

Resistencia aeróbica. Desarrollo y evaluación

JUAN DEL CAMPO VECINO - DIONISIO ALONSO CURIEL
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Con el fin de establecer pautas de formación e investigación en los alumnos del tercer curso de la especialidad de Educación Física de la E.U. Santa María de la U.A.M., que durante el segundo semestre cursarán el Prácticum en los centros docentes convenientemente establecidos, se llevó a cabo la siguiente experiencia con un grupo de alumnos de segundo curso de E.S.O. del I.E.S. Marqués de Suanzes que pudiera instituir un modelo a seguir.

La valoración y conclusiones que se hicieron una vez finalizada la experiencia, ha permitido realizar un diseño en los mismos términos, o con las adaptaciones que pudieran ser pertinentes, para programar una unidad didáctica sobre resistencia aeróbica destinada a los niños y niñas de los últimos cursos de Educación Primaria con quienes nuestros alumnos realizarán el Prácticum,

Su desarrollo les va a permitir valorar la mejora que puede producirse mediante un trabajo como el propuesto, propiciando y contribuyendo al desarrollo de iniciativas de investigación científicas y pedagógicas.

Al hacer un rápido repaso a los bloques de contenidos que establece la LOGSE para nuestra asignatura, nos encontramos ante un clásico caballo de batalla de nuestro quehacer diario: el desarrollo de la condición física.

Durante el tiempo que el alumno cursa la Enseñanza Secundaria, debemos plantearnos una Educación Física que haga mejorar su imagen corporal frente a sí mismos y frente a los demás; que les haga sentirse más rápidos, más fuertes, más hábiles y, que por lo tanto, les permita hacerse aceptar (DCB.). Esto implica un aumento tanto del trabajo cualitativo como cuantitativo respecto a la etapa anterior, en la medida que la edad del chico y su maduración biológica lo permitan, de forma que vaya mejorando sus resultados iniciales y acercándose o superando, según el caso, los valores medios de la población de su edad.

Este objetivo, que parece obvio, choca con uno de nuestros eternos problemas, EL TIEMPO. Del tal forma que, por tópicos que parezcan, muchos de nosotros en algún momento nos habremos hecho preguntas como éstas: ¿puedo lograr una mejora objetiva del rendimiento físico de mis alumnos con dos sesiones a la semana? ¿qué tipo de trabajo utilizar? ¿con qué periodización debo emplearlo para provocar una mejora de sus resultados y, consecuentemente, una adaptación al mismo?

Con objeto de dar respuesta a preguntas como éstas, elegimos una cualidad física: la resistencia. Planteamos unas sesiones de trabajo con idea de desarrollar, evaluar y, posteriormente, analizar los resultados y las adaptaciones provocadas en el organismo.

2.- HIPÓTESIS DE TRABAJO

Es posible lograr una mejora de la potencia aeróbica y una adaptación cardiovascular con un trabajo específico llevado a cabo dos días a la semana, con una duración aproximada de 15 a 25 minutos en cada sesión durante dos meses y medio.

Respecto a la hipótesis planteada, en la bibliografía que hace referencia a este tema, encontramos distintas opiniones:

"Una frecuencia mínima de entrenamiento de resistencia de dos veces por semana, durante un total semanal de 45 minutos, puede llevar a conseguir una mejora de la misma, además de provocar cambios reales en el organismo" (Zintl, 1991).

"Con dos entrenamientos por semana, durante diez sesiones, se puede conseguir una disminución relativa de la $\dot{V}e$ en reposo y una economización del sistema cardiovascular" (Hollman y Hettinger, 1980).

"Después de veinte sesiones pueden lograrse mejoras en el $\dot{V}O_2$ máx," (Zintl, 1991).

"El mayor incremento de la resistencia aeróbica se logra con un número de sesiones semanales comprendidas entre tres y cinco" (Pollock, 1978).

"Puede obtenerse una mejoría" cardiovascular moderada con 5 ó 10 minutos de ejercicio continuo, aunque se ha demostrado que el aumento de la captación máxima de oxígeno probablemente sea óptimo con sesiones de 30 a 45 minutos" (Ellestead, 1988).

3.- OBJETIVOS

Conocer la incidencia de un trabajo de resistencia, llevado a cabo a lo largo de una evaluación, en el rendimiento obtenido en un test de potencia aeróbica. Constatar la influencia de este tipo de trabajo en el consumo de oxígeno de nuestros alumnos y en su capacidad de recuperación, valorada a través de la frecuencia cardíaca.

4.- METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta experiencia elegimos un grupo de alumnos de 2^º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.), todos ellos pertenecientes al I.E.S. Marqués de Suanzes. Se estableció dentro del grupo tres subgrupos, de forma voluntaria, que se diferenciaron en función de la periodicidad del entrenamiento de resistencia semanal.

- 1) Grupo A: alumnos que emplearon las dos sesiones de la semana en la mejora de su resistencia aeróbica.
- 2) Grupo B: alumnos que se ejercitaron un vez a la semana en el desarrollo de la resistencia aeróbica.
- 3) Grupo C: alumnos que no realizaron el trabajo específico de resistencia.

Dentro del carácter voluntario que imperaba en la adscripción a un grupo u otro, controlamos las siguientes variables, con objeto de obtener grupos lo más homogéneos posible:

- 1) Sexo: igual número de alumnos y alumnas en cada grupo.
- 2) Edad: igual número de repetidores en cada grupo, uno en cada.
- 3) Experiencia deportiva: los alumnos que realizaban deporte extraescolar (dos), fueron incluidos en el grupo C, y sus marcas no aparecen reflejadas en los resultados finales.

El test elegido para valorar los progresos en esta cualidad fue el test de Cooper, por resultar conocido para los alumnos y práctico a la hora de evaluar a un número grande de personas y determinar su consumo de oxígeno de forma indirecta.

A partir de la distancia recorrida, es fácil determinar el consumo de oxígeno a través de una de estas tres fórmulas:

Fórmula del Doctor Cooper: $33 + 0,17 (* \cdot 133) = V02 \text{ max}$,

Fórmula del Doctor Howald: $* \cdot 0,02 \cdot 5,4 = V02 \text{ max}$,

Fórmula combinada: $\frac{V02 \text{ max. (1)} + V02 \text{ max. (2)}}{2}$

* = número de metros recorridos en 12 minutos.

La frecuencia cardíaca fue registrada con un Polar Sport tester 3.000, en intervalos de sesenta segundos durante el esfuerzo, así como durante la recuperación.

Sesiones: durante el tiempo que duró este trabajo los alumnos desarrollaron la Unidad Didáctica de Voleibol, de tal forma, que los alumnos del grupo de control, después de un breve calentamiento, comenzaban el aprendizaje técnico de dicha especialidad deportiva, a lo cual se iban uniendo el resto, una vez terminado el trabajo específico de resistencia.

En los casos que fue necesario (días de lluvia, fiestas, enfermedad, etc.), los alumnos recuperaron las sesiones en los recreos, de manera que todos completaron el trabajo programado en un primer momento.

1ª y 2ª sesión: 6 minutos de carrera continua + 5 minutos andando rápido + 4 minutos corriendo.

3ª y 4ª sesión: 8 minutos de c. c. + 4 minutos andando rápido + 6 minutos de c. c.

5ª y 6ª sesión: 15 minutos de c. c.

7ª, 8ª, 9ª y 10ª sesión: 10 minutos de c. c. + 2 minutos andando rápido + 8 minutos de c. c.

11, 12, 13 y 14 sesión: 20 minutos de c. c.

16, 17, 18 sesión: 12 minutos de c. c. + 4 minutos de carrera rápida (ritmo de prueba) + 2 minutos andando + 3 minutos de carrera rápida + 2 minutos andando + 2 minutos de carrera rápida.

Los ritmos de carrera se establecieron en función velocidad de desplazamiento obtenida en el test. En la mayoría de las sesiones, osciló entre un 60 y un 70 % del máximo, llegando únicamente al 80 % en las tres últimas.

5.- RESULTADOS

GRUPO A

ALM.	SEXO	METROS (iniciales)	METROS (finales)	INCREMENTO (metros y %)	FC. FINAL)	FC (Primer minuto)	FC. (Segundo minuto)	FC. (Tercer minuto)	Diferencia entre la FC. al terminar y la FC. a los 3 minutos
N.G.	M.	2090	2280	190 In./ 9,9 %	195/ 191	180/ 165	170/ 152	153/ 144	42/ 47
P.G.	M.	2000	2030	30In./ 1,5%	189/ 188	162/ 160	160/ 154	153/ 142	36/ 46
LT.	M.	2215	2350	135 In./ 6,09 %	190/ 195	169/ 160	152/ 149	143/ 138	47/ 57
R.B.	H.	2530	2670	140 In./ 5,5%	188/ 191	147/ 142	133/ 134	131/ 126	57/ 65
V.E.	H.	2460	2600	140 In./ 5,6%	190/ 189	159/ 148	140/ 138	136/ 131	54/ 58
D.M.	H.	2850	3000	150 In./ 5,45 %	200/ 203	160/ 151	144/ 137	135/ 133	65/ 70
EL.	H.	2580	2750	170 In./ 6,58 %	190/ 194	159/ 155	147/ 143	135/ 137	55/ 57
A.S.	H.	2660	2860	200In./ 7,51 %	189/ 194	179/ 168	163/ 154	145/ 140	44/ 54

GRUPO B

ALM.	SEXO	METROS (iniciales)	METROS (finales)	INCREMENTO (metros y %)	re (FINAL)	fe (Primer minuto)	re (Segundo minuto)	re (Tercer minuto)	Diferencia entre la re al terminar y la fC. a los 3 minutos
M.C.	M.	2220	2330	110 In./ 4,9 %	205/ 202	180/ 183	160/ 157	141/ 139	64/ 63
B.G.	M.	2700	2910	210 In./ 7,7 %	198/ 207	160/ 165	150/ 149	140/ 137	58/ 70
R.L.	M.	2440	2360	-80In./ -3,27 %	195/ 195	168/ 170	140/ 144	135/ 137	60/ 58
Y.L.	M.	2280	2280	0	198/ 204	170/ 168	142/ 140	140/ 143	58/ 61
j.M.	H	2420	2400	20In./ 0,8	190/ 189	179/ 170	150/ 153	148/ 142	42/ 47
R.Q.	H	2740	2780	40In./ 1,43 %	190/ 201	179/ 181	149/ 158	143/ 148	47/ 53
O.V.	H.	2800	2860	60 In./ 2,14 %	195/ 197	149/ 150	149/ 140	137/ 136	58/ 61
C.S.	H.	2920	2800	-120 In/ -6,5 %	200/ 198	179/ 169	155/ 156	138/ 141	62/ 57

GRUPO e

ALM.	SEXO	METROS (iniciales)	METROS (finales)	INCREMENTO (metros y %)	re (FINAL)	fC (Primer minuto)	re (Segundo minuto)	re (Tercer minuto)	Diferencia entre la fC. al terminar y la fC. a los 3 minutos
M.C.	M.	2400	2250	-150 In./ -6,25 %	203/ 200	177/ 182	156/ 153	143/ 150	60/ 50
MM	M.	1990	2050	60 In./ 3,01 %	191/ 195	164/ 160	140/ 141	137/ 140	54/ 55
M.H.	M.	2000	1960	-40In./ -2 %	189/ 186	159/ 157	151/ 154	142/ 139	47/ 47
M.L.	H.	3000	3020	20In./ 0,6 %	197/ 195	167/ 165	144/ 147	137/ 142	60/ 53
H.G.	H.	2650	2670	20In./ 0,7 %	200/ 202	170/ 168	150/ 153	139/ 139	61/ 63
P.P.	H.	2300	2280	-20In./ 0,8 %	189/ 192	165/ 160	149/ 150	145/ 141	44/ 51
j.v	H.	1800	1860	60In./ 3,3 %	195/ 200	158/ 160	143/ 140	133/ 129	62/ 69
js	H.	2980	3000	20In./ 0,6 %	201/ 202	180/ 179	162/ 155	148/ 140	53/ 58

5. - ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS RESULTADOS

	TEST	METROS RETEST	RESULTADO
GRUPO A	X1 = 2423,12 $\sigma_1 = 275,91$	X2 = 2567,5 $\sigma_2 =$	D X = 144,38 I' = 0,99
GRUPO B	X1 = 2565 $\sigma_1 = 241,60$	X2 = 2590 $\sigma_2 = 252,04$	D X = 25 I' = 0,92
GRUPO C	X1 = 2390 $\sigma_1 = 426,64$	X2 = 2386,25 $\sigma_2 = 427,25$	D X = . 3,75 F = 0,98

DIFERENCIA ENTRE LA FC. AL TERMINAR Y AL 3 MINUTO

	TEST	RETEST	RESULTADO
GRUPO A	X1 = 50 $\sigma_1 = 8,80$	X2 = 56,75 a2 = 7,61	D X = 6,75 I' = 0,94
GRUPO B	X1 = 56,12 a1 = 7,11	X2 = 58,75 $\sigma_2 = 6,41$	D X = 2,6 F = 0,73
GRUPO C	X1 = 55,25 $\sigma_1 = 6,47$	X2 = 55,75 $\sigma_2 = 6,83$	D X = 0,5 T = 0,59

6.- CONCLUSIONES

La distancia recorrida por el número de alumnos del trabajo fue de 2.000 a 3.000 metros, lo que equivale a un consumo de oxígeno de 40 a 50 *ml* kg/min..

El estudio estadístico realizado acerca del rendimiento en la prueba, nos muestra cómo la mayor correlación e incremento de la mediana de la distancia recorrida es significativamente mayor en el grupo A que en los otros dos. Esto hace que podamos considerar como positivo el trabajo específico de resistencia realizado por el grupo A para la mejora de la potencia aeróbica. Por el contrario, los datos estadísticos obtenidos a partir de los resultados del grupo B y C, indican que un trabajo técnico o de resistencia llevado a cabo una vez a la semana, sólo permite mantener los valores iniciales en esta cualidad.

En los alumnos en los que se produce incremento de los resultados, en los grupos B y C, éste podría ser consecuencia de factores motivacionales o de carácter madurativo propios de la edad.

El grupo A presentó una mejora en la recuperación posesfuerzo, evaluada ésta a través de la FC., lo cual pone de manifiesto la incidencia positiva del entrenamiento sobre el sistema cardiovascular y, consecuentemente, en su capacidad para recuperarse entre esfuerzos, aspecto muy importante en el deporte.

Si dentro de nuestros objetivos nos proponemos la mejora de la resistencia, es preferible el establecimiento de un trabajo sistemático, organizado y específico, durante al menos una parte de las dos sesiones semanales, que el empleo de sesiones esporádicas o genéricas, con las que únicamente conseguiremos un mantenimiento de dicha cualidad.

Los resultados obtenidos aportan datos importantes para programar futuros trabajos destinados -al desarrollo de la resistencia aeróbica, que son de inmediata aplicación para los alumnos que en el presente curso se disponen a realizar el Prácticum del tercer curso de la especialidad de Educación Física.

7.- ANEXO

Para facilitar el cálculo del consumo de oxígeno exponemos la siguiente tabla, en la que se han incluido los resultados propios de esta edad:

Metros	VO ₂ max. (ml/kg/min.)		
	Cooper	Combinada	Howald
2000	38,8	36,7	34,6
2050	39,5	37,5	35,6
2100	40,2	38,4	36,6
2150	40,9	39,3	37,6
2200	41,6	40,1	38,6
2250	42,3	41,0	39,6
2300	43,0	41,7	40,6
2350	43,7	42,5	41,6
2400	44,4	43,4	42,6
2450	45,1	44,3	43,6
2500	45,8	45,1	44,6
2550	46,5	46,0	45,6
2600	47,2	46,9	46,6
2650	47,9	47,8	47,6
2700	48,6	48,6	48,6
2750	49,3	49,5	49,6
2800	50,1	50,4	50,6
2850	50,8	51,2	51,6
2900	51,5	52,1	52,6
2950	52,2	52,9	53,6
3000	52,9	53,6	54,6

BIBLIOGRAFÍA

- ELLESTAD M. (1988) *Pruebas de esfuerzo. Bases y aplicación clínica*. Barcelona: Ediciones Consulta.
- JEANNOTAT Y. (1980) *Du test de Coopet † la V02 rmax, Zennis et Sport*. N° 5; 106-109.
- ZINTL F. (1991) *Entrenamiento de la resistencia*. Barcelona: Martínez Roca.

La utilización de los diarios para la evaluación de la programación en Educación Física

FRANCISCO JAVIER CASTEJÓN OLIVA
Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

La evaluación de la programación requiere de instrumentos que permitan conseguir información que sirva para el docente. Los diarios han sido utilizados en diversos aspectos de la práctica del profesor y una de sus posibilidades es emplearlo como herramienta que permita evaluar la propia programación del profesor.

En esta comunicación se presenta una propuesta de diario que se ha utilizado con profesores de Educación Física para poder desarrollar un formato definitivo que será empleado junto con otras herramientas para evaluar la programación del profesor. Hemos solicitado a un conjunto de profesores que redactaran de forma voluntaria, un diario inmediatamente después de sus clases, instándoles a que realizaran una descripción del desarrollo de las mismas y un análisis, tomando como referencia la programación que tenían prevista. Estos profesores habían preparado con anterioridad dicha programación con el fin de desarrollarla en sus clases.

Los resultados nos permiten afirmar que esta herramienta puede ser empleada y tiene capacidad suficiente para ayudar a otros instrumentos a realizar una evaluación completa de la programación del profesor de Educación-Física.

LOS DIARIOS Y SU UTILIZACIÓN POR EL PROFESOR

La evaluación de programas en Educación Física, como en el resto de las áreas de conocimiento, permite dirigir la atención a diferentes aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje. El actual currículo del Sistema Educativo español presenta distintos niveles en cuanto a los documentos programáticos necesarios para el profesor de Educación Física, desde el Diseño Curricular Base, que recoge el conjunto de sugerencias y orientaciones prescriptivas de carácter general, hasta el nivel de concreción más cercano a la práctica diaria, que es la programación del profesor; en este caso, la programación del profesor de Educación Física. La coherencia entre los

distintos documentos es totalmente necesaria, siendo su evaluación una necesidad (Castejón, 1996a).

En la actividad docente, como acto inherente e ineludible del profesor, encontramos tres fases que se denominan fase preactiva, fase interactiva y fase postactiva (Pieron, 1988. Pérez Juste, 1995). Siguiendo con nuestro interés por conseguir instrumentos que permitan realizar una evaluación de la programación a todos los niveles y si es posible, en todos los momentos (Castejón, 1996b), ya hemos diseñado una herramienta que nos permite comprobar la programación de Educación Física, fase preactiva, que es elaborada por el profesor para poder desarrollar en sus clases (Castejón, 1997). Ahora lo que queremos comprobar es si el profesor llega a poner en práctica su programación y cuáles han sido las desviaciones, a qué se han debido, qué mejoras ha introducido, etc. Es decir, nos ceñiremos a la fase preactiva, aquella en la que el profesor recapitula y reflexiona sobre las dos fases anteriores. En esta fase postactiva, el profesor puede y debe llevar a cabo un análisis de su práctica docente realizada. Las posibilidades de evaluación se centran en lo que el profesor interpreta de su actuación y qué queda grabado, en nuestro caso, en un diario de clase.

Con respecto a la evaluación de la programación, la utilización de los diarios se encontraría dentro de la investigación naturalista, y en el caso que nos ocupa, sirve para contrastar la teoría, el programa y la práctica docente. Con ello, el profesor relaciona las ideas de referencia (la programación) y la evolución de la práctica (el desarrollo de la clase), favoreciendo "el establecimiento de conexiones significativas entre conocimiento práctico y conocimiento disciplinar" (Porlán y Martín, 1996, p. 20), ayudando en suma, a tomar decisiones más acertadas.

Es cierto que los diarios pueden ser utilizados en las diferentes fases (García Ruso, 1996), anotando con el lenguaje cotidiano y registrando el conjunto de acciones docentes y no docentes. Así, en el diseño de la programación, Yinger y Clark (1988) han presentado el beneficio de emplear los diarios como una herramienta que permite al profesor deliberar sobre su planificación, resultando provechosos en estos procesos de planificación.

Hemos optado por el diario como documento personal en el que el profesor plasma sus ideas en relación con los acontecimientos que han ocurrido. Es decir, una vez que la programación está en práctica, porque permite comprobar las diferencias entre lo que el profesor piensa realizar, escrito en la programación, y lo que ha desarrollado, escrito en el diario. El profesor de Educación Física, en ese diario, redactará sus impresiones, reflexionando sobre las diferentes situaciones de lo que ha sucedido en su clase y a qué ha podido deberse, de acuerdo a determinados elementos que se le proponen. De esta forma, la utilización del diario permite mantener la atención sobre aspectos significativos de la programación, ya que favorece el registro del pensamiento del profesor con respecto al interés por presentar elementos significativos de la programación, además de incluir otros requisitos más burocráticos, como la fecha, la hora de clase, el curso, descripción de las actuaciones, etc.

La metodología sobre la redacción de los diarios de clase nos aconseja que es necesario que el profesor escriba su informe de inmediato, tras su actuación docente, de manera que consiga un registro permanente para ser empleado como información. Esta elaboración inmediata de los diarios permite que el profesor tenga menos errores de memoria que otras estrategias que se utilizan mucho después de la experiencia inmediata.

En el caso particular de utilizarlo como una herramienta que permita autoevaluar la actividad del profesor en la fase postactiva, es necesario que se enfoque sobre lo que inicialmente tenía previsto el profesor conseguir en la clase, y lo que realmente ha sucedido. Deberá, por un lado, describir lo sucedido, y por otro, analizar las causas de los sucesos, intentando enjuiciar y analizar si ha habido desviaciones sobre la idea previa o se ha mantenido.

LA EVALUACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN CON DIARIOS

La posibilidad de reflexión del profesarla sobre su programación al finalizar la clase, permite que escriba en el diario, describiendo y reflejando el autoanálisis de su desarrollo. Si bien es verdad que, por regla general, la elaboración de un diario no mantiene una estructura determinada (Zabalza, 1991. García Ruso, 1996) y se toma como criterio el anotar, no por ello debemos evitar que puedan construirse diarios en los que los profesores se atengan a una estructura precisa y predeterminada con el fin de comprobar la evolución de su programación. Existen algunas posibilidades para analizar lo manifestado en el documento, como remarcar los ejes conductores, relaciones del mismo elemento en las diferentes sesiones (Latorre, 1996), utilizando la técnica de análisis de contenido (Romero, 1991), etc. Pero desde nuestro punto de vista y con el fin de evitar situaciones erráticas, creemos conveniente proporcionar un documento semiestructurado, en el que el profesor puede añadir otros aspectos que mejoren la evaluación de la programación, acercándonos más al lado de la artificiosidad manifestada por Zabalza (1991, p. 97).

Algunos de los elementos que proponemos podrían referirse a los siguientes aspectos:

- a- Evaluación de la propia programación y posibilidades de análisis para: 1) si se han conseguido los objetivos propuestos; 2) la propuesta de actividades ha sido la adecuada; 3) si ha sido necesario hacer adaptaciones; 4) si el tiempo asignado al programa de actividades y tareas utilizado ha sido suficiente para el logro de los objetivos.
- b.- El estudio del clima de clase se valorará por medio de las interacciones positivas entre los profesores y los alumnos y los alumnos entre sí.
- c.- El enfoque interdisciplinar y posibilidades que presenta respecto al trabajo con otras áreas.
- d- Vinculación con los temas transversales y dentro los que son más afines para fomentarlas y favorecerlas a través del área de Educación Física.

- e.- La implicación de esa sesión de trabajo para el desarrollo y programación de la(s) siguiente(s) clase(s).

PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN CON LOS DIARIOS

Hemos diseñado un diario en el que los profesores escriben sus impresiones sobre el desarrollo de la clase, siempre tomando como referencia el documento que han construido como programación y que tratan de poner en práctica con sus alumnos. Este diario presenta cuatro diferentes aspectos: objetivos, contenidos, metodología o intervención docente y evaluación. Se pide a los profesores que describan en una columna lo que ha ocurrido y en la columna de al lado que realicen un análisis de los actos acontecidos siempre tomando como referencia la programación inicial. Además se sitúa un apartado de observaciones con el fin de poder ampliar algún aspecto relevante.

Lo que pretendemos es que el profesor intente, por un lado, especificar las diferentes situaciones durante la clase, de manera que pueda decir, entre otros, el objetivo u objetivos que había propuesto durante la clase y cómo se ha desarrollado, e inmediatamente debajo que pueda realizar un análisis de ese desarrollo, es decir, que proporcione su opinión al respecto. Así, la primera parte, la descriptiva, es una muestra más o menos objetiva, mientras que la segunda, la explicativa, es una impresión o sensación de por qué ha ocurrido así, a qué se ha debido.

El siguiente paso de nuestra actividad como investigadores es ir desarrollando una serie de características que puedan agruparse, fundamentalmente que puedan realizarse conjuntos de opiniones y categorías que permitan desarrollar un formato de diario definitivo para poder ser aplicado a mayor escala, con el fin de utilizar este instrumento como uno de los posibles para poder evaluar la programación del profesor en su fase postactiva.

Para poder verificar con más fiabilidad los resultados presentados en los diarios, es necesario conocer la programación del profesor, que será el punto de referencia comparativo. De esta forma podremos constatar qué es lo que el profesor inicialmente había propuesto para poner en práctica en sus clases de Educación Física, qué es lo que ha llevado a cabo y cuál ha sido su impresión al respecto. De este modo podemos comprobar, durante el período posterior a la práctica, fase postactiva, las semejanzas y diferencias entre lo que piensa, la fase preactiva, y lo que ha realizado, la fase interactiva.

Este formato inicial de diario se ha empleado con cuatro profesores noveles de Educación Física. Estos profesores diseñaron una programación, con sus respectivas Unidades Didácticas, para los cursos 2º, 3º, 4º y 5º de Educación Primaria, que llevaron a la práctica durante el curso 1996/97. Los cuatro profesores son de centros distintos y han empleado el diario desarrollando contenidos distintos que figuraban en sus programaciones. En dichas programaciones y en sus Unidades Didácticas se

encontraban los elementos necesarios: objetivos, contenidos, intervención docente y evaluación. De esta forma podemos extraer una serie de términos necesarios y comunes entre ellos.

Los objetivos de cada programación y Unidad Didáctica son diferentes entre los profesores: objetivos dirigidos a la dramatización, el ritmo, a la mejora de habilidades motrices básicas y a la iniciación a los deportes de equipo, Respecto a los contenidos también hay variaciones, pero se ajustan a los contenidos que propone el currículum de Educación Física en Educación Primaria. La intervención docente propuesta es variada, utilizando los diferentes estilos de enseñanza, desde métodos creativos y no directivos, hasta la enseñanza directa. Por último, en la evaluación se observa el interés por cumplir los criterios mínimos establecidos. En suma, el profesorado ha tenido en cuenta la documentación oficial y también, las necesidades de los alumnos, ya que presentan diferentes alternativas.

Con referencia a estas propuestas programáticas, los diarios deberían presentar las diferencias y semejanzas entre las propuestas elaboradas y el desarrollo de las clases. Hemos podido comprobar que existen variaciones. Nuestra intención es emplear las opiniones de los profesores para agruparlas en categorías que puedan tener significados aproximados y representativos para los propios profesores y que sirvan para futuros trabajos.

En líneas generales, encontramos dificultades de expresión y confusión de términos. Al principio se confunden algunas situaciones, de manera que existen muchas expresiones para un hecho; a medida que van utilizándolo, se vuelven más concisos y directos. Por otro lado, la confusión terminológica también va variando, haciéndose más precisa a medida que avanzan en la elaboración del diario. En la descripción tienden a ser positivos, en cuanto a incidir en lo que pretendían conseguir y en la explicación tienden a ser autocríticas, incidiendo en los errores que creen haber cometido.

RESULTADOS y CONCLUSIONES

De las opiniones que ofrecen los profesores, se pueden utilizar algunos términos que serán situados en el diario definitivo para que los mismos profesores puedan señalarlos. A continuación se muestran los diferentes términos y las categorías utilizadas en los objetivos, contenidos, intervención docente y evaluación, tanto en la parte descriptiva como en la explicativa. En la parte descriptiva se limitará a la constatación de 10 realizado o no en cada uno de los grandes apartados, mientras que en la explicativa se introducen los términos habituales; posteriormente será en el apartado de observaciones donde se escribirá de forma natural una breve redacción que haga referencia al apartado de explicación. Independientemente, el profesor podrá exponer otras manifestaciones que habrá que tener en cuenta.

OBJETIVOS: Términos y categorías en la descripción: conseguidos, no conseguidos. Respecto a los ternas transversales: conseguidos, no conseguidos.

Términos y categorías en la explicación: escasos, ampliados, beneficiosos, inútiles, excesivos, reducidos, ficticios, irrealizables, repetitivos.

CONTENIDOS: Términos y categorías en la descripción. Respecto a la Expresión y Comunicación: presentes, ausentes. Respecto a la Imagen y percepción: presentes, ausentes. Respecto a las Habilidades y destrezas: presentes, ausentes. Respecto a los Juegos: presentes, ausentes. Respecto a la Salud: presentes, ausentes. Respecto a los temas transversales: presentes, ausentes.

Términos y categorías en la explicación: adecuados, inadecuados, motivantes, molestos, incomprensibles, limitados, sencillos, complejos, útiles, incoherentes, inco nexos con los objetivos, relacionados.

INTERVENCIÓN DOCENTE: Términos y categorías en la descripción: Respecto al Estilo de enseñanza: directa, por resolución de problemas. Respecto a la Información inicial: verbal, demostración, utilización de medios. Respecto al Control y distribución del grupo: mando directo, asignación de tareas, grupos reducidos, trabajo individual. Respecto al Conocimiento de los resultados: positivo, negativo.

Términos y categorías en la explicación: Respecto al Estilo de enseñanza: adecuado, inconveniente. Respecto a la información inicial: confusa, clara, convincente, lógica, vacilante. Respecto a la organización y control del grupo: conflictivo, manejable. Respecto al Conocimiento de los resultados: oportuno, conveniente, apropiado, extraño, hiriente, irrelevante.

EVALUACIÓN: Términos y categorías en la descripción: Respecto a los criterios de evaluación: reconocidos, desconocidos. Respecto a los instrumentos: útiles, insertables.

Términos y categorías de la explicación: Respecto a los criterios de evaluación: difíciles, elementales, sistemáticos, aleatorios, relacionados con los objetivos y contenidos, desligado. Respecto a los instrumentos: válidos, fiables, dudosos, sencillos, complejos, directos, embrollados, confusos, certeros,

De nuestro estudio preliminar, los resultados nos permiten afirmar que la utilización del diario como herramienta a emplear en la evaluación de la programación desarrollada por el profesor, es válida, pero hay que tener en cuenta que existen limitaciones derivadas del objeto de estudio, debido a que es posible que algunas opiniones y categorías no se encuentren presentes en los casos que hemos estudiado.

Para el futuro trabajo definitivo, los aspectos anteriormente presentados: objetivos, contenidos, intervención docente y evaluación, se mantienen como grandes apartados, además de los aspectos descriptivo y explicativo, pero como hay que tener en cuenta la voluntariedad de los profesores a la hora de redactar los diarios, debido a que pueden encontrarse ante una "obligatoriedad" que implique una disminución en la riqueza de la información documental, mantenemos que conviene ayudarles para

elaborar el documento, de ahí que insistamos en emplear un diario que siga siendo sencillo de rellenar, para que pueda ser utilizado en la evaluación de la programación. Así, proponemos un documento que responda a la necesidad del profesor a la hora de exponer sus opiniones, aunque también debe cubrir la necesidad de ser utilizados como investigación evaluativa,

BIBLIOGRAFÍA

- CASTEJÓN, F.j. (1990) *Evaluación de programas en Educación Física*. Madrid: Gymnos,
- CASTEJÓN, F.j. (1996a) *Evaluación de la Educación Física por indicadores educativos*. Sevilla: Wanceulen.
- CASTEJÓN, F.j. (1997) El panel de análisis de contenido (PACEF56), *Revista Espeñole de Educación Física y deportes*, 4 (4), 13-21.
- GARCÍA RUSO, H. (1996) La utilización de los y extracción de dilemas en la formación de profesores reflexivos en Educación Física, en j.L PASTOR PRADILLO y otros, (Ed.) *Actas del 11 Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara: Universidad de Alcalá, 129-137.
- LATORRE, A. (1996) El diario como instrumento de reflexión del profesor novel, en j.t, PASTOR PRADILLO y otros, (Ed.) *Actas del 11 Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara: Universidad de Alcalá, 693-698.
- PÉREZ JUSTE, R. (1995) Evaluación de programas educativos, en A. MEDINA y L M. VILLAR, (coord) *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas. 71-106.
- PIERON, M. (1988) *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos,
- PORLÁN, R. y MARTÍN, j. (1996) *El diario del profesor*. Sevilla: Díada.
- ROMERO, A. (1991) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Universidad Católica Portuguesa.
- YINGER, R.j. y CLARK, C.M. (1988) El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor, en LM. VILLAR ANGULA, (dir.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alicante: Marfil, 175-195.
- ZABALZA, M.A. (1991) *Los diarios de clase*. Barcelona: PPU.

Organización, orientación y seguimiento del prácticum en los estudios de magisterio de la *Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna* (*Universitat Ramon Llull*).

JORGE CODERCH - PIETAT MARQUILLES - CARMÉ Solé BLANQUERNA.
Universitat Ramon Llull

INTRODUCCIÓN

Desde hace tiempo, en los estudios de magisterio de la *Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna*, las prácticas escolares se vienen realizando a lo largo de los tres cursos de la diplomatura dada la gran importancia de la praxis en la formación inicial de los alumnos. Dichas prácticas están guiadas desde la Universidad a través de tutorías organizadas en pequeños grupos.

Progresivamente, se ha ido aumentando la presencia de los alumnos en los centros escolares así como su seguimiento desde la Universidad.

En la actualidad, el prácticum de la diplomatura de magisterio supone 32 créditos, distribuidos de la siguiente manera: 10 créditos el primer curso y 11 créditos el segundo y el tercer curso. A lo largo de los tres años, la orientación y seguimiento del prácticum se realiza, desde la Universidad, a través de los seminarios. Estos son grupos reducidos, de aproximadamente 15 alumnos, dirigidos por un profesor/tutor.

El profesor/tutor dinamiza el trabajo del seminario, que se lleva a cabo a lo largo de todo el curso, en dos sesiones semanales de hora y media. Cada profesor/tutor de prácticum tiene una dedicación docente de tres horas semanales.

La mayor parte de los profesores de cada curso son, a la vez, tutores de un grupo de prácticas.

ORGANIZACIÓN GENERAL DEL PRÁCTICUM

Temporalización de la asistencia a los centros escolares

Las prácticas se realizan a lo largo de los tres cursos de la diplomatura.

Durante el primer _____ los alumnos van a la escuela una mañana o tarde cada semana de Noviembre a Mayo. Además, en el mes de Febrero hacen una estancia intensiva de quince días.

En segundo, se asiste al centro de prácticas un día a la semana a lo largo de todo el curso y se realiza una estancia intensiva de una semana al empezar el curso y de un mes coincidiendo con el inicio del segundo cuatrimestre.

En tercero, como en segundo, se realiza una estancia intensiva de una semana al empezar el curso y de un mes coincidiendo con el inicio del segundo cuatrimestre. La asistencia semanal a lo largo del curso es, en este caso, de una mañana o tarde.

Ubicación de los alumnos en los centros de prácticas

Durante el primer curso, todos los alumnos realizan sus practicas en el aula ordinaria.

Los alumnos de segundo curso, según la especialidad se sitúan de la siguiente manera: Educación Infantil: cualquier aula de escuela infantil o parvulario. Educación Primaria: preferentemente en una aula de primer o segundo ciclo de primaria. Educación Musical, Educación Física y Lenguas Extranjeras: cualquier aula de primaria la mayor parte del tiempo y seguimiento del especialista en momentos puntuales. Educación Especial: cualquier aula de parvulario o primaria con algún niño que, en determinados momentos, reciba atención del maestro de educación especial. En momentos puntuales será necesario el seguimiento del especialista o ir al aula de educación especial.

En tercer curso, también según su especialidad:

Educación Infantil: Cualquier aula de escuela infantil o parvulario, tratando de cambiar de curso respecto a los alias anteriores. Educación Primaria: preferentemente en tercer ciclo. Educación Musical, Educación Física y Lenguas Extranjeras: seguimiento del especialista, la mayor parte del tiempo, y aula de primaria, el resto. Educación Especial: centro de educación especial o bien escuela ordinaria en donde principalmente se hará el seguimiento de la labor del especialista en el aula de educación especial.

Elección de escuela

Blanquerna proporciona a las escuelas de prácticas los alumnos de segundo y tercer curso. El alumno ha de escoger el centro de prácticas entre la lista de escuelas que se ofrecen para su curso y especialidad.

Los alumnos de segundo y tercero tienen que alternar obligatoriamente su estancia de prácticas en un centro público de la Generalitat o municipal con un centro privado, concertado o no. No se puede, por lo tanto, repetir escuela entre segundo y tercero.

Tareas a realizar en los centros escolares por parte de los alumnos

Los alumnos tienen encomendadas diferentes tareas a lo largo de los tres cursos. Progresivamente, el nivel de observación, participación, análisis e interpretación... va en aumento.

A continuación, señalarnos algunas de estas tareas:

Observación de los acontecimientos significativos que se dan en la escuela y en el aula.

Registro de los datos observados, descripción e interpretación de diversos aspectos relacionados con la educación como' por ejemplo: influencia del entorno, trabajo en las diferentes áreas curriculares, metodología, intervención del maestro, aprendizaje entre iguales...Se utilizan diversos instrumentos como el diario de campo, la filmación en vídeo, las fichas de observación

Realización, en segundo y tercer curso, de una unidad de programación, que forme parte del contenido curricular propio de la especialidad, previamente programada de acuerdo con el maestro de aula y el profesor/tutor de Blanquerna.

Valoración, a partir de la propia experiencia, de las condiciones personales ante las exigencias del trabajo profesional en el ámbito de la propia especialidad.

ORIENTACIÓN y SEGUIMIENTO DEL PRACTICUM

Desde la Universidad

Desde la Universidad, la orientación y seguimiento del prácticum se realiza a través del seminario.

Entendemos por seminario el espacio de trabajo entre un profesor/tutor y un grupo reducido de alumnos el cual pretende favorecer una formación profesional, intelectual, humanística y cultural, con el fin de ayudar a los alumnos a crecer como futuros profesionales del mundo de la educación.

Quiere ser un espacio germinador de ideas, de estudios en común, de búsqueda de información, de reflexión, discusión, contraste de opiniones, análisis, valoración alrededor de aspectos relacionados con la propia formación, con la escuela, con la actualidad educativa y con la actualidad social y cultural en general.

En el *ámbito profesional* además de las tareas a realizar en el centro de prácticas, mencionadas anteriormente, desde el seminario se pretende abarcar:

- El intercambio de experiencias educativas a través de las prácticas escolares y de las vivencias en otros contextos educativos.

La identificación de los aspectos más relevantes de la escuela de prácticas.

La contrastación de las diferentes realidades educativas con las que se encuentran los alumnos,

La apertura a la realidad educativa del día a día.

El análisis y valoración del rol profesional del maestro generalista, del maestro especialista y de la figura del educador en general.

El análisis y valoración de la evolución de las propias aptitudes y actitudes docentes.

En el *ámbito intelectual* se pretende abarcar la utilización de instrumentos de trabajo intelectual. Destacan:

La preparación de debates.

La búsqueda de información acerca de un tema de educación 'que implique consultar de manera abierta diferentes fuentes de información,

La elaboración de ·conceptuales.

El *émbito humanístico y cultural* incluye actividades relacionadas con:

El autoconocimiento personal (autoevaluación de las propias capacidades en relación a las diferentes técnicas de estudio, motivaciones, intereses, autoevaluación de los progresos realizados).

El análisis y la valoración de los acontecimientos de la realidad social y cultural.

Desde los centros escolares

De cara a la formación profesional de nuestros alumnos es importante que los centros educativos, los maestros de aula y los diferentes especialistas se corresponsabilicen de la formación de los futuros maestros. En este sentido es itnportante un trabajo conjunto entre los centros de prácticas y la Universidad.

Por esta razón intentamos mantener una relación cada vez más estrecha con las escuelas a pesar del elevado número de centros de prácticas (más de 250) con el que tratamos. Ésta se concreta de formas diversas, como por ejemplo:

Reunión anual con los directores de los centros habitualmente colaboradores.

Una visita por parte del profesor/ tutor a cada uno de los centros en los cuales tiene alumnos en prácticas.

Entrega al maestro de aula de las pautas de trabajo que utilizan los alumnos.

Seguimiento conjunto, entre el maestro de'aula y el profesor/tutor, de las distintas fases de elaboración de la unidad de programación.

Evaluación conjunta de la actuación del practicante.

REFLEXIONES FINALES

Para acabar esta comunicación, querríamos destacar que estamos en un proceso constante de elaboración y retoque de la orientación general de las prácticas de nuestros alumnos.

En estos rnomentos valorarnos positivamente, entre otros, los siguientes aspectos:

La distribución de las prácticas a 10 largo de los tres cursos.

El nivel creciente de reflexión, análisis, interpretación y contraste de experiencias conseguido a partir del trabajo en los seminarios.

La inclusión de aspectos sociales, culturales, intelectuales y humanísticos en el prácticum como aspectos esenciales y globales en la formación de los futuros maestros,

El reconocimiento de las horas de seminario como horas de dedicación docente.

La tutorización desde la Universidad en grupos reducidos de alumnos.

La implicación de la mayor parte del profesorado de la Facultad como tutores de prácticas.

Dada la reciente implantación de los seminarios de trabajo y la gran complejidad organizativa que representa coordinar a un número muy elevado de alumnos, centros de prácticas, maestros y profesores tutores de la Universidad nos encontramos, entre otros, con los siguientes retos: _

Potenciar, aún más, la figura del maestro como corresponsable de la formación de los alumnos de magisterio

Mantener contactos cada vez más estrechos con aquellos centros de prácticas que pretenden seguir un proceso de innovación de la enseñanza. Esto implica mejorar el proceso de selección de escuelas colaboradoras y aumentar el nivel de colaboración con ellas.

Coordinar cada vez mejor las tareas a realizar por parte de los profesores tutores de la Universidad.

Considerar cada vez más, las aportaciones de los Centros de prácticas para la mejora global del plan de prácticas.

Dar respuesta a la necesidad de tutorización de aquellos alumnos que realizan intercambios internacionales de larga duración como por ejemplo el programa Erasmus, En este sentido acabamos de iniciar una experiencia piloto de tutoría virtual de prácticas a través de Internet que esperamos, próximamente, comentar con vosotros.

La teletutora en el Practicum de los maestros

SANTIAGO FERNÁNDEZ y JOAQUÍN PAREDES
Universidad Autónoma de Madrid

En esta comunicación se resumen los principales problemas del período de prácticas de los alumnos de Magisterio, se discute la pertinencia de incorporar tecnología a los mismos, se hace una revisión crítica de los proyectos que incorporan telemática a este período de su formación y se hace una propuesta para un sistema que aproveche las ventajas de modelos reflexivos y de la telemática en el contexto universitario español.

EL *PRACTICUM* y LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Un problema clásico en la formación de maestros es el modelo de *Practicum*, el período de prácticas docentes de los alumnos de Magisterio. La literatura de los años 80 ha sido prolífica al analizar los problemas de la profesión de maestro vinculados a su preparación profesional. La necesidad de vincular estrechamente la formación académica recibida en la Universidad con las prácticas profesionales es una de las demandas de los estudios sobre la profesión, quienes la ejercen o la van a ejercer, para superar en el futuro los avatares de una figura, la de maestro, en crisis en todos los países occidentales.

Problemática del *Practicum*

A finales de los 80, la agenda de problemas en torno a la configuración del Practicum podría quedar bien reflejada en los siguientes tópicos (Mauri, 1988, p. 54): aspectos organizativos, condiciones materiales y características de los resultados esperados del proceso seguido. Los tres ámbitos tienen como hilo conductor la necesidad de que el proceso de prácticas no sea de *caja negra*: se introducen alumnos con una formación teórica, pasan un tiempo en las aulas con uno o varios maestros con formas de concebir los procesos de enseñanza . aprendizaje que nunca vienen al caso y estos alumnos rinden cuenta a sus tutores universitarios por escrito de lo que ocurrió allí.

Las soluciones que se ofrecían eran las siguientes: en cuanto a los aspectos organizativos, se deberían graduar las prácticas a lo largo de la formación inicial, no que siguieran desarrollándose en el último curso; facilitar actividades de iniciación, seguimiento y evaluación del futuro maestro, con seminarios de reflexión, análisis y ampliación, no dejarlo todo a lo que contase el informe escrito del alumno al acabar las prácticas; y adecuar los planes de prácticas al contexto de sus centros, no un único plan de prácticas para todo el país.

Con respecto a los aspectos materiales, la agenda de los 80 señalaba como fundamental la necesidad de que hubiese pocos alumnos por tutor y un tiempo de dedicación específica del tutor a sus alumnos.

Para terminar con la agenda de cambios deseables, se proponían nuevos *resultados*, cuando menos un enfoque diversificado de la tradicional Memoria final, en el que tuviese más importancia el reflejo de los procesos reflexivos de los alumnos, para lo que sería menester formarlos en la recogida de información, discusión de la misma y la toma de decisiones sobre los procesos de planificación y desarrollo instructivo.

Esta agenda ignoraba qué papel pueden desempeñar los maestros que reciben a los alumnos en su formación. Aunque no desdeñaba otras metas de las prácticas de la enseñanza, como la utilidad de las mismas en una estrategia de perfeccionamiento de los maestros, que rechazó por considerar necesarias vías diferenciadas para dos procesos tan importantes y distintos, la formación inicial y permanente. El papel de los tutores de las escuelas (no de los tutores universitarios, de los que sí se ha hablado) quedó como elemento de la *caja negra* a la que aludíamos al principio.

Como tutores de prácticas en los 90 de un plan formalmente remozado pero a efectos prácticos con características de *caja negra*, hemos escuchado a algún maestro que recibe alumnos de prácticas manifestar lo mucho que esperan y las cosas que aprenden de los alumnos que reciben. También hemos escuchado alguna queja, como que echan en falta que los alumnos desplieguen habilidades tales como una capacidad de *organización operativa* de las actividades de clase y otras paralelas (fundamentalmente orden): entrada/salida de clase/recreo; agrupamientos / organización de alumnos en clase y trabajo con grupos; de la distribución del tiempo de clase dedicado a motivar, poner a trabajar a los alumnos, explicar . . . ; o de conocimientos para una evaluación operativa: indicadores propios de evaluación continua, construcción de evaluaciones escritas, registros de observación . . .

Los aspectos organizativos de la agenda de cambios en el *Practicum* formulada en los 80 han sido parcialmente asumidos por buena parte de las Universidades, aprovechando el proceso de Reforma de planes de estudio. Así, se define el *Practicum* como: Conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula, a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo. Las prácticas deberán proporcionar asimismo el conocimiento del sistema escolar a través del conocimiento del centro concreto como unidad organizativa en sus distintas dimensiones y funciones así como de la comunidad educativa. Créditos: 32. Áreas de conocimiento:

todas las áreas vinculadas a las materias troncales, tanto comunes como de la especialidad (Real Decreto 1440/1991 de 31 de agosto).

Cada Universidad ha aprobado planes de estudio específicos, en los que se desarrolla, para cada materia, su distribución por curso, contenidos más específicos y adscripción a Departamentos. Se ha producido por tanto la modificación administrativa que resuelve buena parte de las demandas de reforma organizativa planteadas a finales de los años 80.

Es pronto para aventurar los resultados y bondades de esta organización del *Practicum*. Aparecen nuevos problemas (AA.VV., en prensa). En algunas Universidades, de aquellas que han distribuido los tiempos de estancia en los centros de los alumnos, se está planteando la vuelta a la organización clásica porque, además de los problemas de organización docente que se están generando en los centros universitarios con los periodos de observación, aparecen otros como que los alumnos no tienen tiempo para tornar contacto con la realidad de los centros educativos en los que hacen prácticas cuando se reduce a la mitad el tiempo que tradicionalmente se dedicaba a conocer y preparar la intervención autónoma con niños, uno de las finalidades que esconde todo proceso de prácticas.

Conviene pues analizar las estrategias que utilizan los Centros de Formación de Magisterio para desarrollar sus respectivos periodos de prácticas. Por una lado están todos los procesos que desarrolla la Universidad antes y durante las prácticas, tales como seminarios previos o que se mantienen a lo largo del período, las visitas de los tutores a los centros, las entrevistas de los alumnos con sus tutores, los diarios que recogen sus observaciones y reflexiones . . .

Todos estos procesos de seguimiento y trabajo con alumnos durante el *Practicum* pretenden promover la reflexión sobre la práctica. Para algunos autores lo más importante es que la práctica no se convierta en un periodo de retroceso. No se trata de ver experiencias interesantes de renovación, sino desarrollar estrategias rigurosas de análisis y de comprensión (Santos Guerra, 1993, p. 53). Por otra parte, la reflexión sobre o en la acción es un proceso que ha de ser continuamente estimulado y apoyado (Marcelo, 1996, p. 23).

De alguna forma, las decisiones organizativas que se adoptan intentan provocar que este diálogo entre profesores y alumnos sea más continuado.

Pero aparecen nuevos problemas o reviven otros antiguos. Los alumnos universitarios tienen condiciones personales y sociales parecidas a las de los colectivos que participan en la enseñanza a distancia: 1. trabajan, en casa cuando estudian o buscando un sustento para sufragar los gastos. Una encuesta reciente entre alumnos universitarios identificaba un alto porcentaje de alumnos en esta última circunstancia. 2. Hacen un estudio independiente y tienen poca capacidad de interacción con compañeros o con el equipo docente de la Universidad. 3. Los que viven en grandes ciudades deben emplear mucho tiempo para desplazarse a los campus, por lo que su formación les resulta gravosa.

Estas circunstancias personales se complican en su periodo de formación práctica:

4. sobrecarga académica para los alumnos: a las 7 horas de estancia en el centro de prácticas hay que añadir visitas periódicas a los tutores para consultas y asistencia a actividades colectivas;
5. lejanía física entre los centros universitarios, los centros de prácticas y el lugar de residencia de los alumnos, que prolongan aún más si cabe la jornada de los alumnos;
6. está en el talante de cada maestro receptor y de cada alumno establecer las bases de una mutua confianza para establecer la comunicación que haga posible preguntar, investigar juntos, hacer propuestas que se enmarquen en la programación de aula . . . ; y
7. ligado a lo anterior, como contexto que subyace, la disociación entre la teoría universitaria y la práctica profesional: las concepciones de los maestros sobre los problemas de su aula y las reflexiones y decisiones para resolverlos se someten a un juicio externo en el que inicialmente no van a participar y del que a veces no se van a enriquecer. A veces el diálogo entre estas instancias no es fácil por los prejuicios y los malentendidos de muchos años,

Un ejemplo de este desencuentro fue el curso para Maestros Tutores de prácticas, con recursos para las Universidades e incentivos para los participantes (acreditación, complemento salarial). Esta estrategia ha tenido una única edición (el curso 1995-96) y parece que quedará inédita en futuros cursos. Sin embargo fue para muchos tutores universitarios la primera vez que pudieron tomar contacto con sus colegas tutores, receptores de alumnos, en la red de centros de prácticas de su Universidad. De los frutos de los cursos habría que preguntar a los maestros participantes.

POSIBILIDADES DE LA TECNOLOGÍA COMO SOPORTE *DEL PRACTICUM*

Conscientes de éstas y otras dificultades, algunos proyectos universitarios de prácticas utilizan Nuevas Tecnologías para auxiliar los procesos de apoyo a la reflexión.

Se puedan vencer no solamente los obstáculos de la separación geográfica y temporal entre estudiantes y recursos de formación, sino también los obstáculos psicosociales, El estudiante no tiene necesidad de encontrarse en el mismo lugar y a la misma hora que sus formadores. Estos últimos se transforman en mediadores, trabajando en equipo en la producción de los documentos informáticos. La formación del profesorado mediante enseñanza a distancia tiene una larga tradición en el mundo anglosajón sobre todo en la formación permanente y con muchos cursos para profesorado de Secundaria (AA. VV., 1996).

La telemática aplicada a la enseñanza es un instrumento que recoge el testigo de otros sistemas de comunicación en los que se apoyaba la educación a distancia. La comunicación estructurada por ordenador (CSO), que comprende la mensajería electrónica y la teleconferencia asistida por ordenador, integra en los sistemas de formación el trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo que hasta ahora han estado basados en el trabajo individual. Esta tecnología de comunicación permite la creación

de comunidades electrónicas de enseñantes y de alumnos en el seno de las cuales los intercambios pueden hacerse libremente a pesar de las barreras de tiempo y de espacio. La comunicación asíncrona, la puesta en memoria de cualquier mensaje y las capacidades de clasificación, de búsqueda y de organización de informaciones que permiten la utilización del ordenador hacen de ello un medio único.

IMPLICACIONES DE LA INTRODUCCIÓN DE LA TELEMÁTICA EN EL PRACTICUM

Adoptar estrategias tecnológicas en la formación supone nuevos retos para la comunidad universitaria, de tipos pedagógico, psicológico, técnico y organizativo (VEEN, 1996).

En cuanto a las implicaciones pedagógicas, la más evidente sería, sin duda, que los usos de la tecnología fueran elementos activos de los procesos promovidos para la formación de los alumnos en prácticas. Se corre el peligro de que los métodos se correspondan sólo con contextos anteriores. Algunos autores, como Atkinson (1996), defienden que la pedagogía actual de la formación del profesorado puede ser válida para el desarrollo de nuevos sistemas de formación. Otros, como Moo» (1996), creen que hará falta constituir grupos de expertos para abordar una situación en la que se desdibujan las fronteras entre instituciones convencionales y sistemas abiertos. Lo cierto, siguiendo al primero, es que lo pedagógico va en pos de lo técnico. Sin duda es necesario huir de enfatizar las posibilidades del nuevo medio tecnológico que se introduzca en la pedagogía universitaria. Aunque hay que conocer las posibilidades de la tecnología para ponerse a pensar en su utilización y evitar caer en la fascinación por los *cacharros*.

Conviene ser cautelosos porque quizás existan dificultades para extender a la generalidad de maestros en formación aquello que funciona bien con un pequeño grupo de aprendices. También conviene pensar que, por las dinámicas propias de las innovaciones mal realizadas, es fácil caer en el dogmatismo de un uso masivo y exclusivo de tecnologías para, en poco tiempo, que éstas queden aparcadas (¿qué ocurrió con la pujanza de los sistemas de circuito cerrado de televisión en la formación de maestros?), Los Centros de Formación de Magisterio podrán actuar como unos lugares de aprendizaje dentro de modelos evolucionados de los que ahora existen para la formación inicial del profesorado.

Sobre las implicaciones tecnológicas, Straten, Korthagen y Veen (1996, p. 23) comentan que el éxito de las telecomunicaciones en las prácticas depende en última instancia del propio usuario y su potencial de aprendizaje en relación con la tecnología.

