiendo otras formas de trabajar, otras posibilidades de formación y otras estrategias de aprendizaje. Es decir el rendimiento observado en el grupo, se debe en mayor medida al ESFUERZO y no tanto a la capacidad, dificultad de la tarea, fatiga o suerte. En los alumnos y alumnas aventajados e individualistas, donde se aprecia menos diferencia en el factor cuantitativo del rendimiento, mejoran siempre y en cualquier caso las RELACIONES INTERPERSONALES.

Merece la pena mencionar, para finalizar, que el trabajo cooperativo reduce la obsesión por el rendimiento, y mejora la concienciación por la mejora en el aprendizaje y el desarrollo profesional basada más en la calidad que en la cantidad.

BIBLIOGRAFIA

- AGUILERA, B. (1990) *Educación para la paz. Una propuesta posible* Madrid: CYAN.
- BLÁNDEZ, J. (1995) La reflexión en la formación inicial y permanente del profesorado. En *Actas del 11 Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Zaragoza y Jaca.
- BUENDÍA, L y COLÁS, M.P. (1994) *Investigación* Cádiz: Alfar.
- CASCANTE, C.A. (1996) Líneas de actuación metodológicas. Diversos enfoques teórico-prácticos de la enseñanza, en A. MIGUEL, C. DE LAS PEÑAS y M. TARRÉS (coords.) *Materiales de apoyo a la formación*. Madrid: MEC.
- COLL, C. (1990) Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al aprendizaje significativo. En A. MARCHESI, C. COLL y J. PALACIOS, (comp.) *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- ECHEÍTA, G. y MARTÍN, E. (1990) Interacción social y aprendizaje, en A. MARCHESI, C. COLL y J. PALACIOS (comp.) *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.

- KEMMIS, S. y McTTAGARD, R. (1992) *Cómo planificar la Investigación-acción*. Madrid: Laertes
- KRUEGER, R.A. (1991) *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

El vídeo como instrumento para la creatividad y la expresión audiovisual

ANA MAMPASO MARTÍNEZ
Universidad Autónoma de Madrid

COMUNICACIÓN

El medio audiovisual es, para la inmensa mayoría de la gente, el único soporte cultural con el que se encuentra habitualmente.

Todos los estamentos reconocen la decisiva importancia de lo audiovisual en la cultura de nuestro tiempo, ya sea como forma de expresión artística, como espectáculo popular o como sistema de comunicación, difusión o trabajo. En el "Nuevo Sistema Educativo" figura con énfasis lo audiovisual. Pero en la práctica apenas se ha rebasado el nivel de buenas intenciones.

La inercia o el desconocimiento, llevan a definir la enseñanza de lo audiovisual como "enseñanza de la imagen", limitando ésta solo a lo que es puramente imagen visual e ignorado el audio, que en realidad ocupa el 50% del documento audiovisual.

Por lo tanto tendríamos que decir que estamos en la era de lo audiovisual (cine, TV, video consolas, ordenadores, CD Rom, etc) En sus ratos de ocio los niños manejan estos medios más que la palabra impresa, Sin embargo nuestro sistema educativo se sigue basando en la enseñanza de la letra impresa, olvidando la utilización de estos otros medios, tanto como apoyo educativo del profesorado o como enseñanza del propio medio al alumnado de una forma crítica, activa y creativa.

Tampoco como espectadores debemos bajar la guardia. Permanentemente hay que tener una visión crítica, ésta es la única defensa posible, junto con el aprendizaje de la creación de documentos audiovisuales. Uno de los mayores problemas es que los niños no saben seleccionar, no saben dosificarse. Los menores de ocho años olvidan muy a menudo la frontera entre la fantasía y la realidad. No debemos convertirnos en espectadores pasivos, hay que comentar con los niños/as lo que estamos viendo.

Esta es una responsabilidad que tenemos que compartir tanto los progenitores como el profesorado.

Lo audiovisual es un lenguaje, lenguaje que hay que enseñar a los niños desde el momento en que lo utilizan. Los niños de educación infantil consumen muchas imágenes y sonidos, siendo ellos los que padecen mayor influencia de la TV y son pocos los maestros y maestras conscientes de esta realidad y que aportan a sus clases actividades en este sentido.

Para que los alumnos puedan valorar adecuadamente estas producciones, es necesario que participen en las labores de creación de estas obras. Las elaboraciones de documentos audiovisuales son útiles también porque exigen la toma de decisiones en grupo.

También son pocos los centros donde se está enseñando al alumnado a defenderse de y saber consumir la gran variedad de lenguajes audiovisuales que manejan entre niños/as.

Hay que evitar ser catastrofista, a todo medio audiovisual podemos encontrar un buen uso, un lado positivo, que fomente la creatividad y estimule la curiosidad.

¿Por qué hay que enseñar a ver imágenes y a escuchar sonidos? Porque no sabemos verlas ni oirlas, Somos videntes ciegos y oyentes sordos. Vemos, pero no sabemos interpretar lo que vemos. Oímos pero no escuchamos. No nos damos cuenta de qué es lo que nos quieren contar. Las películas, los programas de TV, están tratando de narrar unas ideas, unas normas de conducta, una estética particular, que debemos interpretar desde un punto de vista crítico y artístico. El nivel de analfabetismo en el lenguaje de la imagen es grandísimo.

En la mayoría de los hogares de hoy en día, la vida familiar gira en torno a la TV, siendo los niños/as y las personas de la tercera edad los que más la consumen. Si dependiera de los niños, verían más la TV y dedicarían horas incansables a la videoconsola y al ordenador ¿Por qué sucede esto? El predominio audiovisual se ajusta al niño, El movimiento atrae su atención.

El clásico periódico escolar podría dar paso al noticiero videográfico en clase. Sería un noticiero dinámico, donde los niños expusieran los acontecimientos importantes para ellos, ocurridos fuera o dentro del centro, donde vieran a la TV como un medio en el que ellos pudieran expresarse de forma creativa, no de una forma unidireccional, como ocurre con la TV institucional (que no nos permite una defensa ya que no podemos contestarle, no hay diálogo posible con ella, nos impone sus contenidos y la única interacción posible es apagarla o consumirla). Este sería un noticiero o un programa donde los niños/as pudieran expresarse con libertad.

Es imprescindible que en toda aula moderna haya un monitor de vídeo y un camascopio (versión doméstica de la cámara de video profesional) a modo de pizarra y tiza, para que así los niños/as y profesores/as pudieran reproducir y consumir sus propios documentos audiovisuales, primando por encima de todo la creatividad y la expresión auténtica de cada uno y huyendo de todos los estereotipos creados

por los medios audiovisuales. Un monitor vivo, dinámico, en el que hubiera una verdadera comunicación entre el alumnado y el profesorado, donde unos pudieran ver los trabajos realizados por otros y viceversa.

Que los niños sepan utilizar el lenguaje audiovisual, su "gramática", cómo se "habla" por medio de las imágenes y los sonidos, de la misma manera que se aprende la gramática en lengua, me parece imprescindible por todas las razones anteriormente expuestas.

El objetivo primario de la TV es la rentabilidad. Hay un proceso de homologación en las películas cinematográficas y en los productos televisivos, se parecen cada vez más unas a otras, tanto en los temas como en las formas. Debido al interés de los exhibidores cinematográficos, las películas han de durar noventa minutos. Es igual que si a los literatos se les impusiera el escribir obras de 125 páginas, porque si no, no se las publicarían,

Son pocas las productoras televisivas que se fijan en lo estético de sus producciones. Así se deforma el gusto de los espectadores. También se puede desarrollar el mal gusto, mediante la utilización pobre de colores, luces, sonidos estridentes, etc. y esto es lo que en gran medida está haciendo ahora la TV. Es necesaria una educación de lo visual y lo plástico, campos íntegramente ligados.

Sabemos que el uso de la TV puede incidir en la vida cotidiana de los niños/as. Sin embargo, en los centros no se les está enseñando cómo defenderse de ella. Hay que apostar por enseñar a consumir la TV. En primer lugar los niños deben saber diferenciar cuándo hay o no publicidad. Ahora la publicidad está ya dentro de los propios programas y muchos niños/as no saben diferenciar cuando hay o no propaganda.

Tenemos que preguntarnos qué valores hay detrás de esos programas.

La situación actual de la enseñanza del audiovisual en España es que se ignora la existencia de lo audiovisual en la educación infantil y primaria.

La educación audiovisual debería impartirse a los futuros maestros también desde las áreas de Educación Artística, de una forma creativa. Al igual que sería coherente la implantación de un especialista en Educación Artística en la escuela primaria, sería también coherente con nuestros tiempos la implantación un especialista en Educación Audiovisual. Los licenciados en Ciencias de la Información de la rama de Imagen y Sonido, carecen de la información específica para el ejercicio de la enseñanza, de la misma forma que el profesorado de carácter general suele ignorar el manejo de los aparatos audiovisuales y su lenguaje.

Es importante que los alumnos comprendan cómo están elaborados los documentos audiovisuales y sus significados, los elementos que intervienen en su construcción, el contexto cultural en que se producen y su función en el mantenimiento de la ideología dominante.

Los medios audiovisuales constituyen la mayor fuente de experiencia indirecta en nuestra sociedad.

Los productos de los medios audiovisuales suelen ser complejos y son el resultado del trabajo en equipo de escritores, artistas, directores de arte, fotógrafos. La enseñanza de estos medios también habría que considerarla como una labor de equipo entre diferentes docentes, un trabajo global desde el área audiovisual, en la que entrarían tanto el área de Plástica y Visual, con la que existe una relación muy estrecha en lo referente a la composición, espacio, volumen, luz, color y formas, creación de dibujos animados, muñecos tridimensionales animados, diseño de decorados y vestuario, etc., como el área de Expresión Musical con la creación de bandas sonoras, por medio de música, ruidos, silencios, efectos especiales, etc. incluyendo el análisis de la música en relación con la imagen, el área de Educación Física, la Dramatización, mediante las posibilidades de expresión y comunicación, la interpretación de actores o de muñecos, etc. y el área de Lengua y Literatura con la creación de guiones, diálogos, etc. Estas relaciones con otras áreas contribuyen a la formación global del alumno, primando siempre y por encima de todo el desarrollo de la imaginación y de la creatividad.

Las aplicaciones del video en el aula son múltiples. Podemos utilizarlo como elemento motivador, mediante las técnicas de auto observación (como es la autoscopia, donde buscaríamos un equilibrio entre el deseo del niño de contemplarse o exhibirse y el miedo a enfrentarse a sí mismo, aportando al niño una visión más objetiva) como elemento motivador en el baile, expresión corporal y Educación Física (analizaríamos los ejercicios, la coordinación de movimientos, el ensayo de situaciones nuevas) o en la expresión verbal e idiomas (donde el alumno podría escucharse y observarse) o bien en situaciones espontáneas (durante el juego, en el comedor) en dinámicas de grupo (análisis de los roles de cada uno de los miembros del grupo, participación, enfrentamientos, tendencia e interrupciones, etc) grabaciones de lectura y dramatizaciones (como documento o memoria, grabación previa a los ensayos) en visitas extraescolares o salidas culturales, etc.

Otra utilización sería la evaluación con el magnetoscopio, de conocimientos, de actitudes y de valores.

y la importantísima utilización del vídeo como elemento creador. El vídeo como instrumento para la creatividad artística y la expresión audiovisual. Donde haríamos dos apartados. Uno serían los trabajos realizados a partir de la imagen real (con creaciones a partir de los relatos, noticieros, entrevistas, spots, video-clips, documentales, etc) creados por los propios niños. Y el otro apartado que sería el de las animaciones, campo este íntimamente ligado a la enseñanza plástica.

Las técnicas de animación que se pueden crear en el aula son múltiples. Las animaciones las podemos realizar por medio del rodaje fotograma a fotograma, donde incluiríamos la animación plana sobre pizarra, siluetas animadas, polvos animados, etc. Y la animación en tres dimensiones, por medio de objetos animados, marionetas, objetos modelados en arcilla y plastelina y la pixiliación. Pero también podemos realizar animaciones sin cámara, como es el rascado y la pintura sobre la película.

La enseñanza audiovisual se tiene que impartir y practicar desde los primeros años de escolarización de los niños/as, lógicamente adaptándola a su edad y capacidades. Desde la creatividad hay que aprender a expresarse con este lenguaje, educando la sensibilidad estética.

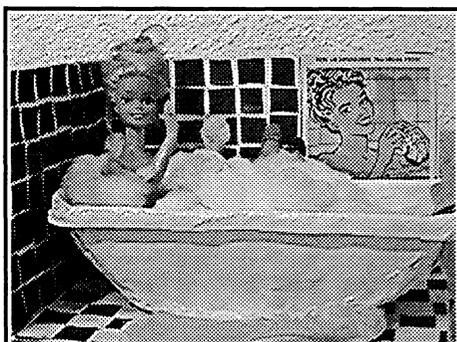
Para expresarse por medio del lenguaje audiovisual no es imprescindible tener unos extensos conocimientos técnicos y gramaticales. Este es un lenguaje que debe aprenderse paso a paso, conforme lo que pida la propia necesidad de expresión. Este lenguaje ha tenido en sus inicios unos balbuceos, que poco a poco, a lo largo de los años ha ido perfeccionándose. Desde la práctica es desde donde el alumnado ha de realizar su aprendizaje. No debemos desear que los niños comiencen expresándose con toda la complejidad del medio. Del mismo modo que no son imprescindibles grandes medios ni grandes presupuestos para realizar estas obras.

El Libro Objeto, como recurso didáctico

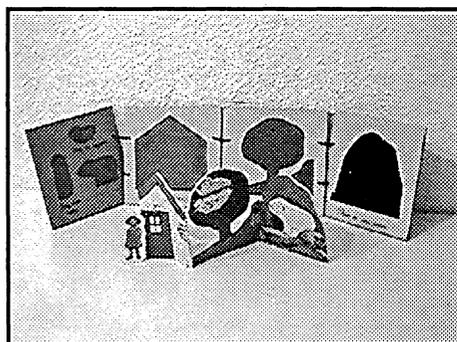
ANA MAZOY FERNÁNDEZ
Universidad Autónoma de Madrid

Dentro de la tradición docente de las Escuelas de Arte de Vanguardia, se han desarrollado en la optativa "Taller de juegos" de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid, una serie de experiencias didácticas a partir del libro. Trabajando con un concepto operativo del libro como objeto, se ha incitado a los alumnos a que investigaran las numerosas opciones inherentes: interacciones musicales, espaciales, arquitectónicas, discursivas, literarias, etc... En la práctica totalidad de los casos, los trabajos se han realizado a partir de materiales de desecho, dentro de una línea que potencia su reutilización y reciclado, en contacto con conceptos ampliamente consolidados por las artes plásticas en el siglo **XX**. Esta experiencia, iniciada en 1993, se ha presentado en exposiciones anuales celebradas en la propia Escuela.

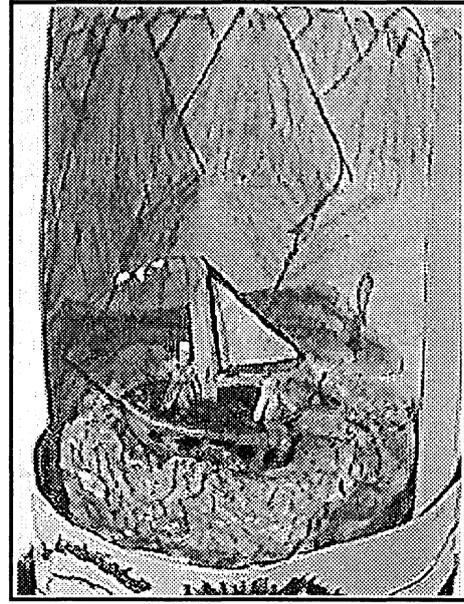
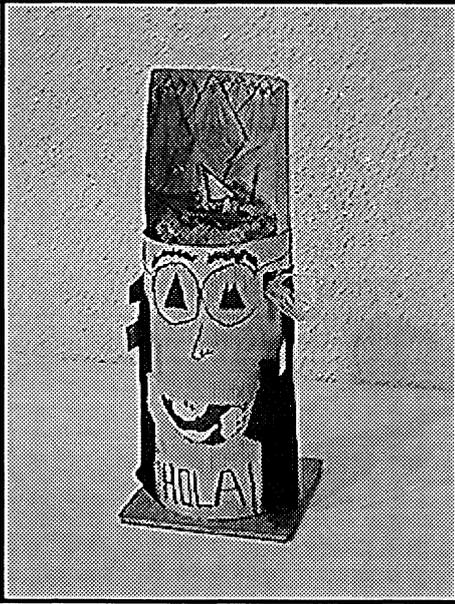
En la Formación del Profesorado, la didáctica utilizada en el área de plástica no está reglada. Sin embargo, es una política habitual el apoyarse en las Escuelas de Arte alemanas de principios de siglo (1900-1933), motivo por el que podemos



Detalle de la pág. 204



*¿Dónde vive?
Libro Troquelado. Color, forma, imagen, espacio.
Ana M^a Bolaños. Taller de juegos*



¡Halar

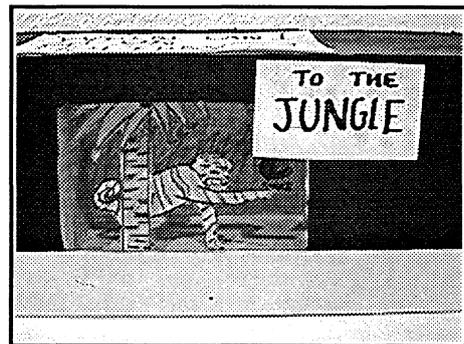
Objeto narrativo: El transcurrir de la imagen que incita a la narración es un resultado de la acción en el agua.

Rafael Orozco. Taller de Juegos. Especialidad Educación Física

Detalle de "[Holar]"

afirmar que el horizonte en el cual se trabaja es muy amplio. Estas escuelas, conectaron la experiencia didáctica del siglo XIX, surgidas de las demandas de la naciente industria de objetos manufacturados, con las aportaciones de los primeros movimientos de vanguardia (futurismo, cubismo, neoplasticismo, dadaísmo, etc...) sobre la utilización de nuevos materiales, la abstracción, el funcionalismo, etc...

En este campo, es la Bauhaus la escuela con mayores referencias en el territorio de la plástica y la arquitectura. Su influencia no ha dejado de estar presente en Didáctica del Arte a partir de los años sesenta. Entre las personalidades que desarrollaron en sus aulas la nueva mentalidad docente, Josef Albers ha pasado a formar parte de la Historia de la Pedagogía por los métodos didácticos empleados, por los materiales propues-



Where can i go on holidays?

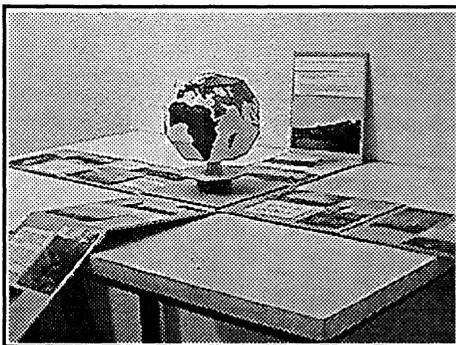
Caja troquelada con espacios escénicos interiores.

Nestor Bagazcoitia. Taller de Juegos. Especialidad en Lengua Extranjera.

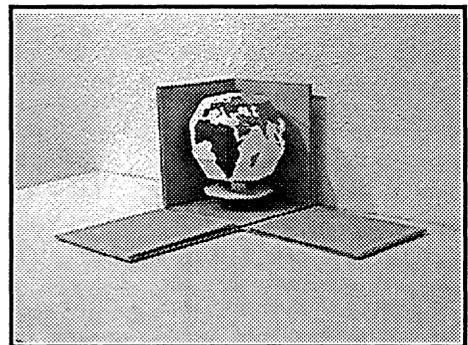
tos y su utilización, valorando la adaptabilidad de los objetos a la propuesta de taller, así como su economía. "Albers perseguía en primer lugar una profundización en el problema de la mutabilidad del material a través de la modificación de la forma" (Wingler, 1977: 167) utilizando como materia básica, el papel y el cartón a lo largo de sus años de docencia en Dessau. Desde entonces, la experiencia ha destacado la importancia de la Didáctica apoyada en la práctica, al demostrarse que el trabajo artesanal con planteamientos teóricos favorece el desarrollo de la inteligencia y el autocontrol motriz.

En la optativa Taller de Juegos y en ocasiones en la troncal Artes Plásticas, hemos trabajado sobre el libro con un concepto operativo abierto, partiendo de lo manufacturado hasta lo que se denomina libro-objeto. Dentro de este terna, cada alumno ha podido elegir los materiales, los conceptos y el desarrollo. El campo de referencia propuesto ha sido el tratamiento plástico de cuestiones incluidas en las asignaturas del currículum y fuera de él, pero con carácter obligatorio, las materias transversales, tales como la coeducación, la relación con la naturaleza, la educación para la salud, etc.

El nuevo pensamiento plástico desarrollado por los dadaístas, los cubofuturistas rusos, los neoplasticistas, etc..., donde los materiales utilizados juegan un importante papel; la Bauhaus con su Didáctica de taller y su nuevo concepto de lo artesanal y la industrialización, son fuentes de información para la propuesta de esta experiencia. Y en especial los distintos conceptos que han dado lugar al Libro-Objeto, como el de los especialistas, cuyo autor más representativo es Lucio Fontana, el Libro de Artista, el Libro-Obra de Arte, etc.; En España la aparición del Libro de Artista y el Libro Objeto es muy reciente, siendo los poetas visuales en los años sesenta los primeros en dar a conocer esta modalidad artístico-plástica, incorporando en el proceso de elaboración materiales biológicos y tecnológicos, teniendo el medio empleado significado en sí mismo.



Un viaje maravilloso alrededor del mundo
Caja desplegable con arquitectura central
giratoria
Tania Bühlmann. Especialidad Lengua
Extranjera.



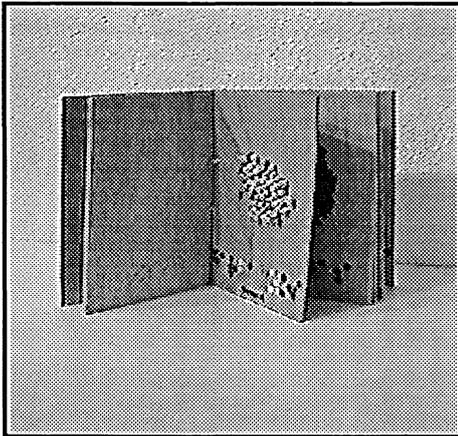
Detalle de "Un viaje maravilloso alrededor
del mundo"

Una de las primeras exposiciones sobre libros-objeto celebrada en España, tuvo lugar en la Casa del siglo XV de Segovia en 1974; de las exposiciones de libros de artista la que más repercusión tuvo fue la celebrada en 1981 en Metronom, Barcelona; a partir de esta fecha se han sucedido exposiciones de libros de artista, siendo este modo de expresión adoptado por un círculo de artistas más amplio.

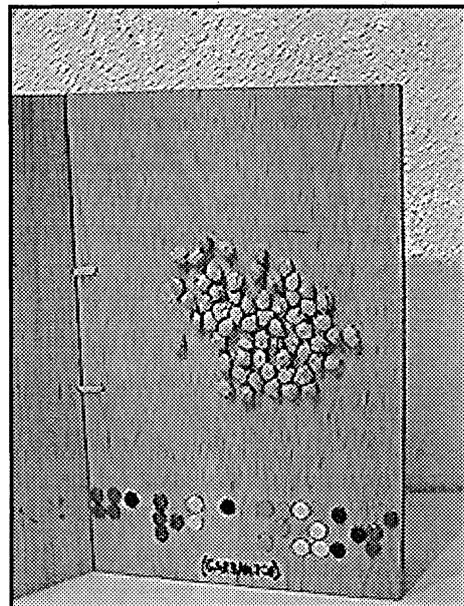
Como referencia actual contamos con las exposiciones realizadas en la Galería May Moré de Madrid, ofreciendo en ARCO 86 una representación muy amplia de libros de artista de distintas corrientes o tendencias entre los que me encuentro. La Bienale Du Livre d'Artiste en Limousine, Francia, tiene repercusión europea, siendo la Feria de Libros de Artista mayor en su género la celebrada en Londres. En ella se exponen una amplia gama de libros, entre ellos encontramos una fuerte representación de libros-objeto elaborados en materiales diversos como papel, yeso, basura y hasta comida, con la participación de artistas reconocidos como Jim Dine y Sol Lewit entre otros.

En nuestro trabajo, sobre el Libro Objeto, con una intención puramente funcional, utilizamos definiciones muy amplias. Como referencia, valga la de un diccionario de términos artísticos aparecido en 1997: "Un libro de artista concebido como pieza única y autónoma. Puede tener el aspecto de libro, caja, rollo, cinta u otra forma tridimensional. Su contenido es igualmente variado: personal, poético, de recuerdo, filosófico, etc... No es preciso sólo leerlo, se puede tocar, oler, jugar, en definitiva, manipular" (Arroyo, 1997: 105).

Mantenemos una definitoria ampliable, que puede tener las características de los objetos; con un concepto abierto, muy operativo para la Didáctica, porque da la



Comidas en Braille
Libro objeto textual, válido para educación especial.
 Patricia Noelia Pazos Díaz. Taller de Juegos. Especialidad en Lengua Extranjera.



posibilidad de que el alumno pueda elegir materiales, temas, conceptos, desarrollos procesuales, etc... Como línea de trabajo la empezamos a utilizar en la Escuela en 1990, sin embargo, como material de investigación, empezó a desarrollarse en 1993, año en el que se ofertó la optativa de libre configuración Taller de Juegos. Desde este momento, he trabajado en colaboración con la profesora Genoveva García Pérez, realizando exposiciones de los trabajos ejecutados, con el fin de dar a conocer la propuesta del Libro Objeto como recurso didáctico y globalizador. A la hora de montar las exposiciones, hemos contado con la colaboración de la profesora Carmen Blanco, experta en la Didáctica de museos y exposiciones.

Los libros realizados podrían verse o analizarse en clave pedagógica. Sin embargo hay mucho más: una fuerte creatividad se despliega en los objetos-libros. Ideas artísticas y pedagógicas surgen de su contemplación de forma natural. En las imágenes que muestro apreciamos temas como juegos de letras e imágenes, juegos de palabras, el propio cuerpo, los olores,... o referencias a la arquitectura, escultura, pintura ... Así mismo, el análisis sucinto de un tema referencial concreto como el pop-art, objetos narrativos, los sentidos, destrezas motrices, espaciales, de acción y otros.

Hemos podido analizar la participación con respecto a otras líneas de trabajo habituales en esta asignatura, comprobando que la motivación, ante una propuesta abierta como la de los libros objeto, en la que el alumno elige desde los materiales, al tema a desarrollar, y donde puede expresar con libertad su concepto, supone una respuesta más positiva.

Como ilustración de los trabajos realizados en este terreno, se reproducen imágenes extraídas del vídeo que realizamos sobre la exposición del curso 1996-97. Comienza con la presentación de cuentos narrativos y objetos-cuento realizados con papel reciclado, con el fin de dar a conocer el material utilizado tradicionalmente para su manufactura.

Para comprender el propósito de trabajo, se dan las pautas tradicionales del cuento: comienzo, érase una vez..., desarrollo, llegó a..., problema, pero...y el desenlace, fin. Con una gran variedad de propuestas en los objetivos, contenidos, formatos y técnicas plásticas.

De forma espontánea fueron surgiendo transformaciones en el proceso de realización de los trabajos por parte de los alumnos, que les acercaban cada vez más al concepto de Libro Objeto.

Catalogándolos por la forma encontramos: el tapiz, propuesta para el primer ciclo de la educación infantil e inicio de curso, con imágenes texturadas que describen las estaciones; libros cremallera, encajables..., donde se relacionan imágenes con letras, las letras forman palabras; los cinco sentidos, que con el formato caja es claramente un libro objeto, relacionan los colores con el contenido de la leyenda, el tacto, el olor y la representación de la narración por medio de objetos tridimensionales.

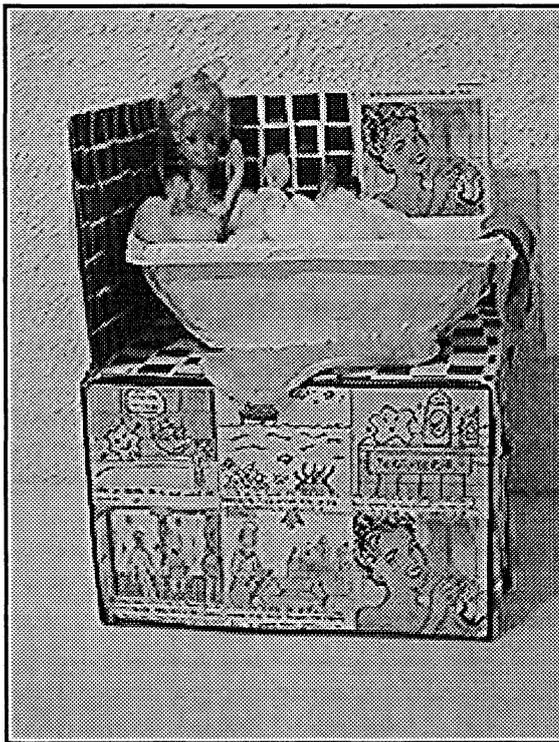
Propuestas didácticas para educación primaria: *Un viaje maravilloso alrededor del mundo*. Con este argumento la alumna ha diseñado un libro-caja, que al ser

manipulado despliega una información geográfica que incita a descubrir su localización en el globo terráqueo que, a modo de escultura, ocupa el centro de la arquitectura.

Objetos narrativos compuestos por distintos vasos comunicantes donde el avance cronológico de la historia es resultado del agua.

Las referencias a los museos y a manifestaciones del arte, a través de libros-objeto, despertó un especial interés entre los visitantes infantiles. Se presentaron obras de Goya, Velázquez, Miró, Lichtenstein, etc..., que a través de un tratamiento lúdico, ofrecían una nueva visión del museo.

La arquitectura también fue utilizada como tema para algunos trabajos: la interrelación entre texto y formas, se consiguió a través de la incorporación de rollos de papel.



Mujer en el baño

*Tema referencial Pop Art. Lichtenstein (1923-1997)
"Mujer en el baño", 1963. Integración de las modernas
culturas de consumo.*

*Laura Fernández Uguina. Especialidad en Educación
Infantil.*

BIBLIOGRAFÍA

- ARROYO, M^a D., (1997) *Diccionario de términos ertísticos*. Madrid: Alderabán
- WINGLER, H. M., (1977) *Las escuelas de arte de vanguardia 1900/1933*. Madrid: Taurus

Los antecedentes de los Estudios Universitarios de Magisterio. Influencia del Plan Profesional de 1931.

M^a DOLORES PERALTA ORTIZ

Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas (IEPS)

EVOLUCIÓN DEL CURRÍCULUM DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX

Aunque el inicio en España de una preparación específica del Magisterio, se sitúa en 1839 con la inauguración de la Escuela Normal Central de Madrid, dirigida por Pablo Montesino, sin embargo todavía a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, se suceden numerosas disposiciones que afectan a la organización y funcionamiento de las Escuelas Normales y al contenido de los estudios. Hay que esperar hasta 1914 para que, con la reforma de las Escuelas Normales establecida por Bergamín, comience en la Historia de la Educación Española una nueva etapa en la formación de los maestros.

Detrás de cada propuesta existe un planteamiento de currículum con una concepción de centro de estudios y una organización que responde a una concepción distinta de la función del maestro.

Desde estos inicios en nuestro país, como en otros países europeos, existen unos rasgos curriculares que configuran la formación del maestro a lo largo del siglo XIX y buena parte del XXI : formación cultural, formación pedagógica, práctica docente e internado.

Aquí tendremos presente especialmente los tres primeros rasgos en los planes y proyectos de planes que se suceden en España en la primera mitad del siglo XX.

¹ Para GÓMEZ RODRIGUEZ DE CASTRO en "El currículo de la formación del maestro. (El momento histórico de la creación de las Normales de España) (1834-1857) *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 5 (1986) pág. 175, la consideración de estos aspectos en el proceso de implantación y desarrollo de las Escuelas Normales en España, inarcan unas constantes "que de alguna manera vician de raíz las expectativas puestas en esta institución de formación de maestros." Este autor señala como constantes: la poca formación cultural, el predominio de la teoría sobre la práctica, predominio de instrucción sobre educación y la poca preparación pedagógica.

La reforma de los Estudios de Magisterio de 1914² es especialmente significativa por dos motivos: por el largo período de tiempo en que se mantienen estos estudios -desde 1914 hasta 1931- y por el paso dado, que supone, en cuanto a la formación sistemática del maestro:

- Es el plan más completo desde la Ley Moyano hasta 1931, con una formación cultural, en cuanto a extensión y variedad, desconocida en programas anteriores: cuatro años de duración, cultura general y preparación profesional con prácticas de enseñanza.
- Establece el título único de maestro, suprimiendo la doble titulación de maestro elemental y maestro superior.
- Proporciona estabilización a los centros de formación de maestros, sin volver ya a la vinculación a los Institutos de Segunda Enseñanza.³

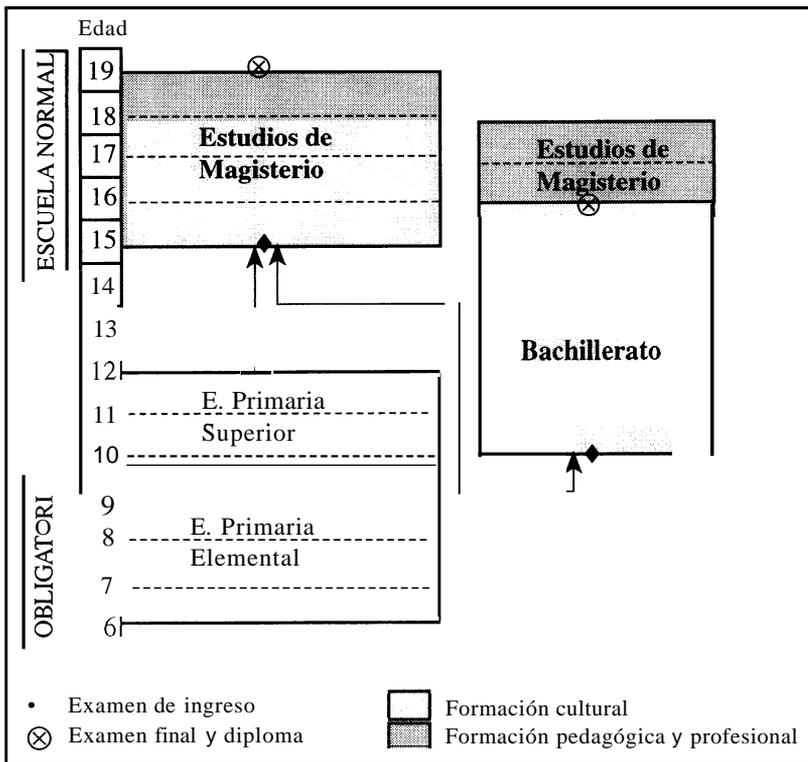


Figura 1. Organización de los estudios de Magisterio del PTan de 1914

Fuente: Elaboración propia. FERNÁNDEZ ASCARZA, \l., *Diccionario de Legislación de Primera Enseñanza. Magisterio Español*, Madrid, 1924, pág. 397.

² Real Decreto de 30 de agosto de 1914.

³ GUZMÁN, M. (1986) *Vida y muerte de las Escuelas Normales. Historia de la formación del Magisterio Básico*. Barcelona: 1986 PPU..

Como queda reflejado en la Figura 1, en el Plan de estudios de 1914 predomina la preparación cultural del maestro y se considera que debe ir unida a la preparación pedagógica. La formación completa, tanto cultural como pedagógica y profesional, se adquiere en la Escuela Normal. Los requisitos culturales para el ingreso no pasan de la formación más elemental adquirida en la escuela primaria. La edad mínima de ingreso es de quince años.

El artículo 28 del Real Decreto, por el que se regula este plan de estudios, permite una excepción para los que hayan realizado los estudios de bachiller, que pueden obtener el título de Magisterio aprobando las materias de Pedagogía y después de realizar las prácticas de enseñanza.

Aunque se especifica que, junto con la asignatura, se imparta la metodología de la misma aplicada a la enseñanza primaria, por la preparación previa de los alumnos y la consideración de poder acceder a la titulación desde el bachillerato, es claro que prevalecen las materias de formación cultural en el plan de estudios. La formación específicamente pedagógica queda reducida a cuatro asignaturas". Las prácticas de enseñanza, se incluyen en los dos últimos cursos con unas horas semanales.

EL PLAN PROFESIONAL DE 1931. UNA PRIMERA APROXIMACIÓN AL NIVEL SUPERIOR DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO

En los primeros meses del régimen republicano se acometió una de las reformas más importantes encaminada a la mejora de la enseñanza primaria. El conocido como «decreto Llopis» de 29 de septiembre de 1931⁵ iniciaba la reforma de las Escuelas Normales. Rodolfo Llopis, Director General de Enseñanza Primaria, profesor de Escuela Normal, "tenía sobrados motivos para suponer que una reforma a fondo del Magisterio primario debía comenzar inexcusablemente por una transformación igualmente profunda de las Escuelas Normales del Magisterio."

Los tres períodos de formación que comprenden el nuevo plan de estudios de Magisterio -cultural, profesional y prácticas de enseñanza- señalan los rasgos más característicos de una nueva concepción de las Escuelas Normales y de la preparación de los maestros.

En la Figura 2 se puede ver lo que significó el nuevo plan de estudios de Magisterio respecto al vigente hasta ese momento, La elevación cultural de los maestros, similar a estudios universitarios, y la preparación profesional y pedagógica marcó la gran diferencia entre los dos planes. Los maestros que hubieran cursado los estudios por el Plan de 1914 podían acceder al nuevo plan presentándose al examen de ingreso-oposición del mismo modo que los que estaban en posesión del título de bachiller.

4 PERALTA ORTIZ, M.D. (1986) *El magisterio de la España Nacional (1936-1945)*. Madrid: Tesis doctoral, pág. 193.

5 *Colección Legislativa de la Instrucción Pública* (1931), pp. 576-584.

6 MOLERO PINTADO, A. (1977) *La reorganización educativa de la Segunda República española. Primer bienio*. Madrid: Santillana, pág. 207.

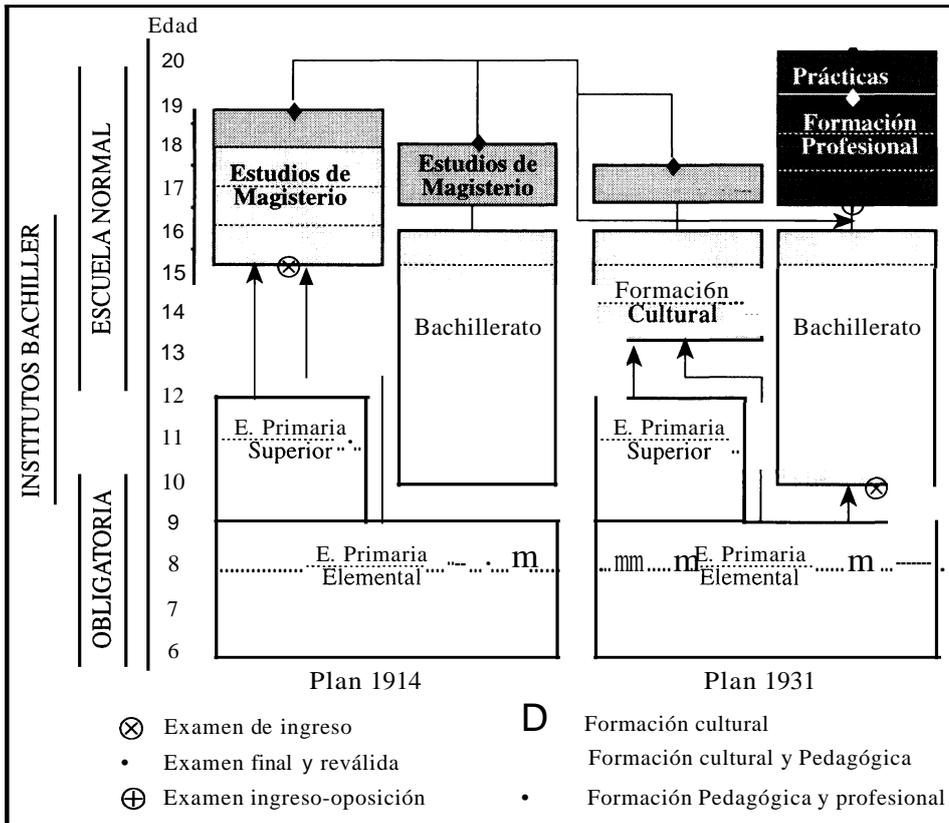


Figura 2. Organización de los estudios de Magisterio de los planes 14 y 31
Fuente: Elaboración propia

Para los que no hubieran cursado los estudios de bachillerato y no tuvieran el título de maestro, el Decreto permitía una tercera vía de acceso organizando en las Escuelas Normales tres cursos de preparación cultural, que una vez aprobados permitía concurrir al examen-oposición para el ingreso en el período de preparación profesional.