Hay que contar con que la formación de maestros de los 90 introduce en el cuerpo de conocitnientos profesionales el manejo de Nuevas Tecnologías. Muchos alumnos entran en contacto con los orclenadores y las herramientas telemáticas en esta formación, lo que incorpora un valor añadido a que sean herramienta para su propia

reflexión, la adquisición de recursos y el contacto con otros profesionales con sus mismos problemas ahora y en el futuro como maestros.

Con la telemática, los estudiantes disponen de varios espacios: público, con material electrónico (enciclopedias, bases de datos); de colaboración (tutores universitarios, maestros tutores, alumnos); y privado (herramientas de almacenamiento de información).

A partir del momento en el que los miembros de un grupo tienen acceso a una red telemática, pueden comunicarse entre ellos a través de mensajes textuales compuestos sobre los teclados. El nivel de sofisticación depende esencialmente de las características del software. Se pueden establecer tres niveles de comunicación:

1. *La mensejería electrónica,* que permite enviar un mensaje personal a un individuo o a una lista nominativa de individuos. En el segundo caso, es suficiente con componer el mensaje una vez y a continuación elegir los destinatarios.
2. *La teleconferencia asistida por ordenador (TAO),* donde los mensajes son enviados, no a una persona, sino a un tema (el título de la conferencia en cuestión). Todas las personas participantes en la teleconferencia tienen acceso a todos los mensajes que son enviados. Los papeles de los participantes son diferentes: algunos, quizás, tendrán solamente el derecho de leer los textos sin contribuir a su producción, otros podrán leer y enviar mensajes. Una teleconferencia tendrá siempre una o dos personas responsables de admitir nuevos miembros, de hacer la animación de la discusión, de producir resúmenes de vez en cuando, de retirar los mensajes que están fuera de lugar y de finalizar la conferencia en el momento adecuado.
3. *La comunicación estructurada por ordenador (eSO)* utiliza el ordenador para hacer todo tipo de operaciones con los mensajes y con los parámetros del sistema y da al medio su verdadera originalidad. Es posible, por ejemplo, hacer búsquedas de mensajes según autor, título, tema, palabras claves, fechas de envío, etc. Se puede votar sobre una serie de cuestiones, habiendo discutido previamente la fórmula. Se puede, incluso, crear un entorno de comunicaciones por un grupo particular y para utilizaciones con comandos especiales o interfaces simplificados.

Además de estos tres niveles, los programas de comunicaciones de este tipo tienen a menudo otros recursos: una guía de todos los miembros del sistema, el acceso a un bloc de notas personal y a programas, la posibilidad de hacer telecarga de ficheros y de programas, La tecnología de los proyectos europeos en marcha no utiliza exclusivamente Internet, sino que se suele apoyar en una muestra más variada. Se observan varios ejemplos de uso del CD-ROM para distribuir información. También se encuentran otras tecnologías, impuestas posiblemente por los socios industriales en los proyectos, con productos que tienen poca implantación en el mercado. En cualquier caso, apostar por una tecnología en exclusiva puede hacer que a la vuelta

de varios años el proyecto no sea operativo porque exista otra que resuelva los mismos problemas con menos trabajo y costes (Moon, 1996, p. 10).

Conviene ser prudentes con las innovaciones con tecnología. Su éxito a veces depende del efecto *novedad*, causado por la introducción en el proceso de un nuevo recurso en el aula, o del *tiempo de utilización* del mismo, que normalmente es excesivo comparado con lo que era usado un medio fuera de las condiciones exigidas por la investigación (Area, 1991). Más que el medio o los recursos en sí, son los contextos y el uso de los recursos quienes determinan el efecto que éstos causan sobre el pensamiento de quienes lo utilizan (Bautista, 1994).

Los maestros tendrían que interiorizar el uso de telemática en sus creencias, destrezas y rutinas. En definitiva se atiende el sentido que tiene dar el paso a lo tecnológico en la escuela a través de su presencia en las instancias de formación inicial. Se puede romper el aislamiento al que se asocia el trabajo con informática. Se abren nuevos marcos de aprendizaje en el que un grupo de alumnos colabora.

Como implicaciones organizativas -hay una redefinición de las relaciones entre Universidad y centros de prácticas, y de la propia Universidad con la Administración educativa e incluso la industria. En cualquier caso, quien debe dinamizar esta organización son los propios Centros de Formación de Magisterio. Quizá sea este aspecto, el de la mecánica de los proyectos en colaboración con otras instituciones, el que sea más llamativo. Se trata de articular todos los elementos que permiten que haya presencia de tecnología, se utilice, sirva y existan soportes para resolver problemas. Por supuesto que será necesario un análisis de necesidades para hacer posible la entrada de la tecnología en las escuelas, que no depende de este micromundo, sino que participa de múltiples factores, como la calidad del material de paso o las condiciones para reunir al profesorado que tutoriza el proceso (Moon, 1996, p. 25).

Será necesario negociar con las escuelas un amplio contrato de colaboración. Los proyectos deben llegar a establecerse sobre la práctica real de la escuela y ser desarrollados sobre el terreno. Es importante que los docentes (equipo docente de curso, tutores, mentores) desarrollen destrezas para manejar estas tecnologías, que dispongan de ellas en sus propios hogares, o que su uso se apoye en sus necesidades profesionales.

No acabarán sino que, más bien al contrario, será necesario solucionar entonces nuevos problemas, tales como la gestión de las clases, la función del profesor en el aula y los supuestos de aprendizaje que se promueven al utilizar tecnología (Beck, 1996). Cuando esta aproximación se haya hecho, es necesario que los profesores con experiencia sean tutores o mentores, previa formación en cursos presenciales, en proyectos que se desarrollarán en buena parte gracias a su experiencia, a la aceptación que producen en el seno de las escuelas y a su conocimiento sobre el terreno.

La Administración debe contribuir a la creación de un ambiente de trabajo en este sentido, o al menos tolerarlo. En los tiempos que corren es difícil que la

Administración promueva la existencia de estructuras de soporte. Parece que han de venir del campo de la sponsorship empresarial.

EJEMPLOS DE PROYECTOS TELEMÁTICOS PARA EL *PRACTICUM*

Cuando hemos utilizado los cauces habituales para referenciar este trabajo, como la consulta de la prestigiosa base de datos ERIC, hemos encontrado un número discreto de proyectos en los que hubiese tecnología y maestros en prácticas. Estamos ante un tema en el que se puede apreciar que es más rápida la tecnología que va apareciendo que la reflexión pedagógica sobre el mismo. Es la propia Red, Internet, la que puede proporcionar ilustraciones al respecto. Se han incluido algunos proyectos que no son propios del período de prácticas de los alumnos de Magisterio pero que quizá sean ilustrativos de las posibilidades de la introducción de telemática o cualquier otra tecnología en los mismos.

Gunn (1994), en una serie de proyectos para alumnos de Magisterio, maestros en ejercicio y maestros en su primer año de ejercicio, propone actividades formativas previas (una de ellos sobre correo electrónico), estancias en centros, convivencias, así como procesos colaborativos posteriores apoyados en soportes telemáticos. Se involucraron las Administraciones, fundaciones privadas y padres de alumnos de los centros de prácticas en la adquisición de equipos. Como resultados que ofrece están que se produjeron un clima positivo, alta motivación y peticiones de información entre docentes y alumnos de la Universidad e incluso del país. Además de los contactos entre alumnos en prácticas y tutores universitarios, se trabajó sobre las posibilidades de Internet y el correo electrónico para desarrollar proyectos de aula. Las deficientes condiciones tecnológicas (pocos ordenadores, malas conexiones) frustraron el éxito de las comunicaciones con los alumnos en prácticas. El soporte es el correo electrónico

Bajo el acrónimo HAAVE (1996) se presenta un proyecto finés para maestros en prácticas, que pretende la mejora de la conexión entre teoría y práctica. Se apoya en correo electrónico e Internet.

Davis (1994) coordina varios proyectos de T3, una línea de proyectos de la Unión Europea, entre los que se encuentran dos relacionados con maestros en prácticas, uno sobre supervisión tutorial, con seguimiento de prácticas con mentores y otro sobre casos prácticos que comparten alumnos de Magisterio. En el primero utiliza videoconferencia y video y en el segundo teleconferencia.

Bautista (1994) propone un proceso de formación de profesionales en tecnologías avanzadas. Este proceso pretende desarrollar estrategias que permitan acceder a fuentes de información y abordar con calidad los imprevistos que se presentan en situaciones interactivas. Se apoya en video y BBS.

Groff (1995) sigue el desarrollo de un programa para alumnos de doctorado, en el que se introduce telemática como innovación en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Como resultados aparece que muchos alumnos están conectados *online*

a través de Internet y comparten ideas y resolución de problemas con compañeros y antiguos alumnos. El soporte es Internet.

Casey (1994), en un programa de supervisión de orientadores escolares, utiliza tecnología en actividades presenciales y a distancia, fundamentalmente para mejorar la ilustración de actividades y comunicaciones internas. Como resultados aparece que el sentido de estar conectado hace superar la soledad a los docentes. Hay más oportunidades para colaborar supervisor y supervisado; entusiasmo por el amplio abanico de temas provocados al encontrarse trabajando en red: frustraciones del trabajo, estrategias de gestión de clase, oportunidades de ayuda; satisfacción con la gestión de documentación: guardar, editar, recuperar. La herramienta es el correo electrónico, el acceso a bancos de datos e Internet.

La Universidad de Guelph (Ontario, Canadá) ha desarrollado un sistema TAO denominado COSY (1997) que ha sido muy utilizado por los enseñantes, investigadores y administradores de la universidad para sus necesidades de comunicación. Ha habido algunas aplicaciones pedagógicas en el marco de ciertos cursos. La evaluación de estas experiencias ha demostrado la necesidad de una buena formación inicial en la utilización del sistema y la importancia de que todos los participantes se incorporen al mismo tiempo. Los estudiantes que por alguna razón se incorporaban a la TAO con retraso se sentían perjudicados, a pesar de tener acceso a todas las comunicaciones anteriores. Pero en general las experiencias han sido positivas.

El New York Institute of Technology (NYIT) utiliza en su enseñanza un sistema denominado PARTICIPATE (1997). Tres facultades del Instituto dan a los estudiantes la posibilidad de seguir cursos a distancia. Los estudiantes encuentran que es necesario realizar un aprendizaje del sistema. Después pasan de una a dos horas por semana *on line*, 10 que para un profesor con una docena de estudiantes supondría alrededor de 10 horas por semana en línea.

El New Jersey Institute of Technology ha desarrollado un proyecto, CAMPUS (1997), con espacios públicos abiertos a todos los participantes (biblioteca), un aula reservada a los estudiantes y un periódico donde son publicadas al últimas noticias sobre el proyecto y los anuncios de cursos nuevos. Los estudiantes pueden enviar mensajes al aula, transformándolo en un *forum* de discusión, lugar de encuentro o espacio electrónico de convivencia. De la biblioteca, pueden telecargar o imprimir los artículos que les interesan. Además tienen acceso a conferencias públicas del sistema. Para cada uno de los cursos hay dos teleconferencias, en la primera, el profesor responsable envía sugerencias de lectura, comentarios, problemas, preguntas, es decir, el equivalente electrónico al discurso en clase. La segunda conferencia está destinada a los intercambios entre estudiante y enseñantes y sirve para seminarios y debates electrónicos. Además los enseñantes y estudiantes pueden utilizar la mensajería para sus intercambios,

Es demasiado pronto para extraer conclusiones definitivas de estas experiencias de utilización pedagógica de la telemática en el *Practicum*. Se han presentado diversos

proyectos basados casi en exclusiva en mensajería electrónica, con notables ventajas, como los dos primeros para maestros en prácticas y otros dos del campo de la formación universitaria aunque de ámbito distinto. Se ha cerrado la serie de ejemplos con tres que, desde el punto de vista técnico, son de comunicación estructurada por ordenador. Se ha mostrado cómo estos últimos proyectos pueden funcionar de forma fiable como un útil pedagógico sin problemas de espacio y de tiempo, con ventajas superiores a los proyectos de mensajería o de TAO.

UN PROYECTO DE TELETUTORÍAS' APOYADO EN CORREO ELECTRÓNICO E INTERNET

A principios del curso 1997-98 algunos miembros del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid plantean un Proyecto piloto de Tutorías Telemáticas para el *Practicum* de los alumnos de 3² de Magisterio.

Desean responder en el mismo a la agenda de desafíos que representan las prácticas de los alumnos de Magisterio en los 90:

NECESIDADES CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD	RESPUESTAS PROYECTO
· Implicaciones pedagógicas: compartir usos no tecnológicos y tecnológicos.	· Desarrollo habitual de las actividades del Plan de Prácticas de la Universidad.
· Bajo calado de actividades de apoyo a procesos reflexivos durante el curso.	- Reflexiones frecuentes vía correo. · Documentos repartidos. .- Programas
- Ofrecer pautas de análisis y confrontación teórica para la discusión a los alumnos.	- Listas de discusión: casos encadenados ofrecidos por los propios alumnos a través del correo electrónico que son remitidos a todos los participantes."
· Implicaciones organizativas: usos flexibles de tecnología, adaptados a los estilos de vida de los docentes y los alumnos.	- Entrevistas con alumnos <i>cara a cara</i> .

<ul style="list-style-type: none"> · Ofrecer nuevos servicios. 	<p>Acceder a pequeñas informaciones, anuncios, etc. y también generar los mismos alumnos todo tipo de información.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Mensajería de preguntas y respuestas. · Consulta de bases de datos. · Mantenimiento y actualización de programas. · Últimas versiones de los programas educativos o aplicaciones que tuviese un organismo coordinador o simplemente otro centro. · Telecarga, como posibilidad de acceder a un centro de servicio para elegir un determinado programa o juego y a continuación incorporarlo a la memoria del terminal.
<ul style="list-style-type: none"> · Seguimiento del proceso 	<ul style="list-style-type: none"> · Convivencia de tutores universitarios, maestros tutores y alumnos.
<p>CONTEXTO DE LOS CENTROS</p>	<p>PROYECTO</p>
<ul style="list-style-type: none"> · Dar cabida a los maestros tutores. 	<ul style="list-style-type: none"> · Correo electrónico: comentarios sobre los alumnos. Reflexiones. · Diseño del <i>web</i>: adaptada a la evolución y necesidades de los alumnos.
<ul style="list-style-type: none"> · Discutir temas operativos sobre gestión de clases. 	<ul style="list-style-type: none"> · Lista de preguntas frecuentes en <i>web</i>. · Correo encadenado.
<ul style="list-style-type: none"> · Disponibilidad de recursos: conexión a Internet. 	<ul style="list-style-type: none"> · Colegios del Proyecto Atenea.
<p>CONTEXTO DE LOS ALUMNOS</p>	<p>PROYECTO</p>
<ul style="list-style-type: none"> · Distancia, poca movilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> · Servicios en casa y en el colegio de prácticas.
<ul style="list-style-type: none"> · Aislamiento, 	<ul style="list-style-type: none"> · Espacios de encuentro en el <i>web</i>.

- Disponibilidad de recursos: conexión a Internet	- Selección <i>sesgada</i> de alumnos con recursos de comunicación.
- Orientación al empezar las prácticas	- Datos y características de los centros.
- Estimular la práctica.	- Correos semanales con tareas.
. Potencial de aprendizaje de los alumnos sobre nuevas tecnologías,	- Negociación de préstamos avalados por la Universidad.
- Evaluación.	. Cuantitativa y cualitativa: número de consultas al <i>web</i> , número de correos enviados, calidad de las reflexiones, informe de la experiencia de reflexión.

Este proyecto pretende ofrecer propuestas que satisfagan las necesidades de formación de los alumnos de las Escuelas del Profesorado con metodologías de educación abierta y flexible que den respuesta a demandas sociales, culturales y profesionales. Para ello, se pretende aprovechar el potencial tecnológico y el repertorio de recursos que Internet posee, así como su interconectividad y su capacidad de interacción.

Este proyecto dará origen a una comunidad virtual de la que forman parte los alumnos, los maestros de los colegios de prácticas y los profesores-tutores de la Escuela Universitaria, lo que posibilitará la realización de:

- . Intercambio de experiencias entre profesores.
- . Intercambios entre alumnos.
- Trabajos cooperativos.
- Tablón de anuncios.
- Comunicación tutores-alumnos.
- Comunicación tutores-maestros.

PARTICIPANTES

En el proyecto, en esta fase piloto, deben participar 5 centros de la Red de Prácticas (cerca de 40 el total); afecta a 20 alumnos (voluntarios) y 20 maestros.

La selección de los colegios participantes en las tutorías electrónicas tiene como criterios que los centros formen parte de la Red de Centros de Prácticas de la Universidad y dispongan de un ordenador y un módem. Aunque existen centros del proyecto Atenea que cumplen estos requisitos hemos observado alguna vez que los colegios no contratan una segunda línea telefónica y necesitan la que tienen para la gestión cotidiana. Deberíamos ayudar para la contratación de la segunda línea y buscar financiación para los costes.

El tutor juega un papel primordial en la individualización del proceso de autoaprendizaje a distancia, al atender a los intereses y necesidades de los alumnos. La retroalimentación es un elemento básico de apoyo al proceso. La intervención del tutor va dirigida a resolver problemas y atender consultas relacionadas con el desarrollo de las prácticas. Se podrían indicar las siguientes funciones del tutor:

- Atiende consultas y resuelve problemas..
- Orienta y asesora.
- Favorece la retroalimentación.
- Adapta la metodología a las necesidades del alumno.
- Realiza seguimientos individualizados.
- Propone actividades de refuerzo.
- Realiza la evaluación de los aprendizajes.

Otro participante de gran importancia es el maestro-tutor. Como señala Asensi (1997, p. 12): es posible que la buena relación del maestro tutor y el alumno en prácticas influya en una mejora de la profesión docente.

MATERIALES DIDÁCTICOS

La elaboración de los materiales didácticos ha -de cuidarse de manera especial para que resulten adecuados al proceso telemático.. En este sentido deberán tener las siguientes características:

- Ser autosuficientes.
- Disponer de una estructura modular y flexible.
- Presentar una secuencia creciente de dificultades.
- Ofrecer propuestas de actividades de trabajo e investigación.
- Mostrar aplicaciones prácticas.
- Proponer ejercicios de autoevaluación,
- Proponer materiales complementarios.
- Ofrecer documentos de consulta.
- Estar presentados en soportes multimedia.

Creemos que en el proyecto se debe utilizar Internet y correo electrónico. Están disponibles en la Universidad y es posible que 10 estén en los centros de prácticas, tienen un manejo relativamente fácil y tienen posibilidades de gestión ampliables.

EVALUACIÓN

La evaluación debe permitir un seguimiento adecuado de la experiencia y ofrecer a todos los miembros de la comunidad virtual informaciones que permitan analizar los resultados obtenidos en las distintas fases y tomar las decisiones dirigidas a modificar los aspectos necesarios para optimizar el proceso. En ese sentido, la evaluación permitirá:

- El control del autoaprendizaje,
- La reconducción del plan de trabajo.
- El seguimiento individualizado.

USOS DE INTERNET

La red Internet es un elemento básico en la infraestructura necesaria para llevar a cabo el proyecto:

- Páginas WEB.
- Presentación de contenidos.
- Tablón de anuncios.
- Informaciones generales.
- Correo electrónico.
- Herramienta básica.
- Rápido, multimedia y directamente procesable.
- No interactivo.
- Diálogos.
- *Chats*, Teleconferencia, Videoconferencia, etc.

El *web* de la UAM nos facilita espacio y apoyo técnico para las conexiones entre colegios y Universidad. Los participantes universitarios ya disponen de ordenadores y acceso a la red y se puede ampliar a aquellos alumnos que lo deseen con un apoyo de la Universidad.

El prototipo de *web* está disponible en [http: www.uam.es](http://www.uam.es). Se puede observar en el prototipo que hay una parte de las tutorías de prácticas que atiende la primera mitad del curso, cuando los alumnos no saben qué colegio elegir y consultan a través de Internet sobre la red de prácticas que ofrece la UAM.

ALGUNOS RESULTADOS y NUEVOS DESAFÍOS.

Los beneficios de la introducción de ordenadores en la formación del profesorado se pueden concretar de momento en las ventajas de los procesos de aprendizaje colaborativo que generan. Los alumnos disponen para su aprendizaje de las diferentes perspectivas del material que tienen. Pueden incluso explicar a otros compañeros una parte del material. El grupo de aprendizaje colaborativo ofrece mayores posibilidades de ayuda que un profesor, en tanto que otorga mayor libertad para comunicar información, con lo que se abren posibilidades para producir su integración en un conocimiento más amplio. Trabajar en grupos puede ser altamente motivante.

El estudio de amplio calado sobre la situación de las teletutorías para periodos de prácticas en Europa, del que son editores Straten, Korthagen y Veen (1996, p. 17-23), recoge las siguientes conclusiones de los procesos de evaluación de los proyectos ya terminados: el uso de telecomunicaciones puede ser un incentivo sobre la propia práctica docente, sobre todo como alternativa más atractiva para practicarla que los métodos convencionales; mejora el número de veces que los alumnos contactan con sus tutores, fundamentalmente porque es un vehículo para un apoyo emocional; y las redes de telecomunicaciones crean un nuevo contexto para una conducta profesional reflexiva más activa ya que, en vez de la actual interacción simple entre tutor y alumno se producen varias entre éstos y otros alumnos y tutores de

los centros. Como señalan estos autores, los procesos de construcción de significados de las prácticas de enseñanza toman otros caminos nuevos para el conjunto de los participantes (tutores universitarios, maestros tutores, alumnos), puesto que se abre un espacio de relaciones poco explorado.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. (1996) *Open learning and new technologies in teacher education. Resúmenes de comunicaciones. Conferencia de la Association for Teacher Education in Europe, Brujas (Bélgica) 28-30 de junio de 1996.* Documento policopiado.
- AA. VV. (en prensa) "Problemática de los nuevos planes de Estudio de Formación de Maestros. Un análisis estadístico". *Tendencias pedagógicas. Revista del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación.*
- AREA, M. (1991) *Los medios, los profesores y el currículum.* Barcelona: Sendai.
- ASENSI, J. (1997) "Prácticas". *Escuela Española*, 9 de octubre de 1997, p. 12.
- ATKINSON, T. Pedagogical considerations in the application of new technologies to teacher education, en AA. VV. (1996) *Open learning and new technologies in teacher education. Resúmenes de comunicaciones. Conferencia de la Association for Teacher Education in Europe, Brujas (Bélgica) 28-30 de junio de 1996.* Documento policopiado.
- BAUTISTA, A. (1994) *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente.* Madrid: Visor (Col. Aprendizaje).
- BECK, J. National Council for Educational Technology (UK) and open learning and new technologies, en VV. AA. (1996) *Open learning and new technologies in teacher education. Resúmenes de comunicaciones. Conferencia de la Association for Teacher Education in Europe, Brujas (Bélgica) 28-30 de junio de 1996.* Documento policopiado.
- BRUSH, T. y otros (1993) "Developing a collaborative performance support system for practicing teachers", *Educational Technology*, v33, n11, 39-45 ERIC 473081
- CAMPUS (1997) *The Campus Project (online).* [IITTP://\v\v\v. NJIT. EDLJ.](http://www.njit.edu/)
- CASEY, J. y otros (1994) *Use of technology in counselor supervision.* Washington D. C. , Office of Educational Research and Improvement. ERIC 372357
- COSY (1997) *The COSY Project (online).* [IITTP://\v\v\v. UOGLJELPLCA.](http://www.uogljelplca.com/)
- DAVIS, N. (1994) *T 3. Telematics for Teachers Training.* (online) [IITTP://T3. DCU. IE/T3.](http://T3.DCU.IE/T3) HTML; también en [IITTP://\V\V. EX. AC. LJK/T3\VELCOME.](http://www.ex.ac.uk/LJK/T3/VELCOME) HTML.
- GROFF, W. H. (1995) *Creating and sustaining learning communities: Tennessee: Nova Southeastern University,* ERIC 389890
- GUNN, C. (1994) *Telecommunication projects designed for Preservice Students.* Flagstaff (Arizona): Northern Arizona University ([http://nauvax. ucc. nau. edu](http://nauvax.ucc.nau.edu)).
- HAAVE (1996) *The HAAVE Project (online).* [IITTP://\V\V\VEDU. OOLU. FI/RESEARCH/OKL/HAAVE.](http://www.oolu.fi/research/okl/have) HTML
- LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización.* Madrid: Morara-Fundación Paideia.
- MARCELO (1996) El desarrollo de la reflexión en profesores principiantes. *Bordón*, 48 (1), 5-25.

- MAURI, T. (1988) Hacer prácticas, en AA. VV. : El profesor, ese desconocido. Cuadernos de *pedagogía*, 161 monográfico, 52-54.
- MOON, B. (1996) *Open learning and new technologies in teacher education*. Milton Keynes (Reino Unido), School of Education-Open University [documento policopiado].
- PARTICIPATE (1997) *The PARTICIPATE Project (online)*. IITTP:/^v^v^v. NYIT. EDU.
- Real Decreto 1440/1991 de 31 de agosto (B. O. E. del 11 de octubre), que establece las Directrices Generales Propias del Título Oficial de Maestro en sus diversas especialidades
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993) "La formación inicial. El currículum del nadador", Cuadernos de *pedagogía*, 220 monográfico, 50-54
- STRATEN, G. ; KORTHAGEN, F. y VEEN, W. (1996) *Reflection at a distance. An inventorial study into reflection and teleguidance in teacher education*. Utrech: Universidad de Utrech - Proyecto REFLECT de la Unión Europea.
- VEEN, V. Policy issues for Information and Communication Technologies Teacher Education, en AA. VV. (1996) *Open learning and new technologies in teacher education. Resúmenes de comunicaciones. Conferencia de la Association for Teacher Education in Europe*, Brujas (Bélgica) 28-30 de junio de 1996. Documento policopiado.

Las prácticas escolares como una ocasión para aprender a enseñar

MERCEDES GONZÁLEZ SANMAMED - EDUARDO JOSÉ FUENTES ABELEDO
Universidad de A Coruña - Universidad de Santiago

1..INTRODUCCIÓN

Hemos elegido este título porque pensamos que es el que mejor representa el sentido de este componente de los programas de formación del profesorado.

En el debate sobre cómo mejorar y adecuar la preparación de los enseñantes a las nuevas exigencias que los cambios sociales, económicos y culturales plantean a la escuela, ocupa un lugar destacado la conceptualización y organización de las Prácticas Escolares.

Efectivamente, llevamos ya cierto tiempo investigando y reflexionando sobre cómo mejorar los procesos de preparación de los enseñantes, de manera que se puedan superar las deficiencias, lagunas e incoherencias que a través de diversos mecanismos hemos detectado. y uno de los temas que podríamos calificar de «estrella» en estas preocupaciones es el referido a la formación práctica de los profesionales de la enseñanza, que no puede sustraerse a la cuestión de las relaciones teoría-práctica que ha constituido y constituye uno de los dilemas recurrentes en la formación del profesorado.

Conmemoramos en este Congreso los 25 años de incorporación de los estudios de Magisterio a la Universidad, y podríamos añadir la existencia de más de siglo y medio de las Escuelas de Magisterio (se cita el 8 de Marzo de 1839 como la fecha de creación de la primera Escuela Normal del estado español, la Escuela Normal Central, dirigida por Pablo Montesino; y posteriormente en el año 1945 se contabilizan un total de 42 Escuelas en las diversas provincias). En todos estos años se han realizado reformas de diverso alcance que han generado cambios más o menos perceptibles -en ocasiones más formales que reales- frente a elementos cuya permanencia y tratamiento similar contrasta a lo largo del tiempo.

Es evidente que las cambiantes circunstancias históricas, políticas, sociales y culturales han afectado a los estudios de Magisterio que han tenido que responder a los nuevos tiempos: modificando la orientación de esta carrera hacia una mayor profesionalización, ampliando el estatus de las instituciones de formación para propiciar una mayor respetabilidad y consideración social y adaptando el curriculum de formación para favorecer una preparación integral y acorde con las innovaciones metodológicas y disciplinares. Pero no es menos cierto que seguimos enfrentándonos a algunos aspectos que siguen resultando problemáticos, cuya persistencia a lo largo de estos años puede resultar decepcionante si tenemos en cuenta los esfuerzos realizados para clarificarlos, comprenderlos y, en la medida de lo posible, resolverlos. Constituyen, en cierta manera, los desafíos que tanto ayer como hoy caracterizan a la formación del profesorado, y que van a ser cuestiones clave en cualquiera de las propuestas formativas que se articulen.

Uno de estos aspectos problemáticos de extraordinaria relevancia en los planes de estudio de Magisterio, cuyo tratamiento sigue resultando complejo para los investigadores y diseñadores del curriculum de formación del profesorado es el referido a las Prácticas Escolares.

Si bien nadie discute la importancia de las Prácticas Escolares, ni por tanto su necesidad en cualquier programa de formación, el acuerdo se desvanece cuando de lo que se trata es de analizar el papel que verdaderamente van a cumplir, su sentido curricular, su incidencia profesionalizadora, en fin, su contribución al aprendizaje de la enseñanza. Y todo ello como marco de referencia de los problemas que ocasiona su organización, sobre todo en lo referido al diseño, desarrollo y evaluación de los Planes de Prácticas Escolares, que trasciende la propia institución universitaria y su infraestructura, con las exigencias que todo ello acarrea y que en ocasiones suponen barreras infranqueables o al menos limitadoras de proyectos bien fundamentados y correctamente formulados.

Llevamos varios años investigando, reflexionando y debatiendo sobre estas cuestiones, está claro que vamos a seguir haciéndolo porque todavía hay zonas oscuras que iluminar y sombras que disipar, pero quizás resulte clarificador intentar perfilar algunas de las cosas que estamos aprendiendo sobre cómo se aprende a enseñar, y especialmente sobre qué y cómo se aprende a enseñar en las Prácticas Escolares.

Nuestra intención en este trabajo es la de compartir algunos de los hallazgos que estamos obteniendo en las investigaciones que realizamos sobre estas temáticas (Fuentes, 1996; González Sanmamed, 1994a; 1995; González Sanmamed y Fuentes, 1994), y desde nuestra responsabilidad en el diseño y desarrollo del Practicum en las titulaciones de Maestro y de Psicopedagogía de las universidades en las que trabajamos.

2.-LAS PRÁCTICAS COMO UNA OCASIÓN «PARA VER».

Este es uno de los objetivos básicos de cualquier programa de Prácticas Escolares. Se asume la necesidad de que los futuros profesores «vean» la realidad de las escuelas

y las aulas en las que van a desempeñar la docencia. El propio alumnado de Magisterio comenta con cierta ironía que ¡por fin! van a poder ver de cerca a los niños y las clases de las que tanto les han hablado en las aulas universitarias. Van a poder ver también a los profesores, algo que si bien es verdad que llevan haciendo durante toda su vida escolar, ahora se trata de hacerlo de manera quizás más consciente, más interesada.

Es evidente que las Prácticas Escolares resultan insustituibles si buscamos un acercamiento directo a la realidad, pero también a través de metodologías como el estudio de casos o las observaciones de clases grabadas se puede propiciar un conocimiento que, aunque subsidiario, nos permitirá abordar algunas de las realidades de la enseñanza, y lo que es más importante, comentarlas, analizarlas y ofrecer alternativas, lo que sin duda resultará altamente beneficioso en los procesos de formación que queremos desarrollar en la misma universidad.

La preocupación por lo que van a ver en la experiencia de las Prácticas nos exige una adecuada selección de los centros y aulas de Prácticas, lo que en muchas ocasiones resulta casi imposible porque simplemente necesitamos incluso más ofertas de las que disponemos. Ello, entre otras razones, porque las contrapartidas -cuando de verdad existen- para aquellos que colaboran en estas tareas son mínimas.

Pero realmente nos hemos cuestionado: ¿qué es lo que «ven» los alumnos y alumnas en Prácticas]; y, más aún: ¿nos interesa y preocupa que vean determinadas cosas que consideramos necesarias e insoslayables entre los objetivos de dichas Prácticas Escolares? ¿Está entre nuestras preocupaciones preparar a los alumnos para que «vean» esa realidad en la que se van a sumergir en las experiencias de Prácticas? Ya sabemos lo difícil que resulta «ver» lo cotidiano y, más aún, imaginar que pueda ser de otra manera: éste es el efecto de lo que Feirnan-Nemser y Buchmann (1988) denominan «familiaridad incuestionada».

Si además nos interesa que el alumnado en Prácticas sea capaz de vislumbrar aquello que suele permanecer oculto en la escuela y el aula como organizaciones en la que se cruzan intereses y prejuicios que generan conflictos de poder y situaciones de desigualdad, cuyas formas de expresión suelen ser tan sutiles que resultan escasamente perceptibles, será necesario facilitar estrategias y conceptos para identificar y analizar estas cuestiones.

Algunos tutores nos han comentado que cuando reciben alumnos en Prácticas hacen algunas cosas distintas a como actúan normalmente, porque les parece que han de mostrarles buenos ejemplos de práctica docente. Los alumnos y alumnas en Prácticas comentan que el Director cuando les recibe se esfuerza en dar una buena imagen del centro, suele mostrarse abierto y cordial y ofrecerles toda la colaboración que necesiten. Casi nunca se refiere a los problemas internos, a los enfrentamientos, a los grupos de poder, de presión, de resistencia... que coexisten en ese centro en particular y que configuran en gran medida no sólo las relaciones que allí se establecen sino, generalmente, la propia dinámica de funcionamiento, de toma de

decisiones y de resolución de problemas. Estos son, en definitiva, algunos de los rasgos que definen la cultura del centro, y cuya incidencia en la socialización profesional docente es indiscutible (Zeichner y Gore, 1990).

3.-LAS PRÁCTICAS COMO UNA OCASIÓN «PARA HACER».

Con el argumento de que se aprende haciendo, muchos tutores y muchos futuros profesores defienden que el objetivo primordial de las Prácticas Escolares será el de ofrecer al alumnado la posibilidad de actuar como un profesor; y serán más efectivas y enriquecedoras cuanto más tiempo pueda ejercitarse en el rol docente.

Diremos, en primer lugar, que el argumento no es correcto: se aprende del análisis y la reflexión sobre lo que se hace, lo que nos permite ser consciente de cómo y porqué lo hacemos, las consecuencias que genera y si podríamos hacerlo de otra manera. Así pues, no parece suficiente con que los alumnos y alumnas en Prácticas «hagan de profesor» el mayor tiempo posible. Es necesario advertir que tal decisión puede resultar incluso perjudicial, sobre todo en aquellos casos en los que asumen la responsabilidad de una o varias aulas o una o varias materias. Esto suele desbordar su capacidad de trabajo y sus posibilidades de aprendizaje resultan mermadas porque la exigencia del hacer les limita la opción del pensar. La falta de tiempo, de recursos, de apoyos y, en muchas ocasiones, de referentes innovadores, provoca que el alumnado que está ejerciendo como profesor busque desesperadamente «recetas» que le permitan salir airoso de cada sesión de clase y se apropie de todo aquello que funciona sin someterlo a cuestionamiento. En muchas ocasiones, encuentra estas garantías de «funcionamiento exitoso» reproduciendo las actuaciones del tutor.

A veces son los mismos tutores quienes fomentan estas conductas imitativas en su alumno en Prácticas al recomendarle que siga sus pasos porque, en expresión habitual de muchos tutores, «como los alumnos ya están acostumbrados, van a responder mejor». Algunos tutores están dispuestos a colaborar en las Prácticas aunque son conscientes de ciertas molestias ya que los alumnos cuando aterrizan en los centros mantienen el deseo de introducir cambios sobre cómo enseñar o cómo organizar la clase, y esto puede resultarles incómodo. Opinan que los alumnos en Prácticas deberían dar las clases como lo hacen ellos, ya que de esta forma no se romperían los sistemas de trabajo que se han implantado, los niños sabrían cómo funcionar, se garantizaría la continuidad de la programación diseñada y no habría que «recuperar» cuando el alumnado regrese a sus clases de la universidad.

La «irreflexibilidad» como han señalado Feiman-Nemser y Buchmann (1988) o la «inmersión sin discurso» como advierte Zabalza (1989) deben evitarse. Una formación previa coherente y orientada hacia la profesión contribuirá a suavizar el aterrizaje en una práctica que seguramente se parece poco a la que se ha imaginado y, sobre todo, ayudará a comprender mejor las situaciones en las que se va a actuar, a diseñar dicha actuación y parafraseando a Schön (1992) a propiciar conocimiento en la acción y reflexión en la acción y sobre la acción. De ahí que «unas buenas

prácticas exigen que el alumno se distancie un poco de la acción para poder analizar esa acción y para poder, también, analizarse a sí mismo (de qué manera se ha desarrollado nuestra aproximación a la práctica, qué pautas caracterizan nuestra actuación y nuestras actitudes, etc.). Sin este trabajo reflexivo uno no aprende, simplemente repite lo que son sus patrones habituales de actuación» (Zabalza, 1989, p. 22).

En cualquier caso, resulta de interés conocer qué hacen, de qué se ocupan las alumnas y alumnos durante su experiencia de Prácticas. Esta es una de las cuestiones que nos han preocupado y a la que hemos intentado dar respuesta en una investigación realizada en el contexto gallego (González Sanmamed, 1994b). Nuestro propósito era identificar las tareas que realiza el alumnado de Prácticas y compararlas con las que desarrolla el profesorado. Tras organizar las tareas profesionales en tres ámbitos: docente, en el que incluíamos las tareas relativas a la planificación, instrucción, evaluación y organización y gestión del aula; el ámbito tutorial, que incluía la dimensión personal y escolar-profesional; y el ámbito que denominamos institucional, configurado por las tareas burocráticas, de coordinación intercentro, de relaciones comunidad y de supervisión y control. Encontramos que del repertorio de tareas que realizan los profesores -y que nosotros habíamos recogido en el cuestionario elaborado a tal efecto-, los alumnos en formación se ocupan de aquellas más directamente relacionadas con los aspectos académicos que conformarían el ámbito docente, sobre todo, de planificación e instrucción. En aquellas otras tareas relacionadas con el centro escolar o el contexto de la escuela apenas han intervenido.

Según estos datos, las oportunidades formativas que se ofrecen en las Prácticas resultan incompletas al descuidar tareas que implican la participación en la organización vertical y horizontal del centro, de coordinación con otros profesionales, de relación con los padres., Pero además esta circunstancia puede generar en estos futuros profesores una falsa imagen de las responsabilidades profesionales de los docentes que se reducen sólo a las que ellos han realizado en sus Prácticas.

4.-LAS PRÁCTICAS COMO UNA OCASIÓN «PARA VER HACER».

En el desarrollo de las Prácticas suele aceptarse una secuencia en la que los primeros días se reservan a que el alumnado observe al tutor y a otros profesores del centro, para iniciar progresivamente su colaboración en aquellas tareas que le encomienden o en las que se ofrezca a participar. Se configura así el binomio «aprendizaje por observación-imitación» que caracteriza muchas de las experiencias de Prácticas que incluso hoy se están desarrollando. Hace ya muchos años que Zeichner (1980) denunciaba el peligro de esta asociación que formulaba como uno de los mitos sobre las Prácticas, y que se sostenía como argumento para destacar la posibilidad de reproducción acrítica de prácticas rutinarias que se generaba a través de estas experiencias y que terminaba por socavar la preparación que se ofrecía en las instituciones de formación. También Lanier y Little (1986) advierten del riesgo

de que los futuros profesores y profesoras asuman que se aprende a enseñar a través de un proceso de ensayo y error, y gracias a la acumulación de experiencia.

Sea o no un modelo a imitar, el tutor ejerce una influencia importante en el desarrollo de las Prácticas Escolares en general, y en el proceso particular de aprendizaje de la enseñanza que experimenta cada alumno o alumna. Los futuros profesores reconocen que son los tutores, supervisores y otros profesores quienes más significativamente han influido en sus creencias (Griffin et al., 1983). A medida que pasa el tiempo, los alumnos se muestran más conformes con su tutor; y aún en el caso de que al principio de la experiencia de las Prácticas existan diferencias entre ambos, serán los alumnos quienes se ajusten a la posición de los tutores (Griffin, 1986; Watts, 1987). Griffin (1986) advierte que tales efectos no son siempre claros y directos, y que van a depender de las características de los individuos y del contexto de la clase. También señala que cuando los estudiantes para profesor y los tutores se apoyan y tienen una filosofía similar, es más probable que esos estudiantes tengan una experiencia de Prácticas exitosa.

No parece defendible que la socialización genere un modelado indiscriminado y acrítico. Y en el caso de que este modelado se produzca siempre será parcial y selectivo. Resulta difícil que el estudiante imite al tutor completamente, parece más razonable y probable que tome aquellos rasgos que más le gusten o que van mejor con su propia personalidad.

En un trabajo anterior (González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 1996) comentábamos tres modelos de tutores («arréglate como puedas», «sígueme», «dos mejor que ninguna») que se desvelan en las investigaciones que habíamos realizado y sus implicaciones en el proceso de aprendizaje de la enseñanza durante las Prácticas Escolares. Mantenemos las conclusiones que entonces señalábamos: «no todas las acciones y actividades que plantea ese tutor facilitan o se dirigen al desarrollo profesional de los alumnos en formación. Los tutores no siempre se interesan profundamente por la formación de los alumnos para profesor, en ocasiones los consideran como sus ayudantes y manifiestan que no están preparados para ofrecerles una práctica apropiada que les ayude a desarrollar las actitudes, conocimientos y destrezas pedagógicas. La falta de definición del rol de tutor, la ausencia de preparación específica para estas tareas y de reconocimiento explícito de sus funciones, entre otras cosas, provoca estas dudas y conflictos» (Fuentes y González Sanmamed, 1996, p. 8).

5.-LAS PRÁCTICAS COMO UNA OCASIÓN «PARA HACER VER».

Las Prácticas Escolares (o el Practicum en los nuevos Planes de Estudio) son una materia de la carrera, lo que implica que han de evaluarse y su calificación forma parte del expediente académico del alumno o alumna. La exigencia de la evaluación de la experiencia de las Prácticas puede distorsionar en cierta medida su desarrollo y sus potencialidades formativas.

En muchas ocasiones los alumnos y alumnas en Prácticas están preocupados por «causar buena impresión», de ahí que se subordinen a los requerimientos que les insinúen o prescriben y actúan conforme a lo que creen que se espera de ellos. Rosow (1965, citado por Zeichner, 1985) habla de «camaleonismo» para destacar que se trata de un mecanismo adaptativo externo, sin que verdaderamente se encuentre comprometido e involucrado interiormente. Lacey (1977) utiliza el concepto de «Sumisión estratégica» cuando un individuo acepta y se adapta externamente, aunque siga manteniendo su posición. Incluso puede darse el caso de que el estudiante para profesor realice acciones y tareas con el propósito de agradar al tutor y/o supervisor, aunque dude de lo que van a reportarle en su proceso de formación. El poder de tutores y supervisores (valoración, puntuaciones, certificaciones, ...) genera en alguna medida este peligro. Es evidente que tampoco tiene por qué darse un comportamiento homogéneo, sino que el futuro profesor puede recurrir a diferentes estrategias según su situación personal y el contexto en el que se encuentre.

6.-LAS PRÁCTICAS COMO UNA OCASIÓN PARA APRENDER A ENSEÑAR y PARA APRENDER A APRENDER.

En el diseño y desarrollo de las Prácticas Escolares se dan cita los propósitos que hemos suscrito en los epígrafes anteriores: se espera que el alumnado en las Prácticas tenga oportunidades de «ver», de «hacer», de «ver hacer» y de «hacer ver». En cada uno de ellos hemos ofrecido algunos comentarios que nos parece que pueden resultar de utilidad para seguir pensando y mejorando nuestro conocimiento sobre estas experiencias formativas.

No puede sostenerse que las Prácticas Escolares sean beneficiosas por sí mismas (Lanier y Uttle, 1986), sino que el valor formativo de tales experiencias dependerá de su contenido, estructura y desarrollo en conexión con la totalidad del programa, y de lo que los alumnos hayan sido preparados para aprender en ellas. Hemos de ser conscientes de que las aulas de Primaria o Infantil no están diseñadas como laboratorios para aprender a enseñar: los profesores tutores son los responsables de la clase y no pueden abandonar los aprendizajes de los niños y niñas del aula, además pocos saben qué deben hacer y cómo facilitar el aprendizaje profesional del futuro profesor que se les ha confiado. En este sentido nos parecen significativo los resultados obtenidos por Guyton y McIntyre (1990) quienes en su revisión de varias investigaciones señalan que, aunque no es posible utilizar un patrón de análisis que facilite la comparación, los datos que manejan arrojan los siguientes porcentajes respecto a las actuaciones del alumnado en las Prácticas: 14 % observando, 26 % participando y 60% enseñando. Encontraron también que los alumnos en formación participan en un reducido abanico de actividades, sobre todo de tipo manual, y sobre las que además tienen poco control. Consideramos que no siempre puede resultar beneficioso que el alumnado asuma las tareas que desempeñan los profesores; más bien se ha de procurar que tengan ocasión y ayuda para que puedan cuestionar lo

que hacen, cómo lo hacen y por qué lo hacen, así como las condiciones institucionales, políticas, culturales, sociales y económicas en las que actúan. Y esto debe ser no sólo un objetivo a cubrir durante las Prácticas Escolares, sino una preocupación constante a lo largo de todo el proceso de formación.

BIBLIOGRAFIA

- FEIMAN.NEMSER, S. y BUCHMANN, M. (1988) Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado, en LM. VILLAR, . (Ed.) Conocimiento, *creencias* y teorías de *los profesores*. Alcoy: Marfil, 301-314.
- FUENTES, E.J. (1996) *Pensamiento y acción de futuros profesores de Ciencias Sociales: un estudio de caso*. Santiago: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago.
- FUENTES, E.}. y GONZALEZ SANMAMED, M. (1996) *Influencias de los tutores en el desarrollo de las Prácticas Escolares*. Comunicación presentada al VIII Congreso de Formación del Profesorado. Avila, 5-7 de junio de 1996.
- GONZALEZ SANMAMED, M. (1994a) *Aprender a enseñen mitos y realidades*. La Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña.
- GONZALEZ SANMAMED, M..(1994b) «Socialización profesional y aprendizaje de la enseñanza en las Prácticas Escolares». *Enseñanza*. Anuario *Interuniversitario* de Didáctica, 12, 73-86.
- GONZALEZ SANMAMED, M. (1995) *Formación e socialización de futuros profesores: análisis da súa cultura profesional*. A Coruña: Tambre.
- GONZALEZ SANMAMED, M. y FUENTES ABELEDO, E.}. (1994) *Las Prácticas Escolares en la Formación del Profesorado: Análisis y propuestas*. Lugo: Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial.
- GRIFFIN, G. (1986) «Issues in Student Teaching: A review», en L.G. KATZ y J. RATHS (Eds.) *Advances in Teacher Education*. Vol 2. Norwood: Ablex, 239-274.
- GRIFFIN, G. et al. (1983) *Clinical Preservice Teacher Education: Final Report of a descriptive study*. Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas at Austin, Austin.
- GUYTON, E. y MCINTYRE, D.J. (1990) «Student Teaching and school experiences», En W.R. HOUSTON, M. HABERMAN y J. SIKULA (Eds.) *Handbook of Reseetcli on Teacher*. New York: MacMillan, 514-534.
- LACEY, C. (1977) *The Socialization of Teachers*. London: Methuen and COI
- LANIER, J.E. y LITTLE, J. (1986) «Research on teacher education», en M.C. WITROCK (Ed.): *Handbook of Reseearch on Teaching*. New York: Mc Millan, 527-569.
- SCHON, D. (1992) *La Iormecion de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.
- WATTS, D. (1987) «Student Teaching», en M.HABERMAN y }.M. BACKUS (Eds.): *Advances in Teacher Education*. Vol 3. Norwood: Ablex, 151-167.
- ZABALZA, M.A. (1989) «Teoría de las Prácticas», en M.A. ZABALZA (Coord.): *La forllación práctica de los profesores. Actas del 11 Symposium sobre Prácticas Escolares*. Santiago: Tórculo, 15-40.

- ZEICHNER, K. (1980) «Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education», *Journal of Teacher Education*, 31(6), 45-55.
- ZEICHNER, K. (1985) «Dialéctica de la socialización del Profesorado». *Revista de Educación*, 277, 95-123.
- ZEICHNER, K. y GORE, J. (1990) «Teacher Socialization», en W.R. HOUSTON, M. HABERMAN y J. SIKULA (Eds.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan, 329-372.

Un modelo de practicum en la escuela rural

Las posibilidades de la escuela rural en la formación inicial del profesorado

JOAN SOLER MATA
Universidad de Vic

PRESENTACIÓN: ALGUNAS NECESIDADES DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

El contenido de esta comunicación es el resultado de la reflexión llevada a cabo en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Vic en el marco de la planificación y desarrollo del Practicum de la diplomatura de Maestro. La reflexión colectiva y conjunta entre el profesorado del Departamento y la Coordinación de Prácticas tiene como motor y objetivo de trabajo la mejora de la formación de los estudiantes mediante la implementación de diferentes estrategias de actuación en el contexto del plan de estudios.

La reflexión parte de la limitación de unos planes de estudios con una excesiva carga lectiva y demasiado concentrada debido a la insuficiente duración de la carrera. A estas consideraciones se suma la rígida estructuración del espacio y del tiempo educativo que, lejos de la necesaria flexibilidad, impide la lógica conexión entre las distintas disciplinas y fomenta la fragmentación y la parcialidad del discurso pedagógico. Esta situación es poco propicia para la formación de un profesional reflexivo que fundamente su actuación en una interacción constante con el contexto concreto en el que trabaja (Pérez Gómez, 1988) y nos obliga a la búsqueda de nuevos modelos que favorezcan la optimización de la formación inicial del profesorado, en mejor sintonía con la configuración institucional y curricular (Lundgren, 1988). Es decir, si aceptamos que la formación inicial de un profesional reflexivo sólo es posible en un contexto de investigación-acción en interacción constante con el medio escolar y el medio social que lo rodea, esta formación inicial debe integrar formas de trabajo institucionalizadas que permitan avanzar en esta línea, desde y a pesar del plan de estudios.

El modelo de prácticas, los seminarios globalizadores, los talleres, los viajes y los intercambios o las actividades opcionales deben plantear situaciones problemáticas

y diversificar los contextos educativos de forma que los estudiantes se vean motivados y orientados a interactuar y dialogar, a interrogar y resolver, es decir, a innovar y no únicamente a reproducir. En síntesis, se trata de plantear y desarrollar propuestas diversificadas, flexibilizando y personalizando, en la medida de lo posible, el currículum académico. Se trata de priorizar la vía de las situaciones concretas, huyendo de la uniformidad y la homogeneización, abogando por el contraste de casos y la comparación. Se trata de desarrollar actuaciones sectoriales, a pequeña escala, pero incisivas, con capacidad de influencia y generadoras de reflexión práctica. Se trata, por último, de promover actuaciones que sean significativas y relevantes para la formación personal y global del estudiante.

Sin olvidar que «la actividad formativa se basa en la experiencia relacional, vivida en un entorno histórico, físico y social» (Honoré, 1978), una estrategia de formación basada en las consideraciones y objetivos anteriores debe integrar la multiplicidad de aspectos didácticos, organizativos, históricos, de reflexión pedagógica y de carácter personal, en un todo coherente.

Por todo ello, nuestra reflexión se ha centrado en un modelo de Practicum a partir de las múltiples y variadas posibilidades que ofrece el modelo de escuela rural. Una tipología de escuelas, unitarias o cíclicas, con una gran riqueza de elementos didácticos y organizativos, con una trayectoria interesante en el contexto del desarrollo del sistema educativo español, con experiencias realmente innovadoras que favorecen y promueven la reflexión pedagógica y, también, con una estrecha interrelación con su entorno físico y social, en el cual el maestro o la maestra ocupan un lugar dinamizador y vertebrador. y por esta línea, intentaremos reivindicar las ilimitadas posibilidades formativas de la escuela «pequeña» para los futuros maestros y maestras.

UN PROYECTO COHERENTE CON EL MODELO GENERAL

Las experiencias de prácticas que forman parte del plan de estudios de la diplomatura de Maestro en la Universidad de Vic defienden procesos que permitan vehicular sistemas de investigación-acción, de relación teoría-práctica, en realidades y contextos diferenciales. El estudiante puede seguir caminos diversos dependiendo de sus intereses, de sus expectativas y de la especialidad y nivel que curse. Puede realizar las prácticas en un centro ordinario o en una escuela rural; puede optar por realizar uno de los períodos de prácticas en un país centroamericano como Guatemala; puede participar en un intercambio dentro del período de prácticas; puede escoger entre el programa general del Practicum, o un programa más específico, centrado, por ejemplo, en aspectos didácticos de resolución de problemas matemáticos. El cuerpo central de las prácticas se estructura secuencialmente a lo largo de los tres cursos académicos, aumentando el número de créditos de las mismas, la duración temporal, la complejidad y la especificidad. Los diferentes períodos de prácticas constituyen experiencias de formación que se interrelacionan y que permiten, gracias a una estructura cíclica y progresiva, construir un conocimiento significativo y

relevante de la realidad educativa. Esta formación práctica se enriquece con otras experiencias: visitas a centros educativos, seminarios de orientación y preparación del practicum, asignaturas optativas que requieren la presencia y la actividad en la escuela, etc.

Después de una primera aproximación a la vida escolar que tiene lugar en el primer año de la carrera universitaria, segundo período de prácticas (Prácticas 11) tiene la finalidad de proseguir el proceso de formación del estudiante en contacto con la realidad. Durante dos meses, los estudiantes deben asumir un notable grado de responsabilidad e implicación un aula y en una escuela: una actividad de observación más participativa, una adaptación e integración en el grupo-clase y en el centro, un contacto directo con un grupo de alumnos y alumnas y un aumento del rol docente. En este sentido, el estudiante debe llevar a la práctica una unidad didáctica, elaborada personalmente, que atienda las características del grupo-clase y del contexto escolar, así como al proyecto curricular y a la programación del ciclo y del curso, Además, de acuerdo al plan de trabajo acordado con el profesor-tutor, el estudiante se implicará en otras tareas propias de la dinámica escolar, tanto en la dimensión «micro» del aula como en la perspectiva «macro» de la escuela y la comunidad educativa.

La actividad desarrollada debe quedar recogida en una memoria que incluya la valoración de la acción pedagógica, el clima del centro, y el modelo educativo que preside los planteamientos y actuaciones. Junto a ello, debe concretarse el proyecto de trabajo desarrollado a partir de la programación y la realización de la unidad didáctica escogida, un análisis contextual a partir de la observación del grupo-clase y una reflexión crítica orientada a la valoración global de las prácticas y a la valoración de la actuación personal. La elaboración previa de un diario de prácticas permitirá recoger las observaciones, actuaciones e investigaciones realizadas, facilitando la revisión, contraste, modificación y, en definitiva, integración de las mismas en el proceso de construcción de conocimiento.

Las Prácticas 111, con la misma duración que las de segundo curso pero con distinto objetivo, planteamiento y características, constituyen la última fase del trayecto formativo centrado en la interacción con la realidad escolar. Su desarrollo obedece a la coherencia con la especialidad de la diplomatura que cursa el estudiante y se centra en una etapa determinada -infantil o primaria-, en una área curricular -lengua extranjera- o en una tipología de centros -educación especial-. Sin embargo, tienen en común la necesidad de compartir con el maestro-tutor del aula la totalidad de la acción pedagógica.

En el marco de este diseño, y más concretamente en las Prácticas 11, se sitúa el proyecto de Prácticas en la escuela rural como un intento de responder, desde el plan de estudios, a las necesidades de formación expuestas en el preámbulo.

LA EXPERIENCIA DE TRABAJAR COMO MAESTRO EN EL MEDIO RURAL: DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Antecedentes

La reflexión sobre el proceso de implantación de los nuevos planes de estudios de la diplomatura de Magisterio detectó en ellos la poca o casi nula presencia de todo lo relacionado con la Escuela Rural: análisis del medio rural y sus necesidades educativas, evolución de la escuela rural en el contexto del sistema educativo español, metodología y estrategias de enseñanza-aprendizaje en un aula multinivel, organización del aula y de la zona escolar, etc. De esta forma, el currículum de formación inicial del profesorado reproducía la situación de abandono que padecen este tipo de escuelas dentro del sistema escolar.

Durante el curso 1994-95, la «Escola Universitaria de Mestres Balmes», convertida posteriormente en Facultad de Educación con la transformación de los «Estudis Universitaris de Vic» en Universidad de Vic, definió algunas líneas de actuación en relación con estos aspectos¹:

Impulsar la presencia de la Escuela Rural en el currículum, introduciendo temas específicos y propios en las distintas asignaturas troncales y obligatorias.

Planificar una nueva asignatura de libre elección, el «Seminari d'Escola Rural», para profundizar los aspectos tratados en las asignaturas troncales.

Potenciar una línea de investigación centrada en la Escuela Rural en el marco de la asignatura «Investigación educativa».

Concretar, en el marco del Practicum, un proyecto específico de prácticas en la Escuela Rural.

Iniciar contactos con otras Escuelas Universitarias y Facultades de Ciencias de la Educación de las universidades catalanas, para concretar algún proyecto conjunto de trabajo en torno a la Escuela Rural y a la relación entre esta tipología escolar y la formación inicial universitaria"

Estos objetivos empezaron a desarrollarse en el curso 1995-96. En concreto, se elaboró e inició un proyecto específico de Prácticas en la Escuela Rural que en este momento se encuentra en el tercer curso de su aplicación.

¹ Véase el documento *Escala Rural. Situació actual i perspeaives de futur a curt termini*; Vic, 1995.

² Este objetivo ha cristalizado en el documento *Ptoposte als deptsrtements universitaris sobre la presència de l'Escola Rural en els plans d'estudi de la diplomllatura de Mestre (Noviembre de 1997), elaborado por el «Grup Interuniversitari d'Escola Rural».*

³ Siguiendo esta línea de trabajo se constituyó el "Grup Interuniversitari d'Escola Rural", formado inicialmente por profesorado de la universidades de Barcelona, Autónoma de Barcelona, Lleida, Revira i Virgilí, Girona y Vic, y ampliado posteriormente a las universidades de Valencia y Illes Balears. Este grupo de trabajo está integrado formalmente en el Institut Ioan Lluís Vives.

Objetivos

Más allá de las finalidades y objetivos que se persiguen en el diseño y la planificación del Practicum general, el proyecto de prácticas en la escuela rural se plantea una serie de objetivos coherentes con las actuaciones específicas pero con un recorrido teórico-conceptual y práctico muy amplio:

- a) Aproximar a los futuros maestros a una realidad escolar muy vinculada con su medio, favoreciendo la posibilidad de incidir en él desde la escuela.
- b) Favorecer estrategias de trabajo en equipo durante la realización de las prácticas a través de la incorporación de un grupo de estudiantes a las distintas escuelas de una misma zona escolar rural.
- e) Ampliar la formación y el desarrollo personal de los estudiantes a partir de la experiencia de vivir y trabajar en un pueblo pequeño, participando en la complejidad de sus relaciones humanas.
- d) Potenciar la escuela rural desde la universidad, optimizando y promoviendo la acción educativa en este tipo de centros.
- e) Establecer una línea de colaboración con los profesionales de la educación que trabajan en el medio rural que implique una estrecha relación entre la formación inicial y la práctica docente.

Desarrollo del proyecto: actividades

- a) Fase de preparación.

Los estudiantes conocen la realidad de la escuela rural a partir de los contenidos trabajados durante el primer curso de la diplomatura en la asignatura Didáctica General. De forma voluntaria se ofrecen para participar en este proyecto que les exige cursar la asignatura «Serninari d'Escola Rural», durante el periodo septiembre-noviembre, antes de su incorporación al centro escolar donde realizarán las prácticas.

El Seminario pretende profundizar y ampliar los aspectos contextuales, pedagógicos, didácticos y organizativos de la realidad escolar del medio rural. Las sesiones del seminario están dirigidas por distintos profesionales que conocen y trabajan en la escuela rural. Consisten en exposiciones orales, eharias-coloquio, discusiones y trabajos en equipo para profundizar algunos temas y realizar actividades prácticas, lecturas de artículos y monografías, comentario de audiovisuales y videos, y visitas a centros escolares rurales que permitan observaciones directas sobre metodologías, estrategias y modelos de organización del aula. Esta formación recibida en las sesiones del seminario, se completa con entrevistas y actividades de orientación tutorial, a cargo de los profesores coordinadores del seminario. En ellas, el estudiante recibe orientaciones acerca del medio concreto donde realizará las prácticas, de las lecturas y bibliografía que conviene consultar, de la unidad didáctica que deberá realizar durante la estancia en la escuela, etc.

La evaluación de la asignatura se realiza en base a la participación de los estudiantes en los trabajos del seminario y a las aportaciones hechas durante el mismo. Además, los estudiantes deben presentar una comunicación escrita, individualmente o en grupo, sobre alguna temática de interés, ya sea a partir del seminario o en las prácticas posteriores. Esta comunicación servirá como aportación a las «Jornades d'Escola Rural», organizadas por el «Grup Interuniversitari d'Escola Rural».

b) Realización del Practicum.

Durante un periodo de dos meses (finales de noviembre-finales de enero), los estudiantes son asignados a un centro rural y a una zona, en los cuáles colaborarán con los maestros concretando proyectos de trabajo que contribuyan a su formación personal y profesional y, a la vez, a potenciar y mejorar la actividad educativa de los centros. En los casos que sea posible, los estudiantes residirán durante las prácticas en el mismo pueblo de la escuela. De esta forma, su contacto con la realidad será más profundo y directo, pudiendo experimentar las ventajas e inconvenientes de vivir y trabajar en el mismo pueblo a partir de la vivencia de las complejas relaciones sociales y humanas.

El periodo de prácticas debe servir para que los estudiantes profundicen en el conocimiento de la zona escolar rural (organización, proyectos educativos y curriculares, actividades de coordinación.etc.), y asimismo participen activamente en una escuela de la zona, interviniendo en una de sus aulas. El estudiante debe programar y desarrollar una unidad didáctica o un proyecto de trabajo (organización de un taller, de un rincón de trabajo o elaboración de algún material curricular) de acuerdo con las estrategias y metodologías utilizadas en aulas multinivel y atendiendo a criterios de globalización e interdisciplinariedad,

El seguimiento y tutorización del Practicum se realiza a tres bandas: el estudiante, un profesor-tutor de la Facultad y el maestro-tutor del aula donde se desarrolla el proyecto. Para garantizarlo se realizan reuniones previas y posteriores entre estudiante y profesor-tutor, un mínimo de dos visitas a la escuela a cargo del profesor de la Facultad para mantener reuniones con los maestros del centro y una reunión de evaluación entre el maestro y el profesor-tutor,

e) Trabajo posterior.

Siguiendo los criterios generales establecidos por la Facultad, los estudiantes redactan y presentan una Memoria que, junto con los informes de los maestros y

4 La primera edición de las «Jornades d'Escola Rural», dirigidas a los estudiantes de la diplomatura de Maestro de las universidades catalanas, se celebró en Vic, los días 21 y 22 de marzo de 1996, y la segunda edición en Solsona, los días 9 y 10 de abril de 1997. Esta previsto organizar las Terceras en las comarcas de Tarragona, durante el mes de marzo de 1998.

el informe del profesor-tutor, sirven para llevar a cabo la evaluación del Practicum, El contenido de la Memoria debe incluir una valoración de la experiencia de prácticas en la escuela y el medio, y de la propia actuación como docente. Además debe reflejar la percepción del centro rural y de su zona por parte del estudiante, el resultado de la observación del grupo de alumnos del aula y de las formas de trabajo utilizadas y, por último, la programación, y evaluación de la unidad didáctica o proyecto de trabajo realizados.

Tal como se ha reseñado antes, la experiencia de las prácticas debe suministrar temática suficiente para construir una comunicación escrita que deberá presentarse a las Jornadas sobre Escuela Rural. Un determinado modelo organizativo de la zona escolar rural, una experiencia didáctica innovadora, una distribución del aula o del espacio y el tiempo escolar, la organización de unas colonias entre las distintas escuelas de la zona, el análisis del perfil socio-económico de las familias de los alumnos de la escuela, las profesiones de los padres y madres, etc. son ejemplos de temas que pueden ser objeto de descripción y análisis en la comunicación. De esta forma, el estudiante construirá un modelo explicativo teórico a partir de la observación y la experiencia práctica, con lo cual habrá dado un paso más en el proceso reflexión-acción-reflexión y habrá integrado una nueva experiencia práctica igualmente significativa: participar, comunicar y compartir con los otros el saber teórico y práctico acumulado.

En síntesis, el seminario, las prácticas y las jornadas no son actividades desconectadas sino elementos de un mismo itinerario formativo que podrá completarse en el tercer curso con la participación en un proyecto de investigación a través de la asignatura optativa «Investigación educativa». La orientación del profesorado del Departamento de Ciencias de la Educación permitirá al estudiante «saber más» y construir un conocimiento más profundo a partir de una investigación centrada en la escuela rural y en cualquiera de los múltiples aspectos que este modelo escolar nos ofrece. Además, podrá ofrecer a la escuela rural los resultados de su investigación, colaborando de esta forma en el proceso de innovación.

Evaluación del proyecto

La valoración de la experiencia acumulada, a lo largo de los dos cursos anteriores y el actual, es totalmente positiva teniendo en cuenta el bagaje de formación que ha supuesto para los estudiantes y las relaciones de colaboración mantenidas con las escuelas rurales.

El medio rural y su escuela específica, de reducidas dimensiones pero de enorme potencial educativo, ha descubierto enormes posibilidades de aprendizaje en el ámbito de la formación inicial:

1. El medio rural se percibe como un valor en alza, no solamente como resultado de una moda, sino como una realidad en la cual las relaciones personales se tejen en estrecho contacto con el entorno natural, social y cultural.

2. La escuela rural deja de ser la pequeña escuela con pocos recursos y muchas demandas, y se convierte en un modelo heterogéneo y complejo -diversidad de niveles y de edades en el aula-, flexible y dinámico -adaptación a las necesidades inmediatas del entorno-; muy útil para imaginar el papel de la escuela del futuro.
3. El aula de la escuela rural es un "laboratorio de aprendizaje pedagógico y didáctico en el que no es necesario .imaginar situaciones diversas y particulares porque éstas tienen lugar diariamente: multidimensionalidad de sucesos y tareas, simultaneidad y diversidad de actos de aprendizaje, situaciones de aprendizaje compartido, necesidades educativas diversas, etc.
4. La relación con la comunidad educativa y con el entorno social y cultural es constante, produciéndose una verdadera identificación e intercomunicación de distintas percepciones en un mismo espacio escolar: los padres viven la escuela porque van a ella a menudo o casi diariamente, el maestro o la maestra conocen la realidad en la que desarrollan su labor educativa y pueden intervenir para transformarla, los niños viven la escuela con naturalidad porque en ella se desarrollan de forma autónoma y en constante interacción.
5. El maestro rural no puede disfrazar sus defectos ni disimular su falta de profesionalidad. No hay paredes. El maestro rural debe ser el maestro «generalista» (Carbonell, 1992) que parece haber desaparecido de nuestra realidad escolar. No hay lugar para la parcialidad en un aula que exige un conocimiento global, amplio y riguroso. La evaluación del profesorado se «inventó» hace tiempo para este tipo de escuela donde el maestro o la maestra son únicos y, por lo tanto, responsables directos de los resultados del aprendizaje.
6. El papel del maestro no se limita a la enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares. El maestro rural es docente, enlace con la realidad, animador sociocultural, orientador, psicopedagogo e investigador (Boix, 1995). Tarea amplia que debe ser compartida con el equipo de la zona escolar a través del desarrollo de proyectos conjuntos y debe estar apoyada en una constante actividad de reflexión sobre la práctica y de formación permanente, Sólo así es posible combatir el tradicional aislamiento del maestro rural.

Todos estos aspectos pueden y deben ser integrados a lo largo de la formación inicial porque son válidos para la ESCUELA en mayúsculas, sea rural o urbana, lineal o unitaria o cíclica. La escuela rural se ofrece como un medio idóneo para integrarlos, porque los presenta en su vida diaria sin interrupciones. En ella, el estudiante vive la escuela con plenitud, como la viven los alumnos, los maestros y los padres. Se implica y se integra con facilidad y acumula un elevado número de experiencias diversas y significativas. En ella comprende la multidimensionalidad y la complejidad de su futura profesión. Además, lejos de integrarse en un medio estático y de aprender por pura imitación, descubre una realidad dinámica en la que los maestros han hecho

innovaciones didácticas y organizativas importantes: las zonas escolares, los planes de trabajo, la distribución del aula en rincones, los proyectos, etc. En definitiva, el modelo educativo de la escuela rural representa las paradojas a las que ha de enfrentarse la enseñanza actual: «una educación integrada pero especializada, hornogeneizadora pero diversificada, local y global, autónoma pero sujeta a rendición de cuentas, que busca el cambio pero que también necesita continuidad» (Blanco, 1996, p.17). La escuela rural responde a las exigencias de la necesaria reestructuración en la educación: atenuación del control burocrático, ausencia o abandono de la rigidez y la inflexibilidad, aumento de la participación (Hardgreaves, 1996). No se trata del modelo único e ideal, porque no existe una certeza singular. Pero se trata de un modelo desde el que trabajar y con el cual trabajar.

Con semejante caudal de posibilidades, que hemos visto convertidas en aprendizajes reales en los estudiantes que vienen participando en el proyecto, es lógico que las perspectivas de futuro planteen la necesidad de profundizar en esta línea de trabajo y de mejorar algunos aspectos organizativos externos. El coste económico de los desplazamientos y residencias en los pueblos cuando los estudiantes son de distinta procedencia geográfica es un problema de difícil solución que entorpece la participación en el proyecto. Tampoco es fácil la tutorización de un grupo de estudiantes dispersos en escuelas pequeñas y alejadas. A pesar de estos aspectos, la participación de los estudiantes en el proyecto lo renueva con aportaciones y sugerencias constantes. Su identificación con la propuesta es un signo de respuesta adecuada a las actuales necesidades de formación: la confianza en el valor de los procesos formativos generados en el medio escolar rural es esencial para el aprendizaje y el perfeccionamiento personal (Hardgreaves, 1996).

EPÍLOGO: ESCUELA RURAL y UNIVERSIDAD

No es posible analizar en el espacio de esta comunicación la marginación y el abandono de la escuela del medio rural en el sistema educativo español. La evidencia es de tanta magnitud que tampoco es necesario hacerlo. Paralelamente podríamos analizar la ausencia de la escuela rural en el ámbito universitario. Es una consecuencia lógica, pero no por ello menos injusta y equivocada, de la circunstancia anterior y de la tradicional falta de relación entre la cultura universitaria y la cultura escolar.

A lo largo de estas páginas hemos descrito las posibles aportaciones de la escuela rural en la formación inicial del profesorado. Sin embargo, en el desarrollo del proyecto ha aparecido otro valor intrínseco al mismo: la colaboración bidireccional entre la Escuela Rural y la Universidad. Las necesidades de la formación inicial han acercado el modelo escolar rural al ámbito universitario y han abierto un amplio campo de trabajo y estudio. Por esta vía los maestros rurales, a través del «Secretariat d'Escola Rural de Catalunya», han aportado su experiencia y su saber para el diseño de las asignaturas del currículum académico en lo que se refiere a la escuela rural. y también por esta vía, la ha descubierto múltiples espacios de inves-

tigación para contribuir a la mejora del modelo: la coordinación primaria-secundaria en las zonas escolares rurales, el valor formativo del modelo escolar rural para aprender las tareas de la profesión de enseñar (Fernández Pérez, 1994), los procesos de adquisición de autonomía por parte de los alumnos, el análisis de un modelo participativo fuertemente vinculado al entorno y las consecuencias a nivel curricular que ello supone, y un largo etcétera con igual importancia y significación pedagógica. Quizá sea éste el camino lógico por el que la Universidad debe penetrar en el medio rural: el camino de la escuela que es el camino que recorreremos todos.

BIBLIOGRAFÍA

- BLANCO, N. (1996) Dilemas del presente, retos para el futuro. Prólogo a HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- BOIX, R. (1995) *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó,
- CARBONELL, J. (1992) «La mort del mestre o el triomf del especialista». *Perspectiva escolar*, 170.
- CARBONELL, J., CARRILLO, i, SOLER, J. y TORT, A. (1996) *El Practicum: un modelo abierto a distintas realidades*. VIII Congreso de Formación del Profesorado, Avila,
- FACULTAT D'EDUCACIÓ (1997) *Pla de treball i Orientacions per a les Practiques I, II i III. Cuts ecedèmic 1997-98*. Vic: Documento interno.
- FERNANDEZ PEREZ, M. (1994) *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- GRUP INTERUNIVERSITARI D'ESCOIA RURAL (1997) *Proposta als departaments universitaris sobre la presencia de l'escol« rural en els plans d'estudi de la diplomatura de Mestre* Document de treball.
- HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morara.
- HONORÉ, B. (1978). *Pout une theorie de la formation*. París: Payot.
- LUNDGREN, U.P. (1988) «Nuevos desafíos para los profesores y para la formación del profesorado». *Revista de Educación*, 285.
- PEREZ GOMEZ, A. (1988) El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado, en VILLA, A. (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente* Madrid: Narcea . II Congreso Nacional Vasco.
- RIERA, S. y SOLER, J. (1995) *Escola Rural. Situació actual i perspectives de futur a curt termini* Vic: Facultad de Educación. Documento interno.

Un proyecto de Practicum III para la especialidad de maestros en Audición y Lenguaje

FRANCISCA ZARAGOZA CANALES
Universidad de Málaga

La Reforma de los Planes de Estudio Universitarios en relación con la formación de los maestros puede ser mucho más eficaz para la integración que todas las batallas anteriores hayan podido conseguir. Una de las especialidades que puede contribuir a ello es la de Maestros en Audición y Lenguaje.

El objetivo de esta comunicación es presentar un Proyecto de *Practicum* III para la especialidad de Maestros en Audición y Lenguaje con la finalidad de que el periodo de prácticas de estos futuros docentes resulte lo más provechoso posible.

CONSIDERACIONES PREVIAS

Una de las nuevas titulaciones de las Facultades de Ciencias de la Educación al reestructurarse los estudios universitarios se denomina *Maestros especialistas en Audición y Lenguaje* (Real Decreto 1440/1991 de 30 de Agosto de 1991, B.O.E. 11-10-1991). Pues bien, a primera vista no deja de sorprender el desconcierto que esta especialidad ocasiona en la comunidad escolar, debido, tal vez, al desconocimiento de la función que estos profesores tienen y los servicios que pueden proporcionar.

Sabemos que la LOGSE (1990) recoge por primera vez legislativamente reconocido el término de necesidades educativas especiales. Desde el reconocimiento del derecho a la educación para todos los ciudadanos (Constitución Española- Art.º 27 y LODE- Art.º 1º), asistimos a un profundo cambio de mentalidad respecto a la educación de las personas con algún tipo de limitación o minusvalía. La escuela debe dar respuesta a todo tipo de alumnos, cualquiera que éstos sean e independientemente de las necesidades educativas que demanden.

Por definición, los sujetos con necesidades educativas especiales son aquéllos en los que, por poseer un determinado handicap (bien sea endógeno o exógeno, bien estructural o funcional), les resulta imposible alcanzar los objetivos mínimos ordinarios de la escolaridad básica, al menos en las condiciones medias de la escuela ordinaria (Malina, 1991, p. 341). y la Educación Especial sería el conjunto de

recursos, materiales y métodos que hacen posible la satisfacción de las necesidades educativas especiales de un sector del alumnado, independientemente de su intensidad y de su carácter permanente o transitorio. Esta nueva concepción debe estar presente en cualquier tarea que se emprenda, es un punto clave para comprender cabalmente el tipo de reforma educativa que se quiere llevar a cabo, donde se define un sistema educativo único, comprensivo e integrador. En este sentido, los conceptos de adaptación y diversificación curricular son fundamentales en la tarea de difusión de las ideas de la Reforma así como su proceso de anticipación se liga al programa de integración (López Sacristán, 1991, p. 72).

Esta nueva ordenación educativa de la Educación Especial ha llevado a considerar la necesidad de proporcionar nuevos profesionales que apoyen esta tarea educativa.

En principio la titulación de Maestros especialistas en Audición y Lenguaje parece un desglose del Profesor de EGB especialista en Educación Especial. Sin embargo, su función está enmarcada en el área del lenguaje y la comunicación. Dada la frecuencia existente en este campo de problemas, trastornos y dificultades en la población escolar y la trascendencia de los mismos para el desarrollo cognitivo, social y afectivo de los niños, las tareas de prevención, diagnóstico, reeducación y detección temprana que estos maestros pueden realizar en la Educación Infantil y Primaria constituyen un valioso refuerzo para la intervención en el lenguaje en estrecha colaboración con los profesores de las diferentes materias y los Equipos de Apoyo.

En definitiva, el maestro especialista en Audición y Lenguaje debe desarrollar en el ámbito educativo una labor de asesoramiento e intervención directa en el aula en las vertientes preventivas, correctivas y optimizadoras del lenguaje. Esto requiere la plena colaboración del resto del profesorado para poder planificar los objetivos y las necesarias adaptaciones curriculares, así como su ejecución.

El *Practicum* de estos maestros especialistas no debe limitarse a una mera práctica en técnicas específicas de detección y rehabilitación de trastornos, sino que debe enfocarse desde una visión global del individuo y de la enseñanza con todo lo que esto significa de hacer hincapié en los procesos de enseñanza-aprendizaje en general y del lenguaje en particular. Ello ha de llevarle a ser un investigador de su propia acción y a valerse del mayor número de recursos para proponer hipótesis, recoger datos, poner en acción un plan de trabajo y reconsiderarlo permanentemente para adaptarlo a las circunstancias.

DESARROLLO DE UN PLAN DE PRÁCTICAS: ACTIVIDADES Y SUPERVISIÓN DEL *PRACTICUM* 111 DE LA ESPECIALIDAD DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

1. Naturaleza y objetivos de las prácticas de enseñanza

En todos los planes de estudio de las antiguas Escuelas de Magisterio y en las actuales Facultades de Ciencias de la Educación, queda patente que las Prácticas

de Enseñanza son la base para la formación del futuro maestro y paradójicamente durante muchos años se ha sentido en la comunidad universitaria una cierta insatisfacción, falta de organización y diferentes perspectivas de actuación, tanto de los aspectos organizativos como de los resultados, con una constante sensación de improvisación y de poco reconocimiento de su validez.

En este sentido, pensamos que las Prácticas de Enseñanza pretenden constituir, no sólo un lugar idóneo para aplicar lo que el alumno ha ido descubriendo a lo largo de la carrera, sino además un espacio y un momento específico para realizar nuevos aprendizajes como futuros maestros.

Ahora bien, la experiencia práctica por sí sola puede ser empobrecedora, frustrante e inducir a confusión, si no la sometemos a control racional, si no la convertimos en reflexiva y guiada por unos objetivos determinados.

Por sus singulares características, la práctica educativa se lleva a cabo en una situación única y global en la que confluyen diversas tareas y campos del saber que el alumno universitario debe armonizar e integrar en un todo en el que cobren sentido personal los conocimientos teóricos que ha ido adquiriendo a lo largo de la carrera. Además, debe atender a múltiples factores que son indispensables en la intervención y que abarcan tanto aspectos generales y contextuales como específicos y diferenciales en función de las distintas materias y tareas concretas que se han de realizar en el aula. Por ello, no se puede mantener la idea de las Prácticas de enseñanza como algo que sólo tiene que ver con el dominio y la ejercitación de destrezas instructivas. Es necesario que el práctico comprenda la propia labor docente que empieza a desarrollar, tanto en las formas de actuación como en las condiciones institucionales y contextuales.

Creemos que también es importante que el estudiante en prácticas sopesa y comprenda la situación que vive, las variables y características que tiene este período, en qué se parece y en qué se diferencia de las situaciones normales de enseñanza. Si no, puede confundir el tipo de experiencia de enseñanza que él vive en prácticas, con la enseñanza en general. Sólo conociendo la influencia del contexto en cualquier realidad escolar y las peculiaridades de la situación en que se producen sus prácticas, estará el estudiante capacitado para profundizar en su propia formación.

2. Estructura fundamental del proyecto

Todo proyecto necesita una filosofía que lo oriente. En cierto sentido es una posición utópica, ya que se sitúa en el campo del deber ser, pero que será más o menos objetiva en la medida de su grado de ejecución y en la realidad de su campo de acción. Para que esto se haga posible en el Practicum es necesario que nos planteemos, en primer lugar, dos cuestiones importantes: a) ¿Qué proyecto de Prácticas podemos diseñar, desde el contexto de las Facultades de Ciencias de la Educación, con las limitaciones del tiempo que se les asigna y del lugar o centros donde los alumnos/as puedan realizarlas (colegios públicos, centros especiales, etc.),

y cómo las podemos justificar? Y b) ¿qué estrategias y recursos metodológicos proponemos para lograr algunas de las finalidades y objetivos que pretendemos?

Para ello basamos nuestra propuesta en los siguientes presupuestos:

- 1º) Las Prácticas tienen que ser, al menos así lo indican las últimas tendencias, el núcleo catalizador de todo el proceso de Formación Inicial del Profesorado, y junto a las demás asignaturas del currículo de la especialidad, constituir un verdadero instrumento capaz de renovar la Escuela. De ahí que, cualquier nuevo plan requiere una amplia e intensa experimentación, partiendo de la realidad escolar, de manera que la práctica sirva de base para elaborar la teoría educativa. Lo que comportará una mejor formación, no sólo en cuanto a conocimientos, sino en la constitución de hábitos de trabajo, actitudes y herramientas que permita a los futuros profesionales una actualización permanente en sus aulas.
- 2º) Pensamos que además de los recursos y la metodología, es necesario que se tengan en cuenta, con la debida anticipación, los tres grandes soportes con los que debe contar el alumnado en Prácticas:
 - a) la continua interrelación que hay que establecer en el quehacer diario con las materias de Didáctica General, Didácticas Especiales y las de la Especialidad;
 - b) la relación estrecha con el profesor/a supervisor/a de Prácticas de la Facultad; y
 - e) la labor orientadora del maestro/a tutor/a, del personal de apoyo y del alumnado conjuntamente para planificar las tareas.

3. Objetivos

Las Prácticas de Enseñanza, según los planteamientos que venimos haciendo, han de permitir que los alumnos/as puedan analizar la realidad escolar, conocer qué elementos inciden en la tarea educativa, estar capacitados para hacer uso de los recursos y técnicas necesarias para su actividad y comprender la complejidad de su profesión, enmarcada en una comunidad escolar donde hay alumnos, un equipo de profesores y los padres (Casas Villalta, 1984, p.p.14-16).

De ahí que, su realización tenderá a conseguir los siguientes objetivos:

Proporcionar experiencias para observar, analizar y experimentar la realidad escolar para iniciar a los alumnos/as en una socialización profesional, natural y real.

Conocer, analizar y evaluar los documentos programáticos: Proyecto Educativo, Diseño Curricular, Programaciones Educativas, Proyectos de intervención, etc., que configuran la organización y realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Capacitar para emplear los recursos, técnicas y estrategias en la acción educativa adaptándolas a las diferentes circunstancias y situaciones.

Aprender a planificar, aplicar y evaluar acciones de intervención educativa, en general, y en el ámbito de los trastornos de audición y lenguaje, en particular, para adecuar los programas a las características psicológicas, sociales y culturales de los alumnos.

Adquirir las destrezas profesionales para hacer del «especialista» investigador de su propia acción en el aula.

4. Ordenación

Se les adjudica a estas Prácticas de Intervención (Dirigidas y Autónomas) un total de 270 horas. Distribuidas entre la actividad del alumno en la asistencia a colegios y las sesiones de seminarios, organizadas por los Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Lengua y la Literatura como responsables del *Practicum* III.

5. Actividades que deberán realizar los alumnos/as en las prácticas

Actividades de observación. En los primeros días, se realizará un período de aclimatación inicial, a través de una fase de observación para tener un conocimiento general de la organización y funcionamiento del centro y del aula. Período de actuación dirigida. A continuación, sin perder la actitud de observación antes indicada, el alumno deberá empezar a colaborar más activamente en la marcha de la clase y en las intervenciones específicas. Deberá adoptar un plan de trabajo: .

* En el aula conjuntamente con el/la maestro/a-tutor/a. Para ello deberá adoptar nuevas responsabilidades que consistirán en trabajos muy concretos con pequeños grupos de alumnos o atención individualizada. Entre otras actuaciones, podemos citar: valoración de las necesidades educativas especiales de los alumnos relacionadas con los aspectos curriculares del área del lenguaje, diseño de estrategias de aprendizaje y material adecuado, realización de tareas de recuperación, colaboración en la preparación y elaboración de actividades, etc.

* En el aula de reeducación con el especialista (logopeda), con los Profesores de apoyo y de orientación: participar--y colaborar en la detección, diagnóstico y tratamiento que los especialistas estén llevando a cabo.

Período de actuación autónoma. En el último mes de estancia en los colegios el alumno actuará, durante el tiempo que se indique, como maestro con plena responsabilidad en la clase, aunque asesorado por el/la profesor/a supervisor/a y el tutor/a o logopeda. Para ello, tendrá que elaborar con antelación un proyecto curricular con las pertinentes adaptaciones curriculares relacionadas con la especialidad, exponiendo la teoría de que parte, elementos del currículo y el programa y las estrategias para la intervención durante el tiempo que dure su actuación.

La Memoria de Prácticas. Al final del período de prácticas los alumnos/as habrán realizado también una Memoria de su experiencia en los colegios, que deberá constar de:

- Aj-Proyecto docente: Que refleje el criterio personal que cada alumno en prácticas tiene sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- BI-Informe sobre la propia actuación y registro de las 'observaciones, análisis, reflexiones, fundamentaciones teóricas, valoraciones y conclusiones que se realicen en los colegios y seminarios.
- C)-Se incluirán también las planificaciones, datos sobre su desarrollo y evaluación del proyecto de trabajo, de la actuación autónoma y de cuantas actividades docentes e intervenciones hayan efectuado y que, a su juicio, merezcan reseñarse,
- D)-Programa de intervención en niños con problemas de Audición y Lenguaje. [Fases de observación, evaluación e intervención (preventiva, estimular o correctora)].
- C)-Valoración personal del desarrollo de las prácticas. Destacando los siguientes aspectos:

Ventajas e inconvenientes que haya encontrado en su actuación en el Centro.

Desarrollo y contenido de los seminarios, asesoramiento y orientación de los profesores tutores y supervisores.

Su participación en las diferentes tareas y actividades programadas.

Seminarios. Además de las actividades señaladas, relativas a la actuación en el colegio y a la elaboración de la memoria, se llevarán a cabo, regularmente, encuentros seminarios con el/la profesor/a supervisor/a. En estos seminarios se tendrá oportunidad de intercambiar experiencias y reflexiones acerca de la relación entre la teoría y la práctica, problemas didácticos determinados, actividades de planificación y adecuación de las intervenciones ante los escolares, así como el espacio en donde se debatirán y analizarán sus propias experiencias durante el desarrollo de las prácticas.

Las actividades se distribuirán agrupadas en dos sesiones diferentes en un día a la semana, durante el período de prácticas.

6. Metodología

Por las específicas características de esta materia, la metodología estará dirigida a potenciar la progresiva intervención e integración de los alumnos/as en las tareas escolares, sobre todo en aquellas actividades específicas de su especialidad. Y en las sesiones didácticas que tienen lugar en las actuaciones individualizadas entre el alumno y el logopeda, acordar y llevar a cabo, previamente, una planificación de la actividad que van a realizar y posteriormente una evaluación sobre la misma, para

poder reflexionar sobre la relación entre la planificación y lo que sucede en su puesta en práctica.

7. Evaluación

El responsable de la evaluación será el IIA profesarla supervisory'a, quien, tras recopilar la evaluación del / de la profesarla tutorz'a, así como la valoración que de su aprendizaje harán los propios alumnos, decidirá la calificación final de cada alumno a su cargo.

Criterios de evaluación

La evaluación total de las prácticas requiere, por las características antes indicadas, la integración de una pluralidad de elementos a tener en cuenta como la participación de los alumnos en los seminarios, la capacidad de reflexión crítica, de observación, así como el esfuerzo en la elaboración de las actividades y la programación específica y su actuación en el colegio.

Criterios para el estudio del aula

1. Nivel de los alumnos:

Características psicológicas de su momento evolutivo.

Alumnos con deficiencias de aprendizaje y con trastornos del lenguaje.

2. Procedencia social de los alumnos:

Son grupos socioculturalmente homogéneos.

Existen o no pequeños grupos de diferente etnia con problemas o no de integración.

El clima social del aula y sus microgrupos:

Grupo coherente o atomizado;

Grupo con o sin niños con deficiente integración;

Microgrupos abiertos o cerrados.

La obtención de los datos relativos a estos puntos, se podrá realizar a partir de la que tenga el Colegio sobre los alumnos; consultando al profesor tutor, al equipo de orientación, al especialista o realizando evaluación de los estudiantes del aula

Criterios para el estudio de la tarea del profesor en el aula

1. Si el profesor/ especialista hace una planificación detallada. 2. Estrategias que utiliza para adaptarse a las necesidades y momento evolutivo de los alumnos. 3. Cómo globaliza el profesor/especialista la enseñanza y en qué forma utiliza la interdisciplinaridad. 4. Qué estrategias didácticas utiliza el profesor: explicación basada en el texto; trabajo sobre fichas elaboradas por el profesor; actividades creativas; discusión dirigida; preguntas directas; aprendizaje por descubrimiento; visitas extraescolares; comentario de artículos, poemas, textos, películas, etc. 5. Qué estrategias de intervención utiliza el especialista. 6. Cómo utiliza el profesor y el especialista los recursos de que dispone el Colegio y los de la comunidad. 7. Cómo lleva a cabo

la evaluación. 8. Técnicas utilizadas por el profesor para la orientación del aprendizaje de los alumnos: cómo comprueba los conocimientos previos; cómo consigue que intervengan activamente todos los alumnos; de qué forma realiza las actividades de recuperación; tipos de motivaciones que utiliza el profesor.

Esquema de proyecto pedagógico-didáctico

* N° de alumnos a los que va' destinado el proyecto; * Características de los alumnos: socioeconómicas, psicológicas, rendimiento académico, nivel lingüístico, etc.;*El tema o centro de interés objeto de programación;*Temporalización;*La fundamentación psico-pedagógica del Proyectos Los objetivos generales del área relacionados con el telna.- Los objetivos que los alumnos tendrán que alcanzan- Los procedimientos de contenidos y actitudinales- Las actividades de aprendizaje debidamente secuenciadas- Los recursos materiales y organizativos que se utilizarán- Los criterios y proceditnientos de evaluación que se aplicarán tanto para determinar el progreso de los alumnos como el nivel de cumplimiento de los objetivos previstos- Las adaptaciones curriculares necesarias.

BIBLIOGRAFÍA

- CASAS VILLALTA, M. (1984) "La orientación de la práctica en la nueva reforma". Cuadernos de *Pedagogía*, 114, 14-16.
- COLL C. y otros. (1990) *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1980) *La interacción teoría-práctica en la formación del profesorado*. Madrid: CSIC.
- GARRIDO, J. (1988) *Cómo programar en Educación Especial*. Madrid: Escuela Española
- HOPKINS. D. (1989) *Investigación en el aula: Gula del profesor*. Barcelona:
- KETELE, J.M. de (1984) *Observar para educar. La observación y la evaluación en la práctica educativa* Madrid: Visor.
- LÓPEZ SACRISTÁN, A. (1991) "El proyecto Helios", *Cuadernos de Pedagogía*, 195, 69-72.
- MOLINA GARCÍA, S. (1991) Proyecto curricular para Educación Especial, en O. SAENZ BARRIO, (Dir.) *Prácticas de Enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy: Madrid.
- MUÑOZ, A. y NORIEGA, J. (1996) *Técnicas básicas de programación*. Madrid: Escuela Española,
- REY ROBERTO Y SANTAMARIA, J.(1992) *El proyecto educativo del Centro: de la teoría a la acción educativa*. Madrid: Escuela Española.
- SAENZ BARRIO, O. (1990) "Actitudes de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la Escuela ordinaria: Una visión desde la literatura científica", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8, mayo-agosto, '135-150.
- UBIETO ARTETA, A, (1978) *Cómo se prepara un tema o unidad didáctica. Un enfoque sistemático*. Madrid: Santillana,

Un desafío al profesorado: La formación de los ciudadanos europeos

M^a CONCEPCIÓN ÁLVAREZ GARCÍA
Universidad de Oviedo

Los inicios de una comunidad supranacional europea, allá por 1951, dieron como resultado, algo más tarde, en 1957, el tratado de Roma por el que unos pocos países europeos se comprometían a trabajar juntos y colaborar, prioritariamente en materia económica, para hacer frente al despegue económico japonés y norteamericano. Había nacido la Comunidad Económica Europea. La vieja Europa, cuna de múltiples culturas, no estaba dispuesta a quedar relegada a un plano secundario en el panorama económico mundial.

Desde entonces, la Comunidad ha evolucionado de forma notable y hoy, cinco años después del Tratado de Maastrich, y recién salido a la luz el de Arnsterdam, nos vemos inmersos en una nueva sociedad, la Unión Europea, que aunque mantiene, básicamente, el ideal económico (mercado y moneda únicos, libre circulación de personas, bienes y servicios, competitividad, etc.) ha revalorizado y ampliado el ámbito de la educación. Superadas las etapas iniciales de preocupación por la formación profesional y por la situación socio-laboral de los colectivos deprivados social, cultural, económica e intelectualmente (mujeres, etnias, inmigrantes, discapacitados, etc.) y sin dejarlos en el olvido", la Unión Europea apuesta por la sociedad del conocimiento, «sociedad justa y progresista basada en su riqueza y en su diversidad cultural». (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995)

1-«...cada niño, independientemente de sus capacidades innatas o de sus condiciones de vida familiar o social, tiene derecho al acceso al conocimiento universal en materia de educación...» Grupo de Reflexión, en COMISION EUROPEA (1997): *Accomplir l'Europe par l'education et la iormetion*. Bruselas-Luxemburgo, pág. 24.

Esta sociedad exige simultáneamente a cada europeo el equilibrio entre el arraigo regional y la pertenencia supranacional de forma que la identidad particular no quede absorbida ni absorba a la identidad europea, y que participe tanto en el desarrollo del propio país como en proyectos más amplios comunes y solidarios. Le exige, también, formarse cada día y durante todos los días de su vida una vez adquirido el dominio de las técnicas que le permitan el aprender por si mismo; este requerimiento parece que está cobrando fuerza tal como lo demuestra una de las conclusiones del Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes (1996):

«... nuestros conciudadanos son cada vez más conscientes de la necesidad de que evolucionen sus conocimientos y sus competencias profesionales durante toda su vida... tanto por lo que respecta a las condiciones de acceso al empleo como desde el punto de vista de la inserción en la vida social y del ejercicio de la ciudadanía».

Es además, una sociedad que asiste a un cambio en las formas de relación, ahora más cognitivas que afectivas, y que necesita reafirmarse en valores morales y sociales propios de las sociedades plurales, democráticas y cooperativas.

Los valores comunes por los que apuesta la Comisión son: los derechos del hombre y la dignidad humana, la legitimidad democrática, el respeto a los demás, el desarrollo equitativo, los principios racionales y la ética, la responsabilidad individual, las libertades fundamentales, la paz y el abandono de la violencia, la solidaridad mundial, la igualdad de oportunidades, y el respeto al medioambiente. No son valores aplicables únicamente a la sociedad europea, son valores planetarios, generalizables a cualquier sociedad del mundo civilizado.

Desde estos valores se pretende formar a los ciudadanos europeos, es decir a todo aquel individuo que pertenezca a la Unión bien por haber nacido en uno de los países miembros o por disfrutar de la nacionalidad correspondiente gracias a la aplicación de las fórmulas legales que cada país tiene establecidas y que en ambos casos son sujetos de derechos y deberes y patícipes de proyectos comunes,

Mientras que la adquisición del «título» de ciudadano europeo está relativamente bien delimitada, la conceptualización de ciudadanía europea, término acuñado en el Tratado de Maastrich, es aún difuso y acaso utópico por su complejidad y su multidimensionalidad: «...la ciudadanía es una noción plural: es a la vez una práctica social, una idea normativa y una práctica relacional. Tiene igualmente una dimensión democrática, paritaria, intercultural y ecológica». De acuerdo con estas consideraciones, el grupo de reflexión señala cinco dimensiones en la ciudadanía (Comisión de las Comunidades Europeas 1997a, p. 55-59).

la dignidad de la persona, como elemento fundamental de la ciudadanía desde la democracia y los derechos de las personas.

la ciudadanía social con los deberes sociales que van a luchar contra la exclusión, la solidaridad como valor europeo, la cohesión social, y el desarrollo del espíritu comunitario y el sentimiento de pertenencia.

la ciudadanía paritaria respecto a las minorías y a las mujeres, destacando el valor de la igualdad.

la ciudadanía intercultural que reconoce el valor de las diferencias, el mundo plural, el multiculturalismo, el respeto a los demás, la tolerancia como medios de enriquecimiento mutuo.

la ciudadanía ecológica que desarrolla el respeto por el ecosistema y el valor de la naturaleza.

Hace referencia a la persona y al planeta; es al mismo tiempo idealismo y sentimiento de pertenencia y de amistad; es relación, democracia, participación, tolerancia, solidaridad, cooperación y demás valores cívicos que facilitan el vivir juntos en democracia. Este vivir juntos lleva implícita la convivencia con colectivos de diferente cultura, etnia, religión, posibilidades económicas e intelectuales, etc. que se desarrolla en un marco que incluye objetivos comunes, proyectos conjuntos y solidarios para lograr un desarrollo equitativo interno y una mayor competitividad proyectada hacia el exterior.

Va a ser la educación el instrumento para conseguir ciudadanos activos, justos, críticos, autónomos, creativos y solidarios, y el medio para transmitir los valores comunes; una educación «... cuya misión fundamental es ayudar a cada individuo a desarrollar todo su potencial y a convertirse en un ser humano completo y no una herramienta para la economía; la adquisición de los conocimientos y competencias debe acompañarse de una educación del carácter, de una apertura cultural y de un despertar a la responsabilidad social» (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995a, p. 9). Esta manifestación pública, hecha por los industriales en la Mesa Redonda de 1995, da idea de la profunda importancia que se le está concediendo a la educación integral de los europeos desde ámbitos para los que tradicionalmente era tan sólo un medio de conseguir mayores cotas de productividad.

Más recientemente, en este mismo año, el documento de evaluación de la aplicación de las recomendaciones de «Enseñar y aprender» coloca a la educación como pilar fundamental la Unión del conocimiento: mejora de la economía y de las nuevas formas de competencias; el desarrollo de los valores éticos y de las dimensiones sociales, afectivas, morales y espirituales de las personas; evita la exclusión social; da las pautas para dominar las nuevas tecnologías; y desarrolla nuevos comportamientos de los agentes sociales tanto desde la formación personal como desde la familia y desde la comunidad. Destaca «...el carácter primordial de la formación de profesores y formadores» y hace constar el necesario compromiso político de los estados miembros en propuestas de legislación educativa que incluyan vías innovadoras y medios económicos suficientes para mejorar la calidad de la educación y disminuir los índices de fracaso y de abandono escolares.

LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

La sociedad actual, y no sólo la europea, está a merced de otra sociedad más poderosa como es la de la comunicación y la información; nacida de los rápidos e imparables avances tecnológicos y aplicada a los ámbitos citados, está cambiando las formas de vida de los ciudadanos, aunque no modifique la posesión de la riqueza ni contribuya a una redistribución equitativa de la misma entre los ciudadanos. Desde la Comisión Europea se dice que «en todo el mundo, las tecnologías de la información y las comunicaciones están generando una nueva revolución industrial que ya puede considerarse tan profunda como sus predecesoras» (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995a, p. 6).

Pero estos avances tecnológicos presentan una doble cara: la del progreso y bienestar y la de destrucción personal y del planeta; como ejemplos, señalar que crean sentimientos de inseguridad ante un mundo nuevo difícil de conocer y de dominar; establecen una nueva diferenciación social: los que tienen acceso al mundo de la información y del conocimiento y los que no lo tienen, «los que saben y los que no saben», utilizando palabras de la Comisión; invaden los espacios vitales con informaciones a veces sesgadas, incompletas, deformadas, violentas, denigrantes, sin criterio ético, en definitiva; inducen al consumo compulsivo; producen un aumento importante de residuos, algunos altamente contaminantes, que amenazan con invadir nuestro espacio vital y afectan a la atmósfera, a la climatología mundial y a muchas especies animales y vegetales; «destrozan y hacen desaparecer paraísos», como señaló Mutis, reciente premio Príncipe de Asturias de las Letras.

Como contrapartida, ofrecen posibilidades muy interesantes a las distintas esferas de la vida: sanidad, transporte, seguridad ciudadana, educación, etc. en ningún caso desdeñables por cuanto supondrían de retroceso en las cotas alcanzadas de bienestar personal y social; cada persona podrá dedicarse más creativas mientras los artefactos realizan las tareas más rutinarias y monótonas, dispondrá de más tiempo para satisfacer sus preocupaciones intelectuales y más posibilidades formativas y de entretenimiento en la utilización del tiempo de ocio. La sociedad de la información ofrece a cada individuo la posibilidad de formarse continuamente si dispone de los equipamientos y de los conocimientos necesarios para navegar por las redes.

En la aplicación de las tecnologías de la comunicación y de la información al ámbito educativo se vislumbra la generalización del cambio en el rápido acceso a una ingente cantidad de información tanto desde las escuelas como desde los domicilios y, como consecuencia, la modificación en las formas de aprender, en los contenidos curriculares, en las metodologías didácticas a emplear, en la organización de las instituciones educativas y en el papel del profesor, principalmente,

Esta aplicación a los procesos educativos es una tarea pluriministerial: Economía, Educación, Trabajo, y Asuntos Sociales o sus similares, han de hacer un esfuerzo conjunto en cada país para poder educar a todos y cada uno de los europeos sin distinción alguna, para aproximarse al máximo a las recomendaciones emanadas desde la Unión acerca de la nueva sociedad europea.

El centro escolar tiene que atender estos nuevos desafíos; «se le pide mucho porque puede dar mucho»; «... permite a la vez dar posibilidades de realización personal, atender los más altos niveles educativos requeridos para la nueva competitividad y los medios para insertarse en la sociedad» (Comisión de las Comunidades Europeas, 1997a, p.29). y esto, para todos los europeos de la Unión, sin excepciones de ningún tipo.

EL PROFESORADO QUE FORMA CIUDADANOS EUROPEOS

Sociedad del conocimiento y sociedad de la información y la comunicación convergen en un punto álgido: la formación de los ciudadanos europeos. Más arriba nos hemos aproximado a los conceptos de educación y de ciudadano europeo, conceptos lógicamente relacionados por los valores que éstos han de adquirir a través de aquella.

El maestro es el principal agente educativo aunque no el único; sin embargo, la Comisión Europea considera que la tarea del profesorado es trascendental para conseguir esta nueva sociedad. Así se deduce de las continuas referencias al tema de las que solamente nos permitimos citar algunas de las aparecidas en los últimos dos años:

En 1996:

El Consejo de Ministros de Educación celebrado en el mes de mayo señala que «... es necesario destacar el papel fundamental que desempeña el personal docente en los procesos de innovación y de mejora de la calidad de los sistemas de educación y formación».

El Comité de las Regiones señaló que los profesores son uno de los agentes que «pueden ayudar a responder a los nuevos retos del desempleo y la exclusión social...» (Comisión de las Comunidades Europeas, 1997, p. 13).

En 1997 hay nuevas y abundantes referencias:

«Que la escuela y los enseñantes se centren sobre su tarea que es la calidad de la formación general... »

«Los enseñantes tienen un rol primordial porque en nuestras sociedades son los únicos productores de un servicio que tiene un carácter multidimensional tan pronunciado. Todos los cambios recientes muestran que este servicio es más completo en la medida que él incorpora las dimensiones sociales, comportamentales, ciudadanas, económicas y tecnológicas. Se mueve en un servicio cada vez menos reducible a un dominio disciplinar y los enseñantes no están normalmente formados...»

«Desarrollar la formación de los enseñantes identificando y generalizando las mejores experiencias; mejorar la formación de los directores, descubrir las prácticas innovadoras y difundirlas, y desarrollar la evaluación y compararla con otros ...» (Comisión de las Comunidades Europeas, 1997a, p. 23. 30 y 31).

En el mismo año, en el Plan de acción para una Iniciativa europea²:

Se señala la priorización de la formación de los profesores

«... la integración de las nuevas herramientas en las prácticas pedagógicas requiere acciones de formación de los profesores así como una estructuración de los métodos y sistemas de enseñanza».

«... promover la formación y el apoyo de los profesores e instructores»

El profesorado actual tiene que aceptar y comprometerse con los desafíos que provoca la convergencia de las sociedades a las que más atrás aludíamos; deberá introducir en sus tareas profesionales la dimensión europea de la educación y proporcionar una educación de calidad.

Esta calidad parte de la cualificación del profesorado, de innovaciones educativas, de instituciones aperturistas y bien dotadas, y de un currículum de corte europeo iluminado por los valores necesarios para una convivencia pacífica y solidaria. En lo que hace referencia al profesorado, la formación de los ciudadanos europeos le obliga a replantear la planificación educativa, tanto a nivel de centro como de aula, en los parámetros valorativos planteados por la Comisión y en el sentimiento de pertenencia a Europa; procurará la participación propia y la del alumnado en programas y proyectos europeos; y mantendrá una actitud interrogativa y positiva ante los avances tecnológicos, pedagógicos y científicos que le situará en los cauces de la formación permanente.

Son nuevas tareas en las que el profesorado tiene que implicarse activamente, por ser de su competencia, dentro de un marco colaborativo; por otra parte, son tareas que tienen que estar imbricadas en la planificación educativa de cada centro. Desde este posicionamiento, la formación inicial y la permanente del profesorado se revelan de extrema importancia en la configuración del modelo educativo adoptado por cada comunidad.

* Planificación educativa institucional desde una perspectiva europea.

a) En un proyecto educativo que guíe e ilumine la actividad educativa en función de la ciudadanía europea es imprescindible la asunción de los valores considerados «europeos»; será una educación en valores. Las peculiaridades de cada centro (perspectiva etnográfica), va a proporcionar los criterios de priorización de dichos valores. El problema se sitúa en la dificultad de armonizar la identidad local-regional-nacional y la identidad europea sin menoscabo de ninguna de ellas.

Un proyecto educativo de corte europeo (ÁLVAREZ GARCÍA, M.C., 1997) pondrá el énfasis en:

los valores que posibiliten formas de vida democrática en una convivencia pacífica planetaria, definidos por la Comisión.

²COMISION EUROPEA (1997): *Aprender en la sociedad de la información. Plan de acción para una iniciativa europea* (1996-98). Bruselas. Pág. 4, 2, y 4.

la apertura al entorno, tanto al próximo como al más lejano de forma que sobrepase al europeo y llegue al entorno planetario; de ahí, la consideración a las actividades extraescolares y complementarias y a la participación en actividades educativas promovidas desde la Unión: programas SOCRATES (comprende el LINGUA, COMENIUS, ERASMUS, ARION, etc.) y LEONARDO, entre otros.

la temática transversal para conseguir unas mayores cotas de salud personal, en el más amplio sentido de la palabra, y de salud del planeta, respetando y cuidando los ecosistemas

la orientación y la tutoría, medios indispensables de desarrollo óptimo de todas las dimensiones de la persona, entre otros, para que aprenda a aprender, a convivir y a ser persona y sepa realizar elecciones de vida libre y responsablemente

la atención a la diversidad, diversidad que comprende el multiculturalismo y las necesidades educativas especiales de todo tipo, por defender una educación para todos los europeos, y durante toda la vida.

la inclusión de las nuevas tecnologías en los procesos educativos atendiendo a las consecuencias que se derivan para la organización, currículum y valores. Tenderán a 10 aconsejado en el Plan de acción para una iniciativa europea. el impulso a las innovaciones educativas, especialmente las relativas al conocimiento mutuo de los países de la Unión, a la cooperación internacional, a los intercambios de experiencias, materiales, alumnado y profesorado, a la creación de redes de escuelas, etc.

el impulso a una cultura de centro en la que la formación permanente del profesorado sea una de las variables fundamentales.

la implantación de la autoevaluación institucional como fórmula de mejora deseada por los propios agentes de los procesos organizativos y educativos.

b) El currículum desde la dimensión europea va a proporcionar a los ciudadanos las herramientas necesarias para el aprendizaje autónomo que les permita aprender durante toda la vida y reconvertirse, profesionalmente, en su caso. Las consideraciones que se formulan son efectivas, únicamente, desde una perspectiva multidisciplinar,

El currículum debe reconsiderar seriamente los niveles básicos la lectura comprensiva, la escritura y el cálculo como prólogo de una cultura general «sólida y amplia, literaria y filosófica, técnica y práctica» para que el alumnado disponga de «la capacidad para captar el significado de las cosas, comprender y emitir un juicio». La cultura general incluye tres elementos que deberían ser introducidos con decisión en los contenidos curriculares:

el conocimiento de Europa en todas sus dimensiones: histórica, geográfica, política, económica, demográfica, artística, etc., conocimiento que se justifica por el hecho de que la comprensión de los demás nace del conocimiento mutuo,

y de la comprensión se llega a la aceptación y a la colaboración y a la solidaridad, valor fundamental en las sociedades plurales.

el conocimiento de lenguas comunitarias (se aconsejan dos además de la materna) se convierte en el mejor vehículo para el conocimiento, el intercambio, la ayuda y demás actitudes cívicas.

la integración de las NNTT en el currículum tanto como objeto de conocimiento como de recursos importantes facilitadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje; en cualquier caso, se defiende la alfabetización audiovisual para la población escolar, la utilización de los medios tecnológicos como usuarios y la creación de nuevos productos tecnológicos y nuevas informaciones en los estudios superiores que dependiendo de su interés puedan ser difundidas.