El requisito de haber cursado el bachillerato completo para el ingreso en la Escuela Normal elevaba el nivel cultural de los maestros y se acercaba a la preparación universitaria del Magisterio. Este aspecto, junto con el acceso directo desde la Escuela Normal al Escalafón, habían sido dos aspiraciones que ya estaban en el ambiente de reforma de estos estudios desde 1921⁷.

⁷ En la Asamblea del Profesorado Numerario de Escuelas Normales de 1921 se pedía la elevación cultural de los estudios y la colocación directa en las escuelas mediante selección de las Normales. Un sentir parecido se reflejaba en las páginas de la *Revista de Escuelas Normales* durante la Dictadura de Primo de Rivera. Cfr. MOLERO PINTADO, A., *op. cit.*, pp. 207-210 y GUZMÁN, M., *op. cit.*, pp. 163-167.

Primer Curso		Segundo Curso		Tercer Curso	
MATERIAS	Horas Semana	MATERIAS	Horas Semana	MATERIAS	Horas Semana
Elementos de Filosofía	3	Fisiología e Higiene	3	Paidología	3
Psicología	3	Pedagogía	3	Hª de la Pedagogía	3
Metodología de las Matemáticas	3	Metodología de la Geografía	3	Organización Escolar	3
Metodología de la lengua y la Literatura	6	Metodología de la Historia	3	Cuestiones económicas y sociales	3
Mt. Ciencias Naturales y Agricultura	3	Metodología de la Física y Química	6	Trabajos de Seminarios (1)	3
Música	2	Música	2	Enseñanzas del Hogar	2
Ampliación facultativa de idiomas	2	Ampliación facultativa de idiomas	2	Trabajos de especialización (2)	3
Dibujo	2	Dibujo	2		
Labores y T. manuales	3	Labores y T. manuales	3		
Trabajos manuales	3	Trabajos manuales	3		
Prácticas (3)	6	Prácticas (3)	6	Prácticas (3)	6
TOTAL	33	TOTAL	33	TOTAL	26

Tabla 1. Materias y horas semanales del Plan Profesional

Fuente: Elaboración propia. AGUILAR, C. J y HERNÁNDEZ, S. *La legislación de Primera enseñanza de la República*. Yagües, Madrid, 1934, pp. 45-54.

(1) Orientación del trabajo personal de los alumnos

(2) Enseñanzas de especialización optativas

(3) Las prácticas se realizan a lo largo de dos meses cada curso, las horas semanales que aquí figuran es un cálculo de la distribución total de horas, que correspondería a la semana.

El proceso de selección para el ingreso en el Escalafón se iniciaba con el ingreso en la Escuela Normal mediante un ejercicio de examen-oposición a un número limitado de plazas. Al término del tercer curso, por medio de un examen de conjunto se determina el orden de prioridad para la colocación provisional en el periodo de prácticas.

El periodo de prácticas se realiza a lo largo de dos cursos bajo la dirección y orientación del profesorado de la Normal y la Inspección de-Primera Enseñanza.

LA REFORMA DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO EN LOS COMIENZOS DEL RÉGIMEN FRANQUISTA

A partir del curso 1936-1937, todavía en ambiente de guerra, los estudios de Magisterio es uno de los temas más tratados en los ambientes y convocatorias de carácter profesional y en las páginas de las publicaciones especializadas en temas educativos y de primera enseñanza.

La formación cultural y el nivel de los estudios de Magisterio es expuesto desde distintas posturas en estos ámbitos. En muchos casos, el plan de estudios implantado durante el régimen republicano, impide plantear el tema con objetividad y ocasiona

manifestaciones un tanto incoherentes por contradictorias. Así en un artículo de la revista Atenas, Josefina Álvarez comentando la reforma de la enseñanza en Francia hace especial mención a la formación del Magisterio:

"... la misma tendencia a elevar el nivel cultural del Magisterio -este es el cebo para que piquen los incautos, y la parte más estimable del intento, justo es confesarlo- (...). Todo lo que sea elevar el nivel cultural del Magisterio, será, a la larga, elevar el nivel cultural de la nación; pero ... vayamos con cuidado, que la delicadísima labor de educar es problema, más de apóstoles que de eruditos a la violeta..."

En la misma publicación, otro artículo firmado por "Prudencio" defiende la exigencia del bachillerato completo para el ingreso en el Magisterio frente a otra propuesta defendida por la Asociación de Maestros Católicos de Navarra y el S.E.M en la que los estudios de Magisterio los formarían tres cursos de formación cultural y dos cursos de formación pedagógica. Para el autor del artículo la aceptación de estos planes supondría un retroceso de años en la formación del Magisterio",

Unos años más tarde, Gerardo Gavilanes, Secretario central del S.E.M. defiende la exigencia de los estudios de bachillerato para ingresar en la Normal y dar una formación humanista y universitaria a los estudios de Magisterio!",

y en realidad es que son dos los puntos de referencia cuando se piensa en esos momentos en el futuro plan de estudios: el plan de 1914 y el plan de 1931. En efecto, los dos sistemas propuestos en los Anteproyectos de Ley de Bases de Enseñanza Primaria, elaborados en 1939¹², reflejan estas dos posturas. Así lo expresa Marcelino Reyero quien, muy probablemente formó parte de una de las comisiones encargada de redactar uno de los Anteproyectos y que estaba presidida por Romualdo de Toledo, Director General de primera Enseñanza:

"En cuanto a la Formación cultural se manifestaron dos tendencias: Una que propugnaba dar la cultura en las Escuelas Normales, de la cual fué expresión en España el plan de 1914 y otra que pretendía formar culturalmente a los futuros maestros en el Instituto, que también tuvo en España realidad, bastante desgraciada por medio del mal llamado plan profesional, elaborado por el neFasto Llopis..." ¹³

⁸ PERALTA ORTIZ, M.D., *Op. cit.*; pp. 228-245 y 298-310.

⁹ *Atenas*, n.º 74-75-76 (1937) pág. 294.

¹⁰ *Ibidan*, pp. 229-230.

¹¹ *El Magisterio Español* (1942), n.º 6.889, pág. 39.

¹² A partir de 1938 se inicia el camino de reforma para la enseñanza primaria que culminó con la Ley de 1945. Especialmente significativos son los dos Anteproyectos elaborados en 1939 por dos comisiones distintas: una nombrada por el Ministro de Educación, Sainz Rodríguez, y otra designada por el Director de Primera Enseñanza, Romualdo de Toledo. Sobre el proceso, personas intervinientes y diferentes proyectos y posturas lo hemos tratado en PERALTA ORTIZ, M.D., *Op. cit.*; pp. 162-216.

¹³ *El Magisterio Español*, n.º 6.633 (1939) pp. 3-4.

Estas dos posturas reflejan dos opciones distintas desde la misma base ideológica de acuerdo con el nuevo régimen. Para unos, la «nueva educación» debe olvidar completamente las innovaciones pedagógicas introducidas por la política educativa de la Segunda República y, para otros, teniendo como base los valores ideológicos y políticos del nuevo régimen, se pueden asumir los avances ya realizados desde el punto de vista pedagógico",

Este «debate», seguido en el ambiente del Magisterio, se refleja en las páginas de El Magisterio Español y Escuela Española. En sus editoriales están presentes las dos posturas. En algunas de estas editoriales es explícita la valoración positiva del plan profesional, como elevación de los estudios de Magisterio:

"...tuvo ¡dudables aciertos: Elevó la cultura y el rango de la carrera. Al exigir como base inicial la preparación cultural del Bachillerato, se dió una importancia a la carrera del Magisterio que, hemos de confesarlo, hasta entonces no había tenido nunca. Al mismo tiempo seleccionó -con vistas, cierto es, a la finalidad que el Plan perseguía- los candidatos a la carrera del Magisterio; y, además, inauguró una nueva modalidad en los estudios del Magisterio, y es la de que, en las Normales, todos los estudios fueran de carácter profesional, dejando la parte cultural al Bachillerato." 15

En otras, sin hacer mención del plan de la República, expresan su concepción de los estudios de Magisterio en la que está presente la necesidad de los tres periodos señalados en el Plan de 1931:

"Toda tendencia moderna de las opiniones sobre los estudios del Magisterio se va inclinando a que la cultura del Maestro debe ser muy grande y a que nuestra carrera sea de la misma consideración social que las universitarias, bien entendido que en estas últimas las hay de más o de menos duración.

La carrera del Magisterio no dudemos que ha de tener una preparación de cultura general del tipo del Bachillerato en su parte general, o sea en los primeros cursos, y después, una parte de estudios profesionales, de Pedagogía y de prácticas, que han de ser específicos. ¿le los que a la Enseñanza se dediquen?"

¹⁴ Dos datos son significativos para poder hacer esta afirmación: el Anteproyecto realizado por la Comisión nombrada por Sainz Rodríguez que se identifica en ese momento con las ideas de Rodolfo Llopis (según figura en nota manuscrita en el ejemplar del documento que se conserva en el Archivo del Ministerio de Educación), especialmente en lo referente a la formación de maestros, y los Programas Escolares elaborados en ese mismo período y que no llegaron a aplicarse por suponer una concepción de la enseñanza primaria que asumía innovaciones metodológicas propias del Movimiento de la Escuela Nueva. Por otra parte, el Anteproyecto elaborado por la Comisión presidida por Romualdo de Toledo, en el sistema de formación de maestros, supone volver a los planes existentes antes de la República.

¹⁵ *El Magisterio Español*; nº 6.741 (1940), pág. 935.

¹⁶ *Escuela* nº 65 (1942). pág. 483.

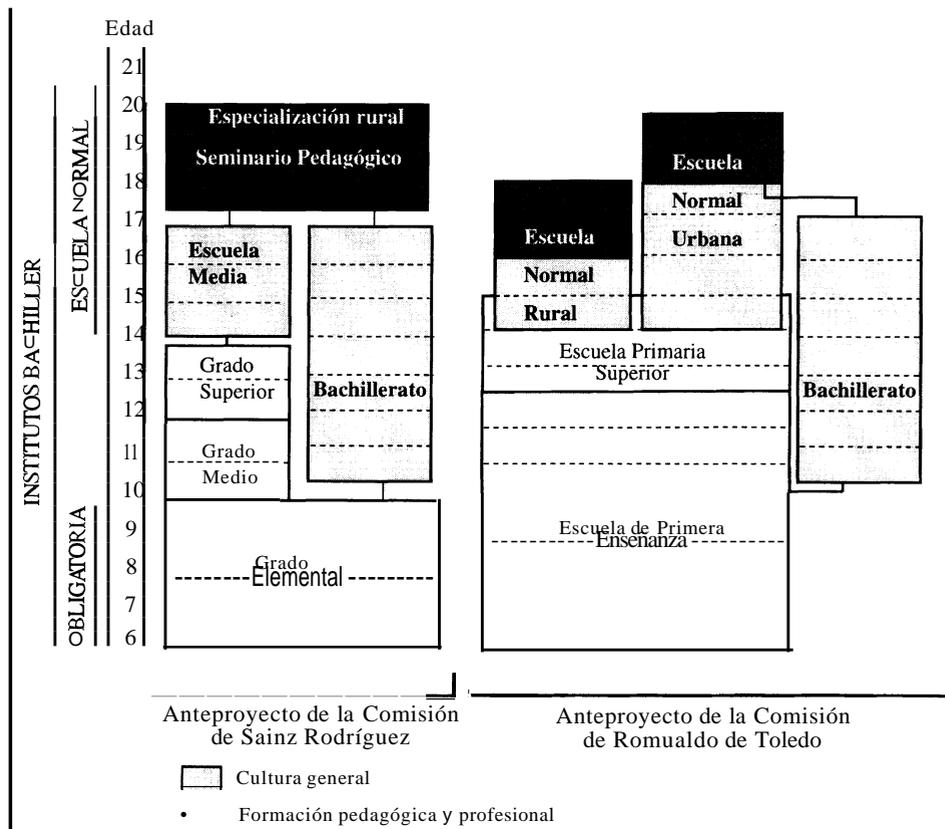


Figura 3. Organización de los estudios de Magisterio presentada en los dos Anteproyectos de 1939

Fuente: Elaboración propia

Para otros, sin embargo, la exigencia del bachillerato limita las posibilidades de acceso al Magisterio de la clase media. Esta es la opinión de los maestros que no se encuentran con medios económicos suficientes para facilitar a sus hijos estos estudios".

En la Figura 3 quedan reflejadas las dos concepciones sobre el curriculum de la formación inicial de maestros. Para unos, la elevación cultural de los maestros exige una preparación cultural previa similar a la requerida para los estudios universitarios. La otra postura defiende la formación cultural específica para los maestros y que, por lo tanto, se debe impartir en las Escuelas Normales, diferenciando los dos sistemas: rural y urbano.

La motivación de esta segunda concepción está en la importancia de la preparación formativa y vocacional del maestro. Así lo expresa Casto Blanco, director de la Normal masculina de Madrid:

*"En mi modesta opinión, creo que los estudios del Magisterio deben emprenderse en edad muy temprana y realizarse todos ellos en centros especiales bien dotados. Podrían constituir seis cursos, los cuatro primeros de formación cultural y los dos últimos profesionales. Desde luego todas las materias culturales deben enseñarse con aplicaciones pedagógicas, porque todo Maestro tiende a enseñar del mismo modo que le han enseñado."*¹⁸

En la Figura 4 se puede ver la evolución sobre la concepción de la formación inicial del maestro, en el proceso seguido desde 1939 hasta el plan de estudios de la Ley de 1945. De los proyectos elaborados en 1939 solo se ha incluido el presentado por la comisión nombrada por Sainz Rodríguez, por ser éste el único que representa una de las dos concepciones debatidas en el momento. El plan de estudios que presenta el Anteproyecto de 1940 sigue la línea iniciada por la Comisión presidida por Romualdo de Toledo en 1939.

En el proceso seguido, el diseño de las materias curriculares de los distintos planes de estudio proyectados se aprecian dos etapas. En un primer momento, los dos Anteproyectos de 1939, presentan dos modelos distintos de formación de maestros. El elaborado por la Comisión de Sainz Rodríguez contempla la formación específicamente profesional con materias de formación filosófica, pedagógica y patriótica y un curso de especialización para la zona rural. La formación pedagógica comprende materias específicas de metodología especial, después de la formación cultural adquirida en el bachillerato.

Los objetivos que sobre la formación del maestro están presentes en la concepción educativa de los dirigentes del nuevo régimen observamos que se van concretando a través de los proyectos encaminados a la reforma de la enseñanza primaria.

En concreto, tienen criterios diferentes sobre el tipo de preparación que requiere el maestro el primer Ministro de Educación Nacional, Sainz Rodríguez y el Jefe del Servicio Nacional de Primera Enseñanza, Romualdo de Toledo. Esta diferencia es la misma que separa el ministerio de Sainz Rodríguez del de Ibáñez Martín.

Para Sainz Rodríguez, desde los valores ideológicos y políticos del nuevo régimen se pueden asumir las innovaciones educativas y pedagógicas que han sido incorporadas por el régimen republicano, aunque desde el punto de vista político suponga una ruptura con este período.

Sin embargo, Ibáñez Martín y Romualdo de Toledo conciben la educación en ruptura total con el período anterior y cualquier asomo de coincidencia con la

18 *El Magisterio*

nº 6.889 (1942), pág. 47.

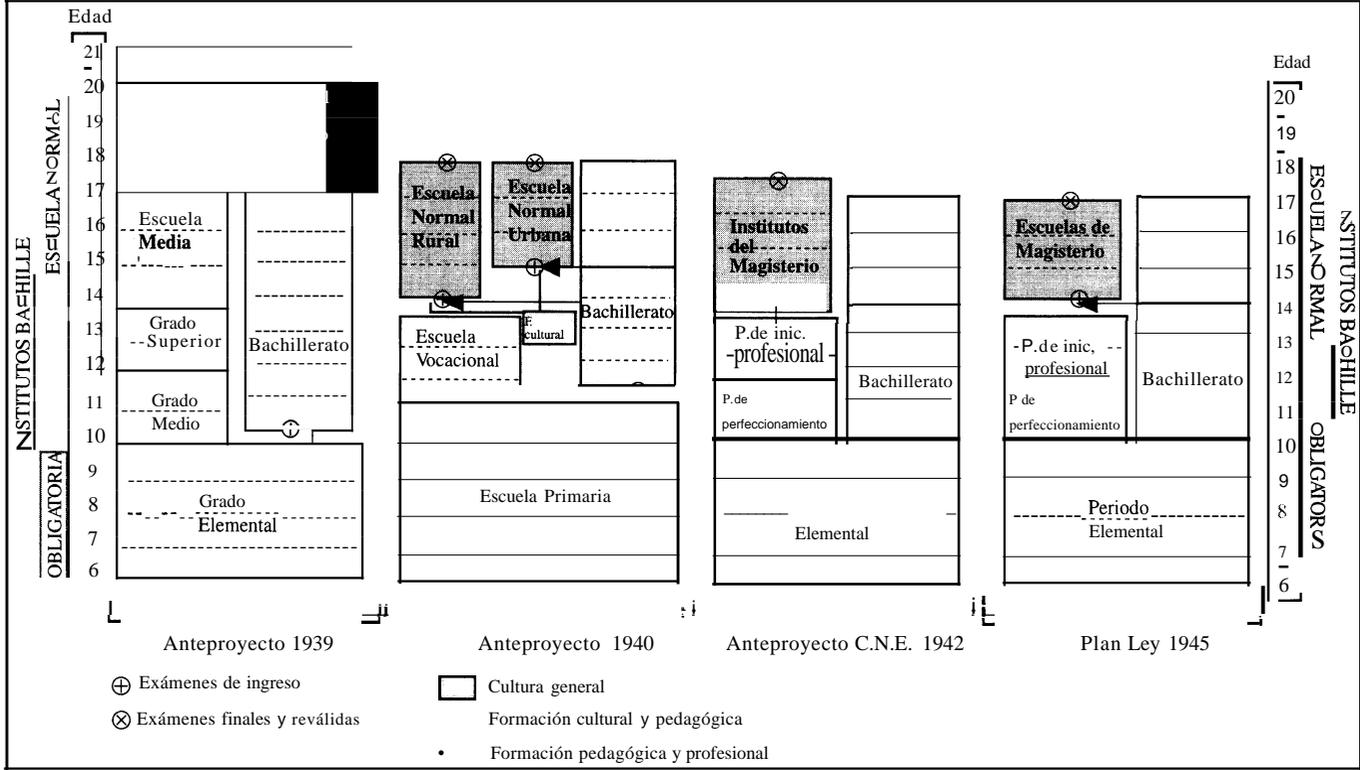


Figura 4. Los estudios de Magisterio en los distintos Anteproyectos
Fuente: Elaboración propia

concepción educativa de la República o de la Institución Libre de Enseñanza es motivo de rechazo.

Para concretar estas concepciones nos fijamos en dos tipos de objetivos de formación del maestro: objetivos de formación cultural y objetivos de formación pedagógica.

La formación cultural, entendida como la preparación en contenidos científicos, que requiere la profesión del maestro, es uno de los indicadores de la concepción de esta profesión y de su papel en la elevación cultural.

Para Sainz Rodríguez, la formación del maestro en este aspecto debe ser similar a la de otras profesiones que requieren estudios de rango universitario. Coincide, en este sentido, con la concepción de la reforma llevada a cabo en la Segunda República y con las que se están realizando en ese momento en algunos países europeos.

Sin embargo, la tendencia representada por Romualdo de Toledo concibe la formación del maestro siguiendo el modelo tradicional francés, en el que esta preparación no requiere los estudios previos del bachillerato y los contenidos culturales necesarios para ejercer la profesión se imparten simultáneamente a los contenidos pedagógicos. Este era el modelo seguido en plan de 1914.

Esto suponía un retroceso demasiado grande en los estudios de Magisterio. Por eso, quizá, en la elaboración del Plan de la Ley de 1945 se adopta un criterio ecléctico, al requerir unos años de bachillerato y continuar la formación cultural, junto a la capacitación pedagógica, en las Escuelas de Magisterio.

El nivel de preparación pedagógica del maestro es otro indicador de cómo se concibe al maestro y qué papel se le atribuye en su labor educativa. Este aspecto está estrechamente relacionado con la concepción curricular de la enseñanza primaria. Así en los programas de 1939¹⁹, en consonancia con su carácter innovador, se prevé la realización de cursos de perfeccionamiento profesional, la formación de centros de colaboración, la publicación de textos escolares y circulares de carácter técnico, así como la creación de Bibliotecas de cultura pedagógica y de cultura popular.

El proyecto elaborado por la Comisión de Sainz Rodríguez, en consonancia con la misma concepción anterior, entiende que los estudios de Magisterio deben ser de carácter pedagógico y profesional.

Sin embargo no es este el criterio que prevalece. En el Plan de estudios implantado por la Ley de Educación Primaria se sigue otro muy distinto en el que los estudios pedagógicos y profesionales se contemplan de modo complementario a la formación cultural.

¹⁹ Estos Programas, elaborados durante el primer Ministerio de Educación Nacional, presidido por Sainz Rodríguez, no llegaron a publicarse a pesar de su autorización publicada en el Boletín Oficial en 1939. Sobre el contenido y las razones de su no aplicación, ver PERALTA ORTIZ, M.D. *Op. cit.*, pp. 123-160

Ya para finalizar señalamos que, la configuración del «nuevo» maestro anunciada desde los comienzos del nuevo régimen, tal y como queda delineada en 1945, responde fundamentalmente a una concepción difusa en la que parece que lo único claro es la contraposición a lo dispuesto por los dirigentes republicanos e incluso por los gobiernos liberales anteriores.

Esta concepción de necesidad de ruptura con lo anterior es la que impide a los dirigentes educativos, especialmente a partir del ministerio de Ibáñez Martín, incorporar a la formación de maestros y a la enseñanza primaria cualquier aspecto pedagógico y profesional que se aproximara a los planteamientos innovadores de la Institución Libre de Enseñanza.

Con todo lo expuesto, el maestro de los comienzos del franquismo, configurado en la España Nacional, resulta un maestro fuertemente politizado, que debe de tomar como punto de partida la tradición en la que el catolicismo, que se encuentra en las raíces culturales de la patria, es un integrante esencial de la educación y, por tanto, la formación religiosa debe estar presente en la escuela a través no sólo de los contenidos, sino también de las prácticas religiosas y en el ambiente educativo.

Se le pide también al maestro la identificación con las ideas del Movimiento, que en esta primera etapa, se identifica con la ideología falangista, fundamentalmente en las cuestiones sociales y en el sentido militar y de disciplina.

La preparación cultural, pedagógica y profesional del maestro pasa a un segundo término, retrocediendo años en lo que había supuesto de mejora la introducción de innovaciones metodológicas y profesionales en la educación española.

Y es que la ruptura producida en la guerra civil necesitó años de recuperación para que los dirigentes educativos retomaran los avances que en materia educativa se debieron a los "contrarios". De este modo no fue posible -aunque hubo intentos, en el primer Ministerio de Educación Nacional, en 1938- hasta la reforma educativa de Villar Palas de 1970, que en el seno de un régimen político se asumieran aspectos innovadores que no tenían por qué entrar en conflicto con las ideas y los valores. Los redactores de la Ley General de 1970 tuvieron en cuenta, no sólo experiencias de otros países sino que miraron también, como señala Puelles Benítez, a "nuestra mejor tradición liberal" ²⁰

²⁰ Puelles Benítez, M. (1980) *Educación e ideología en la España Contemporánea (1767-1975)*. Barcelona: Labor, pág. 427.

Liberalismo y Magisterio

ROSARIO PRIETO

Universidad Autónoma de Madrid

Nuestro estudio se va a limitar a un somero análisis de la legislación dada por los Gobiernos liberales en materia educativa, desde 1808 a 1868, y referida solamente, al nivel de la enseñanza Primaria. Todo proceso educativo puede considerarse, en el sentido etimológico de algo que se desenvuelve y transforma, o bien como un sistema social. Pero en cualquier caso, siempre será fruto de una ideología. Partimos de que no hay una educación aséptica; el grupo que ejerce el poder, se sirve de la educación como de un sistema de control o bien como de un estímulo que acelere los procesos de cambio. (1)

A pesar de los intensos movimientos revolucionarios que marcaron el final del s. XVIII y principios del XIX, hubo estructuras, como las culturales, que necesitaron varios años para recoger los frutos de los tiempos nuevos. La incultura y el analfabetismo continuaron siendo, durante varios años, el patrimonio de las clases más desposeídas.

En nuestras consideraciones vamos a destacar: 1º) *el interés* con que los liberales acometen el tema de la instrucción pública. 2º) los pasos que van dando para establecer un *Plan General* que abarque todos los niveles docentes. 3º) señalamos también, la evidente *preocupación por formar un Profesorado idóneo*, sobre todo para impartir el nivel de Primaria. Una educación nueva crearla distintas estructuras mentales que serían las que iban a configurar la nueva sociedad que predicaba el liberalismo. Siempre que nos acercamos a temas educativos contemporáneos, se percibe la gran inestabilidad en que se mueven. Según Díez de la Guardia, «entre 1836 y 1931, se aprobaron en España, veinticinco Planes diferentes.» (2) Si echamos una ojeada a la educación en el Antiguo Régimen, lo primero que se constata es la inexistencia de un sistema educativo, sobre todo en la enseñanza elemental y secundaria, aunque es bien conocida de todos, la preocupación que sintieron los ilustrados en este terreno.

Los Diputados gaditanos dedicaron el Título IX de la Constitución de Cádiz, al tema educativo. Comprende sólo seis artículos, -del 366 al 371- que fueron poco

discutidos y que en síntesis expresan: a) preocupación por extender a todo el Reino la educación Primaria como instrumento idóneo para formar ciudadanos. b) Se decantan por la uniformidad del sistema en todo el Reino. e) Para llevar a cabo estos deseos, se crea la Dirección General de Estudios.

El arto 25 sexto de la Constitución de 1812 dice: «Desde 1830, deberán saber leer y escribir los que de nuevo entren en el ejercicio de los derechos de ciudadano». Se da pues, un plazo para alfabetizar a la población; los súbditos de la nueva Constitución.deberían saber leer y escribir.

En marzo de 1813, la Secretaría de Despacho de la Gobernación constituye una Junta de Instrucción Pública y le encarga un Informe sobre la reforma general de la educación nacional.En su redacción intervino, principalmente, el poeta Manuel J. Quintana hombre ilustrado y liberal. El Informe parte de la realidad existente : cada uno hacía lo que se le ocurría y levantaba centros docentes movido por «inspiraciones efímeras.»Por otra parte, era una enseñanza «sin conexión»... Muchas lecturas pueden hacerse de este documento que calificamos de revolucionario e innovador y que será la base, en materia educativa, de los posteriores Gobiernos liberales: igualdad, universalidad, en el sentido de llegar a todos y de transmitir el «sistema entero de los conocimientos humanos», gratuidad y libertad de pensar y libertad de elección de Centro..son el legado concreto de este ideario.

Conviene reseñar que paralelamente, se iban dando pasos en el sector privado, así en 1820 se funda la Escuela Lancasteriana o de «enseñanza mutua», basada en métodos de Pestalozzi. Su primera Directora, D. Ramona Aparicio jugará un gran papel en la enseñanza a lo largo de toda la centuria, y la veremos, más tarde, dirigiendo la Normal de Maestras de Madrid.

EL REGLAMENTO DE 1821.

En el año 1820, despues del pronunciamiento de Riego, se proclama nuevamente la Constitución de Cádiz y se *inaugura el Trienio Liberal*. Durante este período, la Instrucción Pública pasa a depender de Gobernación.La Comisión de Instrucción nombrada en las Cortes,toma el Informe Quintana como punto de partida. El Reglamento mantiene los principios fundamentales allí expresados en cuanto a *enseñanza universal*, uniforme y *gratuita*, y proclama, igualmente, las dos vías de enseñanza: la pública y la privada.

Las condiciones socio-políticas del Trienio eran muy diferentes de las de 1814; las posturas ideológicas se habían radicalizado con la escisión de los liberales en moderados y exaltados.Aunque el «Reglamento General de Instrucción Pública « aprobado por Decreto de Cortes de 29 de junio de 1821, tuvo poca vigencia, es un buen eslabón para mantener en pie, los principios del liberalismo radical. En el arto 14 dispone que «en cada pueblo que haya 100 vecinos, se establezca una escuela de primeras letras» y en los pueblos de «gran vecindario»,una escuela por cada 500 vecinos. Manifiesta, igualmente, una gran preocupación por la formación de los

maestros, y determina que «deberán ser examinados ...en la capital de la respectiva provincia.

Es de señalar las competencias atribuidas a las nuevas entidades administrativas y órganos gestores nacidos de la Constitución de 1812, como las provincias y Diputaciones. Los Ayuntamientos son los encargados de la *elección de los maestros* y de *vigilar su conducta* (art.17). Las Diputaciones Provinciales tienen que fijar la renta anual «que deben gozar los maestros de las escuelas públicas de primeras letras «...(3) Señalamos que el art.X se dedica a la enseñanza de las mujeres «(art. 120 y 121): «Se establecerán escuelas públicas en que se enseñe a las niñas a leer, escribir y contar y a las adultas, las labores y habilidades propias de su sexo»..Por R.O. de 3 de octubre de 1822, se establecía en Madrid, la Universidad Central, siendo Quintana quien pronunció el Discurso el día de su instalación (7 de noviembre).

EL LIBERALISMO AL PODER

El período que empieza en 1833 ,con la muerte de Fernando VII, dando paso a las Regencias de María Cristina de Borbón y de Espartero hasta 1843, ha sido definido como un período de afirmación liberal.El Estado liberal se implanta en esta década en medio de graves problemas, como la guerra carlista que dividía a la nación. Nuevos partidos configuran el espectro político: en el 33 nace el partido moderado y en el 37, el progresista. (4)En materia educativa se continúa la labor iniciada por el Trienio Liberal. Se restableció la «Dirección General de Estudios», desaparecida durante la década absolutista, y se le encomienda la elaboración de un nuevo Plan. Hacemos constar que esta Dirección General tenía que velar por el arreglo de las Escuelas de primeras letras, su metodología y uniformidad. (5))

La publicación del «Estatuto Real» en 1834, siendo Ministro Martínez de la Rosa, acentuó la escisión entre los diputados liberales. Este año de 1834 es clave en el proceso legislativo sobre educación, ya que se va a crear un Centro de Formación del Profesorado de Primaria, meta acariciada desde el principio por los liberales, como objetivo fundamental de su sistema educativo. El R. Decreto de 31 de agosto de 1834 y la R.O. de 7 de setiembre, se referían a la creación de una Escuela Normal de Enseñanza Mutua Lancasteriana, la cual figura con dotación, en los presupuestos de 1835. Al mismo tiempo se disponía la creación de las *Escuelas Normales Provinciales*.(6)

Siendo Ministro de la Gobernación el Duque de Rivas en 1836, se aprueba el Plan de Instrucción que lleva su nombre. En todos estos documentos se constata un nuevo tono , abandonando los presupuestos un tanto utópicos e idealistas de los primeros liberales y optando por una línea realista y selectiva, que será la base de la educación en el moderantismo, Este Plan sigue la línea del Reglamento de 1821 en cuanto a la división de la Enseñanza Primaria en elemental y superior. También coincide en cuanto al establecimiento de Escuelas en pueblos que lleguen a 100 vecinos, donde se debe procurar «establecer, a lo menos, una escuela elemental completa,»(art. 10). En el cap. 11 se exponen las *condiciones exigidas para ser maestro*:

tener cumplidos 20 años, haber obtenido el título correspondiente, previo exámen, y gozar de buena conducta. A los Ayuntamientos se les encomienda el proporcionar a los maestros casa-habitación «sala para la escuela y menaje preciso para la enseñanzas. (art.1Z) Como sueldo fijo, el Plan determina que no baje de 800 reales anuales para una escuela primaria elemental y 2500 para una Escuela superior.

Importancia especial tiene el art. 13 porque en él se crea una Escuela Nacional Central de Instrucción Primaria destinada a formar maestros para las escuelas normales subalternas y pueblos de la provincia de Madrid quedando refundida en este establecimiento, la Escuela Normal de enseñanza mútua, instituida por R.O. de 8 de setiembre de 1834.(7)

El sistema estaba en marcha y la formación de los maestros iba encontrando un cauce, al menos en la Ley. A juicio de A. Capitán, el Plan del Duque de Rivas «es el primer boceto de un sistema educativo liberal español: centralización administrativa de la instrucción, sentido práctico de curriculum, utilidad social, libertad de enseñanza = pública y privadas y gratuidad restringida.

Un paso más en esta andadura educativa es el *Plan de Instrucción Primaria* de 21 de julio de 1838, siendo Ministro de la Gobernación el Marqués de *Someruelos*. Este proyecto recoge en líneas generales, el Plan del D. de Rivas, en lo referente a la Primaria. Destacamos el art. 11: «Cada provincia sostendrá..una Escuela Normal de enseñanza Primaria para la correspondiente provisión de maestros». El art. 12 :»Habrà en la capital del Reino una Escuela Normal Central de Instrucción Primaria.» En cuanto *al nombramiento de maestros*, recoge lo ya establecido: tenían que lograr el certificado del exámen.(art.21). En aplicación de esta Ley, en marzo de 1839, bajo la dirección de Pablo Montesino, se establecía en Madrid, la Escuela Normal Central. También en el año 38, se creaba en Madrid, *la primera Escuela de Párvulos*. La Ley que comentamos fue acompañada por el «Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria elemental» de 26 de noviembre de 1838. Así pues, la legislación de 1838 es definitiva en la configuración de nuestra enseñanza Primaria.

Llegado este punto es oportuno recordar el largo camino -recorrido por la Administración en lo relativo a la formación de maestros, ya que en el siglo XVIII no había nada establecido al respecto. Una provisión de 1771 facultaba a los Ayuntamientos para celebrar exámenes..A primeros del XIX se crearon la «Real Junta» y la «Junta de capitales de provincia» para examinar a los maestros. En el Trienio esta función pasó a las Diputaciones y en la época liberal, las competencias pasan a las Comisiones Provinciales.(8).

LA DÉCADA MODERADA

Durante diez años los moderados se instalan en el Gobierno dando nombre a la década que sucede al Trienio progresista de Espartero. En el plano educativo

se va a acometer un Plan que aparece como cima y recopilación de todos los anteriores. Se debe a la gestión del Ministro Pedro José Pidal, cuyo nombre lleva, y que ocupaba la cartera de Gobernación en 1845. Pero no cabe duda que el principal agente fue Gil de Zárate, Director de Instrucción Pública, a la sazón. El Plan se refiere principalmente, a la enseñanza secundaria y universitaria. En cuanto a la Primaria, dedica poco espacio por considerar que ya había quedado estructurada en los planes del liberalismo y de modo especial en el de Someruelos, el cual recoge e incorpora todo lo estructurado en este nivel. Es un buen ejemplo el de aprovechar la parte positiva llevada a cabo por Gobiernos anteriores, y no echarlo abajo, por sistema. Destacamos una frase de la Introducción del Decreto que nos parece reveladora acerca de los avances registrados en la enseñanza, durante aquellos años. Dirigiéndose a la Reina dice :»..La instrucción Primaria, por medio de las Escuelas Normales, hace diariamente notables, aunque no ruidosos progresos,» Los procesos educativos, a nuestro parecer, si son auténticos, no tienen por qué hacer ruido.

Todo el Plan revela una mentalidad centralista y jerarquizada de acuerdo con los objetivos trazados por los moderados. Es pues, un Decreto rico en matices y en ideas pedagógicas que revelan el gran interés que pusieron estos gobernantes, en consolidar un sistema educativo.

LEY MOYANO

En 1857, siendo Ministro de Fomento, cartera a la que había sido incorporada la Instrucción Pública, Claudio Moyano, aprovechó su breve estancia en este Ministerio para coronar la obra legislativa de sus antecesores. Para ello se sirvió de una Ley de Bases que autorizaba al Gobierno para promulgar una Ley de Instrucción Pública. Este sistema aceleraba el trámite y evitaba interminables discusiones parlamentarias. La Ley de Instrucción Pública de 9 de setiembre de 1857, conocida como la «Ley Moyana», es la culminación del sistema educativo que empezó a andar a principios de la centuria. Están explicitados los tres niveles de la enseñanza. En cuanto a la Primaria, siguiendo lo anterior, la divide en «elemental y superior» y recalca el carácter de «obligatoria para todos los españoles» Además de reconocer la existencia de enseñanza pública y privada, admite también, una nueva modalidad: la doméstica, impartida en el hogar . En cuanto a la gratuidad, la presenta restringida: se dará gratuita «en las escuelas públicas, a los niños cuyos padres, tutores o encargados, no puedan pagarla» (art.9º) .Los estudios de la primera enseñanza «no están sujetos a determinado número de cursos: las lecciones durarán todo el año, disminuyéndose en la canícula, el número de horas de clase.sfart, 10).

En cuanto a las *Escuelas* de primera enseñanza, determina que estarán a cargo de los respectivos pueblos y que serán sostenidas con cargo a los presupuestos municipales. Mantiene, del mismo modo que figuraba en Planes

anteriores, que en los pueblos «de 500 almas habrá necesariamente una Escuela pública elemental de niños y otra , aunque sea incompleta, de niñas...» Destacamos el cap. II de la Ley dedicado a las Escuelas Normales de primera enseñanza. Del artículo 109 al 114 va exponiendo la función de estos Centros. Habrá una Escuela Normal en la capital de cada provincia y otra Central, en Madrid. De este modo recoge lo ya expuesto en el Plan Someruelos. Destacamos el arto 114 por referirse al proceso de *la educación femenina*, bastante precaria y a la zaga de la masculina. En él se determina que el «Gobierno procurará que se establezcan Escuelas Normales de Maestras, para mejorar la instrucción de las niñas.» Por R.O. de 24 de febrero de 1858 se crea la Escuela Normal de Maestras de Madrid tomando como base la Escuela Lancasteriana . (9)

Todo este panorama va a quedar detenido por la Ley de 2 de junio de 1868, debida al Ministro de Fomento Severo Catalina, quien ocupó esta cartera en los últimos meses del reinado de Isabel II, por la que suprimía las Escuelas Normales. Después de la revolución de setiembre de 1868 con la consiguiente caída de Isabel II, se abre el Sexenio Democrático (68-74) en el que se hicieron diversos ensayos de formas de Gobierno. Siendo Ministro de Fomento Ruiz Zorrilla, en los primeros meses del Gobierno Provisional, derogó la Ley de Instrucción de Severo Catalina y por el Decreto de 21 de octubre del 68 se pone en vigencia la legislación anterior volviendo a la ley Moyana y restableciendo las Escuelas Normales.

Sintetizando lo expuesto, concluimos :

1º) En las Cortes de Cádiz se recoge la antorcha que habían encendido los ilustrados en orden al interés y preocupación por la instrucción popular. 2º) En cuanto a la Enseñanza Primaria, todos los Planes recogen el deseo de *hacerla obligatoria y extenderla* a toda la población. 3º) En el sistema educativo se reconocen los tres niveles y se ordena todo el sistema, conforme a los criterios centralistas y uniformes, propios de la centuria. 4º) Se pretende profesionalizar la carrera de Maestro y para ello se crearán, las escuelas Normales.