Otros aspectos curriculares a tener en cuenta desde la perspectiva en que nos movemos hacen referencia a:

la metodología activa y participativa para desarrollar también desde ella los valores europeos; el trabajo colaborativo y la enseñanza personalizada para practicar desde muy cortas edades las virtudes o valores de convivencia y de la convivencia con la diversidad..

los recursos, abundantes tanto tecnológicos como tradicionales; implica una mayor dotación económica para los centros, y una formación adecuada del profesorado para el aprovechamiento óptimo de los mismos,

la evaluación es un aspecto curricular muy sensible; desde el enfoque en que nos movemos abogamos más por la coevaluación y la autoevaluación unidas a la evaluación tradicional que por esta modalidad solamente. Por otra parte, ésta será siempre una evaluación continua, formativa y criterial, eliminando la normativa por cuanto tiene de competitiva e insolidaria.

ALGUNAS TEMÁTICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO QUE SE DERIVAN DE LOS NUEVOS RETOS EUROPEOS

De acuerdo con lo expuesto en estas reflexiones, aparecen claramente algunas temáticas de las que debe hacerse cargo la formación continua del profesorado, Las instituciones responsables de este perfeccionamiento deberían dar suficiente difusión a los cursillos, seminarios, grupos de trabajo, etc. a fin de que fueran aprovechados por el mayor número posible de profesores. Desde" nuestra perspectiva, parece inexcusable:

a) Mejorar la enseñanza de las lenguas. Muchos de los profesores que hoy están enseñando lenguas extranjeras en nuestro país fueron habilitados, que no formados, de forma atropellada para impartir esas materias a través de cursillos más o menos largos; en esta formación primaba lo lingüístico sobre la vida, historia, costumbres, etc. con lo que sus conocimientos son parciales. Algunos de ellos se perfeccionaron aprovechando los intercambios ofrecidos por la Unión Europea, o realizando cursillos;

otros lo hicieron por su cuenta gracias a viajes y estancias en el extranjero pagados de su propio bolsillo; otro colectivo no ha hecho nada por mejorar.

A esto se añade, la escasez de recursos disponibles en muchos centros; el material de idiomas se reduce en "muchos casos, a un magnetófono-caset que se transporta en cada sesión a la clase. Es evidente que la calidad de lo impartido es desigual.

La implantación del idioma en las aulas de Educación Infantil lleva aparejado la falta de conocimiento de lo que es el alumnado de esta etapa tanto en psicológico como en lo didáctico por parte de este profesorado; los resultados son también desiguales y en muchos casos insatisfactorios para profesores y alumnos por la dificultad de utilizar metodologías específicas.

Es, pues, tarea necesaria la actualización del profesorado de idiomas tanto en contenidos lingüísticos, como culturales del país correspondiente, así como en los métodos didácticos más adecuados a los rasgos psicológicos de cada grupo de alumnos.

b) Formación en Ciencias Sociales para lograr en el alumnado un mayor conocimiento de Europa, de su vida y de sus gentes. La vieja Europa ha tenido una enorme proyección en el mundo puesto que la mayor parte del planeta ha tenido o tiene profundas relaciones con ella; sirva de ejemplo el Imperio romano que englobaba buena parte de Europa, y una parte de Asia y de Africa; el Imperio español de Felipe II «en cuyos reinos no se ponía el sol», incluía parte de Europa, de América y de Oceanía; o el Imperio inglés, extendido hasta América, la India y Australia.

No puede crecer un sentimiento de pertenencia europea ni ser ciudadanos del mundo si se desconocen las semejanzas que unen a los pueblos y las diferencias que los enriquecen; tampoco es posible desarrollar la tolerancia, la solidaridad, la aceptación y la comprensión de los demás, ni se puede trabajar en proyectos comunes.

Los alumnos de Magisterio de hoy carecen, en muchos casos, de conciencia europea por la ausencia de conocimientos sistematizados adquiridos en el período de formación. Pero tampoco estaría de más ofrecer al profesorado en ejercicio una actualización de las nuevas fronteras y nuevas anexiones que se han producido recientemente en Europa y de las que se están produciendo en el mundo para encontrar una explicación a lo sucedido y llegar a la comprensión de los hechos.

e) Formación en Nuevas Tecnologías y en su integración en el currículum. La mayor parte del profesorado en ejercicio carece de formación al respecto. En datos referidos a Asturias, el 94 % de los encuestados reconocen la importancia de las Nuevas Tecnologías para la educación y el 61 % manifiesta carecer de ella. Puede ser una situación común a buena parte de España que conviene tener en cuenta, puesto que solamente los profesores titulados con posterioridad a 1993 disponen de algunos conocimientos al respecto, pero de ellos, son muy pocos los que actualmente están trabajando como docentes.

Los contenidos de esta formación comienzan con la alfabetización audiovisual y las aplicaciones informáticas para que, una vez conocidas las posibilidades, el manejo

de los artefactos y el software del mercado puedan ser incorporados al currículum como un recurso muy atractivo y actual, y no como mero entretenimiento.

Como agravantes a este problema están el imparable desarrollo de nuevos productos y posibilidades tecnológicos que dificulta la puesta al día de cualquier persona y la necesidad de acercar la escuela a la sociedad, sociedad del conocimiento y de la información propugnada desde Bruselas. Por lo tanto, es ineludible la necesidad de dominar este campo de conocimientos para formar al alumnado en el espíritu europeo y relacionarse con otros ciudadanos de esa sociedad supranacional e incluso del mundo.

d) Formarse en la acción tutorial. La función docente lleva aparejada la función tutorial, tal como obliga la LOGSE; esta obligación tiene como consecuencia la preparación de buenos profesionales docentes que si lo son, son también buenos tutores.

El tutor ayuda, guía a cada alumno en lo académico y en lo personal para lograr las mayores cotas formativas, y en alumnos mayores, también, en las opciones y posibilidades de estudio. Unida a la orientación, puede prolongarse esta acción hasta la búsqueda de empleo. La función tutorial comprende las actividades de prevención, detección y corrección de deficiencias en el aprendizaje; la relación del profesor con las familias y de los profesores entre sí; del proceso de adaptación al centro y a la etapa, etc.

Desde nuestras leyes educativas los programas tutoriales para la Educación Primaria se centran en enseñar a pensar, enseñar a convivir y enseñar a ser persona, y en Secundaria, enseñar a pensar, enseñar a ser persona, enseñar a convivir y enseñar a decidirse, como base del aprender a aprender que permitirá el autoaprendizaje a lo largo de toda la vida. Es evidente el ajuste de estos programas al deseo europeo de una sociedad pacífica y solidaria, y por consecuencia, es manifiesta la necesidad de esta formación.

e) Envolviendo estas cuatro líneas formativas está la formación en valores, en el sentido más amplio del término, en un sentido que supera ideologías, religiones y partidismos. Un profesorado que conoce, acepta, practica y enseña valores de convivencia, de salud, ecológicos, etc..es un profesorado comprometido con su tarea y exigente con su propia actualización personal y profesional; su actividad tiene todas las posibilidades de ser de calidad. Para ello, parece imprescindible partir de la sensibilización hacia la nueva situación creada por la pertenencia a Europa y, seguidamente, hacerles llegar los conocimientos suficientes sobre lo que supone la pertenencia a ella para lograr la comprensión de los distintos pueblos y el trabajo solidario.

Sin pretender agotar el tema, estas son algunas de las temáticas de hoy que en nuestra opinión son muy necesarias en la mejora de la formación de nuestros profesionales docentes en ejercicio para conseguir una mayor calidad de la educación en este nuevo reto: la formación de ciudadanos europeos.

BIBLIOGRAFÍA

- COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995)a *Enseñar y aprender: Hacia la sociedad cognitiva* Bruselas,
- (1995) b *Educación para europeos: hacia una sociedad del aprendizaje*. Mesa redonda de los industriales europeos. Bruselas.
- (1996) a *Libro Verde de la innovación*. Bruselas
- (1996) b *Libro Verde: Vivir y trabajar en la sociedad de la información: prioridad para las personas*. Bruselas.
- (1997) a *Accomplir l'Europe par l'education et la formation*. Bruselas-Luxemburgo.
- (1997) b *Aprender en la sociedad de la información. Plan de acción para una iniciativa europea (1996-98)*. Bruselas.
- (1997) e *Las cifras clave de la educación en la Unión Europea* Luxemburgo.
- DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.

Instituciones y organismos de coordinación de la formación permanente del profesorado de enseñanza primaria en los países europeos

IRENE ARRIMADAS GÓMEZ - ANA ISABEL MARTÍN RAMOS
Centro de Investigación y Documentación Educativa

INTRODUCCIÓN

El permanente dinamismo de los sistemas educativos de los países de la Unión Europea (UE), con frecuentes innovaciones y reformas durante los últimos años, ha afectado muy directamente al profesorado de enseñanza primaria en los diversos ámbitos del ejercicio de su profesión: formación inicial, condiciones de acceso a los cuerpos docentes, condiciones laborales y, cómo no, su formación permanente. La sociedad evoluciona, los sistemas educativos se reforman, la comunidad educativa exige cada vez más a la escuela...y, sin embargo, los docentes siguen siendo los mismos. En este contexto, y como recoge la LOGSE, la formación permanente del profesorado representa un factor clave de calidad de la educación.

Muchos son los cambios producidos en el conjunto de los sistemas educativos europeos que afectan al docente y que apoyan la necesidad de redoblar esfuerzos hacia su formación permanente, algunos de ellos son los siguientes (Eurydice, 1997a):

Aumento en la democratización en la enseñanza y tendencia a la comprensividad, que lleva a convivir en el mismo contexto de aula a alumnos de muy diferentes capacidades y con actitudes hacia la escuela muy distintas, obligando a un mismo profesor a atenderlos adecuadamente.

Tendencia a una multiculturalidad en aumento en Europa, que en ocasiones lleva a enfrentar al profesor con aulas en las que participan del mismo proceso de aprendizaje numerosos alumnos de distintas nacionalidades y diferentes lenguas maternas.

Aparición de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación así como el avance del conocimiento, que exigen del profesorado una constante formación muy actualizada para mantenerse al día en sus especialidades, e introducen un replanteamiento de las técnicas docentes.

Cambio de la concepción de la educación no sólo como instrucción, sino como formación integral, que introduce mayor amplitud y flexibilidad en la responsabilidad del educador.

Mayor implicación del docente en tareas administrativas y de gestión.

Apertura de la escuela a su entorno, así como la mayor participación de la comunidad escolar en los asuntos de la escuela, que requiere del docente el aprendizaje de nuevas habilidades relativas a las relaciones sociales.

Cuando se habla de formación permanente del profesorado es frecuente referirse a contenidos, metodología de enseñanza o incluso a aspectos organizativos relacionados con las condiciones laborales y económicas del profesorado. Sin restarle importancia a estos factores, creemos que deben estar apoyados en una adecuada organización de la formación, incluyendo la decisión de qué organismos o instituciones son los más eficaces para gestionarla.

En España, la cuestión de la organización de la formación permanente del profesorado es un asunto por resolver. Tras unos años en que los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) de las diferentes universidades, en colaboración con el extinto Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE), eran los encargados de organizar la formación, se creó la red de Centros de Profesores. Conforme las diferentes Comunidades Autónomas han recibido las transferencias para el ejercicio sus competencias plenas en educación, han ido modificando el modelo de formación heredado, creando su propia organización. Incluso el Ministerio de Educación, y para su ámbito de gestión directa, ha modificado la red creando los Centros de Profesores y Recursos. En la actualidad, dos son los hechos que hacen que este sea un tema de especial relevancia: por una parte, la inminente desaparición del territorio MEC, con 10 que ocho Comunidades pasarán a ejercer sus competencias en materia de formación permanente del profesorado, y, por otra, las críticas de los actuales administradores del sistema educativo hacia el actual modelo de CPRs.

Cualquier reforma en nuestro sistema educativo debe hacerse mirando a Europa. Por ello, y ante la más que previsible modificación del modelo de formación, se constituye una necesidad conocer qué alternativas han sido tomadas por los diferentes Estados miembros de la UE. En esta comunicación se analizarán las instituciones u organismos de coordinación de la formación permanente del profesorado en los países de la UE.

ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE PRIMARIA

La importancia de la formación permanente del profesorado radica en que esta formación posee varias funciones empezando por el propio desarrollo personal de los individuos y llegando a la elaboración de proyectos colectivos destinados a la mejora de la práctica profesional de todos los profesores de un centro educativo (Eurydice, 1997b). La forma en que se organiza la formación permanente del

profesorado varía de un país a otro. En la Tabla 1 se encuentra resumida la estructura y organización de la formación permanente en cada país.

Los organismos responsables de la formación permanente del profesorado de primaria en los países de la UE varían en función de que el tipo de organización sea centralizado o descentralizado. En la mayoría de los países, el principal organismo responsable de esta organización es el Ministerio de Educación u otro organismo oficial de carácter estatal (*Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Irlanda, Italia, Portugal y Finlandia*), aunque en casi todos ellos también existe una tendencia a tener en cuenta las necesidades de profesorado por medio de redes de planificación descentralizada de la formación permanente. Un caso donde la formación está completamente centralizada es *Francia*, donde el Ministerio de Educación determina las líneas de desarrollo y las prioridades que deben gobernar el diseño de los programas de formación para el personal docente de primer nivel. La Dirección General de Centros de dicho Ministerio prepara el Programa de formación nacional. Un país donde la organización de la formación está centralizada a nivel nacional pero cuenta con redes descentralizadas es *Bélgica (Comunidad Flenmence)*, donde la responsabilidad recae en las autoridades educativas nacionales, dependiendo de cada una de ellas un número de centros de formación permanente del profesorado localizados en las distintas regiones.

En otros países, la organización se encuentra completamente descentralizada a nivel regional o local, como en *Alemania, Austria, Países Bajos, Finlandia, Suecia, Inglaterra y Gales, y Escocia*. Analizando el caso de *Suecia*, los centros escolares organizados por autoridades locales son los principales agentes responsables de implementar la formación permanente para su profesorado, aunque es el Estado el que debe poner los medios presupuestarios (a través de la Agencia Nacional de Educación).

Debido a que la formación permanente del profesorado constituye un canal esencial para la comunicación a nivel nacional de las diferentes políticas en educación, los Ministerios generalmente definen el marco conceptual de esta formación. No obstante, la descentralización es la tendencia más fuerte en el marco de la UE, si bien el grado y nivel de descentralización (nivel regional, provincial, local o de centro educativo) varía considerablemente de un país a otro.

En ciertos Estados miembros (*Bélgica e Italia*), los niveles de descentralización de las diferentes redes públicas y privadas, tanto del Estado como de las provincias, complican el análisis de la descentralización por región/provincia/autoridad local. En los Estados miembros con una estructura federal o de regiones autónomas, la información debe ser obtenida al nivel de cada provincia o *Land*, y la variedad de situaciones hace imposible sintetizar estos datos. En la mayoría de los países descentralizados, como *Dinamarca*, los esfuerzos se están dirigiendo hacia la introducción de un marco común que permita un cierto grado de coordinación de los diferentes agentes formativos (Eurydice, 1995a).

PAÍS	ORGANISMOS RESPONSABLES	TIPO DE ORGANIZACIÓN	DE FORMAÓN	ESTATUS		FORMACIÓN PERMANENTE	
				UNIV.	NO UNIV	OBLIGATORIA	VOLUNTARIA
B (Fr)	Gobierno Redes de formación	Centralizada, y las redes están descentralizadas	CAF/Centros de autoformación y de . formación permanente Institutos superiores de formación del profesorado Universidades	X	X	No	10 días
B (A)	Autoridades educativas Organizaciones no gubernamentales	Centralizada, y las edes están descentralizadas	Centros de fonación permanente especializados por temas		X	No	Sí
DK	Real Escuela Danesa de Estudios Educativos para la <i>Folkeskole</i> Instituciones de enseñanza superior no universitaria Asociaciones de profesorado	Centralizada, y descentralizada nivel regional Descentralizada a nivel regional Descentralizada	Real Escuela Danesa Institutos de educación Centros de formadón	X X	 X X	No	Si Si Si
D	Ministerio del <i>Land</i> Centros de fonación en cada <i>Land</i> (excepto Berlín) Instituciones de enseñanza superior	Centralizada (en cada <i>Land</i>) Descentralizada	Institutos de formación permanente en cada <i>Land</i> , con delegaciones regionales y locales Universidades	 X	X	En casos excepcionales	Sí
GR	Ministerio Instituto de Formación del Profesorado (<i>SELETE</i>) Instituto (<i>PI</i>) Instituciones de temología educativa	Centralizada, y descentralizada a nivel regional	Centros regionales de formación (PEK) Instituciones de enseñanza superior Universidades	X X	X	Para algunos profesores (actualización de la formación inicial)	Si
E	Organismos de la administración educativa Centros de profesores	Centralizada, y a nivel regional	Centros de fonación del profesorado Instituciones de enseñanza superior	X	X	Para la <u>promoción</u> y el incremento salarial	Si
F	Ministerio de Educación Oficinas de Educación Servicio de Inspección Académica Servicios de inspección	Centralizada a de <i>département</i>	Institutos universitarios de formación de maestros (<i>IUFM</i>) Centros regionales de documentación pedagógica (<i>CRDP</i>) Universidades Instituciones de enseñanza superior		X	En algunos casos, para programas organizados por inspectores	Sí, dentro y fuera del horario escolar

PAÍS	ORGANISMOS RESPONSABLES	TIPO DE ORGANIZACIÓN	ESTABLECIMIENTOS DE FORMACIÓN	ESTATUS		FORMACIÓN PERMANENTE	
				UNIV.	NO UNIV	OBLIGATORIA	VOLUNTARIA
IRL	Ministerio de Educación	Centralizada	Centros de educación Institutos de enseñanza superior Centros de profesores	X	X X	Si	Para obtener certificaciones de educación superior
I	Ministerio de Educación Instituto regional de investigación (<i>IRRSAE</i>) Direcciones provinciales de educación Claustros de profesores	centralizada a nivel nacional, regional, provincial y a nivel centro	No hay centros específicos, pero la competencia recae en <i>IRRSAE</i>		X X	No No	Si Sí
L	Departamento para la coordinación de la investigación y la innovación educativa y tecnológica (SCRIP)	Centralizada	Instituto superior de formación del profesorado (<i>ISERP</i>) Universidades Centros de formación de la región sobre la base de acuerdos	X	X X	No	Si
NL	Institutos <i>HBO</i> y universidades	Descentralizada	Institutos HBO Universidades Otros establecimientos	X X	X X	No	Si
AT	Ministerio de Educación Federal Autoridades escolares regionales	Descentralizada a nivel regional	Establecimientos de formación del profesorado en cada provincia (<i>Paedagogische Institute</i>) Universidades	X	X	Para innovaciones importantes, en horario escolar	Dentro o fuera del horario escolar
P	Ministerio de Educación Consejo de Coordinación de la Formación Permanente Instituto de Innovación Educativa	centralizada, y descentralizada a nivel regional y local	Establecimientos acreditados: Establecimientos de formación del profesorado Centros de formación en la escuela Centros de formación de las asociaciones de profesores	X	X X	Para la promoción	Fuera del horario escolar
FI	Consejo Nacional de Educación Municipios y otros organismos directivos de los centros	Descentralizada a nivel municipal/del centro	Organismos escolares Centros estatales de formación permanente Departamentos universitarios de educación avanzada Departamentos de formación de profesores	X X X	X X	Fuera del horario escolar	Si
SE	Municipios Agencia Nacional de Educación	Descentralizada	Centros organizados por autoridades locales Universidades e institutos universitarios Otros establecimientos	X	X X	Cinco días dentro del horario escolar, y un máximo de 12 días al año fuera del horario escolar	Si

PAÍS	ORGANISMOS RESPONSABLES	TIPO DE ORGANIZACIÓN	ESTABLECIMIENTOS DE FORMACIÓN	ESTATUS		FORMACIÓN PERMANENTE	
				UNIV.	NO UNIV	OBLIGATORIA	VOLUNTARIA
UK (Inglaterra y Gales)	Departamento de Educación Autoridades locales Órganos de gobierno de los centros Profesores	Descentralizada a nivel local	Instituciones de enseñanza superior Universidades Centros organizados por autoridades educativas locales Escuelas	X X	 X X	No, pero el Departamento de Educación desea que los profesores realicen actividades de formación al menos durante tres de los cinco días no docentes que disponen al año	Si
UK (Escocia)	Oficina Escocesa del Departamento de Educación Autoridades locales Órganos de gobierno de los centros	Principalmente descentralizada a nivel regional! del centro	Instituciones de enseñanza superior Centros gestionados por autoridades locales	X	 X	5 días más 50 horas en la escuela o en centros organizados por autoridades locales	Si

El tipo de establecimiento que imparte formación permanente al profesorado de primaria suele depender del organismo responsable de dicha formación en cada país, en los casos donde la planificación de la formación se encuentra centralizada en algún nivel. Así, si el organismo responsable de la organización es el Ministerio de Educación, los establecimientos que imparten la formación suelen ser centros dependientes de dicho Ministerio. Por ejemplo, en *Alemania*, el Ministerio de cada *Land* organiza la formación y son los institutos de formación permanente dependientes de los *Land* los que la imparten. Por su parte, en los países donde la formación se encuentra descentralizada, existe una gran variedad de situaciones, que abarcan desde la formación en los propios centros escolares hasta en instituciones especializadas, entre las que se encuentran los establecimientos de formación inicial del profesorado, tanto universitarios como no universitarios, los centros dependientes de asociaciones de profesores sin ánimo de lucro, centros organizados por autoridades locales, etc. Así, en los *Países Bajos*, los cursos de formación permanente del profesorado han sido proporcionados tradicionalmente por las instituciones de formación permanente y por las universidades con departamentos de formación permanente del profesorado. Estos cursos, algunas veces, están organizados en cooperación con los servicios de orientación escolar, con los centros nacionales de orientación educativa y con expertos de fuera del mundo educativo.

En general, no se puede decidir qué estatus, universitario o no universitario, predomina más en los establecimientos de formación permanente en los diferentes países, ya que en la mayoría de ellos existen instituciones tanto universitarias como no universitarias que imparten esta formación, excepto en *Bélgica* (Comunidad Flamenca) e *Italia* donde los centros no son universitarios.

En todos los países, la participación en los cursos de formación permanente del profesorado de primaria no es obligatoria. La única excepción es *Finlandia*, donde

los profesores tienen que participar en la formación continua durante un mínimo de tres días o una semana fuera del horario escolar. Un caso particular lo constituye *Austria*, donde la Ley obliga a todos los profesores a estar al día en sus conocimientos y en el contenido de sus clases y esta formación permanente se realiza dentro del horario escolar y, por tanto, puede considerarse como obligatoria, incluso aunque ninguna ley indique el tipo o la frecuencia de los cursos. (Eurydice, 1997b). Algunos Estados miembros permiten que la formación permanente se desarrolle dentro del horario escolar, pero esta no es la tónica general. Otros países han optado por una formación obligatoria que tiene una duración de varios días (*Irlanda, Portugal, Finlandia, Suecia, Escocia*), o de organizarla en conferencias de asistencia obligatoria de un día de duración (*Bélgica, Francia*). Varios Estados la organizan de manera más flexible, con formación obligatoria sólo cuando es necesaria (*Luxemburgo, Austria*). Por otro lado, todos los países facilitan oportunidades para la realización de la formación de manera voluntaria durante el tiempo libre del profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

- EURYDICE (1994) *Pre-school and Primary Education*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- EURYDICE (1995a) *In-Service Training of Teachers in the European Union and EFTA/EEA Countries*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice y la Comisión de las Comunidades Europeas.
- EURYDICE (1995b) *Estructuras de los Sistemas Educativos y de la Formación Inicial en la Unión Europea*. Luxemburgo: Unidad Europea de Eurydice y la Comisión de las Comunidades Europeas.
- EURYDICE (1996a) *Supplement on the Situation of the Pre-school and Primary Education in Austria, Finland and Sweden and the EFTA/EEA Countries (Iceland and Norway)*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice,
- EURYDICE (1996b) *Key Data on Education in the European Union: 1995 Edition*. Luxemburgo: Unidad Europea de Eurydice y la Comisión de las Comunidades Europeas.
- EURYDICE (1997a) *Una década de Reiores en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994)*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice y la Comisión de las Comunidades Europeas.
- EURYDICE (1997b) *Secondary Education in the European Union: Structures, Organization and Administration*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice y la Comisión de las Comunidades Europeas.
- EURYDICE (1997c) *Eurybase: Education Systems in Europe. 1997 Edition*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice y la Comisión de las Comunidades Europeas. (CD-ROM).

El profesor y su implicación en los procesos de cambio en educación

LUIS BATANAZ PALOMARES.
Universidad de Córdoba

EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR Y SU PROYECCIÓN CIENTÍFICA

El proceso de desprendimiento de las Ciencias de la Educación de la exclusiva o hegemónica fundamentación positivista ha generado en los últimos tiempos una pluralidad de perspectivas que no cesan de renovarse. Una rápida evolución de puntos de vista ha llevado las cosas, desde la inicial pretensión de convertir la enseñanza en una aplicación de principios científicos establecidos con antelación a la práctica, a la concepción de la educación como una tarea artística, creativa, incierta y cargada de conflictos de valor. Asimismo, se ha pasado de creer que los conocimientos sobre el proceso educativo son producto ante todo de la actividad de los investigadores, a la convicción de que para entender adecuadamente el proceso educativo es indispensable hacerse cargo de las representaciones, ideas y prácticas de los profesionales de la docencia. Estarnos, en resumidas cuentas, en plena efervescencia de un movimiento conceptual para el que el conocimiento teórico tiene insalvables vinculaciones con la práctica real llevada a cabo por los protagonistas profesionales del proceso educativo.

Un importante conjunto de revisiones se han efectuado sobre este particular punto de vista en los últimos años. Muy recientemente Fenstermacher (1994) ha precisado que la gran cuestión a dilucidar en nuestros días es referente a la fundamentación epistemológica de los conocimientos sobre educación está precisamente en la forma como se articulen los conocimientos que generan los profesores como resultado de su experiencia y el conocimiento sobre la enseñanza que originen personas especializadas en la investigación. Un enorme volumen de investigaciones sobre esta cuestión se ha puesto en curso en los últimos años. De la compleja maraña de aportaciones y conclusiones elaboradas hasta el presente se pueden extraer y mencionar tres líneas principales:

- a) Una línea de investigación dedicada a establecer las posibles vinculaciones entre el conocimiento del profesor y el rendimiento de los alumnos. Ha sido criticada precisamente por permanecer en el intento de cuantificar unas influencias que, por su propia naturaleza, escapan a las probabilidades de medición convencionales.
- b) Una línea de investigación centrada en el pensamiento del profesor, a la que se ha criticado por perderse en generalidades que la han conducido al olvido de los procesos de enseñanza reales. (Shulman, 1986).
- c) Una reciente línea de investigación que pretende relacionar las aportaciones del pensamiento del profesor con el conocimiento concreto y directo de la realidad sobre la que actúa, con especial referencia a los programas, las lecciones y las tareas; en resumen, en la actividad profesional llevada a cabo en un contexto determinado. Es la última y más reciente expresión de una tendencia, muy pujante entre nosotros hoy en día por cierto, que propugna la elaboración de proyectos de trabajo que han de ser resultado de un contraste entre teoría y práctica, y que han de ser, así entendidos, una herramienta de trabajo básica, consensuada y compartida. (Lorenzo, 1995). Se pretende de este modo alcanzar la vertebración del conocimiento profesional a través de la práctica indagadora y la reflexión y búsqueda de concepciones que amplíen y reconstruyan la acción educativa. «La práctica autorreflexiva ha de completarse con el intercambio enriquecedor del diálogo profesional con los compañeros de la etapa y del ciclo.» (Medina, 1995). De tal modo es esto así, que una práctica reflexiva de aula es valiosa precisamente porque las creencias humanas, las ideas, los pensamientos influyen en la percepción de los hechos, generan nuevos conocimientos y condicionan la secuencia de los procesos venideros. Esa práctica influida por los conocimientos de los profesores motiva a los agentes a conocer los resultados de su esfuerzo y, adecuadamente monitorizada, señala cómo se cambia (Villar, 1995).

La procedencia de esta línea de investigación, como es bien conocido, tiene su punto de partida en los análisis de Schön (1983, 1992) cuyo intento se asienta, precisamente, en la pretensión de fijar las bases de una nueva epistemología de la práctica educativa que pretende aproximarse a la fuente generadora del conocimiento profesional del docente. Detrás de este objetivo se encuentra, obviamente, el de diseñar un nuevo modelo de formación de profesores como profesionales reflexivos. En esta línea de pensamiento, Schön puso de manifiesto que existe una forma de conocimiento *-conocimiento en acción-* que es el modo característico del conocimiento práctico ordinario el cual, aun siendo tácito en la realización de la actividad ordinaria, puede ser reconocido mediante la reflexión en la acción de los profesionales. Cuando estas reflexiones se contrastan, sistematizan y difunden se origina conocimiento científico. Esta es, para Schön, la nueva epistemología derivada de la práctica.

Fenstermacher (1994), basándose en estudios que continúan y tratan de profundizar en la obra de Schön, llega a la conclusión de que esta forma de generar conocimiento, aunque surge de planteamientos convincentes, no alcanza todavía los niveles precisos para fundamentar una nueva epistemología del conocimiento educativo, precisamente por las dificultades existentes a sistematizar los logros conseguidos. En realidad, «la contribución de Schön a una nueva epistemología de la práctica, alternativa a la dominante, asentada sobre la teoría de Dewey sobre la relación entre conocimiento y experiencia, reafirma el pensamiento de éste sin avanzar grandes pasos,» (Bolívar, 1994).

El fondo de la cuestión lo ha planteado muy bien Fenstermacher (1994), al hacer ver que el conocimiento del profesor posee un status científico discutible, toda vez que precisamente por darse en él una identificación entre conocedor y conocido, subsiste el problema de discriminar cuál es el conocedor y cuál es el conocido. Basándose en estos análisis, Mumby y Russell (1993) concluyen que, si bien es una técnica aceptable, el estudio del pensamiento del profesor carece de fundamentación para convertirse en origen de una nueva epistemología. Por esta razón, Shulman (1988) mantiene una posición crítica ante el auge del movimiento de la reflexión como base para la formación del profesorado, añadiendo a esta tendencia la necesidad de que la reflexión debe localizarse en los diferentes contenidos sobre los que actúa, puesto que la reflexión como proceso no se realiza en el vacío. El programa de investigación de Shulman, que ha configurado en lo que denomina *Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica*, constituye un interesante intento para determinar el conocimiento base requerido para el ejercicio de la enseñanza, a fin de diseñar un nuevo modelo para la formación del profesorado que conduzca al entendimiento de la función del profesor como una actividad profesional basada sobre fundamentos sólidos (Bolívar, 1993).

Si hubiéramos de extraer alguna derivación aplicable a las prácticas relacionadas con los procesos de innovación diríamos que, de conformidad con la línea de investigación a la que acabamos de hacer referencia, el pensamiento del profesor constituye una fuente de interés para elaborar el diagnóstico adecuado de la realidad educativa; el pensamiento del profesor necesita, no obstante, apoyos ajenos al mismo como elementos de contraste en orden a la consolidación rigurosa de sus hallazgos.

LA DIMENSIÓN PROFESIONAL DE LA ACTIVIDAD EDUCATIVA

Desembocamos de este modo en uno de los aspectos más traídos y llevados últimamente en la literatura pedagógica sobre la actividad de los docentes en el desempeño de sus responsabilidades: el carácter profesional de la actividad educativa.

Las ocupaciones que conocemos como profesionales en la organización actual de nuestra sociedad deben cumplir al menos tres rasgos para que puedan ser consideradas como tales:

- a) Los procedimientos empleados por quienes ejercen la actividad profesional deben proceder de un fondo de conocimientos teóricos obtenidos a través de métodos considerados como científicos.
- b) Quienes ejercen la profesión han de subordinar todas las actuaciones incluidas en su ámbito propio de acción al interés del destinatario de ellas, el cliente, que se convierte así en el referente principal de las mismas.
- e) A fin de salvaguardar este interés de los clientes, los miembros de una profesión se reservan el derecho a formular juicios autónomos, exentos de limitaciones y controles externos de origen no profesional. (Carr y Kernmis, 1988)

Se puede afirmar que, tal y como transcurren las cosas en la actualidad, ninguna de las facetas mencionadas aparece consolidada en el mundo de la actividad docente en orden a considerarla como una actividad profesional si tornamos como referencia las siguientes consideraciones.

1.- La actividad investigadora aparece para los docentes como algo esotérico, escasamente relacionado con lo que llevan a cabo en sus acciones ordinarias, Jackson (1991) ha mencionado a este respecto cuatro rasgos que ponen de manifiesto la simplicidad conceptual revelada en el lenguaje de los profesores:

- a) Una visión no compleja de la causalidad.
- b) Un enfoque más instintivo que racional de los acontecimientos que tienen lugar en el aula.
- e) Una postura obstinada y no abierta a la hora de enfrentarse con la posibilidad de acceder a prácticas alternativas.
- d) Una notable pobreza en la elaboración de definiciones asignadas a los términos abstractos (Jackson, 1991.)

Este autor llega, incluso, a insinuar que estos rasgos son consustanciales a la actividad de los docentes, de tal modo que, si se cambiaran los indicadores mencionados, tal vez éstos tuvieran un mayor aplauso de la comunidad científica, pero nadie podría garantizar el éxito «en una clase de tercero o en un patio lleno de niños» (Jackson, 1991, p. 182).

2.- La actividad educativa es difusa, polisémica en sus formas de entenderla, abierta a muchas eventualidades, sin que exista la posibilidad, como es el caso, por ejemplo, en la Medicina, de delimitar clara e inequívocamente cuál es el interés del cliente ni la duración, principio y fin del proceso al que éste se encuentra sometido.

3.- El derecho de los docentes a formular juicios autónomos posee tal cúmulo de limitaciones (procedentes de padres, administración educativa, alumnos y la sociedad en general) que nadie sabe dónde comienza o termina la fiabilidad de los puntos de vista competentes ni quiénes son sus auténticos detentadores. (Carr y Kernmis, 1988).

La conclusión que se deriva de este análisis es relativamente clara: para que la actividad educativa adquiera la consideración de actividad profesional socialmente consolidada debe, en primer lugar, fundarse en hallazgos teóricos; en segundo lugar,

se debe alcanzar una autonomía profesional limitada únicamente por el interés educativo de los educandos y, finalmente, se deben fijar las responsabilidades y competencias de los que desarrollan la docencia, diferenciándolas claramente de las que puedan detentar otras partes integrantes de la sociedad en general interesadas en el proceso educativo.

Elliot ha insistido en estos argumentos indicando que el desarrollo profesional de los docentes debe incluir como elementos esenciales una nítida conciencia de todos los elementos que configuran su actividad en clase, pero también de las estructuras institucionales, sociales y políticas que condicionan y modelan esa actividad; es más, el profesional de la educación debe encontrar las vías más acertadas para contribuir a cambiar, mejorándolas, esas estructuras. (Elliot, 1990). Podríamos decir, en otras palabras, que el docente tiene que acometer, como algo consustancial a su actividad profesional, el derecho de comunicarse de manera eficiente con el entorno que lo circunda.

De tal modo es esto así que «el desarrollo profesional de los docentes individuales requiere un proceso de reflexión cooperativo, más que privado» (Elliot, 1990, p. 79). La reflexión privada es, en un primer momento, útil para proporcionar elementos de juicio iniciales, pero debe abocar a una cultura común, a un cuerpo compartido de conocimientos profesionales; si éste no existe, la pretensión de convertirse en profesionales puede quedar vacía de sentido para los profesores. Entendidas así las cosas, el desarrollo profesional de los docentes constituye un proceso de autodeterminación basado en el diálogo colegiado que se derivaría de la comprensión compartida de los problemas. De este modo los centros educativos llegan a convertirse en comunidades de cooperación, eludiendo la condición que muchas veces ostentan de sistemas impersonales de tareas y roles.

En consecuencia, la consolidación de la profesión docente se alcanzará en tanto en cuanto se contribuya desde ella a renovar el contexto en que se desenvuelve su actividad. En este sentido, los docentes que mejor quedarían incluidos en la categoría de profesionales de la educación serían aquellos que, eludiendo planteamientos tradicionales superables, enseñen en un proceso de interacción viviente con su propia clase, reflexionen sistemáticamente sobre su trabajo, soliciten ayudas y críticas, difundan experiencias e incorporen reflexiones y aportaciones de otros miembros de la comunidad profesional.

En el intento de clarificar lo que podríamos denominar como claves de la profesión docente, podemos constatar la existencia de tres estilos claramente comprobables en el análisis de la sociología profesional de los educadores.

Existe, en primer lugar, una tendencia a ejercer la actividad educadora dentro de lo que se puede inscribir bajo la denominación de *estilo técnico*, que agruparía a todos aquellos educadores a quienes preocupa fundamentalmente el *cómo* realizar adecuadamente aquellas actividades que les son reclamadas como propias de su función, rechazando la posibilidad de atribución a su responsabilidad de cualquier

implicación en el qué *hacer* ni el porqué ni *para* qué de la misma. Puede comprobarse que se trata de un posicionamiento muy jerárquico e individualista, que, en el fondo expresa con su actitud una evidente resistencia al cambio y a la innovación derivada de unos esquemas cognitivos y personales rígidos. Para este grupo-tendencia de profesionales el cambio acarrea consigo el riesgo del esfuerzo adicional para la puesta al día científica y didáctica; quienes se incluyen en esta tendencia no tienen, por otra parte, el hábito del trabajo en equipo, y, en el fondo, se sienten amenazados por los cambios, unas veces por puro conformismo o porque son incapaces de «cambiar sus hábitos y sus seguridades, porque se resiste, en fin, quien ve en peligro sus privilegios y derechos adquiridos» (Trillo, 1994).

Un segundo tipo de profesionales de la docencia podrían quedar incluidos en lo que Trillo denomina *estilo práctico*, a quienes interesa también el qué y el *para* qué de su actividad profesional; conocen el papel de intermediarios que les corresponde en la puesta en práctica de la actividad educativa, asumen su compromiso como responsables de reflexionar sobre su participación en esa tarea y se implican también en la necesaria actualización técnica y científica; poseen, asimismo, esquemas cognitivos flexibles y abiertos, 10 que les provoca una actitud bien dispuesta hacia el cambio, sin que sea precisa la participación de la jerarquía en su planteamiento y dinamización. Junto a estas características, los profesionales prácticos tienen unos posicionamientos excesivamente personales que con facilidad derivan hacia el individualismo en la acción.

Un tercer grupo-tendencia estaría constituido por los que podríamos incluir en *el estilo crítico*, caracterizados básicamente por los rasgos definidores de la tendencia mencionada precedentemente y, además, por la conciencia de las litnitaciones que poseen las estructuras sociales que condicionan su labor, y, sobre todo, por su voluntad de participar en su eliminación o mejoramiento. «Lo que da forma y sustancia al estilo crítico es la idea de una comunidad participativa y democrática dedicada a reflexionar sobre sí misma y comprometida *con* el desarrollo de la educación». (Trillo, 1994, p. 74). Obviamente, es este tercer tipo de profesionales el que responde de manera más adecuada a los componentes actuales de un perfil capaz de hacer frente a los desafíos con los que se enfrenta elejercicio de una actividad cada vez más aceptada, pero también cada vez más cuestionada.

Con el objetivo de contribuir a la consolidación profesional de la actividad educadora Pleyán ha llamado la atención sobre lo que ha denominado *actividad persuasiva*, de la *enseñenze*, con 10 que rechaza la tendencia que la sitúa únicamente como una actividad comunicativa. Entendida así, las actitudes de quienes enseñan revisten una importancia excepcional y deben estar acompañadas por dos rasgos fundamentales: la sinceridad y la honestidad, además de encontrar las vías adecuadas para una cooperación afectiva con sus compañeros; lo más interesante, en todo caso, de la aportación de esta autora es la denuncia de algunas falacias que con frecuencia se presentan entre los profesionales de la docencia, y curiosamente, con apariencias

de novedad que casi siempre esconden grandes limitaciones de competencia o responsabilidad. Una de ellas es presentar el trabajo escolar como una pura actividad lúdica, o el estudio como un simple juego, poniendo de este modo las cosas al revés de su verdadero sentido, puesto que el recurso a la actividad lúdica es, correctamente entendido, una forma de provocar el esfuerzo creador por parte de los alumnos. Otras veces se plantean exigencias a los estudiantes sin dar ejemplo en uno mismo de lo que debe hacerse, como lo demuestra el caso de muchos profesores que reclaman para sus alumnos la obligación del estudio sin ponerlo en práctica ellos mismos. En otras ocasiones se presenta el conocimiento como algo definitivo y acabado, lo que provoca en los alumnos la creencia de que ya no es posible contribuir en nada a su crecimiento, depuración y consolidación. (Pleyán, 1991).

Coincidente con las propuestas que venimos mencionando, encaminadas a incrementar el profesionalismo en la enseñanza, Shulman (1986, 1987) ha reivindicado como uno de los componentes que legitiman la profesionalidad de los profesores el conocimiento del contenido de la materia objeto de enseñanza. Para este autor la competencia de los docentes en las materias que enseñan es un criterio esencial para establecer la calidad del profesor, por lo que resulta oportuno reorientar la investigación didáctica en este sentido. La propuesta de Shulman va más allá de la simple mención de hechos, conceptos, principios para profundizar en lo que denomina *conocimiento didáctico del contenido*, que incluye los conocimientos de la materia y los recursos didácticos para su enseñanza. Un indicio de que los intentos de este autor van por el camino necesario en nuestros días, lo proporciona el hecho de que una de las necesidades más sentidas por los profesores universitarios cuando comienzan a dar clases está precisamente en superar la inseguridad que experimentan sobre el dominio de los conocimientos relacionados con la disciplina que imparten (Buendía, 1995). Se explicaría, pensamos nosotros, este problema, en función del acelerado ritmo de producción de conocimientos nuevos en todas las ramas científicas, tan propio de nuestra época, que hace indispensable una continua renovación de los conocimientos disponibles por los profesores.

LA INVESTIGACIÓN DEL PROFESOR EN LA PRÁCTICA

Como dejó establecido Schön en 1983, las relaciones entre la práctica profesional de los educadores y el conocimiento que la fundamenta están dominadas por el modelo de racionalidad técnica, que supone que los problemas prácticos son, ante todo, técnicos, es decir, que se enfrentan al desafío de encontrar medios eficaces en orden a alcanzar determinados objetivos, de tal manera que los profesionales que acometen una práctica deben:

- a) Conocer los principios teóricos específicos que sustentan la práctica.
- b) Conocer las técnicas específicas que pongan en relación los objetivos a conseguir con la teoría.
- e) Poseer la destreza necesaria para aplicar los principios y las técnicas.

En esta secuencia los pasos a) y b) los llevan a cabo especialistas; el tercero lo realizan los prácticos. Según este punto de vista, y aplicando la cuestión al terreno de la educación, los profesores serían los prácticos que ejecutan 10 que otros -los especialistas- han preparado para ellos. De acuerdo con esto no es necesario que los profesores participen, ni siquiera conociendo sus fundamentos, en la investigación educativa básica ni en su desarrollo. Se supone que los problemas de la práctica admiten su inclusión en soluciones de carácter general; se trataría, entonces, de acertar con la solución más adecuada y ponerla a disposición de los prácticos. De este modo se establecen dos niveles profesionales en la educación: las profesiones principales, encargadas del diseño de soluciones y las secundarias -la de los profesores- que se encargan de ejecutarlas.

Frente a este planteamiento -como ya hemos expuesto anteriormente- Schön propuso el modelo de reflexión en la acción, según el cual en muchas ocasiones no se actúa conforme al modelo de racionalidad técnica, sino de forma espontánea, basándose en la comprensión tácita o intuitiva de la naturaleza del problema, de sus causas y de las soluciones posibles; así, el conocimiento se asocia a la acción. «El pensamiento y la acción se confunden» (Schön, 1983). Entendidas así las cosas, el conocimiento profesional consiste en teorías prácticas o marcos conceptuales que subyacen en las prácticas profesionales. Estas teorías prácticas se rigen por el interés de llevar a cabo prácticas coherentes con los valores que las actividades profesionales tratan de alcanzar.

El fecundo planteamiento de Schön ha abierto un riquísimo camino de reflexiones e investigaciones cuyo despliegue no ha hecho más que comenzar, si bien cada vez se van situando sus ejes orientadores sobre pilares más firmes, como consecuencia de algunas críticas que han contribuido de manera muy eficaz a eliminar o clarificar planteamientos ingenuos o utópicos del modelo. (Fenstermacher, 1994). En todo caso nos interesa destacar aquí que de esta línea de pensamiento se deriva una nueva concepción del profesional de la enseñanza como alguien que investiga y crea su propio quehacer utilizando para ello de forma crítica aportaciones de muy diverso origen. Acaso una de las personalidades que en los últimos años más han contribuido a la consolidación de este punto de vista sea Stenhouse (1984), quien ha insistido en que esta idea comporta además una estrategia docente que invita al profesor a situarse en el papel de aprendiz en el desempeño de su trabajo, de modo que su vida en el aula amplía más que restringe sus horizontes intelectuales. Una buena lección, en este caso, sería aquella en la que el propio profesor aprendiera cosas que antes no conocía. «Esta estrategia de enseñanza se designa como enseñanza basada en el descubrimiento, en la investigación» (Stenhouse, 1984, p. 70). Los aspectos más superficiales de las disciplinas pueden impartirse a través de la simple intuición, pero la capacidad para pensar dentro de las disciplinas sólo puede ser enseñada mediante la investigación.

Lo más destacable de la enseñanza basada en la investigación está en admitir el hecho fundamental de que se puede enseñar a pensar dentro de una disciplina tanto

a niveles elementales como en sus estadios más desarrollados. Por lo demás, la enseñanza basada en la investigación debe consistir en la transmisión de las estrategias de investigación en diferentes disciplinas, es decir, el dominio de los principios de procedimiento de cada ciencia. Sólo desde estos planteamientos la profesión docente conduce a un perfeccionamiento continuo de quienes la ejercen.

Las reflexiones de Stenhouse, a quien estamos sintetizando en este pasaje, conducen a expresiones rotundas, indicadoras de metas tan elevadas para la profesión docente que, a veces, si se desprenden del contexto didáctico para el que fueron escritas, pueden incluso desorientar. «Se trata de la idea relativa a una ciencia educativa en la que cada aula sea un laboratorio y cada profesor un miembro de la comunidad científica». (Stenhouse, 1984, p.194). Por donde se concluye en la concepción del profesor como alguien que ejerce una profesión de carácter amplio, en el sentido que dio a esta expresión Hoyle en 1972. En suma, las características más destacadas de este profesional en sentido amplio serían la capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante el autoanálisis sistemático, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula.

Las ideas de Hoyle, Stenhouse, Schön y Elliot vienen ejerciendo una gran influencia en los últimos años, como queda dicho y, por supuesto, han llegado a ejercerla sobre el contexto español, El propio marco reformador iniciado a partir de 1990 con la publicación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo incluye en su propia filosofía la intención clara y explícita de apoyar la investigación en el marco de las instituciones escolares. La investigación así entendida se concibe, por una parte, como un instrumento para mejorar la profesión docente, pero también como un recurso para dar paso a una nueva concepción de la educación como un proceso cambiante, vivo, dinámico, no como algo condenado a rutinas esterilizantes. Entre nosotros, hasta ahora, las investigaciones educativas se han realizado al margen del contexto escolar. Se reclama ahora que los profesores participen activamente en los procesos de investigación, en una tendencia que se manifiesta en tres direcciones principalmente.

- a) Proporcionando recursos para que se realicen investigaciones en los centros.
- b) Proporcionando medios para la promoción científica de los profesionales de la docencia.
- e) Capacitando a los futuros maestros para la investigación desde su período de formación.

En armonía con estas tendencias se ha venido defendiendo en los últimos años la idea de que el marco privilegiado para la formación permanente de los profesores está precisamente en los propios centros donde ejercen su labor. Esta formación en centros debería estar presidida por los siguientes criterios (Escudero, 1993).

- a) Debería crear conciencia de su necesidad en los contextos concretos en que los profesores ejercen su actividad.

- b) Los 'propios centros deberían disponer de espacios donde los profesores pudieran reflexionar individual y colectivamente sobre su práctica, con una mínima dotación de recursos materiales y funcionales.
- e) La formación en centros debería entenderse como una palanca hacia el cambio continuado dentro de los centros, haciendo caer las posturas inmovilistas infundadas.
- d) La formación en centros debe abrir el camino hacia la cultura democrática abierta y participativa, sustituyendo o eliminando prácticas puramente individualistas.
- e) Debería, asimismo, fomentar la aparición de modelos pedagógicos que potencien una enseñanza constructiva y emancipatoria.
- f) En último término, la formación en centros debe conducir al fomento de la crítica y al análisis continuo de la realidad.

Una formación permanente del profesorado entendida dentro de los parámetros a los que nos estamos refiriendo aquí originará un nuevo perfil del profesor que habría de incluir como referentes básicos los siguientes:

- a) La comprensión adecuada y actual de las bases psicopedagógicas de su labor.
- b) El conocimiento adecuado del contenido de las propuestas reformadoras.
- e) La capacidad para analizar la realidad concreta.
- d) El desarrollo de los componentes del curriculum en armonía con el medio en el que tiene lugar.

LA AUTONOMÍA PROFESIONAL DE LOS EDUCADORES

En el contexto sociopolítico en que se desenvuelve la educación española desde 1978, año en que se consolidó el periodo constituyente del último tramo de nuestra historia, hubo unos primeros momentos en que muchos profesionales llegaron a pensar que su nivel de autonomía iba a quedar gravemente quebrantado con la puesta en práctica de los diseños de participación social que la Constitución Española contenía. Entendemos que aquellos celos carecían y carecen de fundamento y que, por el contrario, el trabajo de los docentes debería tomar cada vez más como punto de apoyo imprescindible la participación del conjunto de fuerzas que confluyen en torno a la institución escolar,

Las posibilidades de participación del entorno social, así, se convierten en un importante resorte potenciador de la actividad de los profesores, sobre todo si se piensa que hasta tiempos recientes, éstos han desarrollado su labor en un ambiente de difícil soledad, puesto que el docente venía siendo conocido como un solitario detentador de determinadas claves culturales que muy pocos compartían. A partir de una determinada época, las cosas han comenzado a cambiar, como consecuencia, sobre todo, de la democratización de los bienes culturales y la voluntad de participar en su difusión el conjunto de la sociedad. Por tanto, el maestro está abandonando su condición de detentador minoritario de bienes culturales para pasar

a ser partícipe de ellos en una sociedad sensible cada vez más hacia el objetivo de su posesión.

En esas circunstancias, la labor del profesional de la educación debe tender a convertirse en un colaborador especializado del proceso de creación y difusión de la cultura. En dicho proceso, el trabajo del profesor perderá de independencia cuanto ha de ganar en solidez y aceptación. La autonomía de los profesionales de la enseñanza comenzará donde termina la capacidad de acción e influencia de los restantes agentes educadores, es decir, allí donde él pueda obrar con más solvencia y eficacia que ninguno de los otros.

La función educadora se asienta, junto al dominio de la cultura, en la posesión de recursos destinados a que los alumnos se enriquezcan con ella. En vísperas del momento en que la posesión de bienes culturales va a ser cada vez más común a todos los ámbitos sociales, ha de ser el segundo de los extremos mencionados el que dará solidez, consistencia y autonomía a la profesión de educador. Stenhouse, con su indiscutible autoridad, ha expresado similares puntos de vista en afirmación tan clara y enriquecedora que no nos resistimos a reproducir: «Los buenos profesores son necesariamente autónomos en la emisión de juicios profesionales, no necesitan que se les diga lo que tienen que hacer. No dependen, profesionalmente hablando, de los investigadores o administradores, los innovadores o supervisores. Esto no significa que no sea bien recibido el acceso a las ideas creadas por otras personas en otros lugares y en otros momentos. Ni que rechacen consejos, asesorías o apoyos. Pero saben que las ideas y las personas no son de mucha utilidad real hasta que son diluidas en la parte sustancial del propio juicio de los profesores». (Stenhouse, 1984, p. 69).

Es evidente que la autonomía profesional de los educadores tiene una relación directa con el conjunto de decisiones que éstos son capaces de tomar en el ejercicio de su actividad. La forma en que se toman esas decisiones posee una importante influencia sobre la sensación de ajuste profesional que llegan a sentir los profesores. Cuando éstos se perciben a sí mismos como más autónomos y con mayor capacidad de control sobre sus tareas, se comprometen más con ellas y se esfuerzan más en contribuir al logro de sus objetivos. Este sentido de autonomía se intensifica especialmente cuando los profesores toman decisiones relacionadas con los objetivos educativos, la evaluación de programas y la organización de actividades de formación. «Por el contrario, cuando participan poco en lo que sucede en los centros educativos y se producen pocas oportunidades de emitir juicios profesionales, se produce distanciamiento y desinterés por el trabajo docente» (Del Carmen, 1990).

Por su parte Pérez Gómez ha matizado el sentido de la autonomía de los profesores, indicando que ésta debe fundarse siempre en el proceso complejo, dialéctico y democrático en que consiste la educación. La escuela posee una doble dimensión en las sociedades evolucionadas: socializar y educar en la crítica. A las instituciones democráticas corresponde el control de la primera de esas funciones,

mientras que a los profesores corresponde la realización de la segunda en un contexto en que «la función educativa de la escuela exige la suficiente independencia intelectual para sostener, cuando es necesario, posturas discrepantes, que cuestionen los influjos socializadores procedentes incluso de instancias legitimadas democráticamente» (Pérez Gómez, 1.993, p. 29).

Ahora bien, para alcanzar unos niveles de autonomía reales y no ficticios, los profesores, como tantas veces se ha dicho, deben acomodar sus estructuras de pensamiento y lenguaje a concebir su trabajo como algo situado más allá de las paredes de sus aulas. Cuando no se alcanza esta meta se incurre una y otra vez, no en una autonomía fecunda como la que venimos mencionando en este apartado, sino en una cultura centrada en el individualismo y en el conservadurismo más superficial. «Centrarse en el aula no se vive por los docentes como aislamiento, sino que, por el contrario, les proporciona la ilusión de que allí son autónomos, de que tienen el control de lo que ocurre» (Blanco, 1993).

Es probable que tengamos que reflexionar algo más, como ha propuesto Gimeno, sobre la posibilidad de que el individualismo de las prácticas profesionales, tan extendido en nuestros días, tenga algo que ver con una cierta sensación de inseguridad personal que puede estar extendida entre los profesores por no haberse llevado a cabo de forma adecuada el proceso de participación al que aludíamos al principio de este apartado. Es probable, también, que la libertad de pensar, de comunicar y de innovar no encuentre su contexto más adecuado en presencia de observadores externos cuyo papel no se adivina con entera claridad (Gimeno, 1993). O probablemente esté aquí una de las claves del malestar docente del que se viene hablando con cierta reiteración en los últimos años sin que, tampoco en este caso, se acierte a situar con precisión su alcance y fundamentos.