NOTAS

- (1) VIÑAO, A. (1982): Política y educación en los orígenes de la España Contemporánea- «Madrid-s.XXI- pg.2.
- (2) DIEZ, E.(1988) *La enseñanza media en España desde 1875 a 1930*. Madrid: CIDE
- (3) H. de la Educación en *España*. -MEe t. II -1979-.
- (4) CAPITAN, A. (1994) *Historia de la educación española*. Madrid: Dykinson. T.II- pg,33.
- (5) PUELLES, M. (1991). Educación e *ideología* en la *España* Contemporánea. Madrid: Labor, pág. 93.
- (6) MELCON, J. (1992) *La iormecion del Profesorado en España*. Madrid: MEC, pág. 50.
- (7) POZO, A. y otros (1986). *Historia de la Escuela de Guadalajara*. Madrid: Aula abierta, pág. 33.
- (8) MELCON, J. ob.cit, pg. 94.
- (9) LAFFITE, M. (1964). *La educación de la mujer en Espafia*. (1860-1960). Madrid: Aguilar, pág. 151.
- (10) H. de la Educación en España. MEC pág. 226.

¿Quién tiene miedo de enseñar Historia? El síndrome de Alfonsito

JOSÉ LUIS DE LOS REYES LEAL.
Universidad Autónoma de Madrid.

En 1994, Eric Hobsbawm, uno de los pocos Maestros (permítase la mayúscula) de historia que subsisten en esta Europa del fin del milenio, inauguraba el año académico en la Universidad de Budapest con estas palabras:

"(u.) No nos *equivocamos*. La *historia* no es un *recuerdo ancestral ni una tradición colectiva*. Es lo que las personas aprendieron de los sacerdotes, maestros de *escuela*, de los autores de *libros de historia* y de los *compiladores de artículos de revistas* y de *programas de televisión*". (Hobsbawm, 1994, p.74)

Era un mensaje dedicado a los futuros historiadores y profesores de historia de una Europa surgida del desastre del socialismo real y, al mismo tiempo, esperanzada con la atracción del capitalismo occidental. Hobsbawm intentaba responder a una pregunta que flotaba sobre las ruinas del muro de Berlín desde 1991: ¿Y ahora qué? Como historiador apostaba por una disciplina útil. Como conferenciante ante un auditorio de futuros profesores de historia, soñaba con un instrumento que ayudase a desmontar un pasado inventado. Ese discurso que sirve para justificar nacionalismos o fundamentalismos que están dinamitando la vida de esos pueblos aparecidos tras descorder el telón de acero. Sabemos que se utiliza el pasado para dar un fondo más glorioso a un presente que no tiene mucho que mostrar por sí mismo. La profesión del historiador no es inofensiva... «*nuestros estudios pueden convertirse en fábricas de bombas*», según el profesor británico.

Los historiadores que manipulan el pasado con anacronismos, más que con mentiras, sustituyen la historia por el mito en un proceso que acaba finalmente en los contenidos de los libros de textos escolares. Los mitos y las invenciones han sido armas muy utilizadas en otras épocas. Desde la historia académica se infiltraron en los textos escolares que, a su vez, deberían ser utilizados por unos maestros que, o bien desconocían los mecanismos de la manipulación o eran partícipes interesados

del engaño. Basta con bucear en algunos de los manuales escolares más representativos de la enseñanza de la historia en cada época. Veamos dos ejemplos paradigmáticos.

En un manual de buenas maneras, *para el uso de las escuelas de ambos sexos*, compuesto por Manuel Antonio Carreno en 1863, en el epígrafe titulado *Deberes para con la Patria*, la define como :

"aquella extensión de territorio gobernada por las mismas leyes que rigen en el lugar en que hemos nacido, donde formamos con nuestros conciudadanos una gran sociedad de intereses y sentimientos nacionales". (Carreno, 1863, p. 16)

Esta concepción del Estado de la burguesía decimonónica había que inculcarla desde la escuela, porque las reminiscencias del Antiguo Régimen eran tan profundas que ni los derechos forales, los particularismos locales y regionales, los usos populares o los comportamientos de los restos de la vieja aristocracia se habían arrinconado. Buenas maneras para los ciudadanos de este estado a los que se demanda su colaboración:

"En los momentos de conflicto, cuando la seguridad pública está amenazada, cuando la patria nos llama en su auxilio, nuestros deberes se aumentan con otros de un orden muy superior. Entonces la patria cuenta con todos sus hijos sin limitación y sin reserva; y nuestro reposo, nuestra fortuna, cuanto poseemos, nuestra vida misma le pertenece, pues nada nos es lícito negarle en el común conflicto." (Carreno, 1863, p. 19)

En el primer manual de historia de España (segundo grado) que se publicó como texto oficial por el Instituto de España en 1939, tras comprobar cómo el símbolo de la victoria ilustra su portada, leemos en el capítulo final dedicado al *Movimiento Nacional*:

y como siempre que corren aires de Cruzada, todo 10 más profundo y mejor del alma española sube a la superficie de la Historia. La juventud que se creía dormida y floja, despierta con un ímpetu nunca igualado. Las madres sufren en silencio. (u.) En los hospitales se ven maravillas, como la de aquel soldado que, agonizando entre agudos dolores, rechaza la morfina que le trae la enfermera y dice: -Noi-quiero morir sufriendo por Dios y por Espeie: (Manual, 1939, p. 283)

Mitos basados en la historia, trasladados a la mente infantil en la escuela primaria, llevaron a los europeos a colonizar Africa y Asia, a creer en imperios basados en la raza o en la superioridad de la estirpe de Augusto, a combatir en dos guerras mundiales o a revivir el horror en la guerra de Yugoslavia. Estado, patria, nación, destino universal, unidad nacional, etc., son esenciales para colectivos humanos que, definiéndose en base a factores étnicos, religiosos o en base a fronteras antiguas o actuales, intentan hallar alguna certeza en un mundo incierto y tambaleante diciendo «somos diferentes y mejores que los otros». Este problema, alejado geográficamente de España, está desarrollándose en nuestra propia escuela. Basta con echar un vistazo

al Diseño Curricular Base de educación primaria de las diferentes comunidades autónomas con competencias educativas.

La paradoja se produce cuando, por una parte, se intensifica la manipulación de la memoria para convertirla en conciencia histórica de un colectivo a través de símbolos (banderas, himnos, fiestas, centenarios, monumentos) y, por otro, cuando se volatilizan los contenidos históricos en la escuela primaria. La actual crisis metodológica y conceptual de la disciplina histórica ha permitido el asalto a su enseñanza por los *bárbaros del norte*. La tendencia a la especialización de los profesionales ha derivado en mensajes complicados, muy alejados de las necesidades e intereses del ciudadano de a pie, y también del maestro. La palabra historia evoca en muchas de nuestras mentes horas pesadas de la infancia en las que era imprescindible aprenderse de memoria el conjunto de sus conocimientos: leyes, reyes, batallas, fechas, nombres de héroes, o el relato de una campaña militar o las obras de tal o cual filósofo del momento. Como consecuencia: sus nombres y sus vidas no nos decían nada, estaban en un mundo lejano y superior, fuera de nuestro alcance. Nada hacía vibrar nuestras fibras, y pronto lo olvidábamos todo como un conocimiento inútil.

Frente al conjunto de las disciplinas científicas o técnicas, la historia y las humanidades se consideran materias poco prácticas, ancladas en la sabiduría de un ratón de biblioteca, aburridas y que no dan de comer. A todos nos gusta algo de la historia, aunque sea en sentido lúdico. Nos divierte ver una película de romanos (aunque al auriga se le vea el reloj cuando atiza con el látigo a sus caballos). Disfrutamos cuando Liz Taylor (prestando sus ojazos verdes a Cleopatra) engatusa al pobre Rex Harrison, o cuando Bruto (James Mason) traiciona pérfidamente a César y le convierte en un pincho moruno, en los Idus de Marzo. En la historia de España, quién no recuerda a Juana la Loca (Aurora Bautista) llorando la muerte de su hermoso Felipe («El rey no está muerto, está dormido») en *Locura de Amor*.

Las obras de historia se venden bien; colecciones de fascículos, vídeos, libros y demás chatarra de Kiosko, Historias de España, de los barcos veleros, Erase una vez el hombre, civilizaciones perdidas, arqueología de las ciudades antiguas, atlas históricos, etc. Qué decir de los relatos de amor entre reyes y reinas... de las historias de intrigas cortesanas, de las biografías noveladas, o de las leyendas populares con visos de veracidad. Entre ellos la novela histórica (Robert Graves, José Saramago, L. Sciascia, Kate O'Brien, o Jean Marie Auel) de la que un consumo prudente y selecto puede contribuir con eficacia a la afición histórica más científica.

El conocimiento de la historia es una necesidad, una demanda social que es preciso atender desde muchos campos (ministerios, comunidades autónomas, ayuntamientos, la familia...) y sobre todo desde el sistema educativo, donde la historia debe tener su propia función. Por consiguiente, debemos considerar desde nuestro punto de vista de enseñantes, que la reflexión histórica es un elemento medular en la forma de contemplar el mundo en la cultura occidental. También es cierto que los historiadores

no han sabido o no han podido adaptarse a los nuevos tiempos: nuevos problemas sociales, nuevos lenguajes, nuevos medios de comunicación, nuevas tecnologías, en un mundo en permanente transformación. Es obligado encontrar una utilidad nueva. La sociedad demanda y consume historia (aunque sean tebeos del *Capitán Trueno* o del *Sargento Gorila*) y desde la escuela hay que recordar sus valores como instrumento para formar al individuo.

Tomando como referencia el grito «¡que inventen ellos!» se puso la mirada en las experiencias realizadas en Francia, Gran Bretaña o Italia. La consecuencia más importante fue que aquellos renovadores de la enseñanza de la historia contribuyeron a disminuir el papel de la historia en el global del curriculum de la enseñanza básica y secundaria, deslumbrados por una idea luminosa: las Ciencias sociales como corpus disciplinar.

La difícil coyuntura histórica que atravesó este país a finales de los setenta y ochenta (lo que pomposamente llamamos los historiadores Transición democrática) sembró una situación de ingravidez histórica, de olvido voluntario del pasado más reciente y del más remoto que nos recordara modelos parecidos. Ese valium-S intelectual iba dirigido a un país que no debía remover un pasado que podía levantar ampollas en el presente. ¿Quién responde al enigma de porqué hoy en 1997 se sigue sin explicar en las aulas de primaria o secundaria la Guerra Civil española con la suficiente dedicación? Un programa demasiado extenso, el mes de junio que se echa encima; las mismas excusas de siempre. El resultado final ha sido un importante retroceso del conocimiento histórico en el conjunto global de los programas educativos, tampoco exclusivo del Estado español.

La demolición de la historia en la enseñanza primaria es una realidad en el actual sistema educativo español. Ha pasado a considerarse una materia accesoria que, en el mejor de los casos, facilita conocimientos complementarios y eruditos que favorecen la adquisición de un barniz cultural. Rellenar crucigramas, dar conversación en reuniones sociales, encontrar novio, chascarrillos en mitines electorales o concursos televisivos:

- (Presentador) «Háblenos de Nikita Kruchov»
- (Concursante seguro de ganar el premio) «¡Ah, si! el delentero centro del Barça, si hombre, si, bota de oro del año...»

Sorprendentemente, agarrándose a unas estadísticas que demostraban que el fracaso escolar en las asignaturas de «Sociales» iba en aumento, el ataque ha sido cruel desde la psicología evolutiva y la pedagogía. Continuamente se nos ha señalado que los niños o los adolescentes no podían entender historia, que no la encontraban útil por la abstracción de sus contenidos, que los conceptos ligados a la temporalidad, causalidad o empatía eran tremendamente difíciles de asimilar para unos muchachos que cifran su horizonte intelectual en la música de las Spice Girls.

El problema es saber si es un problema de la estructura mental correspondiente al estadio de desarrollo (made in Piaget), o como dicen algunos profesores de historia

«cualquier cosa puede enseñarse a cualquier edad si se utilizan los instrumentos adecuados» Nadie se cuestiona que el álgebra es útil para la vida de los niños, ni si los niños se lo pasan bomba en la clase de Lengua, con esa profesora empeñada en meterles por los ojos la terminología del estructuralismo de Chomsky.

Por otro lado, en los últimos veinte años la palabra olvidoha vencido a memoria. y esa ha sido una tarea consciente de los gobernantes, de la clase política y del conjunto de la sociedad. No recordar lo sucedido significa no remover heridas, significa que todo y todos son buenos dependiendo de lo que se haga de aquí en adelante. Esta ley de punto final sobre la historia de España ha conseguido no solo olvidar el pasado más reciente, sino lo que es más grave, su reivindicación por unos adalides de lo imposible que no encuentran oposición por ignorancia colectiva. y los maestros tienen una gran responsabilidad. ¿Quién tiene miedo de la historia de España? ¿Quién tiene miedo de enseñarla en un aula?

Una apreciación desde la calle. Desprestigiamos la enseñanza de la historia en la escuela, en el bachillerato, en la Universidad, pero todo el mundo se siente con valor (y hace falta valor, como decía esa canción de Radio Futura) y con derecho para opinar y hacer juicios históricos, incluso en los medios de comunicación. El problema radica en que, si muchas de esas críticas son certeras y llevan mucha razón, no han conducido a un replanteamiento de la materia, sino que la han colocado en la lista de especies en peligro de extinción. Los profesores de historia, se han transformado de la noche al día (como si hubieran tomado una mágica pócima estilo Dr. jekyll) en profesores de Ciencias Sociales o, como dicen los chavales de primaria:

- «Mamá, hoy salimos al museo con don vicente, el profesor de «Cono».
- (Mirada desenfocada) ¿Quién?
- El profe de Conocimiento del Medio, ¡que no te enteras, contreras!».

El resultado es que tal desorientación les ha llevado a algunos profes a mantenerse en el más rígido e intolerante tradicionalismo (autoridad, historia política, datos, fechas, reyes, disciplina...) o a convertir su clase en un circo (aprendizaje por descubrimiento, el niño como historiador, materiales y materiales, recursos inductivos, construcción individual, etc...)

En el marco de la Reforma Educativa la historia ha experimentado un retroceso dramático. En primaria queda totalmente diluida en el campo de las experiencias sociales y naturales, y en secundaria a duras penas se ha mantenido bajo mínimos. Es curioso, a nadie le interesa, pero nadie renuncia a su control. El caso de las administraciones autonómicas es significativo. Así, por ejemplo, los contenidos de Ciencias Sociales de Cataluña han motivado numerosas polémicas y negociaciones que aparecen con frecuencia en las primeras páginas de los diarios. La historia desaparece, pero sigue siendo el caballo de batalla de los nacionalismos periféricos españoles para crear conciencia e identidad de ser partícipes de un hecho diferencial. Yo lo llamaría la vuelta al nacionalismo escolar que, siguiendo los modelos de los viejos textos de Serrano de Haro o de Pemán que estudiaron nuestros padres, se

busca que cada comunidad autónoma sea una nación con «unidad de *destino* en 10 *universal*».

¿Lloramos como plañideras los profes de historia porque nos roban plazas y posibilidades de promoción en el *cursus honorum* de la enseñanza? Joan Santacana afirma que la historia tiene el papel que se merece, el que le han otorgado los enseñantes, los historiadores, los intereses del Estado y la sociedad en general. Para que recupere protagonismo y validez es preciso que haga méritos, que se lo gane a pulso, y que demuestre una utilidad y una funcionalidad social que justifique su protagonismo en la enseñanza. También es necesario que la sociedad explicita de una manera seria esa demanda de historia que expresa por canales poco adecuados: sustituir el aula por el kiosko, una historia científica y útil frente a la de todo a cien.

La historia ha estado presente en todos los planes de estudio de la enseñanza primaria y Inedia de este siglo, tanto en España como en los restantes países europeos. Ello obedece a que ha existido siempre cierto consenso social acerca de la importancia de la disciplina histórica para la formación de los ciudadanos. De todas formas, «the times are changing» (que cantaba Dylan) o los tiempos nos están cambiando. ¿QUÉ tiene que ver la enseñanza de la historia de la España de principios de siglo con la actual? ¿No es otra historia y otra forma de hacer historia la que se producía en la España del Nacional-catolicismo y la que se contempla en la LOGSE? ¿Quién tiene miedo de la historia de España?

Parece que estamos de acuerdo en que es necesario enseñar historia. Ahora empiezan las divergencias: ¿qué debe de seleccionarse para que figure en el curriculum de la disciplina? y ¿cómo debe acometerse la práctica de su enseñanza? En definitiva, dos viejas preguntas: ¿qué historia enseñar y cómo enseñarla? Las respuestas que les demos nunca tendrán un carácter definitivo. La concepción de la historia es cambiante y la problemática de su transmisión, vía escuela, afecta a una sociedad asimismo en permanente transformación. Aunque la pregunta que casi nadie se plantea conscientemente es la crucial, ¿para qué sirve?

Aparece aquí la figura del maestro, eje y luz del problema. ¿Estarán capacitados nuestros futuros maestros, hoy alumnos de las escuelas de magisterio para seleccionar los objetivos a conseguir, determinar qué contenidos transmitir, descubrir sus intrínsecos y manipulaciones, estimular el aprendizaje y defender la utilidad de una disciplina conocida antaño como historia?

El viejo dilema de conocimientos versus métodos no tiene sentido hoy en día. Los alumnos del viejo plan de magisterio de la especialidad de Ciencias Humanas de la UAM se quejaban del excesivo número de asignaturas que se referían al qué enseñar: Historia antigua y medieval, moderna, contemporánea, todas las geografías, etc...). Los actuales protestan por la aplastante presencia de didácticas: ¿cómo sin qué?

He denominado jocosamente *sindrotne* de *Alfonsito* al conjunto de quejas, manifestaciones individuales o públicas, rumores de barra de cafetería o resultados

de encuestas más o menos rigurosas que los alumnos de una escuela de formación de profesorado emiten sobre la utilidad de aprender (necesariamente implica también la utilidad de enseñar) disciplinas como la historia, tanto en escuelas de magisterio como en la escuela primaria. Incapaz de resumirlas en complicados argumentos he preferido representarlas en una especie de pliego de cordel, al estilo de los ciegos contadores de historias de antaño. (Ver viñetas finales) .

Podemos conjurarnos, como si se tratara de un grupo de conspiradores que desean acabar con la vida del tirano Julio César, y proclamar la fe en el valor formativo de la historia. Las dificultades de su enseñanza no deben amedrentarnos, sino que deben ser un estímulo, para encontrar un camino correcto. Si no es en la escuela (por ausencia de maestros adiestrados y bien pertrechados de estrategias) donde niños y niñas aprendan de su pasado para sentirse protagonistas del presente y creadores del porvenir, estaremos entregando un patrimonio ancestral a los intereses coyunturales de la política o al vulgar anaquel de un kiosko de prensa. Seguro que muchos maestros tienen miedo de enseñar una historia que genere alumnos tan luciferinos como nuestro Alfonsito, pero ¿no sería hermoso?

Albert Camus, prenio Nobel de Literatura, recuerda en su novela autobiográfica *El primer hombre* la imagen de un modesto profesor de la escuela elemental de Argel y de sus clases de historia:

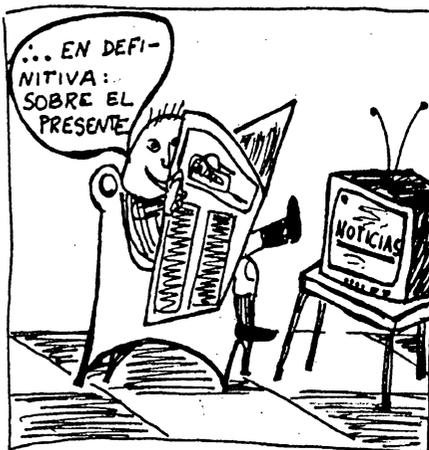
« No, la escuela no sólo les ofrecía una evasión de la vida de la familia. En la clase del señor Bernard por lo menos, la escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial todavía para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir. En las otras clases les enseñebn, sin duda, muchas cosas, pero un poco como se ceba a un ganso. Les presentaban un alimento ya preparado rogádoles que tuvieran a bien tragarlo. (...) En la clase del señor Bernard, sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el inundo» (Camus, 1995, p. 128-129)

BIBLIOGRAFIA

- CAMUS, A. (1995) *El primer hombre*. Barcelona: Tusquets.
- CARRENO, M. A. (1863) *Compendio del manual de urbanidad y buenas maneras para el uso en las escuelas de ambos sexos*, Nueva York: Appleton y Cia.
- FONTANA, J. (1982) *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona: Crítica.
- HOBSBAWM, E.J. (1994) "La Historia, de nuevo, amenazada". *El Viejo Topo*, 72, 74-81.
- MANUAL de la historia de España. Segundo grado. (1939) Santander: Instituto de España.

* Las viñetas que siguen a continuación se basan en una libre utilización de la tira de El Perich (Fontana, 1982, p. 7) complementada con dibujos personales. El dibujo de Quino lo añadí gracias a la inteligente sugerencia de una alumna experta devoradora de su obra.







La comprensión del ritmo histórico a través del análisis de un acontecimiento. Medios de comunicación/Ciencias Sociales/actualidad.

MARIA PILAR RODRÍGUEZ FLORES
Universidad de Extremadura

INTRODUCCIÓN

Pensamos que la utilización de la prensa en el aula, como estrategia didáctica, puede contribuir a poner fin a la dicotomía entre escuela y sociedad, en unos momentos especialmente sensibles, que precisan mayor interacción entre escuela y sociedad, es decir entre aula y vida. Consideramos que deben hacerse más permeables las líneas divisorias que aún perviven entre Escuela y Comunidad, teniendo en cuenta que la memoria electrónica desde los años 60, está cambiando el ritmo de la vida social. La informática impacta de forma agresiva el mundo en que vivimos y la tecnología esta cambiando nuestras vidas. Es por esto por lo que pensamos que los docentes debemos enfrentarnos a esta realidad cambiante y no permanecer impasibles ante ella, en momentos de fuerte aceleración histórica, en los que el libro está siendo sustituido por computadoras portátiles y el periódico convencional de papel tenga sus días contados para algunos.

En el contexto de la Reforma y en el umbral del s, XXI, el reconocimiento oficial de la incorporación de los « media» como fuente de información imprescindible es una prueba más de su especial significado en nuestra sociedad. La omnipresencia y grado de especialización de los medios de comunicación puede provocar un cambio profundo en la escuela, al poner en contacto al alumno/ a con canales y vías más atractivas que ella misma.

Por todo ello, partimos de las hipótesis siguientes:

- 1.- La reciente incorporación «oficial» de la prensa en el proceso enseñanza/ aprendizaje en nuestro país, no se ha realizado aprovechando todas las posibilidades que tal medio encierra. En parte por la escasísima tradición de su uso en España y por el hasta ahora escaso valor prestado a dicho medio, si se compara con otros países.

El reconocimiento concedido por la Reforma educativa, ha hecho surgir múltiples ensayos para su introducción en las aulas, muchos de los cuales no se ajustan, fundamentalmente, a los principios metodológicos en los que la propia Reforma se inspira.

- 2.- Por otra parte, la inclusión de materias referidas al *mundo actual*, en la *Enseñanza Secundaria Obligatoria* hace necesario el inicio de un debate sobre su definición y posibilidades. En los currículos de la Reforma se ha «oficializado» la necesidad de conocer esta parcela educativa historiográfica, abriendo un camino escasamente pisado dentro de un ámbito del saber con grandes posibilidades didácticas.

El trabajo que presentamos pretende evidenciar la importancia de la utilización racionalizada de los mas s-media - prensa en particular - con fines didácticos, para su incorporación a los planes de formación del profesorado, en el Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, area de Ciencias Sociales.

1.- OBJETIVOS

No sería necesario demostrar ahora que la prensa puede ocupar un lugar dentro del aula con diversas funciones, evidenciando las posibilidades que tiene en el proceso enseñanza."aprendizaje, tanto como medio de comunicación, como reflejo de la actualidad en el campo de las Ciencias Sociales, en un doble recorrido de descubrimiento e investigador.

- 1.- Dejar constancia de la importancia de un medio de comunicación, conscientes del itnpacto sobre la sociedad y la educación actual.
- 2.- Provocar su uso en el aula de Ciencias Sociales, historia... COlno material didáctico convencional.
- 3.- Utilizar la prensa escrita como fuente de conocimiento de la realidad.
- 4.- Introducir la prensa escrita como ayuda a la investigación y reconstrucción de la historia del presente.
- 5.- Valorar y constrarstar la credibilidad de los medios de información cuando trasmiten mensajes.

2- ACTUALIDAD/MEDIOS DE COMUNICACIÓN y CIENCIAS SOCIALES.

La investigación histórica es el «estudio de los mecanismos que vinculan la dinámica de las estructuras» (P. Vilar, 1980), es decir, las modificaciones espontáneas de los hechos sociales de masas, la sucesión de los acontecimientos, en los que intervienen los individuos y el azar. Así pues, la historia es un proceso en construcción, una ciencia en suma, sujeta a cambios ideológicos y paradigmáticos, que responde a planteamientos que surgen de un momento histórico concreto, por lo que hay que presentarla al alumno/a en esta doble faceta: que le permita comprender la sociedad del pasado, e incrementar el dominio de la sociedad de presente, tal es la doble función de la historia» (Carr, 1967). Su finalidad es ayudar a hombres

y mujeres a comprender el mundo en que viven, para que desde él puedan construir el futuro.

La realidad mediática presente, con la multiplicidad de canales, ha permitido la desaparición del *documento escrito* como única fuente histórica y está dando a la presente generación el derecho a enriquecer la historiografía con su propio momento histórico. Se están produciendo cambios en los que el presente toma cuerpo, contextualizado en unos parámetros móviles y careciendo de límites cronológicos: es decir, permitiendo la simultaneidad entre la *historia vivida* y la *historia contada*, de forma que se gesten la identidad entre el sujeto que hace la historia y su traducción en historiografía. La expansión de los media y la telemática permite pues, la emergencia de la *historia del presente*. Los medios de comunicación de masas, con su presencia en la aldea global, llevan la "información y la opinión" a todos los lugares de la tierra. Es por lo que pensamos que puede ser introducida en el aula, aunque naturalmente con la debida precaución.

La *aceleración histórica* a la que estamos sometidos, permite la emergencia de la *actualidad*, al tiempo que obliga y justifica la realización de ciertos cambios en los que se recupera lo cotidiano, frente a la concepción tradicional- positivista que buscaba en el distanciamiento cronológico la base científica. Superado el positivismo, debemos ocuparnos de lo contemporáneo y de la actualidad paradójicamente desde el distanciamiento, aceptando que el presente que emerge necesita el doble parámetro: epistemológico y metodológico.

Cuando, como decimos, la historia reciente o historia inmediata se convierte en objeto de proyecto didáctico, ésta no se debe limitar a reproducir la historia contemporánea de modo convencional, pues hoyes admitido en ámbitos profesionales y académicos que el tratamiento de la historia más cercana a nosotros no puede hacerse exclusivamente con los métodos tradicionales de la historia documental y, es aquí, donde los media adquieren un fuerte protagonismo. Por tanto, se impone historiar de una manera distinta a lo que corresponde al ámbito de la historiografía tradicional (Arostegui, 1990). La gran experiencia de la historia del presente en el terreno de la investigación no la exime de plantear sus posibilidades en el terreno docente.

Aceptamos, que ningún historiador escapa a los interrogantes de su tiempo. La historia pertenece, en primer lugar, a quienes la han vivido, recordando las relaciones entre: historia, memoria e historiador / testigo. Queremos señalar en este sentido ciertos ejemplos como precursores: Homero, heterodoxo cronista de guerra, Tucídides o a Tocqueville, que contaban su «historia presente» de una manera muy semejante a como se hace actualmente, como testigos preocupados por la comunicación, es decir, teniendo presente al futuro receptor y por tanto al futuro (Cuesta, 1993) .

3.- ACOTACIONES A LA REFORMA.

Sabemos que el currículo de Educación Secundaria, por su carácter abierto, concede al profesorado una mayor autonomía. La incorporación de forma oficial del

«tratamiento de la información» permite la consideración de la prensa escrita como objeto integrador del currículum escolar, cuya justificación viene dada por la demanda social, desde la perspectiva de que los mass-media son una fuente de información imprescindible en nuestra realidad socio-cultural y en consecuencia se han de conocer, comprender y analizar en el contexto escolar (Dwyer y Walshe, 1984).

La reforma introduce una nueva perspectiva: no sólo el conocimiento de los medios en el aula y su uso didáctico, ambos integrados en el currículo, sino que también recoge como objetivo el mundo actual en todas sus variables y facetas, como necesidad docente / discente. Parecen evidentes, por tanto, las posibilidades y necesidades didácticas de una historia reciente. Se trata, pues, de recuperar la dimensión de coetaneidad inherente a la historia contemporánea.

Leamos los ejes temáticos de la E.S.O. en general, y en particular en el área que nos ocupa, y veremos como tanto en sus hechos y conceptos como en los procedimientos y actitudes se infieren el conocimiento de los medios en sí, cuanto sus posibilidades didácticas e investigadoras en un diseño curricular que pretenda satisfactorios resultados.

4.- SOBRE LA HISTORIA DEL TIEMPO PRESENTE.

Como bien sabemos hoy son patentes las dificultades de la periodización de la historia, siendo de alguna manera obsoleta la tradicional división en edades, y especialmente en el caso de la historia contemporánea. La aceleración histórica, vertiginosa en nuestros días, evidencia aún más nuestra difícil contemporaneidad con Napoleón, por ejemplo, o con las personas que han vivido a principios de nuestro siglo e incluso con los que han vivido hace tan sólo 30 o 40 años.

Es por esto, por lo que para algunos historiadores el presente es un terreno privilegiado de trabajo, al que debemos acercarnos a pesar de las grandes dificultades que encierra esta aproximación, en un recorrido paralelo a otros posicionamientos distintos.

Las posibilidades que ofrece el estudio del presente son recientes, podemos decir que están latentes especialmente desde los años 80, aún siendo un objeto de análisis con contornos no bien delimitados. Es curioso que poseyendo en nuestros días las redes de información / comunicación más impresionantes de la historia, desconozcamos en gran medida lo que pasa a nuestro alrededor. La guerra del Golfo fue la prueba más evidente, de que aún siendo un conflicto en « directo », desconocimos en profundidad su auténtico significado, en parte por la subjetividad informativa que nos hizo llegar una particular visión del conflicto, al ser una cadena norteamericana en exclusividad la trasmisora de gran parte de la información.

Somos conscientes que las dificultades hacen del estudio del presente un problema conceptual todavía sin resolver, al que se puede llegar de forma interdisciplinar y que muestra una riqueza de acepciones: *historia del tiempo presente; historia inmediata; historia reciente e historia del presente ...*

Los difíciles «cortes cronológicos» y el problema de lo contemporáneo obliga a plantearnos la actualidad incluida en la historiografía, en un camino no consolidado aún, pero necesario en el que a las edades ya conocidas, algunos añaden un tiempo presente, tras la II guerra mundial, no como una nueva edad, sino como un complemento necesario a la propia coetaneidad.

5.- EL TIEMPO Y EL RITMO DE LA HISTORIA: EL ACONTECIMIENTO COMO PARTE DEL TIEMPO.

Podemos comenzar citando a dos grandes historiadores, como base a nuestra argumentación, M. Bloch y F. Braudel. El primero afirma que: «la historia trata de los hombres en el tiempo », señalando el segundo que «el historiador no se evade nunca del tiempo de la historia». Tales afirmaciones constatan cómo el parámetro temporal es protagonista, pues bien sabemos que la historia se produce en el tiempo y no escapa a las implicaciones epistemológicas de la definición del tiempo.

Sabemos, por otra parte, que existen diversas duraciones temporales, de las que elegimos para este trabajo una, el acontecimiento. El acontecimiento pone en cuestión el orden natural y social del mundo en una secuenciación en la que intervienen, no sólo mujeres y hombres sino también el azar. La Humanidad cambia en un doble parámetro: en el espacio y a lo largo del tiempo, a través de un ritmo diferente:

tiempo	espacio
.. acontecimientos	-local
.. procesos de cambio	..regional
.. permanencias.	-global

El concepto de acontecimiento nos permite definirlo como un suceso importante -unidad de conocimiento- que constituye el elemento de todo proceso histórico.

Nos hemos planteado penetrar en el terreno de la duración temporal desde el acontecimiento . el tiempo. como objeto de análisis, que vamos a realizar desde los medios de comunicación, en particular desde la prensa. Nuestro método tiene como base la prensa escrita, que refleja el acontecimiento - no sólo en el tiempo, sino en el devenir - desde diversas ópticas y planteamientos. Gracias a su lectura y análisis podemos penetrar en el proceso de comunicación y su doble mensaje: lingüístico y metacomunicativo... La aparición de la memoria electrónica, no sólo cuantitativamente sino cualitativamente, permite la emergencia de la metafuente. Sin embargo no queremos dejar de señalar que es difícil plasmar bien lo que intentamos decir (proceso de comunicación), porque la palabra está llena de signos contradictorios: la mirada que acompaña las palabras y los gestos que subrayan la mirada. (El Mundo 27/nov/93). Es por esto por lo que el estudio del medio será previo a su uso con fines didácticos.

La historia no se puede separar de los acontecimientos y la actualidad no puede conocerse sin la incorporación del análisis del acontecimiento. La *duración temporal* es algo que aprendemos a construir, siendo el concepto de tiempo relevante para las Ciencias Sociales y especialmente para la historia:

« el historiador no se evade nunca del tiempo de la historia: el tiempo se adhiere a su pensamiento como la pala del jardinero» (Braudel, F. 1968).

Durante mucho tiempo la historia oficial académica y docente estuvo instalada en sus «acontecimientos». La historia «evenementielle», la suma de fenómenos de corta duración, eminentemente positivista, daba al acontecimiento entidad y contenido histórico por sí mismo y sin relación alguna con fenómenos de más larga duración. Hoy consideramos que los acontecimientos, sólo serán válidos si son inteligibles en relación con la sociedad que los produce, lo que a su vez explica y es la causa de la inmediata historización del acontecimiento, cuyo interés estaría en función de su interpretación como «flash cronológico», eco de la sociedad que lo produce, que parece que quiere subrayar algo más: «la parte que corresponde a lo no acontecimental» (Nora, 1985)

Desde otra perspectiva, superada la concepción positivista, hoy podemos considerar la historia del acontecimiento como una historia contemporánea, pero de una forma distinta, que nos obliga y permita, no sólo situarlos en un *contexto estructural* más *amplio*, sino también analizar, valorar y contrastar la información que recibimos del acontecimiento. En este caso concreto el ejemplo es bastante obvio ¿hay que enseñar la Guerra del Golfo, sus causas, su espacio geográfico... etc, o también cómo hemos visto la Guerra del Golfo? Este parámetro marca el interés del descubrir los medios de comunicación para desvelarlos, los niveles de verdad que presentan, 10 que esconden subliminalmente, etc.... y hacer más difícil su manipulación en una primera fase de trabajo, para pasar después a su uso en el aula. Sólo así deben penetrar los muros de la escuela con fines didácticos.

6.- METODOLOGÍA

Muchos profesores/as, pensamos que la pedagogía utilizada tradicionalmente resultaba insuficiente para el desarrollo positivo de la actividad docente, y que podría ser reforzada con la utilización de otros recursos didácticos. Es aquí donde aparece la prensa, como otros posibles medios, como estrategia didáctica, sometida a análisis en el «aula de prensa».

Los massmedia son fuente imprescindible de nuestra realidad socio-cultural y forman parte del curriculum. Debemos pues introducirlos en el aula abierta - taller de prensa- pero con una relación nueva. En este ejercicio didáctico el profesor actúa construyendo una estrategia flexible adaptada. En este caso, además, se añade la conveniencia de la labor o el trabajo de grupo, que resulta indiscutible para casi todas las situaciones en las que se introduce la prensa en el aula.

Efectivamente, el grado de participación y protagonismo de los propios alumnos sobre el proceso de trabajo, los modos de convivencia que se propician, el grado de autonomía que se logra, etc., con el trabajo que hemos practicado se ha basado en la idea de alcanzar un conocimiento socialmente compartido como objetivo. Las

variadas formas en las que se puede traducir la socialización pueden lograrse con el trabajo de la prensa, porque:

Se usan métodos que estimulan el espíritu de servicio, de cooperación y solidaridad.

Ayudan al alumnado a incorporarse a la vida de la comunidad conociendo sus problemas y preocupaciones actuales.

Se destaca lo socialmente útil y nos basamos en criterios sociales para la estructuración del currículo.

Elegimos para su estudio temas de interés social, que suele estar en la mente de todos, por su presencia en los medios.

Estos comportamientos prácticos se mantienen siempre presentes a través de una doble vía:

- 1.- Incorporando a las tareas escolares temas de interés social, económico, político... reflejo del entorno que reflejan los media.
- 2.- Desarrollando técnicas de socialización.

En definitiva, se tiene presente que enseñar no es simplemente transmitir un saber, sino enseñar a pensar, actuar, convivir, poseer una actitud crítica etc.....En todo caso, una tarea ineludible por parte del profesorado es la de promover una interacción fructífera entre la escuela y la comunidad. Las actividades que hagan realidad tal propósito suelen determinar la elección de los temas de nuestros trabajos.

7.- MATERIAL.

Prensa, bibliografía, atlas, diccionarios, revistas.

Prensa de septiembre, diciembre de 1990, enero 1991, febrero 1992.

Periódicos durante el proceso y después de la Guerra del Golfo: El Mundo, El País, Hoy, ABC, Extremadura...

S.-ANEXO.- TRABAJO PRÁCTICO DESARROLLADO.

Comprender el ritmo histórico a través del análisis de un acontecimiento:
la Guerra del Golfo Pérsico (1990 /91)

1.- Área: Historia, CC SS

Ciclo: E.S.O.

Tiempo: 5 horas (siempre que se trabaje de forma sistemática con la prensa escrita en el aula)

2.- objetivos

- Aproximar la noción de actualidad a través del análisis de la prensa escrita teniendo en cuenta los siguientes objetivos, en una doble perspectiva que contempla dos parámetros: tiempo y el medio (prensa).

A través de la lectura comprensiva individual y en grupo y el análisis de los medios de comunicación escritos, aproximarnos al acontecimiento, de manera

que podamos mostrar al alumnado la riqueza de la actualidad. El acontecimiento como puesta en cuestión del orden habitual del mundo, puede ser analizado desde los media.

Tiempo

Investigamos la realidad temporal para comprender la actualidad como parte del presente, e implicamos de forma activa al alumnado, para que vean la realidad como un estadio final de un proceso, que es a su vez antecedente inmediato del presente.

Media -(prensa)

Contrastamos diversas informaciones sobre el mismo acontecimiento y analizamos la manera de dar el mensaje informativo. Tratamos en definitiva de buscar la verdad, la subjetividad o la manipulación que encierra la información. Desde una posición que pueda emerger el espíritu crítico y potenciar la libertad de expresión al tiempo que se facilite el diálogo y la construcción conceptual.

DEL HECHO AL ACONTECIMIENTO I

Objetivos

- 1.- Aproximar la noción de actualidad
- 2.- Reflexionar sobre los componentes / protagonistas de un acontecimiento
- 3.- Situar el acontecimiento en un contexto estructural de más larga duración
- 4.- Intentar comprender cuáles son las preocupaciones e intereses de la prensa escrita

Conceptos

Hecho, noticia, acontecimiento

Nivel

Secundaria Obligatoria

Tiempo

5 horas

Material

Prensa escrita durante varios días: vida y muerte del acontecimiento

Organización

Aula de prensa

Trabajo en grupo

- Ideas previas
- Búsqueda de información

- Análisis de información
- Actividades de interacción para resolver problemas.

DEL HECHO AL ACONTECIMIENTO II

Desarrollo

- 1.- El acontecimiento, un importancia particular dada -a-la noticia:
 - a- Significar todos los hechos diversos del día
 - b.- ¿Cuáles son los hechos diversos desarrollados un día o los días siguientes?
 - e- Comentar y comparar las elecciones de la redacción; el tiempo o el espacio para desarrollarlas; o cuando no pasa nada. ¿Qué escriben en el periódico?
- 2.- ¿ Por qué se le da importancia al acontecimiento ?
 - a- Su carácter excepcional: novedad, relevancia.
 - h- Su resonancia social, afectiva...
 - c.-El acontecimiento como puesta en cuestión del orden habitual del mundo
- 3.- Actividades
 - a.- Recoger información sobre el acontecimiento en diversos medios
 - b- Situar el acontecimiento en el doble parámetro espacio/ tiempo
 - c.- Situar el acontecimiento en un contexto estructural de más larga duración, que permita emerger los fenómenos ideológicos, económicos etc., como parte indiscutible del entramado del propio acontecimiento.
 - d- Valorar las informaciones recibidas y la manera de dar la información

BIBLIOGRAFÍA

- ACONTECIMIENTOS DE ACTUALIDAD Y SU UTILIZACION EN EL AULA
(1972) Cuadernos Kapelusz , Buenos Aires.
- AROSTEGUI , J (1990) *Historia reciente o del acceso histórico a realidades sociales actuales*. Barcelona: Laia,
- BALLESTA, J. (1991) *La incorporación de la prensa a la escuela*. Madrid: Seco Olea.
- BRAUDEL, F. (1968) *La historia y las CE SS*. Madrid: Alianza.
- CARPENTER, E , Mc LUHAN (1981) *El aula sin muros*. Barcelona: Laia,
- CORZO JL (1989) *Leer periódicos en clase*. Madrid: Ed. Popular
- CHEYNEY, A.B. (1982) *La enseiuiuiza de la lectura por el periódico*. Madrid: Ed. Cincel Kapelusz,
- DWYER, B Y WALSHE, B (1984) *Learning to Real the Media: A Teacher's Guiude to Media Education*. Primary English Teaching Association. Rozelle, Australia.
- ELSTER, J. (1993) *Tuercas y Tornillos. Una Intriducción a los conceptos básicos de las CE SS*. Barcelona: Gedisa.
- FELDMAN, E. (1977) *Teoría de los medios masivos de la comunicación*. Buenos Aires: Kapelusz,
- GONNET ,J (1987) *El periódico en la escuela. Creación y utilización*. Madrid: Narcea,
- GUILLAUMET, J. (1988) *Conocer la Prensa. Introducción a su uso en la escuela*. Barcelona: Gustavo Gilí.
- KIENTZ , A (1974) *Para analizar los tness- media*. Valencia: Ed F. Torres.
- MIRAVALLS, L (1987) *Periodismo. Una enseñanza creativa e interdisciplinar*. Madrid: II Curso Prensa- Escuela. MEC.
- MORILLA SEGURA, M. (1981) *El periódico. Un diálogo de la escuela con la actualidad*. Madrid: Narcea , I E P S.
- PEREZ GOMEZ, A. (1991) « Formación inicial del Profesorado de Secundaria. Fundamentación pedagógica». *Jornadas de COu*, Universidad de Málaga.
- RODA, S., BELTRAN DE TENA (1988) *Información y comunicación: los medios y su aplicación didáctica*. Barcelona: Gustavo Gilí.
- RODRIGUEZ FLORES, P.(1994) *Actas del IV Encuentro Internacional sobre el Libro Escolar y el Documento Didáctico en Educación Primaria y Secundaria*. Universidad de Extremadura
- ROTGER , B (1988) *La Prensa escrita como objeto de estudio integrado en el curriculum escolar*. Cuenca: Universidad Nacional Menedez Pelayo.
- SEVILLANO, M y BARTOLOME, D. (1989) *Prensa: su didáctica; teoría, experiencias y resultados*. Madrid: UNED.
- VILAR, P. (1980) *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica.
- ZABALZA, M (1984) « El análisis de la enseñanza desde el modelo comunicacional». *Enseñanza*, 2.
- ZABAIZA, M (1986) *El periódico como instrumento interdiscipliner*. Madrid: I Curso Prensa Escuela, MEC

El concepto y la imagen de escuela en los diplomados universitarios de magisterio

JOSÉ MARÍA RODRÍGUEZ LÓPEZ - M^a PILAR AGUDO BAEZ
Universidad de Huelva

La escuela es la organización de la que se han dotado las sociedades modernas, para llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje de sus miembros más jóvenes. La razón básica de su existencia es pues, la posibilidad de ofrecer de manera continua, experiencias educativas interesantes a juicio de la sociedad. Y aunque su función educativa la comparte con otras instituciones sociales como la familia, la iglesia, etc., es en la escuela, y por razones estructurales de la propia sociedad (incorporación de la mujer al mercado de trabajo, la reducción del número de miembros de la familia, la profesionalización del servicio del hogar, etc.), donde se deposita, cada vez más, la responsabilidad de socializar a los individuos, proporcionándole el suficiente bagaje de conocimientos y valores, que asegure una integración correcta en la sociedad. Es ésta, la dimensión conservadora de la tarea educativa.

«La sociedad prepara a sus miembros del modo que le parece más conveniente para su conservación, no para su destrucción... el grupo impone el aprendizaje como un mecanismo adaptador a los requerimientos de la colectividad» (Sabater, 1997, 147)

A ella se añade casi de manera consustancial la dimensión transformadora de la escuela, que a la vez que transmite el legado que la sociedad considera, crea la insatisfacción suficiente para entender y tratar de solucionar de manera creativa los conflictos, las alternativas que la propia sociedad encierra.

«Tan importante resulta poner de relieve en el análisis el modo en que la sociedad se proyecta en la vida de la escuela como la potencialidad y riqueza de la escuela como organización y de sus prácticas y actividades en la búsqueda de propuestas y vías alternativas para la propia sociedad» (Coronel, 1996, 32)

La escuela, como institución educativa, constituye, por tanto, un elemento de una trascendencia extraordinaria en la sociedad.

La creación de la escuela permitió, por una parte, atender a sectores más amplios de la sociedad y, por otra, que los profesores que venían trabajando separadamente, desarrollasen su labor en una estructura organizativa común que fue poco a poco haciéndose más compleja.

Este contexto organizativo en el que se constituye la institución escolar, es algo más que espacio físico donde se desarrollan de manera regular y sistemática una serie de saberes, sino que su naturaleza repercute en las actividades de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo profesores y alumnos.

Para Santos Guerra (1992) la escuela es una institución peculiar, diferente a cualquiera otra, con una gran fuerza social y cultural, sobre la que tradicionalmente se ejerce una fuerte presión social para que desempeñe objetivos múltiples, complejos y variados y, a veces contradictorios.

Su peculiaridad viene dada por las finalidades tan diferentes, por la estructuración fragmentada, la variedad de ámbitos de actuación, la problemática división del trabajo y la separación artificial entre lo educativo y organizativo, y la dificultad para evaluar los resultados conseguidos a medio y largo plazo.

La escuela es por tanto, afirma María Teresa González (1991) una organización compleja y multidimensional constituida por elementos muy diferentes entre sí que mantienen entre ellos complejas relaciones. Para su análisis propone contemplar una serie de dimensiones Dimensión estructural, relacional, de valores, entorno, procesual y cultural.

El centro educativo como institución resulta, por tanto, difícil de analizar por la tremenda complejidad que encierra y los múltiples factores y elementos que han de ser tenidos en cuenta.

Intentando superar el obstáculo que supone, como hemos visto, la conceptualización de la escuela, debido a su complejidad y a las dispares perspectivas de investigación, en múltiples circunstancias se ha empleado la metáfora para simplificar y explicar en pocas palabras el concepto pretendido.

Marcelo (1994) recoge algunas de las imágenes más frecuentes que se han utilizado para referirse a la escuela. Así, la escuela como una fábrica, la escuela como un hospital, como una familia, como una zona de guerra y como un teatro.

Lorenzo (1993) añade a las anteriores la recogida de Tyler (1991) de la escuela como un organismo vivo. O-tras metáforas son las de la escuela como arquitectura abierta o la de la escuela como comunidad, que subrayan la concepción de la escuela como una sociedad educativa cuyos esfuerzos están dirigidos tanto a satisfacer las necesidades de la sociedad en que se inscribe como las necesidades de los individuos que la componen. A partir de esta última se han desarrollado dos nuevas metáforas, citadas por Coronel, López y Sánchez (1994), la primera es la de comunidad educativa personalista y la segunda es la de comunidad escolar democrática.

Con la expresión de la escuela como anarquía organizada (Cohen, March y Olsen, 1972), se quiere poner el acento en la naturaleza accidental, pasajera, cambiante y fluida de la vida social de la escuela.

Con la escuela como ecosistema (Santos, 1990; Lorenzo, 1993) los elementos que integran el centro cobran su sentido en la interrelaciones con los demás y con el contexto que adquiere una fuerza determinante.

El propio Marcelo (1990) nos proporciona la síntesis de Glatter (1990) sobre las diferentes imágenes de la escuela que resume en:

imagen racional que se centra en el orden y las reglas y que presupone un amplio consenso de intereses y valores.

imagen colegial que pone el énfasis en la competencia y experiencia de los profesores y en las posibilidades que ofrece la colaboración para conseguir cubrir las necesidades de los alumnos.

imagen social, solapada con la anterior, que destaca la estructura del centro como suma de elementos que interaccionan entre ellos.

imagen política centrada en los intereses en conflicto que tiene los individuos y los grupos en las instituciones.

imagen cultural por la que las escuelas se entienden formadas por grupos con culturas y valores separados y diferentes, que se influyen unos a otros.

En el libro sobre Metáfora y Pensamiento Profesional de la profesora Mingorance (1991), encontramos la clasificación de las metáforas que ofrecen Lakoff y Johnson (1986):

Metáforas orientacionales: se refieren a las experiencias físicas y culturales; orientación espacial y temporal que surgen del cuerpo en relación con el medio físico.

Metáforas ontológicas: referidas a sustancias o entidades que se definen por otras sustancias, objetos o entidades, y expresan los conceptos del mundo profesional que más dominan comúnmente.

Metáforas estructurales: proporcionan la fuente más rica para la elaboración de los conceptos mentales, ellas nos permiten utilizar conceptos ya estructurados para organizar y explicar otros.

Entendemos que llegar a comprender el concepto y la imagen de escuela con que los diplomados de magisterio, cuentan al terminar sus estudios, puede proporcionar nos información sobre el concepto de educación que sostienen y sobre la carga pedagógica con la que se incorporan al sistema educativo. También puede constituir un interesante elemento de reflexión para los formadores de estos profesores, sobre el currículum aportado directa o indirectamente a través de los tres años de la carrera y el poder socializador que han tenido las diferentes asignaturas y actividades prácticas realizadas.

Para ello elaboramos un cuestionario semiabierto que pasamos a un grupo de 189 maestros recién titulados, que comienzan este curso la carrera de Psicopedagogía, Los

datos que ofrecemos en esta comunicación son un avance de los resultados obtenidos en una encuesta más amplia, donde se analizan otras concepciones diferentes.

De los objetivos que nos planteamos en el estudio traemos aquí los dos siguientes:

1. Conocer el concepto de Escuela que tienen los alumnos que terminan la Diplomatura de Magisterio.
2. Analizar y descubrir las metáforas que utilizan estos alumnos para explicar el concepto de Escuela.

Una vez que transcribimos las respuestas y realizado el análisis cualitativo de las mismas por el sistema de categorías emergentes, llegamos a las siguientes conclusiones:

Un 36,5% de los recientes maestros que definieron este concepto, consideran a la Escuela como un sistema que pretende educar y formar a los alumnos.

Como un lugar donde se enseña es vista por el 16,9% de los encuestados.

Del lugar o sistema donde enseñamos, pasamos al lugar donde aprendemos. Esta segunda parte del proceso la entienden un 6,9% de los diplomados. Podemos pensar que aún no han perdido su rol como alumnos, para adquirir el nuevo papel que les corresponde: el de maestros.

El 10% de los diplomados estiman la escuela como un proceso completo de Enseñanza-Aprendizaje.

Un 5,3% describe la escuela como un lugar transmisor de conocimientos. Se subraya el carácter pasivo del papel que desarrolla el alumno al actuar como receptor.

La Escuela es, simplemente, un lugar de educación que oferta el Estado; o un lugar donde se lleva a cabo el curriculum es señalado por el 1,6%.

La consideración de la Escuela como una asociación de personas: padres, profesores, alumnos y administración es vista por un 4,8% de los maestros encuestados.

En el mismo sentido, pero añadiendo el matiz de la actividad que realizan, se encuentra el 2,1%, que estima la Escuela como un centro de trabajo entre profesores y alumnos. Podemos intuir que estos maestros recién terminados piensan en una escuela donde se fomente la cooperación y el trabajo en equipo, el intercambio de experiencias y conocimientos, etc.

Un 3,2% nos dice que la Escuela es un centro que imparte educación integral.

El mismo porcentaje (2,6%) que ve la Escuela como Formación y Educación Social, la aprecia como un conjunto formado tanto por el edificio como por alumnos, profesores, padres,....

Con una postura más crítica, tenemos un 1%, que define la Escuela como un centro de reuniones; y el 0,1% que la señalan como un lugar donde se concentran a los niños o un centro de recogida de alumnos y justificación política.

El 2,1% de la muestra no contestó a la pregunta; no dio una definición sobre qué concepto tenían de Escuela.

Resulta difícil, como vemos, llegar a un concepto unívoco de la escuela por su tremenda complejidad y los múltiples elementos que han de ser tenidos en cuenta

para su análisis; añadimos además la escasez de puntos de vista similares a la hora de conceptualizar. Por tanto, no es raro que hayamos encontrado numerosas conceptualizaciones diferentes. Si a estas definiciones las intentamos agrupar en categorías más amplias, nos encontramos con que el 67,1% considera la escuela como una institución cuyo papel fundamental es la enseñanza; ya sea de valores, ya de conocimientos, o una educación social e integral.

La escuela como una organización, donde alumnos y profesores trabajan juntos para llevar a cabo el proceso de Enseñanza por parte de los profesores y de Aprendizaje por parte de los alumnos, es considerado por un 12,2% de los encuestados.

Nos encontramos que para un 8,5%, la escuela es, a groso modo, considerada como una asociación de personas; sin especificación de objetivos, motivos de reunión, etc.

Un 1,1% de la muestra, más crítico, considera a la escuela como un lugar cuya utilidad es tener recogidos o concentrados a los niños.

Para el análisis de las metáforas seguimos el siguiente procedimiento: primero, explicamos y aclaramos a una muestra aleatoria de 30 profesores de los que habían participado en la encuesta, la clasificación de Glatter (1990), que veíamos más arriba citada por Marcelo; a continuación y en grupos de cinco deliberaron asignando cada metáfora expresada a los diferentes tipos relacionados; por último se realizó la puesta en común para poner de acuerdo a los grupos y discutir las discrepancias. De igual forma procedimos con la de Lakoff y Johnson (1986) que hemos extraído de Míngorance (1991). El resultado fue el que añadimos a continuación, pero hemos de destacar especialmente lo interesante del proceso, por la riqueza del diálogo, las interacciones y de las reflexiones que en el curso del mismo se produjeron.

CLASIFICACIÓN REALIZADA POR GLATER

IMAGEN CULTURAL

Barco	Mercado	Locura
Teatro	Vieja	Antigua
Libro abierto	Necesidad de Reforma	Sabiduría
Libro cerrado	Diferentes culturas	Intercambio de conocimientos

IMAGEN POLÍTICA

Cambio	Baúl	Caos
La vida	Circo	Cazuela
Realidad	Cárcel	El Mundo
Gallinero	Libertad	Cajón sin fondo
Casa agradable	Encerrona	Centro de innovaciones
Lugar de peleas	Máquina quieta	Reproductora Ideología dominante
Casa de los líos		

IMAGEN RACIONAL

Árbol	Centro	Mente
Sistema	Espiral	Edificio
Colegio	Escalera	Maquinaria
Fábrica	Hormiguero	Panal de abejas
Empresa	Comienzo de estudios	Organización formadora
Institución de enseñanza	Vivienda de la educación	

IMAGEN SOCIAL

Trabajo	Zoo	Juego
Colmena	Familia	Ciudad
Comunidad	Relación	Feed-Back
Falta de calor	Interacción	Lugar de reunión

IMAGEN COLEGIAL

Medio	Aulas	Integrai
Excursión	Niños	Actividad
1 ^a casa de niños	Educación	Protección
2 ^a casa de niños	Felicidad	Sala de partos
Lugar donde se aprende	Guardería	Motor de la sociedad

CLASIFICACIÓN SEGÚN LAKOFF y JOHNSON

METÁFORAS ORIENTACIONALES

Lugar de reunión	Espiral	Excursión
Lugar donde se aprende	Escalera	Lugar de recogida
Centro de innovaciones	Lugar de peleas	Vivienda de educación
Instituciones de enseñanza		

METÁFORAS ONTOLOGICAS

Zoo	Árbol	Niños	Barco
Baúl	Vieja	Circo	La vida
Medio	Aulas	Centro	Realidad
Cárcel	Fábrica	Ciudad	Edificio
Teatro	Cazuela	Familia	Gallinero
Mercado	Encerrona	Antigua	Casa agradable
Colegio	Maquinaria	Empresa	Libro abierto
Colmena	Sala de partos	El mundo	Libro cerrado
1 ^a casa de niños	Máquina quieta	Guardería	Cajón sin fondo
2 ^a casa de niños	Necesita Reforma	Hormiguero	Casa de los líos

METÁFORAS ESTRUCTURALES

Locura	Caos	Integral	Cambio
Relación	Mente	Actividad	Trabajo
Libertad	Juego	Protección	Sistema
Sabiduría	Felicidad	Intercambio de conocimientos	Comunidad
Educación	Feed-Back	Comienzo de estudios	Falta de calor
Interacción	Reproductora ideológica	Motor de la sociedad	Organización formadora

Diferentes culturas

A la vista de estos datos, podemos seguir planteándonos otras cuestiones como: ¿qué tipo de formación e información reciben los alumnos en nuestras Escuelas Universitarias?, ¿qué imagen tienen formada los diplomados en magisterio de la Escuela?, ¿en qué momento y de qué manera se formaron dicha imagen? ¿qué repercusiones tienen para su práctica?...; que pueden ser objeto de nuevas indagaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- COHEN, M.; March, J. y Olsen, J. (1972) «A garbage can model of organizational choice». *Administrative Science Quarterly*, 17, pp. 1-25.
- CORONEL, J.M. (1996) *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- CORONEL, J.M.; López, J. y Sánchez, M. (1994) *Para comprender las organizaciones escolares. Ocho temas básicos*. Sevilla: Repiso.
- GONZALEZ, M.T. (1991) «Centros escolares y cambio educativo». En Escudero, J.M. y López Yañez, J. (Coord.) *Los desiertos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo.
- LORENZO, M. (1993) *Proyecto Docente*. Universidad de Granada.
- MARCELO, C. (1996) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: P.P.U.
- MARCELO, C. (1994) Estrategias de análisis de datos en investigación educativa. En Villar, L.M. (coord) *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona: P.P.U.
- MARCELO, C. (1991) *Aprender de la experiencia: Formación de profesores para una enseñanza reflexiva*. Barcelona: II Jornadas Estrategias Aprendizaje.
- RODRIGUEZ, J.M. (1997) *Bases y estrategias de formación permanente del profesorado*. Huelva: Hergué Impresores.
- RODRIGUEZ, J.M. (1995) *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- SABATER, F. (1997) *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994) *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Algibe,
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993) «Evaluación de los Alumnos y Aprendizaje del Profesor». En *Kikiriki*, Vol. 30, pp. 16-26.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990) *Hacer visible lo invisible. Teoría y práctica de la evaluación etnográfica de centros escolares*. Málaga: Documento fotocopiado.

Algunas claves para fomentar la creatividad en el aula

MANUELA ROMO

Universidad Autónoma de Madrid

INTRODUCCIÓN

He adoptado la definición de creatividad como «una forma de pensar cuyo resultado son cosas que tienen a la vez novedad y valor». (Romo, 1997. p.53)

Pero, aunque concibo su naturaleza psicológica como esencialmente cognitiva, sin embargo, hay que dejar sentado de entrada que estamos ante una dimensión de la conducta humana extremadamente compleja donde, de una u otra manera, se hallan implicadas prácticamente todas las funciones psicológicas con mayor o menor peso, desde los procesos más básicos como la percepción hasta los más complejos como el pensamiento analógico o la solución de problemas y, desde los procesos cognitivos a los de naturaleza afectiva o motivacional. Así, un autor de nombre tan relevante en el estudio de la creatividad como complicado: Csikszentmihalyi (1988) nos habla de un estado emocional muy especial que acompaña con frecuencia al trabajo creador llamado «experiencia de flujo» -flow experience- donde el sujeto se encuentra totalmente absorto, poseído, excitado placenteramente por la propia labor creativa, ajeno completamente al mundo exterior. Y así también, una autora igualmente conocida, Theresa Amabile (1983) señala como requisito inexcusable para el funcionamiento de las destrezas relevantes para la creatividad la motivación hacia la tarea. Una motivación que debe ser intrínseca -lo que se vincula con el constructo de flujo de Csikszentmihalyi- es decir, motivación basada en el gusto, el interés por el propio trabajo en sí y no por refuerzos externos.

Finalmente, la creatividad se ha asociado con rasgos de personalidad. Los enfoques de algunos psicoanalistas freudianos vinculan los procesos creadores con estados de regresión a contenidos mentales inconscientes que son de naturaleza neurótica o incluso psicótica. Desde el pionero trabajo de Freud sobre Leonardo (Freud, 1910) que atribuye la creación de sus hermosas madonas a un mecanismo de sublimación propio de su neurosis originada en la infancia hasta los estudios de casos de Mary Gedo (Gedo, 1987). O las interpretaciones que ofrecen Kris y Kurz

sobre la obra de muchos autores en su libro «La leyenda del artista». También la psicología humanista en autores como Rogers o Maslow reduce la definición de la creatividad a una tipología de personalidad: el creativo es una persona autorrealizada,

No compartimos estas visiones reduccionistas por las grandes dificultades que entraña explicar desde ellas, los procesos del auténtico trabajo creador ya que niegan el papel de la cognición, de la búsqueda, formulación y solución de problemas en la creatividad. En definitiva, todo ese trabajo mental que es la esencia del acto creador.

Cuestiones que no se resuelven apelando, como Maslow, a la dicotomía entre creatividad primaria, la de la persona autorrealizada y secundaria, la de aquellos que han hecho alguna contribución a la cultura y que no tiene aparentemente nada que ver con la anterior (Maslow, 1973). Abriendo una sima imposible de cubrir entre ambas y dejándonos ante el enigma de resolver cuál consideramos realmente como la auténtica.

EL ESTÍMULO DE LOS ASPECTOS NO COGNITIVOS

No niego la importante contribución de rasgos de personalidad a la definición de la creatividad coherente con ese carácter complejo y multifacético que tiene la misma. Pero no estamos hablando de un temperamento patológico, como plantea el psicoanálisis o por el contrario, como dice Maslow, de un nivel óptimo de plenitud en la autorrealización personal, sino de características que tienen que ver en gran medida con estilos cognitivos, con hábitos o disposiciones estables de conocer el mundo o de interactuar con el entorno. Estamos hablando, para empezar, de perseverancia ante los obstáculos, de la tenacidad para remover obstáculos tanto externos como propios que impiden la realización creativa. Por eso es bueno consentir o incluso estimular al niño que presenta un afán, una dedicación acentuada hacia una materia dada, sea la música, el dibujo o el interés investigador sobre el medio. No limitar el interés por una temática y reforzar esa perseverancia puede ser una forma de ir sentando las bases para una futura vocación productiva en un campo.

No olvidemos que la creatividad no viene del cielo aunque nos permita imitar a Dios, -que es, por antonomasia, el que crea- ni de las musas, ni tampoco del inconsciente profundo. El misterio de la creatividad radica en el esfuerzo prolongado durante muchos años. Se habla de la regla de los 10 años" como el periodo mínimo de trabajo antes de una gran obra. Hasta los genios precoces cumplen esa regla. Mozart compuso su primera obra maestra en el año duodécimo de su carrera: hizo falta mucho tiempo de dedicación práctica y estímulo paterno en un niño que desde los 4 años era un gran virtuoso del violín.

1. Definida inicialmente por Hayes en 1981, en un trabajo con músicos; Gardner la constató en los estudios de casos de 7 grandes creadores de la era moderna: Stravinsky, Freud, Grahman, Picasso, Gandhi, Eliot y Einstein. (Gardner, 1995)

Señalar, al hilo de todo lo que voy a exponer, que partimos de una ventaja inicial y es la disposición general favorable a la creatividad en los maestros. Su estilo docente suele ser favorecedor de la exploración creativa: se fomenta el aprendizaje por descubrimiento más que el expositivo, tampoco al evaluar se suelen presentar cuestiones cerradas o de elección múltiple que coarten al alumno. Sternberg en una investigación encuentra diferencias significativas a este respecto entre docentes del nivel escolar y profesores de secundaria (Sternberg, 1997).

Hablamos también de capacidad de asumir riesgos: la persona creadora apuesta, se embarca en desafíos de cierto riesgo minimizando el temor al fracaso y concediendo una mayor importancia y centrándose en las expectativas de éxito que, si se alcanza, le reportará un importante avance. Su correlato en la práctica implica reforzar el aliento contra el desánimo cuando el niño considera no alcanzada la meta y minimizar la importancia del supuesto fracaso.

La tolerancia a la ambigüedad es una actitud de resistencia ante la tendencia natural a dominar la incertidumbre, a cerrar los problemas, a definir las situaciones de forma inmediata. Porque el saber soportar la presión de la ambigüedad permitirá volver una y otra vez sobre los problemas con nuevos enfoques o con información nueva que pueda ser relevante para resolverlos.

Esto conecta con otro rasgo característico de la creatividad que Rogers (1959) ha destacado, la apertura a la experiencia. Los más creativos están siempre abiertos al mundo tanto exterior como interior; a conocerse a sí mismo, rastrear en su interior y asumir los conflictos internos que pueden dar origen a formas de expresión artística, musical o literaria; y por otro lado, buscan en el mundo, están siempre abiertos a la novedad, con las «antenas puestas» para recoger estímulos que puedan ser valiosos para lo que uno se trae entre manos, aunque aparentemente no guarden relación. ¿Qué tiene que ver, por ejemplo, una manzana con las leyes físicas que gobiernan el movimiento de las esferas celestes?

En el rasgo psicológico de apertura a la experiencia jugamos con ventaja al tratar con los niños. Me explico; como Rogers y Maslow señalan la creatividad supone una segunda ingenuidad, un hacerse como niños: esa frescura que será constreñida por el proceso de socialización -y, en parte, está en manos del maestro impedirlo-, esa espontaneidad y desinhibición en el comportamiento para expresar las ideas y emociones sin reprimirlas y sin temor al ridículo, esa búsqueda de lo desconocido, de lo sorprendente, de lo nuevo. Si queremos ser originales, aportar novedad -lo cual es el elemento más genuino de la creatividad- tendremos que estar dispuestos primero a buscarla y a dejarnos sorprender.

Pero, para perseverar ante los obstáculos, abrirse a la experiencia o asumir riesgos de forma estable y permanente hace falta otra característica, autoconfianza. En muchas ocasiones, la persona creadora se enfrenta al rechazo social, a la incomprensión o al fracaso en su propio trabajo incapaz de conseguir sus objetivos.

En tales ocasiones, la resistencia al desánimo y al abandono necesita para sustentarse de una gran confianza en uno mismo, una gran fuerza del yo que genera la energía necesaria para continuar y retomar la tarea a pesar del fracaso, las veces que haga falta. No olvidemos que en el niño hay que alimentar un buen autoconcepto, sin el cual, la creatividad no es posible.

Por último, hay que destacar una característica interdependiente con las anteriores que retrata bastante bien la idiosincrasia de los grandes creadores; es la independencia. Respecto de los hábitos de conocimiento se ha demostrado la incidencia del estilo cognitivo independencia decampo, que determina en lo perceptual, no dejarse dominar por el campo sino ser capaz de analizar sus elementos e imponerle una estructura. Esto se traduce en niveles superiores de funcionamiento mental en una flexibilidad de pensamiento" que impulsa al creador a alejarse de los caminos trillados al tratar con los problemas y a la independencia necesaria para buscar aproximaciones originales.

Tal independencia, en lo social se traduce en un comportamiento autónomo, que en casos extremos puede convertirse en marginal. Cierta desacato a la disciplina impuesta desde fuera, trabajar a su aire e ir a veces a contracorriente son las formas que adopta esta independencia en la conducta de algunos alumnos altamente creativos y que, desde luego, hemos de reconocer que no siempre resulta asumible por las directrices del centro o la dinámica del trabajo en el aula.

Pero, en el marco de aspectos no cognitivos que estoy tratando, 'hay que hablar también del propósito, de las razones para crear; en suma, de la motivación. Como muy bien ha dicho Amabile, los motivos para crear son fundamentalmente intrínsecos. Así, el principio de la motivación intrínseca de la creatividad afirma que la gente será más creativa cuando se sienta motivada primeramente por el interés, placer, satisfacción y desafío por el trabajo en sí mismo y no por presiones externas.

El trabajo de creación lleva en sí mismo asociado un estado afectivo positivo que, en ocasiones, puede transformarse en una experiencia cumbre cual es el «estado de flujo» que analiza Csikszentmihalyi. Tal experiencia resulta extremadamente motivadora y el deseo de alcanzarla justifica, según el autor, la permanencia de largas horas aferrado al trabajo hasta conseguirla.

Theresa Amabile ha realizado cantidad de trabajos empíricos en el ámbito académico sobre motivación intrínseca y creatividad, demostrando que al manipular la motivación extrínseca introduciendo situaciones de expectativas de refuerzo externo o presiones externas como la supervisión o la competencia, se afecta negativamente a la motivación intrínseca y por tanto a la creatividad. Se produce un efecto de sobrejustificación, es decir, aquello que se hacía por el propio gusto se asociará a elementos externos -competir con los demás, conseguir una nota,... y la

2. Ver, al respecto, mi artículo «Independencia de campo y pensamiento divergente» (Romo, 1986)

atención se divide entre la propia tarea y la meta mermando la creatividad del producto. Vemos, pues, lo peligroso que puede resultar enfatizar demasiado el valor de las notas escolares.

Esto no significa que los premios, el dinero o el reconocimiento social reduzcan la creatividad del artista o del científico cuando se alcanzan, lo cual va contra la evidencia empírica, aunque también tenemos casos de grandes creadores cuya labor no fue reconocida en su tiempo y supieron mantener el entusiasmo toda su vida. Lo que se plantea es que la recompensa puede tener un efecto añadido; puede favorecer el esfuerzo creador cuando la gente ya está motivada intrínsecamente. Amabile reconoce en sus últimos trabajos que la motivación extrínseca puede tener un efecto aditivo sobre la intrínseca para favorecer la creatividad (Amabile, 1990).

Lo cierto es que el trabajo creador tiene valor en sí mismo, se valora la actividad en sí aunque, si el resultado tiene consecuencias favorables para el autor, esto sirve indiscutiblemente de estímulo para perseverar.

La etapa escolar tiene enorme importancia para poner los cimientos de una motivación intrínseca que sustente en el futuro una dedicación creativa. Los estudios de casos nos muestran que es en la infancia donde se forjan las grandes vocaciones por la ciencia o el arte. De manera lúdica, el niño se embarca en actividades autónomas que tienen su principio y fin en sí mismas. Influida por el ejemplo de un adulto o los valores inculcados en el medio familiar o escolar, el niño desarrolla una actividad intelectual de forma autónoma, por el mero placer de hacerla, sin meta externa. El desarrollo mantenido de esta actividad va generando con el tiempo una estructura conceptual, un dominio del tema y unas estrategias para trabajar en el ámbito exitosamente.

Con el paso de los años, junto a la motivación intrínseca, se va desarrollando un deseo de dominio en el campo: no basta con conocer sus contenidos y poseer las herramientas mentales para dominarlo sino que se trata de hacer nuevas aportaciones, de intervenir en el campo, de dejar la propia huella. Junto a la motivación intrínseca se desarrolla otro motivo: el logro, que determina un afán de trascender, un deseo de excelencia. Es el motivo para alcanzar un óptimo nivel de calidad en la propia actividad y tiene asimismo una enorme importancia para la creatividad.

ENTRENAMIENTO DE LAS FUNCIONES COGNITIVAS

Como he dicho al principio, la creatividad es una forma de pensar muy especial. Pero no es especial porque sea característica de individuos especialmente dotados y con habilidades exclusivas sino porque pone en juego, de forma sistemática, operaciones mentales ordinarias que, en general, no se realizan con frecuencia salvo que la dedicación habitual lo exija o bien porque de manera intuitiva o deliberada las practiquemos frecuentemente.

El pensamiento creador tiene una sensibilidad especial para los problemas: antes que eludirlos los busca -cosa que no es precisamente la tendencia habitual del

pensamiento- para, a continuación, darles un planteamiento, una definición de manera que tengan sentido y sean resolubles. Pero en la definición del problema y la búsqueda de soluciones hace intervenir una función de flexibilidad mental que le permite enfocar el problema desde diversas perspectivas, superar los bloqueos y la tendencia a aferrarse a un set determinado, una tendencia que ha sido exitosa en ocasiones previas. Es importante aquí el estilo cognitivo de tolerancia a la ambigüedad, mencionado antes, que permite al sujeto mantenerse en esa tensión que dura mientras que el problema sigue abierto.

La búsqueda de analogías será una herramienta eficaz que el pensador pone en juego en el proceso de solución de problemas y en muchas ocasiones -como la creación literaria o artística- constituye en sí misma la solución, siendo el producto una original y hermosa metáfora. Porque el resultado de estos procesos creativos del pensamiento será siempre un producto original. Algo que es totalmente distinto a lo que hay, que es novedoso y que tiene valor para el contexto donde surge.

Veamos ahora algunas técnicas para entrenar en el ámbito escolar cada una de las funciones cognitivas que he reseñado.

Sensibilidad a los problemas:

Guilford otorgó singular importancia a este rasgo para la definición psicológica de la creatividad entendiéndolo como una aptitud perceptual general para percatarse de lo extraño, de lo inusual, de inconsistencias en las cosas, de la necesidad de cambio. Tal actitud, decía Guilford (1971), ofrece al individuo numerosos problemas para resolver.

Esta actitud crítica se ha evaluado en el niño con tests, como algunos de la batería de Torrance (1974). Sin entrar en el tema de la validez de los tests de creatividad -que sería objeto, como mínimo, de otra comunicación- hemos de puntualizar que, en general, las mismas tareas que sirven para el diagnóstico se han utilizado, de forma más o menos literal, para entrenamiento; lo cual no es extraño ya que supuestamente se movilizan las mismas operaciones mentales. Ejemplo de estas tareas son:

Mejora del producto: ¿QUÉ añadirías a un osito de peluche para que fuera más divertido jugar con él?

Consecuencias: ¿QUÉ sucedería si de repente las nubes cayesen a la tierra?

Flexibilidad de pensamiento:

La flexibilidad de pensamiento es la habilidad de abandonar viejos caminos en el tratamiento de los problemas y llevar el pensamiento por nuevas direcciones.

Hay una flexibilidad espontánea donde se cambia espontáneamente los contenidos en una tarea dada. Por ejemplo:

Tareas de usos Usos diversos para objetos comunes donde el énfasis se pone en producir cambios semánticos. Por ejemplo, en usos para un ladrillo: el ladrillo utilizado como material de construcción, como pintura roja, como soporte,...

Guilford nos habla de una flexibilidad adaptativa que requiere procesos cognitivos complejos como reorganizaciones de los elementos, reestructuraciones, formación de nuevas «gestalten». Precisamente lo que tan bien estudiaron los psicólogos de la Gestalt en su definición de la resolución de problemas por procesos de insight, se activa en el tratamiento de problemas de este tipo, cuya solución sólo se consigue cuando se reorganizan los elementos de una situación. Por cierto, que en situaciones de este tipo hace falta una fuerte implicación del estilo cognitivo independencia de campo, que hemos visto antes.

Aquí se utiliza el entrenamiento en solución de problemas de insight como el famoso *problema de los nueve puntos*:

Unir los nueve puntos con cuatro rectas sin levantar el lápiz del papel.

Originalidad:

El entrenamiento en la originalidad puede realizarse con algunas de las tareas ya citadas, pero el énfasis se pone ahora en la producción de respuestas únicas con la consigna de pensar en cosas que a ningún otro niño se le ocurrirán.

La conocida técnica del *Brainstorming* es una buena herramienta al respecto, pues al cabo de un periodo de tiempo de dar las respuestas más comunes, los sujetos deben centrarse en la búsqueda de la originalidad para no repetirse.

Tarea de títulos: Se narra un cuento y los niños deben centrarse en buscar títulos que sean originales.

También deben utilizarse versiones que requieran trabajar con contenidos figurativos. Por ejemplo el *brainstorming figurativo* o producción de *figuras*:

A partir de un elemento inventar figuras que lo contengan.

Pensamiento analógico:

La habilidad de encontrar relaciones insospechadas entre las cosas creo que es la más importante para el logro creativo. Dijo Aristóteles que «la metáfora, la percepción de la similitud en lo que es disimilar es el signo del genio».

Enseñemos a los niños a ser genios, o sencillamente a usar la metáfora como recurso cognitivo habitual con tareas tan sencillas como el juego: *¿En qué se parece...?* o simplemente reparar en las *metáforas del lenguaje común* para analizarlas.

La técnica de grupo Sinéctica de Gordon combina el uso de formas diversas de analogías: personal, directa, simbólica y fantástica (Gordon, 1963) permitiendo perfectamente una adaptación a la dinámica del aula.

Como hemos visto, aunque de manera muy sucinta, hay un amplio margen para el aprendizaje de la creatividad en la escuela, lo que se añade a una situación favorable de partida cual es la presencia, de forma natural en el niño, de muchas de las características señaladas que, en el proceso de socialización, lamentablemente se irán reduciendo. Nuestra tarea está en evitar ese efecto negativo y contrarrestarlo a partir del conocimiento de las características psicológicas de la creatividad y de las formas de entrenarlas. Mi interés aquí ha sido hacerles ver esto y que la creatividad del adulto es muy dependiente de cómo se hayan ejercitado esas habilidades en la infancia. Creo que el colegio es una buena cantera de mentes creativas.

BIBLIOGRAFÍA

- AMABILE, T.M. (1983) *The social psychology of creativity*. Nueva York: Springer-Verlag.
- AMABILE, T.M. (1990) Within you, without you. The social psychology of creativity and beyond. En RUNCO M.A. y ALBERT, R, *Theories of creativity*
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1988) *Optimal experience* Nueva York: Cambridge University Press.
- FREUD, S. (1910) *Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci*. Madrid. Biblioteca Nueva. (Original publicado en 1910)
- GARDNER, H. (1995) *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós,
- GEDO, M. (1987) *Psychoanalytic perspectives in art*, Hillsdale: Analytic Press.
- GORDON, W.J. (1961) *Synectics: the development of creative capacity*. Nueva York: Harper and Row.
- HAYES, J.R. (1981) *The complete problem solver*. Filadelfia: Franklin Institute Press.
- GUILFORD, J. Y HOEPFNER, R. (1971) *The analysis of intelligence*, Nueva York: McGraw-Hill.
- KRIS, E y KURZ, O. (1982) *La leyenda del artista*. Madrid: Cátedra.
- MASLOW, A. (1973) *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairos.
- ROGERS, C.R. (1959) Toward a theory of creativity. En ANDERSON, H.H, (Comp.) *Creativity and its cultivation*. Nueva York: Harper and Row.
- ROMO, M. (1986) "Independencia de campo y pensamiento divergente". *Revista de Psicología General y Aplicada*. 41. pp. 921-32.
- ROMO, M. (1997) *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós,
- STERNBERG, R.J. (1997) *La creatividad en una cultura conformista*. Barcelona: Paidós.
- TORRANCE, E.P. (1974) *Torrance tests of creative thinking*, Lexington: Mass, Personnel Press.