BIBLIOGRAFÍA

- BLANCO, N. (1993) "La cultura institucional de la enseñanza". Cuadernos de *Pedagogía*, 213, 66 . 71.
- BOLÍVAR BOTIA, A. (1995) *El conocimiento de la enseñenze*. Granada: FORCE.
- BUENDÍA, L (1995) "La formación profesional del profesorado". *Congreso Nacional sobre Orientación y Evaluación Educativa*. La Coruña, 18 . 20 de Abril de 1995. Ponencia.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- DEL CARMEN, L (1990) El proyecto curricular de centro, en M. T. MAURI (Coord) *El Curriculum en el centro educativo* Barcelona: Horsori.
- ELLIOT, J, (1990) *La investigección-ección en educación*. Madrid: Morata
- ESCUDERO, J. M. (1993) "Formación en centros e innovación educativa". Cuadernos de *Pedagogía*, 220, 81· 84.
- FENSTERMACHER, (1994) The Knower and the Known. The nature of Knowledge in Research on Teaching, en DARLING-HAMMOND, L (Ed.) *Review of Reseerch in Education* 20. Washington: AERA, 3-56.
- GIMENO, J. (1993) "El profesorado: ¿Mejora de la calidad o incremento del control?". Cuadernos de *Pedagogía*, 219, 22 ·27.
- HOYLE, E. (1972) "Educational innovation and the role of the teacher". *Forum*, 14, 42 . 44.
- JACKSON, PH. W. (1991) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, (Edición original, 1968)
- LORENZO, M. (1995) "Componentes Organizativos de la Escuela Infantil, Proyecto de Centro". II *Congreso Internacional de Educación Infantil: Investigaciones y Experiencias*. Córdoba 15 a 17 de Marzo de 1.995. Ponencia.
- MEDINA, A. (1995) Elaboración de un modelo para valorar el diseño curricular de un centro, en A. MEDINA y L. M. VILLAR ANGULO. (Coords.) *Evaluación de Programes Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Universitas.
- MUMBY, H. & RUSSELL, T.(1993.) "Reflective Teacher Education. Technique or Epistemology?" *Teaching and Teechet Education*, 9 (4), 431 . 438.
- PLEYÁN, C. (1991) "El discurso docente, una actividad persuasiva". Cuadernos de *Pedagogía*, 175, 16 . 19.
- SCHÓN, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, Inc,
- SCHÓN, D.A.(1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona -Madrid: Paidós- MEC.
- SHULMAN, L S. (1989) Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea, en M.E. WITTRUCK (Ed.) *La investigación de la enseñenze. Enfoques, teorías, métodos*. Barcelona: Paidós . MEC.

- STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata (Ed. original, 1981).
- TRILLO, F. (1994) "El Profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela". Cuadernos de *Pedagogía* 175, 16 . 19.
- VILLAR, L. M. (1995) El Sistema Integrado de evaluación (S. I. E.) Aplicado al Programa de Formación Permanente de Equipos Directivos en A. MEDINA y L. M. VILLAR ANGULA (Coords.). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas.

Activadores creativos para la renovación didáctica del profesorado

ALMUDENA BLANCO AREAS - M^a DEL CARMEN REGUEIRO SEXTO
Universided de Santiago

Nosotras a través de la aplicación de los Activadores Creativos con los profesores/as pretendemos que ellos los interioricen y los practiquen para así sacarle el mayor partido a la hora de desarrollarlos con sus alumnos.

CREATIVIDAD EN LA LOGSE

Los activadores son actividades muy sencillas, concretas y fáciles de aplicar a cualquier asignatura o área, y que estimulan la imaginación, la agilidad mental, la expresión viva y el aprendizaje significativo y constructivo.

De este modo, el profesorado podrá garantizar el desarrollo del artículo 2 punto 3 que aparece en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) que dice: "La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios": entre los que nosotros destacamos el apartado "d": "El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico".

El desarrollo de las capacidades creativas no sólo aparece en la LOGSE, sino que también se contempla muchas veces como un objetivo a conseguir en el Diseño Curricular Base (o una actitud, e incluso un contenido). Por ejemplo en el caso del DCB gallego de primaria, dos de los objetivos generales para Educación Primaria son:

- * *"Comunicarse utilizando medios de expresión verbal, matemática, corporal, visual, plástica o musical, desenvolvendo a sensibilidade estética, a creatividade e a capacidade para disfrutar das obras e manifestacións artísticas".*
- * *"Identificar e lormuler interrogantes e problemas a partir da súa experiencia diaria, utilizando tanto os seus coñecementos e os recursos materiais ó seu alcance como a colaboración ou a axuda doutras persoas para resolvelos de forma creativa e autónoma",*

Estos son dos ejemplos, pero aparece otras muchas veces como objetivo general de cada una de las áreas, y aunque como todos sabemos, el DCB es un documento elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia y completado con propuestas por las Comunidades Autónomas con competencias educativas, como es el caso de Galicia, en el que se pretende diseñar los objetivos generales de etapa, las áreas curriculares y los bloques de contenido, todo ello con carácter prescriptivo. Y el equipo docente a la hora de elaborar el Proyecto Curricular de Centro tendrá en cuenta el DCB, concretando, seleccionando los objetivos y contenidos para elaborar el proyecto coherentemente con las necesidades del centro y los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A la hora de elaborar el Proyecto Curricular de Centro los profesores tendrán que prever que el principio que aparece en la LOGSE sobre el desarrollo de la Creatividad debe estar contemplado, y nada mejor para ello que la puesta en práctica de estas pequeñas actividades (A.C.) que, como ya dijimos, son aplicables a cualquier área. Además de que con ello también podemos fomentar un aprendizaje significativo y constructivo.

APORTACIÓN DE LOS ACTIVADORES AL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO y CONSTRUCTIVO

Desde nuestro punto de vista los activadores se enmarcan en el aprendizaje significativo-constructivo porque:

El alumnado se acerca al conocimiento de una forma dinámica e interpreta la información de lo que le llega del exterior.

El alumnado construye el conocimiento reestructurándolo a través de lo que conoce. Ordena las ideas que surgen durante el desarrollo de los activadores y llega no sólo a asimilar los conceptos en un determinado ámbito, sino que los puede manejar en diferentes situaciones.

Los/as alumnos/as realizan los activadores guiándose por unos pasos orientativos que atienden a sus necesidades. El profesorado tendrá que hacer las adaptaciones pertinentes con el fin de conectar con los conocimientos previos de cada alumno/a. Lo que se pretende con los activadores es que el alumnado no sólo asimile el nuevo conocimiento, sino que mejore su potencial creativo. El profesorado deberá desarrollar al máximo las habilidades creativas del alumnado, por este motivo tiene que cuidar el planteamiento para que ellos generen el mayor número de ideas durante el desarrollo y la aplicación de los activadores.

Con los activadores se presta atención a los contenidos y a la interacción social. Es evidente que un conocimiento nuevo se construye a partir de unos previos. Cada individuo tiene unas determinadas construcciones mentales y experiencias personales únicas y diferentes de los demás, esto hace que

asimilen el conocimiento de diferentes formas. Los activadores posibilitan el intercambio de opiniones sobre el conocimiento a estudiar, porque cada alumno/a escucha las aportaciones de los demás a la hora de abordar el proceso de trabajo.

PRINCIPALES ACTIVADORES

En la 1ª edición del *Manual de Activación Creativa* aparecen dieciocho activadores; en su 2ª edición (reformada) se redujo a diez porque creímos que era más importante trabajar aquellos activadores que ofrecen mejores resultados con los/as profesores/as y con los/as alumnos/as. Estos diez activadores persiguen diferentes objetivos, aunque les une uno común que es el de fomentar la creatividad.

Los Activadores Creativos son:

Torbellino de Ideas: (Brainstorming) Técnica diseñada por Osbom en 1953 que pretende dado un tema decir todo lo que se nos ocurra sobre él siguiendo las *tres reglas básicas* que son:

Posponer la crítica, no rechazar ni censurar ninguna idea por absurda y extraña o rechazable que parezca.

Escuchar a los demás para añadir, mejorar sus ideas sin entrar en crítica. Proceder con rapidez sin pararse en discusiones de ningún tipo, cada sujeto suelta una frase o expresión sin largas explicaciones. (Prado, 1982)

Este activador se puede aplicar a todas las áreas, sobre todo para fomentar la motivación, el desarrollo de la socialización y la implicación directa del niño en el desarrollo de cualquier terna.

Los *objetivos* que se pretenden conseguir son:

Fomentar la libertad de expresión (fluencia ideacional, agilidad y flexibilidad mental)

Desinhibición grupal (clima social de libertad, de expresión, de respeto, tolerancia)

Búsqueda Interrogatoria: Consiste en hacer preguntas, preferentemente divergentes, sobre un terna, y tratar de responderlas. Las preguntas divergentes son aquellas que no tienen una respuesta dada por la cultura y que tienen múltiples respuestas, por lo tanto no son preguntas que se pueden responder con sí o no. Este tipo de preguntas comienzan con partículas como:

¿Para qué sirven?

¿Por qué ocurrió?

¿Con qué se relaciona?

¿Cómo se obtiene?

¿Qué efectos produce?

¿Qué características posee?

Con estos datos ya podríamos formular preguntas y tratar de contestarlas de la forma más creativa posible.

A la hora de aplicar este activador en la escuela se puede aplicar a cualquier área, se puede hacer un diagnóstico de los intereses de investigación que despiertan curiosidad en el sujeto, y también se puede conseguir ver la realidad teniendo presente otros puntos de vista más originales y fantásticos, además de lógicos.

Los *objetivos* que se pueden conseguir con su aplicación son:

Potenciar y estimular la capacidad de descubrimiento, de preocuparse por la indagación en un tema.

Generar interés, métodos y forma de aprendizaje manteniendo viva la curiosidad por el saber.

Analogía Inusual: Se basa en la técnica sinéctica de Gordon, y consiste en comparar dos elementos distantes entre sí; a continuación se establecen las semejanzas y oposiciones entre ambos elementos; y por último, se consigue crear o diseñar un objeto que integre las características de los elementos de los cuales partimos.

Se puede aplicar a cualquier área y agudiza el ingenio revitalizando la percepción visual interna.

Los *objetivos* a conseguir con la aplicación de la Analogía inusual son:

Desarrollar la asociación lógica de fenómenos muy dispares. .

Acostumbrarse a ver la realidad intercomunicada, creado una curiosidad permanente que fomenta el comprender, comparar, criticar y sintetizar lo diverso.

Metamorfosis Total del Objeto: Consiste en concebir los objetos como algo que 'cambia y se modifica de forma constante, y en imaginar el objeto con nuevas formas, estructuras, utilidades, tamaños, colores,...

Se puede aplicar a cualquier área, aunque se adapta mejor a la artística, y genera una personalidad abierta al cambio natural-artificial-fantástico como una actitud mental y vital.

Con la aplicación se puede conseguir el siguiente *objetivo*:

Visualizar y estimular la fantasía del pensamiento visual primigenio, flexible, transformativo, ágil; frente al procesamiento reproductivo, conformativo de la realidad estática.

Juego Lingüístico: Se pretende jugar con las palabras, tratando de romper con los estereotipos, creando nuevas expresiones, palabras,... Consiste en: decir los múltiples significados de la palabra; analizar su estructura y crear otras nuevas; y, escribir expresiones afines a la palabra dada, es decir, conseguir una familia de palabras semántica y/o léxica. Una vez que tengamos todas esas palabras y expresiones nuevas podremos crear un diccionario de palabras nuevas.

Se puede aplicar al área del lenguaje y se consigue motivar hacia la parte del lenguaje que frecuentemente resulta aburrida y sin interés para los niños/as. Con su aplicación se consigue:

- Romper la fijeza estructural y significativa de la palabra, obteniendo flexibilidad semántica y flexibilidad morfológica de las palabras.

Desguace de Frases: Consiste en la descomposición y composición de una estructura lógica como la frase para vivenciar el proceso mecánico de construcción lingüística. Primeramente tendremos que señalar las palabras clave, buscar sinónimos y antónimos, y crear frases nuevas que pueden dar pie para componer textos fantásticos.

Las áreas a las que es aplicable este activador son las mismas que en el Juego Lingüístico. Y los *objetivos* que conseguimos con su aplicación son:

Aprender a descomponer frases en partículas significativas.

- Fomentar el análisis y revisión de los procesos que facilitan la fluencia del pensamiento y expresión.

Análisis Recreativo de Textos: Trata de escapar del análisis de textos tradicional que todos aprendemos en el colegio, se intenta que el/la lector/a haga un análisis creativo, es decir, recreando el texto del autor/a de forma original, siguiendo su propio estilo y sentido o modificándolos. Esto se consigue leyendo el texto, subrayando las palabras y expresiones clave, cambiando las figuras estilísticas y encontrando la estructura lógica o expresiva del texto. El área directa de aplicación es el lenguaje, y los *objetivos* a conseguir son:

Desarrollar y estimular el proceso de lectura, implicando directamente al sujeto, sintiéndose creador y crítico del texto.

Fomentar el interés por la lectura.

Aprender a aprovechar al máximo un texto.

Lectura Recreativa de Imágenes: Consiste en ver una imagen describiendo los objetos, colores, formas, tamaños,... que aparecen en ella de forma objetiva; luego se hará una descripción subjetiva de estos mismos objetivos diciendo qué es lo que cada individuo interpreta.

Se puede aplicar directamente a la enseñanza con medios audiovisuales en toda las áreas para poder expresarse en imágenes, para cultivar la imaginación o procesamiento mental a base de imágenes (pensamiento visual).

Los *objetivos* que se pretenden conseguir con su aplicación son:

Desarrollar el pensamiento.

Comprender los elementos de la comunicación visual.

Favorecer una visión objetiva de las imágenes.

Conseguir la transformación del mensaje y su vehículo en expresión verbal y en nuevos diseños del mismo lenguaje.

Proyecto Vital: Pretende hacernos conscientes de los acontecimientos vitales que ocurren en nuestra vida. Para ello nos plantaremos una acción de la forma

más concreta posible, y formularemos las etapas colocándolas en orden lógico. El siguiente paso consistiría en reforzar y especificar las etapas más difíciles, y luego calcular la dificultad de cada una de ellas.

Este activador, se puede aplicar a cualquier área, por su sentido práctico y ejecutivo, para planificar las acciones de la vida diaria. Ayuda a desarrollar el autoconcepto y autonomía personal.

Los *objetivos* que se pretenden conseguir con su aplicación son:

Familiarizar al sujeto con una práctica sistemática que integra soñar, planificar y ejecutar pequeños planes personales.

Acostumbrar a planificar hasta el mínimo detalle para evitar la pereza y comodidad mental,

Solución Creativa de Problemas: Trata de resolver muchos y variados problemas dando seguridad y confianza para afrontarlos con éxito, preparándonos para la vida personal, social y profesional. La primera fase consiste en la sensibilización del problema buscando los posibles fallos. La segunda consistiría en plantearse el problema destacando sus causas y consecuencias para buscar las posibles alternativas de solución, valorándolas; y por último, programar los pasos y encontrar una solución.

Se aplica en la educación en las ciencias y las matemáticas, ayuda a los alumnos/as a ser más objetivos y realistas y favorecer una sensibilidad intuitiva.

Los *objetivos* que se pueden conseguir con su aplicación son:

Acostumbrarse a descubrir, plantear y resolver problemas de toda índole, adaptándose a la realidad o transformándola en la medida de lo posible.

Sensibilizar al sujeto ante los problemas, percibir fallos, deficiencias situacionales, comportamientos, objetos comunes, etc..

Para finalizar es importante resaltar que durante las diferentes etapas de cada uno de los activadores surgen una serie de ideas que se integran en la fase de aplicación. En esta fase las actividades más frecuentes que posibilitan un ejercicio de integración de las ideas son las siguientes, la producción de eslóganes, cómics, cuentos, dramatizaciones, pasatiempos,... cuyos creadores son los propios individuos.

Los verdaderos artífices de las actividades, por supuesto, no son los profesores sino los niños/as porque ellos son lo que van a dejar constancia de su talento creativo y de la propia construcción de su significado.

BIBLIOGRAFÍA

- GÓMEZ.GRANELL, C. y COLL SALVADOR, C. (1994) "De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo", Cuadernos de *Pedagogía*, 221, 7-10.
- MOTOS, T. (1995) *juegos creativos del Lenguaje*. Santiago de Compostela: Colección MICAT.
- PRADO, D. (1987) *Manual de Activación Creativa* Santiago de Compostela: Lubricán.
- PRADO, D. (1982) *Torbellino de ideas: Hacia una enseñanza más participativa*. Colombia: Cincel.
- TORRE, S. (1987) *Educación en creatividad*. Madrid: Narcea,

Hacia una cultura universal: algunos precedentes en la enseñanza de la Historia del Arte

CARMEN BLANCO

Universidad Autónoma de Madrid

En este trabajo pretendemos mostrar las relaciones entre la Historia del Arte, los precedentes de su enseñanza y el afán por democratizar la cultura. Por consiguiente, nos centramos en los proyectos utópicos de crear pinturas y esculturas para difundir nuevas ideas. Más adelante hablamos de algunas realizaciones artísticas del siglo XIX como son los monumentos urbanos y la pintura de Historia para enseñar lecciones patrióticas. Por fin, nos interesa resaltar, con los nuevos museos artístico-pedagógicos, el interés por la enseñanza de la Historia del Arte y las reproducciones de las obras originales. Estos museos del siglo XIX son el germen de lo que hoy podríamos considerar como museos virtuales. Por último nos detenemos en los aspectos artístico-pedagógicos de las Exposiciones Universales que pretendían difundir las peculiaridades culturales en el contexto de una cultura universal.

1- DEMOCRACIA y UTOPIA: EL ARTE COMO PRETEXTO PARA DIFUNDIR NUEVAS IDEAS.

La Iglesia y la monarquía tradicionalmente se habían servido de las obras artísticas para divulgar sus mensajes o encumbrar a sus protagonistas. Por eso la vinculación entre enseñanza y obras de arte pertenece al ámbito de la tradición. Los escritores utópicos van a utilizar este mismo método pero con una temática diferente. La idea recurrente es la del progreso científico, y esta idea se convierte en el tema central al que deben subordinarse las obras artísticas.

Se presupone que compartir riquezas implica también compartir cultura y por ello se concede un gran protagonismo a los «inventores» y a la imaginación creadora que corre pareja al interés por la educación colectiva. Destaquemos algunos hitos.

A principios del siglo XVII, Tomaso Campanella, en su utopía *La ciudad del sol*, se propone reformar el género humano, para lo cual considera que la educación

es algo prioritario. Propugna la enseñanza de las ciencias por medio de pinturas murales y de esta forma se asegura un fácil aprendizaje. Campanella nos dice que en su ciudad «hay maestros dedicados a explicar las pinturas, los cuales acostumbran a los niños a aprender todas las ciencias sin esfuerzo y como jugando» (Campanella, 1973, p. 147)¹.

Francis Bacon en *La nueva Atlántida*, publicada en Londres en 1627, traza el plan de una sociedad ideal que concede un gran respeto a la inteligencia creadora, venga de donde venga, y no sólo la del propio país. Este escritor utópico muestra los grandes inventos de la humanidad a través de «dos larguísimas y hermosas galerías: en una de ellas colocamos los modelos y muestras de todo género de las más raras y excelentes invenciones; en la otra instalamos las estatuas de los inventores célebres» (Bacon, 1973, p. 271-72)². Está claro que por cada invención de valor se levanta una estatua que nos remite al inventor.

Campanella y Bacon se mueven, pues, en el contexto del «arte de la memoria» que propugna la visualización de conceptos y espacialización de los conocimientos. Para ello las pinturas sirven de comodín para memorizar las ciencias y las esculturas para retener el nombre y la imagen de los principales inventores. Inevitablemente recordamos que en muchos manuales actuales se siguen utilizando reproducciones de obras artísticas para explicar conceptos de otras disciplinas' .

Frances A Yates en su *Arte de la memoria* incide en estos aspectos y afirma el carácter didáctico del teatro de Giulio Carnillo diciendo que hacia 1532 Viglio Zwichem escribe a Erasmo hablándole de este teatro en los siguientes términos: Camilla «pretende que todas las cosas que la mente humana puede concebir y que no se pueden ver con los ojos corporales pueden, sin embargo, después de haber sido aprehendidas con atenta meditación, ser expresadas mediante ciertos símbolos corporales de modo que el observador puede, al instante, percibir con el ojo todo lo que de otro modo está oculto en las profundidades de la mente humana y debido a esta percepción corpórea lo llama un teatro» (Yates, 1972, p. 123)⁴.

¹ CAMPANELIA, T. (1623) «La ciudad del sol», en *Utopías del Renacimiento* (1973). México: Fondo de Cultura Económica. El eco de esta utopía fue enorme, El mismo Lenin cita a Campanella refiriéndose a la necesidad de utilizar el arte como enseñanza de los postulados revolucionarios. Al mismo tiempo propugna levantar estatuas a los artífices de la revolución como inventores de un nuevo orden. Sobre estas cuestiones se extiende el libro titulado *Lenin, sobre arte y literatura*, (1975) Gijón: Ediciones Júcar, 238.

² BACON, F. (1627) «Nueva Atlántidas en *Utopias del Renacimiento*, op. cit.

³ En este sentido nos ha llamado la atención un libro de Historia equivalente al de 1º de ESO que se utiliza en el currículum británico. Nos referimos al de SHEPHARD, C. (1994) *The schools History project. Discovering the past Y.8. Societies in change*. London: [ohn Murray Publishers, que en la pág. 78 reproduce el cuadro de «Un experimento en una campana de aire» pintado por [oseph Wright of Derby en 1760. Esta imagen funciona a modo de introducción al capítulo de «Ciencia y superstición» en la época moderna, El único comentario relacionado con la imagen es el siguiente: «A scientific experiment like this would have been unthinkable in 1500. In 1750 it was commonplace.»

⁴ YATES, FA. (1972) *LIArte della memorie* Torino: Giulio Einaudi.

Los escritores utópicos, como las grandes figuras de la pedagogía, dejaron bien claro que las imágenes y los objetos corpóreos puestos al servicio de retenciones memorísticas o de ideas abstractas facilitaban el aprendizaje. Además los anhelos de progreso y de mejora les llevaron a trazar planes o proyectos en los que el derecho a compartir los bienes culturales enlazaba con el ideal de abolir la propiedad. Reflexionar sobre la enseñanza y aprendizaje en sus orígenes y desarrollo nos invita, por lo tanto, a estudiar los ideales utópicos y las realidades educativas.

11. LA FORMACIÓN DEL CIUDADANO y EL ENTORNO ARTÍSTICO. EL ARTE SALE A LA CALLE COMO PROPAGANDA PATRIÓTICA.

La Revolución Francesa, a partir de las fiestas revolucionarias, retornó el proyecto utópico y asumió la empresa de dar una imagen nueva a la ciudad con nuevos héroes. Suprimió de las calles las imágenes monárquicas y, en su lugar, levantó monumentos efímeros al servicio de las nuevas ideas. El siglo XIX asume esta utilización didáctica de las imágenes artísticas y se instaura así lo que podríamos llamar lecciones icónicas de Historia patriótica. Las estatuas o monumentos públicos y la llamada pintura de historia tendrán un amplio desarrollo en todo el siglo XIX. Obras originales, en piedra o bronce, servirán para que el ciudadano pueda reconocer los capítulos de la historia de su país por el mero hecho de pasear por la ciudad y contemplar las estatuas dedicadas a los grandes hombres de la nación". Por ello, y como consecuencia lógica, sus repercusiones calarán en la educación a través de los manuales escolares que, posteriormente, gracias a los avances de la fotografía, incluyen ilustraciones que reproducen los modelos antes dichos. Así, por ejemplo, en muchos libros de texto aparecía la reproducción de la estatua colombina que lógicamente debería ser incluida en el tema de la escultura decimonónica y sin embargo se incluía en el tema de los descubrimientos geográficos en el siglo XVI. El «error inducido» en materia artística llevaba a los alumnos a afirmar que esa estatua era renacentista. y algo parecido sucedió con las reproducciones pictóricas que pueden relacionarse también con el «currículum oculto» que impregna la educación escolar (Isabel la Católica como modelo de virtudes, por ejemplo), Hoy la perspectiva histórica ha permitido hacer inoperantes muchos de los mensajes patrióticos y por el contrario, el estudio de los proyectos de estatuas y monumentos rechazados nos ha permitido reflexionar sobre otro tipo de ideas y modelos, La mayor parte de los monumentos

⁵ Mesonero Romanos en su primer manual de Madrid, señala que el olvido que «nos han echado justamente en cara los extranjeros, va a ser reparado por la ilustración y bondad de nuestro augusto soberano, quien ha dado orden para que ... se ejecute en Roma por el célebre escultor español Don Antonio Solá la estatua en bronce de *Miguel de Cervantes*, con destino a colocarla en una de las plazas públicas de la capital», MESONERO, R.(1833) *Manual de Madrid*. Madrid. (nos remitimos a la edic.facsítil de 1982, de la ed. Fareso, 168). A partir de esta estatua se proyectarán muchas otras que no culminarán hasta el último tercio del siglo XIX y XX.

relacionados con las ideas de libertad y democracia no pudieron encontrar el eco suficiente en la España de la Restauración.

111- ROMPER PRIVILEGIOS DE CLASE EXIGE EXPANDIR LA CULTURA: LOS MUSEOS AMERICANOS DECIMONÓNICOS, LAS REPRODUCCIONES Y EL PERIOD-ROOM.

También fue una consecuencia de las ideas de la Revolución Francesa el derecho a que todos los ciudadanos, sin exclusión, pudiesen disfrutar de la contemplación de obras de arte que antes sólo podían ver los privilegiados. Surgen en Francia los primeros museos públicos que muestran al ciudadano el tesoro artístico de la nación como patrimonio común.

Pero además de las obras originales pronto se impulsó el desarrollo de las reproducciones estimuladas por los grandes avances de la fotografía y medios de reproducción mecánica. Ya hemos hablado de la incorporación de imágenes en los manuales escolares. Gran cantidad de copias artísticas o modelos de todos los periodos de la historia del arte se hicieron con carácter docente y a este hecho se une el nacimiento de los Museos de reproducciones artísticas y el auge de la enseñanza del arte. Teniendo en cuenta que en España ha sido bien estudiada la labor cultural que la Institución Libre de Enseñanza, el Museo Pedagógico, las Misiones Pedagógicas y el Museo de Reproducciones Artísticas llevaron a cabo en el último tercio del siglo pasado" nos vamos a centrar ahora en la importancia de los orígenes de los museos americanos,

Los primeros Museos Americanos, como señala M. Conforti, se conectan con la idea de propagar la cultura artística como patrimonio universal al mismo tiempo que la obligatoriedad de la educación se imponía. En un principio necesitaron utilizar reproducciones y copias para poder difundir obras de arte cuyos originales se encontraban en otros lugares. El esquema básico para montar exposiciones en los museos fue pronto una instalación «multi-media» de arquitectura, escultura y artes decorativas que evocaban el arte de épocas pretéritas. Esto fue el punto de partida del movimiento museístico conocido como «period-room» (habitación de época). Se trataba de sugerir una visión de conjunto, en un espacio acotado y respecto a un determinado momento histórico. Los objetos seleccionados hablaban por sí mismos y los textos o paneles escritos completaban las lagunas. Evidentemente,

⁶ COSSIO, M.B. (1884). *Aproximación a la pintura española*. En este libro publicado de nuevo por la editorial Akal en 1985, figura un excelente estudio preliminar realizado por Ana María Arias de Cossío que resalta el interés que la didáctica de la historia del arte despertaba en Francisco Giner de los Ríos y los hombres de la Institución Libre de Enseñanza. Respecto a Don Manuel Bartolomé de Cossío, señala que su dedicación a la enseñanza de la Historia del Arte se fundamentaba en una fe profunda en la regeneración humana mediante la educación estética. Esta faceta se complementa brillantemente con su perfil de investigador en Pintura Española como se muestra en este trabajo.

perseguió una finalidad de naturaleza didáctica que buscaba instruir, democratizar la cultura y contribuir a mejorar el gusto. Así se expresaba, en primer lugar, la Smithsonian Institution que en 1841 ya manifestaba por medio de su director: «Es gratificante percibir que las artes contribuyen tanto a mejorar y refinar a la humanidad. En otros países el gusto por la literatura y las bellas artes está confinado a unos pocos privilegiados. Aquí el pueblo reina, todo el poder le pertenece. Ningún gasto o esfuerzo deberla ahorrarse para elevar al pueblo su amor por la literatura y las bellas artes». Años más tarde, en 1869, Charles Perkins expresaba los fines del Museum of Fine Arts de Boston diciendo que sus objetivos son educativos, señalando la función de proporcionar disfrute y educación a todas las clases sociales, y al mismo tiempo la de purificar el gusto y actuar sobre la naturaleza moraF.

Los museos basados en obras reproducidas tienen en el pasado un antecedente preciso, y teniendo en cuenta la revolución tecnológica y la importancia creciente de la imagen, la reproducción ahora en la pantalla del ordenador intensificará inevitablemente lo que podemos llamar el museo referencial o didáctico de las obras maestras de arte universal.

IV. ENSEÑAR ARQUITECTURA POR MEDIO DE ARQUITECTURAS. EXPOSICIONES y CULTURA DEL OCIO.

Pero por sus repercusiones didácticas en Europa y en España en particular, es preciso tener en cuenta el papel que jugaron las Exposiciones Universales. Enseñaban arquitectura con arquitecturas falsas y urbanismo con lo que podríamos llamar «decorados». En ellas encontramos los modelos de inspiración de las «ciudades lúdico-didácticas» o «parques temáticos» actuales que aunan las funciones de mostrar, deleitar y enseñar. De esta forma podernos detenernos en la Exposición Universal de París de 1878, en donde, por primera vez se presenta la «calle de las Naciones» que mostraba pabellones nacionales representativos de la arquitectura más caracterizada de los diferentes país-es con una clara voluntad didáctica. ¿Qué estilo arquitectónico hay en nuestro país que no se dé en ningún otro lugar? ¿QUé emblema, símbolo o alegoría le caracteriza? Estas y otras cuestiones parecían preocupar a los organizadores del montaje. Lo que la calle de las Naciones mostraba.vde alguna manera tenía que partir de un conocimiento previo, debía de ser reconocible al visitante de ese país y al mismo tiempo debía de enseñar lo más peculiar y grandioso como si se escribiese la página visual de una enciclopedia escolar. Eusebio Martínez de Velasco nos proporciona noticias de una serie de construcciones, que se podían ver en la

⁷ M. Conforti *Art in America*, Junio 1986, 19-20. Respecto al «period-room» hemos podido comprobar recientemente que quizá por influencia de la «Historia de la vida cotidiana» o «¿cómo se vivía en la época de...?» se están montando salas en museos, como por ejemplo el Británico, en donde aliado de unas sandalias egipcias se exhibe un relieve de gran calidad artística. Los escolares encuentran, de esta manera, lo que podernos llamar una objetualización de su manual de Ciencias Sociales.

Exposición Universal de París de 1889, relativas a la Historia de la habitación del hombre que tenían como punto culminante la torre Eiffel". A partir de la exposición de París de 1900 la erección de pabellones nacionales se constituirá en práctica habitual de exposiciones venideras. Con los pabellones se reconocía un muestrario arquitectónico de los diferentes países y una exhibición también de creaciones innovadoras en el terreno arquitectónico. El mensaje implícito discurría en torno a la idea de asumir las raíces culturales del pasado como signo de identidad diferenciadora y presentar una imagen de futuro por medio de las creaciones artísticas más innovadoras. En 1929 se crea en Barcelona el llamado «Pueblo español» que significaría una muestra didáctica de la arquitectura regionalista en auge por estas fechas. Las señas de identidad de un lugar se podían experimentar a través de la visita a estos lugares, y, en el caso de visitar las Exposiciones Universales, cualquiera se podía sentir ciudadano del Inundo.

Los ecos de estas propuestas se recogen en publicaciones destinadas a docentes. Así pues, Luis Huerta, en el libro titulado *Las artes en la escuela*, habla de la creación de una ciudad castellana en San Rafael donde «se conservan aún casitas de madera sólidas e indestructibles, hechas a escala, con sus solanas y corredores, que casi parecen pabellones habitables» (Huerta, 1932, p. 159)⁹. Este y otros ejemplos podrían rastrearse a lo largo de nuestra geografía.

El Portugal dos pequeninos es otro ejemplo más, en Coimbra, que supone un conglomerado ecléctico de edificios alzados a escala infantil con pretensiones claramente didácticas que presuponen alcanzar el objetivo de enseñar en diminuto los principales edificios del Portugal monumental.

V- ENSEÑAR HISTORIA DEL ARTE POR MEDIO DE MATERIALES. EL PALACIO DE ARTES LIBERALES DE LA EXPOSICION UNIVERSAL DE PARIS DE 1889

También nos interesa lo que se exhibía en el interior de los pabellones de las exposiciones universales porque en estos lugares se divulgaban métodos y materiales de enseñanza. En efecto, en el Palacio de Artes liberales de la Exposición Universal de París de 1889 se exhibieron materiales para la enseñanza de la Historia del Arte. Reproducciones de cuadros de Leonardo, Rafael, Ticiano, etc., cubiertas de los cuadernos escolares con temas de pintura de historia y colecciones de láminas. Todo esto sirvió para que Paul Mantz publicase *Les petits musées d'art scolaires* como resultado de la recopilación de monografías publicadas para la ocasión de la Exposición Universal de 1889.

⁸ En *La Ilustración Española* y Americana del 15 de Mayo de 1889 se muestra la enorme importancia didáctica que tenían estas muestras de carácter universal.

⁹ HUERTA, L.(1932) *Las artes en la escuela. Libro de lectura y de iniciación al estudio de las artes útiles y de las artes bellas y de las artes liberales*. Madrid: Juan Ortiz editor.

A todo ello tendríamos que añadir el interés didáctico de las maquetas arquitectónicas que permiten una mayor comprensión de la arquitectura. Pues bien, su utilidad se mostró en el interior del Pabellón de Bellas Artes de la Exposición Universal de Chicago en 1893 que, como colofón final, presentaba una vitrina en homenaje a Pestalozzi.

Por Último sólo añadir que fue precisamente en una Exposición Universal, la de París de 1889, donde la estrecha relación entre materiales y métodos de enseñanza se concretó con muestras de diapositivas para ser proyectadas con el aparato de la casa Meyer. Su triunfo revolucionaria la dinámica metodológica de la enseñanza de la Historia del Arte que sigue utilizando este material docente hasta la fecha complementándolo con el reto de las nuevas tecnologías.

De las lecciones utópicas, de la imagen artística de la ciudad, de las reproducciones museísticas y de la cultura del ocio se puede deducir que la necesidad de crear materiales apropiados para la enseñanza del arte en los medios académicos y escolares fue algo que ya estaba preparado de antemano, La vida ha ido siempre por delante de la escuela.

La formación permanente del profesorado en informática

Los casos de Extremadura y El Alentejo

BLÁZQUEZ, F.* - CARIOCA, V.** - CúBO, S.* - GONZÁLEZ, M.P.* - MONTANERO, M.*
Universidad de Extremadura

INTRODUCCIÓN

Es indudable que el tema del desarrollo profesional de los profesores o de su formación permanente, continua o en servicio es una de las tareas que mayor preocupación ha supuesto para las instancias oficiales de nuestro país tanto en el próximo pasado como en el presente y la que, por otra parte, está generando mayor literatura en los últimos años por parte de estudiosos e investigadores. En este marco y debido a las profundas influencias que las nuevas tecnologías de la información están teniendo en los sistemas educativos y las que se prevé aún mayores en un corto espacio de tiempo, la formación en el ámbito de la informática ha ocupado y ocupa un amplio espacio de dicha formación. Los centros educativos y los profesores deberán afrontar nuevos desafíos, lo que debe implicar una renovación permanente de conocimientos por parte de los profesionales de la educación y muy especialmente en el campo de la informática.

En esta línea y con el fin de disponer de recursos humanos y materiales que generasen nuevos materiales y propiciasen la formación didáctica de los profesores, se han desarrollado programas y se han distribuido equipos con la pretensión de integrar las Nuevas Tecnologías como un importante medio didáctico en los centros escolares, tanto en España como en Portugal. Se han dotado a algunos centros públicos de equipos informáticos y audiovisuales para facilitar contextos pedagógicos innovadores y se han impartido cientos de actividades formativas con tales pretensiones.

(*) *Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura*

Dirección para la correspondencia: Le.E. de la Universidad de Extremadura. Edificio Rectorado. Campus Universitario. 06071 Badajoz. Tfno: (924) 273153

(**) *Escola Superior de Educação de Beja (Portugal)*

Al Proyecto Atenea y sus homólogos Plan Alhambra, en Andalucía; Proyecto Ábaco, en Canarias; Programa de Informática Educativa, en Cataluña; Plan Vasco de Informática Educativa, en el País Vasco; o Programa Informática a l' Ensenyament, en Valencia les ha unido este propósito general de impulsar y facilitar la integración de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo no universitario.

A lo largo de este tiempo se han realizado diversos estudios y de seguimiento de estos planes, como el realizado por Escudero (1992) que entre otras cosas concluye que no parece haberse conseguido una auténtica implicación del profesorado, salvo en iniciativas individuales y no se han vinculado a compromisos pedagógicos, ni a proyectos integrados en el currículo, o a trabajo en equipo con compañeros o intercambio de experiencias... En definitiva, las actitudes positivas del profesorado hacia los proyectos con intervención de la informática en las aulas han estado movilizadas más por la novedad de las nuevas tecnologías que por la integración innovadora de las mismas en la enseñanza y el curriculum (Escudero, 1992, p. 259).

En cuanto a Portugal, el panorama existente a nivel de formación inicial en las instituciones de formación de profesores tampoco ha resultado del todo positivo. Las experiencias realizadas en formación permanente en el ámbito de las medidas Foco/Forgest y de los programas IVA y FORJA han sido muy puntuales; mientras que es constatable el desencanto provocado por el Proyecto Minerva (1994), que ha generado pocos avances en cuanto al interés y participación de los docentes en procesos de formación en informática educativa.

En el presente trabajo nos planteamos si bajo el aparente fracaso de tales objetivos formativos no se encuentran sólo las políticas tanto industriales como educativas con respecto a las necesidades sociales y curriculares de las tecnologías de la información, sino que en un nivel más profundo, se encuentran determinadas actitudes de los docentes que actúan en el marco general de las innovaciones curriculares.

Ya hace una década la OCDE-CERI (1986) manifestaba respecto de las resistencias al cambio en educación lo que más tarde Escámez y Martínez (1989) plantean a modo de hipótesis sobre la incorporación de los ordenadores a los centros educativos. Sus resistencias habría que situarlas en una actitud negativa de los docentes, fundamentalmente por las deficiencias existentes en su utilización y por las lagunas de conocimiento en términos de equipamiento y de programas,

En este contexto se fundamentan las hipótesis de nuestro trabajo. La adopción de innovaciones educativas tendrá mayor viabilidad con el cambio de actitudes y comportamientos frente a la introducción de las tecnologías que las posibilitan. La actitud que los profesores tengan sobre los diferentes medios didácticos condicionará su inserción y el grado de utilización en el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje...

Hemos revisado teorías y trabajos sobre las actitudes de los docentes en general y las diferentes variables que afectan a las actitudes del profesorado ante la informática, que explicitamos con detalle en el informe de la investigación, actualmente en fase de publicación. Desde investigaciones que pretenden relacionar las actitudes con el sexo, con la edad y la experiencia de utilización de ordenadores o con el conocimiento de los mecanismos del hardware, hasta la terminología específica del ordenador.

Otras investigaciones revisadas pretenden identificar las actitudes de los docentes en relación con los ordenadores en varios ámbitos: nivel de formación y competencia de los docentes en relación al ordenador, o estudios que se centran conjuntamente en las actitudes de profesores frente a las formas de utilización del ordenador en el aula, situaciones de utilización que pueden crear barreras de comunicación, etc. y trabajos que analizan las preocupaciones de los docentes en relación con la formación permanente en el área de la utilización educativa del ordenador. Por ejemplo, Wedman (1986).

Algunas conclusiones interesantes nos remiten a la falta de tiempo y de recursos materiales como dos factores clave que contribuyen a generar actitudes negativas en relación a la utilización del ordenador en el aula.

A partir de las investigaciones que aquí sólo hemos referido muy brevemente, nos hemos planteado cuáles son los posibles factores que puedan incidir en una determinada actitud de los docentes respecto a su formación en informática educativa.

Por todo ello, y en el marco de un estudio transfronterizo de más amplia perspectiva, la pretensión fundamental de este trabajo se dirigía precisamente a analizar las características diferenciales en el proceso de generación de estas actitudes en diferentes sistemas y contextos educativos, pero dentro del mismo marco geográfico transfronterizo, El Alentejo en Portugal y Extremadura en España.

Hemos contrastado si el sexo, la edad, el nivel de enseñanza, los años de servicio, la posesión de equipo informático, la frecuencia de utilización del mismo, la antigüedad en su utilización, los conocimientos técnicos sobre informática y los conocimientos didácticos influyen en la actitud global hacia la introducción de la informática educativa en la formación permanente del profesorado.

Nos propusimos evaluar las principales variables que influyen en las actitudes de profesores extremeños respecto a la utilización de los medios informáticos en su actividad profesional, entendida ésta en el marco de los procesos de formación permanente y, con posterioridad, realizar un análisis comparativo con los datos obtenidos previamente en una amplia muestra de profesores de la región portuguesa del Alentejo,

Para ello hemos tenido como punto de referencia la aplicación de una escala de actitudes docentes sobre la utilización de la informática educativa en la formación permanente del profesorado portugués, escala validada en una tesis doctoral de

inmediata defensa, sobre la que venimos trabajando en el Programa de Doctorado del ICE de la Universidad de Extremadura,

PROCEDIMIENTO

El muestreo realizado para El Alentejo fue de tipo estratificado proporcional . Distinguimos en total ocho estratos en función del nivel y el área de conocimiento de los docentes. Posteriormente se determinó el número de individuos de la muestra en cada estrato y se seleccionó una muestra aleatoria de cada uno de ellos. Además se dedicó una particular atención a evitar omisiones o duplicaciones, que pudieran sesgar dichos 'resultados, mediante un análisis exhaustivo de todas las listas de personal docente utilizadas en la muestra,

El procedimiento de muestreo que hemos utilizado para la región de Extremadura puede ser calificado de muestreo intencional . Con ello queremos poner de manifiesto que se han utilizado procedimientos aleatorios en aquellas fases en las que ha sido posible, para obtener una representación de centros de diferente localización, urbana, semiurbana y rural.

Hemos utilizado el *Cuestionario de evaluación de actitudes* que ha sido validado en un estudio desarrollado por Carioca (1997). La aplicación del cuestionario definitivo se realizó entre mayo y julio de 1997. A cada uno de los docentes de la muestra le fueron explicitadas las intenciones que motivaban la elaboración de las tres secciones del cuestionario y, eventualmente, esclarecida alguna duda resultante de una primera lectura del instrumento. La línea orientadora definida permitió una tasa de retorno bastante elevada.

Para el análisis de los datos registrados en los cuestionarios se aplicaron pruebas estadísticas muy específicas (la técnica hiloglineal, los tests de Kolmogorov . Smirnov y Shapiro . Wilk's W Test) requirieron la utilización de diversos programas informáticos: el programa STATISTICA, versión 3.0, StatSoft Inc, 1993; el programa SPSS For Windows 6.1 (1995), para el cálculo de los tests loglineal jerárquico y Kolmogorov . Sminorv; y las Tablas de Datos Estadísticos de Ferguson (1988) y Langouet y Portier (1994) para comprobar el criterio de significación estadística.

RESULTADOS y CONCLUSIONES

Las conclusiones iniciales que podemos obtener de los resultados expuestos, parecen confirmar, por un lado, las obtenidas en anteriores estudios, al mismo tiempo que, por otro, pueden aportar otras variables hasta ahora no consideradas. En el cuadro siguiente se sintetizan comparativamente los principales resultados obtenidos en el presente trabajo para la región extremeña, frente a las que hemos recogido en El Alentejo portugués, en relación a las hipótesis planteadas. La presentación y discusión de los resultados puede consultarse en el Proyecto de cooperación transfronteriza antes referenciado, el cual se encuentra en prensa para su publicación.

Hipótesis	Extremadura	Alentejo
1. Sexo	Rechazada	Rechazada
2. Edad	Rechazada	Rechazada
3. Nivel de enseñanza	Aceptada	Rechazada
4. Años de servicio	Rechazada	Aceptada
5. Poseer ordenador	Rechazada	Aceptada
6. Frecuencia en la utilización del ordenador	Rechazada	Aceptada
7.. Tiempo de utilización del ordenador	Rechazada	Rechazada
8. Conocimientos técnicos en informática	Rechazada	Aceptada
9. Dominio didáctico educativo en informática	Aceptada	Aceptada

En términos generales se puede afirmar que no se aprecian diferencias significativas respecto a la realidad de El Alentejo en la mayoría de las variables analizadas. Como puede verse en nuestro cuadro, al igual que sostienen Hattie y Fitzgerald (1987), no hemos detectado diferencias significativas respecto a las actitudes de los docentes ante la informática en función del sexo. Tampoco la edad, en contra de lo que inicialmente pudiera parecer, es un factor verdaderamente influyente en ninguna de las dos regiones.

Por el contrario, los datos obtenidos en El Alentejo, aportan la interesante consideración de que en realidad son los conocimientos previos en torno a la informática, tanto en el ámbito técnico como en el didáctico, y el acceso a la utilización del ordenador, las variables que verdaderamente permiten establecer diferencias actitudinales.

En los centros extremeños, a diferencia de los de El Alentejo, ni los años de servicio, ni los conocimientos, la accesibilidad y tiempo de utilización del ordenador son factores determinantes. En el caso portugués, la variable años de servicio introduce un matiz que nos permite deducir que, efectivamente, no es la edad en sí, sino el tiempo de permanencia en el sistema educativo uno de los principales responsables del mantenimiento de actitudes negativas. Dicha actitud podría aparecer entonces en consonancia con otro conjunto de actitudes conservadoras e inmovilistas no tanto dirigidas a la informática o al ordenador como herramienta de trabajo, cuanto a la introducción de nuevos recursos educativos que requieran un considerable esfuerzo de adaptación.

Tal tendencia de acomodación e inmovilismo aparece menos marcada en los docentes extremeños, al menos respecto a la introducción de nuevas tecnologías en el aula. Sin embargo, esto no concuerda con la constatación de ausencia de diferencias actitudinales significativas entre ambas regiones en cuanto a la formación permanente del profesorado.

En los datos obtenidos para El Alentejo la variable tiempo de utilización del ordenador no es significativa en términos de duración, pero sí en cambio en términos de frecuencia.

El hecho de que en Extremadura las variables sobre conocimientos, accesibilidad y tiempo de utilización del ordenador, no hayan mostrado la misma relevancia puede deberse a una mayor divulgación de la informática a nivel de usuario en la profesión docente y en la sociedad extremeña en general. Al partir, por otro lado, de una muestra de menor tamaño que la utilizada en el estudio alentejano, puede comprenderse que estas variables pierdan su capacidad de discriminación respecto a la generación y mantenimiento de actitudes ante la informática.

En definitiva, los resultados obtenidos nos ofrecen ciertos aspectos para poder abordar la formación permanente del profesorado de una manera más eficaz. En el Alentejo, parece claro que los procesos de formación permanente en el campo de la informática deben incidir especialmente en proporcionar cursos de cualificación técnica en el campo específico de los ordenadores, antes de tratar de introducir estas nuevas tecnologías en el aula, como se intentó, con poco éxito, en programas educativos, como los mencionados en la introducción. Debemos tener en cuenta que esta labor puede resultar no obstante estéril si no se implementan nuevas estrategias para desarrollar actitudes positivas en el campo de la innovación educativa, especialmente con ciertos grupo de profesores poco motivados para ello.

En Extremadura, por el contrario, no parece que el primero de los objetivos de formación tenga una importancia tan grande como en la región portuguesa. La formación permanente del profesorado no necesita incidir tanto en la preparación técnica en el campo de la informática cuanto en la utilización didáctica del ordenador en el contexto escolar. Por otro lado, las acciones formativas deberían concentrarse especialmente en los niveles de enseñanza inferiores, donde se han detectado las actitudes más negativas en cuanto a la introducción de la informática en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- BLISS, J., CHANDRA, P. y COX, M. (1986) «The Introduction of Computers into a School», *Computers and Education*, 10 (1), pp. 49-54.
- CHANDRA, P.; BLISS, J. y COX, M. (1988) «Introducing Computers into a School-Management Issues», *Computers and Education*, 12 (1), pp. 57-61.
- COX, M.; RHODES, V. y HALL, J. (1988) «The Use of Computer Assisted Learning in Primary Schools: some factors affecting the uptake», *Computers and Education*, 12 (1), pp. 173-178.
- ESCÁMEZ, J. y MARTINEZ, F. (1989) Actitudes de los agentes educativos ante la informática, en G. VÁZQUEZ. (ed.) *Los educadores y las máquinas de enseñar*. Madrid: Fundesco, pp. 80-126.
- ESCUADERO, J.M. (1992) «La evaluación de los proyectos Atenea y Mercurio». Ponencia en los *Encuentros Nacionales sobre las Nuevas Tecnologías en la Educación*. Santander: ICE de la Universidad de Cantabria.
- ESCUADERO, J.M. (1992) «Innovación y desarrollo organizativo de los centros educativos». Ponencia en el *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar ('Cultura escolar y desarrollo organizativo')*, Sevilla (policopiado).
- GRESSARD, D. y LOYD, B. (1985) «Age and Staff Development Experience with Computers as Factors Affecting Teacher Attitudes Toward Computers», *School Science and Mathematics*, 85 (3), pp. 203-209.
- HATIVA, N., SHAPIRA, R. y NAVON, D. «Computer-Managed Practice: Effects on Instructional Methods and on Teacher Adoption», *Teaching and Teacher Education*, 6 (1), pp. 55-68.
- HATHIE, J. y FITZGERALD, D. (1987) «Sex Differences in Attitudes, Achievement and Use of Computers», *Australian Journal of Education*, 31 (1), pp. 3-26.
- JOSSERON, H. (1987) «Des maîtres et des ordinateurs: l'école résiste à l'innovation technologique?», *Société Alfred Binet et Théodore Silliman*, 612, pp. 3-15.
- KREJCI, R.V. y MORGAN, D. (1970) «Determining Sample size for research activities», *Educational and Psychological Measurement*, 30. pp. 607-610
- MANARINO-LETTETT, y COTTON, B. (1985) Attitudes of Teachers Toward the Use of Computers in the Schools, *ERIC Document n. 280 455*. Washington D.C.: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement (OERI), 15 pp.
- MUCCHIELLI, A. (1989) *O Ensino por Computador*. Traducción en lengua portuguesa, Lisboa: Editorial Notícias,
- OCDE-CERI (1986) *Les nouvelles technologies de l'information: un défi pour l'éducation*. París: CERI.
- RAPOSO, N. (1981) *O computador e a melhoria da aprendizagem*. Coimbra: Coimbra Editora.

- REED, W. (1986) «Teachers' Attitudes Toward Educational Computing. Instructional Uses, Misuses, and Needed Improvements», *Computers in the schools*, 3 (2), pp. 73-80.
- RUDE PARKINS, C., BAUGH, I. y JOSEPH, M. (1993) «Teacher Type and Technology Training», *Computers in the schools*, 9 (2-3), pp. 45-54.
- SMITH, S. (1983) «Computer attitudes of teachers and students in relationship to gender and grade level», *Journal of Educational Computing Research*, 3 (4), pp. 479-494.
- VÁZQUEZ, G. (1989) *Los educadores y las técnicas de enseñar*: Madrid: Fundesco.
- VÁZQUEZ, G. y LLERA, J.B. (1989) Las actitudes de los educadores ante las TI, clave de la innovación tecnológica, en VÁZQUEZ, G. *Los educadores y las máquinas de enseñar*, Madrid: Fundesco. pp. 11-59.
- VERMETTE, S.; ORR, R. y HALL, M. (1986) «Attitudes of Elementary School Students and Teachers Toward Computers in Education», *Educational Technology*, 26 (1), pp. 41-47.
- WEDMAN, J. (1986) Educational Computing Inservice Design: Implications from Teachers' Concerns Research. Paper presented at the Annual Convention of the Association for Educational Communications Technology (Las Vegas, 1986), ERIC Document n. 267 797, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement (OERI), Washington, D.C.

Formación permanente en Educación Física: un plebiscito cotidiano

RAFAEL BRAVO BERROCAL - SANTIAGO ROMERO GRANADOS
Universidad de Málaga - Universidad de Sevilla

Si en todas las áreas de conocimiento se impone cada día con más rigor un perfeccionamiento continuo y permanente, posiblemente en la Educación Física se agudiza con mayor énfasis por ser un área que ha de mostrar y demostrar, día a día, sin dilación, la importancia de su quehacer. De ahí, que se haya titulado este trabajo bajo el epígrafe "plebiscito" cotidiano por entender que esta disciplina debe estar sometida a un control, reciclaje, perfeccionamiento, o actualización constante bajo un rigor normativo que haga posible la asunción pluridimensional de su función. En razón a ello, la exposición que se ofrece centra su atención en la capacitación de los docentes, tanto académica como profesional, y por ende, en la investigación y propuesta de su capacitación continua o permanente.

ANTECEDENTES

La exigencia de nuestro tiempo y la necesidad de una formación integral de la niñez y juventud propiciaron que las Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado de E.G.B., elaborasen a finales de la década de los 80 el proyecto para la creación de la Especialidad de Educación Física en el marcodocente en el que se desarrollaban.

Esta exigencia no es fruto de una intuición más o menos caprichosa, sino, por el contrario viene refrendada por una necesidad científica que, día a día, va acrecentándose y exigiendo a cada profesión una preparación más profunda y sólida, alejada de los conceptos de improvisación, polivalencia, secundarismo ... con los que se ha querido etiquetar, en muchas ocasiones, a una ciencia con entidad propia.

Actualmente, son muchos los centros de Educación Primaria carentes del profesorado especialista en Educación Física, por lo que han de ser suplidos por profesionales especializados en otras áreas, en cuyos planes de estudio la "Didáctica de la Educación Física" figuraba con un cómputo total de tiempo de cuatro horas semanales durante un único cuatrimestre a lo largo de la carrera.

Con la formulación del Proyecto se pretendía una reflexión teórica de los contenidos que, sobre la Educación Física, deberían asumir los alumnos de las Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado de E.G.B., apoyada principalmente en las aportaciones científicas neuropsicológicas y en una perspectiva formativa de globalización imperante en la actualidad en el ámbito educativo mundial.

Con este enfoque se ofertaba la revisión de los presupuestos formativos y la propuesta de una nueva organización, tanto teórica como práctica, siguiendo el proceso evolutivo del ser humano, incorporando valiosas aportaciones de prestigiosos investigadores que, a lo largo de una vida de entrega y trabajo, ofrecen un amplio dossier de conclusiones en el campo de la conducta motriz y en su aplicación práctica a la escuela de nuestro tiempo,

La necesidad de esta especialidad se sustentaba, especialmente sobre:

- A) Conceptos etimológicos y
- B) Ordenamiento jurídico.