Motivaciones, satisfacciones y expectativas de los alumnos de magisterio en la E. U. "Santa María" de la U.A.M.

JUAN JOSÉ SÁNCHEZ DE HORCAJO - JESÚS VEGANZONES RUEDA
Universidad Autónoma de Madrid

1. LA INVESTIGACIÓN

1.1. Motivo y planteamiento de la investigación

En el desarrollo cotidiano de la práctica académica en la Escuela de "Santa María" de Formación del Profesorado de la UAM, cuando estamos celebrando la primera promoción de maestros graduados en nuestra Escuela formados en los nuevos planes de estudios, son numerosos los comentarios sobre la calidad de la formación, la adecuación del curriculum, las dudas razonables sobre la viabilidad y validez de los planes estrenados; son patentes las insatisfacciones de los alumnos y profesores sobre la estructuración, el contenido curricular y la praxis docente. Percibimos difusas inquietudes respecto a las expectativas profesionales y las posibilidades de destino ocupacional de los graduados en nuestra Escuela. Estas constataciones y otras múltiples observaciones extra-académicas nos han motivado a reflexionar y a "re-pensar" sobre nuestra práctica académica y sobre la preparación específica para el magisterio; y, en definitiva, sobre nuestro quehacer profesional, para poder atisbar algunas propuestas de mejora.

1.2. Objetivo e hipótesis

El objetivo de nuestra investigación es, pues, conocer las motivaciones, satisfacciones, inquietudes y expectativas respecto a la carrera universitaria de nuestros alumnos. (La investigación global incluye otras variables: perfil social y de mentalidad del alumnado, actividad cultural, ocio, ideología política, etc., que dejamos para un trabajo posterior).

Nuestras hipótesis substantivas respecto a las variables observadas en esta comunicación son:

- a) El alumnado de la Escuela Santa María tiene una diversidad motivacional en cuanto a la elección de la carrera.
- b) Manifiesta un alto grado de insatisfacción respecto a su propia formación y al itinerario de su carrera, debido fundamentalmente a la ambigüedad de la función del maestro y la indefinición de su socialización profesional.
- e) Mantiene débiles y confusas expectativas sobre su futuro profesional.

1.3. Metodología

Dado el carácter exploratorio de la investigación hemos realizado, en primer lugar, una encuesta de sondeo al total de alumnos de la Escuela asistentes a las clases en los días de realización, a través de una amplia batería de preguntas sobre la temática planteada, con la obtención de 1233 cuestionarios válidos, de entre los 1702 alumnos matriculados, administrados del 15 al 30 de enero de 1997, y resultando una muestra del 72,5% de la población, con un error de $\pm 1,5$ para un intervalo de confianza de 95,5% (2 sigmas).

Para información cualitativa hemos efectuado tres grupos de discusión con profesores y alumnos conjuntamente, cinco entrevistas en profundidad con el director de la Escuela, profesores del Centro y con maestros jóvenes en ejercicio profesional. Hemos mantenido debates académicos con el alumnado en la aulas. Se han tenido en cuenta, asimismo, redacciones libres de los alumnos y memorias de prácticas.

2. ANÁLISIS DE RESULTADOS PROVISIONALES.

Presentamos un breve resumen de algunos resultados provisionales respecto a la motivación en la carrera, grado de satisfacción con el itinerario de los estudios y expectativas de futuro académico y profesional.

2.1. Vocación o profesión

Los estudios sociológicos no concuerdan a la hora de situar al magisterio, como vocación o profesión. Algunos son proclives a identificarle con las profesiones liberales, atribuyéndole los rasgos de las relaciones contractuales y aparcando el componente vocacional, y otros proponen calificarlo como 'semiprofesional'. El dilema parece perpetuarse en nuestra investigación.

La mitad de los alumnos dicen haber escogido la carrera *por vocación* y es un porcentaje concordante con el de la pregunta sobre la prioridad en las opciones de la carrera. También es considerable el porcentaje que eligieron la carrera por *exigencia de la nota*, el 26,9%, y otras razones no vocacionales: ser una *carrera corta*, el 10%, o para acceder posteriormente a una *carrera superior*, el 3%. Se observa además, cómo las chicas tienen la opción más vocacionada que los chicos: El 52,4%, frente al 44% de los chicos. Conviene, no obstante, destacar que en las entrevistas y grupos de discusión aparecen alumnos con opción vocacional decidida previamente al inicio de la carrera, y otro grupo, no despreciable de alumnos, que una vez dentro de la

MOTIVO FUNDAMENTAL POR EL QUE TE HAS
MATRICULADO EN MAGISTERIO

	Mujer	Varón	TOTAL
Carrera corta	7,4	16,9	10,0
Tengo vocación	52,4	44,0	50,1
Carrera adecuadamente retribuida	0,8	3,0	1,4
Imposición de la nota	28,6	22,3	26,9
Expectativas de trabajo	3,1	4,5	3,4
Fácil acceder a superior	2,5	4,5	3,0
Carrera bien considerada	4,4	3,0	4,0
Imposición familiar	0,9	1,8	1,2
TOTAL	100	100	100

Tabla 1

carrera toman gusto por ella, aunque son más quienes agudizan su desmotivación, abocando incluso al abandono.

En nuestra investigación planteamos otras preguntas para apreciar cualitativamente el tema. ¿En que opción elegiste la carrera? Esta pregunta nos matiza el motivo de la elección.

¿EN QUÉ OPCIÓN ELEGISTE ESTA CARRERA?

	%
1ª Opción	46,1
2ª Opción	20,5
3ª Opción	8,5
Otras	24,2
NS/NC	0,6

Tabla 2

NOTA MEDIA FINAL DE BACHILLERATO Y SELECTIVIDAD

	%
De 5 a 6	43,6
De 6,1 a 7	40,2
De 7,1 a 8	11,4
Más de 8	2,8
NS/NC	1,9
Total	100,0

Tabla 3

En primer lugar, hay que hacer constar que es algo inferior el porcentaje de alumnos que ha elegido la carrera en primera opción (46,1%) respecto al de los que la eligieron por vocación (50,1%). Por otra parte, hay un porcentaje muy alto, 24,2%, que habían optado por otras carreras, no sabiendo qué posición tenía ésta en su elección, con lo que se contamina la libertad de elección de estudios y la opción vocacional. No se puede hablar de vocación cuando hay un alto porcentaje de alumnos cursando unos estudios que no han preferido en primer lugar. Es este uno de los principales problemas que se ciernen sobre la enseñanza en nuestra sociedad y que atañen a los principios fundamentales de la libertad de enseñanza y de igualdad social de los individuos. Tendríamos que hacer un amplio discurso en torno a ello, pero simplemente hacemos mención de que en esta imposibilidad de elegir sin condicionamientos la enseñanza está la raíz de otras de las variables que a continuación abordamos: motivación en los estudios, trabajo académico, grado de satisfacción con los mismos, calidad del aprendizaje, expectativas profesionales, etc.

Respecto a la nota media final en los estudios previos al magisterio, como condicionante de la opción por la carrera, encontramos un dato revelador: un 43,6% del alumnado no ha pasado de 6 puntos y un 83,8% no ha superado los 7 puntos de media para el acceso a las carreras universitarias, con lo que la posibilidad de elección está muy restringida. Así es difícil hablar de elección ya que las limitaciones convierten la libertad en una obligación. ¿Podríamos decir que los auténticamente vocacionados serían ese 2,8% que tienen una nota media superior a 8 puntos?

¿POR QUÉ ESTUDIAS EN LA U.A.M.?

	%
Prestigio	19,0
Horario	5,6
Amigos	6,1
Formas de enseñanza	9,5
Proximidad	26,4
Por la nota	30,7
NS/NC	2,7
Total	100,0

Tabla 4

En cuanto a la elección de la UAM, aunque la razón más esgrimida para estudiar concretamente en esta Universidad haya sido la nota, no queda precisado si ha sido como ventaja para la opción por esta Universidad, o es referido a no poder optar a otra carrera. De cualquier modo es significativo el porcentaje de opción por el prestigio de esta Universidad (19%), y muy relevante el porcentaje de alumnos que acuden desde la zona sur de la Comunidad Autónoma. Los alumnos en las

entrevistas y grupos de discusión aducen razones de "tener la UAM una impronta más atrayente que la

2.2. Grado de satisfacción con la formación de la carrera'

¿CÓMO CONSIDERAS LA FORMACIÓN QUE RECIBES EN EL ACTUAL PLAN DE ESTUDIOS?

	Mujer %	Varón %	TOTAL %
Muy buena	4,3	3,3	4,0
Bastante buena	25,8	29,1	26,7
Regular	55,0	48,7	53,2
Bastante mala	11,1	10,1	10,8
Muy mala	3,8	8,9	5,3
TOTAL	100,0	100,1	100,0%

Tabla 5

Hacemos una batería de preguntas respecto a la satisfacción con los estudios, tanto de evaluación global, como de apreciación cualitativa. El grado de satisfacción global con la formación que se imparte, podríamos decir que es bajo, ya que solamente un tercio del alumnado la considera muy *buena* o *bastante buena*, mientras que más de la mitad de ellos la consideran *regular*, un 10,8% *bastante mala* y un 5,3% *muy mala*, y no hay diferencias significativas entre las apreciaciones de las mujeres y los hombres.

Respecto a las apreciaciones cualitativas sobre la enseñanza recibida, un elevado porcentaje de encuestados considera que la enseñanza en la escuela es *bastante* o *muy teórica* (59,2%), frente al 12,1% que la considera *bastante* o *muy práctica*; sin embargo, el 44,2% estima que es *bastante* o *muy actualizada*, frente al 10,3% que la estima *bastante* o *muy desfasada*. Consideran también los alumnos que la enseñanza es más autoritaria (33%) que democrática (21,8%).

¿CÓMO ES LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA?

	%		%		%
Muy teórica	29,4	Muy actualizada	12,2	Muy autoritaria	12,3
Bastante teórica	29,8	Bastante actualizada	32,0	Bastante autoritaria	20,7
A partes iguales	19,5	A partes iguales	34,9	A partes iguales	33,7
Bastante práctica	8,1	Bastante desfasada	7,9	Bastante democrática	17,3
Muy práctica	4,0	Muy desfasada	2,4	Muy democrática	4,5
NS/NC	9,3	NS/NC	10,5	NS/NC	11,5
Total	1000	Total	1000	Total	1000

Tabla 6

Esta paradoja de ser, por un lado, una carrera orientada a la práctica y, por otro lado, considerar su enseñanza demasiado teórica, puede influir negativamente en el interés del alumno y en un cierto desencanto con la carrera; así como con las esperanzas puestas en el plano de la realización personal. "Hay asignaturas, como "Dificultades del eprendizeje", comenta una alumna, *que teóricamente está bien, pero no nos dice cómo ayudar a esos niños si los tengo en clase;*'.

2.3. Satisfacción con el profesorado

Los profesores obtienen una valoración positiva, si tenemos en cuenta que en torno a la mitad de los alumnos evalúa la docencia como *regular* y un 42,8% la consideran *bastante buena* o *muy buena*, frente al 8,5% que la considera *mala* o *muy mala*. De todos modos, los alumnos manifiestan que, aunque existe una gran variedad respecto a profesores y asignaturas consideradas particularmente, en líneas

GRADO DE SATISFACCIÓN RESPECTO A LA DOCENCIA DE LOS PROFESORES

	%
Muy buena	3,6
Bastante buena	39,2
Regular	47,7
Bastante mala	5,9
Muy mala	2,6
NS/NC	1,0
Total	100,0

Tabla 7

generales, la interacción entre los dos colectivos muestra una graduación cada vez mayor de participación y democratización en los procesos de enseñanza. Los profesores se hallan mejor considerados respecto al conocimiento de su materia que respecto a los modos de transmitirla, pudiendo suscribir las palabras del profesor Ortega cuando afirma que "los alumnos conceden a los profesores el saber, pero no en igual medida el saber enseñar",

2.4. Medios y métodos de trabajo

La explicación del profesor y la toma de apuntes siguen siendo la forma habitual de seguimiento de estudios y creemos que es la práctica más habitual en los estudios universitarios.

El 88,7% de los alumnos manifiesta que el medio habitual para preparar las asignaturas es el de los apuntes tomados de las explicaciones del profesor, seguido de un 5,1% que utiliza el libro de texto.

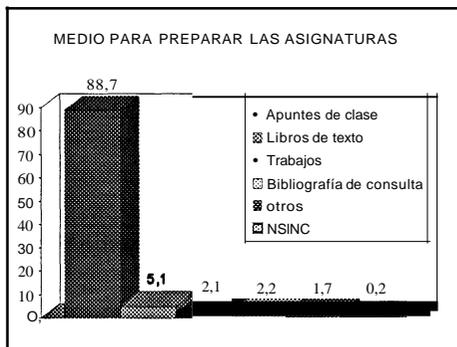


Gráfico 1

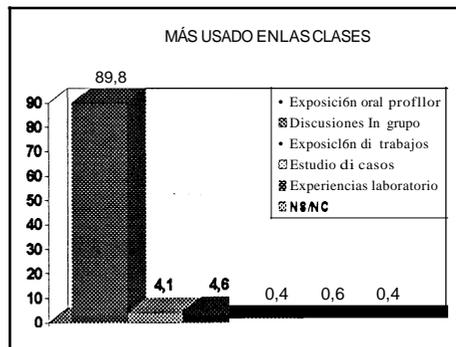


Gráfico 2

En cuanto a su valoración hay preferencias por las alternativas a la tradicional y habitual exposición del profesor, y se aplauden especialmente las discusiones de grupo. Se observa un rechazo por gran parte del alumnado a la imagen tradicional del profesor como expositor de conocimientos. Esta valoración de los métodos parece indicar que la voluntad de cambio de los alumnos choca con las posiciones más conservadoras del profesorado. En este sentido, los alumnos manifiestan una actitud crítica respecto al método de *exposición del ptoiesot*: un 38,9% da una valoración baja, frente al 33,3% que se la da alta. Por el contrario, las *discusiones en grupo* se valoran más positivamente, ya que un 43,4% les da mayor puntuación, frente a un 25,7% que le da menor puntuación. Asimismo la *exposición de trabajos* alcanza valoración más positiva que negativa: un 35%, frente a un 27,7%. Valoración parecida, pero en sentido inverso obtiene *el estudio de casos*. El trabajo de *laboratorio* obtiene una puntuación paritaria en todos los valores de la escala.

VALORA DEL 1 AL 5 EN ORDEN CRECIENTE

VALOR %	'EXPOSICIÓN' DEL PROFESOR	DISCUSIONES EN GRUPO	EXPOSICIÓN DE TRABAJOS	ESTUDIOS DE CASOS	LABORATORIO
1	23,7	8,0	9,0	15,1	19,1
2	15,2	17,7	18,7	20,8	18,2
3	23,0	26,5	32,6	26,1	18,4
4	13,8	25,8	24,6	22,0	19,5
5	19,5	17,6	10,4	8,4	19,0
NS/NC	4,9	4,4	4,8	7,5	5,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabla 8

Respecto a la importancia de las materias, las asignaturas más valoradas son las Didácticas, tanto la general como las específicas, seguidas por la Psicología y Dificultades de aprendizaje. Lógicamente quienes eligen especialidades, son las referentes a ellas, como la Educación musical o la Educación física, las asignaturas preferidas y minusvaloran las Matemáticas o la Lengua.

En referencia a las asignaturas menos importantes, hay también una gran dispersión en las opiniones, como se observa en el apartado "otras", y lógicamente las apreciaciones están en relación con las diversas especialidades, e influye sobre esta opinión el modo de impartirse cada asignatura en particular. En cualquier caso, sorprende el porcentaje, relativamente alto, en apreciación negativa de asignaturas como Matemáticas, Lengua-Literatura e Historia

De todos modos, el problema que más acusan los estudiantes es la masificación en el aula y la heterogeneidad de intereses y motivaciones, según sus procedencias, seguido de la multiplicidad de asignaturas con contenidos difusos, repetidos o solapados, la sobrecarga de clases teóricas y horarios abrumadores, así como la organización general del centro.

PROBLEMA MÁS IMPORTANTE QUE PERCIBES EN TUS CLASES

	%
Falta interés-motivación	25,8
Número de estudiantes	31,9
Falta organización	24,1
Falta de medios	10,0
Falta de base académica	5,9
NS/NC	2,4
Total	100,0

Tabla 9

A pesar de la disconformidad de los alumnos sobre la formación que reciben, se puede apreciar que son cumplidores con su tarea. Más del 75% de ellos asisten casi todos los días a clase y el 16,5% bastantes días.

Teniendo en cuenta las respuestas obtenidas respecto a la comparación de los planes de estudio, más de la mitad del alumnado prefiere el plan nuevo al antiguo pero cabe la duda con fundamento si conocen el antiguo, y entonces la preferencia no puede ser real. La queja mayormente acusada y reiterada por los alumnos es que *"deberla haber menos asignaturas y más tiempo para las importantes. Se tocan pocas cosas de cada materia y nos lleva a una dispersión y superficialidad muy grande"*

2.5. Expectativas profesionales

Por último, respecto a las expectativas profesionales, hay una gran disparidad entre las esperanzas subjetivas y las objetivas de los futuros maestros y ello enlaza con la mezcla de motivos en la elección de la carrera. Se sigue apreciando que a los netamente vocacionados les gustaría ejercer como maestro al terminar la carrera: son el 48,4% de los encuestados; pero disminuye notablemente el porcentaje de los que esperan dedicarse de hecho: el 29,9%. Por otra parte, la situación ocupacional y profesional está condicionando de manera notable el ser y el hacer del alumnado de magisterio. Ello hace tambalear su identidad personal y configuración social como profesional, de tal modo que constringe su presente y cuestiona su futuro: el qué y el para qué de sus estudios, la orientación al finalizar esta carrera, etc. Frente a los que desean ejercer el magisterio en su especialidad, se hallan quienes ya optan de antemano por ampliar su formación con estudios complementarios como Psicopedagogía, o sencillamente caminar a la deriva hacia "lo que salga"; es decir, se utiliza la Escuela por una parte del alumnado, como plataforma para acceder a carreras de ciclo largo.

¿QUÉ TE GUSTARÍA HACER DESPUÉS DE FINALIZAR LA CARRERA? ¿A QUÉ CREES QUE TE DEDICARÁS DE HECHO?

	Mujer %	Varón %	Total %	Mujer %	Varón %	Total %
Ejercer de profesor	50,3	43,4	48,4	30,7	27,8	29,9
Continuar Psicopedagogía	16,3	4,7	13,1	13,7	6,2	11,6
Otros estudios	16,3	24,8	18,7	16,8	22,5	18,3
Trabajar en lo que sea	5,9	9,1	6,8	23,4	23,7	23,6
No lo tengo decidido	9,3	14,5	10,7	13,1	15,7	13,8
Otra cosa	1,9	3,5	2,4	2,3	4,1	2,7
TOTAL	100	100	100	100	100	99,9

Tabla 10

2.6. Autoconcepto profesional: funciones y cualidades del maestro

Otra cuestión polémica es la especificación de la función del maestro que, consecuentemente, determina la tipología de su formación y las cualidades para el ejercicio de la profesión. Nuestros alumnos se inclinan a pensar que "*contribuir a la maduración de los niños*" y "*desarrollar su espíritu crítico*" deben de ser las funciones más importantes a realizar por el maestro. Así son atribuidas por el 42,7% y el 20,2% del alumnado respectivamente. Y las cualidades más importantes que debe poseer el maestro: "*ser tnotivedot*" y que "*sepa enseñar*", atribuye el 46,6% y 33,2%,

respectivamente. En las entrevistas y grupos de discusión las cuestiones sobre la funciones y las cualidades específicas del maestro suscita polémica ante las más variadas opiniones, reflejando la ambigüedad e indefinición. Recogemos solamente la opinión manifestada por el maestro y orientador escolar José M^a Salguero: "*No creo que deba tener unas cualidades por encima de otras. No debe exigirsele unas cualidades específicas, y no está mal que cada cual mantenga 'sus modos distintos. Cada profesor puede tener su peculiaridad, que debe ser respetada y que puede conseguir los mismos objetivos que otro con cualidades diferentes. No existe un modelo tipo ideal*".

3. CONCLUSIÓN

De los datos obtenidos en nuestra investigación y utilizando el concepto de "tipo ideal" weberiano podría hablarse de un perfil del alumno de magisterio de la Escuela "Santa María" de la UAM, que reuniría las siguientes características referidas a las variables estudiadas en esta comunicación:

Se matriculó en la UAM por exigencia de nota, por la proximidad al domicilio y el prestigio de esta Universidad.

Tiene vocación para la docencia, aunque no está muy motivado.

Le gustaría ejercer la profesión de maestro, aunque cree que "trabajaré en lo que salga".

Califica como regular la formación que está recibiendo y asiste con asiduidad a las clases.

El modo habitual de preparar las asignaturas es el estudio de los apuntes, tomados por él mismo, sobre las explicaciones del profesor.

Como método en las clases prefiere las "discusiones de grupo", la "*exposición de trabajos*" y "*prácticas de laboratorio*" a la "*exposición del profesor*" o el "*estudio de casos*".

Tiene una cierta desmotivación en las clases debido a que son demasiado teóricas.

Estima que la formación de sus profesores es regular/buena.

Considera que la función fundamental del maestro es la a la *maduración* humana del *niño*, y la cualidad más importante como profesional la de ser *motivador* del *aprendizaje*.

Podemos afirmar que hay un doble perfil de alumno. Los vocacionados, que piensan dedicarse toda la vida a la enseñanza, y los que van en busca de un título "por si acaso" algún día lo pueden necesitar, que ingresan en la carrera fundamentalmente por exigencia de la nota que les impiden optar por otros estudios. La motivación en el proceso de formación depende fundamentalmente de esta opción inicial.

Tienen un notable grado de insatisfacción respecto a formación que están recibiendo, causada tanto por la ambigüedad de la identidad profesional del maestro, como

por la indefinición de la formación inicial que deben recibir, adoleciendo de excesiva carga teórica e insuficiente didáctica práctica.

La discrepancia entre expectativas subjetivas y objetivas profesionales del alumnado genera en ellos ansiedad, confusión, desinterés y desmotivación.

Manifiestan aguda disconformidad con la excesiva multiplicación de asignaturas, en la que se superponen y solapan los temas y programas. Ello imposibilita el ser expuestos y desarrollados con mínima profundidad, provocando una sobrecarga de trabajo estéril, con la consiguiente complicación de horarios. A ello se añade el excesivo número de alumnos por clase, que es percibido como problema importante.

Son reiteradas las críticas de didactismo teórico, educación "bancaria", donde la actividad del alumno se reduce a digerir los conocimientos "elaborados por otros", típico modelo de enseñanza de normativización.

En definitiva, la complejidad, las ambigüedades, las contradicciones e indefiniciones que se ciernen sobre la identidad del maestro y sus funciones (su ser y su hacer), se hacen presentes en el proceso de su formación.

Se aprecia escasa evolución respecto a estudios anteriores sobre el maestro o "los aprendices de maestro".

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. (1989) *Textos y maestros*. Barcelona: Paidós-MEC.
- CONTRERAS, J. (1997) *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- ELEJABEITIA, C. y otros (1984) *El maestro. Análisis de las escuelas de verano*. Madrid: EDE.
- ESTEVE, J.M. (1994) *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- ESTEVE, J.M, FRANCO, S. y VERA, J. (1995) *Los profesores ante el cambio*. Barcelona: Anthropos/UPN.
- ESTEVE, J.M. (1984) *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990) *La escuela a examen*. Madrid: EUEDEMA
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993) *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1995) *La profesionalización docente*. Madrid: Siglo XXI.
- GIL VILA, F. (1996) *Sociología del profesorado*. Barcelona: Ariel,
- GIMENO, J. - FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1980) *La formación del profesorado de E.G.B.* Madrid: Ministerio de Universidades..
- GONZÁLEZ ANLEO, J. - GONZÁLEZ BLASCO, P. (1993) *El profesorado en la España actual* Madrid: S.M.
- GUERRERO, A. (1993) Sociología del profesorado, en GARCÍA, M.A. *Sociología de la educación*. Barcelona: Barcanova.
- HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- LERENA, C. (1989) El oficio de maestro en ORTEGA, F. *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Visor.
- LÓPEZ HERRERÍAS, J.A. (1989) *El profesor educador: persona y tecnólogo*. Madrid: Cincel.
- ORTEGA, F. y VELASCO, A. (1991) *La profesión de maestro*. Madrid: MEC.
- REVISTA DE EDUCACIÓN (1987) Número monográfico sobre Teoría de la formación del profesorado.
- SÁNCHEZ DE HORCAJO, J.J. (1985) *El profesorado rural de E.G.B en Castilla-León*. Madrid: S.M.
- SÁNCHEZ DE HORCAJO, J.J. (1991) *Escuela, sistema y sociedad*. Madrid: Libertarias.
- VARELA, J. y ORTEGA, F. (1985) *El aprendiz de maestro*. Madrid: MEC.
- ZUBIETA, J.C. y SUSINOS T. (1992) *Satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: CIDE.

El lenguaje científico: un objetivo básico en la formación científica de los maestros. Propuestas de actuación en el aula.

JESÚS SÁNCHEZ VIZCAÍNO y ANTONIO MATEOS JIMÉNEZ
Universidad de Castilla-La Mancha.

INTRODUCCIÓN

A la hora de analizar los diversos elementos que contribuyen a una adecuada formación científica de los futuros maestros, parece indudable que la adquisición y utilización de un correcto lenguaje científico básico representa un factor de cierta importancia. Como es sabido, el lenguaje científico constituye un dominio decisivo para poder acceder a cualquier ciencia. En el caso concreto de las Ciencias Experimentales, éste resulta especialmente amplio dado el muy elevado número de estructuras, procesos, seres vivos, etc. que involucra. No resulta extraño, pues, que sea una pieza clave de cara a un aprendizaje constructivista y aparezca como fuente frecuente de concepciones entre alumnos universitarios y no universitarios (Llorens y De Jaime, 1987; Jiménez Aleixandre, 1989; Llorens, De Jaime y Llopis, 1989; De Manuel, 1993). Es por ello que el desconocimiento del lenguaje científico pueda llegar a constituir un posible obstáculo que dificulte el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias, también en el aula de Magisterio (Lahore, 1993).

En general, el carácter enciclopédico y tradicional que ha tenido la ciencia en la formación inicial de los maestros, a lo largo de nuestra historia (Lorenzo, 1995), no parece que haya favorecido en exceso una preocupación por el lenguaje científico del futuro docente; dicho con otras palabras, la trasmisión oral de contenidos científicos no suele ir siempre ligada a una correcta comprensión y utilización del vocabulario por parte de los alumnos sino que, con frecuencia, es necesario realizar actividades específicas para tal fin. Ya sea porque en el pasado no se contemplaba la ciencia como una actividad para los niños (y, por ello, se daba una orientación muy diferente a la actual al currículo de ciencias de Magisterio) o bien porque la noción de *educación científica* se ha visto restringida únicamente a la mera repetición

-desprovista de reflexión- de hechos y procesos científicos, lo cierto es que, hasta la aparición de la didáctica de las ciencias, aspectos como el lenguaje científico, entendido como objetivo didáctico, han sido poco recogidos. En general, para intentar contrarrestar la dificultad que supone la falta de comprensión del vocabulario científico y de su fundamento, se suele optar habitualmente por una serie de recursos y estrategias didácticas como son el uso continuado del diccionario, la confección de glosarios de términos científicos más o menos completos, etc. (Lillo y Redonet, 1985). En ocasiones, estas actividades requieren un esfuerzo suplementario por parte del futuro maestro quien, al final, suele ver resuelto el problema concreto (por ejemplo: el significado del término) pero puede que no se involucre directamente en la importancia y la necesidad de la construcción de los términos como estrategia general. Se estaría, pues, dando soluciones *particulares* (solucionar cada significado) a un problema *global* (el vocabulario científico).

Dado que la aproximación a un lenguaje científico elemental también constituye un factor de interés en niveles de la Educación Primaria, la didáctica de las ciencias, como asignatura propia de las Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación, ha de ocuparse de este objetivo, al igual que debería ser una pretensión de otros tipos de carreras universitarias. En un intento de revisar y mejorar la formación científica inicial de los maestros producida en los últimos años, la presente comunicación propone la realización de determinadas actividades, complementarias a las ya mencionadas, dentro de las aulas de Magisterio y Facultades de Educación a fin de que refuercen y faciliten el aprendizaje y comprensión de los términos científicos y, en consecuencia, de la propia ciencia. Para ello se seguirá una estrategia que aproxime a los futuros maestros a la historia de la ciencia, aspecto de gran interés desde el punto de vista didáctico (Matthews, 1994).

PROPUESTA DE ACTUACIÓN EN EL AULA

La propuesta pasa por la simulación de la actividad que tuvieron que realizar los científicos del siglo XVII y XVIII a la hora de no sólo analizar y describir estructuras, procesos y seres vivos sino además ponerles nombre y agrupar lo descrito según semejanzas y diferencias con lo existente. Esta actividad compaginó las tareas de descubrimiento de información nueva con la de revisión de la ya conocida. En cada caso, ese nombre o término a adjudicar debía aludir a los aspectos más llamativos del fenómeno, estructura o forma viva, de acuerdo con el conocimiento de la época. La solución pasó, en la mayoría de los casos, por la construcción de palabras compuestas constituidas por la yuxtaposición, en casi todas las ocasiones, de raíces prefijas y sufijas de origen griego y/o latino. La propuesta de actuación en el aula engloba, por tanto, dos niveles. En el primero se hará una aproximación histórica a la época en la que se describió el objeto de estudio procurando que el alumno detecte los rasgos más sobresalientes de lo que se va a nombrar y, en el segundo nivel, se facilitará a los estudiantes un listado de los principales prefijos {alrededor

de 100) y sufijos (en torno a 50). Entre las actividades a realizar pueden destacarse las siguientes:

Analizar los términos científicos que son introducidos o aparecen en la asignatura.

Analizar términos científicos conocidos por los alumnos desde cursos anteriores pero de los que desconocen su significado (ejemplo: dinosaurio, clorofíseo, seminífero, leucocito, fagocito, pterisodáctilo, etc.),

Construir o recordar todos los términos científicos que contienen un prefijo determinado o raíz común (ejemplo, cloro: clorofíseo, cloroplasto, clorosis, clorofila, clorita, etc.).

Construir términos inexistentes o desconocidos a partir de la yuxtaposición de estos prefijos y/o sufijos (ejemplo: melanopiro, levonefrolito, zoofito, deuterocromo, apocardio, etc.).

Analizar la deformación que han sufrido alguno de estos términos y que dan lugar a un uso inadecuado de los mismos (ejemplo: átomo y atómico).

Analizar términos que pueden ser confusos o ambiguos por poseer un posible doble significado según su raíz griega o latina (ejemplo: filántropo, biosfera, etc.),

Revisar los términos habituales de otras disciplinas con significado aparentemente desconocido (ejemplo: anfiteatro, acueducto, teófilo, astrología, etc.).

EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

Para realizar una primera evaluación de la presente propuesta didáctica destinada a que los futuros maestros comprendan y mejoren su vocabulario científico (y por ello, su actitud hacia la ciencia y su conocimiento científico), se ha realizado un estudio descriptivo consistente en la presentación de una serie de pruebas escritas. La muestra la han compuesto alumnos de 3er curso de Magisterio de la especialidad de Educación Primaria dentro de la asignatura obligatoria Didáctica de las Ciencias Experimentales, en la Escuela de Magisterio de Toledo. Aunque venimos realizando este tipo de actividades desde hace varios años, la presente comunicación sólo recoge los resultados obtenidos en el pasado curso 1996/1997.

El estudio se compone de dos pruebas (Anexo). La 1ª prueba posee un carácter de evaluación inicial y se introdujo previamente a la propuesta didáctica de actuación en el aula. Este cuestionario lo integraban 20 términos. Para su evaluación se consideraron válidas las definiciones correctas de los términos propuestos y de su etimología. Después de la actuación didáctica, se introdujo la 2ª prueba, igualmente formada por 20 palabras. Finalmente, la 3ª prueba consistió en la repetición de la 1ª prueba a las tres semanas de haber introducido la 2ª, con objeto de comprobar la persistencia de los conocimientos adquiridos/construidos por nuestros alumnos. En el caso de las pruebas 2 y 3 únicamente se han considerado válidas las respuestas que identificaban correctamente el prefijo y el sufijo que conforman los términos

propuestos. El número de futuros maestros que realizaron estas pruebas fue de 40 en el caso de las cuestiones 1 y 3 y de 50 para el caso de la 2ª prueba.

RESULTADOS PRINCIPALES

Como puede observarse (ver tabla y figura), la proporción de futuros maestros que iguala o supera 10 respuestas correctas en la prueba 1 es tan sólo del 7,5%. Por el contrario, después de realizar las actividades descritas en la presente comunicación, la proporción de alumnos que igualó o superó las 10 respuestas acertadas en la 2ª prueba fue del 94%. La prueba 3, realizada también con posterioridad a las actividades propuestas, mostró un porcentaje del 77,5 % de alumnos que llegaron, al menos, a las 10 respuestas correctas o las superaron.

Del análisis de estos resultados se podrían desprender varias consecuencias, siempre teniendo en cuenta el sesgo que produce el tamaño reducido de la muestra. En primer lugar, se destaca el desconocimiento, por parte de los futuros maestros encuestados, de la etimología de la terminología científica así como también la presencia de graves errores y lagunas conceptuales relacionadas con las Ciencias Experimentales. Así, para el 95% de los alumnos, el hidrógeno es un gas de la atmósfera. La *clorofila* es desconocida o está mal definida en un 75% de los casos. El concepto de sincronía es igualmente desconocido por otro porcentaje igual de futuros docentes (75%).

DISCUSIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES

En general, creemos que los resultados aquí presentados, aún con una muestra reducida, pueden justificar por sí solos la necesidad de diseñar y realizar estrategias didácticas tendentes a la superación de estos errores y lagunas conceptuales asociadas al vocabulario científico. Otras confusiones terminológicas en distintos campos de las Ciencias Naturales han sido también descritas por otros autores (Jiménez-Alexandre, 1989; De Manuel, 1993). Tal y como recuerda Kempa (1991), los problemas de comunicación derivados del uso del lenguaje representan unas de las principales causas de las dificultades de aprendizaje de las ciencias. Es por ello que los alumnos de Magisterio, en su doble vertiente de estudiantes y futuros maestros, deben estar capacitados para superar o contribuir a mejorar este problema, máxime cuando constituye una realidad en la mayoría de estudiantes universitarios (Kempa, 1991). De ahí que los estudios de Magisterio deben asumir ese compromiso y diseñar, desde las asignaturas de didácticas de las ciencias, estrategias adecuadas para promover la corrección de estas carencias y errores. En este sentido, la preocupación por el lenguaje científico en las aulas se ha visto incrementada, tanto en el ámbito universitario como no universitario, de la mano de las nuevas tendencias didácticas y así, en los últimos años, son cada vez más frecuentes los trabajos que incluyen propuestas didácticas para mejorar tanto el lenguaje escrito como hablado, dentro de las Ciencias Experimentales (Muñoz-Chapulí, 1995; Sanmartí, 1996; VVAA, 1997). Finalmente,

y a falta de aportar datos más concluyentes derivados de una investigación más amplia, actualmente en curso, la práctica docente en el aula así como las propias impresiones de los estudiantes de Magisterio durante este intervalo de tiempo revelan una progresión en su nivel de comprensión de determinados contenidos del programa de ciencias, una mayor aproximación e interés hacia la asignatura así como a su historia, los científicos, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- DE MANUEL, J. (1993) «Algunas concepciones sobre diversos orígenes en biología, geología y astronomía». *Actas IV Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias y las Matemáticas*, pp. 177-178.
- JIMÉNEZ ALEIXANDRE, (1989): «La ciencia de los y las adolescentes: esquemas conceptuales de Biología», en SERRANO, T., GARCÍA, M.T., JIMÉNEZ, M.P., LÓPEZ, M., OLIVER, C. y ALBADALEJO, C., *Aspectos didácticos de Ciencias Naturales (Biología)* 4. Zaragoza: Universidad de Zaragoza
- KEMPA, R.F. (1991) «Students' learning difficulties in science, Causes and possible remedies». *Enseñanza de las Ciencias*, 9 (2), pp. 119-128.
- LAHORE, A. (1993) «Lenguaje literal y connotado en la enseñanza de las ciencias». *Enseñanza de las Ciencias*, 11 (1), pp.59-62.
- LILLO, J. y REDONET, LF. (1985): *Didáctica de las Ciencias Naturales. I. Aspectos Generales*. Valencia: ECIR.
- LORENZO, J.A. (1995) «Perspectiva histórica de la formación de maestros en España (1370-1990)». *Revista Complutense de Educación*, 6 (2), pp. 203-229.
- LLORENS, J.A y DE JAIME, M.C.(1987) «El medio cultural y la formación de conceptos científicos: una aproximación lingüística». *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, pp.47-55.
- LLORENS, J.A, DE JAIME, M.C. y LLOPIS, R. (1989) «La función del lenguaje en un enfoque constructivista del aprendizaje». *Enseñanza de las Ciencias*, 7 (2), pp. 111-119.
- MATTHEWS, M.R. (1994) «Historia, filosofía y enseñanza de las ciencias: la aproximación actual». *Enseñanza de las Ciencias*, 12 (2), pp. 255-278.
- MUÑOZ-CHÁPULI, R. (1995): «Escribir para aprender: ensayo de una alternativa en la enseñanza universitaria». *Enseñanza de las Ciencias*, 13 (3), pp. 273-278.
- SANMARTÍ, N. (1996): «Para aprender ciencias hace falta aprender a hablar sobre las experiencias y sobre las ideas». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 8, pp. 27-39.
- VVAA (1997): «Lenguaje y comunicación». *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 12. Monográfico.

ANEXO

Pruebas 1 y 3

Define el significado de los siguientes términos y su etimología.

Hidrógeno	Clorofila	Filántropo	Fagocito
Cianofícea	Heliocéntrico	Geotropismo	Biosfera
Sincrónico	Acromático	Microcefálico	Oligofrénico
Protozoo	Termófilo	Teófilo	Anfibio
Pericardio	Rinoceronte	Partenogénesis	Lepidóptero.