A) CONCEPTO ETIMOLÓGICO

La Escuela ha de preparar para la vida en sociedad y los Centros de Formación de Profesorado han de crear conciencia en los futuros educadores, de la necesidad de motivar, incitar y realizar actividades nuevas que lleven a sus alumnos a descubrir cauces que les permitan un desenvolvimiento acorde con el marco histórico en el que viven.

La Educación Física, puede contribuir a ese despertar si se la contempla como sigue:

a) Educación Física, según Giuliano, "es aquella parte de la actividad que, desarrollando por medio de movimientos voluntarios y precisos la esfera fisiológica, psíquica, moral y social, mejora el potencial temperamental, refuerza y educa el carácter, contribuyendo durante la edad evolutiva, a la formación de una mejor personalidad del futuro hombre". No obstante conviene aclarar que ésta sólo puede entenderse en un sentido exacto si se la considera como un aspecto de la Educación General y que, por tanto, no puede separarse de otras facetas del proceso educativo: intelectual, estético, moral, cívico y profesional, no olvidando que el hombre conforma una unidad a la que se ha de orientar la educación aunque desde diversos enfoques.

Su preocupación se centra en ofrecer al hombre todas las posibilidades del desarrollo de su personalidad. Se esfuerza en librarle de las prisas y en remediar los desequilibrios resultantes de la vida moderna, colocándole en una actitud activa, caracterizada por posibilidades de iniciativa, de creación y de juicio personal.

Queda ya lejos la época en que el objetivo primordial de la Educación Física era el cuidado exclusivo del "cuerpo" mientras que el "alma" quedaba para otras materias de rango superior. En estos momentos esta concepción en base al dualismo cartesiano está plenamente superada y la Educación Física ha entrado a formar parte dentro

del currículum escolar como una materia más, capaz de educar al alumno a través del movimiento, de tal forma, que le proporcione los instrumentos, conocimientos y destrezas para que desarrollen su vida como persona y como ciudadano en todas sus facetas: intelectual, social, afectiva, artística, física, etc.

La evolución de sus objetivos se realiza en diferentes niveles o estadios:

- a) Estadio de la salud: mediante el desarrollo equilibrado de su cuerpo, fijando hábitos posturales, mejorando capacidades orgánico-funcionales (sistema cardiovascular, respiratorio, muscular ...) etc.
- b) Estadio del desarrollo motor: potenciando sus capacidades, perfeccionando habilidades deportivas y destrezas, mejorando su control y dominio corporal, ayudándole en sus aprendizajes (lectura y escritura), mejorando su motricidad y estructuras nerviosas, etc.
- e) Estadio social: favoreciendo su integración en los grupos a través de los juegos y las prácticas deportivas. Para ello se ha de superar el concepto de rivalidad por el de cooperación y compañerismo, y el de triunfo, por el de superación de sí mismo. De esta manera la finalidad no solamente es divertirse sino también relacionarse con los demás.
- d) Estadio afectivo: aumentando la confianza en sí mismo y en sus capacidades, desarrollando la autoexigencia, la constancia y la superación de las propias limitaciones como elementos favorables de la personalidad.
- e) Estadio ambiental: valorando y respetando el medio natural como resultado del conocimiento y la utilización del espacio en actividades de entrenamiento y ocio.
- f) Estadio cognoscitivo: mediante la observación del comportamiento de los órganos, aparatos y sistemas del cuerpo durante la realización de la ejercitación física; el conocimiento de las técnicas necesarias para la prevención de accidentes y el tratamiento de las lesiones si se llegan a producir; la adquisición de conocimientos que ayudan a plantear un entrenamiento autónomo, conocimientos que le permitan analizar la contribución e influencia de la Educación Física en distintas culturas, etc.

Estos estadios se suceden, durante el proceso evolutivo del niño, de manera precisa y exacta; de ahí, que se propongan a título de ejemplo aquellos criterios que, sin pretender sean exclusivos o excluyentes, pudieran ser útiles para el diseño del proyecto educativo y en especial para la programación de la E.F., en los diferentes ciclos docentes, y que se concretan como sigue:

Infantil y Ciclo Inicial

- Potenciación del Inundo de imaginación e ilusión en el que vive el niño.
- Evitar los esfuerzos excesivos y las tracciones musculares violentas.
- Se cuidará especialmente la corrección del ejercicio, respiración, coordinación neuro-muscular y mantenimiento del equilibrio postural.
- Se procurará favorecer el desarrollo de la atención, observación y memoria,

a) Nivel Infantil

La metodología a este nivel, deberá tender a propuestas de actividades psicomotrices a modo de juego, libre y dirigido, inventado o tradicional, procurando el desarrollo de la imaginación, iniciativa, creatividad y la iniciación de actividades colectivas.

Los objetivos se establecerán teniendo en cuenta:

- Contacto con los objetos.
- Conocimiento y ajuste corporal.
- Percepción y estructuración espacial.
- Percepción y estructuración temporal.

b) Ciclo Inicial

Etapas de imaginación, imitación, dramatización, ilusión, curiosidad y deseo de trabajo libre.

La actividad de Educación Física deberá orientarse fundamentalmente a favorecer el conocimiento del cuerpo y sus centros de movimientos, potenciando especialmente el desarrollo de la columna vertebral, corazón, músculos y vida nerviosa, sin utilizar ejercicios de fuerza o resistencia. Seguirá una progresión regular a tenor del proceso evolutivo fisiológico, procurando una ejercitación globalizadora con cambios frecuentes, dada la inestabilidad de la atención en estas edades.

El juego libre y dirigido seguirá ocupando lugar preferencial en este ciclo, especialmente los sensoriales (observación, atención, memoria), motrices (carrera, agilidad, destreza) y asociativos (lecciones, cuentos, etc.), procurando una gran libertad de acción que les permita crear e inventar. El juego debe ser el eje de la actividad física.

Objetivos:

- Toma de contacto con los objetos.
- Esquema corporal.
- El espacio.
- El tiempo.

e) Ciclo Medio

La Educación Física tenderá, durante esta etapa, a potenciar la maduración progresiva del alumno, favoreciendo el desarrollo de las actitudes perceptivas y de las cualidades físicas del mismo, poniéndoles en situación de dominar y coordinar sus movimientos, manteniendo distancias, ritmo y equilibrio en sus desplazamientos; actuando con agilidad y destreza en sus acciones.

Seguirá potenciándose el Inundo de ilusión e imaginación en el que el niño sigue viviendo.

Durante este ciclo se iniciarán en juegos y deportes adaptados a su edad, procurando más que técnicas depuradas, vivencias colectivas, cumplimiento y

respeto a las normas, buenos modales, autocontrol, asunción de los fracasos con humildad y generosidad, etc.

La ejercitación física tendrá en cuenta las características especiales del niño en esta edad, tales como el crecimiento en peso y anchura, vitalidad incansable, atención fija, concepción analítica que va sustituyendo a la global, interés por su desarrollo físico y destreza deportiva, interés por el presente (lo pasado ya no le motiva y el futuro todavía no le atrae).

Los ejercicios deberán ser naturales, de agilidad y destreza, no de fuerza. Fundamentados en movimientos conscientes, procurando mayor desarrollo torácico, respiratorio y vascular.

Especial atención deberá ponerse en evitar la monotonía, manteniendo la espontaneidad, vigilando las cualidades motrices, los síntomas de fatiga, etc. El juego seguirá teniendo lugar destacado en este ciclo, a ser posible inventado por el propio alumno.

Objetivos:

- Movimientos básicos.
- Coordinación dinámica general.
- Desarrollo de las cualidades físicas.
- Actividades lúdicas y predeportivas.

d) Ciclo Superior

La Educación Física durante esta etapa, debe tender a favorecer la evolución de la personalidad, usando, como elemento básico de relación, el movimiento corporal. Estas manifestaciones motrices de la personalidad, se realizan a través de traslaciones segmentarias (movimientos observables) y de adopciones de posturas, gestos, etc.

La Educación Física tenderá, durante este ciclo, al perfeccionamiento de las actitudes físico-deportivas y a conseguir el desarrollo armónico de todo el cuerpo.

Se tendrá presente el crecimiento acelerado de huesos, músculos, corazón y pulmones, así como el gran desarrollo de las coordinaciones psicomotoras, conciencia de su propia fuerza, sentido competitivo, sensibilidad al elogio, despertar sexual, deseos de independencia y colaboración, pertenecer a grupos y ser aceptados en los mismos, apreciación del valor, responsabilidad y justicia.

Apoyándonos en las opiniones de diferentes autores, puede considerarse esta etapa como un período difícil, tanto en lo psíquico como en lo somático. Los ejercicios deberán ser naturales, de cierta complejidad, intensos y vigorosos sin llegar a la fatiga, educativos y correctivos, exigiéndose precisión en los mismos.

Se procurará un control médico regular, inculcándoseles la idea de prácticas sanas e higiénicas.

Seguir con juegos predeportivos y deportes de corta duración, principalmente asociativos.

Se evitará la monotonía y las competiciones que pudieran llegar a tensiones extremas, físicas, psíquicas o asociativas.

Se atenderá especialmente a las fases de recuperación y se tratará de dar responsabilidad a los alumnos (árbitros, delegados, encargados de material, preparadores, capitanes, etc.)

Objetivos:

- Potenciar las cualidades físicas.
- Potenciar las aptitudes deportivas.
- Fomentar las actividades en la Naturaleza.

En' síntesis, de cuanto antecede puede afirmarse que la fijación de los objetivos propuestos, ha de ser clara, precisa y sin olvidar el sujeto a quien van dirigidos, procurando en todo momento el aumento y perfección de las capacidades psicomotoras, afectivas y sociales del niño durante todo el proceso evolutivo de la Educación Primaria.

B) ORDENAMIENTO JURÍDICO

El ordenamiento jurídico español, en relación con la Educación Física, contempla de forma clara y precisa, el trato que debe recibir esta actividad en el ámbito educativo. Pero, para no ser muy prolijos, hemos creído oportuno centrar la atención en el análisis de tres pilares fundamentales que inciden de manera determinante en el tema que nos ocupa: Ley 77/61; Constitución Española de 1978 y Ley 13/80, de 13 de marzo, considerando que cada texto legal supuso un avance en la exigencia de esta materia.

B.1.- Ley 77/1961, de 23 de diciembre

Entre los principios expuestos ante las Cortes Españolas, el 20 de diciembre de 1961, destacamos los siguientes:

"... en los actuales tiempos (la Educación Física es) una exigencia humana, y todavía más que humana, una exigencia social ineludible".

Esta Ley pretende ser un elemento "unificador" de toda la "legislación dispersa" sobre la materia, "a la vez que compendiará la enseñanza, el ejercicio y la práctica de la Educación Física y los Deportes".

Se proclama "el principio de que la Educación Física y Deportiva es un instrumento eficaz de la formación del hombre y un medio preventivo de sanidad", concibiéndola COLL0 "una necesidad pública que el Estado reconoce y garantiza como derecho a todos los españoles ...".

Resalta que "entre las exigencias humanas de nuestro tiempo, la Educación Física figura COLno una de las más naturales y universales ...

Asienta "de modo definitivo la Educación Física, como parte fundamental de la educación española y se contempla la práctica del deporte como su proyección natural ..."

En el arto 2º, considera a la Educación Física como "una necesidad de carácter público ..." y al deporte como "uno de los medios principales de la Educación Física ...", debiendo recibir ambos, la protección estatal.

Establece, en su arto 5º, la obligatoriedad de la Educación Física "en todos los grados de la enseñanza", tanto en centros oficiales como privados, matizando en su artículo 8º que, esta enseñanza, será impartida según los niveles educativos, por maestros, maestros instructores de Educación Física, Instructores y Profesores de Educación Física ..."

B.2.- La Constitución Española (27-XII-1978)

La Carta Magna de nuestro ordenamiento jurídico, en su TÍTULO PRIMERO, dedicado a los "derechos y deberes fundamentales" y, en concreto, en el arto 43.3 del Capítulo TERCERO, referido a los "principios rectores de la política social y económica", se lee: "Los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte. Asimismo, facilitarán la adecuada utilización del ocio".

B.3.- Ley 13/1980, de 13 de marzo

Alude en su preámbulo, a que la actividad física "se ha venido produciendo en la época contemporánea, como manifestación de iniciativas sociales espontáneas ..." y al "crecimiento de la importancia del deporte en términos cuantitativos, su conexión con la problemática de la Educación Física al servicio del pleno desarrollo de la persona y su enorme transcendencia para la calidad de vida ..."

Matiza que la actividad físico-deportiva "contribuye a incrementar y fortalecer las relaciones y el entendimiento entre los pueblos", en el ámbito local, nacional e internacional, por lo que los poderes públicos han llegado a considerar al deporte, como un "nuevo servicio público".

En su arto 1º, se reconoce el derecho de todos los ciudadanos al conocimiento y prácticas de la Educación Física y del deporte.

Da gran importancia a la Educación Física, que formará "parte del sistema educativo", instando a los poderes públicos a que fomenten la Educación Física y el Deporte "facilitando los medios para una adecuada utilización del ocio" (art, 2º), precisando en su arto 4º, que la "promoción y difusión de la cultura física y del deporte" será coordinada por las Administraciones públicas.

Resalta el carácter obligatorio de la Educación Física en los niveles de Educación Preescolar, E.G.B., Bachillerato, Formación Profesional y Educación Especial, de acuerdo con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, atribuyendo la ordenación y organización de estas enseñanzas al Ministerio de Educación; mientras que en el sistema universitario, a las respectivas universidades (art, 6º).

Concreta, en la Disposición Transitoria, nº4, que "en los Programas de las Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado de E.G.B., dentro del marco del área de expresión dinámica, prevean la formación de los futuros profesionales, de tal forma, que por los mismos, pueda impartirse la Educación Física de conformidad con lo previsto por la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa".

Con la exposición precedente se ha pretendido mostrar el carácter científico, la necesidad social y el ámbito de competencia que la comunidad humana asigna a esta parcela de conocimiento. De ahí, que para su desarrollo sean necesarios profesionales con vocación y preparación suficiente para llevarla a cabo. Pero con esto no sería suficiente, es preciso una actualización continua, pues no se debe olvidar que en la E.F. el elemento más importante es el movimiento, y éste conlleva esfuerzos y comportamientos orgánicos distintos a lo que sucede en reposo y que es necesario conocer, así como el conocimiento sobre organización de ejercicios, metodología y didáctica especial, nuevas técnicas de acción, etc., etc., diferentes al resto de las áreas.

Las perspectivas actuales, próximas y futuras, inducen a pensar a quienes con dedicación y vocación se han entregado a este quehacer, que aun siendo mucho lo conseguido en las Últimas décadas, queda más trecho por recorrer y que solamente con la antorcha de la investigación, la docencia responsable y el trabajo riguroso, se iluminará el sendero por el que se ha de caminar procurando que el rigor científico sea la polar que oriente nuestros pasos.

BIBLIOGRAFÍA

- BRAVO BERROCAL, R. (1995) *La Educación Física en la Legislación Española (1900-1980)*. Málaga: Ágora.
- BRAVO BERROCAL, R. (1993) *La cultura física en el ordenamiento jurídico del Sistema Educativo (S. XIX)*. Málaga: Dto. Did. Exp. M.P.C. UMA.
- BRAVO BERROCAL, R. (1993) *Contexto histórico-referencial del Sistema Educativo español (1900-1980)*. Málaga: Dto. Did. Exp. M.P.C., Universidad de Málaga.
- Ley número 77/1961, de 23 de diciembre (jefatura del Estado). Ley de Educación Física. BOE número 309 del 27.
- Ley número 14/1970 de 4 de agosto (jefatura del Estado). ENSEÑANZA EN GENERAL General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE número 187 del 6.
- Constitución Española de 27 de diciembre de 1978 (jefatura del Estado). Texto Constitucional. BOE número 311 del 29.
- Ley número 13/1980 de 31 de marzo (jefatura del Estado). Educación Física y Deportes. General de la Cultura Física y Deportes. BOE número 89 de 12 de abril.

Educación de la mirada'

ANTONIO CUENCA ESCRIBANO
Universidad Autónoma de Madrid

La sensibilidad social e investigadora acerca del campo de la imagen es cada día más destacada y amplia.

Se ha de puntualizar que el estudio y análisis de las imágenes interesa hoy ampliamente; conceptualizándola desde una visión multifacética e interdisciplinar y entendiendo como imagen toda la realidad circundante. Esta concepción eminentemente visual de la realidad es tratada por posiciones diversas, que abarcan: la psicología de la percepción, las teorías sobre el aprendizaje, comprensión e interpretación de la realidad, conceptos sobre los aprendizajes significativos, estética y teoría de las artes, significados y métodos de interpretación, dimensiones sobre la interpretación de la realidad, teorías de los estadios en la interpretación de la realidad, semiótica, filosofía de los mass media, imagen, etc.

Difícilmente puede educarse la sensibilidad sin un razonamiento del proceso de la percepción y de la comunicación, puesto que una percepción correcta exige la utilización consciente de los sentidos.

El hombre se ve precisado a tener los ojos abiertos, salvo las horas de sueño. Son muchas horas con los ojos abiertos, si bien la atención, la conciencia de lo que miramos es limitadísima. Hablar de educación visual, de alfabetización visual, parece una cosa banal, falta de interés, porque se supone que la «visión», el sentido más agudizado y experimentado, con mayor grado de aprendizaje, parece contradictorio aleccionarlo.

Es necesario educar «la mirada» como una acción de hacer conscientes los aprendizajes que la visión y los demás sentidos (tacto, oído, olfato) proporcionan, ya que todos los sentidos necesitan ser educados.

Precisamos un lenguaje visual para llegar a pensar en imágenes y expresarnos con ellas, del mismo modo que usamos el lenguaje hablado o escrito para comunicar las ideas y pensamientos, que sea la base de sustentación y vehículo de comunicación de las imágenes. ¿Qué sería del pensamiento filosófico abstracto, si no dispusiera de un lenguaje para construirlo y comunicarlo? El lenguaje no es para el filósofo

simple instrumento transmisor de sus ideas, que sin él zozobrarían en la misma base de la mente impidiendo cualquier acción del pensamiento.

El pensamiento visual, el Inundo de las formas, del color y el espacio, no puede ser descrito, ni ampliado o inventado, si no utilizamos un lenguaje gráfico capaz de hacerlo posible.

Hay pues que iniciar en el lenguaje gráfico para ser capaces, a través de su aprendizaje, de pensar en imágenes, transmitir sus significaciones y dar testimonio del mundo tectónico y de las «formas» naturales y artificiales que nos rodean.

Se trata de construir una «disciplina nueva» para un «lenguaje viejo» y constante. Un lenguaje vivo, directo con suficiente capacidad para hacer elocuente y sencilla la comunicación de las formas a través de sus imágenes, (F. Medina Benavente. *Forma e Imagen 1982*).

Esta pretensión permitirá «saber ver» y experimentar nuevos accesos al lenguaje de las formas.

ESTAMOS RECIBIENDO CONTINUAMENTE INFORMACIÓN DE NUESTRO PROPIO CUERPO.

Los niños sobre todo y las personas en general, están constantemente recibiendo información de su propio cuerpo y de su entorno. Toda esta información debe ser clasificada e integrada para que adquiera sentido. La tarea educativa deberá tratar de aplicar los distintos sistemas de procesamiento de esta información para que se desarrolle en el sujeto la percepción y posteriormente su consistencia. La función del mecanismo visual como camino o vía de toda información nueva es de suma importancia para la persona, pero cobra mucha más relevancia en las edades más tempranas, en el período escolar (enseñanza primaria y secundaria). Se puede afirmar, por tanto que el pensamiento visual tiene un papel fundamental en el pensamiento.

Pero es sólo una parte del sistema total de procesamiento de la información. Todas las experiencias sensoriales son traídas a la mente a través de una imagen y son procesadas por medio del mecanismo visual. Este conocimiento de la visión implica conocimientos obtenidos anteriormente por otras vías (auditivas, táctiles, olfativas...).

La visión incluye el pensamiento visual necesario para interpretarse significativamente esos impulsos nerviosos (la palabra vista es utilizada como un proceso fisiológico de energía radiante que penetra en el ojo y es transportada a la corteza cerebral).

VEMOS DE FORMA NATURAL, PERO APRENDEMOS A MIRAR TRAS UN LARGO APRENDIZAJE.

Hemos aprendido a hablar de forma natural, como una necesidad imperiosa de comunicación, para hacernos entender y ser entendidos. A lo largo de nuestra vida escolar la lengua ha sido estudiada, desarrollada y favorecida por el sistema educativo, pese a que en multitud de ocasiones no ha tenido la presencia ni consideración adecuada.

Aprendernos a «ver» igualmente de forma natural, pero la «mirada» no ha tenido el aprecio ni atención que merece.

Mirar supone un mínimo nivel de conciencia de aquello que es visto. Mirar indica una actitud inteligente, porque es un auténtico lenguaje, un lenguaje visual, en el que el mundo que nos rodea, todo lo visual, es el emisor, y los receptores somos las personas conscientes de lo que miramos,

Mirar es abrirse al encanto panorámico del mundo. Pero la función de los ojos no es tan solo ver, ya sea agitadamente o en reposo, sino tocar también con la mirada. La más exacta de las miradas es la táctil, ya que puede dibujar con precisión la figura de las cosas. Por otra parte, este tacto acrecienta la intensidad y velocidad de la visión. Si la mirada táctil es la más completa, a la vez todo contacto del cuerpo es siempre visual. La experiencia visual asume las experiencias del tacto, porque toda mirada palpa al recorrer lo que ve.

LA MIRADA ACARICIA

Mirar no es irrumpir en las cosas y en los seres, ni tampoco dejarse asaltar por sorpresa; es una apertura, un estado o talante para acoger o entregarse a lo que está ahí, abierto, según señala Heidegger. Nos abrimos al mirar porque estamos predispuestos a ello y con buen ánimo.

«Yo encuentro, no descubro», decía Picasso para significar que su mirada recorría las cosas, sin intención escondida, y sólo encontraba lo que estaba allí. Merleau Ponty nos narra que el pintor es como el paseante que echa una mirada rápida a las cosas, pero sabe captar el sentido oculto de lo que quieren decir, y que pasa inadvertido a los demás.

Las esculturas de F. Botero instaladas en el paseo de Recoletos de Madrid, eran miradas y también tocadas y sentidas por los que por allí caminaban. Cumplían así el deseo del artista: que sean descubiertas por el tacto además de por la vista. Es un auténtico espectáculo observar a los niños subidos al tobogán en las esculturas, tocándolas con las manos, unos sintiendo las onduladas formas, otros palpando la textura del bronce.

En cierto modo las esculturas y todas las formas volumétricas son susceptibles de ser vistas y también palpadas.

Los usos y costumbres y en general la educación han sido auténticos represores de los sentidos. ¡No toques! ¡Cuidado! ¡No hagas eso! ¡No! ¡No! Han sido y son una constante.

No se ha profundizado lo suficiente en la importancia que tienen los órganos sensitivos para el conocimiento directo de la realidad circundante y para los aprendizajes, mediante las manos y el tacto. Conocemos las cosas, nos sirven para reconocer, para acariciar las texturas y calidades. Se vive en una civilización del ruido y el oír no se ha tornado en su justa transcendencia para una educación auditiva y musical. De igual manera el gusto y el olfato están quedando, educacionalmente

hablando, muy constreñidos y faltos de atención. Respecto a la visión, se podría formular idéntica postura social. Hablar de cultura visual, de alfabetización visual parece banal e innecesario; porque se supone que, «la visión» no requiere atención ni mayor tratamiento ya que es un órgano sumamente avezado y completo.

Es necesario educar la mirada como una acción de hacer consciente los aprendizajes que la visión, y también los demás sentidos, aportan.

Se quiere abordar aquí y afrontar el amplísimo campo del fenómeno visual desde una categoría humana, desde el hombre, del hombre como medida de todas las cosas, la persona como espectador de su entorno, como curioso, como mirón.

El contacto directo con la realidad, con el medio, su exploración y su estudio sirven para conocer y comprender. De manera especial en la edad escolar se convierten en condiciones fundamentales de desarrollo de estructuras cognoscitivas y maduración afectiva y psicomotriz,

El ser observadores, esto es, observar y mirar el mundo circundante, se convierte de manera natural en todo un proceso de aprendizaje, de comprender y de enjuiciar, de valorar y ser conscientes, de degustar todo aquello que la realidad depara.

Supone una familiarización con todo aquello que nos rodea, para llegar a poseer una postura crítica y constructiva. En definitiva, una educación visual, una alfabetización visual, requiere la adquisición de aquellos conceptos básicos de los elementos que constituyen la realidad.

La mirada requiere un enfoque y consideración de la realidad desde una óptica interdisciplinar y globalizadora, ya que el contacto directo con la realidad ha de realizarse desde una actitud total.

«Todo pensamiento es una experiencia perceptiva», afirma Rudolf Arnheim. Las percepciones sensoriales constituyen y desarrollan todo un proceso intelectual. Sin embargo la cultura occidental ha creado unas barreras teóricas entre los campos de las ciencias y letras, entre el mundo del razonamiento y de la sensibilidad, entre el mundo de la técnica y el mundo del arte, etc., que ha provocado serios conflictos teóricos e irreparables daños en las aplicaciones curriculares para la enseñanza. No podemos seguir con estos criterios tan parciales y planteamientos encasillados.

EL PENSAMIENTO ABSTRACTO SE NUTRE DE LOS MATERIALES APORTADOS POR LA PERCEPCIÓN Y LOS SENTIDOS.

El pensamiento racional y tecnológico converge con el pensamiento intuitivo y artístico para que las personas sepan apreciar y mirar el mundo desde posiciones divergentes, lo que supone posturas más amplias e inteligentes. La educación visual (la alfabetización visual) posee en su esencia un fin de globalidad, situándose en las bases del lenguaje, en las estructuras elementales de la comunicación, del saber mirar para saber pensar. Integradora de todos los ámbitos del saber, en cuanto que hace posibles aquellos elementos indispensables para el pensamiento.

Nacemos con los ojos ya formados y dispuestos para ver, lo que no elude que la «mirada» posea un tratamiento específico en el ámbito educativo, un encauzamiento de las informaciones visuales que en si mismas abarcan todos los campos del saber.

LAS INFORMACIONES VISUALES CONSTITUYEN UN LENGUAJE.

El lenguaje visual posee una serie de similitudes con el lenguaje verbal, poseyendo ambos una tremenda interacción. El lenguaje visual ayuda a aprender a pensar, a comprender y a comunicarse con las imágenes, con lo visual. En la estructura del lenguaje visual se pueden considerar dos aspectos íntimamente entrelazados: las percepciones y la comunicación expresión, doble función que se unifica y engloba en un acto.

El lenguaje visual capacita para saber mirar, dotándonos de una observación más rica del entorno, el arte, los mass media, las imágenes, etc; proporcionando y desarrollando los aprendizajes y permitiéndonos ser lectores de la realidad fundamentando los procesos sensibles de nuestra aprehensión y diálogo con la realidad, abierto a todos los procesos del pensamiento humano.

Han de ser las bases de esta aprehensión de la cotidianidad, de la percepción de sus componentes, los que capaciten para un aprendizaje de los procesos sensibles, del mirar y comprender lo que se ve, que posibilite una lectura más honda y fluyan unas intercomunicaciones más ricas.

Victor Lowenfeld hacia los años cincuenta destacaba y ponía el acento sobre las capacidades creativas y expresivas del niño, del ser humano, enfatizando los aspectos de libertad proyectiva y de manifestación libre de la creatividad, siendo de una extraordinaria validez para los tratamientos educativos del mundo de la expresión.

Sin embargo se ha de poner el acento en otro estadio de interiorización y aprehensión de todos los aspectos formales de la realidad, que no es anterior al hecho expresivo y proyectivo, sino paralelo.

Attilio Marcolli en su tratado de teoría del campo incide de manera clara sobre estos aspectos afirmando que «el arte de nuestra época es comunicación, es un arte experiencial en la medida que propone modelos exploratorios de comportamiento, y transmite metodologías ligadas a nuestra época, a nuestras condiciones históricas y tecnológicas».

Indudablemente los ojos son indispensables para ver, sin embargo muchas personas no ven lo que miran, bien por prejuicios o sencillamente no están educados para ver, no se dan cuenta de la esencia formal y el consiguiente significado de lo que ven.

Sófocles legó a la humanidad la afirmación: «hay hombres que mirando padecen de ceguera», evidenciando que la aprehensión visual de la realidad tiende a la pasividad mental más que al análisis y al discernimiento, porque no es preciso justificación o razonamiento para aquello que es obvio a la mirada. Esto es un hecho constatado con mayor presencia en nuestra cultura de la imagen, donde la televisión

ocupa un lugar sumamente importante, creando y enganchando adictos de manera sorprendente.

Los análisis realizados a los niños teledictos constatan que este medio además de quitar tiempo para estudiar y jugar, influye negativamnte en los niveles de estudio porque da todo por hecho, fomentando la pasividad (la televisión es considerada por los analistas de los mass media como medio fría), en cuanto que anula la capacidad de crítica y discernimiento analítico.

Pero hay un dato revelador de esa ceguera, que es la falta de una educación y cultura visual, de alfabetización visual.

Pero entonces no se ve sólo con los ojos, o mejor no basta con los ojos para ver, se precisa decir que es fundamental el binomio ojo-cerebro. Esto significa que la «mirada» requiere una postura activa y caliente, una conciencia crítica y personal de aquello percibido, para ser asimilado como «pensamiento visual». La percepción es la toma de conciencia que nosotros hacemos del Inundo exterior a través de la observación y el conocimiento de los objetos y de las cosas que forman el ambiente, estimulando nuestros sentidos, vista, tacto, oído y también olores y sabores, que la mente aglutina e integra.

Pero sobre todo, ver el Inundo circundante y los objetos que lo componen, significa desarrollar la conciencia crítica, sobre las razones de las formas que vemos, preguntándose por el porqué de las mismas, por qué están hechas de determinada forma y no de otra, por qué determinados hechos suceden de ese modo y no de otro, valorar si ese modo es precisamente el justo y si no lo es, cuál sería entonces. Lo que implica un estudio, análisis y adiestramiento en un largo aprendizaje.

La percepción se convierte en la cualidad humana fundamental, que nos permite leer los signos, « por desgracia (nos sigue argumentando Marcolli) estamos habituados por lo general a leer los símbolos y únicamente los símbolos, y no siempre de modo justo, y encontrarnos dificultad en adentrarnos en el mundo de los signos».

La realidad ejerce una aventura compleja y rica en el espectador produciendo una serie de respuestas emocionales, como sorpresa, admiración, agrado, o interés, etc. Es el resultado de una atracción ejercida por la carga simbólica de lo que se contempla y mira.

Surge la representación interna que deja huella, que se puede evocar como una imagen recordada y disfrutar de emociones estéticas, creencias e intuiciones.

Se puede decir que estas categorías del amplio repertorio de la mente humana, como son las intuiciones y las emociones, no pertenecen al ámbito de lo racional y medible, y sin embargo ejercen una influencia enorme en la estructura del conocimiento humano, siendo el medio para que la mente perciba la realidad de un modo complementario y diferente de conocimiento,

Hay pues una clara diferencia entre las experiencias estéticas y el conocimiento lógico, estudiado en toda su amplitud por la percepción.

Así pues, ha de interesar la repercusión emocional, subjetiva que la realidad ejerce sobre nosotros. Sin descartar el conocimiento y análisis desde vertientes bien diferenciadas y concretas: culturales, artísticas, históricas, geográficas, medioambientales, etc. (aquí se construye la interdisciplinariedad).

El espectador debe disponer que su mente se lance hacia la realidad de forma libre, con todo su bagaje cultural, "emocional, dejándose llevar y poseído por la misma realidad.

Haciendo referencias con el arte, tanto del artista como del espectador que contempla la obra de arte, puede decir que el artista explora el inusitado y amplio espacio mental de la creación hasta lograr un mundo nuevo, su obra. El espectador que contempla el arte debe dejar que su mente se lance hacia la obra, y de algún modo también la crea y la culmina,

El arte contemporáneo, lejos de los lazos que muchas veces ataban a los artistas, como la iconografía, las modas o las Imposiciones, las concepciones sobre el arte, los gustos en general; el arte repito, vuela hoy sin fronteras, sumido en la más pura esencia, de las formas y del espacio, del tiempo y de las ideas. Por ello el arte se hace mucho más universal, mucho más asequible a las sensibilidades, más cercano a la degustación, porque conecta con las esencias.

¿CÓMO ES POSIBLE ESTE CONOCIMIENTO?

Tanto el hecho cognitivo como la percepción, ocupan a lo largo y ancho de la historia innumerables tratados, desde las categorías aristotélicas hasta las más recientes investigaciones (Descartes, Hume, Berkeley, Pussell, Helmholtz, Gregory etc.)

Neisser afirma que en la percepción están implicados otros procesos superiores. La percepción, dice, es un proceso abierto que informa tanto como transforma al receptor en su confrontación con el mundo. J. Gibson , refiere a la teoría ecologista de la percepción global, que agrega todos los aspectos literales, sustanciales o geográficos del ambiente. L. S. Vigotski , incorpora a la percepción los bagajes culturales y afectivos que modifican y estructuran dicha percepción de la realidad. J. S. Bruner matiza y amplía el campo de referencia respecto a las consideraciones sobre la percepción. La postura de Bruner es la interdependencia del sistema perceptivo con el resto del sistema psicológico; y afirma, «la percepción no será el resultado exclusivo de la actividad de órganos especializados y de estímulos específicos, sino que también intervendrán factores experienciales, motivacionales y culturales».

LA PERCEPCIÓN ES ENTENDIDA COMO UN PROCESO ACTIVO, CONSTRUCTIVO, CÍCLICO y FUNCIONAL.

Gibson plantea el problema de cómo percibimos, dividiendo el mundo visual: en primer lugar la percepción del mundo sustancial o espacial, y en segundo la percepción del mundo de las cosas útiles y significativas, al que por lo común, prestamos atención en función de factores psicológicos, sociales y ambientales,

La percepción es un proceso constructivo, poseemos un «esquema» que se enriquece, se amplía y modifica por los estímulos del medio ambiente que percibimos, seleccionando aquellos estímulos que nos son significativos y que conocemos de algún modo.

La noción de «esquema» explica la actividad preceptual, integrando la información aportada por el ambiente y la respuesta constructiva del preceptor. El esquema implica que el sujeto posee una serie de categorías preceptuales abstractas y se convierten en la materia prima de la actividad de esquematización. Rudolf Arnheim en su libro *Arte y Percepción Visual* así lo justifica, proponiendo la utilización de categorías que son reflejo de los diferentes tipos de estímulos: (equilibrio, forma, color, espacio, movimiento, expresión, etc.)

ES PRECISO DESARROLLAR LOS DIFERENTES LENGUAJES DE MODO ARMÓNICO.

La trayectoria educativa española ha experimentado desde hace sólo unas décadas, una evolución enorme, escolarizando en su totalidad a la población y mejorando amplia y profundamente sus propuestas educativas; sin embargo, sigue manteniendo una seria jerarquización de las materias, concediendo una importancia grande a unas áreas en detrimento de otras, como la artística y visual que siguen considerándose en la práctica como un «adorno y materias secundarias», reservándose a estas áreas una función de evasión lúdica o de diversión exclusivamente (áreas de música y educación plástica y visual).

No quisiera despreciar la relación existente entre el desarrollo del pensamiento y el impulso del lenguaje verbal. Este lenguaje, el verbal, no constituye el único canal que posibilita la expansión del pensamiento, de las capacidades y los aprendizajes. Es menester ampliar los conceptos sobre los lenguajes y favorecer aquellos menos considerados; en especial el lenguaje visual, que realiza una función mental de «transfer of training» esto es, el mecanismo de toda actividad intelectual y de las operaciones mentales que permiten los mismos procesos en otras situaciones.

La educación visual, desarrolla las capacidades perceptivas y de análisis, transfiriendo estas capacidades de observación a otros ámbitos y sectores. Cada lenguaje desde su parcela ayuda a engrosar los aprendizajes y a tomar conciencia de la realidad, lo que hace posible un desarrollo más amplio de las capacidades. Cada lenguaje enriquece a los demás dotándolos de matices y enfoques nuevos.

Desde esta vertiente la educación artística y visual se convierte en herramienta dúctil de aprendizaje, para todos los campos del saber, posibilitando razones nuevas al lenguaje verbal, ampliando el conocimiento analítico y deductivo de la realidad y enriqueciendo los campos de referencia del saber.

Se pone en evidencia que las interrelaciones entre los diferentes lenguajes son más profundas de lo que se pudiera sospechar; en este aspecto queda mucho por caminar respecto a las propuestas educativas con un criterio mucho más interdisciplinar y global. Son evidentes las carencias que existen en las planificaciones educativas

respecto al lenguaje visual, de igual modo que quedan deficitarias unas bases más claras y amplias de los lenguajes corporal, musical. La LOGSE, en la enseñanza Primaria, ha introducido obligatoriamente nuevas especialidades de Educación Musical y Educación Física y Corporal, en clara contradicción con los diseños curriculares para Infantil y Primaria que estipulan con toda nitidez un «lenguaje» artístico», respondiendo al Área de Educación Artística. Esta contradicción manifiesta la poca claridad y definición de esta área. Estimo que son necesarios unos planteamientos más serios y fundamentales sobre los lenguajes, que poseen en la estructura de las enseñanzas más elementales, una consideración profunda de globalidad (Lenguaje del Cuerpo y del Movimiento, Lenguaje Musical, Lenguaje Visual, Lenguaje Verbal).

La información visual se ha incrementado hoy de manera extraordinaria. Con el desarrollo de los Inedias de comunicación de masas, constituye una fuente, a veces excesiva, de mensajes visuales que aportan un Inundo cognoscitivo amplísimo, de tal manera que podemos afirmar que se convierte en «una escuela paralela» a la enseñanza institucional.

La enseñanza no ha sabido, o no ha podido, estar a la altura de las circunstancias y sacar provecho a esta riqueza del Inundo de imágenes que nos rodean; situación debida a multitud de factores, que se podrian simplificar en una mejor y más amplia formación del profesorado, una labor de investigación "educativa acerca del Área Visual y Artística, una profundización y estudio del significado del arte, de los medios de comunicación y de la realidad visual.

«EL MEDIO ES EL MENSAJE»

MacLuhan, tratadista y teórico de la comunicación así lo define: «Los medios de comunicación de masas y sobre todo la televisión han asumido el papel de agentes de transmisión, como un bombardeo de imágenes», «somos ciudadanos del mundo (nos sigue diciendo MacLuhan) en cuanto que estamos presentes en multitud de noticias y de acontecimientos que transcurren en los lugares más remotos, que presenciamos por los medios de comunicación de masas, convirtiéndonos en espectadores de primera fila».

El hecho de la proliferación de las imágenes en nuestro entorno-y de la televisión, que nos «masajea» abrumadoramente, se puede convertir en una dificultad para percibir con calma la realidad y muchas veces serán agentes distorsionadores de la percepción normal de las cosas.

El planteamiento de una educación crítica y selectiva en torno a las imágenes aparece como factor de vital trascendencia. Es preciso comenzar por el estudio de las imágenes en sí mismas, su análisis, y del papel que dichas imágenes juegan dentro de los medios de comunicación.

Las relaciones entre la realidad educativa y la vida han sido una constante preocupación de educadores, pedagogos y responsables educativos, y que hoy se hace mucho más acuciante y necesaria.

Una sociedad, una cultura en concreto, en las que las imágenes prevalecen y están tan presentes, en las que el consumo de las mismas es tan amplio, tiene el peligro de desconectar con la propia realidad. Es urgente aumentar la interacción del educando con el medio cotidiano real (enseñanzas que propugnen una investigación del medio, un aprender por descubrimiento con las cosas, un mayor contacto físico con la realidad, que incentive el aprender a aprender, el juego y disfrute con las cosas).

La educación ha de salir a la calle, acercarse mucho más a las cosas reales, mirarlas y tocarlas, desde una postura personal.

La actividad visual, gestual, rítmica y oral, potencia los aprendizajes, con ellos estructura el conocimiento de la realidad, reduciéndola a «imágenes mentales»; esta es una nueva acepción del término imagen, Elaboradas en nuestra mente fruto de una serie de factores perceptuales, personales, afectivos, sociales, estimulas, memoria significativa, etc.

Se ha despreciado la manualidad y sobrevalorado «lo intelectual». Ello proviene de una cultura racionalista y teórica, que desprecia la sensibilidad. Se ha opuesto el «horno sapiens» al «horno faber», «Las relaciones entre la inteligencia y la mano, estriban en el encargo motriz cerebral de la mano; la mano dirigida por el supercerebro», de este modo se expresa P Chauchard,

Lo esencial del cuerpo es su unidad y no una yuxtaposición de células, de tejidos y órganos.

«La conciencia de la voluntad de la mano no es la recepción y el envío de mensajes del cerebro a la mano, es en primer lugar, la presencia de la mano en el cerebro, una mano cerebral» sigue diciendo Chauchard.

EL OJO ES UNA PARTE DE LA MENTE.

Ante la lectura visual se establece toda una dinámica e interacción, entre el objeto y la realidad en sí y el observador. Por consiguiente la experiencia recreadora de la realidad, o de una obra de arte, no dependerá únicamente de la sensibilidad emotiva y del adiestramiento visual del que mira, sino que estarán influenciando también los bagajes culturales, las ideologías y el «gusto». Estos criterios han ido cambiando a lo largo de la historia. Los criterios de la «estética» desde el siglo referencia a la visión de la realidad, posiciones sobre la belleza encorsetados con las Matemáticas y la Geometría. Otros autores vinculados a los sectores empiristas, plantean un enfoque totalmente opuesto a enfrentarse con la realidad, desde una óptica subjetiva, abriendo un carnina claro hacia las sensaciones, en oposición al racionalismo y al formalismo,

Arnheim propugna la intuición como acercamiento a la realidad y como modo de cognición.

El sistema sensorial es uno de los principales recursos de nuestra vida cognoscitiva. Arnheim descubre todo un transfondo en el hecho perceptivo, demostrándonos que las percepciones son un hecho de aprendizaje y recordándonos que la creación de imágenes requiere de la invención y de la imaginación.

Podríamos concluir manifestando una vez mas la importancia que tiene en todo el proceso educativo una *educación de la mirada*. Se debería propiciar una metodología para incrementar la curiosidad y la sensibilidad de todos los aportes que provienen a través del sentido de la visión para posibilitar unos cauces más amplios de comunicación y expresión creativa en los individuos, además de hacer posible en los mismos una mayor comprensión de la realidad del entorno rico y sugerente que nos rodea y, en concreto, de todos los mensajes que acceden a la mirada.

Los estudiantes y el espacio único: el programa Erasmus

MÓNICA EGEA RECHIE
Universidad Autónoma de Madrid.

*«Para construir la Europa de mañana, es
preciso invertir en la educación de hoy»*

Edith CRESSON
Miembro de la Comisión Europea

1. EL MARCO DE REFERENCIA.

La presente comunicación tiene por objeto poner de manifiesto la importancia que tiene para la consolidación del proceso de integración de la Unión Europea (UE) el que nuestros jóvenes conozcan de primera mano la cultura, las costumbres, los idiomas e incluso el espacio físico de sus Estados miembros. Este es precisamente el objetivo central del programa ERASMUS que ya cuenta con una década de existencia y que actualmente ha pasado a integrarse en un marco mucho más amplio conocido como Sócrates. El capítulo «Enseñanza Superior» de *Sócrates* es la continuación, revisada y ampliada del programa precedente *Erasmus*, del cual el aspecto más conocido es la *Acción 2*, que se refiere a la *movilidad de los estudiantes*.

En 10 que sigue, vamos a realizar una breve exposición de los objetivos, contenido y principales resultados del Erasmus; al hilo de la misma, también se harán breves referencias a otros programas comunitarios relacionados con la movilidad de los estudiantes en el ámbito de la UE. Finalmente, obtendremos algunas conclusiones derivadas de la experiencia de una década de funcionamiento del Erasmus.

2. EL PROGRAMA ERASMUS: OBJETIVOS y CONTENIDO.

La elección de autores clásicos para denominar los programas educativos comunitarios, tales como Erasmo, Sócrates, Leonardo y otros, no es casual. Con ello se pretende reivindicar una de las señas de identidad más claras y definidoras de los orígenes europeos: la cultura; porque 10 europeo, además de geográfico, es también un concepto cultural que surge en las ciudades libres griegas y que se asocia a independencia y a libertad.

Tornar el nombre de Erasmo -el clérigo humanista holandés- está especialmente indicado para denominar al primero y más importante de los programas universitarios comunitarios. Erasmo, estudió, viajó, publicó y vivió en una buena parte de los países que hoy forman parte de la UE -entre ellos, Alemania, Francia, Italia, Holanda y Reino Unido- y en los que no lo hizo, su obra tuvo una considerable influencia. Como ocurrió concretamente en España donde surgió una fuerte corriente de pensamiento conocida como *eresmista*, Erasmo fue una persona de amplios saberes y de conocimiento profundo de los países europeos, de sus culturas y de sus idiomas; las convulsiones por las que atravesaba la Europa del momento -la división del cristianismo provocado por el reformismo protestante de Lutero-, incentivaron su actitud crítica que en modo alguno era dogmática.

Nuestro gran pensador Ortega y Gasset, tan preocupado por los temas educativos -que no vamos a extendernos sobre ello ahora-, ya vislumbró la importancia de involucrarse en una empresa europea, justo en los términos que se contempla ahora que «las cosas que merecen la pena ser aprendidas... sólo se conquistan con el propio esfuerzo» y que muy bien resalta A.Casado (1994, p.389).

Espíritu de apertura es lo que pretende lograr el programa Erasmus en nuestros jóvenes universitarios: que conozcan físicamente los otros países de la UE, su cultura, sus idiomas; que se mezclen en las aulas y en las ciudades, con los estudiantes nativos, porque ésta es una buena vía para formar ciudadanos que en el mañana están llamados a regir los destinos de Europa y posibilitar su unión política. Como afirma Touraine, es necesario combinar los principios universales de la razón y la ciudadanía con las experiencias de vida colectiva y personal (en Abellán, 1994, p.121).

Los objetivos del Programa tal y como se definen en el Consejo son los siguientes:

Aumentar el número de estudiantes universitarios que pasen un periodo de estudios en un Estado Miembro.

Promover la cooperación entre las Universidades de los Estados Miembros.

Potenciar la movilidad del personal docente con el objetivo de enriquecer la formación y la educación proporcionada en las Universidades.

Hacer posible el contacto entre los ciudadanos de los Estados Miembros con el objetivo de sentirnos más europeos.

Crear un conjunto de licenciados con experiencia intracomunitaria que permita una mayor cooperación socio-económica en la comunidad.

Según los datos que usa la Comisión, unos once millones de jóvenes de los Estados miembros siguen estudios universitarios repartidos en sus más de 5.000 universidades y otros centros de enseñanza superior que existen en la UE. La idea manifestada por la Comisión es que aproximadamente un 15% de los alumnos del Espacio Económico Europeo (UE+EFTA)¹ puedan cursar estudios en otro país miembro, a

¹ Los 15 Estados miembros de la Unión. Europea (B, DK, D, GR, E, F, IRL, I, L, NL, A, FIN, S, UK), más Islandia, Liechtenstein y Noruega en el marco del acuerdo del Espacio Económico Europeo.

través del programa Erasmus, (previsiones que pueden extenderse a otros países del resto de Europa que en un futuro pasarán a ser Estados miembros).

El programa pretende -y en buena parte se está consiguiendo- que los alumnos se integren en la universidad de destino en las materias que libremente elijan y mezclados con los restantes alumnos de la citada universidad sin ningún tipo de discriminación (ni positiva ni negativa). Otra de las características del Programa es que el alumno paga sus tasas de matrícula en la universidad de origen y está dispensado de hacerlo en la de destino ya que existe una compensación entre universidades al enviar un número de estudiantes bastante similar al que reciben (la función de coordinación la realizan en las respectivas universidades los tutores que son los responsables del buen funcionamiento de los programas). El principio de compensación se lleva al extremo de exigir al estudiante que cuente con el seguro escolar para poder cursar el Programa en otra universidad y ello obedece a que la seguridad social es competencia de los Estados miembros y ninguno de ellos está dispuesto a soportar cargas provenientes de los ciudadanos de otro país. El alumno recibe una beca por parte de la universidad de procedencia (financiada con el presupuesto de la UE) que equivale, en términos aproximados, a los gastos -excluidas las tasas de matrícula- que le supone la estancia en dicha universidad.'

3. ERASMUS EN EL CONTEXTO DE LA LIBRE CIRCULACIÓN DE LAS PERSONAS.

El programa Erasmus debe enmarcarse en el contexto general de la libre circulación de las personas -en este caso personas físicas- en la UE. Dicha libertad reviste una gran importancia para la construcción del proceso de integración por cuanto aquellas son el sujeto activo y pasivo del mismo. Al igual que ocurre en el interior de los Estados, en el espacio de la UE, todo ciudadano de un Estado miembro debe tener derecho a entrar, salir y moverse libremente sin necesidad de justificar su estancia, así como a poder trabajar y residir en el mismo, disfrutando de idénticos derechos que los residentes. La supresión por parte de la Comunidad de los obstáculos físicos y administrativos en las fronteras, ha facilitado la movilidad.

La libre circulación de las personas en tanto que ciudadanos, es un concepto más amplio que la circulación por razones de trabajo. En el primer caso, se trata de un derecho general para personas activas e inactivas, en tanto que en el segundo - que es el que se contemplaba hasta mediados de los años ochenta-, a las personas físicas se les permitía circular por el espacio comunitario exclusivamente por razones laborales, es decir, a los ciudadanos que manifestaban una intención directa de ejercer una actividad económica, (los demás eran considerados como turistas).

² La ayuda Erasmus para España en el curso 1997-98, representa una media de 48 ECU/ mes (aproximadamente 7.728 Ptasz/mes) por alumno.

En el Tratado de la Unión Europea (TUE), también conocido como Tratado de Maastricht porque se firma en esta ciudad (el 7 de febrero de 1992), en el cap. 3 titulado *Educación, formación profesional y juventud*, (correspondiente al Título VIII), en el artº 126 se concreta que *La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad intentando la cooperación entre los Estados miembros...* Las acciones que se van a aplicar, hacen referencia al aprendizaje y difusión de las lenguas de los Estados miembros, a favorecer la movilidad de los estudiantes con el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios", así como fomentar el desarrollo de otros aspectos formativos. Los alumnos se integran en las materias y grupos de la universidad de destino sin que a priori exista privilegio ni discriminación entre ellos.

Todo esto se va a ver favorecido al aplicar el concepto de ciudadanía de la Unión. Con dicho reconocimiento se pretende reforzar la protección de los derechos e intereses de todos los ciudadanos comunitarios, En virtud del reconocimiento de la ciudadanía de la Unión, las personas adquieren entre otros, el derecho a circular y residir libremente en el territorio de los Estados miembros con la sujeción a las limitaciones que contemplen las normas comunitarias y nacionales. En el caso de los estudiantes universitarios, se permite su circulación para realizar estudios en un centro superior universitario de otro Estado miembro, concediéndoles un permiso de residencia en dicho Estado de al menos un año según se regula en la Directiva 90/366/CEE. El citado derecho limita su vigencia a la del período de estudios y si éste supera el año, la tarjeta será renovada anualmente, Para obtener la residencia, de no acogerse a otra disposición del Derecho comunitario, basta con que el estudiante esté matriculado en un centro de enseñanza oficialmente reconocido, disponga de un seguro de enfermedad y realice una declaración en la que demuestre que dispone de recursos económicos suficientes para vivir durante el período previsto de forma que evite el que se convierta en una carga para el Estado que le acoge.

El programa Erasmus es un programa cofinanciado por la UE (presupuesto comunitario) y el Estado miembro (Ministerio, Comunidades Autónomas, Universidades y otras entidades). Los fondos asignados por la Comisión en muchas ocasiones no alcanzan el 10% del importe global estimado, por lo que las Universidades tienen que financiar gran parte del mismo,

La idea que tiene la Comisión es que aproximadamente un 15% de los alumnos de los países que constituyen el Espacio Económico Europeo (UE + EFTA) puedan cursar estudios en otro país miembro a través del programa Erasmus (igualmente se ha previsto extenderlo a los países del Este de Europa).

³ El sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS) proporciona créditos totalmente transmisibles entre las diferentes universidades europeas.

A pesar del incremento de la movilidad de los alumnos que ha posibilitado el Erasmus, todavía son una minoría entre los once millones de universitarios de la UE.

4. RESULTADOS

Para apreciar cuantitativamente los resultados del Erasmus, hemos elaborado una serie de tablas en las que tratamos de sintetizar la evolución seguida por el mencionado programa.

En la tabla 1 se trata de realizar un compendio de todo el Programa en el que se recogen las instituciones participantes y los estudiantes. Como puede apreciarse, desde 1996 los centros participantes se han incrementado en más de un 50% respecto de los que existían en 1990, mientras que el número de estudiantes participantes se han multiplicado por 3,6. Entre 1990 y 1996 en torno a 600.000 universitarios europeos han tenido la oportunidad de estudiar en otra Universidad de la UE o del Espacio Económico Europeo (Unión Europea y los países de EFTA), cifra que si bien es importante aún no ha conseguido el objetivo de la Comisión que pretende incrementarla al 15% del total de los universitarios.

En la tabla 2 se recogen en un cuadro de doble entrada (para el curso académico 1995-96) el origen y el destino de los universitarios. Así por ejemplo, España recibió 18.038 estudiantes de los cuales, 1.027 fueron belgas, 413 daneses, 2.758 alemanes, etc; por países de destino, de los 18.101 estudiantes españoles que fueron a otros países por el programa Erasmus, 1.054 fueron a universidades belgas, 380 a las danesas, 2.184 a las alemanas, como puede apreciarse, y ese es también el espíritu del Programa, cada país recibe aproximadamente el mismo número de estudiantes que envía a otras universidades puesto que los PIC (Programas Interuniversitarios de Cooperación) se basan en el principio del justo *retorno* (obtener una compensación similar a la prestada), principio que si bien es objeto de dura crítica en otros aspectos de la integración, es sin embargo apropiado en este caso. Si bien son los grandes países de la UE los que más estudiantes reciben y envían, en cambio la proporción sobre su población es menor que en alguno de los pequeños. Dos de ellos -Bélgica y Holanda- destacan en dicha relación que es aproximadamente el doble de la de los grandes. El principio del justo retorno determina que los estudiantes se distribuyan por países de una forma relativamente equilibrada si bien Irlanda y el Reino Unido tienen una demanda importante debido al idioma; tampoco puede decirse que sean las universidades más prestigiosas las que atraigan más estudiantes: ello obedece, por una parte, a la propia filosofía del Programa que pretende un intercambio por un curso académico como máximo, y en segundo lugar a los contactos que tengan los profesores en otras universidades ya que son ellos los que establecen los PICo

Finalmente, la tabla 3, expone el número de estudiantes universitarios españoles que han sido enviados a otras universidades europeas y los que han recibido las

universidades españolas, En el período contemplado más de sesenta mil estudiantes españoles se han beneficiado del programa Erasmus y otros tantos europeos han realizado estancias en centros superiores españoles, España, aún manteniendo el equilibrio que exige la propia concepción del programa, ha tenido un pequeño saldo positivo (es decir ha recibido menos estudiantes que los enviados); sin embargo, de aplicar criterios más flexibles, nuestro país tanto por idioma y sobre todo por calidad de vida es uno de los países más demandados por los universitarios europeos y las peticiones para que se amplíe el número de PIC y el número de alumnos admitidos en los mismos es una reivindicación permanente.

Respecto a la Universidad Autónoma de Madrid, se ha apostado por el gasto en formación del capital humano (Informe...Izquierdo, 1996), y la buena gestión de los programas ha beneficiado a los estudiantes, al Servicio de Idiomas para estudiantes extranjeros, y a la propia Oficina Erasmus con la incorporación de becarios de formación y colaboración. La dotación para becas Erasmus se ha incrementado notoriamente en los últimos cursos (dotaciones iniciales más dotaciones extraordinarias) hasta cerca de 4,5 millones obtenidos en el curso 1995/96 para actividades en 1996/97.

En el umbral del siglo XXI, aparece un marco de cooperación no sólo para los sistemas de enseñanza escolar y superior, sino también en ámbitos como el aprendizaje lingüístico, la formación de profesores, la educación de adultos, la enseñanza abierta y a distancia, la educación intercultural, los intercambios de información y experiencias, etc. El programa está en estrecha relación con otras iniciativas a nivel europeo, en especial el programa LEONARDO DA VINCI de formación profesional, LA JUVENTUD CON EUROPA III, los programas de igualdad de oportunidades y diversos componentes del Cuarto Programa Marco de Investigación y Desarrollo Tecnológico.

5. CONCLUSIONES

Es evidente que se ha producido un aumento de la movilidad, aunque más en los estudiantes que en el personal docente, teniendo en cuenta la escasa tradición que existía a este nivel transnacional.

Igualmente es notorio el refuerzo de la *dimension* europea en los distintos sectores educativos, quizás todavía insuficientemente conocida, porque no ha pasado el tiempo necesario para poder evaluarla en toda su amplitud.

Respecto al reconocimiento académico de los períodos de estudios realizados en el extranjero, centrado en la enseñanza superior, se extiende también a los proyectos relacionados con la educación de adultos y a la enseñanza abierta y a distancia.

La producción de una amplia y variada gama de material didáctico para programas de estudios y formación (diversificación del aprendizaje de idiomas, educación intercultural, etc.), también merece reseñarse, por cuanto beneficia y se comparte por el conjunto de la Comunidad.

Por último, señalar que el seguimiento sobre antiguos participantes del programa Erasmus", corrobora que estas experiencias ayudan a los titulados a obtener un empleo y les sitúa en puestos cuya exigencia a nivel de conocimientos y experiencias es muy alta.

ANEXO:

Tabla 1. Evolución de las instituciones universitarias y movilidad de estudiantes en el marco de los programas comunitarios (ERASMUS, LINGUA y PIC*).

Programa Erasmus	1990-91	1992-93 (2)	1993-94 (2)	1994-95 (2)	1995-96 (2)
Instituciones participantes (1)	1.748	2.135	2.379	2.505	2.673
Estudiantes	44.484	86.824	112.741	137.599	160.470

* Programas interuniversitarios de cooperación.

(1) Instituciones universitarias que coordinan PIC, Programas Erasmus y Lingua.

(2) Incluye los 12 países comunitarios y los de la EFTA.

Fuente: Elaboración propia tomando como base las estadísticas de Erasmus Bureau de la Comisión de la Unión Europea.

Tabla 2. Movilidad de los estudiantes del programa ERASMUS durante el año académico 1995/96 por países de origen y de destino.

País de origen B	ID<	O	GR	IE	/F	IR.	IL	NL	A	P	RN
Bélgica	Q	18	100	266		12	380	666	813	165	261
Dinamarca	226		58	68	413		19	178	29	81	
Alemania	901			538	275	51	1035	2016	1345		6
Irlanda	318			0	38		161				
España	1054	2		342		42	660	2158			
Francia	1.001	4	4		43		1139	2.144	1.164	4	e
Italia				ra	48		0		Za		1
Italia			1	374	230	269	329	0			3
Luxemburgo	0			3			0		Q		
Holanda	709	27		229	96	11	20	579	0	174	21
Austria				4			ra	382	191	0	8
Portugal	326	1		66			135	370		82	
Finlandia	220	1		119	22		175	180	306	53	8
Suecia		1		91	311		166		516	98	8
Reino Unido	1175		4	SS	34	a		1805	2104	510	61
EUR	2		1	Q			2	a	1		
Total LE			20,61	3.570	17,70	27,75	5.194	11.362		2.913	
EFTA		1,3	73	75	33	0		370	345	81	8
UE+EFTA		3,47	21,35	3.645	18,03		5.321	11.732	9.566	2.994	40

Fuente: Erasmus Bureau. Comisión de la Unión Europea.

Tabla 3. El Programa Erasmus en España

Año Académico	Estudiantes universitarios		
	Enviados	Recibidos	Saldo
1990-91	5.057	4.802	255
1992-93	9.619	9.384	235
1993-94	12.185	12.025	160
1994-95 .	15.316	15.071	245
1995-96	18.101	18.308	-207

Fuente: Elaboración propia tomando como base las estadísticas de Erasmus Bureau de la Comisión de la Unión Europea.

BIBLIOGRAFÍA

- CASADO, A. (1994) «La 'pedagogía de la contaminación' de Ortega: filosofía, educación, cultura», en J. L. ABELLÁN (Coord.). *EL RETO EUROPEO: Identidades culturales en el cambio de siglo*. Madrid: Ed. Trotta.
- Comisión de la Unión Europea (1997) *Educación, formación, juventud. Sócrates Vadetnécum*, (Internet).
- Comisión de la Unión Europea (1996) *Libro Verde sobre Educación-Formación-Investigación: Los obstáculos para la movilidad transnacional*. COM (96) 462 final, octubre.
- Documentación europea. (1983) *La libre circulación de personas en la Comunidad Europea*. Oficina de las publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo.
- ERASMUS y LINGUA. Action II. Informes anuales Erasmus 1987-94
Guías del candidato, años 1987-94
- IZQUIERDO, B. *Informe sobre la gestión administrativa de los fondos de la UE recibidos en la UAM para programas ErasIIIIS*. Oficina ERASMUS. UAM. 7 de noviembre de 1996.
- SÓCRATES. EDUCACIÓN, FORMACIÓN y JUVENTUD. Guía del candidato, 1997.
- SÓCRATES: Programa de acción comunitaria en el ámbito de la educación. Informe sobre los resultados obtenidos en 1995 y 1996. Bruselas, 14-03-1997.
- TOURAINÉ, A. (1994) «EUROPA: un modelo de sociedad», en J. L. ABELLÁN (Coord.). *EL RETO EUROPEO: Identidades culturales en el cambio de siglo*. Madrid: Ed. Trotta.
- TRATADO DE LA UNIÓN EUROPEA. Secretaría General del Consejo y de la Comisión, Luxemburgo, 1992.

Demandas de formación de profesorado desde otros países: experiencias latinoamericanas

ROSALÍA ARANDA REDUELLO - PALOMA GONZÁLEZ AGUADO
Universidad Autónoma de Madrid

INTRODUCCIÓN

La mirada, siempre demasiado miope, a nuestro próximo futuro nos presenta el inminente cambio hacia una mundialidad tecnológica que supone un doble salto en el vacío:

- a) en el contexto técnico (casas y ciudades *inteligentes*, autopistas de la información...),
- b) con importantes implicaciones en lo que para nosotros supone proximidad/contexto geográfico.

Desde este ángulo debe estar presente en la formación de los maestros de la Unión Europea, objeto del Congreso, la fuerte mundialización de las relaciones, la proyección internacional de los maestros de cada uno de los países de la Unión, y, evidentemente la creciente importancia de las acciones de cooperación. En esta línea, Latinoamérica es para España su proyección más natural, y constatamos que así lo sienten ellos, especialmente cuando perciben cierta entrega y consideración por nuestra parte. Por esta razón, nos centraremos ahora en presentar posibles acciones de nuestros centros y profesionales en estos países.

La experiencia en el ámbito Latinoamericano amplía nuestro horizonte a una serie de demandas que resultan impensables cuando se miran desde nuestros limitados contextos. Concretamente, en nuestros encuentros con colegas de distintos países situados allende los mares es frecuente que se nos pidan referencias sobre cómo abordamos la necesidad de capacitar para la docencia a *todos* los profesionales que acceden a la función de enseñar. Estos profesionales a quienes resultan cruciales cuestiones como quiénes atienden y dónde la formación inicial y permanente de profesores se corresponden con *todos* los niveles (infantil, primario, secundario y universitario) y proceden de *todas las* áreas (ciencias y letras, también las hasta hace poco desconocidas para nosotros música y educación física y -sorprendentemente- arquitectura, odontología, derecho, medicina, etc.)

Este tipo de cuestionamientos nos recuerda que -como centros específicos de formación de profesores- deberíamos liberar nuestras mentes de los techos institucionales que aquí pretenden limitarnos, ampliando la gama de respuestas a estas necesidades. Para abrir caminos pensamos que en este Congreso debemos poner en común respuestas y experiencias que cada uno hayamos ido elaborando, de forma que se facilite un fecundo intercambio entre los interesados en estas tareas. Por esta razón vamos a empezar nosotras por presentar un trabajo concreto que se está realizando en la Universidad de El Salvador.

1. LA NECESIDAD DE PROFUNDIZAR EN LAS ACTITUDES DE PARTIDA

Si estamos formando Profesores desde la honda convicción de que para esta profesión no es suficiente la buena voluntad (que "se supone"), sino que son precisas unas habilidades, destrezas y conocimientos que informen unas actitudes específicas, es claro que para nuestro desempeño profesional no estamos exentos de necesitar una preparación similar.

Por esta razón, vamos a hacer una breve reflexión imprescindible para quienes iniciarnos este periplo. La concisión de esta comunicación impide extendernos en este apartado, pero invitamos a una lectura reflexionada del mismo, por considerarlo uno de los pilares de la misma,

En la formación actitudinal de los futuros profesores que van a ejercer en el ámbito escolar es fundamental partir de la afirmación de Freire (cfr. 1994) de que toda situación educativa implica "un sujeto que enseñando aprende y un sujeto que aprendiendo enseña", Este será el punto de partida indispensable en nuestra relación con sujetos adultos y titulados que pertenecen a otro contexto cultural diferente.

Desde este punto de vista, parece obvio insistir en la necesidad de realizar una inmersión coordinada que nos ayude a mantener y revisar nuestra actitud en las distintas circunstancias. El contraste franco con un equipo tan cordial como rigurosamente autocrítico y reflexivo nos ayudará en la enorme aventura de avanzar en el proceso serio de remoción de falsas percepciones. Es preciso evitar el grave error de imaginar que la facilidad lingüística y la aparente sintonía cultural (vestida casi siempre de un ropaje especialmente cordial) permiten un transvase acrítico de personas, de información o de contenidos culturales y/o científicos.

También es importante recordar que sólo una inmersión cultural muy cordialmente observadora, reflexiva, profundamente valorativa y abierta a un contraste querido y potenciado de los rasgos y pautas diferenciales de cada pueblo nos' permitirá hacer aportaciones verdaderamente útiles, que puedan ayudar a construir una mutua transformación en las líneas hondamente necesitadas por ambas partes (Galdeano, 1993).

Desde esta perspectiva, vamos a describir algunas de las características implícitas," explícitas que suelen presentar estas demandas:

- a) Interdisciplinariedad. Es preciso abordar cualquier tópico desde una perspectiva interdisciplinar (lo que no quiere decir exhaustiva) que facilite la integración de conocimientos en el marco de las ideas previas de que dispone el interlocutor, y posibilite una posterior elaboración.
- b) Actitud de intercambio entre colegas. Tener en cuenta que, por lo anteriormente indicado respecto al tipo de carreras que demandan esta formación docente, puede haber profesionales expertos en su área que no hayan tenido acceso a un tipo de conocimientos que para nosotros son habituales en nuestro contexto geográfico o disciplinar. Pero ello no nos permite situarnos en la desvalorización: precisamente nuestro esfuerzo debe ser detectar dónde radican las lagunas que, una vez tornada la idea, les completa el conjunto de conocimientos que poseen.
- e) Posibilitar la consciencia y remoción de los sincretismos. En sociedades de alta conflictividad, donde la propia tensión social impide una elaboración sosegada del constante bombardeo ideológico, el tradicional sincretismo va tomando nuevas formas. Se precisa un esclarecimiento de las concepciones y líneas de pensamiento que subyacen en cada una de las piezas del rompecabezas vital que les rodea.
- d) Bipolaridad autoritarismo-independencia. Frecuentemente los contextos formativos presentan un fuerte autoritarismo estructural en que tanto poder como contrapoder tienden a poseer una estructura disciplinar cuasimilitarista. Esto hace que -aun cuando los sujetos tengan intención de liberarse- se les genere una natural bipolaridad entre la interiorización de los principios de autoridad (recibida o ejercida) y la dolorosa construcción de criterios autónomos. Suele ser tarea tan formativa para nosotros como necesaria potenciar una sana autonomía e interdependencia.

Desde el primer polo se puede detectar cierto bloqueo del pensamiento que es necesario liberar mediante el intercambio libre y el diálogo constructivo. Hay que tener en cuenta que algunas sociedades han trabajado estos elementos desde la búsqueda de una fluidez verbal que sería requisito inicial -pero no suficiente- para conseguir el análisis, la estructuración lógica del pensamiento y el debate intelectual que permita la construcción colectiva de conocimientos científicos y humanistas.

Por otra parte, el valor de la cooperación está tan fuertemente arraigada que nos enseñan mil modos de ejercerla en los aspectos más cotidianos, tan necesarios especialmente cuando es la principal riqueza para la construcción institucional o nacional. Con todo, podemos encontrarnos con que la búsqueda de independencia a ultranza puede presentar en algunos momentos reticencias inevitables por parte de personas o grupos ante la incorporación de lo distinto o ante la propia integración en proyectos cooperativos.

2. PROPUESTAS DE ACTUACIÓN

En estas coordenadas, habrá que tener presente en todo diseño de acciones que éstas deberían de ser específicas, y considerando -en cada caso- la singular coyuntura de la Institución demandante y los compromisos sociohistóricos que ésta debe afrontar. Para esto es imprescindible potenciar en nosotros un conocimiento cada vez informado y reflexionado del contexto, pues sólo desde ahí será posible cultivar la necesaria actitud de compartir e implicarse en las esperanzas y desafíos del proceso.

Puede empezarse con aportaciones esporádicas que tienen su objeto y fundamento en la buena voluntad de contribuir en algo a mejorar las condiciones del país (y, consiguientemente, sus Instituciones y personas), pero la constante reflexión sobre la praxis nos debe ayudar a ver que desde una perspectiva de continuidad tales acciones serían insuficientes para generar una dinámica más sistemática de trabajo en el ámbito universitario (especialmente teniendo en cuenta el intento generalizado en muchas universidades latinoamericanas de vincular en un triple eje la docencia con la investigación y la proyección social).

Para esta inmersión, se puede buscar la fórmula de complementar las jornadas de docencia con sesiones de asesoría celebradas en cada una de las Unidades que 10 soliciten. De este modo, se facilitará tanto la asimilación de los contenidos impartidos, cuanto su consiguiente implementación en las unidades destinatarias.

Este procedimiento permitirá no sólo plantear *in situ* con cada colectivo la problemática específica de aplicación de lo tratado en los cursos, sino que propiciará una mejor contextualización de las cuestiones planteadas, gracias a la doble impregnación conseguida (los docentes receptores respecto a los contenidos y los docentes visitantes respecto a las dificultades del proceso y a las peculiaridades de cada unidad) . .

En principio, son dos los tipos de proyectos desde los que puede plantearse la colaboración:

- A. Profundización y perfeccionamiento dentro de un proyecto base, lo que obligaría a seleccionar a los participantes en cada curso entre los que ya hubieran recibido los cursos anteriores y estuvieran activamente implicados en el proceso.
- B. Iniciación y ampliación a nuevos colectivos o a otros miembros de los colectivos activamente implicados, lo que no condicionaría los requisitos de acceso indicados en el apartado anterior.

Evidentemente, una opción u otra condicionará tanto el nivel y dinámica de los cursos, como los contenidos y el avance en la aplicación de los mismos a los procesos de innovación a realizar. Así, según se vaya configurando la demanda, el tipo de oferta se abrirá en un amplio abanico de acciones entre las que enumeramos las siguientes:

- 1) Formación especializada
 - Master (o Maestrías) en educación
 - Especialistas o expertos en didácticas específicas

2) Formación Permanente

- Cursos específicos o asistencia a módulos del nivel anterior
- Formación del profesorado en los centros (por áreas o niveles)
- Jornadas intensivas para la formación en el "practicum" de los maestros

3) Formación inicial

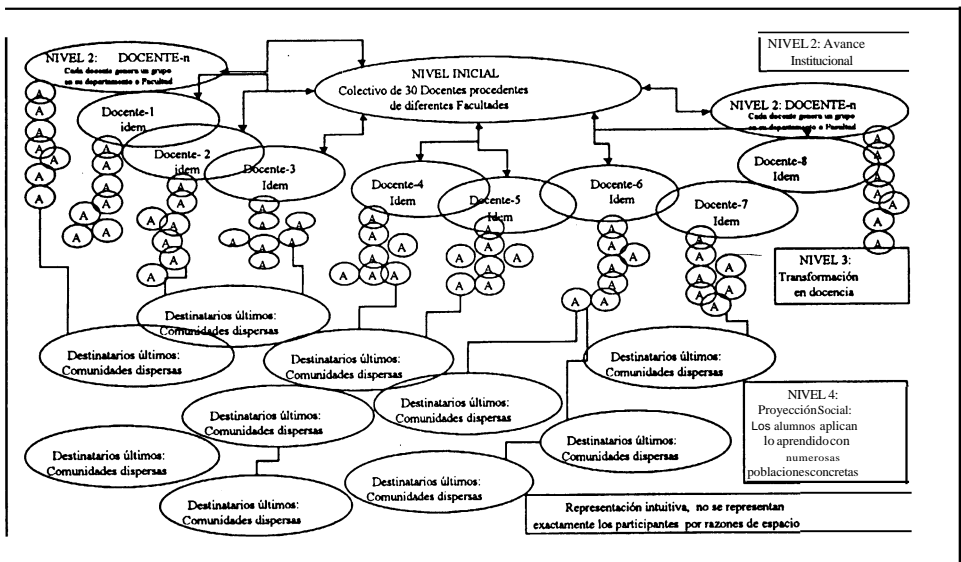
Ayuda en el diseño de currículos a los distintos niveles:

- Formación del profesorado de los distintos niveles y áreas
- Capacitación profesional no universitaria de educadores no titulados (por ejemplo, los llamados educadores populares)

No insisteremos suficiente en la deseable constitución de equipos coordinados que permitan un contraste libre y activo de experiencias entre los propios visitantes y los receptores, sin olvidar que los receptores son especialistas en manejar elementos de su contexto, y muchas veces se tratará de especialistas en su materia, aunque su nivel pueda aparentar inicial respecto al contenido del curso o actividad que estemos impartiendo. También, y dependiendo del nivel del que se trate, podrán colaborar activamente los propios exalumnos que se han formado en nuestros Centros.

2.1. PLANTEAMIENTOS BÁSICOS DE ESTA FORMACIÓN

Lo que sin duda es importante es buscar el momento apropiado para dar el paso a sistematizar las aportaciones dentro de un marco estructurado modularmente, que permita avanzar en profundidad a la consolidación de proyectos innovadores. La propia limitación de fuerzas de cara a la tarea exige potenciar los efectos multiplicadores de estos docentes en su ámbito.



CUADRO 1. Modelo simplificado del diseño de acciones en cascada

En un proceso de Maestría (Master) para Profesores de Universidad en ejercicio, hemos tenido la experiencia de aplicación a su docencia de las planificaciones diseñadas, Mediante diseños en cascada (CUADRO 1), se ha conseguido que los universitarios integraran sus aprendizajes teórico-prácticos en acciones transformadoras tales como llegar a:

- organizar proyectos de autoconstrucción en comunidades distantes y marginales realizados conjuntamente por los moradores y los grupos de último año de Arquitectura,
- constituir, construir y atender escuelas en comunidades que no disponen de ellas a través de las prácticas de los alumnos de profesorado,
- planificar y realizar la atención odontológica extrarrural (en comunidades dispersas) con alumnos de odontología, etc. etc.

Destacarnos lo que esto implica en el reconocimiento a la acción institucional de la universidad. En el plan de estudios confeccionado es posible el intercambio necesario para estas experiencias (evaluación del contexto, planificación de personas, recursos, acciones, etc.). Una metodología de Investigación-Acción-Cooperativa no sólo permite coordinar actuaciones, sino fecundar el debate intelectual que como intelectuales debemos a nuestra sociedad.

Los objetivos de todas estas acciones podrían estar en línea con los siguientes:

a) DE CONOCIMIENTO, EXPERIENCIA Y PROFUNDIZACIÓN:

- a.L. Conocer las principales aportaciones teóricas en el ámbito de la docencia universitaria y las aplicaciones realizadas a la formación de docentes.
- a.Z, _____ individual y colectivamente la inmersión en un grupo-clase con objetivos de aprendizaje y autofornación con dinámicas propias de una metodología universitaria participativa.
- a.3. _____ tras el necesario debate crítico:
 - su adecuación a las necesidades y desafíos de la Institución.
 - las posibilidades realistas de su aplicación en el contexto de la Institución y dificultades que pueden surgir.
 - la necesidad de caminar en la elaboración de una metodología docente e investigadora propia.

b) DE IMPLEMENTACIÓN/TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD:

- b.1. _____ sobre el funcionamiento de nuestras organizaciones con el fin de conocer mejor su bagaje y carencias de forma que posibilite manificar y optitnizar su funcionamiento,
- b.Z, Generar en el grupo las dinámicas metodológicas que permitan conocer/ aplicar los cambios implicados en la nueva concepción.
- b.3. Practicar la evaluación crítica de estas aportaciones y la posterior práctica en la docencia universitaria.

e) DE. INVESTIGACIÓN:

Planifkar desde los docentes implicados una línea de Investigación/Acción que desarrolle una espiral de reflexión, planificación, aplicación y observación de su acción profesional, de forma que permita entrar en un proceso de evaluación y sistematización de los avances conseguidos, en el triple ámbito del compromiso curricular de docencia, investigación y proyección social.

2.2. UNAS PINCELADAS SOBRE METODOLOGÍA

A estas alturas sabemos que los estudios sobre los métodos de enseñanza utilizados por docentes de todos los niveles confirman que la mayor parte no incorporan aquellos conocimientos en que son instruidos, sino que tienden a reproducir en su docencia aquellas prácticas con las que ellos recibieron su instrucción.

A partir de estas conclusiones, es evidente que para introducir cambios significativos en una institución -aunque sea de nivel universitario- el trabajo pedagógico debe proyectarse a medio/largo plazo, alternando períodos intensivos de adquisición de conocimientos mediante actividades de capacitación con docencia directa con períodos de reflexión y sedimentación de lo aprendido, que sirvan para realizar el esfuerzo de su aplicación e implementación en la práctica docente, así como para la socialización entre distintos equipos de docentes y/o unidades que así lo deseen.

En las FASES DE ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS (docencia directa de los módulos con reseucia de los docentes receptores y visitantes), será especialmente necesario cuidar que las sesiones de trabajo sirvan de experiencia de la nueva metodología que se desea ir implementando, de forma que los docentes receptores que realicen el proceso se vean inmersos como discentes en una nueva realidad metodológica que después puedan reproducir. Por supuesto siempre con apertura a

Niveles	Fases de reconstrucción	Fases de construcción
de discurso	4. Reflexión	1. Planificación
de práctica	3. Observación	2. Actuación

CUADRO 2. Introducción del diseño IAP en espiral (Carr y Kemmis 1983)

poder evaluar las ventajas e inconvenientes para intentar evitar los elementos que hayan resultado mejorables.

En las FASES DE APLICACIÓN E IMPLEMENTACIÓN (docencia de los docentes receptores con sus propios cursos y alumnos) se procurará la experimentación contrastada de modelos de docencia, de forma que cada docente o cada equipo constituido pueda ir probando y verificando los avances y logros que va consiguiendo con sus nuevas prácticas y valorando las deficiencias que pueda ir encontrando en tales ensayos. (Evidentemente, el régimen de alternancia de ambas fases será el que facilite a los profesores visitantes seguir atendiendo a sus compromisos laborales en la Universidad de origen, ya que aún no se han conseguido arbitrar modos de sustitución para los profesores que realizan estos compromisos),

Así pues, la orientación de los cursos pretende que la metodología sea en sí misma constructora de modos distintos de impartir docencia, propiciando la generación de procesos personales e institucionales en línea con la espiral IAP para mejora de la práctica docente (Ver CUADRO 2).

En consecuencia, se procurará:

- impulsar en el propio colectivo (o, en su defecto, poner en marcha) los procesos generadores de aprendizaje,
- privilegiar formas sistematizadas de diálogo entre el colectivo como práctica de procedimientos de aprendizaje, reflexión conjunta y socialización de conocimientos,
- facilitar la adquisición de conocimientos teóricos y experiencia práctica de conducción dialéctica del debate universitario,
- afrontar los conflictos sociocognitivos en el conjunto de dimensiones que el desempeño docente implica (equipos de docentes, dinámica del grupo-clase, relación con las comunidades en la práctica social, etc.)

Para poder seguir con los docentes un proceso espiral del tipo de los diseñados por Kemmis en sus trabajos de IAP, los módulos tendrán que presentar también desarrollos en espiral, que permitan la sucesiva profundización de los participantes en los procesos iniciados y su familiarización con este tipo de procesos.

3. ATENCIÓN AL IMPRESCINDIBLE CONTRASTE DE CRITERIOS

Si siempre en nuestra docencia hemos de estar abiertos al necesario intercambio, es evidente que en las acciones que implican inserción en culturas diferentes no bastan cualidades como la *sabiduría* o la buena *voluntad* (claro que si éstas ni siquiera existen, vamos mal). Nunca insistiremos bastante en la necesidad de formar grupos de contraste, como se indicaba en el apartado 1.

Mirando hacia los posibles destinatarios de esta formación docente es preciso tener en cuenta la responsabilidad de que que nuestras acciones no sólo pueden tener efectos transformadores positivos (como si fueran de resultado automático), por lo que es preciso detectar críticamente los posibles efectos no-deseados de las mismas,

sabiendo que nuestro impacto potencia jerarquías y caciquismos existentes o genera otros nuevos, tanto en la institución receptora como en la desplazadora,

Hay que tener en cuenta, por ejemplo, que opciones tan aparentemente asépticas como el horario de clase o el número de créditos van a condicionar el género y tipo de titulados. Así, mientras no suele ser muy difícil conseguir la compatibilización del horario laboral con la asistencia a los cursos dentro de una misma universidad, vemos que los cursos que aumentan el horario laboral (nocturnos, por ejemplo) pueden resultar inaccesibles a las mujeres, con lo que podemos estar colaborando a preparar nuevas jerarquías académicas con un sesgo de género. Otra situación clara viene causada por la propia inestabilidad de las sociedades que impide que las personas participen en un proyecto muy dilatado en el tiempo. En este caso, el diseñar subconjuntos de módulos estructurados en varios ciclos con su propia entidad posibilita a los participantes la obtención de títulos de diferente nivel, proporcionando la posibilidad de salidas laterales y/o pasarelas.

Desde este ángulo, y debido a la inevitable limitación de los recursos de todo tipo, se trataría de priorizar proyectos que generen agentes multiplicadores y analizar muy críticamente las consecuencias transformadoras de nuestras acciones.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. (1987) *Ideología y Currículum*. Madrid: Akal.
- BARTOLOMÉ, M. y ANGUERA, M.T. (1990) *La Investigación Cooperativa: vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona: PPU.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- FALS BORDA, O. y RABMAN, A. (1992) La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo. En SALAZAR, MC. (Ed.) Bogotá: Organización de Estados iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- FREIRE, P. (1994) Educación y participación comunitaria, en FREIRE, P., GIROUX, H., CASTELLS, M., FLECHA, R., MACEDO, D. y WILLIS, P. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- GALDEANO, E. (1993) *Las venas abiertas de América Latina*. Madrid-México: Siglo XXI.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- HABERMANS, J. (1987) *Teoría y práctica*. Madrid: Tecnos.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1992) *Cómo planificar la investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.
- LOBROT, M. (1974) *La Pedagogía Institucional* Buenos Aires: Humanitas,
- SCHÓN, D.A. (1992) *Educando al práctico reflexivo*. Madrid: Paidós-MEC.
- STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1987) *La Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

La educación artística ante los retos sociales del siglo XXI

MARIAN CAO - NOEMÍ MARTÍNEZ DIEZ -CATALINA RIGO VANRELL
Universidad Complutense de Madrid

«La Educación ha de ofrecer no solo la instrucción en unas disciplinas, sino principalmente en formar personas, y es necesario que incorpore los valores éticos esenciales y fundamentales. (u.) Debemos dotar a los futuros educadores de una pluralidad de recursos tanto culturales como metodológicos y curriculares, y hacerles comprender que el arte es un germen primordial de conocimiento. (Bruno Bettelheim, 1982)

INTRODUCCIÓN

Tal como dice Bettelheim, es cada día más necesario que la Educación Artística se comprometa con los valores éticos, y, más ahora, en que nos acercamos hacia un nuevo milenio, así como a una nueva concepción de Europa.

Victoria Carnps (1993, p.12) dice que: *«Educar es formar el carácter para que se cumpla un proceso de socialización imprescindible, y formarlo para promover un mundo más civilizado, crítico con los defectos del presente y comprometido con el proceso histórico de las estructuras y actitudes sociales»*. Estas premisas se han visto cumplidas con la Teoría Crítica, teoría que aparece como respuesta al movimiento posmoderno y que reivindica los valores éticos, el respeto a otras culturas y a la diversidad, y recoge una serie de iniciativas culturales y sociales, en donde se nos dice el derecho que tenemos todos a ser iguales, de una igualdad de oportunidades para todos, pero a la vez de la obligación de superar las diferencias.

Dentro del proyecto teórico de la pedagogía crítica norteamericana, se hace notorio actualmente un interés hacia el mundo de la cultura como generador y mediador de discurso y subjetividad, e incorporando conceptos claves de teóricos

y filósofos sociales europeos como Habermas, Saussure, Gadamer y otros. «Los educadores críticos están empezando a construir un nuevo lenguaje inspirado, entre otros, en el proyecto desconstruccionista de Derrida, en el *combste* hermenéutico de Gadamer, en la reconstrucción psicoanalítica de Lacan, en la anarquía textual de Barthes y en la idea de poder e indagación de Foucault». (H.A. Giroux, 1990, p. 216).

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ

1. Concepto de paz: la paz positiva

La paz ha sido habitualmente considerada como no guerra, o bien como ausencia de conflicto, de violencia directa. En este sentido, estaríamos ante un concepto negativo de la paz, y de modo latente, trasluce la presencia de la guerra *si vis pacem para bellum*. Presupone un mecanismo de defensa que limite los excesos y una serie de pactos que garanticen ese concepto de paz. Sin embargo, en lo que a nosotras nos atañe, el concepto que proponernos y sobre el cual nos centraremos es el concepto de paz positiva.

«La paz no puede consistir únicamente en la ausencia de conflictos armados, sino que *entreñs principalmente un proceso de progreso, de justicia y respeto mutuo entre los pueblos, destinado a garantizar la edificación de una sociedad internacional, en la que cada cual puede encontrar su verdadero lugar y gozar de la parte de los recursos intelectuales y materiales del Inundo que le corresponden y que la paz fundada en la ausencia de justicia y la violación de los Derechos Humanos no puede ser duradera, y conduce inevitablemente a la violencia*». (Resolución 11.1 Conferencia General de la UNESCO de 1974).

La paz positiva persigue la armonía social, la justicia, la igualdad y por ello, el cambio radical de la sociedad, la eliminación de la violencia tanto directa como indirecta y estructural.

2 La Educación para la Paz

La Educación para la Paz no es una propuesta nueva. Desde sus predecesores como Comenio, Tolstói, Tagore, etc., será el *inovitniento*" de la Escuela Nueva, a comienzos de este siglo, la que incidirá sobre su desarrollo, y refuerce su condición de transmisora de la tradición humanista. Entre sus características destacamos la crítica a las prácticas pedagógicas autoritarias de la escuela tradicional y su preocupación por la formación de un espíritu internacionalista y la idea de evitar la guerra. Asignan a la educación el papel de construcción de seres pacifistas.

El legado de la no violencia aporta también aspectos importantes a la Educación para la Paz, dentro de un proceso educativo continuo y permanente.

La Educación para la Paz es una forma particular de educación en valores Justicia, cooperación, solidaridad, compromiso, responsabilidad, autonomía personal y colecti-

va, respeto, etc.) así como una educación que cuestiona aquellas actitudes que son opuestas (discriminación, intolerancia, insolidaridad, conformismo, etc...). Pretende recuperar la idea de la cultura para el conjunto de los ciudadanos y en todas las esferas de actuación humana, Es una educación continua y permanente. La educación para la paz no es sólo celebrar una efeméride, sino un modo de educar continuo, cotidiano y permanente. Afecta a todos los elementos del currículum y a todas las etapas. La noción de transversalidad exige una mirada reflexiva sobre el tipo de currículum con el que trabajamos, su justificación y articulación en el sistema educativo, sus objetivos y procedimientos, etc. Presupone conjugar el binomio cultura y paz los medios a emplear.

Pretende en sus objetivos una educación para el desarme, una educación intercultural, una educación para el conflicto. La desobediencia fomento de actitudes críticas con el conformismo y la indiferencia.

3. La Educación Artística: un modelo de pensamiento nuevo.

A partir del artículo de Silvia Bonino «Aportaciones de la psicología evolutiva en la educación para la paz» podemos profundizar en la importancia de la Educación para la Paz y el pensamiento simbólico, Bonino enfatiza en ciertos conceptos claves en el desarrollo de la niña y el niño,

1. Entender la agresividad como un modo de afirmarse, de autosignificarse durante el crecimiento. La agresividad no significa la destrucción y en este sentido ha de canalizarse como fuerza para vida, constituye una fuerza activa para el propio desarrollo y la autoafirmación, y es un instrumento para defender la propia identidad física y psíquica. Sólo la familia, la escuela, la sociedad que permita a sus miembros el máximo espacio de afirmación personal tiene esperanza de ser más pacifista.

Por ello la Educación para la Paz debe canalizar una manifestación no dañina de la agresividad, y ello, para conseguir una personalidad no violenta, debe basarse en la seguridad.

2. La seguridad primaria-ontológica crea un sólido sentido de identidad que es a la vez confianza en sí mismo y en los otros, cuando falta esta confianza, la agresividad puede ser el único modo de expresarse para asegurar la propia existencia. Los sujetos inseguros tienen dificultad en aceptar sus propios aspectos y sentimientos negativos y tienden por ello a proyectarlos hacia el exterior, hacia un grupo externo, ya se trate de un o una compañera de clase, de un grupo social o de una nación. Ayudar al niño y a la niña a tener una buena seguridad significa en primer lugar valorarlos, o sea, apreciar las cualidades positivas que poseen ayudándoles a conocerse a sí mismos, y les permite superar sin temor, los obstáculos, los fracasos, las frustraciones. Las acciones de censura deben tener en este sentido la claridad por la cual no se les censura a ellos sino a la acción que han cometido. La seguridad se construye con el progresivo encuentro con dificultades que ayudan a medir las propias capacidades, siempre en un clima de afecto y valoración.

3. Ligada a la seguridad se encuentra la identificación con el otro/1^a-otr^a. Debemos combatir la deshumanización por la cual individuos y grupos sociales, extremadamente solidarios en su interior o en el ámbito del propio grupo de pertenencia, pueden volverse fuertemente destructivos, sin advertir ningún sentimiento de culpa. Para crear una cultura de paz es indispensable contrarrestar el proceso de deshumanización que se basa fundamentalmente en el prejuicio,

Una Educación para la Paz debe favorecer la identificación con el otro, el reconocimiento de las otras personas como iguales a una, siendo tanto más necesario cuando los otros se oponen a nosotros, facilitar todas las ocasiones de encuentro, de intercambio, de compartir, subrayar lo que une más que lo que "divide".

4. Esrímular.Iaa.caacidades de simbolización. A través de la simbolización, los niños y los niños duplicando la realidad en el plano del lenguaje, el arte o la ficción, realizan la separación de la realidad que hace posible la reestructuración cognitiva, y por tanto la separación emotiva que necesitan para la colaboración. Facilitar el juego simbólico implica indirectamente facilitar la cooperación. El descentramiento de la realidad que hace posible la simbolización es la condición que permite inventar estrategias distintas, más mediatas y complejas en la resolución de situaciones sociales, siempre que sean los niños y las niñas las que aborden los enfrentamientos infantiles.

La creación artística ofrece, en tanto su capacidad de simbolización, de una oportunidad sin igual para favorecer estos procedimientos de pensamiento divergente. Dentro del proceso creador nuestra intención es la de crear algo nuevo, pero nuestro objetivo no tiene cualidades precisas, está en nuestro esbozo pero no es el esbozo, es la intención. Una vez que comienza este proceso, todo aquello ajeno se nos presenta como algo enriquecedor y válido que se incorpora o se prueba con él- al mismo proceso, y por último, sólo sabemos que hemos llegado a la realización de la obra cuando la hemos terminado. Este proceso puede aplicarse en la realización de un cuadro, una obra literaria, una escultura o una composición musical. Nos hallamos ante un.ncnsamícnto que tolera lo alnbiguo. que acepta como enriquecedor lo.alenc y que necesita del exterior para autorrealizarse. y se hasa.en.Ia.seguridad del creador, que no siente como agresión destructiva las fuentes ajenas y que por ello tolera la imposibilidad de saber el resultado final.

Por ello, la Educación Artística Creadora -no aquella de «no te salgas de la línea al colorear» ofrece, además de una educación en la sensibilidad, _____ lo individual y en lo colectivo, fomentando las canasidadss individuales e _____ dolas en la comunidad, un modo de neusamiento que se ínserra.eu.Ia.rolerancia ante la _____ en el enriquecitniento de lo externo, en el disfrute del proceso la coherencia del proceso _____ el fln,

Creemos necesario incluir en el currículum artístico de manera transversal -y la incluimos de modo transversal por su importancia- esta recomendación de la LOGSE. Hoy más que nunca vemos la necesidad de una educación pluralista, intercultural, congenerada y tolerante. Una educación que ofrezca la posibilidad no sólo de

profundizar sino de ampliar los límites de nuestro conocimiento espacial y global. Que, a través de la educación en la sensibilidad estética, ésta sea capaz de desarrollar individuos creativos que tengan la capacidad de solucionar problemas utilizando la imaginación, que tengan la oportunidad de aceptar positivamente otras voces como iguales, como enriquecedoras y co-partícipes de la suya propia.

4. Objetivos y metodologías para la aplicación de la Educación Intercultural para la Paz.

Dentro de los objetivos generales nos referimos fundamentalmente al desarrollo de capacidades entre los que se encuentran:

1. . Saber socializar.
2. . Saber relativizar y contextualizar.
3. . Saber conocer de modo crítico y activo.
4. . Saber decodificar.

Las metodologías para conseguir estos objetivos son:

4.1. Socialización mediante:

- a) Discusión.
- b) Clima escolar.
- e) Resolución colectiva de problemas.
- d) Socialización de problemas.
- e) Superación de la competitividad.

4.2. Relativización y contextualización mediante:

- a) Apertura de la clase.
- b) Correspondencia entre Escuelas.
3. Conocer de modo crítico y creativo:
 - a) Rechazo de estereotipos.
 - b) Acostumbrarse a conocer y expresar posiciones sólo a partir del análisis de la documentación, los datos, discusión, reflexión.

4.4. Saber decodificar:

- a) «Leer» los diferentes registros del lenguaje oral.
- b) «Leer» los lenguajes de los medios de comunicación, de la TV y de los comics, (Pallotti, Aldo, 1986, pp.140)

METODOLOGÍAS PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Sletter y Grant (1987, pp. 421) proponen una metodología, o varias metodologías para afrontar un enfoque multicultural. Aconsejan utilizarlas combinándolas. Estas son:

1. Integracionista: Asimilación de estudiantes de grupos «minoritarios» en la cultura predominante.
2. Separatista: Ayudar a los estudiantes de diferentes herencias culturales a construir conceptos de autoestima a través de su herencia cultural.

3. Pluralista : Centrarse en las posibles contribuciones de una cultura determinada con estudiantes de esa misma cultura o de diferentes formaciones culturales.
4. Integrar las contribuciones de varios y diferentes grupos y valores culturales.
5. Promover y apoyar una posición social activa en aquellas cuestiones que tengan que ver con el racismo, el sexismo y la desigualdad.

PARA LOGRAR UNA EDUCACIÓN PARA LA PAZ E INTERCULTURAL:

1. Hemos de ser conscientes del origen de los materiales que utilizamos como fuentes de conocimiento o como modelos. (¿Por qué se suele incluir la cerámica griega y no la mesoamericana o precolombinal)
2. Acostumbrarnos a utilizar obras y escritos de artistas y teóricos no europeos y no masculinos. (¿A qué se debe la diferencia entre arte y artesanía? ¿Podríamos incluir en las causas las razones de procedencia geográfica, de género y otros condicionamientos sociales? ¿Se basa el término *obra maestra* en el concepto de genio, y, en este caso, se basa el concepto de genio en variables de género, raza o procedencia?)
3. Introducir objetos, prácticas y técnicas del *tercer mundo*_económico. (Cerámica, talla, tejidos, arquitectura, etc.)
4. Trabajar con movimientos artísticos no usuales -arte mesoamericano, geometría islámica, muralistas mejicanos, artes gráficas del expresionismo alemán, arte africano, textiles latinoamericanos, cerámica no occidental, etc.)
5. Cuando trabajemos el cuerpo humano utilizar también grupos no-europeos y no sólo hombres,

Para concluir, y en palabras de Alfonso Fierro, es nuestro deber de educadores y educadoras el hacer de nuestra labor una educación que hunda sus raíces en el razonamiento ético, una educación: «Que favorece las ganas de vivir en dignidad, la gestación de una *identidad personal* y de un *proyecto ilusionado de la vida*, la *capacidad de comunicación verdadera con los demás* y la de *alcanzar a la vez*, en *señalsdos* 111011entos, *esa rara experiencia llallada felicidad*. Es educación de los *sentimientos*, del modo de *meneierios* y *expresarlos*, de *negociar sus conflictos* (u) No se nace con nada de *eso*; no se *lleva* en los genes. Antes *bien*, es *algo* que se construye, que se *hace*, *ptincipelniente*, *gracias a la Educación* (u.) *El saber* no se *imparte*, se *elabora*; la *personalidad* no nace, se *hace*; el *carácter moral* y la *virtud* no se *heredan*, se construyen. Y en *todo ello la educación morsl* no es una *parcela*, entre *otras*, de la educación; no es *tampoco toda la educación*, pero si su *quicio*» (Fierro, 1993, p. 10)

EDUCACIÓN ARTÍSTICA y LA VARIABLE SEXO/GÉNERO

«La visión androcéntrica distorsiona la inFormación que nos da y los análisis que nos propone la Historia del Arte oculta el trabajo de la mujer y reserva la denominación de arte para las obras hechas por hombres».
(Bea Porqueres, 1994, p.14)

Entre los temas propuestos por las nuevas corrientes de la Educación Artística se encuentra la de hacer un examen sobre la variable sexo/género, ahondar en el modo de jerarquización existente en casi todas las culturas en las que equipara lo masculino a lo superior y lo femenino a lo inferior, así como el conocimiento y reconocimiento de las obras artísticas de las mujeres realizadas durante siglos y silenciadas la mayoría. Ha sido durante este siglo en donde se han dado los pasos más notables para que la mujer alcance los distintos niveles y espacios educativos. Esto se ha debido, especialmente, a los movimientos feministas que lucharon primero por la igualdad de voto y siempre por la igualdad de oportunidades.

«Hoy día, casi ningún país occidental niega a la mujer el derecho a la inst;ucción en todos los niveles, salvo en el campo mlitirs: Sin embargo, excepto en algunos casos, las mujeres son más o menos sutilmente educadas para que se adapten al papel social que se las ha asignado» (Roig, 1981, p.42). A los niños se les educa con la convicción de que los hombres «hacen» la historia, y las mujeres la «viven», así como que la razón es primordialmente masculina y el sentimiento y la emoción son femeninos. Estas ideologías dominantes se inculcan a través de la escuela, en sus textos, lenguaje e imágenes.

Si partimos de la idea de que la feminidad y la masculinidad son posibilidades humanas distintas que han surgido en la historia, podemos comenzar a trabajar o elaborar nuestros puntos de vista.

«El concepto de ser luuneno como categoría universal es sólo una proyección del varón. A la mujer se la considera como una desviación abstracta de esa humanidad esencial; es un hombre parcial, o una imegen negativa del hombre» (Marcia Westkott, 1980 p.29).

Llevamos demasiado tiempo inmersasy'os en este concepto, y lo más triste es que se sigue pensando que la mujer se define exclusivamente en función de su relación con el hombre y lo que es todavía más penoso, en un estudio relativo a la percepción de las noticias por parte de los y las estudiantes de periodismo realizado hace pocos años, *«indica que las slumnes tienen de la mujer la misma imagen estereotipeds que los estudiantes varones»* (Gallagher, 1980, p. 23).

Dolores Juliano (1992, p. 32) dice que: «...al *ecotamiento conceptual*, según el cual *ser «mujer»* se define por una *especificación sexual*, mientras que *ser «hombre»* mantiene connotaciones *generales*, se agrega un *acotamiento espacial* según el cual *la mujer tiene como ámbito propio o natural el lugar físico de la autorreproducción biológica, el ámbito doméstico*, mientras que *el hombre actúa en el mundo externo*, es decir en los *ámbitos políticos, económicos y sociales generales*». El ámbito de lo privado como esfera de las mujeres, hace que éstas se encuentren aisladas dentro de pequeños reductos, en donde se les merma la posibilidad de comunicarse entre ellas por medio de distintas formas, restando valor a los mensajes emitidos por mujeres, y difundiendo por los distintos medios de comunicación otros mensajes que las reafirman en la imagen de «esposa y madre» que se dan a los demás y no como ser humano con unos objetivos propios de autorrealización.

Para resolver este problema en primer lugar la mujer debe cambiar la percepción que tiene de sí misma; se deben proyectar y tomar medidas necesarias contra este sistema de valores culturales en donde a las mujeres se les asigna una situación social inferior y lo que es más triste, corrientemente, no se les deja percibir este problema. El hecho de ser biológicamente mujer u hombre no limita el desarrollo de nuestra trayectoria profesional, pero influye en las normas y los valores sociales atribuidos a los géneros femenino y masculino. Si queremos cambiar este sistema de valores, es fundamental el papel del profesorado, por lo que debemos dotar a los y las futuras enseñantes de la formación necesaria para abordar el análisis de género del sistema educativo, y hacerles/as conscientes del papel que desempeñarán si siguen transmitiendo los estereotipos de géneros vigentes en la sociedad actual. Debemos dotarles/las de la formación necesaria para que sepan acometer el análisis de género en el actual sistema educativo y sepan elaborar las estrategias oportunas para su modificación.

En cualquier estrategia que se lleve a cabo dentro de una educación no sexista del profesorado, se deberá agudizar la importancia de hacer una reflexión individual sobre el tema. A los y las futuras enseñantes se les debe instruir en analizar la vida sin caer en estereotipos de género, y en que sean capaces de crear aprendizajes en donde las alumnas y los alumnos desarrollen el autoconcepto y la autoestima, y en donde la mujer tenga pleno acceso al conocimiento, así como al reconocimiento de su labor.

En la última reforma educativa, solamente está prevista la educación no sexista dentro de la Educación Plástica y Visual en la E.S.O. En un anexo al Real Decreto 1007/1991 del 14 de junio leemos:

«Lenguaje visual. *Actitudes*. Punto 1. *Actitud crítica ante las necesidades de consumo creadas por la publicidad y rechazo de elementos de la misma que suponen discriminación sexual, social o racial*» (VVAA, p.25). A esto se añadió otro anexo en el Real Decreto 1333/1991 del 6 de septiembre: «Lenguaje visual. *Actitudes*. Punto 4. *Actitudes críticas ante las necesidades de consumo creadas actualmente a través*

de la *publicidad y la utilización en la misilla de formas y contenidos que denotan una discriminación sexual, social o racial*» (ibídem, p.39).

Pero no es únicamente en la publicidad en donde podemos encontrar esa discriminación. En una investigación realizada por Amparo Moreno Sardá sobre las referencias en los manuales de historia de BUP, de mujeres y hombres, los resultados globales son de que tan sólo el uno por cien de las menciones a seres humanos tratan de las mujeres, mientras que más del noventa por cien son referencias masculinas.

Con respecto a la presencia prácticamente nula de la mujer dentro de la historia del arte, la investigadora inglesa Griselda Pollock afirma que esta exclusión se ha producido en fechas relativamente recientes y que se ha ido realizando por críticos e historiadores de este siglo: «que estructuran la historia de una manera sexista, porque la historia del arte moderno aparta a las mujeres del papel protagonista que hablan vivido. Antes se conocen sus nombres y se escribe sobre su obra» (Gama, 1991, p.37). También es exiguo el tratamiento que la Sociología del Arte ha dedicado al tema de la división de papeles entre hombres y mujeres,

El punto de partida de los estudios realizados sobre el porqué del silencio durante siglos de la obra plástica de las mujeres, comenzó en el año 1971 con el artículo de la historiadora de arte Linda Nochlin *Why have there not been great women artists* (¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?). En el año 1967 Germanine Greer sugirió cambiar esa pregunta por: *¿Cuál ha sido el aporte de las mujeres en el arte, por qué no ha habido más mujeres artistas?* Luego se han ido publicando varios estudios sobre este tema, especialmente en Londres y Nueva York.

En estos últimos años las propuestas feministas se encaminan a la defensa de lo femenino, es decir, la no masculinización de las mujeres, la búsqueda de su expresión verdadera «Sólo cuando a las mujeres se las empezó a reconocer jurídicamente como iguales a los varones, apareció el llamado «[etnismo de la diferencia]. Iguales si -venís a decir- pero no para copiar modelos, comportamientos, actitudes varoniles o machistas» (Carpps, 1993" p. 52).

En los últimos estudios realizados dentro del campo de lo visual, se oscila entre el estudio de lo temático a problemas formales como la concepción femenina del espacio o las relaciones con el espectador. Pero: «[Como que las mujeres no continúen siendo en la educación el género invisible? ¿Cómo lograr que ni se las metgine ni se las quiera convertir en unos hombres más? ¿Cómo hacer valer el encanto basado en la diferencia frente al modelo cultural hegemónico impuesto por los hombres más competitivos? ¿Cómo desarrollar una educación no sexista?» (Ayuste, 1994, p. 61). Y nosotras añadimos ¿cómo hacer conocer las obras que han estado silenciadas durante años? ¿cómo hacer valorar la obra anónima de tantas mujeres de otras culturas?

Para poder contestar en partes todas estas interrogantes hemos organizado distintas jornadas sobre este tema. Comenzaron en 1994 con las jornadas de Mujeres, Arte y Educación, en 1995 realizamos las segundas y en 1997 unas jornadas de

Mujeres y Arte Actual. Esta iniciativa surgió de la necesidad de acercarse al área de Arte y Educación desde un punto de vista que hasta ahora se había obviado: el de la experiencia activa de las mujeres, Cuando la crisis ha puesto al descubierto la existencia de otras miradas que ya no son únicamente masculinas, blancas y occidentales, emprendimos la puesta en marcha de estas Jornadas, con conferencias, comunicaciones y mesas redondas, en donde se debaten distintos temas relativos a la labor activa de la mujer en los campos del arte y de la enseñanza, se estudia la presencia de las mujeres en el panorama artístico analizando sus características comunes y los retos que todavía conlleva la creación femenina ya sea desde la creación como desde la difusión en los circuitos artísticos, y las nuevas perspectivas educativas en el arte desde la coeducación. Estas Jornadas las acompañamos de exposiciones de reproducciones de obras de mujeres artistas de distintos siglos, para descubrir otras formas de ver, elementos fundamentales para una formación enriquecedora, amplia y tolerante. Con estas muestras queremos rendir tributo a aquellas mujeres que pese a su educación, condicionamientos, limitaciones espaciales, temporales y sociales nos han ofrecido creaciones que aún están por descubrir. Al hacer nuestra investigación hemos constatado que las obras y biografías de las mujeres artistas siguen siendo casi inexistentes en las bibliotecas, libros de texto, exposiciones, circuitos galeristas, en la relación y crítica de sus obras en revistas especializadas, en las salas de los museos y en un largo etcétera.

Esta labor de reconocimiento y redescubrimiento de mujeres creadoras no puede quedar relegada a unos pocos días al año, sino que se debe incorporar en los programas de Educación Artística y Visual. Si en los nuevos programas de Educación Artística se debe dotar a los y las alumnas de un conocimiento general del hecho artístico, educando su sensibilidad para que aprecien las obras artísticas, a la par que se les den destrezas técnicas constructivas para estimular su creatividad, asimismo debemos hacerles conocer todas las obras arte más o menos silenciadas de las distintas épocas y culturas. Para esto debemos valernos no únicamente de la teoría, de ofrecer en clase diapositivas de esas obras o en hacerles conocer la biografía de esas pintoras, escultoras o arquitectas, sino que, de modo lúdico y a la vez reflexivo, realicen ejercicios incorporando las distintas técnicas plásticas para que puedan mirar, valorar y meditar cómo se han representado los géneros femenino y masculino en la historia del arte, ya sea comparando cómo se representa a los dos sexos y el papel que representan cada uno de ellos, así como en distorsionar las obras cambiando los estereotipos de género en ellas representados.

Para conseguir la sensibilización de nuestro alumnado en estos temas nos sumamos a los objetivos que apunta la profesora M^a Teresa Alario (1994, p.121)

. Sensibilizar al alumnado sobre los valores androcéntricos dominantes en la cultura y el mundo artístico en que nos desenvolvemos.

. Desentrañar el conjunto de valores sobre sexo y género que se nos ofrecen en las obras artísticas a partir de su lectura.

- Analizar las aportaciones de las mujeres al arte de nuestro siglo, así como las transformaciones materiales y conceptuales de la obra de arte a partir de la reflexión de la mujer sobre si misma y el mundo que las rodea.

Para todos estos objetivos son muchas las actividades de todo tipo tanto prácticas como teóricas, y que aquí no nos queda espacio para analizar, que se pueden y deben realizar dentro de las clases de Educación Plástica y Visual.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL

La Educación Ambiental se definió, según un seminario de expertos pertenecientes al «Programa Internacional sobre Educación Ambiental» (el primero de ellos convocado por la UNESCO en 1972) como:

«El proceso a través del cual se aclaran conceptos sobre los procesos que suceden en el entramado de la Naturaleza, se facilita la comprensión y valoración del impacto de las relaciones entre el hombre y su cultura y los procesos naturales y sobre todo se alienta un cambio de valores, actitudes, y hábitos que permitan la elaboración de un código de conducta con respecto a las cuestiones relacionadas con el medio ambiente».