Prueba 2

Define el significado de los siguientes términos y su etimología

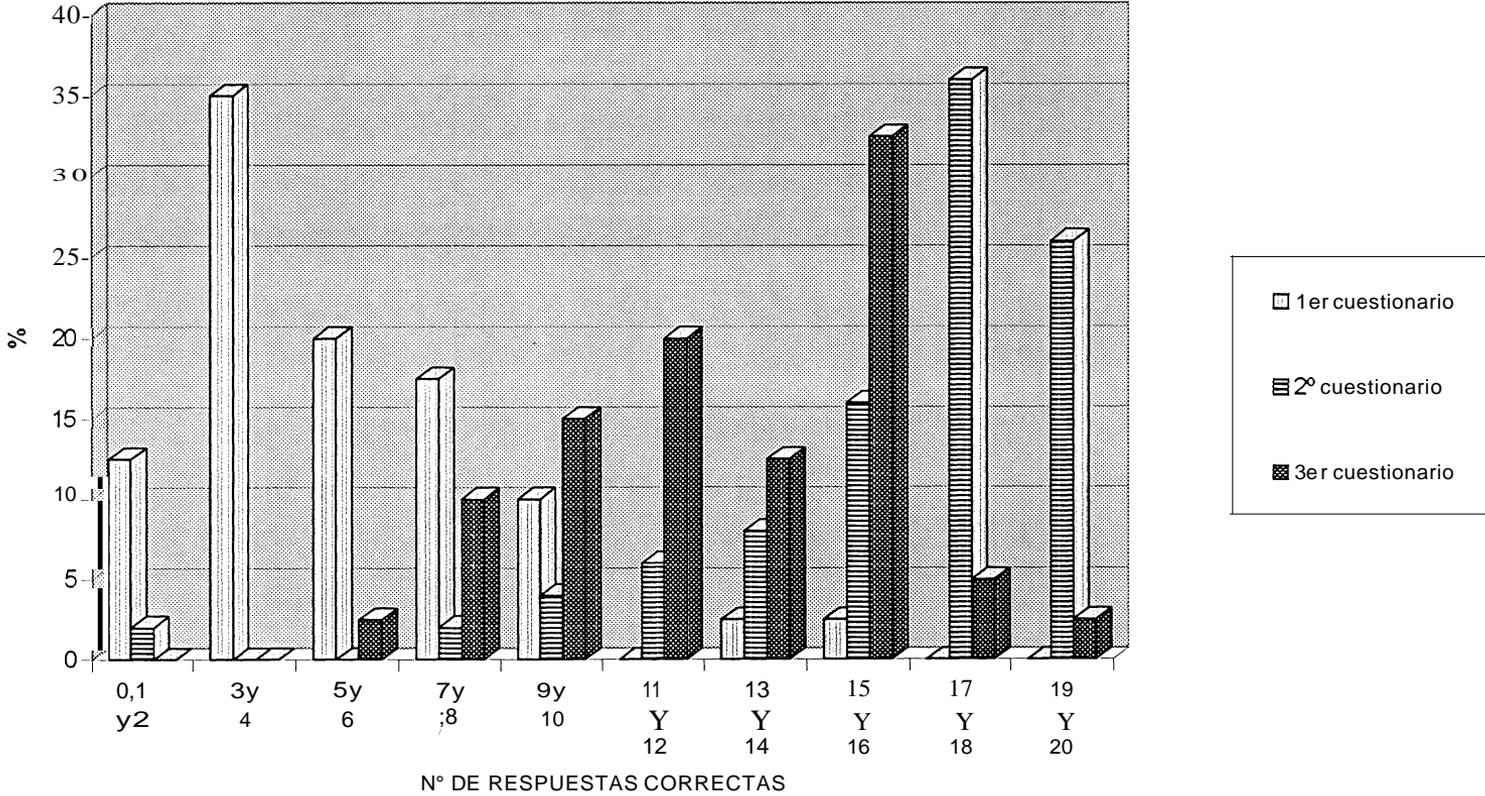
Astronomía	Melanópodo	Xerófilo	Sarcófago
Apocardio	Fungigámia	Vermicida	Clorocito
Deuterocromo	Leucosoma	Pirolito	Ortografía
Pentámero	Lipólisis	Cromófeló	Diploducto
Glucógeno	Coprófago	Penníptero	Pirólisis.

Tabla.

Porcentaje de alumnos que responden correctamente.

Respuestas Acertadas	% Respuestas Correct. Test1	% Respuestas Correct. Test 2	% Respuestas Correct, T 3
0	2,5	0	0
1	5	2	0
2	5	0	0
3	12,5	0	0
4	22,5	0	0
5	10	0	0
6	10	0	2,5
7	5	2	2,5
8	12,5	0	7,5
9	7,5	2	10
10	2,5	2	5
11	0	4	12,5
12	0	2	7,5
13	2,5	2	5
14	0	6	7,5
15	0	6	20
16	2,5	10	7,5
17	0	14	0
18	0	22	2,5
19	0	12	2,5
20	0	14	2,5

PORCENTAJE DE ACIERTOS EN LAS ENCUESTAS



Córpora y programas de concordancias en la formación de maestros especialistas en Lengua Inglesa.

CARMEN SANTAMARÍA GARCÍA
Universidad de Alcalá

1. CÓRPORA y PROGRAMAS DE CONCORDANCIAS

Un corpus es una colección de textos auténticos que se almacenan en soporte informático con el fin de ofrecer una muestra de una lengua determinada. Para su estudio se utilizan programas de concordancias¹ que localizan formas lingüísticas en pocos segundos. Las formas localizadas se presentan en su contexto, lo que facilita su estudio morfosintáctico y semántico.

Al iniciar este proyecto nos planteamos la necesidad de conseguir un corpus de lengua inglesa. A través de internet podemos acceder a córpore como *el British National Cortex* o la colección de *COBUILD*². Sin embargo nos pareció más interesante elaborar nuestro propio corpus con los textos que se trabajan en clase. Willis (1996, p. 113) señala la conveniencia de incluir en un corpus pedagógico aquéllos textos con los que los alumnos ya están familiarizados. Siguiendo su consejo hemos elaborado un corpus con la colaboración de todos los estudiantes del curso. Cada uno contribuyó escribiendo un texto breve en soporte informático con lo que recopilamos un total de, aproximadamente, cuarenta mil palabras.

2. LA ENSEÑANZA BASADA EN TAREAS

La filosofía del aprendizaje basado en tareas arranca de la importancia concedida al significado. Las tareas son actividades que priorizan la comunicación o transmisión de significados aunque no olvidan el estudio de las formas lingüísticas. Al contrario

¹ Sobre programas de concordancias puede verse Hofland (1991).

² Los dos córpore citados son accesibles a través de *internet*. Para obtener información sobre el BNC puede consultarse la dirección <http://info.ox.ac.uk/bnc>. Sobre Cobuild, consúltese <http://wwwcobuild.collinsco.uk>.

que los enfoques estructuralistas o nocionales y funcionales, que parten de la capacidad de síntesis del estudiante para aglutinar los elementos lingüísticos que se le enseñan (ya sean estructuras o funciones o nociones), la enseñanza basada en tareas postula que hay que partir de la comunicación significativa para pasar después al análisis y práctica de los elementos lingüísticos, es decir, de las formas y funciones.

Willis (1996, p. 38) presenta un modelo de enseñanza por tareas compuesto por tres fases: la fase de preparación para la tarea, la realización de la tarea y, por último, la fase de análisis y práctica de la lengua. Es, precisamente, en esta última fase cuando los córpora y programas de concordancias pueden ser de gran utilidad para nuestros alumnos ya que con ellos pueden investigar la lengua, formular hipótesis sobre su uso y probar su validez. Además, dichos programas les ayudarán a diseñar actividades de análisis y práctica de la lengua que podrán utilizar con sus futuros alumnos.

3. ACTIVIDADES DE ANÁLISIS Y PRÁCTICA DE LA LENGUA.

Las actividades de análisis y práctica de la lengua tienen lugar, según el modelo presentado por Willis (1996, p. 53), después de que los estudiantes han tenido oportunidad de expresarse en la fase de realización de la tarea. Llega entonces el momento de investigar sobre las formas y funciones de los elementos lingüísticos (fase de análisis) para terminar con la práctica del vocabulario, estructuras y funciones tratados en el análisis.

Las actividades de análisis pueden comenzar, según Willis (1996, p. 107) con la búsqueda de alguno de estos elementos:

- a) conceptos semánticos (temas, nociones, funciones)
- b) palabras o morfemas
- e) categorías de significado y uso

Es entonces cuando los programas de concordancias se convierten en una útil herramienta ya que pueden ayudarnos en cualquiera de los tres tipos de búsqueda localizando aquellas palabras o secuencias de caracteres que nos interesen.

A continuación vamos a presentar algunos ejemplos de actividades de análisis de la lengua realizadas con nuestro corpus pedagógico y la ayuda de un programa de concordancias.

La primera actividad parte de la búsqueda de conceptos semánticos. Las actividades 2 y 3 de la búsqueda de palabras y la 4 de morfemas. Por último, la 5 parte del análisis de categorías de significado y uso.

1. Como hemos dicho, las actividades de análisis pueden comenzar con la búsqueda de formas que expresen determinados conceptos semánticos ya sean temas, nociones o funciones. Así podemos pedir a nuestros alumnos que busquen frases que expresen la noción de tiempo y frases que expresen la noción de lugar después de la preposición *on*. Este sería el enunciado de la actividad:

Find six phrases which specify a day, date or occasion and six which describe the position of a person or after the preposition *on*, Can

you find any phrases with this preposition that refer to any other notion? Which notion do they express?

En las líneas de concordancias con dicha preposición encontrarán frases como on a *specifie area*, o on a *video sequenee* expresando noción de lugar y frases como on a *number of oeeasions*, o on a *stormy night* con la noción de tiempo. Otras nociones que pueden observar son, por ejemplo:

- a) on specifying the material or object on which something is written, painted or printed: *earvings on the tocks*.
- b) on specifying the subject of a book, discussion, etc.; *based on an Accident book*.
- e) on describing forms of transport: on a motorcyele.

2. La siguiente actividad que presentamos parte de la búsqueda de determinadas palabras. Se trata de que los alumnos descubran de modo inductivo las diferencias de uso entre la preposición *despite* y la conjunción *despite the faet thet*. Con este fin les invitamos a buscar ejemplos de oraciones en las que se encuentren dichas formas y a clasificarlas en diferentes grupos según su estructura. Después de que lo hayan intentado confiando en su propia intuición lingüística podemos guiar su proceso de clasificación proporcionándoles una actividad como la siguiente:

Look at the examples in your concordance and decide which structure goes with either *despite* or *despite the fact that*:

1. (*despite* / *despite the irect thet*) + noun group.
2. (*despite* / *despite the Iect thet*) + gerund.
3. (*despite* / *despite the Iect thet*) + clause

Los estudiantes encontrarán la información necesaria para realizar esta actividad en las líneas de concordancias³ obtenidas. Así por ejemplo, después de examinar frases como: *despite his exheustion*, *despite having no hair*, y *despite the faet that it soutuls like seienee [iction* se decidirán (o deberían decidirse) por *despite* en 1 y 2 y *despite thie Iec*: en 3.

3. También es interesante utilizar programas de concordancias para explorar los significados de las palabras. Como las líneas de concordancias presentan muchos ejemplos de la misma palabra en diferentes contextos, los estudiantes pueden, en muchos casos, deducir su significado o diferentes significados tras la lectura atenta de dichas líneas. Por ejemplo, mis estudiantes prepararon una concordancia de *yet*, ya que, aunque conocían su significado como adverbio (*aún*) desconocían su significado como conjunción (*sin embargo*).
4. La siguiente actividad es útil para estudiar los procesos de formación de palabras. Consiste en darles una lista de sufijos derivacionales y pedirles que los clasifiquen según su capacidad para formar sustantivos, adjetivos, verbos

³ Se denomina línea de concordancia a cada línea de texto que contiene la forma lingüística buscada. Dicha forma se presenta resaltada en el centro de la línea.

y adverbios. Además les pedimos que den tres ejemplos de palabras que contengan cada uno de los sufijos. Para realizar la tarea escribirán varios sufijos en el comando de búsqueda del programa de concordancias precedidos de un asterisco y separados por una barra (*age\ "ence\ "etion\ "dom\ "menr), Como resultado, obtendrán ejemplos de sustantivos con dichos sufijos y en su contexto, lo que les facilitará su identificación como sustantivos. Esta actividad fomenta su capacidad de observación ya que encontrarán palabras en las que las mencionadas secuencias de caracteres no sean sufijos como, por ejemplo, *chance* o *dance*.

Esta actividad de análisis y reflexión puede ir seguida de una actividad de práctica en la que se les presentan frases que incluyan palabras con sufijos derivacionales típicos de formación de nombres, adjetivos, verbos y adverbios y se les pide que los reconozcan:

Underline derivational suffixes in the words in bold type, Say whether they form tunuis, adjectives, verbs or edverbst

1. An out-of-town shopping centre would destroy the appearance and character of this area.
2. The death of princess Diana commanded lanket television coverage,
3. The British Empire was dismantled after the Second World War.
4. We simply use all the resources available to us.

Queremos hacer notar la utilidad de que los programas de concordancias nos permitan buscar sufijos ya que los diccionarios no nos lo permiten.

5. Otra opción es proponer actividades de análisis que partan de categorías de significado o de uso. Como ejemplo, podemos pedir a nuestros alumnos que busquen ejemplos del modal *must* que expresen obligación y ejemplos que expresen deducción:

Find five occurrences of must expressng strong obligation and live expressing deductlon.

Los programas de concordancias son también de gran ayuda para preparar actividades de práctica de la lengua. A continuación presentamos una actividad que puede completarse para comprobar si los alumnos han comprendido las diferencias entre *despite* y *despite the fact that*:

Complete these sentences with *despite* or *despite the fact that*:

- 1 his exhaustion, Howe slept badly,
2. However, aH the drawbacks, she wouldn't change her life for the world.
3. it sounds like science fiction, most of it is technically impossible at the moment,
4. So we communicate in this way from wherever we are and the time difference.
5. Now I can stay young in my mind having no hair and no teeth.

- 6 knowing about birth control, girls fail to go to the doctor or the clinic to get anything.

Para realizar esta actividad se prepararon concordancias de *despite* y *despite the iect thet*. Con algunos programas, es posible mezclar todas las líneas de las diferentes concordancias y borrar automáticamente las palabras clave. De este modo, unos pocos minutos bastan para preparar una de estas actividades. .

Contribución de la utilización de córpora y programas de concordancias a la formación de maestros especialistas en lengua extranjera (inglés).

En la formación de maestros especialistas en lengua extranjera, la utilización de córpora y programas de concordancias ofrece un doble aliciente. Por una parte, estimula a nuestros estudiantes a analizar y practicar la lengua y por otra, les proporciona herramientas para diseñar actividades que podrán utilizar con sus futuros alumnos. Creo que con esta experiencia se contribuye a aumentar su nivel de motivación a la vez que se desarrolla su habilidad para formular hipótesis sobre la lengua y probar su validez. De este modo se fomenta el aprendizaje mediante técnicas de descubrimiento, así definidas por Harmer (1987, p. 29): *Discovery techniques are those where students are given examples of language and told to find out how they work -to discover the grammar rules rather than be told them,*

Este proyecto también contribuye a mejorar su capacidad para identificar y clasificar los diferentes elementos lingüísticos, tan importante en el estudio de la morfosintaxis, La identificación de elementos lingüísticos no les resulta fácil. Como ejemplo, al pedirles que buscaran frases en las que apareciera *little*, como determinante, (*1 had very little money left*), presentaban también frases en las que *little* era adjetivo y modificador (*He's a little naughty boy*).

En definitiva, creo que esta experiencia favorece el desarrollo de su autonomía como estudiantes de la lengua inglesa y contribuye a su formación como docentes de dicha lengua.

BIBLIOGRAFÍA

- HARMER, J. (1987) *Teaching and Learning Grammar*. Londres: Longman.
- HOFLAND, K. (1991) Concordance Programs for Personal Computers, en Johansson y Stenstróm (Eds.) *English Computer Corpora. Selected Papers and Research Guide* Berlin, Nueva York: Mouton de Gruyter, 283-306.
- JOHANSSON, S. y A. B. Stenstróm, (Eds). (1991) *English Computer Corpora. Selected Papers and Research Guide*. Berlin, Nueva York: Mouton de Gruyter.
- WILLIS, J. (1996) *A Framework for Task-Based Learning*. Londres: Longman.

La formación de profesores de Educación Infantil y Primaria en Chile

JORGE SEPÚLVEDA LAGOS

Universidad Católica de Valparaiso-Chile

Chile, al igual que la mayoría de los países de Iberoamérica, vive un profundo proceso de reforma educacional. El marco de esta reforma está constituido por el cambio histórico que representa el advenimiento de la sociedad del conocimiento. En efecto, los futurólogos Naisbitt y Aburne, autores de la conocida obra *Mega Tendencias 2000*, señalan que nos hallamos en el amanecer de una nueva era. Por tanto, estaríamos asistiendo más que a una era de cambios, a un verdadero cambio de era; constituiríamos la última generación de una vieja civilización y a la vez, la primera generación de una nueva civilización.

Otro pensador, Cleveland, habla de ocho revoluciones, las que avanzan vigorosas en el mundo de la ciencia y la tecnología y en el dominio del espíritu humano. La primera es un cambio básico de actitudes hacia el uso del poder explosivo como elemento central del poder militar. La segunda es la cada vez más extensa percepción de la amenaza al ambiente global. La tercera es el nuevo potencial de la biotecnología para lograr un mundo más justo y abundante, la cuarta es la aparición de una sociedad de comunicaciones, cuya regulación requiere medios de cooperación que todavía no se han inventado.

Estas cuatro transformaciones son resultado del descubrimiento científico (saber qué) y la innovación tecnológica (saber cómo). Surgieron de victorias intelectuales, como la ruptura del átomo, el control y modificación de los océanos y la atmósfera, el dileneamiento del ADN genético y la conquista del tiempo y la distancia con las tecnologías de la información.

También hay cambios producidos por las aspiraciones del espíritu expresadas en convicciones sobre valores humanos (saber por qué) e ideas sobre la autoridad y la organización social (saber quién). Así ha nacido una nueva ética de la ecología y hay un anhelo mundial de justicia que se fija en los derechos y necesidades humanas. Además las gentes se congregan con sus semejantes para defender su identidad

cultural creando la defensa de la diversidad cultural. y resalta asimismo el deseo básico de personas y pueblos por influir en su propio destino, generando la revolución actual del pluralismo, apertura y participación.

En este nuevo contexto, el sistema educativo tiene que pasar del enciclopedismo al desarrollo de las capacidades intelectuales y morales, respondiendo así a los desafíos educativos del siglo XXI y por tanto, superando prácticas pedagógicas del siglo XIX.

En la década de los años 90 en Chile, la calidad de la educación y la equidad de su distribución han reemplazado a la expansión y a la cobertura y a las transformaciones institucionales, como propósitos orientadores de las políticas educativas (la totalidad de niños de 6-13 años de edad se encuentra en la escuela y alrededor del 80% de los adolescentes de 14-17 años es atendido en Educación Media).

Por consiguiente el país se encuentra comprometido en una estrategia de mediano plazo de mejora integral de la calidad y equidad de la educación, a través de un programa: Programa MECE. Este, en desarrollo desde 1992, busca mejorar en forma sustantiva la calidad de los aprendizajes de la educación en sus diferentes niveles, y la equidad de su distribución. Su lema es educación de calidad para todos. Adicionalmente el programa incluye como objetivos ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la Educación Parvularia; mejorar la capacidad de gestión del Ministerio de Educación, de las Corporaciones Municipales para el Desarrollo Social (de las cuales dependen los establecimientos educativos) y la de los centros escolares; reformar institucional y curricularmente la Educación Básica y Media, a fin de aumentar su pertinencia, calidad y equidad.

Específicamente en Educación Parvularia se están implementando las siguientes estrategias:

Optimizar el uso de programas existentes de amplia cobertura en sectores de pobreza, diversificando la localización geográfica de la oferta;

Focalizar en niveles de transición (niños de 4 y 5 años), de modo de dar continuidad a las intervenciones educativas en el período preescolar, con la Educación Básica (articulación);

Incorporar programas no formales de educación preescolar, que actúan a través de la capacitación de las familias, para adecuarse a la realidad de la población rural que, por razones de dispersión geográfica, clima y otras, no suele tener acceso a los programas que se desarrollan en centros;

Involucrar en las acciones tendientes a mejorar la calidad de las intervenciones educativas en el período preescolar, no sólo a los profesionales y técnicos de los distintos niveles en cada institución, sino también a la comunidad nacional en su conjunto, y a los padres de preescolares en particular.

El conjunto de estas estrategias, focalizadas en sectores pobres, permitirá elevar la tasa actual de cobertura de población en pobreza en el tramo 4-5 años, de un 30.8% a un 37.5%.

En cuanto a la Educación Básica, ésta presenta problemas importantes respecto a la eficiencia con que atiende las sucesivas cohortes de niños que tienen acceso a ella, así como en lo relativo a la calidad y equidad de sus procesos y resultados.

Los objetivos y estrategias del Programa MECE en este nivel, son la mejora de su calidad y de su equidad, entendidas ambas dimensiones como la mejora sistemática en amplitud, profundidad y relevancia, en los aprendizajes de competencias culturales de base y la mejora progresiva de la distribución social de tales aprendizajes según orientaciones de igualdad de oportunidades, y discriminación positiva en favor de los grupos en situación de riesgo educativo.

Los problemas de eficiencia de este nivel escolar se pueden ilustrar señalando que la tasa de repetición promedio fue en 1988 de un 12.2%. Las tasas de deserción oscilan desde el 2% para el primer año hasta el 8% para el octavo. Un quinto de la matrícula repite dos o más veces de curso antes de completar el nivel.

Los problemas de calidad se ponen de manifiesto a través de las evaluaciones del rendimiento escolar de los alumnos de 4º y 8º básicos que realiza el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) en matemática y castellano. Estos indican promedios nacionales apenas superiores al 50% de los objetivos mínimos definidos en sus respectivos programas de estudio. Estos resultados insatisfactorios tienen entre sus causas principales la pobreza de los ambientes de aprendizaje por escasez de materiales educativos y recursos de las escuelas; insuficiente o mal orientada supervisión y monitoreo del proceso en el aula, por parte de directores de centros y supervisores del sistema; baja pertinencia del contenido de los textos y del currículum a la realidad social y a las nuevas formas de organización de la cultura; deficiencias metodológicas, falta de incentivos y baja motivación del profesorado; recargo horario de los profesores que trabajan en dos establecimientos; insuficiente o inexistente uso de la información evaluativa proveniente del SIMCE, para identificación de problemas y focalización de los esfuerzos de mejoramiento en las escuelas.

En cuanto a los problemas de equidad, los factores socio-económicos son los principales determinantes de las diferencias en el logro académico en la educación básica chilena.

Dentro de las líneas de acción del Programa MECE y en general de la Reforma Educacional, iniciada en 1997, se contempla el mejoramiento de factores claves en el aprendizaje: nuevos programas de estudio (Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos); textos, guías y materiales didácticos; bibliotecas de aula; mejoramiento de la infraestructura, asistencia en salud; perfeccionamiento docente. Además se potencia la innovación con la descentralización pedagógica; la red interescolar de Informática Educativa (en el año 2000 el 50% de las escuelas y el 100% de los liceos contarán con un laboratorio de computación); promoción de la educación rural, etc.

En síntesis, se puede decir que los principales ámbitos de acción de esta reforma son los programas de mejoramiento de la calidad y equidad (apoyo a la renovación

pedagógica: "Proyecto de las 900 escuelas"; "Proyecto de Mejoramiento Educativo" y otros); reforma curricular (marco curricular básico y autonomía); jornada escolar completa y fortalecimiento de la profesión docente (aumento gradual de salarios, incorporación de incentivos y premios, pasantías en el extranjero, perfeccionamiento fundamental y mejoramiento de la formación inicial).

Precisamente en la línea de mejoramiento de la preparación inicial del profesorado y frente a la nueva realidad educativa, social y económica que la nación vive y a los requerimientos del futuro, las más de 30 instituciones de educación superior que forman docentes (universidades e institutos profesionales), han introducido sustanciales modificaciones en los planes y programas de estudio y en sus estrategias de formación.

Tales modificaciones han surgido en parte de los numerosos debates que se ha realizado en torno a la preparación del magisterio. Desde la Asociación Chilena de Currículo Educativo hemos potenciado el análisis de esta problemática organizando periódicamente un seminario taller de carácter nacional. Este evento ha estado orientado a crear un ámbito de trabajo que permita a los responsables de la preparación y perfeccionamiento del profesorado:

1. Elaborar en conjunto una propuesta innovadora en el campo de la formación y perfeccionamiento docente desde la perspectiva del mejoramiento de la calidad de la educación nacional, y
2. Potenciar los canales de comunicación y coordinación entre ellos para un efectivo y permanente intercambio de experiencias y desarrollo de proyectos.

Frente a esta preocupación por el profesorado, se podrá decir que la calidad de la Educación no es de responsabilidad exclusiva de uno de los factores o actores del sistema. Es evidente que esta calidad depende de la totalidad del sistema e inclusive de la comunidad toda. Sin embargo, el componente de mayor influencia es la persona del educador.

A este respecto, se ha señalado que los profesores se hallan en el centro de la crisis de la educación y que los sistemas pedagógicos no se modernizarán mientras que la formación de los profesores no haya sido transformada radicalmente.

Las conclusiones más importantes de los diagnósticos realizados en estos eventos, apuntan a:

Una aparente pérdida en el educador de los logros alcanzados en su etapa de formación profesional al poco tiempo de insertarse en el campo laboral. El sistema educativo básico y medio ha habituado al alumno a una actitud pasiva y receptiva que no es posible superar totalmente con los actuales currículos universitarios de formación.

La falta de modelos con que se encuentra el educador al ingresar al sistema, lo hace asumir conductas preestablecidas.

Suele haber por parte del educador un conocimiento parcial del quehacer y significado del nivel educativo en el que se desempeña.

El campo profesional plantea una diversidad de funciones y exigencias al educador, que le impiden desarrollar un quehacer acabado, producto de una reflexión serena y profunda.

Existe déficit en la preparación del educador en aspectos relativos a su formación personal, al desarrollo de una actitud crítica y reflexiva, y a su capacitación para enfrentar el trabajo con los discentes, que le permita ser un investigador en el aula.

Como consecuencia de lo anterior, el educador tiene dificultad para convencer a otros fundamentando sus ideas, para analizar críticamente los antecedentes de que dispone con el fin de tomar decisiones maduras y pertinentes, para integrarse e interactuar con equipos multiprofesionales, para decidir las estrategias que debe poner en práctica en función de la realidad en que actúa, a la luz de la síntesis personal de las teorías aprendidas y de las experiencias vividas.

En este marco, la Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica de Valparaíso, Chile, unidad académica encargada de la formación de licenciados en Educación y educadores para los niveles de Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Diferencial, inició en 1995, después de un largo proceso de evaluación integral de la formación, el desarrollo de un nuevo proyecto curricular. Este contempla el desenvolvimiento de tres dimensiones en el futuro pedagogo:

- Ser
- Saber
- Hacer

En la dimensión del ser se pretende el desarrollo de una serie de condiciones personales: creatividad, empatía, compromiso, visión prospectiva, etc.,. Con este propósito junto con la acción en el aula de cada uno y todos los académicos, se ha intensificado el trabajo de tutoría e implementado talleres de desarrollo personal y profesional.

En la dimensión del saber, se persigue el aprendizaje crítico de las teorías pedagógicas y de las ciencias que la fundamentan. Además existe un área del conocimiento (mención o especialidad), en el caso del profesor de educación general básica. Sirven a este propósito un conjunto de asignaturas comunes (se indican más adelante)

En la dimensión del hacer, se busca que el educador en formación adquiera las habilidades y destrezas necesarias para la administración del proceso educativo. Esto implica tanto el trabajo en el aula universitaria como el continuado proceso de prácticas en terreno.

De acuerdo con lo anterior, cada una de las carreras se ha estructurado de la siguiente manera:

EDUCACIÓN PARVULARIA

Grado académico: Licenciado en Educación

Título Profesional; Educador de Párvulos.

Duración: 9 semestres.

Objetivos de la Carrera:

Formar un profesional para otorgar atención integral al niño desde los 84 días a los 6 años de edad, administrar el proceso educativo (planificar, orientar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje), investigar la realidad de la educación parvularia y promover el desarrollo de la familia y la comunidad.

Formar además, un profesional con un grado académico que certifique la aprobación de un ciclo avanzado dedicado al estudio profundo, actualizado y crítico, de las disciplinas pedagógicas que lo capaciten para enfrentar los cambios en su disciplina y en el mundo actual y futuro.

Áreas de Estudio:

1) Área de Formación Pedagógica Común (régimen semestral):

- Pedagogía General 1
- Pedagogía General 2
- Fundamentos Filosóficos de la Pedagogía
- Fundamentos Sociales de la Pedagogía
- Antropología Cultural de la Pedagogía
- Psicología del Desarrollo
- Psicología Pedagógica del Aprendizaje
- Investigación Pedagógica
- Planificación y Evaluación Curricular 1
- Planificación y Evaluación Curricular 2
- Seminario de Desarrollo Profesional
- Proyecto de Título (anual)

2) Área de Formación _____ en Educación Parvularia

- Bases Profesionales de la Educación Parvularia
- Educación de la Voz en el Docente
- Neurofisiología del Aprendizaje del Párvulo
- Educación para la Salud del Párvulo 1
- Educación para la Salud del Párvulo 2
- Expresión y Creatividad en Educación Parvularia
- Educación Plástica y Manual del Párvulo
- Metodología de la Educación Plástica y Manual del Párvulo
- Procedimientos de Observación en Educación Parvularia
- Literatura Infantil en Educación Parvularia 1
- Literatura Infantil en Educación Parvularia 2
- Psicología del Desarrollo del Párvulo
- Metodología Nivel Sala Cuna
- Metodología Nivel Medio
- Metodología Nivel Transición
- Educación Musical del Párvulo

Metodología de la Educación Musical del Párvulo
 Trastornos del Desarrollo del Párvulo
 Educación del y por el Movimiento en el Párvulo 1
 Educación del y por el Movimiento en el Párvulo 2
 Educación Parvularia, Familia y Comunidad
 Metodología de la Investigación en Educación Parvularia
 Material Auxiliar en la Docencia en Educación Parvularia
 Programas Alternativos en Educación Parvularia
 Taller de Artes Integradas
 Aprestos Integrados
 Rol Directivo del Educador de Párvulos
 Taller de Participación Docente en Educación Parvularia
 Práctica Docente Terminal en Educación Parvularia

3) Área de asignaturas optativas comunes y específicas

4) Área de _____ Cultura Religiosa (asignaturas obligatorias y comunes a toda la Universidad: Visión Cristiana del Amor y la Sexualidad, Introducción a las Sagradas Escrituras y Moral Social) y otras libremente elegidas en diferentes unidades académicas.

EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

Grado académica Licenciado en Educación

Título Profesional: Profesor de Educación General Básica con Mención en:
 Castellano y Ciencias Sociales o

Matemática y Ciencias Naturales

Duración: 9 semestres.

Objetivos de la Carrera:

Formar un profesional responsable del desarrollo integral del educando desde los 6 años hasta la preadolescencia y que sea capaz de proyectar su acción educativa hacia la realidad de la comunidad en que se desenvuelve.

Formar un profesional con un grado académico que certifique la aprobación de un ciclo avanzado dedicado al estudio profundo, actualizado y crítico, de las disciplinas pedagógicas y que lo capacite para enfrentar los cambios en SU disciplina y en el mundo actual y futuro.

Áreas de estudio:

1) Área de Formación Pedagógica Común

La mismas asignaturas de Educación Parvularia

2) Área de Formación Específica en Educación General Básica:

Introducción a la Educación Básica

Expresión Oral y Escrita

Matemática Básica

Biología y Ciencias Naturales

Introducción a la Historia Universal

La Geografía y el Ambiente
 Informática Educacional
 Psicología del Niño
 Metodología de la Lecto Escritura
 Trastornos del Aprendizaje
 Metodología de la Globalización
 Orientación Educacional y Familiar

Asignaturas anuales:

Metodología de la Educación Musical
 Metodología de las Artes Plásticas
 Metodología de la Educación Física
 Metodología de la Educación Técnico Manual
 Metodología del Castellano
 Metodología de las Ciencias Naturales
 Metodología de la Historia y Geografía
 Metodología de la Matemática

Mención Castellano y Ciencias Sociales

Castellano y su Metodología 1
 Castellano y su Metodología 2
 Historia y Ciencias Sociales y su Metodología
 Geografía y su Metodología

Mención Matemática y Ciencias Sociales

Matemática y su Metodología 1
 Matemática y su Metodología 2
 Ciencias Naturales y su Metodología 1
 Ciencias Naturales y su Metodología 2

Práctica Docente 1

Práctica Docente 2

3) Área de asignaturas optativas comunes y específicas

4) Asignaturas de _____ (como se indicó en el caso de Educación Parvularia)

Cuestiones centrales del proceso formativo son las estrategias que se utilizan en la sala de clase universitaria, porque el académico debe testimoniar con su actuación el modelo pedagógico que postula. La otra, el contacto del futuro educador con la realidad escolar: en los currículos se contemplan tres semestres de prácticas a lo largo de la carrera, aparte de las aplicaciones que deben efectuarse en las escuelas de lo aprendido en las diferentes asignaturas.

Todo lo anterior, en el convencimiento que el éxito de la reforma se juega en el aula, en la capacidad del profesor para modificar las formas de enseñar y aprender.

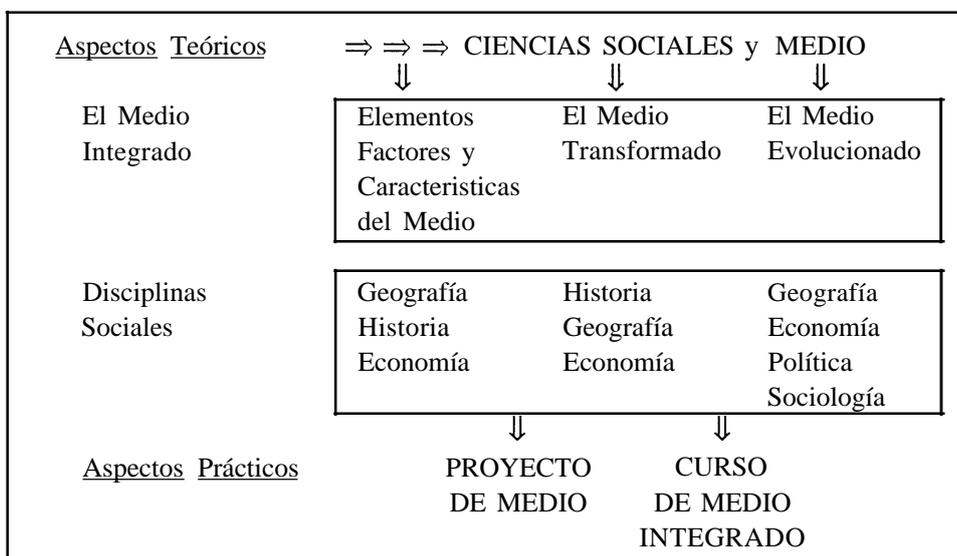
BIBLIOGRAFÍA

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1995) *Orientaciones básicas, objetivos y componentes del Programa MECE*, Santiago de Chile.
- UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALPARAÍSO (1994) *Proyecto de Licenciatura en Educación y de las Carreras de Educación General Básica, Educación Diferencial y Educación Parvularia*, Valparaíso, Chile: UCV
- SEPÚLVEDA, JORGE (1986-1997) Discursos y conferencias ofrecidas en Chile, Colombia y Argentina.

El medio y las Ciencias Sociales: algunas consideraciones sobre su relación

MERCEDES VALBUENA BARRASA - JESÚS ÁNGEL VALVERDE ORTEGA
Universidad de Valladolid.

En el momento de desarrollar los contenidos de la materia troncal «Ciencias Sociales y su Didáctica», en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de Valladolid se ha incluido el concepto clave de Medio como el eje discursivo de la materia troncal y de los contenidos -ejes temáticos-; mientras que la Geografía e Historia y las disciplinas sociales (Economía, Sociología, Política y Antropología) conforman determinadas explicaciones y esquemas conceptuales que definen con mayor concreción dichos contenidos. El esquema que aportamos y que trataremos de justificar puede iniciar esta argumentación.



Cuadro Nº 1: Desarrollo de Contenidos de la Asignatura «Ciencias Sociales y su Didáctica».

1. EL MEDIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO DE PRIMARIA

La propuesta de organización, de un programa de contenidos, para la nueva disciplina troncal (Ciencias Sociales y su Didáctica) de los Planes de Estudio de Maestro Especialista en Educación Primaria, exige señalar simultáneamente dos objetivos:

Elaboración de un conjunto de contenidos de carácter integrado que se denominan «Ciencias Sociales» y, al mismo tiempo, resaltar que éstos deben estar próximos al perfil profesional de Maestro Especialista en Educación Primaria (Área de Conocimiento del Medio).

Utilización de un conjunto de recursos, técnicas e instrumentos que respondan al epígrafe «.y su Didáctica» de las Directrices para la elaboración de los Planes de Estudio, pero no planteados como una Didáctica al uso de carácter específico: Didáctica de Geografía e Historia, sino como una Didáctica que proporcione a los alumnos de Formación Inicial, técnicas/recursos/medios para poder comprender y enseñar los contenidos de la asignatura propiamente dicha; es decir, una Didáctica del Medio.

Crear o recrear una asignatura que cumpla los requisitos planteados por las Directrices para la elaboración de los Planes de Estudio, significa partir de una hipótesis que desarrolle abiertamente cuál es el contenido o los contenidos básicos para completar dicha asignatura.

Por los argumentos que luego exponemos, nos parece que el contenido o los contenidos a desarrollar tienen que estructurarse en torno a la idea de MEDIO. Por eso, el Proyecto que iniciábamos en 1992 se proponía conformar estos contenidos y, además, un conjunto de recursos en torno a la enseñanza del concepto MEDIO.

<u>Asignatura</u>	<u>Proyecto de Trabajo</u>	<u>Propuesta de Asignatura</u>
CIENCIAS SOCIALES y SU DIDÁCTICA	⇒ Contenidos ⇒ ⇒ ⇒	El <u>Medio</u> como eje de Contenidos
	⇒ Recursos ⇒ ⇒ ⇒ Técnicas Instrumentos	El <u>Medio</u> como recurso para enseñar

Cuadro Nº 2: *Re/acción de la Propuesta de Trabajo y la Asignatura.*

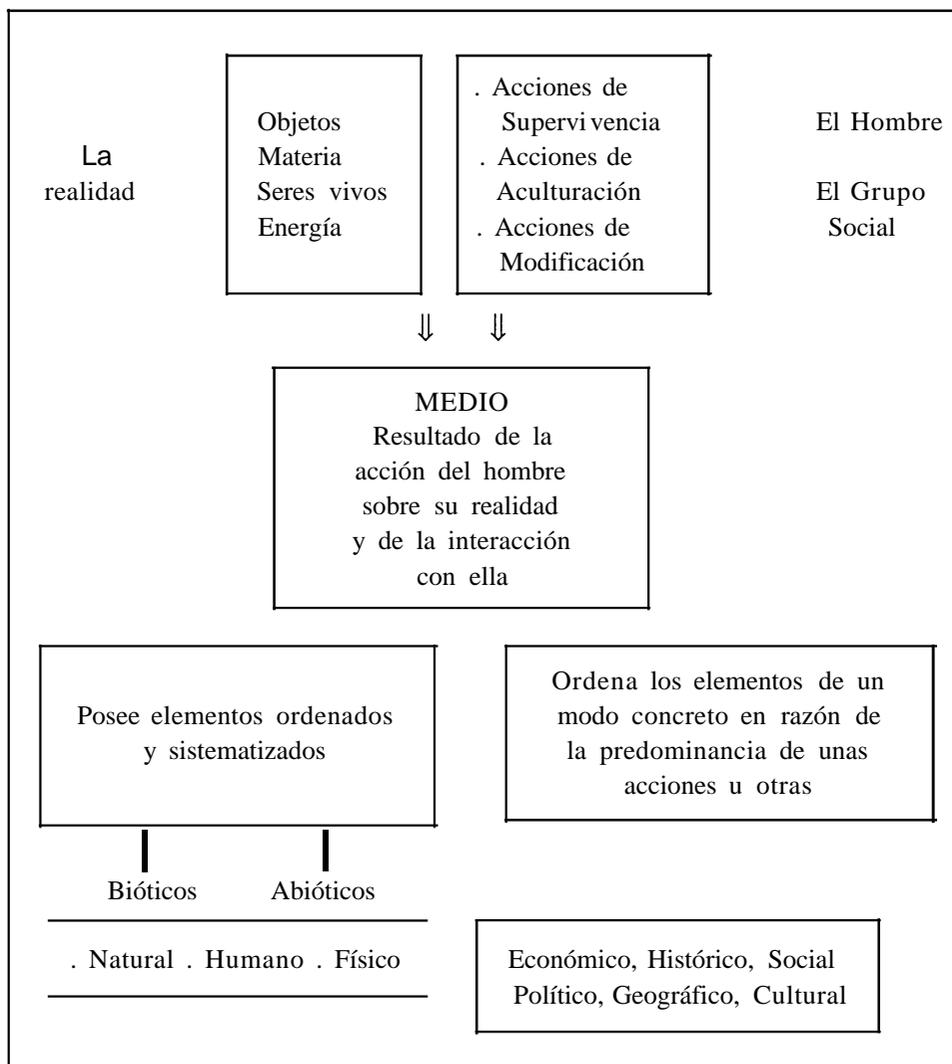
2. ¿DE QUÉ MEDIO ESTAMOS HABLANDO?

Se trataba, pues, de organizar y estructurar un conjunto de contenidos y recursos en torno al MEDIO. Ahora bien, ¿de qué MEDIO estamos hablando? Porque las acepciones sobre el mismo son múltiples, diversas y complejas.

Partimos de la idea de que el Medio, como objetivo científico, implica analizar la influencia de la acción del hombre sobre cualquier objeto, ser vivo o materia de

la realidad circundante, modificándolo o transformándolo, tanto a través del tiempo como en el espacio (Cuadro N° 3).

Siendo conscientes que, como tal objetivo, no podía ser en su totalidad, propio de una ciencia. «El Medio no constituye, pues, el objetivo de ninguna ciencia, ni es el campo de articulación de las ciencias centradas en sus objetos de conocimiento, que organizan procesos materiales específicos». (E. Leff, 1994, p. 71 y 72).



Cuadro N° 3: Nuestro Concepto de Medio.

Pero, además, ese objetivo interesa analizarlo como objetivo didáctico para enseñar y aprender:

El niño vive inmerso en una realidad con la que interacciona continuamente, desde que nace y mientras crece. Es una interacción en el espacio y a través del tiempo. El niño observa, analiza y experimenta con ella. Es una realidad tomada como un todo y, posteriormente, aprehendida a través de un proceso enseñanza/aprendizaje con la observación y la experiencia.

El niño ordena esa realidad, la conceptúa, la sistematiza, y consigue así conocer de un modo ordenado el MEDIO. Es esa parte del proceso la que denomina en la Introducción del Curriculum de Ciencias Sociales de Andalucía como «Organización globalizada de los contenidos sociales que se integran en el Área de Conocimiento del Medio» (B.O.E. 20 de Junio, 1992, p. 476).

3. REALIDAD y MEDIO, DOS CONCEPTOS y CONTENIDOS COMPLEMENTARIOS.

La realidad, tal como la ve, la comprende, la observa y analiza el niño, es una realidad integrada, pero también el adolescente o el adulto, no incorporado a procesos/sistemas de enseñanza /aprendizaje, ve de la misma forma esa realidad. «La calle, la ciudad, un río, un bosque, una granja agrícola, cualquier realidad, es válida para reiniciar la aventura del educar. De esta forma, el niño se libera del peso arquitectónico de la escuela y se integra en un Medio». (Colom, Sureda y otros., 1988, p. 175).

Desde la psicología cognitiva, se dice que, a partir de un proceso discriminatorio complejo, el niño y el adulto van separando elementos, factores, formas de la realidad, al mismo tiempo que en un proceso lógico de construcción de su pensamiento elaboran conceptos, hipótesis y leyes. Claro está, dicha elaboración de conceptos, la formulación de hipótesis, y la configuración de leyes, les permitirá como resultado final comprender las relaciones científicas.

Ahora bien, si esa comprensión de la realidad se desarrolla dentro de un proceso reglado de enseñanza/aprendizaje, el niño globaliza, diferencia, sistematiza y sintetiza la realidad, siguiendo así las fases de la elaboración del pensamiento lógico/epistemológico.

Esa realidad que el niño observa, analiza, estudia, ¿es el Medio, tal como lo incluimos en nuestros contenidos? ¿O se necesita un proceso cognitivo comprensivo para pasar de la Realidad al Medio? Resulta así el MEDIO un objetivo, de enseñanza/aprendizaje, final a conseguir, y la REALIDAD, de la materia, de los objetos y de las situaciones, como elementos y factores a observar y experimentar.

4. LA RELACIÓN DEL MEDIO CON LAS CIENCIAS SOCIALES.

Históricamente, la Ciencia, como idea y como concepto, surge a partir del siglo XVI-XVII, como consecuencia de que determinadas Áreas de Conocimiento adoptan procedimientos y métodos propios para analizar la realidad, desgajándose así de la Filosofía como disciplinas independientes y con Estatuto Epistemológico propio.

Fases:	Globalizar ↓	Diferenciar ↓	Sistematizar ↓	Sintetizar ↓
Objetivos:	Observar el entorno como todo o partes de todo ⇒ ⇒ ⇒	Observar y analizar las partes como específicas en si mismas ⇒ ⇒ ⇒	Organizar y estructurar las partes conforme a un Plan ⇒ ⇒ ⇒	Unir los sistemas, buscando lo que de común tienen ⇒ ⇒ ⇒
Ejemplo:	Árboles. Casas. Huertas. Ríos,	De huerta. De monte. Chalet. Edificios. Arroyos. Ríos	Bosque. Monte bajo. Manzanas de edificios. Cuenca Hidrográfica	Bosque de zona templada. Urbanización de lujo

Cuadro N^o 4: Proceso de Aprehensión de la Realidad y Conformación del Pensamiento Epistemológico.

Entre el siglo XVI y el siglo XX se produce ese proceso diferenciador en el que la realidad es aprehendida, analizada, sistematizada, conformada, por las Ciencias de un modo diferenciado: Ciencias Sociales, Ciencias Humanas y Ciencias Naturales.

Esa visión y análisis de la realidad desde el método científico permite presentar, desde diversas Ciencias, un todo (La Realidad) como un todo sistematizado (el Medio). Se definirla así MEDIO como una estructura conceptual sistematizada de la realidad a través de un proceso científico en que cada disciplina, cada Ciencia, analizaría y explicarla un aspecto de la realidad.

A partir del siglo XX las disciplinas sociales y humanas «afines» inician un proceso convergente, bien para afianzar sus propias bases epistemológicas, bien para conformar contenidos interdisciplinarios, o bien para apuntalar su propio estatuto científico.

Las disciplinas incluidas en las Ciencias Sociales organizan sus contenidos desde aspectos concretos (Núcleos de Contenidos) de la realidad a través de leyes, principios o normas.

Disciplinas Científicas Núcleos de Contenidos y conceptos-clave en torno al:

- Historia ⇒ ⇒ Tiempo
- Geografía ⇒ ⇒ Espacio
- Economía ⇒ ⇒ Relaciones de producción
- Política ⇒ ⇒ Organización y Estructura del Grupo Social
- Sociología ⇒ ⇒ Lo social

han ido sucediendo, los resultados espaciales que se han producido en el mismo (tiempo, espacio y aspectos sociales).

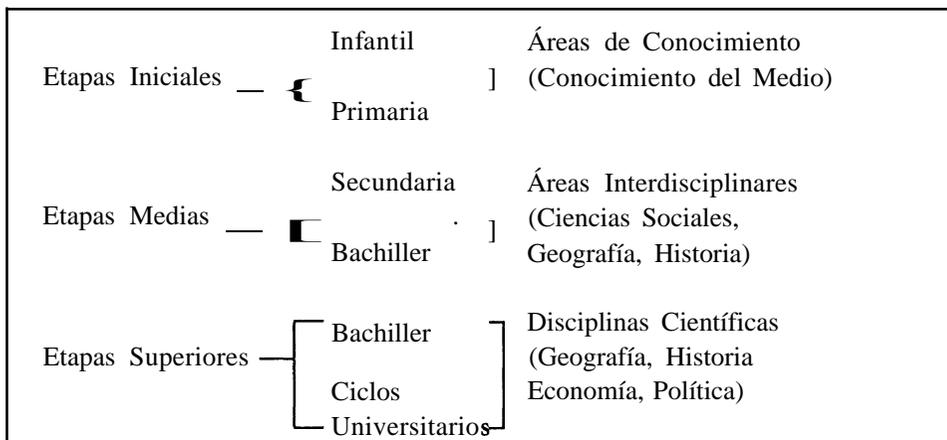
En conclusión y respecto a lo indicado hasta este momento:

- a) Existe un proceso psicológico-lógico-epistemológico de aprehensión de la realidad que conduce desde la globalización a la síntesis, en cualquier desarrollo comprensivo del Medio.
- b) En el desarrollo evolutivo de la aprehensión de la Realidad, se conforman diferentes Ciencias-Disciplinas Sociales, Humanas y Naturales, con un análisis parcial de los aspectos de esa realidad. «Tanto el conocimiento social como los saberes de las Ciencias Sociales intentan pensar la realidad social y, en este sentido, es importante distinguir estos saberes de la realidad misma». (Iaies, G. y Sergal, A., 1994, p. 102).
- e) Tiene lugar además un proceso convergente de determinadas Ciencias en la búsqueda de un estatuto epistemológico y científico propio para encontrar explicaciones interdisciplinares a aspectos concretos del MEDIO.

5. EL MEDIO EN EL SISTEMA EDUCATIVO (MEDIO Y ENSEÑANZA) Y EL RESULTADO FINAL.

Es preciso señalar, asimismo, que los sucesivos cambios en el Sistema Educativo español han ido acercando los contenidos de las etapas iniciales hacia los análisis globales de la realidad (Áreas de Conocimiento) y alejándolos de los contenidos disciplinares (Disciplinas).

La Reforma de la Enseñanza planteada y desarrollada desde 1970 ha seguido diferentes pasos para acercar más el Sistema Educativo a la Realidad: «De ahí que entonces, de una de las más actuales formas de renovar la educación, se haya propiciado la educación ambiental o, en todo caso, tal como decimos nosotros, educación a través del Medio». (Colom, Sureda y otros, 1988, p. 174).



Cuadro N° 6: El Proceso de Análisis del Medio y el Sistema Educativo.

Incluir el Medio como un contenido y Área del Conocimiento para el niño significa una respuesta pedagógica coherente y necesaria. «Medio Contextual y Medio como vínculo están conformados por la misma realidad. Se aprende lo que nos envuelve, y lo que nos envuelve se encarga de comunicarnos lo que queremos aprender. Es, en definitiva y desde una pedagogía del Medio, la situación pedagógica más coherente». (Colom, Sureda y otros, 1988, p. 176).

De esta forma, se puede establecer sucesivos pasos en el proceso evolutivo del Sistema Educativo.

A este resultado final se ha llegado después de haber pasado las diversas fases de organización de la Enseñanza Primaria por las Áreas de Ciencias Sociales y Naturales (Primera Etapa y Segunda Etapa de E.G.B.) y las mismas Áreas en el Ciclo Inicial, Medio y Superior de E.G.B.

6. CONCLUSIÓN

Existe, pues, un doble proceso en el desarrollo de la idea de Medio y su relación con las Ciencias Sociales:

- a) Desde las Ciencias Sociales se desarrolla un proceso convergente disciplinar de conformar Estatutos Epistemológicos propios, integrando ideas, elementos y factores del Medio desde diversas disciplinas.
- b) La adecuación del Sistema Educativo en su Desarrollo Curricular Base, al proceso de comprensión de la realidad, organizando la enseñanza desde Áreas de Conocimiento y no desde Áreas estrictamente Disciplinarias.

Parece claro que, partiendo de este modo de entender el Medio, resulte necesario un acercamiento de los contenidos de las asignaturas troncales a los contenidos curriculares de la Enseñanza Primaria, al menos en el modo sistémico de presentar los contenidos. «Si la realidad no se presenta en compartimentos estancos, su estudio tampoco puede ser fragmentario, por «asignaturas» o «áreas», sino global, sistemático, atendiendo tanto a los factores naturales y culturales como a las relaciones entre ellos». (Dpto. de Pedagogía. ICE Palma de Mallorca, 1978).

La propuesta de contenidos, pues, se materializa con la presentación-de los mismos para la asignatura «Ciencias Sociales y su Didáctica», lo suficientemente integrados para que nos indique que la realidad puede estudiarse desde un planteamiento interdisciplinar. Se proponían así, al principio de nuestro trabajo, una serie de problemas a resolver:

¿Es posible desarrollar una disciplina denominada «Ciencias Sociales», en la que los contenidos de dichas Ciencias aparezcan integrados?

¿Ha existido previamente un proceso integrador de esos contenidos, desde el punto de vista científico y, por lo tanto, se han generado conceptos suficientes para que las Ciencias Sociales analicen pluridisciplinariamente la realidad?

En el supuesto de que esos contenidos existan, ¿los alumnos de la Formación Inicial que han experimentado un previo proceso de aprendizaje «disciplinar»

pueden entender estos contenidos de Medio sin observar y experimentar previamente esa realidad integrada?

El resultado final de este Proyecto ha perfilado los contenidos de la asignatura «Ciencias Sociales y su Didáctica», en la que el Conocimiento del Medio se convierte en el eje vertebrador de las dos vías que hemos desarrollado.

Dotando de contenidos propios a la asignatura de «Ciencias Sociales y su Didáctica» desde un punto de vista integrador de otras disciplinas, así como dotando de técnicas y recursos propios para que, desde el Medio Local, se pueda converger hacia el análisis de otros Medios (Cuadro N° 7).

Acercando estos contenidos a las Áreas de Conocimiento de Primaria, objetivo que se plantea en las propias Directrices del Plan de Estudios del Maestro Especialista en Educación Primaria.

Tema 1^o. Las Ciencias Sociales. El Medio y sus clases. Las Ciencias Sociales y el Medio.

Tema 2^o. El hombre y el Medio. El valor del tiempo-espacio en el Medio. El hombre y los ecosistemas. La acción del hombre como ser social. Los aspectos culturales.

Tema 3^o. El Medio Transformado. El paisaje. El papel del tiempo en la transformación del paisaje. La organización social y la transformación del Medio. La distribución de los Medios Transformados.

Tema 4^o. El Medio Evolucionado, su origen, su distribución. El Medio Urbano. Los factores ambientales del Medio Urbano. Los Ecosistemas Artificiales.

Cuadro N° 7: Ciencias Sociales y su Didáctica. Contenidos.

Al lado de esos contenidos, se han desarrollado dos técnicas/recursos/procedimientos de análisis/investigación del Medio Local -el Proyecto de Medio y el Seminario de Medio-, instrumentos imprescindibles para acompañar la asignatura, conocer los factores y los elementos del Medio y las técnicas instrumentos de Análisis.

En suma, con el desarrollo de nuestra propuesta, estamos planteando una alternativa posible para dotar de contenidos teóricos y prácticos a una disciplina troncal como las «Ciencias Sociales y su Didáctica» y, desde cuatro años de experiencia e investigación, describir algunos resultados parciales, pero suficientes ya para avalar dicha alternativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Andalucía. B.O.E. (20 Junio, 1992) NQ 56. Introducción.
- COLOM, SUREDA y OTROS. (1988) *Tecnología y Medios Educativos*. Madrid: Cíncel.
- DEPARTAMENTODEPEDAGOGÍA.INSTITUTO DE CIENCIAS-DE L'EDUCACIÓ. PALMA DE MALLORCA. «El Medio como experiencia educativa». *Cuadernos de Pedagogía*, 41.
- GLACKEN, C.J. (1996) *Huellas en la Playa de Rodas*. Barcelona: El Serbal.
- HANNOUN, Hubert.(1977) *El niño conquista el Medio*. Buenos Aires: Kapelusz,
- IAIES, G. y SERGAL, A. (1994) La escuela primaria y las Ciencias Sociales, una mirada hacia atrás y hacia adelante, en AISENBERG, B. y ALDEROQUI (Comps.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Apuntes y Reflexiones*. Buenos Aires: Paidós, 87-114.
- LEFF, E. (Comp.) (1994) *Ciencias Sociales y formación ambiental*. Barcelona: Gedisa.
- PONTING, C. (1992) *Historia verde del Mundo*. Barcelona: Paidós.
- RICO, M. (1978) *La escuela y su Medio. Utilización didáctica del entorno*. Alicante: Caja de Ahorros de Alicante-Murcia,
- SOUTO, José Manuel otros. (1995) *Aspectos Didácticos de Geogreits e Historia (Geogrelis)*. Zaragoza: Instituto de las Ciencias de la Educación.
- URTEAGA, L (1987) *La tierra esquilmada. Las ideas sobre la conservación de la Naturaleza en la cultura española del siglo XVIII*. Barcelona: El Serbal.

Ciudadanía europea, geografía y formación de maestros. Nuevas propuestas para nuevos retos.

MARIA VILLANUEVA - CARMEN GONZALO
Universidad'Autónoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

El Consejo de Ministros de Educación de la Comunidad Europea adoptó en 1988 una Resolución sobre *la Dimensión Europea en la enseñanza*¹ que tenía como objetivo la preparación de los jóvenes para su participación en el desarrollo económico y social de la Comunidad, mejorando su conocimiento de ella y de sus pueblos en los aspectos históricos, sociales, culturales y económicos. Esta Resolución, que parecía tan solo una recomendación a los gobiernos, en realidad invitaba a que cada país diseñara su política "europeísta" en educación y rindiese cuentas de sus actuaciones a través de Memorias bianuales presentadas al comité de Educación.

También la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, aprobó una Recomendación sobre la *dimensión* europea de la *educación*² en la que se subrayaba la necesidad de una enseñanza capaz de desarrollar la comprensión recíproca entre los pueblos de Europa. Esta recomendación se basaba en la convicción de que la escuela debe formar a los individuos para vivir en una sociedad democrática, capacitándolos para el ejercicio de sus deberes y responsabilidades como ciudadanos a través de la enseñanza de valores fundamentales como el respeto a los derechos humanos y a los principios de democracia y justicia social, así como también de la tolerancia y la solidaridad. La Asamblea recomendó al Consejo de Ministros una serie de medidas, entre las que destacaba el estímulo a introducir *la dimensión europea* en los sistemas

1 Resolución 1111 del Consejo de Ministros de Educación. Bruselas, 24 de mayo de 1988 basada en la Declaración solemne sobre la Unión Europea (Stuttgart, 1983) y en las conclusiones del Consejo Europeo de Fontainebleau (1984), así como en el texto sobre La Europa de los ciudadanos, que se adoptó en el Consejo Europeo de Milán (1985).

2 Debate asambleario del 22 de setiembre de 1989. Doc. 6113. Relación del Comité para la Cultura y la Enseñanza.

educativos de los países mediante el desarrollo de materiales didácticos y muy especialmente, a través de los cursos de formación y reciclaje de los enseñantes.

Tras la firma del Tratado de la Unión en Maastricht la educación pasó, por vez primera, a ser objeto de política europea como sector determinante por su función específica en la creación de una nueva ciudadanía. De ahí que el tema de la dimensión europea en la enseñanza se haya situado en un primer plano y merecido un impulso prioritario que se ha plasmado, entre otras actuaciones, en la permanencia de algunos de los programas de intercambio más conocidos (ERASMUS, LINGUA) y especialmente, con el lanzamiento del nuevo programa de acción comunitaria educativa llamado SOCRATES.

2. CIUDADANÍA EUROPEA, NUEVO OBJETIVO PARA LOS MAESTROS Y PARA LOS CENTROS DE FORMACIÓN.

Los documentos oficiales suelen utilizar de manera indistinta las expresiones "dimensión europea", "educación europea" o "Europa en el curriculum", referidas al mismo tiempo al contenido de los aprendizajes y al proceso educativo de los ciudadanos que vivirán en una Europa cada vez más intercultural. La Dirección General XXII, ocupada en el ámbito de la educación y la juventud, ha constituido un grupo de trabajo³ a fin de establecer las bases educativas y formativas necesarias para construir una nueva Europa. Su informe resalta cómo la construcción europea comporta la creación de una nueva ciudadanía que deberá asumir el reto consistente en "vivir juntos" en un contexto de libertad individual y colectiva donde la regla de la mayoría, principio de las instituciones democráticas, debe tener en cuenta la expresión legítima de las diferencias. Esto implicará la aceptación de un conjunto de normas y de principios de comportamiento aún sin compartir necesariamente los mismos valores. Es mediante la tolerancia como los europeos podrán ser capaces de hacer la síntesis entre valores no contradictorios y por lo tanto, de cooperar.

La ciudadanía, como práctica relacional entre individuos a través del estado, las colectividades locales o las asociaciones, es una práctica política que implica participación activa y por lo tanto solo puede desarrollarse a partir de la adquisición de competencias cognitivas y de comunicación mediante el proceso social y educativo. El sistema educativo adquiere así, un papel relevante en la promoción de una ciudadanía activa.

En el Consejo Europeo de Educación, celebrado el pasado 26 de junio de 1997 se inició el primer debate formal, con todos los ministros de educación de los países miembros, sobre el Libro Verde, texto adoptado por la Comisión Europea en 1996 y destinado a detectar y analizar los obstáculos para la movilidad transnacional así

³ Groupe de Réflexion sur l'Education et la Formation "Accomplir l'Europe par l'Education et la Formation", DG XXII. 1997.

como a difundir propuestas para eliminar todas las barreras que se oponen a la circulación de trabajadores, estudiantes, investigadores o voluntarios que deseen ir a otro país de la Unión a formarse.

En este contexto, introducir Europa en la escuela no es más que contribuir a dotar a los alumnos de aquellos instrumentos que les permitirán moverse en esta dimensión.

En la Europa del final de siglo, los jóvenes necesitan ser educados para vivir y trabajar como ciudadanos en una sociedad pluralista y participativa que exige adaptabilidad, movilidad, sociabilidad y facilidad de comunicación. Asumir la dimensión europea significa introducir la nueva realidad pluriestatal en el ámbito escolar para intentar borrar estereotipos y disipar temores; explicar Europa como concepto cultural, como fruto de una larga historia común de pueblos y culturas diversas que han dejado su huella y han dado como resultado un territorio profundamente humanizado.

La dimensión europea debe, como objetivo final, contribuir a educar el respeto a la diversidad como patrimonio común. Esta es la tarea que las instituciones europeas han encomendado a los maestros y profesores los cuales deben afrontar el reto de educar a los ciudadanos de esta Europa que intenta abrirse camino en un mundo amenazado por graves conflictos y que muy difícilmente podrá hallarlo si no recupera su antigua vocación de punto de encuentro de pueblos y culturas para hacerlas solidarias en una tierra común. Esta formación "europea" es un reto que no debe quedarse tan solo en la capacitación y mejora de las habilidades lingüísticas, básicas e imprescindibles (los documentos oficiales hablan siempre del dominio mínimo de tres lenguas comunitarias como equipaje básico de todos los alumnos); la dimensión europea es una tarea pluridisciplinar en la que deben participar todos los maestros y profesores para establecer un nuevo marco, Europa, transversal en el curriculum.

3. GEOGRAFÍA y DIMENSIÓN EUROPEA.

Teniendo en cuenta este planteamiento pluridisciplinar, los principios que sustentan la necesidad de introducir la dimensión europea en el sistema escolar pueden ser abordados también desde la geografía. El estudio del espacio habitado y de los modelos de distribución de las actividades humanas, de las relaciones entre la sociedad y su medioambiente, o los procesos que conducen a los cambios espaciales, son tareas propias del estudio geográfico como lo son también el conocimiento de los temas culturales, sociales y políticos relacionados con el territorio. La geografía puede desarrollar capacidades intelectuales y sociales tales como la observación, el análisis y el sentido crítico. ¿No son estos aprendizajes capaces de contribuir a la comprensión y valoración de las diferencias culturales, económicas y sociales?

Creemos que la geografía tiene un papel formativo esencial puesto que puede contribuir al análisis de la sociedad europea, multicultural, diversa, con graves problemas sociales, políticos y medioambientales y colaborar de modo eficaz en la

educación de sus ciudadanos. La geografía no puede explicar Europa de una manera completa pero tampoco la historia, ni la sociología, ni la antropología porque se trata de un tema pluridisciplinar, Pero la geografía, por su vocación de análisis de las relaciones entre la sociedad y su territorio, puede jugar un papel relevante en la formación del pensamiento crítico y en la transmisión de valores capaces de sustentar actitudes socialmente activas, es decir, en la formación de ciudadanos en el sentido más noble del término.

La tarea no es fácil porque el propio sistema de formación de los profesores en nuestro país lo hace difícil. Hacer educación geográfica con los futuros enseñantes de educación primaria es una misión prácticamente imposible si se examinan los nuevos planes de estudio, de los que han desaparecido la geografía y muchas otras disciplinas académicas en favor de aquellas más directamente orientadas a la práctica docente quizás por la creencia, muy extendida en el ámbito educativo, de que solamente se aprende a enseñar mediante la práctica, cuando las limitaciones y las falacias de este tipo de aprendizaje, empiezan a ser ya constatables. Con este bagaje, unos maestros que hoy pueden terminar su diplomatura sin haber tenido jamás una sola asignatura de geografía y solo algunos créditos de formación en didáctica de las ciencias sociales, son los que deberán llevar a cabo la introducción de la dimensión europea en las aulas.

4. EUROPA: UNA ASIGNATURA DE 4 CRÉDITOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS.

Durante su período de formación los futuros maestros deberían tener la oportunidad de estudiar y debatir aquellos aspectos básicos del proceso de construcción europea. El instrumento fundamental debe ser la interrogación crítica, el análisis y la profundización en aquellos temas que permitan comprender y explicar las transformaciones socioeconómicas, territoriales y ambientales. Sólo equipando a los maestros con suficientes elementos para esta tarea y haciendo énfasis en los aspectos que les ayuden a reconocer la riqueza del pluralismo y a combatir los prejuicios en todas sus formas, podrán capacitarse como ciudadanos de una nueva Europa intercultural.

Desde esta convicción y aprovechando la coyuntura del cambio en el plan de estudios de la carrera de Magisterio, en 1992 se introdujo en la Universidad Autónoma de Barcelona una asignatura de cuatro créditos, obligatoria para todos los estudiantes de las diplomaturas de Educación Infantil y Educación Primaria y optativa para los de las restantes. Bajo el título genérico de Temas Básicos en Ciencias Sociales se planteaba el estudio de Europa.

Los cinco cursos de experiencia en el desarrollo de la asignatura nos han permitido por una parte ir concretando y adaptando objetivos y contenidos a la realidad del aula y también a la propia dinámica del proceso de la Unión Europea y por otra renovar la convicción de la conveniencia de introducir a los futuros maestros en la complejidad de un territorio, una sociedad y un proceso difícil pero irreversible.

Interesa destacar el nivel de los estudiantes al comenzar la asignatura. Puede afirmarse, por una parte, que su base teórica es prácticamente inexistente. Los contenidos que recuerdan de su formación académica previa son escasos y desestructurados y puestos en una situación de autoevaluación llegan con facilidad a la conclusión de que "partimos de cero". Pero hemos de reconocer que esto es solo en parte cierto. Partimos, quizá, sin conocer Europa, pero la sociedad fuertemente eurocéntrica en la que han vivido y se han formado, les hace tener una percepción determinada de un mundo al que miran "con ojos europeos". Esta reflexión, que nos sirve de punto de partida está presente al estudiar cada uno de los temas del curso con el objetivo de destacar la complejidad y evitar estereotipos, simplificaciones y subjetivismo en el análisis. De un eurocentrismo espontáneo a una consciente ciudadanía europea podría ser una manera de resumir el objetivo final del curso.

Todo ello ha comportado la búsqueda y la elaboración de materiales bibliográficos, cartográficos y didácticos que se han incorporado a un fondo de recursos para los alumnos y también para maestros interesados en introducir la dimensión europea en la escuela. Por otra parte, los alumnos pueden utilizar los fondos documentales del Centro de Documentación Europea, instalado en la Universidad Autónoma, así como los de otros centros e instituciones académicas y Comunitarias.

5. ESTRUCTURA Y DESARROLLO DEL PROGRAMA

El programa de la asignatura se ha desarrollado en varios apartados, voluntariamente muy amplios y generales que incluyen por una parte los grandes ejes de la formación de Europa para poder enmarcar los rasgos culturales y geopolíticos más relevantes de la Europa de hoy y las características demográficas y sociopolíticas de los europeos y por otra el proceso de construcción de la Unión, el funcionamiento de sus instituciones y la participación desde una nueva ciudadanía. Mención aparte merece un bloque cuyo objetivo consiste en analizar algunos ejemplos tomados cada curso de la actualidad del momento y que pretende aplicar los aspectos que podrían considerarse más teóricos a la realidad mas viva.

5.1 La unidad y la diversidad europea

En este primer bloque temático se pretenden resaltar las características de un marco natural diverso y fuertemente humanizado y la rica diversidad del mosaico cultural europeo. Ningún otro continente presenta en su conjunto una ocupación humana tan antigua e intensa. Las diversas etapas de desarrollo han comportado relaciones específicas con el medio y hoy los problemas ambientales planteados a escala europea son numerosos: la lluvia ácida, la degradación de las aguas marítimas y continentales o los efectos del accidente en Chernobil son solo algunos ejemplos que nos ayudan a reflexionar sobre la artificialidad de las fronteras políticas y a considerar la preservación del medio como uno de los objetivos políticos que habrán de afrontar de manera conjunta todos los estados europeos.

Énfasis especial se hace en la presentación de Europa como resultado de un proceso histórico y como concepto cultural, y en remarcar la diversidad como un rasgo de enriquecimiento cultural y como un patrimonio a valorar y conservar fruto de una historia compartida en un territorio que ha sido cruce de pueblos y civilizaciones que le han dado la complejidad actual.

5.2 Los europeos, una sociedad privilegiada

Este capítulo está destinado a analizar la evolución de la población europea y las actuales características demográficas y socioeconómicas. El análisis corre paralelo a un estudio de las transformaciones de la actividad productiva que han ido configurando el territorio actual y a una reflexión sobre el papel dominante de Europa en el mundo desde su pasado protagonismo tecnológico, comercial, cultural y político. Uno de los objetivos principales del desarrollo del tema es enmarcar los actuales movimientos migratorios internacionales en la dinámica general de las relaciones Norte-Sur en las que Europa todavía ejerce directa o indirectamente una influencia fundamental y que a su vez es uno de los destinos elegidos por importantes contingentes de emigrantes que incluyen en la actualidad a los procedentes del Este de Europa.

5.3 El largo camino hacia la Unión Europea

En este amplio bloque temático se pretende analizar desde diferentes puntos de vista el proceso inacabado de la Unión y el marco institucional básico. Para ello se comienza partiendo de un análisis de las principales aportaciones teóricas a la antigua idea de una Europa unificada y del debate político previo a los tratados de París y Roma, primeros y pragmáticos pasos de este largo proceso. La historia de la incorporación de los diferentes estados miembros ha incrementado la complejidad y la lentitud de la realización de la integración económica y monetaria y las diferentes vicisitudes por las que ha ido atravesando la sociedad mundial ha puesto en tela de juicio la idoneidad de un proceso excesivamente económico y demasiado alejado de la realidad social. Las transformaciones en la antigua Europa del Este han venido a incrementar la complejidad pero también el interés del proyecto de una Europa unida. No pueden considerarse ajenas a la dificultad del proceso en su conjunto, unas instituciones necesitadas de verdadero poder político, débiles frente a los estados y escasamente democráticas. El análisis de las características del marco institucional ayuda a entender además el distanciamiento con que muchos ciudadanos viven la toma de decisiones en unas sedes que consideran lejanas y burocratizadas y a reconocer que sólo las elecciones al Parlamento Europeo vienen a recordar que como ciudadanos europeos somos llamados a participar democráticamente en la construcción de Europa.

5.4. ¿Hacia qué Europa?

Esta pregunta que planea sobre todo el contenido del programa se incluye como un bloque aparte para destacar su especificidad desde el punto de vista metodológico. Desde el principio consideramos de gran interés, y la experiencia ha venido a confirmar la idoneidad del planteamiento, analizar algunos temas más a fondo y sobre todo con una metodología más participativa. Temas que en sí mismos, o por su relevancia coyuntural, nos ayudaran a reflexionar sobre el origen, el desarrollo y las diferentes alternativas. Los temas han sido susceptibles de elección planificada, en algunos casos pero en general han respondido a la propia actualidad, imprevista o prevista por el mayor interés que suele despertar y porque ofrece materiales de primera mano. Podemos afirmar que el trabajo de algunos temas en este contexto ha sido mayoritariamente evaluado como fructífero no solo desde el punto de vista de la adquisición de unos conocimientos significativos y unas técnicas de trabajo, sino sobre todo de cara a una verdadera reflexión sobre la importancia que la toma de decisiones tiene sobre las características del futuro de Europa.

Algunos de los temas trabajados en este ámbito han sido: Los movimientos migratorios y el proceso de consolidación de una sociedad multicultural, incorporando la historia oral como metodología; las elecciones al Parlamento Europeo en 1994, analizando y comparando los programas políticos, la composición resultante y constatando las nuevas atribuciones del único órgano democrático de la Comunidad tras la entrada en vigor del Tratado de la Unión y el proceso de paz en la ex-Yugoslavia. En este último se estudiaron los orígenes y la compleja evolución del conflicto y se analizaron las diferentes propuestas de paz, tomando como base la prensa diaria y entrevistas con protagonistas del conflicto.

6. IMPACTOS DE LA EXPERIENCIA Y CONCLUSIONES

El desarrollo de la asignatura se ha vinculado desde el primer momento a una serie de actividades relacionadas con la dimensión europea en la formación de los maestros. Por 10 que respecta a la formación inicial era evidente que la intencionalidad de un programa como el expuesto tenía que utilizar todas las oportunidades que la Comunidad ofrecía y ofrece a profesores y alumnos. En este sentido, la-asignatura se inscribió en un proyecto ERASMUS que incluía desarrollo curricular, movilidad de profesores y de estudiantes y en el que el tema central era "*Educetion for citizenship in the New Europe*". El proyecto, en colaboración con 19 universidades de 13 países, ha contribuido, en los cinco años de su duración, a enriquecer el programa y ha dado la oportunidad de cursar un semestre en universidades del reino Unido y Francia a 30 estudiantes que a su vuelta han compartido y discutido la experiencia con sus compañeros. Por otra parte, las profesoras de la asignatura se han intercambiado durante breves periodos en la docencia con colegas de otras universidades europeas. Para nuestros alumnos, el hecho de recibir clases de profesores de otros países y en un idioma que no dominan ha sido una experiencia muy útil desde diferentes puntos de vista.

El impacto de la asignatura ha llegado más allá del propio ámbito de la formación inicial. Enseguida se vió la necesidad y se experimentó la demanda de iniciar otras actividades relacionadas con la introducción de la dimensión europea en la escuela infantil y primaria. Por ello, se diseñó un proyecto COMENIUS de formación permanente para maestros sobre temas europeos que ha sido financiado por la Dirección General XXII. Este proyecto, se ha desarrollado conjuntamente con instituciones de Portugal, Francia e Italia y en él han participado 40 maestros de 12 países europeos.

Se ha iniciado también un seminario sobre temas europeos para los tutores de prácticas de las escuelas que reciben nuestros alumnos que ha tenido una excelente acogida y va a realizarse por segundo año consecutivo. Al mismo tiempo, se ha asesorado a 18 escuelas infantiles y primarias de prácticas en el diseño y búsqueda de asociados para desarrollar Proyectos Educativos Europeos.

A esta altura de la experiencia, podemos afirmar que se ha influido de manera positiva en la formación de los alumnos para su futuro como ciudadanos y maestros europeos, no porporcionándoles respuestas definitivas sino animándoles a pensar con una perspectiva a más largo plazo y a aceptar las conclusiones siempre como provisionales y siempre susceptibles de cambio. Por todo ello creemos que introducir la dimensión europea incidiendo sobre los principales valores del patrimonio europeo, los Derechos Humanos y el diálogo intercultural, es metodológica y epistemológicamente válido para la formación de los futuros maestros.

BIBLIOGRAFÍA

- BELL, G.H. (1991) *Developing a European Dimension in Primary Schools*. Londres: David Fulton Publ.
- BUCHMANN, M ; FLODEN, R.E.(1993) *Detachment and concern. Conversations in the philosophy of teaching and teacher education*. Londres: Cassell.
- COMISION EUROPEA (1995) *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, Luxemburgo: Dirección General XXII.
- COMISION EUROPEA (1997). *Learning in the Information Society. Action plan for a European education initiative (1996-98)*. Luxemburgo: Dirección General XXII.
- EDWARDS,J.; FOGELMAN,K (1993) *Developing citizenship in the curriculum*. Londres: David Fulton Pub.
- ELISSALDE, B. (1996) "Enseigner l'Europe" en *L'Information Géographique* vol 60, (210-218)
- FIELD,J(1998) *European Dimensions. Education, training and the European Union*. London: [essica Kingsley Pub.
- FOUCHER,M. (1995) *Les nouveaux visages de l'Europe*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- GIOLITTO,P. (1994) *Construire l'Europe a l'école* Hachette Education. Paris: Col. Profession enseignant,
- GONZALO, C; VILLANUEVA, M. (1995) "European dimension in initial teacher training: geography and values", en BUFFET, F.y TSCHOUMY, J. (eds) *Choc démocratique et formation d'enseignants en Europe*. Presses Universitaires de Lyon.
- HARTLEY, D. (1991) "Democracy, capitalism and the reform of Teacher Education", en *Journal of Education for Teaching*, vol 17 n° 1 (81-85)
- JOHNSTON, R.J. (1994) "One world, millions of places: the end of History and the ascendance of Geography", *Political Geography*, vol 13, 2 (11.121).
- KENT, A et al. (1996) *Geography in education. Viewpoints on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MONTANE, M; BORDAS, I (eds) (1993) *« European dimension in Secondary Education. For teachers and teacher educators*. Barcelona: Col.legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya.
- MONTANE, M; GOODMAN P. (1996) *The European dimension in education. A regional approach*: Barcelona: Departament d'Ensenyament y Comunitat Europea.
- OSLER, A; RATHENAU, H.F; STARKEY, H. (1996) *Teaching for Citizenship in Europe*. Birmingham: Trentham Books.
- PALOMBA, D; BERTIN, N. (1993) *Insegnare in Europa. Comparazione di sistemi formativi e pedagogia degli scambi interculturali*. Milan: Franco Angeli.

- REQUEJO, F. (1996) "Ciudadanía y regiones europeas" en *El País*, 19/02
- SHENNAN, M. (1991) *Teaching about Europe* Londres: Cassell y Consejo de Europa.
- SLATER, F. (1994). "Education through geography: knowledge, understanding, values and culture", *Geography* vol 79, nº 2 (147-163)
- VILLANUEVA, M (1994) *L'Europa Comunitària*. Col·lecció Materials. Servei de Publicacions. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- VILLANUEVA, M (1995) "La dimensión europea en la escuela. Teoría y práctica geográfica", *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, vol 20 (161-167)
- VILLANUEVA, M; GONZALO, C. (1998) "Maps, values and representations: deconstructing eurocentrism among european primary teachers", *Journal of Environmental and Geographical Education*. (En prensa).

Los textos de Educación Física femenina en la formación del profesorado(1940-1975).

M^a LUISA ZAGALAZ SÁNCHEZ
Universidad de Jaén

Durante los treinta y cinco años en que se basa este estudio y que anteceden directamente a la E.F. (Educación Física) actual, la bibliografía básica de la materia iba dirigida específicamente a profesores o profesoras de forma bien diferenciada, aunque en ocasiones la edición se refería a ambos sexos.

De entre los libros exclusivamente dedicados a la E.F. femenina, editados en la mayoría de los casos por la S.F., quien tenía asignada por ley la formación de la mujer española, realizamos a continuación el estudio y análisis de aquellos que hemos considerado de mayor interés y a los que hemos tenido acceso después de la búsqueda iniciada algunos años atrás. Establecidos cronológicamente son:

1. GIMNASIA EDUCATIVA de L. AGOSTI.

Publicada la primera edición en 1948 y la segunda en 1963, en Madrid por José Manuel Sánchez López, con prólogo a la primera del Profesor Carlos Jiménez Díaz y la segunda del propio autor, fue utilizado como libro de texto en la Escuela Nacional de Especialidades «Julio Ruiz de Alda» dependiente de la S.F., para formación de las profesoras de E.F. El interés que reviste, es el de esbozar una síntesis histórica en su primer capítulo, bastante importante para la época en que se desarrolla, y el de ser el único autor español que se decide a realizarla, siendo uno de los pocos que hace mención al médico giennense Cristóbal Méndez¹, situándolo en el Rena-

¹ Cristóbal Méndez realizó importante tratado sobre E.f., *Libro del ejercicio corporal* (1553) y de *sus provechos*, por el cual cada uno podrá entender que *ejercicio le sea necesario para conservarse salud*. Según consta al inicio, compuesto por el Doctor Christoval Méndez, vecino de la ciudad de Jaén (Hemeroteca Provincial de Jaén). Trata de la valoración y consideración del ejercicio desde el punto de vista médico. Citado en 1672 por Antonio Nicolás en *Bibliotheca Hispana*, T.I, P. 189, y en 1923 y 1956 por Antonio Palau y Dulcet en *Manual del librero hispanoamericano*, T.Y, P. 147 y T.IX, P. 11 respectivamente.

cimiento como eslabón entre la E.F. clásica y la moderna, en el lugar atribuido desde siempre a Mercurialis.

Agosti divide la evolución del conocimiento en tres eras: Empírica, del Razonamiento y de la Experimentación, estableciendo un análisis comparado entre la evolución del conocimiento y la de la E.F.

En su alusión a los realizadores de la E.F., destaca Agosti la valiosísima aportación de Guts Muths a la gimnasia, en su intento de clasificar los ejercicios atendiendo a sus efectos sobre el organismo.

En el exhaustivo estudio que sobre la gimnasia realiza en su obra, señala dos factores diferenciales claves a la hora de planificar las sesiones de E.F.: sexo y edad. La diferencia en función del sexo se refiere simplemente a la planificación por separado, y con respecto a la edad, el autor establece cuatro etapas:

Primera Infancia: Desde el nacimiento hasta los tres años, en la que dice que al no acudir los niños a un centro donde reciban clases de E.F., no hay criterios sobre las ventajas que esta pueda reportarles, ni E.F. reglada para ellos. Los niños ejecutan espontáneamente ejercicios completos y superiores a los que una clase de E.F. les puede reportar (P. 70S).

Segunda Infancia: De los tres a los siete años, en la que entran en contacto con la E.F. al final del período como consecuencia de su asistencia a los centros escolares. Recomienda la educación de la coordinación a través de ejercicios funcionales de juego o juegos propiamente dichos, ya que el sistema nervioso está poco desarrollado y los ejercicios localizados no son aconsejables.

Tercera Infancia: Desde los siete años hasta los once en las niñas y los trece en los niños. Es una etapa en la que al dispararse el crecimiento, la energía disponible para esfuerzos extras es menor, por tanto no es indicado emplear ejercicios intensos.

Adolescencia: Desde el comienzo de la pubertad hasta el final del crecimiento (aproximadamente 16 años para las mujeres, 19 años para los varones). Según el autor, estas edades son las menos apropiadas para realizar ejercicios intensos, por que «*En esta edad los ejercicios empleados deben consistir en una progresión gradual hacia la gimnasia de adultos, ya iniciada en la tercera infancia. Los deportes y juegos deportivos están perfectamente indicados, si bien los reglamentos vigentes para adultos han de ser modificados en el sentido de eliminar los esfuerzos sostenidos*»

711).

Aunque en la práctica no era frecuente la realización de ejercicio físico por parte de los adultos, Agosti incluye en sus clasificaciones un apartado dirigido a esta etapa de la vida, que subdivide en dos periodos: de madurez o *plenitud* (hasta los cuarenta

Recientemente las Universidades de León y Jaén, han editado conjuntamente dentro de la colección Humanistas Españoles, el libro *Cristóbal Méndez, libro del ejercicio corporal y de sus provechos*, estudio, edición crítica y notas de Álvarez de Palacio, E., prólogo de Morocho Gayo, G. (1996), León: Ed. Lancia, s.a.

años) y de *declinación* (hasta el final de la vida). Durante estos años las diferencias individuales son más acentuadas, debido al sistema de vida (activo o sedentario) y a razones hormonales.

Se refiere también Agosti en su obra al gran movimiento de la «Gimnasia voluntaria» surgido en Suecia, y con el que se designa la que no se realiza en la Escuela, sino por gente que es libre de practicarla o no, y que ha alcanzado gran incremento en muchos países. Esta gimnasia no era otra cosa que la gimnasia educativa modificada con ejercicios dinámicos y funcionales que la hacen más atractiva. A este respecto, Villanúa, E. (1956, p. 6), dice: *«sería muy conveniente hacer aquí algo parecido, aunque mucho se ha hecho ya en este sentido, y aquí hemos de rendir un homenaje al FJ. (Frente de Juventudes) y a la S.F., que no se han contentado solamente en impulsar la E.E en grandes masas de la juventud española, de todas las clases sociales, sino que con sus campamentos y albergues han fomentado el amor a la vida al aire libre de esta generación de jóvenes, y cuyo resultado tenemos la esperanza de que no ha de tardar en verse».*

Agosti dedica un amplio apartado a las influencias que la menstruación? o el embarazo pueden tener en la realización del ejercicio físico y viceversa, llegando a las siguientes conclusiones:

Respecto a la menstruación:

1^o. No es posible sentar reglas generales. El contraindicar toda actividad física durante la menstruación es tan erróneo como autorizarlo todo. 2^o. Conviene mantenerse equidistante entre dos extremos de error; ni ejercicio excesivo ni reposo absoluto, sino un ejercicio moderado en intensidad y adecuado en calidad. JQ••Son peligrosas todas las actividades capaces de producir traumatismos, así como emociones fuertes (719).

Ante estos planteamientos las profesoras adoptaban posturas diversas y a veces enfrentadas, mientras unas decían que el ejercicio era beneficioso y amenazaban con suspender a la alumna que no quisiera realizarlo, otras no permitían a las chicas realizar el menor esfuerzo.

Respecto al embarazo:

Parece razonable huir de las posiciones extremas, y creemos que el ejercicio físico es, en general, beneficioso para la mujer no solamente desde el punto de vista de las mejoras en su aptitud para éste, sino también en cuanto su función específica: la maternidad. Sin embargo hay que insistir en la necesidad de que la selección de

² El profesorado de E.F.F., según hemos podido comprobar, adoptaba dos posturas diferentes y encontradas a este respecto, así cuando una alumna planteaba el malestar físico que le ocasionaba la menstruación, algunas profesoras insistían en el total reposo, en cuyo caso, la alumna se sentaba a mirar, por contra, otras profesoras insistían en la ejecución de todo tipo de ejercicios amenazando con el suspenso si la alumna se negaba a ejecutarlos. Por tanto nos parece que el libro de Agosti, algunas profesoras no lo conocían.

los ejercicios empleados en la E.F. femenina sean adecuados y se preste la debida atención al grado de entrenamiento de los alumnos, factor que en muchos casos es decisiva (PP. 722-723).

Sobre la lección de Gimnasia, Agosti considera difícil establecer una sesión tipo en función de las múltiples posibilidades existentes (gimnasia sueca, danzas, juegos, deportes, gimnasia alemana...), presentando diferentes ejemplos de esquemas tomados de los autores más representativos: Niels Buck (ejercicios de movilidad y agilidad), Elli Björkstén (gimnasia femenina: ejercicios estimulantes, de los que la S.F. poseía un gran repertorio; ejercicios en forma de juegos), y Thulin (divide la parte principal en ciclo formativo y ciclo de aplicación). Estos esquemas son susceptibles de convertirse en tablas variadas de ejercicios representativos que irán evolucionando en intensidad y dificultad, estableciendo la progresión en la enseñanza.

Se dirige por último Agosti a los futuros docentes, destacando «*el alto contenido de su misión en esta empresa mundial de formar seres aptos, alegres y equilibrados como parte de esa aspiración hacia la perfección que sentimos todos los humanos*»... «*nuestro mayor orgullo y el de todos los que se afanan en esta empresa, ha de ser el haber contribuido o haber intentado contribuir con nuestro modesto esfuerzo al logro de una humanidad mejor*» (P. 742).

2. EMBLEMA DE APTITUD FÍSICA «REGLAMENTO» (1959).

Editado en 1959 por la Delegación Nacional de la S.F., a través de la Regiduría Central de E.F., aunque con anterioridad al reglamento revisado, y en 1943, la S.F. ya había publicado el primer Reglamento? con fecha 4 de febrero de 1944, firmado por Luis Agosti, como Asesor Nacional de E.F., y los V^o B^o de la Regidora Central de E.F., M^a de Miranda y la Delegada Nacional de la S.F., Pilar Primo de Rivera. Las pruebas de aptitud física que presenta, cuya superación era premiada por la S.F., podrían tener sus antecedentes en *la insignia deportiva* sueca, explicada por Reparaz, F. (1924, pp. 72-74), que aunque dirigida a varones, consistía en un examen de aptitud física que garantiza a quien lo supera la libertad de coexistencia con sus semejantes, y que además se completaba con un reconocimiento médico que compruebe la inexistencia de taras fisiológicas.

Con ellas la S.F. pretendía que las alumnas llegaran a una *determinada altura, aquella que se considera necesaria para un buen equilibrio físico*. Superando las pruebas, se obtenía un distintivo de E.F., que podía ser en oro, plata o bronce, según las marcas conseguidas, que estaban en relación con la edad. Perfectamente descritas en el reglamento, eran las siguientes: Flexibilidad; Equilibrio; Tiro de precisión (con

³ ASOCIACIÓN NUEVA ANDADURA (A.N.A). Carp.42. Doc. 37 y Carpo 81, Doc. 9, 1943 y Reglamento «Emblema de Aptitud Física», 1959, y ZAGALAZSÁNCHEZ, M.L., *La EE Femenina (1940-1970). Análisis y Estudio en la Ciudad* de Jaén. Tesis Doctoral publicada en microfichas, ANEXO II, Doc. n² 79, Universidad de Jaén.

balón de Baloncesto); Tiro de distancia (con balón de Balonmano); Salto de altura (máximo 1,20); Carrera (50 mts. lisos); Natación (25 mts, estilo libre).

Estas pruebas fueron incluidas por el MEN, en el Plan de E.F. de Bachillerato de 1953, reduciendo su número a cinco, pues según la S.F., el ideal es constituir un equipo y llegar a que cada una de las componentes realice el conjunto de Pruebas, que son un resumen de las Cualidades Físicas mínimas que debe tener la escolar de la edad que corresponde. Ante la posibilidad de que las integrantes del equipo no dominen las cinco pruebas propuestas, al objeto de no excluir a las menos dotadas y dar vistosidad a las mismas la S.F. sugiere que se distribuyan la ejecución según sus posibilidades, de modo que el equipo realice las cinco pruebas": Flexibilidad; Equilibrio; Carrera 50 metros lisos; Salto de altura con impulso; Natación.

En 1959 se publica un nuevo Reglamento, original que hemos revisado, que vuelve a contener estas pruebas con algunas innovaciones, como la de otorgar una nueva insignia a la regularidad en la aptitud física. Compuesto de preámbulo y ocho capítulos, describe las pruebas que siguen siendo las mismas e incluye en su último capítulo los modelos de fichas personales y hojas de arbitraje para cada prueba y para la totalidad.

En otra revisión' posterior y muy lejana en el tiempo a la anterior, concretamente en 1970, en la que la S.F. hace balance sobre su labor en E.F.F., insiste en cómo ha realizado una importante tarea con el movimiento y el ritmo en sus múltiples manifestaciones, los juegos y los deportes, las actividades de aire libre y las danzas folclóricas, a las que ha incorporado las Pruebas de Aptitud.

3. EDUCACIÓN FÍSICA FEMENINA.

Este libro, texto Oficial para las Escuelas de Magisterio, fue editado por la S.F. de FET y de las JONS⁴, en Madrid en 1955, siendo sus autores M^a Jesús Inchausti, Médico e Instructora Nacional de E.F., y Carlos Gutiérrez Salgado, Médico también y Asesor Nacional de Gimnasia de la S.F.

Configurado mediante 42 lecciones, que tratan según la nota inicial de los autores, de *abarcarcuanto de extenso y complejo tiene modernamente esterepe de la educación*, sintetiza y ordena la difícil y dispersa literatura existente sobre la materia, ofreciendo una base de actuación a las futuras maestras que impartirán la E.F. en las escuelas.

Las cuatro primeras lecciones recogen la evolución histórica de la E.F., estando la 4^a dedicada al desarrollo sufrido en España, antes y después del «Movimiento»,

4ZAGALAZSÁNCHEZ, M.L (1997) La E.F.femenine (1940-1970). *Análisis y Estudio en la Ciudad de Jaén* Tesis Doctoral publicada en microfichas, ANEXO II, Doc. n° 80, Universidad de Jaén. Documentación cedida por la antigua S.Fu

⁵ Evolución del Profesorado femenino de E.F. al compás de las innovaciones pedagógicas. S.F. 1970. A.N.A., Carpo 121-161. Doc. sin numerar.

⁶ Falange Española Tradicionalista y de las Juntas Ofensivas Nacional-Sindicalistas.

reconociendo que estando la asignatura en «manos de la S.E, su *radio de acción* se extiende a *Universidades, Institutos de Enseñanza Media, Escuelas, Colegios Privados, Centros de Enseñanza, Escuelas de Magisterio, Magisterio en activo, Servicio Social y medio obrero*» (P 12). Afirmando que en 1949, el número de mujeres y niñas que reciben clases de E.F., asciende a 371.751, sin embargo las mujeres que eran niñas en ese año no recuerdan haber recibido clases de esa materia, solo en el Servicio Social se impartían algunos conocimientos teóricos.

El Método seguido por la S.F., según el texto para Magisterio, se apoya en tres puntos fundamentales: *La Gimnasia, los Juegos Deportivos y la Danza*.

La Gimnasia se subdivide en: Gimnasia Educativa, inspirada en la Gimnasia sueca de Ling (analítica), en el danés Lindhard (fisiología del ejercicio) y en la finlandesa E. Björkstén (ritmo y gimnasia infantil), *enriquecida por ejercicios cuya base se encuentra en nuestras danzas populares, especialmente los estimulantes*⁷; la música debería basarse también en el cancionero popular, intentando conseguir una gimnasia con características exclusivamente españolas, Gimnasia Rítmica, que desarrolla la de J.E. Dalcroze, utilizando música clásica. y Cuentos Gimnásticos, dirigidos a las más pequeñas y consistentes en amenizar con narraciones la ejecución de ejercicios gimnásticos.

Los juegos deportivos que evolucionan desde la iniciación hasta el complemento del deporte, dentro del cual se practicaba: *Balónvolea, Baloncesto, Balónmano en sus variedades a siete y once jugadoras, Hockey, Natación, Esquí y Tenis*.

La Danza dividida en dos líneas, «clásica» de *valores universales* y «bailes populares» de cuya difusión y depuración se ocupó ampliamente la S.F.

Termina el capítulo mencionando las clases de profesorado que formaba la S.F. para impartir esta materia.

Las lecciones, desde la 5ª a la 9ª se ocupan de las características del ejercicio y de las escolares de Educación Primaria, pasando a partir de la 10ª y hasta la 16ª a tratar los contenidos de la E.F., distribuidos en juegos, deportes, marchas, paseos y excursiones escolares.

La Gimnasia educativa se desarrolla desde la lección 17ª hasta la 29ª, conteniendo las características técnicas del ejercicio, clasificaciones y movimientos de todo tipo.

La lección 30ª describe los aparatos gimnásticos y su utilización en la infancia.

Las lecciones 31ª a 33ª van dirigidas a la Pedagogía de la gimnasia, diciendo del profesor que *ha de ser un buen ejecutante para poder realizar las demostraciones*.

⁷ *La cantidad y variedad de ejercicios estimulantes que se realizaban en las clases de E.F. Iemenin* son los más recordados por las antiguas alumnas de esta asignatura en los Institutos de Enseñanza Media.

⁸ Según anotación manual hecha en el libro el 27 de junio de 1962, por su propietaria Clotilde Dávila, alumna en esa fecha de 2ª de Magisterio en la Escuela Normal de Granada, la pregunta en el examen final de la asignatura fue: *Ejercicio Gimnástico y partes de que consta, contenida en la lección 17ª*.

La 34ª se refiere a la Gimnasia Rítmica y el ritmo en la Escuela.

La 35ª hace referencia a exhibiciones y competiciones en E.F., estableciéndose las pruebas obligatorias para la obtención del «Emblema de Aptitud Física», destinado por la Regiduría Central de E.F. de la S.F. a las niñas españolas en edad escolar, que cumplan los requisitos y superen las pruebas determinadas en el Reglamento", que acabamos de exponer en el apartado anterior,

De la 36ª a la 42ª, especifica conceptos de higiene y primeros auxilios, exceptuando la lección 39ª que desarrolla la forma de confeccionar un programa de E.F. para la infancia, utilizando para enseñanza primaria, seis medios diferentes: « *Los juegos (dirigidos y libres), el ritmo, la gimnasia educativa, los paseos y excursiones, los deportes y el baile*» (P. 201).

El mismo libro se volverla a editar en 1964, pero en él ya no figuran como autores los dos citados al principio de esta descripción, la S.F. se erige como autora, desapareciendo también la nota inicial que a modo introductorio se incluía en la edición de 1955.

El libro era el único que para E.F. tenían las alumnas de las Escuelas Normales!", tanto públicas como privadas, mientras que los alumnos, tenían un texto para cada curso. El texto de Gimnasia Femenina, estuvo vigente hasta la finalización de los estudios de magisterio del Plan 50, es decir hasta 1970.

4. OPOSICIONES DE MAGISTERIO. EDUCACIÓN FÍSICA.

Escrito y editado por la S.F. de FET y de las JONS, en Madrid en 1959, basa su publicación en la convocatoria de oposiciones a ingreso en el Magisterio Nacional, publicada en BOE del 18 de diciembre de 1958, Art. 6, párrafo 2º: «*El programa de E.F. será el que presenten oportunamente al Tribunal los Delegados Provinciales del Frente de Juventudes y la Sección Femenina, respectivamente*», el libro tiene como fin «*Facilitar a la maestra la preparación en cuanto a E.F. se refiere, de las distintas oposiciones en las que, de acuerdo con la legislación vigente, se precisa acreditar una preparación para la enseñnze de la E.F. en la Escuela primaria*» (P. 5).

Consta de una introducción referente a la convocatoria de oposiciones y a las aptitudes que habrá de acreditar la opositora y desarrolla brevemente su contenido.

Explica las normas y ejercicios para la oposición en base al Estatuto del Magisterio Nacional Primario de 24 de octubre de 1947 (BOE de 17-1-48), que establece en su capítulo 11, Art. 9, que *el ejercicio práctico habrá de realizarse ante niños de una escuela de la capital en que el Tribunal funcione, y tratará en 10 referente a E.F. en desarrollar durante diez minutos una tabla de gimnasia educativa.*

⁹ Las pruebas pueden consultarse en el texto. PP.190-193.

¹⁰ Las que fueron alumnas de la Escuela de Magisterio de Jaén y del Colegio «La Presentación» de Linares, en el que se estudiaba Magisterio de la Iglesia, así como alumnas de la Normal de Granada, han utilizado este libro durante sus estudios de Magisterio, incluso después de 1970.

Después se distribuye en partes correspondientes a los cuatro periodos que se establecen por edades: hasta los seis años¹¹, de seis a diez, de diez a doce y de doce a quince o de iniciación profesional, estableciendo las características de las niñas según la edad y presentando una serie de ejercicios para cada uno de esos periodos, que se acompañan de los correspondientes «monos» o dibujos explicativos.

A partir de la página 85, presenta el sistema de concurso-oposición a escuelas en poblaciones de más de 10.000 habitantes, y una vez ganado el ingreso al cuerpo de maestros, la opositora según el Estatuto del Magisterio en su Art, 60, apartado 3º, podía *participar en el concurso-oposición para acceder a una plaza en poblaciones de más de 10.000 habitantes*. En este examen, también debía realizarse una tabla de gimnasia, pero además habría de acreditar los méritos suficientes que serían evaluados por los jueces.

Para este paso y dado que los pueblos más grandes tendrían escuelas dotadas de gimnasios y material adecuado para E.F.¹², el libro con la misma estructura anterior por edades, añade ejercicios con aparatos gimnásticos y juegos predeportivos, y aunque en el planteamiento de preparación de oposiciones alude a la demostración por parte de la opositora del sentido del ritmo y adaptación de música regional a los distintos ejercicios, no da pautas concretas al respecto en el desarrollo de los temas.

La última parte y a partir de la página 133, la dedica a la preparación de oposiciones a Dirección de Grupos Escolares y Escuelas Graduadas, oposiciones que serán restringidas según el Estatuto del Magisterio en su Art, 222, en cuyo apartado e), hace especial mención a un tema escrito sobre *Organización de E.F. adaptada a un grupo escolar*. Haciendo también clara referencia al tiempo que deberán dedicar las alumnas a la E.F., que será todo el horario escolar para niñas de cero a seis años, reduciéndose progresivamente hasta el periodo de doce a quince años, en el que se dedicarán a esta materia seis horas semanales distribuidas por contenidos (juegos, gimnasia educativa, ritmo, bailes y excursiones).

Está claro que nada de eso se llevó a la práctica ni en esa época, ni después, y ni siquiera ahora, aunque es posible que de forma no reglada las niñas jugaran más, bailaran más y fueran más veces al campo de excursión.

Respecto al vestuario, se indica ropa amplia y cómoda que *permita realizar toda clase de ejercicios sin menoscabo del pudor* (P. 140). Para la natación se recomiendan bañadores adecuados, *con ertego a las normas de la moral católica* (P. 141).

¹¹ Este libro y en el programa que presenta dirigido a niñas de hasta seis años, no plantea juegos de roles del tipo de los contenidos en la *Cartilla Escolsr de Educación Física*, editado por el F.J. en 1944 para alumnos de ambos sexos, entendemos que la edición de dicha cartilla corrió a cargo del Frente de Juventudes y la de este libro en cambio al de la Sección Femenina.

¹² El mismo libro está reconociendo que no podía hacerse gran cosa en las escuelas primarias.

Termina citando los *Frutos espirituales* que *necesariamente han de lograrse*, usando la E.F. como medio valioso en la educación integral del individuo. El niño debe pensar, según se explicita en la página 141, que «*cuida su cuerpo para obtener de él el mayor rendimiento posible en bien de la salvación de su propia alma y de la mayor gloria de Dios, que son los fines que ha de perseguir durante toda su vida*».

5. LECCIONES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE 1ª y 2ª ENSEÑANZA y COMERCIO.

Escrito y editado por la S.F. de FET y de las JONS en Madrid, 1964, corresponde el que hemos revisado a la 5ª edición, realizada por la Imprenta Fareso, con Depósito Legal M. 10.355·1964.

Considerado otro de los libros de E.F. más representativos de la época objeto de nuestro estudio, es publicado por la S.F. ante *la necesidad de establecer unas normas orientadas sobre la E.F. en la Enseñanza Media* Dirigido a las profesoras y a las alumnas libres que tendrán de *esta manera unas directrices concretas* a que atenerse, Su objetivo es la E.F. práctica, con ejercicios considerados como básicos, lo que quiere decir que *el competente profesorado encargado de la enseñanza, puede, y debe, ampliar el número de* *para el más perfecto logro de los fines inmediatos pretendidos: mejor desarrollo del escolar, afianzamiento y conservación de su salud y la afirmación de su personalidad.*

Pretende establecer una progresión desde el primero al último curso, determinando los ejercicios que serán objeto de examen en cada curso, haciendo referencia como en libros anteriores a la obtención del Emblema Escolar de Aptitud Física, previa realización de las correspondientes pruebas.

Presenta un breve apartado de deportes adecuados a la edad escolar, tratando además la natación, a la que hace la S.F. continuas referencias, lo cual nos plantea la cuestión de ¿dónde nadaban las niñas, si no había piscinas?, las que había estaban en las capitales de provincia, y no hay constancia de que quienes las frecuntaran acompañadas por profesoras. Suponemos que se referían a sus albergues y campamentos que estaban bien dotados de instalaciones y en los que si se podía aprender y perfeccionar la natación, sobre ellos nos preguntamos ¿quien podía ir a esos campamentos?

La introducción de este libro (P 5), termina diciendo: «*Es de esperar que las alumnas consideren la E.F. no como una asignatura más, sino como el medio formativo mas adecuado para lograr, dentro de una sana alegría, el Fortalecimiento del cuerpo, que será digno soporte de un alma noble y buena que se eleve hacia Dios*». Como se puede observar, la E.f. dirigida por la S.F., estuvo siempre mediatizada por la religión y la moral católica, y muy al contrario de los objetivos pretendidos, las alumnas no tenían conciencia de que esta asignatura fuera un medio formativo de su cuerpo, no la consideraban una asignatura más, la consideraban una asignatura menos, una «maría», como se ha dado en llamar durante mucho tiempo.

Respecto a la estructura de este libro, enfocado desde un aspecto práctico, como se ha señalado, presenta un capítulo dirigido a *Ejercicios de gimnasia educativa para Primera Enseñanza*, que recoge desde los cuatro a los diez años, con ejercicios y juegos educativos. Un segundo apartado de *Ejercicios* para la *Segunda Enseñanza*, dividido en cursos de bachillerato hasta tercero y cuarto; quinto y sexto se completan con primero, segundo y tercero de Peritaje Mercantil, conteniendo todos los cursos, *ejercicios elementales, juegos educativos y deportes (Balonvolea, Balonmano y Natación)*, además de las correspondientes pruebas de examen a las que hicimos referencia al principio de este estudio.

6. CANCIONES INFANTILES.

Publicado por la S.F. de FET y de las JONS, en 1964 y en Madrid, por la Editorial Magerit, CE, con Dep. Legal: M.8961·1964.

Incluyendo en sus páginas letra y música de *canciones de corro y otros juegos; canciones regionales; romances y romancillos; himnos y marchas*, hemos creído interesante su aportación entre la recopilación de libros que presentamos, por la importancia que voluntaria o involuntariamente tuvo para la E.F. femenina.

Hemos venido insistiendo en el carácter teórico de las afirmaciones hechas por la S.F. de la obligatoriedad y práctica de E.F. en Enseñanza Primaria, a pesar de las comprobaciones efectuadas entre las que entonces acudían a la escuela en calidad de alumnas que no recuerdan ese tipo de clases, y que hasta 1968, el MEC no publica *los Programas para Colegios Nacionales, 1^a, 2^a, 3^a, 4^a, 5^a, 6^a, 7^a y 8^a cursos*, a través del Centro de Documentación y Orientación Didáctica. Ed. Paraninfo.

Ante estos planteamientos, es cierto que las canciones infantiles fueron de gran ayuda para lo que se pretendía en E.F. escolar. Las niñas jugaban en los recreos y en la calle, utilizando canciones de corro con las que además configuraban otra clase de juegos; de entre las que señala el libro, destacamos: *Quisiera ser tan alta; el patio de mi casa; soy el farolero; al pasar la barca; en el balcón de palacio; tengo, tengo, tengo; estaba el señor don gato; ambo ato; que llueva; el juego del chirimbolo*, y un largo etcétera, que hoy se intentan recuperar! para seguir manteniendo el folclore que tan bien recuperó, recogió y difundió la S.F. En algunos lugares, las canciones populares se utilizan actualmente en fechas de alguna celebración popular señalada, como es el caso de Jaén, donde estas canciones son de uso obligado junto a los «Melenchones»!¹³, alrededor de las hogueras la noche víspera de San Antón el 16 de enero.

¹³ Ver *Juegos moreros y creatividad* de Trigo Aza, E. (1989), Barcelona, Paidotribo. Contiene una recopilación de estas canciones distribuidas por juegos de gran utilidad para desarrollar las cualidades motoras y la creatividad de los alumnos.

¹⁴ Canciones populares jienenses, cantadas en las hogueras la noche de la víspera de San Antón. Compuestas en general de dos partes: copla y estribillo, con la misma música, y cuya letra es la inspiración del momento o sobre la más rabiosa actualidad. En la Biografía sobre Lola Torres y Rodríguez de Galvez que contiene el *Cancionero Popular* de Jaén, Ortega Sacrista, R., Ed. Instituto de Estudios Gienneses. Jaén. Patronato José M^a Quadrado, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Gráficas Nova, S.A..

La segunda parte del *Cancionero Infantil*, recoge canciones populares de diversas regiones y usos, de entre las que citamos a modo de ejemplo: *Miña nay por me casare; tres hojitas madre; el cuc de terra; jo vaig i ving; tu pañuelo y el mio; ya se van los pastores; ator, ator, mutill; con el trípoli; coplas del columpio...*, observado que abundan canciones cantadas en otras lenguas del país. Al parecer la S.F. contribuía a la difusión de estas lenguas, no sabemos si inconscientemente en una contradicción con los planteamientos del régimen. Estas canciones no requerían movimiento, se cantaban en un coro que preparaba la maestra designada por la S.F. en la Escuela o en los Círculos de Juventudes de que disponían. Con el paso de los años sería una Instructora especializada la que prepararía estos coros. La S.F., dio gran importancia a la música en la formación de sus Instructoras Generales.

La tercera parte del libro está dedicada a los *Romances y Romancillos*, destacando como más significativos: *Mambrú se fue a la guerra; ¿Dónde vas Alfonso XII?; Conde Olinos; o Las tres morillas*, se cantaban formando grupos en los que las niñas se desplazaban alternándose unas con otras a modo de baile. Requerían por tanto ritmo y movimiento, y hoy siguen usándose como medio indiscutible de la E.F. escolar.

Según nos han confirmado algunas Instructoras Elementales de E.F. de Jaén, con las canciones de mayor ritmo, se realizaban también tablas de gimnasia!¹⁵, cuyos ejercicios venían preestablecidos desde la Regiduría Central de E.F.

La cuarta y última parte de este cancionero, recoge *himnos y marchas*, de marcado carácter falangista: *El Himno Nacionel¹⁶; Falagista soy; Prietas las filas; Somos flechas que siempre llevamos; Yo tenía un camarada; Montañas nevadas; En pie, camarada; En pie, flechas de España, etc.*, se cantaban marchando en los patios del colegio para acceder a las aulas, en excursiones y paseos, y sobre todo en los albergues y campamentos de la S.F. Requerían el movimiento de andar y marchar, más eficaz con un acompañamiento musical, conseguido con la voz de las jóvenes -cuya preten-

¹⁵ Esta adecuación del movimiento al ritmo de canciones infantiles, no supone desde luego ninguna innovación por parte de la S.F., puesto que según el testimonio de D^a Dolores y D^a Ana M^a Alvarez, de 76 y 74 años respectivamente y residentes en Villamartín (Cádiz), ya en su etapa infantil, que corresponde a la II República española, se realizaban tablas de gimnasia mientras se cantaba una canción que marcaba los ejercicios. ANEXO II, Doc. n^o 138, tesis Doctoral, publicada en microfichas (Zagalaz Sanchez, M.L., 1997). Universidad de Jaén.

¹⁶ Lo curioso de cantar el Himno Nacional, es que no tiene letra -uno de los pocos, si no el único que carece de ella-, pero entonces sí la tenía; al parecer tenía varias, la de Eduardo Marquina, que hacía referencia a los colores de la bandera y terminaba pidiendo a España el gozo de morir por ella. Otra era la letra de José M^a Pemán, según Sopeña, P.221: «*menosिल्med*», y *sin riesgo aparente, que reducía sus exigencias a que el personal levantara los brazos*», esta era la que se cantaba en los colegios femeninos. Además llegó a circular una versión mariana, con la misma música y cuya letra se recoge en *El Florido Pensil*, Existía otra letra recogida en la Enciclopedia, de autor anónimo, con el título de ¡Patria mía! y la música del Himno Nacional que se cantaba también en algunos colegios y cuya letra puede verse en *El Florido Pensil*, P.222. Las letras de Marquina y Pemán, pueden verse también en ese libro, P. 233-234.

didáctica E.F., diferente a la muy militarizada de los varones-, daba un toque militar a sus desplazamientos en la Naturaleza.

Recientemente, la Asociación Nacional de Instructoras de Juventudes (A.N.D.I.G.), ha editado un pequeño libro de *Canciones y Oraciones*¹⁷; que aunque sin incluir la música, trata de recuperar algunas de las canciones y oraciones publicadas con anterioridad por la S.F., basándose para la recopilación en los fondos bibliográficos de la Asociación Nueva Andadura (A.N.A.).

7. GIMNASIA DEPORTIVA FEMENINA. Progresión Pedagógica.

Texto Oficial de la FEDERACIÓN FRANCESA DE GIMNASIA, Madrid, 1966.

Al parecer este libro se utilizaba en la Escuela de Instructoras Elementales de E.F. de San Fernando como libro de texto, según nos ha confirmado una de las Profesoras de Jaén que cursó sus estudios allí y que nos ha cedido un ejemplar.

En el prólogo firmado por G. Jacquot, se refiere a los autores que lo han elaborado, la Subcomisión Femenina de Estudios y Pedagogía.

Presenta la progresión en dificultad de ocho grados en los aparatos, barra de equilibrio, paralelas, caballo de saltos y ejercicios en el suelo, ilustrados con figuras explicativas, completándose con las penalizaciones correspondientes y los títulos que obtendrán las gimnastas según vayan avanzando al siguiente grado.

Los consejos técnicos, firmados por G. Jacquot, dan paso a las ejecuciones, que las profesoras se empeñaban en conseguir de sus alumnas a través de dos clases semanales de una hora, exigiendo saltos y ejercicios que en la mayoría de los casos ocasionaban el terror de las niñas.

Quizá este libro y su utilización por las Escuelas de la S.F. en los años sesenta, justifique la introducción de la Gimnasia Deportiva en los Centros Escolares como complemento a las tradicionales tablas que, por supuesto, no habían desaparecido.

En la década de los setenta y aunque la Delegación Nacional de E.F. y Deportes publica textos que podían considerarse mixtos a efectos de aplicación escolar, la S.F., sigue apostando por la separación de niños y niñas en la enseñanza y al efecto edita dos nuevos textos:

8. EDUCACIÓN FÍSICA y DEPORTIVA. ÁREA DE EXPRESIÓN DINÁMICA-NIÑAS. TOMOS I y II.

Paralelamente a los libros *Guía Didáctica del Área de Expresión Dinámica: Educación Físico-Deportiva*. Tomos I y II, publicados por la Delegación Nacional de E.F. y Deportes mediante la Junta Nacional de E.F. y Deportes en 1971, a través de la editorial Doncel, para los alumnos de ambos sexos de EGB, la S.F. del

¹⁷ ASOCIACIÓN NACIONAL DE INSTRUCTORAS DE JUVENTUDES (1997) *Canciones y Oraciones*, Madrid, C.I.R.S.A. Dep, Leg, M-8758-1997 (151 páginas).

Movimiento, editó otros dos, uno en 1973 y el segundo en 1974, sobre E.F.: *Educación Física y Deportiva 1-2*.] Nivel. Área de Expresión Dinémice-niñas y *Educación Física y Deportiva 4-5* Nivel. Área de Expresión Dioémice-niñas.

Escritos por Carmen Borrás Giner y M^a Teresa Albardané Llorens, Profesoras de E.F., M^a Hortensia Graupera Monar, Monitora Polideportiva y Concepción Blasi Gutiérrez, Maestra especialista de E.F., el primero y el segundo elaborado por las tres primeras citadas, ambos editados por la Editorial de la S.F., Almena de Madrid.

Dirigidos exclusivamente a las niñas, la estructura del primer tomo, presenta una parte inicial con contenidos metodológicos, evaluación y nomenclatura, y dos apartados referidos al juego y a los circuitos, para después desarrollar sesiones prácticas establecidas por niveles. No incluye bibliografía.

El segundo tomo presenta la misma estructura, incluyendo en el desarrollo de las sesiones, ejercicios con accesorios manuales y la iniciación deportiva.

Es significativo que todavía en los años 73 y 74, con un establecimiento de la EGB mixto, la E.F., siguiera impartándose por separado, publicándose libros distintos según el sexo y teniendo profesorado femenino o masculino. Esta situación se mantendría hasta la desmantelación total del Movimiento a finales de los años setenta.

En la actualidad, la abundante bibliografía básica y específica sobre E.F., permite al profesorado, a los alumnos en vías de formación e incluso a los que realizan sus estudios en niveles de enseñanza inferiores, acceder a fondos bibliográficos y documentales importantes, a pesar de mantenerse las demandas en algunos sectores del profesorado de educación primaria de planteamientos didácticos elaborados por algunas editoriales, lo cual nos parece adecuado como libros de consulta prácticos y variados, nunca como tercer nivel de concrección preestablecido.

BIBLIOGRAFÍA

- AGOSTI, L (1948) *Gimnasia Educativa*. Madrid: José Manuel Sánchez López.
- ÁLVAREZ DE PALACIO, E (1996) *Cristóbal Méndez, libro del ejercicio corporal y sus provechos*. León: Ed. Lancia, s.a,
- E. (1974) *Gimnasia Sueca, los métodos de la nueva-gimnasia*. Barcelona: Editorial Nova Terra,
- BORRAS GINES, C. y otras (1973) *Educación Física y Deportiva: 1, 2 y 3 nivel. Área de Expresión dinámica-niñas*. Madrid: Editorial Almena.
- BORRAS GINES, C. y otras (1974) *Educación Física y Deportiva: 4 y 5 nivel. Área de Expresión dinémice-niñss*. Madrid: Editorial Almena.
- CADENAS, C. (1943) *La Educación Física femenina, Actas del I Congreso Nacional de Educación Física*. Madrid: Imprenta Jesús López.
- CARLQUIST, M. y AMYLONG, T. (1973) *Gimnasia Infantil, en busca del ritmo en la gimnasia*, 3^a Edición. Buenos Aires: Paidós.
- CARRERO ERAS, L (1995) *La Actividad físico-deportiva de la mujer en España, 1938-1975*. Tesis doctoral inédita, Universidad Politécnica de Madrid.
- CHINCHILLA MINGUET, J.L (1991) *La Escuela Central de Educación Física de Toledo (1919-1981)*. Tesis Doctoral publicada en microfichas, Universidad de Málaga.
- CLOT, E. (1964) *Gimnasia Femenina*, 3^a edición. Barcelona: Editorial Juventud (colección deportes y entretenimientos).
- DELEGACIÓN NACIONAL DE LA S.F. DE F.E.T. Y DE LAS J.O.N.S.(1964) *Lec-ciones de E.E de 1^a y 2^a Enseñanza y Comercio*. Madrid: Imprenta Faceso.
- FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE GIMNASIA (1964) *Gimnasia Deportiva Femenina (Texto Oficial de la Federación Francesa de Gimnasia)*. Madrid: Publicaciones Comité Olímpico Español (COE).
- HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, J.L y MANCHÓN RUÍZ, J.I. (1972) *Actividades Gim-násticas: Bancos Suecos*. Madrid: Editorial Bruño.
- HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, J.L y MANCHÓN RUÍZ, J.I. (1973) *Actividedes Gim-násticas: Espalderas*. Madrid: Editorial Bruño.
- PASTOR PRADILLO, J.L (1995) *La Educación Física en España: Fuentes y Biblio-grafía Básicas*. Alcalá de Henares (Madrid): Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- REGIDURÍA CENTRAL DE LA SECCIÓN FEMENINA (1948) *Tabla de Gimnasia, Boletín Oficial de la Delegación Nacional de Deportes*, 61 (año VI, mayo). Madrid: DND.
- REPARAZ, F. (1924) *Concursos atléticos*. Madrid: Biblioteca de deportes Calpe.
- SECCIÓN FEMENINA DE FET y de las JONS (1959) *Oposiciones de Magisterio.Educación Física*. Madrid.

- SECCIÓN FEMENINA DE F.E.T. y DE LAS J.O.N.S. (1964) *Lecciones de Educación Física 1ª, 2ª enseñanza y comercio*. Madrid: Fareso, Depósito Legal: M. 10.355-1964.
- SECCIÓN FEMENINA DE F.E.T. y DE LAS J.O.N.S. (1964) *Canciones Infantiles*. Madrid: Magerit, S.A., Depósito Legal: M. 8961-1964.
- SECCIÓN FEMENINA DE F.E.T. y DE LAS J.O.N.S. -(1964) *Educación Física Femenina. Texto oficial para las Escuelas de Magisterio*. Madrid: Selecciones Gráficas, Depósito Legal: M. 10528-1964.
- SUAUDEAU, R. (1946) *Los Nuevos Métodos en Educación Física*, Manual de Biblioteca del hombre contemporáneo, traducción a la 2ª edición, publicada en 1967. Buenos Aires: Paidós.
- VILLANÚA, E. (1956) La E.F. frente al problema sexual de la humanidad y valor bio-psico-social de ella en las generaciones actuales, *Actas del 11 Congreso Internacional Latino* de E.E. Madrid, junio.
- ZAGALAZ SÁNCHEZ, M.L (1997) *La Educación Física Femenina (1940-1970). Análisis y Estudio en la Ciudad de Jaén*, Tesis doctoral publicada en microfichas, Universidad de Jaén.