En el texto de las recomendaciones de dicho seminario se definen así las finalidades de la Educación Ambiental:

- a) «Ayudar a hacer comprender claramente la existencia y la importancia de la interdependencia económica, social, política y ecológica de las zonas urbanas y rurales.»
- b) «Proporcionar a todas las personas la posibilidad de adquirir los conocimientos, el sentido de los valores, las actitudes, el interés activo, y las aptitudes necesarias para proteger y mejorar el medio ambiente.»
- e) «Inculcar nuevas pautas de comportamiento en los individuos, los grupos sociales y la sociedad en su conjunto respecto del medio ambiente».

Al programar nuestro currículo, debemos entender el medio ambiente, como un sistema formado por multitud de elementos naturales, sociales y culturales, sean éstos, próximos o lejanos, en el que todos se interrelacionan, de tal modo que cualquier variación en alguno de ellos, producirá modificaciones en los otros.

En educación, partimos del hecho físico del medio o entorno en el cual las alumnas y los alumnos están inmersos, por lo que es preciso que conozcan las relaciones de interdependencia con el mismo, así como las relaciones de su entorno inmediato con los demás entornos de otras alumnas y alumnos como ellos, y por consiguiente de la naturaleza en general; las y los alumnos se convierten por tanto, en un elemento activo en su propio proceso de aprendizaje globalizador, favoreciendo la identificación con el medio y desarrollando actitudes de acercamiento afectivo y de compromiso ético con el mismo,

El currículo debe generar más posibilidades para una mayor libertad individual, solidaridad y responsabilidad social, permaneciendo siempre abierto a un examen crítico.

El empeño en la calidad del medio ambiente no suele ser considerado como un objetivo prioritario y permanente en educación. La pregunta por esta calidad remite a cuestiones fundamentales acerca de los objetivos de la sociedad y de los propósitos de la escuela como institución.

No somos seres aislados, sino parte de un conjunto, de un todo, que siente, vibra, fluye, crece, se transforma, pero también muere. No podemos modificar las leyes físicas, pero si las conocemos, podremos aplicarlas mejor. Nuestras actuaciones, nuestros comportamientos, o nuestra inacción repercutirán positiva o negativamente siempre sobre el ecosistema.

En el entorno, entendido el término como medio ambiente, cabe contemplar el análisis de la realidad tecnológica, de la realidad social, así como también del conjunto de formas de comunicación y representación a través de las que se está influyendo en la percepción y concepción de la realidad.

Hay que potenciar proyectos escolares que permitan a las y los alumnos y a las y los profesores utilizar distintas técnicas de investigación, expresión y comunicación, facilitando una dinámica de interacción y de creatividad entre los miembros de una comunidad educativa. Debemos tener en cuenta y potenciar, por tanto: el aprendizaje de las técnicas y destrezas de experimentación e investigación como forma de elaborar conocimientos; y el desarrollo de distintos procedimientos de expresión que permitan comunicar los resultados de la investigación.

La investigación, nos sirve para facilitar a las y los alumnos la elaboración significativa de los aprendizajes con referencias concretas a su experiencia, desarrollando la capacidad de aprender desde los procedimientos de investigación.

Posteriormente procuraremos que se consoliden los aprendizajes a través de la comunicación y representación, afianzando los diferentes recursos de expresión desde una vivencia comunicativa.

El proceso de elaboración comunicativa y representativa, permite desarrollar en las y los alumnos todos los tipos de capacidades: cognitivas, afectivas, psicomotoras, de relación personal y de interacción social.

Las y los profesores, por nuestra parte, tenemos la oportunidad de motivar, integrar aprendizajes, dar un sentido práctico a nuestra labor didáctica y reflexionar sobre ella. La comunidad escolar, en su conjunto, encuentra la ocasión de valorar, apreciar e interesarse, no sólo por la tarea educativa, sino también se ve motivada hacia una mayor sensibilización hacia el medio,

El objetivo de realizar una experiencia didáctica sobre el medio ambiente, no debe significar que las y los alumnos traten todos los temas o aspectos de la realidad; al contrario, interesa más bien, que a partir de un tema concreto, una excusa, un objeto o una parcela de su ámbito de experiencias sean capaces de analizar, comprender y expresarse, con el fin de que a medida del desarrollo de sus capacidades puedan inducir, relacionar, interesarse, actuar... y emitir opiniones de manera personal sobre realidades cada vez más complejas,

Debemos proponer los objetivos que propugna la LOGSE: « La educación *debe plantearse la formación integral del individuo, hacerlo apto para vivir en una sociedad plural, capaz de comprender lo que sucede a su alrededor, capaz de juzgar y decidir entre toda la información que se le brinda. La educación debe formar personas críticas con su entorno, solidarias con los problemas sociales que le rodean; debe perseguir, en suma, individuos con criterios de elección sobre su propia vida, que sepan aplicarlos y sean conscientes de su papel como miembros activos de la sociedad*».

Desde el área de la comunicación y representación o del lenguaje plástico y visual, tenemos la oportunidad de conocer, incidir, practicar y concienciar sobre la educación ambiental a través de los principios básicos del área, potenciando y desarrollando las capacidades de investigación, creatividad, motivación, sensibilidad, percepción, expresión, manipulación, etc. Al programar los objetivos de nuestra materia, particularmente dentro de los objetivos conceptuales, actitudinales y procedimentales, debemos tener presente el desarrollo de los valores, actitudes y normas que conduzcan de manera sistemática y notoria hacia la sensibilización con el tema medio ambiental. La puesta en práctica a través de diversas actividades en las que intervenga el conocimiento sobre la procedencia, los modos de producción y realización de los diferentes materiales, reciclaje de los mismos, etc. En cuanto a las temáticas planteadas, se procurará incidir en aquellas que promuevan la reflexión sobre el impacto medioambiental de diversas actividades realizadas por seres humanos, así como desarrollar la creatividad para imaginar un planeta mejor y cómo conseguirlo,

Los objetivos deben ser:

Adquirir experiencias y conocimientos suficientes para tener una comprensión de los principales problemas ambientales.

Desarrollar conciencia de responsabilidad respecto del medio ambiente global.

Desarrollar capacidades y técnicas de relacionarse con 'el medio, sin contribuir a su deterioro, así como hábitos individuales de protección del medio.

Por tanto, la educación ambiental, así como los demás temas transversales deberán impregnar todo el currículo, puesto que son el aporte necesario al proceso de conocimiento crítico del entorno y al cambio de valores y actitudes que la sociedad necesita.

CONCLUSIÓN

La Educación Artística tiene como objetivo la enseñanza del arte. Pero por ello mismo, no debe ocuparse únicamente de enseñar habilidades como el aprendizaje de las técnicas plásticas y visuales, sino también de los aspectos culturales. Al educar las actitudes estéticas se deben configurar actividades que además de conllevar la apreciación artística y la formación del gusto, introduzcan una visión abierta hacia los diferentes modelos culturales. Ello no nos aleja de nuestro propósito, el Arte, sino que amplía nuestro horizonte y profundiza en él.

Teniendo en cuenta que nos hemos convertido desde hace unos años en una sociedad multicultural, el arte y los distintos modos de expresarlo a través de las culturas nos ofrecen una ocasión excepcional para el desarrollo de una actitud estética más allá de los parámetros occidentales. Una ocasión de enriquecimiento y autodescubrimiento, de intercambio y en definitiva, de desarrollo de nuestra sensibilidad. El análisis y reflexión sobre el arte de otras culturas nos ofrece el estudio no sólo de aspectos etnográficos o antropológicos, sino, y esto es lo que atañe a nuestra área, una visión esencial para entender y conocer otras culturas y la nuestra propia. El estudio del arte de raíz musulmana nos ofrece, por ejemplo, además de nuevas perspectivas, el estudio del módulo y las redes geométricas, la secuencialización y la repetición de elementos visuales. Dicho de otro modo, el arte enriquece, se complementa y se diversifica.

Por otra parte es necesario recuperar, del mismo modo que la nueva tendencia en la investigación histórica recupera e indaga la historia popular -la escuela francesa de Duby-, la experiencia de las mujeres, como participantes activas del proceso creador. La obra de mujeres tan importantes como Artemisia Gentileschi, Sofonisba Anguissola, Angelika Kauffman, Berthe Morisot, Frida Kahlo, Louise Nevelson, Tarsila do Amaral, Arnelia Peláez, Raquel Forner, o de artistas españolas como María Blanchard, Maruja Mallo, Renedios Varo, etc., no pueden ser pasadas por alto, y ello es así porque de otro modo, estaríamos transmitiendo una herencia artística parcial. Hemos de acostumbrarnos a pensar de modo congenerado, en masculino, pero también en femenino.

Por último, y no porque sea lo menos importante, sino más bien todo lo contrario, el arte ofrece la posibilidad de introducir la ecología. La función del profesorado de arte, enseñar a ver, trae consigo el hacer conscientes a los alumnos y las alumnas de su propio entorno, analizando sus características, estudiando sus posibilidades y proyectando su futuro. Este proyecto no puede dejar de lado, sino que tiene que incluir el proyecto ecológico. El abandonar la posición antropocéntrica nos ofrece la posibilidad de vernos proyectados en un entorno en el que no somos el centro, sino parte de un entramado biológico que como decíamos en líneas anteriores, retorna la idea de la organización de la composición visual, y nos ofrece perspectivas nuevas y nuevas ópticas que no harán sino enriquecer las facultades de la visión, nuestro eje de aprendizaje.

Eisner dice que: «...el arte nos enseñe cómo estar vivos. La experiencia en las artes tiende también a enseñarnos a ver la interrelación de las cosas» (1995, p.256). Las y los profesores de Educación Artística, así como los de las demás disciplinas, debemos dejar abierta la puerta a la diversidad, tanto a los distintos tipos de inteligencia, como a los distintos tipos de discapacidades físicas o psíquicas, a las distintas culturas y a la variable sexo/género.

De algún modo, retornando la Educación Estética, disciplina que parecía en desuso, retornamos la Educación Ética, como una visión -nunca mejor dicho- de una sociedad

justa. Una educación, que en palabras de Suchodolsky, parte de cuatro ejes principales: *«Una visión global del inundo futuro como un modelo deseado y de gente «auténtica»; el penseimiento alternativo que libera a la mente de su sumisión a lo existente y lo orienta hacia nuevas posibilidades; estrategia de vida orientada por el principio de «ser» más que por el de «tener»; actividad de compromiso y participación exenta de violencia y de fanatismo»* (Suchodolsky, 1981, p.44)

BIBLIOGRAFIA

- ALARIO, M.T. (1993) *La mujer en la historia del arte*. En VVAA, *Tras la imagen de la mujer: Guías para enseñar a coeducar*. Valladolid: SUENS, E.U. de Profesorado de E.G.B. de la Universidad de Valladolid.
- AYUSTE, A. et al. (1994) *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Barcelona: Graó.
- BERGER, J. (1990) *El sentido de la vista*. Madrid: Alianza.
- BETTELHEIM, B. (1982) *Educación y vida moderna*. Barcelona: Crítica.
- CAMPS, V. (1993) *Los valores de la educación*. Madrid: Alanda.
- CARIDE, J.A. (1991) *Educación ambiental. Realidades y perspectivas*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- CHADWICK, W. (1992) *Mujer, arte y sociedad*. Barcelona: Destino.
- EISNER, E. (1995) *Educación y la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- GALLAGHER, M. (1980) «El Tívoli en los medios de comunicación», *El correo de la UNESCO*, nº 33, julio, 21-25.
- GARCIA, A. (1991): «La mujer no pinta nada». *El País*, 8-11-91.
- GIROUX, H.A. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: MEC/Paidós.
- GRAVES, N. (1994) «La Educación Intercultural». En *Pie de Paz*, nº 32.
- HABERMAS, J. (1989) *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.
- JUANOLA, R. (1993) «Bases psicológicas de la Educación Artística. Aproximación al tratamiento de la diversidad». *Aula*, nº 15, 17-21.
- JULIANO, D. (1992) *El juego de las astucias*. Madrid: Horas y Horas.
- PORQUERES, B. (1994) *Reconstruir una tradición. Las artistas en el mundo occidental*. Madrid: Horas y Horas.
- RAWLS, J. (1990) *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ROIG, M. (1981) *Mujeres en busca de un nuevo humanismo*. Barcelona: Salvat.
- SLETTER, C.E. y GRANT, C.A. (1987) «An analysis of multicultural education in the United States». *Harvard Educational Review*, nº 57, 421-444.
- SUCHODOLSKY, B. (1981) «Educación para el futuro». *Cuadernos de Pedagogía*, nº 81/82, 37-44.
- VELÁZQUEZ, F. (1995) *Educación ambiental. Orientaciones, actividades, experiencias y materiales*. Madrid: Narcea.
- VVAA *La Educación no sexista en la Reforma Educativa*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales/Instituto de la Mujer.
- WESTKOTT, M. (1980) «La mujer, Un hombre parcial». *El Correo de la Unesco*, nº 33, 28-30.

Formación académica y perfeccionamiento profesional de los titulados en la Escuela de Magisterio de Teruel

MARIANO MATEO SORIANO - M^a CARMEN GARCÍA MARTÍNEZ DEVELASCO
MANUEL MARTÍN GÓMEZ (GRUPO "DIDAC")

1.- INTRODUCCIÓN

Esta pequeña aportación que ahora pasarnos a comentar, forma parte de un trabajo más completo y complejo que, el Grupo «DIDAC» de investigación educativa, está llevando a cabo durante el bienio 96-98.

Con esta exhaustiva investigación pretendemos dar respuesta a la pregunta genérica: «¿Sirve para algo estudiar Magisterio?» Para contestar a este interrogante, hemos diseñado una investigación que ha hecho el seguimiento de 944 titulados de la Escuela de Magisterio de Teruel. Estos diplomados acabaron sus estudios durante los quinquenios 76-80 y 86-90. Para llevar a cabo nuestro estudio, hemos realizado, en primer lugar, un análisis exhaustivo de la documentación archivada en los expedientes y, en una segunda parte, hemos utilizado todos los medios a nuestro alcance para hacerles llegar una encuesta que deberían contestarnos y que versaba sobre los avatares socioprofesionales vividos por nuestros titulados. Nuestra persecución y acoso no fueron infructuosos pues más del 40% han contestado, hecho que ha superado nuestras previsiones.

En nuestro trabajo, constatamos que los profesores titulados en la Escuela Universitaria de Teruel están bastante satisfechos con la formación inicial recibida, sin querer ocultar que hemos recibido algún tipo de críticas sobre la validez de la formación recibida.

La parte que aquí presentarnos la hemos dividido en dos capítulos; por una parte, analizarnos los estudios realizados que permiten un crecimiento, una nueva titulación y, en la segunda parte, tratamos de la realización de cursos, seminarios, grupos de trabajo que les permiten una cualificación, pero que no podemos considerar como educación reglada.

Sin más preámbulos y agradeciéndoles que nos hayan permitido la presentación y lectura de esta ponencia, vamos a entrar en el cuerpo de la misma.

2.- PROMOCIÓN ACADÉMICA

Cuando los estudiantes de Magisterio están próximos a finalizar sus estudios, les entra un generalizado interés por continuar su formación académica. Igual les ocurre a los titulados que empiezan a ejercer su profesión, parte de la ansiedad que origina la actividad docente se canaliza hacia la adquisición de nuevas especialidades, nuevas diplomaturas, la licenciatura e incluso el doctorado.

En un estudio sobre el tema (Garcés Campos, 1993, p.91), podemos observar que al 94% de los alumnos de tercero les interesa continuar su formación. No existe tanta unanimidad en el tipo de estudios a emprender; el 34% opta por la realización del curso puente en licenciaturas muy próximas a la docencia: psicología, pedagogía, filosofía, historia,... Por estudios de postgrados están interesados un 40%, y la materia, generalmente, está relacionada con nuevas especialidades: logopedia, educación de adultos,... Otros estudios están dispuestos a emprender el 26% y están agrupados en cuatro áreas: relacionadas con la educación, con el mundo de la empresa, con la sanidad y con el deporte.

Nosotros hemos obtenido los datos que confirman este interés y tendencia que expresan los estudiantes de 3º de Magisterio. Muchos son los titulados que, por muy diversas razones, han asumido el reto de la formación permanente y han adquirido nuevas especializaciones, titulaciones o han realizado cursillos para completar su formación personal y profesional.

2.1.- Tipología: diplomaturas, licenciaturas, especialidades, etc.

En nuestra investigación nos ha llamado la atención el alto número de titulados que han cursado nuevas especialidades, diplomaturas y licenciaturas, dato más significativo si el titulado pertenece al grupo tercero (docentes en activo). Pero no adelantemos resultados y veamos primero una tabla con los datos obtenidos.

PROMOCIÓN	AS - 1	AS - 2	TOTAL AS	OS - 1	OS - 2	TOTAL OS	TOTAL
No ha realizado otros estudios	53	67	120	75	19	94	214
Si ha realizado otros estudios	74	65	139	57	19	76	215
TOTAL	127	132	259	132	38	170	429

TABLA 1.- La promoción académica

TIPOLOGÍA	AS - 1	AS - 2	TOTAL AS	OS - 1	OS - 2	TOTAL OS	TOTAL
Otra especialidad en Magisterio	40	27	67	26	7	33	100
Una licenciatura	25	22	47	25	6	31	78
Otro tipo de estudios	27	22	49	18	5	23	72
TOTAL	92	71	163	69	18	87	250

TABLA 2- Tipología de promoción académica

La mitad de los titulados han logrado una nueva titulación. La mayoría de ellos han optado por una nueva especialidad, para completar la de origen, que, en frecuentes ocasiones, ha quedado desfasada con la asunción del nuevo sistema educativo (40%). Un 31% se ha inclinado por la adquisición de una titulación superior, la licenciatura, y un 29% por otro tipo de estudios. De las diplomaturas o especializaciones más estudiadas, destacan la de Educación Infantil, Filología Inglesa, Educación Física y Pedagogía Terapéutica; las licenciaturas más estudiadas son Pedagogía, Psicología e Historia.

Por sexos, son los varones los que más estudios han realizado y aquí volvemos a constatar la doble jornada que, generalmente, efectúan las docentes en ejercicio.

Por cortes no hay diferencias significativas, lo que indica que, con el paso del tiempo, los del corte dos superarán a los del corte uno, pues éstos últimos ya están mejor situados y es esperable que no renuncien a nuevas aventuras académicas.

Al diferenciar por sexos el tipo de titulas preferido, comprobamos que las mujeres optan más que los hombres por la adquisición de nuevas diplomaturas y especialidades y por otro tipo de estudios. Los titulados superan a las tituladas en la adquisición de licenciaturas.

Por cortes, no apreciamos diferencias significativas, destacando los del corte uno en la adquisición de otras especialidades y los del corte dos en optar por «otro tipo de estudios».

2.2.- Motivación para la promoción académica

Muchos son los motivos que los titulados aducen para continuar y persistir en la acumulación de nuevas titulaciones. Podemos decir que la mayoría, un 35,4%, aducen perfeccionamiento profesional como la razón principal que los motiva en su promoción académica; observemos los datos en la siguiente tabla.

MOTIVACIÓN	AS - 1	AS - 2	TOTAL AS'	OS - 1	OS - 2	TOTAL OS	TOTAL
Perfeccionamiento personal					5	30	35
Perfeccionamiento profesional	40	32	72	30	5	35	107
Facilidad para realizarlos	4	5	9	6	0	6	15
Promoción profesional	18	21	39	19	6	25	64
Otros motivos	10	9	19	10	3	13	32
TOTAL	103	90	193	90	19	109	302

TABLA 3.- Motivación de la promoción académica

En nuestra investigación, el perfeccionamiento profesional (35%) es el motivo más aducido para continuar con su formación académica, seguido con un 28% por el deseo de un perfeccionamiento personal y, a mayor distancia, por la aspiración a una promoción profesional (21%).

En las tituladas, salvo ligeras variaciones, obran idénticos motivos y es en los varones donde el deseo de un perfeccionamiento personal (28%) está a punto de

alcanzar el anhelo de un perfeccionamiento profesional (32%). La promoción profesional es ligeramente superior, tres puntos, en los hombres que en las mujeres.

Las nuevas promociones de titulados superan en seis puntos a sus predecesores en la opción de la promoción profesional y muestran un mayor desinterés en el perfeccionamiento profesional y personal.

La Federación de Enseñanza de C.C.O.O. estudió el tema centrándose en las expectativas profesionales del sector de los profesores de E.G.B., encontrando que el nivel de secundaria es la meta de la mayor parte de los enseñantes de E.G.B. encuestados (46%); no es de extrañar, por tanto, que pretendan acceder a la titulación de licenciado que es requisito imprescindible para acceder al Cuerpo de Secundaria.

3.- PERFECCIONAMIENTO PROFESIONAL

La reforma del sistema educativo español ha hecho más necesaria y apremiante la formación permanente del profesorado. El objetivo central, que planteaba el M.E.C., de la Formación Permanente se articula en torno a la intensificación, profundización y mejor rendimiento de la formación del profesorado como elemento imprescindible en la progresiva implantación de la reforma. En un estudio sobre el tema (González Blasco y González Anleo, 1993, p. 83), los profesores incluyen como cambio deseado para su mejora profesional la formación permanente y la actualización de conocimientos. Esta necesidad solamente es superada por una mejor consideración de la labor docente.

Según otro autor (De Miguel Díez, 1986, pp. 296-297), una parte importante de los profesores sienten el perfeccionamiento como una necesidad y la mayoría declara haber asistido a cursos ofertados por diferentes instituciones. Las opiniones de los docentes se decantan mayoritariamente por una actitud crítica en relación a los programas actuales de perfeccionamiento como medio de desarrollo profesional, optando por estrategias de innovación sobre su propia práctica y por sistemas basados más en el trabajo personal. En general, se constata una actitud desfavorable hacia los programas de perfeccionamiento establecidos por la Administración Educativa.

En nuestro estudio, como podemos ver en la tabla que sigue, es muy elevado el porcentaje de titulados que han realizado algún tipo de perfeccionamiento profesional.

PERFECCIONAMIENTO	AS- 1	AS- 2	TOTAL AS	OS- 1	OS- 2	TOTAL OS	TOTAL
No han realizado	13	16	29	10	7	17	46
Si han realizado	116	116	232	122	31	153	385
TOTAL	129	132	261	132	38	170	431

TABLA 4.- Realización de actividades de perfeccionamiento profesional

Cada vez más el desarrollo armónico del individuo, el crecimiento profesional y personal, se entienden como conceptos afines a la educación permanente. Los grandes cambios sociales, tecnológicos y profesionales obligan a las personas a una actuali-

zación y perfeccionamiento constante. Cualquier renuncia a una formación continua convierte al sujeto en un analfabeto funcional. La L.O.G.S.E., dentro del articulado dedicado a la calidad de enseñanza, exige de su funcionariado docente una formación continua y se obliga a la Administración Educativa a la facilitación de los medios y recursos necesarios para ejecutar este derecho-deber de los docentes. A la fuerza nuestro estudio tenía que reflejar esta realidad social y, salvo honrosas excepciones (el 11% de los titulados), todos los demás docentes y no docentes han dedicado a su formación personal y profesional un considerable aporte de tiempo y de recursos propios.

Si atendemos a la variable sexo, podemos observar que es irrelevante en cuanto al perfeccionamiento profesional. Un 1% más han atendido los hombres a su formación que las mujeres, Era esperable una diferencia superior pues es, generalmente, la mujer la que, por tradición social, se encarga en mayor medida de la atención de los hijos menores y también de las labores domésticas; teniendo, por lo tanto, menos tiempo para asumir funciones directivas y de dedicación exclusiva en los puestos de trabajo y de menos disponibilidad horaria para su formación,

Al analizar la variabilidad entre los dos cortes, apreciamos que la diferencia formativa es significativamente favorable en 5 puntos a la del primer período de nuestro estudio. Una explicación plausible la encontramos en el condicionamiento temporal. Los titulados más antiguos, solucionada la necesidad primaria de un puesto de trabajo estable, han tenido más tiempo para dedicarse a su desarrollo profesional y personal. Los más jóvenes, al agravarse incluso las condiciones laborales, todavía están inmiscuidos en la obtención de un puesto de trabajo estable o, cuando menos, acorde con sus expectativas vitales y no han tenido tiempo para dedicarlo a otro tipo de actividades formativas.

3.1.- Temática

Las ayudas que recibe el profesorado en apoyo a su desarrollo profesional aparecen menos destacadas que los obstáculos y limitaciones. Son pocas las condiciones positivas que se citan, entre las que cabe destacar el apoyo de los compañeros que encuentran algunos profesores y que resulta tener un impacto-decisivo para su aprendizaje y quehacer futuro. Los docentes valoran favorablemente las oportunidades y facilidades que conceden los centros para el desarrollo profesional: asistencia a cursos en período lectivo, sistemas flexibles de organización del tiempo y recursos, actividades de educación vinculadas al Proyecto Educativo de Centro (De Miguel Díez, M., 1986, p. 249).

Las preferencias de los profesores en relación con los cursos de actualización se inclinan decididamente por el perfeccionamiento didáctico, seguido por las temáticas especiales y la actualización científica. Llama la atención el escaso interés que demuestran por la actualización en pedagogía y en psicopedagogía. No es de extrañar la importancia que conceden los profesores al perfeccionamiento didáctico si tenemos

en cuenta el concepto actual de la didáctica como disciplina de los métodos de enseñanza e instrucción. La didáctica es ciencia y arte de difícil dominio, un saber cuya adquisición nunca puede considerarse definitiva, debido a la complejidad y versatilidad de los elementos que entran en juego (González Blasco y González Anleo, 1993, pp. 84-85).

Si atendemos a la procedencia del profesorado, podemos observar que los profesores de centros públicos muestran menor apetencia por cursos de perfeccionamiento didáctico que sus colegas de los centros privados. Los profesores de Educación Infantil demandan más cursos de técnica de la especialidad y de cursos de psicopedagogía. Los profesores de Primaria responden al promedio y los de Enseñanzas Medias insisten en cursos de actualización de sus conocimientos científicos (González Blasco y González Anleo, 1993, p. 85).

La principal razón que aducen los profesores para realizar los cursos de actualización es la de mejorar la práctica docente, un 63%; con un 23% le sigue la de aumentar los conocimientos; y, no llegan al 5%, los que aducen razones de enriquecimiento personal, promoción profesional y exigencias del centro (González Blasco y González Anleo, 1993, p. 86).

Veamos ahora los resultados que hemos obtenido al encuestar a los titulados de la Escuela de Magisterio de Teruel y que recogemos en la siguiente tabla.

TEMÁTICA	AS - 1	AS - 2	TOTAL AS	OS - 1	OS - 2	TOTAL OS	TOTAL
Didáctico/Profesional					17	108	291
Nuevas tecnologías					21	105	260
Estudios reglados					4	23	87
Cursos de dirección							67
Otros							62
TOTAL	217	238	466	243	49	292	747

TABLA 5.- *Temática del perfeccionamiento profesional*

Corno podernos observar, la temática sobre la que versan los cursos realizados suele, preferentemente, circular alrededor de temas que están muy relacionados con el puesto de trabajo; no nos extraña que el 39% de los estudios de perfeccionamiento que se realizan sean sobre materias profesionales y, como hay un alto porcentaje de docentes, sobre didácticas. Las nuevas tecnologías con un 34% es el segundo tema preferido; si hay una revolución que esté transformando significativamente el siglo XX es la revolución digital, la informática, la comunicación, el sonido, la imagen. No es raro que los titulados en Magisterio que suelen colocarse en el sector servicios tengan que dedicar parte de su tiempo a la actualización en las innovaciones tecnológicas. A los estudios reglados que permiten una nueva titulación o un crecimiento profesional dedican un 12% de sus actividades de perfeccionamiento. A cursos de liderazgo, toma de decisiones, dirección, un 8%. Tras la promulgación de la LO.G.S.E., se exige a los docentes para poder realizar tareas directivas una

experiencia o una formación específica; al ser tan actuales y puntuales este tipo de actividades formativas, no es raro encontrar un porcentaje tan alto, cuando en otro tipo de circunstancias temporales tendría un valor muy poco significativo.

Si analizamos la variable sexo, podemos comprobar que, tanto los titulados como las tituladas, eligen en primer lugar una formación en temas profesionales, didácticos, observando una diferencia de tres puntos (40% versus 37%) a favor de las féminas. En segundo lugar, ambos estamentos eligen las nuevas tecnologías, pero aquí los porcentajes favorecen a los varones (36% frente al 32%); siempre el hombre ha mostrado un interés mayor por la tecnología y la mujer por la temática relacional y social. Los estudios reglados vuelven a favorecer a las tituladas sin que nos aventuremos a adelantar ninguna hipótesis justificada. En los cursos de dirección se invierte el signo, los realizan más los varones (10% versus 6%); aquí sí encontramos una explicación razonable: según las Últimas estadísticas, el 73% de los docentes son mujeres pero, sin embargo, solamente el 30% de los Consejos Escolares están presididos por las docentes. Los últimos reductos machistas, una innata indisposición de la mujer para adquirir notoriedad y representación, la tradición, la doble jornada que realizan muchas mujeres, ... o la interrelación de varios factores son causas explicativas de estos hechos.

No hay grandes diferencias entre los datos de ambos cortes; parece ser que la variable temporal no es muy influyente en este tipo de necesidades o preferencias. En lo didáctico/profesional, la diferencia favorece a los más antiguos; una posible explicación es que el porcentaje de los que trabajan en la docencia es superior en este primer tramo y éste es un tipo de servicio donde la formación permanente, las exigencias legales de actualización y perfeccionamiento, más sentido tiene y donde más se deja notar (41% frente al 36%). En nuevas tecnologías no hay diferencias: su importante repercusión social y laboral es igualmente percibida por los jóvenes y también por los menos jóvenes. En los estudios reglados es notoria una predilección por parte de los del segundo tramo que, como ya hemos visto anteriormente, tendrían más dificultades para incorporarse al Inundo del trabajo, habrían tenido más problemas para realizar los estudios seleccionados como primera opción y tenían también mejoras notas, hechos que les han podido animar a seguir en un progreso formativo. Los cursos de dirección son más seguidos por los del corte uno que por los del corte dos; la explicación hay que buscarla en múltiples factores. Hay más titulados que se dedican a la docencia en el primer tramo; después de unos años ejerciendo la profesión, es lógico plantearse un crecimiento, una progresión laboral; la dirección es actualmente presentada, por parte de la Administración, como un peldaño de la carrera docente, que va a conceder status, prestigio y la consolidación de un complemento monetario; no nos extraña que incremente su atractivo actualmente. Se había convertido en tradición que alrededor del 50% de los puestos de director tuviese que nombrarlos la Administración directamente por falta de candidatos que se presentasen al proceso de elección.

3.2.- Temporalización

En los últimos años (1988-1993) han realizado cursos de actualización el 32,8% del profesorado. Por Comunidades Autónomas son Galicia, Murcia y Andalucía donde encontramos el profesorado que menos cursos ha realizado y en Baleares, Navarra y Castilla-León donde más ha participado el profesorado en estos cursos. A medida que se eleva el nivel educativo en el que trabajan los profesores parece decrecer la necesidad o el interés por realizar cursos de actualización. El profesorado de los centros privados religiosos es el colectivo que ha realizado más cursos de actualización (González Blasco y González Anleo, 1993, p. 84).

El conjunto del profesorado, a pesar de no disponer de tiempos específicos para su formación dentro de su horario laboral, dedica un número de horas a este fin digno de contabilizar. Según manifiesta el propio profesorado, el 26,5% dedica más de 100 horas anuales a su formación permanente; otra cuarta parte de los enseñantes dedica entre 60 y 100 horas; otro 25% entre 30 y 60 horas anuales. Algo menos del 20% dedica menos de 30 horas y sólo el 2,6% dice no dedicar ninguna hora. Según este estudio de C.C.O.O., son los profesores de B.U.P. los que más horas dedican a su formación, seguidos por los profesores de E.G.B., dejando en última posición a los profesores de F.P. Por edades, el profesorado que dice dedicar más cantidad de tiempo es el comprendido en el estadio situado entre 26 y 36 años, seguido del profesorado de más de 47 años, siendo el que menos tiempo dedica el comprendido entre 37 y 47 años. También el tipo de población condiciona los datos generales, evidenciando una mayor dedicación entre el profesorado ubicado en capitales o ciudades de más de 50.000 habitantes, seguido por el correspondiente a poblaciones semiurbanas o rurales; el profesorado de áreas metropolitanas es el que menos tiempo dedica (Federación de Enseñanza de C.C.O.O., pp. 75-76).

En nuestra investigación, al consultar a los titulados el tiempo dedicado a la formación, hemos encontrado los resultados que refleja la siguiente tabla.

ON	AS - II	AS -2	TOTALAS	OS - II	OS-2, TOTALOS	TOTAL
Menos de 100horas					4 13	30
Entre 100Y 500horas					9 -- 46	134
Entre 500Y 1.000horas					16 ! 64	135
Más de 1.000horas					2 27	70
TOTAL	111 !	108	219	119 !	31 150	369

TABLA 6.- Temporalización de actividades de perfeccionamiento profesional

La inmensa mayoría de nuestros titulados ha dedicado de 100 a 1.000 horas en actividades de perfeccionamiento personal y profesional. Cuando actualmente se habla de educación no entendernos como tal a la formación reglada adquirida en unas instituciones educativas creadas ex profeso, y limitada esta formación a un período temporal. Al hablar actualmente de educación, le añadimos el matiz de permanente, el individuo sigue formándose, creciendo personalmente, aumentando

su «inteligencia cristalizada» hasta el final de sus días. Cuando los alumnos abandonan la Universidad, las Escuelas de Magisterio han completado su formación inicial pero aún les queda mucho camino que recorrer para complementar su desarrollo personal y profesional. En la selección del personal por parte de las empresas, ya se prefiere a los individuos con gran capacidad formativa que específica para ese puesto laboral. Las condiciones sociolaborales tan cambiantes exigen unas'empresas y unos individuos con gran capacidad de adaptación.

La L.O.G.S.E., ley orgánica que pretende articular un Sistema Educativo que dé respuesta a los retos futuros, dedica todo un capítulo de su articulado a la calidad educativa; para ello, al profesorado se le plantea la formación como un derecho y como un deber de la profesión. Para lograr este objetivo, la Administración creó los C.P.R.s. y ha llegado a varios convenios con distintas instituciones susceptibles de formación, Otra medida arbitrada para lograr su objetivo, es ligar formación a percepción económica, los denostados sexenios.

Si analizamos los datos, atendiendo a la variable sexo, observamos que los titulados dedican más tiempo a su formación que las tituladas. La explicación nos conduce nuevamente a los tópicos que, no por reiterativos, dejan de ser ciertos. A nivel familiar, el sueldo del marido se ve como la percepción básica, los emolumentos necesarios para sostener las necesidades elementales de este consagrado núcleo social; el sueldo de la mujer se sigue viendo como complementario, Tradicionalmente, el hombre es y vive para su profesión, su trabajo fuera del hogar; la mujer es, ha vivido y se ha realizado a través de su familia, Los usos, las costumbres van variando, pero todavía persisten; la mujer atiende prioritariamente al cuidado de sus hijos y, como ya hemos repetido en variadas ocasiones, le'toca realizar la injusta segunda jornada.

Al ordenar los datos por cortes, no percibimos grandes diferencias. Sí hay una ligera variación favorable a los del primer tramo, La explicación más plausible puede ser una razón temporal: mientras los del primer corte han dispuesto de dieciocho años de Inedia para acumular actividades formativas, los más jóvenes solamente cuentan con ocho años para haber realizado este tipo de perfeccionamiento Llama poderosamente la atención que las diferencias entre los que han realizado más de 1.000 horas de perfeccionamiento no son significativas.ilo que prueba lo sensibilizados que están las nuevas generaciones con el concepto de formación permanente y también el valor que se le da a este tipo de formación en los procesos selectivos actuales.

BIBLIOGRAFÍA

- GARCÉS CAMPOS, R. (1993) *La inserción sociolaboral de los diplomados en profesorado de E.O.B.* Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- GONZÁLEZ BLASCO, P. y otros (1993) *El profesorado en la Espeii« actual.* Madrid: S.M.
- DE MIGUEL DÍEZ, M. (1986) *Desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa* Oviedo: Universidad de Oviedo.
- FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE C.C.O.O. *Encuesta al profesorado de primera y segunda enseñenze;* M.E.C.

Contextos formativos que favorecen el aprendizaje del profesorado

CARLOS MARCELO GARCÍA - PAULINO MURILLO ESTEPA
Universidad de Sevilla.

1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación tenemos que enmarcarla en el contexto de una investigación que venimos realizando y que plantea analizar los procesos de aprendizaje de los profesores como personas adultas, así como los contextos formativos que favorecen dicho aprendizaje, con objeto de extraer conclusiones que nos permitan conocer cuáles son las características que han de poseer las actividades de formación del profesorado para que respondan a criterios de calidad. Para ello, en una primera fase de la investigación, hemos elaborado un cuestionario mediante el que hemos recogido información sobre aspectos tan importantes, entre otros, como el proceso de diagnóstico de necesidades, la implicación de los profesores en las planificaciones de las actividades formativas o las estrategias de formación preferidas. Los resultados obtenidos en dichos aspectos, en una muestra de profesores no universitarios de la provincia de Sevilla, constituyen el contenido de la presente comunicación.

Hernández (1997) plantea que el aprendizaje se produce cuando se está en condiciones de transferir a una situación nueva, 10 que se conoce mediante una actividad de formación, institucionalizada o no. Igualmente manifiesta que parece predominar una cierta desconfianza y necesidad de convencer al profesorado para que participe en situaciones susceptibles de producir aprendizaje, dado que, sin intención de generalizar, constata profundas resistencias al aprendizaje por parte de los profesores, actitud que puede venir determinada no sólo por su trayectoria biográfica, personal y profesional, sino también por la conceptualización que han recibido sobre su quehacer, la consideración social de su profesión y la formación recibida.

En estos últimos años, conforme avanza la implantación de la Reforma Educativa en nuestro país, la preocupación por la calidad prevalece a la cantidad. En el campo de la formación del profesorado esta idea comienza a surtir efectos en planteamientos de desarrollo profesional que buscan profundizar en líneas de formación coherentes

e intencionadas, frente a una formación asisternática, casual e inconexa. Cada vez más, se plantea la necesidad de asumir que los profesores se diferencian en función de su madurez profesional, del grado de compromiso que son capaces de asumir, de sus estilos de aprendizaje, lo que tiene que ver, tanto con su etapa de desarrollo evolutivo, como con el momento del ciclo vital en que se encuentren. Así, parece importante que las ofertas de actividades de desarrollo profesional tiendan hacia itinerarios formativos (Marcelo, 1994).

Oja (1990) plantea la utilidad de aplicar los estudios sobre el aprendizaje y el desarrollo adulto para la formación del profesorado. Pink y Hyde (1992) reconocen la necesidad de estudiar el proceso de aprendizaje de los profesores como personas adultas y Tiezzi (1992) pone el énfasis en la necesidad de reconocer que los profesores no son meros implantadores u obstáculos para el cambio, sino que son sujetos que aprenden, lo que tiene que llevar a abrir vías de investigación que nos aporten datos sobre cómo los profesores aprenden nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos, así como sobre las condiciones que facilitan sus aprendizajes.

Fernández Cruz (1995), por su parte, hace referencia a la necesidad de acercarse al aprendizaje de los docentes desde la comprensión de cómo han llegado a pensar, actuar y aprender de la forma que lo hacen.

Pero igualmente, sería importante obtener información sobre las instituciones de formación y los propios formadores. ¿Por qué se utilizan unas estrategias y no otras?, ¿cómo sabemos las que son preferidas por el profesorado?, ¿quién o quiénes planifican?, ¿en base a qué?, ¿realmente se toman medidas que garanticen la participación del profesorado en los procesos formativos], ... Conocer algunos de estos aspectos nos podría llevar a la elaboración de una serie de recomendaciones prácticas sobre las condiciones, situaciones y contextos más apropiados para el desarrollo de actividades de formación eficaces, que podrían servir a los centros de formación del profesorado, no para proceder a su puesta en práctica de forma generalizada e indiscriminada, pero sí para abrir espacios de reflexión que les llevaran a efectuar adaptaciones precisas en sus planes con la intención de dar respuesta a las verdaderas necesidades del profesorado a que atienden.

2. METODOLOGÍA.

La metodología de la investigación que venimos desarrollando la podemos concretar en dos fases: una primera extensiva mediante la que hemos obtenido información de una muestra representativa del profesorado no universitario de Sevilla y provincia, en la que el instrumento utilizado ha sido un cuestionario elaborado al efecto, y una segunda fase intensiva mediante la selección y estudio de casos seleccionados a partir de las variables consideradas en la primera fase.

Nos referiremos en esta comunicación, por razones de espacio, sólo a algunas de las variables contempladas en el cuestionario utilizado, concretamente a las percep-

ciones de los profesores sobre aspectos relacionados con las fases de detección de necesidades y planificación de las actividades formativas, así como a los modelos preferidos.

La selección de la población se ha realizado mediante un muestreo estratificado con afijación proporcional. De esta forma, de los 15.284 profesores y profesoras de Sevilla y provincia contabilizados durante el curso 1996/97, hemos obtenido una muestra de 373, enviándoseles nominalmente a sus respectivos centros el cuestionario sobre condiciones de aprendizaje del profesorado. De los cuestionarios enviados hemos recibido un total de 118 válidos para la investigación, lo que supone un porcentaje del 31.6%.

Realizar un muestreo estratificado viene determinado por la importancia que para nosotros tenía el seleccionar subpoblaciones dentro de la población susceptible de estudio, con objeto de poder ofrecer estimaciones separadas para las mismas, así como el contraste de los resultados obtenidos para cada una de ellas. La afijación utilizada, o reparto del tamaño muestra] entre los diferentes estratos, ha sido proporcional dado que las unidades de la muestra se distribuyen proporcionalmente a los tamaños de los estratos, expresados en número de unidades, con variabilidad en cuanto a sexo, edad, ... pero fundamentalmente en cuanto a experiencia docente, participación en actividades de formación y ocupación de cargos unipersonales. El número de estratos establecidos ha sido de cuatro, expresados en los siguientes niveles:

Nivel 1: Profesorado de E. Infantil y E. Primaria.

Nivel 2: Profesorado de E. Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.

Nivel 3: Profesorado de Educación de Adultos.

Nivel 4. Profesorado que no desempeñaba función docente directa durante el curso 1996/97. (Asesores de CEPs, componentes de Equipos de Orientación, etc.).

3. RESULTADOS

Vamos a comenzar con el apartado del cuestionario que hace referencia a las necesidades de formación, Se centra este ítem en la percepción-que tiene el profesorado sobre quién o quiénes debería/n determinar las necesidades formativas, Las opciones de respuestas engloban procesos horizontales, verticales y mixtos, así como individuales o colectivos, en un segundo nivel.

Analizados los resultados de forma global, (Cuadro nº1) podemos apreciar fácilmente cómo el profesorado de Sevilla y provincia manifiesta de forma mayoritaria que las necesidades de formación deben venir determinadas por ellos mismos, y prioritariamente de forma colectiva. Esto significa que el profesorado sobre el que hemos investigado prefiere tener responsabilidades en el establecimiento y desarrollo de las actividades formativas, Se trata de un 70.4% del profesorado que prefiere procesos horizontales de detección de necesidades, frente al 17% que opta por

procesos verticales y el 12.6% que se decanta por procesos mixtos en el sentido de que el trabajo debe ser conjunto entre el profesorado y la Administración y/o Instituciones de Formación,

Las necesidades de formación deben venir determinadas por...

Los profesores de forma individual	15.5%
Grupos de profesores de un mismo centro, a partir de sus prácticas	34.1%
Profesores de los distintos centros de una zona educativa	9.6%
Cada centro, como globalidad, por consenso	11.1%
La Administración Educativa	8.9%
El trabajo conjunto y complementario del profesorado y los CEPs	12.6%
La Administración Educativa y los CEPs	8.1%

Cuadro número 1.

Siguiendo a Montero (1987) podríamos decir que el profesorado encuestado se situaría dentro de un enfoque Periferia-Periferia, al considerar que las actividades de formación del profesorado deben ser diseñadas en función de las necesidades formativas que revelan su propio ejercicio profesional.

Si el análisis lo realizamos por niveles podemos encontrar algunas diferencias con respecto a los resultados globales, dado que el profesorado correspondiente a Infantil y Primaria se va a decantar por procesos de tipo mixto o Periferia-Centro, ya que el 58.8% manifiesta la conveniencia de flexibilizar las decisiones educativas de la Administración de forma que sintonicen con las necesidades de los docentes, recurriendo a consultas previas y a los resultados de la investigación. (Cuadro nº 2). No obstante también resulta significativo reseñar que aunque las diferencias entre los niveles 1 y 2 son poco significativas en cuanto a que expresan en un porcentaje similar que la determinación de las necesidades debe venir de los propios profesores, sí existen diferencias en cuanto a que los profesores de los niveles 1 y 3 prefieren que éstas se detecten de forma colectiva, mientras que el profesorado del nivel 2 opta por una determinación individual. Así mismo, cuando se trata de la opción más vertical, o Centro-Periferia, el profesorado del nivel 2 alcanza el 52.2%, frente al 39.1% del profesorado correspondiente al nivel de Infantil y Primaria.

Las necesidades de formación deben venir determinadas por...

	Nivell	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Los propios profesores	45.3%	40%	8.4%	6.3%
La Administración Educativa y/o CEPs	39.1%	52.2%	8.7%	0%
El trabajo conjunto del profesorado y los CEPs	58.8%	11.8%	23.5%	5.9%

Cuadro número 2

Con respecto a la planificación de las actividades de formación se pretende obtener información, fundamentalmente, sobre el tipo de planificación preferida. Las opciones de respuesta se distribuyen entre aquellas que indican procesos de planificación más prescriptivos, frente a aquellos otros que son de tipo más colaborativo. Igualmente, independientemente del tipo de planificación, se desea conocer la opinión de los encuestados sobre la importancia de esta fase en los procesos formativos, así como la posibilidad de que, en la misma, se consideren itinerarios de formación.

Los resultados globales obtenidos nos indican cómo, en general, se prefieren los procesos prescriptivos (61.9%) a los de tipo colaborativo (18.6%).

Si analizamos los resultados por niveles, sumando las opciones que van unidas a cada tipo de planificación y considerando todas las prioridades de respuesta, los resultados cambian algo. Así, el 50% del profesorado de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional (nivel 2) prefiere modelos prescriptivos de planificación, frente al 33% que opta por las respuestas que indican planificaciones colaborativas. En cambio, en el nivel 1 (profesorado de Infantil y Primaria) se distribuyen las respuestas de forma más equitativa, pues mientras el 43.75% se decanta por planificaciones prescriptivas, el 48.9% lo hace por aquellas otras de tipo colaborativo. Los porcentajes para cada una de las opciones de respuesta, en este caso, y sin considerar el porcentaje de profesores que no responden o no muestran sus preferencias de forma clara, serían los que aparecen en el cuadro nº 3.

La planificación de las actividades de formación...

Debe ser cerrada y realizada por expertos	11.3%
Debe ser una tarea colaborativa con implicación del profesorado	21.8%
Se debe realizar sobre la base de los problemas reales	44.4%
Debe incluir de forma clara las metas y objetivos	12.8%
Debe promover la posibilidad de itinerarios formativos	5.2%
Es más importante que los contenidos	4.5%

Cuadro número 3.

Por último, con respecto a las actividades de formación preferidas, hemos querido presentar opciones relacionadas con los cursos, la enseñanza en grupo y los procesos de reflexión, si bien en el primero de los casos, hemos querido asociar el papel del experto a diferentes estrategias como la demostración, simulación, presentación de teoría o asesoramiento.

Globalmente considerados, los resultados obtenidos indican una preferencia de los cursos (62.3%) sobre cualquier otro tipo de actividad de las presentadas. (Cuadro nº 4). Como nos plantea Marcelo (1994) no existe otro modelo de formación con mayor tradición y reconocimiento que ésta, hasta tal punto que durante mucho

tiempo se ha venido asociando curso con formación del profesorado, y esto parece ser que sigue pesando a la hora de decidir sobre las actividades que se prefieren.

Las actividades que propician la reflexión de los docentes, mediante su observación, con objeto de conocer, analizar y evaluar su propia práctica, ocupan el segundo lugar en preferencias, con un porcentaje aproximado del 26%. Mientras que en tercer lugar, con un 11.8% se sitúan aquellas actividades de formación que utilizan el aprendizaje entre compañeros como estrategia relevante para el desarrollo profesional.

Prefiero las actividades de formación...

Desarrolladas por expertos. (Tipo Curso) ...	62.3%
Que utilizan el aprendizaje entre compañeros	11.8%
Que propician la reflexión de los participantes ...	25.9%

Cuadro número 4.

Con respecto a la modalidad curso que aparece como preferida, comentar que el 62.3% obtenido se reparte, en función de las estrategias utilizadas por los expertos, de la siguiente forma:

Expertos que utilizan la demostración como actividad principal:	31.5%
Expertos que utilizan la simulación como actividad principal:	9.1%
Expertos que utilizan la presentación de teoría como actividad principal:	12.6%
Expertos que incorporan su asesoramiento en la adquisición de destrezas:	9.1%

No obstante, estos resultados van a variar significativamente si realizamos un análisis detallado por niveles, de manera que el profesorado objeto de nuestra investigación se decanta más por una actividad concreta en función del nivel en que se encuentra.

De esta forma, la actividad formativa preferida por el profesorado de Infantil y Primaria, el aprendizaje entre compañeros (58.8%), es la que aparece en último lugar para el profesorado de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional (23.5%), que prefiere los cursos (38.2%) y las actividades que propician la reflexión (32.4%) a esa otra modalidad,

En cuadro nº 5 podemos observar con más detalle estos últimos comentarios:

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Desarrolladas por expertos. (Tipo Curso) ...	48.3%	38.2%	9%	4.5%
Que utilizan el aprendizaje entre compañeros ...	58.8%	23.5%	11.8%	5.9%
Que propician la reflexión de los participantes ...	56.8%	32.4%	5.4%	5.4%

Cuadro 5

4. CONCLUSIONES

Terminaremos el contenido de esta comunicación avanzando algunas de las conclusiones a las que hemos llegado, hasta ahora, en relación a las cuestiones tratadas, si bien hemos de recordar que la población sobre la que estamos trabajando corresponde a los profesores y profesoras de ámbito no universitario de Sevilla capital y provincia, y en relación a esa población es donde hay que situar dichas conclusiones.

1. Las necesidades de formación se deben determinar por los propios profesores y en función de ellas se deben diseñar las actividades de formación del profesorado.
 - 1.1. El profesorado de E. Infantil, E. Primaria y E. de Adultos prefiere identificar necesidades de forma colectiva, principalmente mediante grupos de profesores pertenecientes a un mismo centro.
 - 1.2. El profesorado de E. Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional se decanta fundamentalmente por un diagnóstico de tipo individual.
 - 1.3. La Administración Educativa y las propias Instituciones de Formación deberían propiciar márgenes más amplios de autonomía para profesores y centros a la hora de establecer sus prioridades formativas.
 - 1.4. La determinación de necesidades no debería quedar reducida a una tarea técnica, dada la importancia de los procesos y los procedimientos a utilizar.
2. La planificación de las actividades de formación parece ser que se entiende como un proceso prescriptivo, en el que no se deben implicar los profesores. Al menos así lo manifiesta la mayoría del profesorado, globalmente considerado, objeto de nuestra investigación (61.9%).
3. Los cursos siguen siendo las actividades de formación preferidas por el profesorado, fundamentalmente los que utilizan la demostración como actividad principal.
 - 3.1. A pesar de ello, el profesorado de E. Infantil y E. Primaria manifiestan sus preferencias por las actividades que utilizan el aprendizaje entre compañeros y las que propician procesos de reflexión.
 - 3.2. La reflexión crítica y contextualizada sobre las prácticas de formación puede derivar en orientaciones prácticas que orienten y permitan a los docentes tomar decisiones y comprobar resultados.
 - 3.3. Las actividades de formación preferidas varían según la etapa en que el profesor desarrolla su práctica profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1995) "Ciclos de vida profesional de los profesores". *Revista de Educación*, 306, 153-203.
- HERNÁNDEZ, F. (1997) "¿Cómo aprenden los docentes?". *Kikirikf*, 42-43, 120-126.
- MARCELO, C. (1994) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MARCELO, C. y LÓPEZ, J. (1997) *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- MONTERO, L. (1987) "Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio: análisis de una investigación". *Revista de Educación*, 9, (5), 7-31.
- OJA, S. (1990) "Developmental theories and the professional development of teachers", Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- PINK, W. y HYDE, A. (Eds.) (1992) *Effective Staff Development for School Cluuiige*. Norwood: Ablex Pub.
- TIEZZI, L. (1992) "Conditions of Professional Development Which Support Teacher Learning". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.

Los grupos de trabajo de los profesores como actividad autoformativa para crear una cultura colaborativa

PILAR MINGORANCE - ARACELI ESTEBARANZ - CARLOS MARCELO
Universidad de Sevilla

I · MARCO TEÓRICO

1. Los grupos de trabajo.

Los grupos de trabajo son una referencia constante en los planteamientos relativos a la sociedad actual. Rogers (1973) enfatiza el papel de los grupos de encuentro en el desarrollo personal, Kurt Lewin (1950) llama la atención sobre el valor del grupo en el trabajo y en las organizaciones, y más actualmente Salem y Banner (1992), o Senge (1993) consideran de importancia vital el aprendizaje del grupo en las empresas para llegar a ser más competitivas. El aprendizaje en equipo está incorporado en la práctica cotidiana de muchas actividades humanas como el deporte, la investigación, las diversas profesiones y también en el trabajo de los profesores y de los centros educativos, no sólo como una necesidad técnica sino como una fuerza social para los procesos de desarrollo e innovación. Los grupos de trabajo auto-gestionados han demostrado que la producción y la moral de los trabajadores aumentan sustancialmente.

Coghlan (1994) examina cómo los grupos reactivan el cambio, y argumenta que los equipos son esenciales en las organizaciones, ya que ilustran la relación de los individuos en la organización y su forma de trabajar así como las funciones que representan. Los procesos de cambio organizativo se construyen dentro de las reuniones, que pueden ser de varios tipos. Los grupos se reúnen para analizar problemas, valorar el impacto del cambio en los miembros y tomar decisiones. Ahora bien, no toda la participación en los grupos es pública y formal. La vida pública viene marcada por los roles y la regulación, las estructuras, la jerarquía; pero la vida informal es el área de las percepciones, actitudes y sentimientos; en los grupos informales también hay personas que son respetadas y hay quien ejerce poder e influencia. Los cambios organizativos implican una comprensión de cómo los indi-

viduos reaccionan al cambio y cómo los grupos y las funciones de los equipos dan significado al cambio.

Según la teoría del aprendizaje social de Bandura (1987) las distintas innovaciones se difunden a través de redes sociales distintas, aunque una estructura social determinada puede servir a actividades distintas. Las innovaciones que proporcionan beneficios evidentes actúan como persuasoras por sí mismas, pero también es probable que se aprendan ideas y prácticas nuevas a partir de contactos breves con diversas personas que manifiestan modos y actitudes diferentes referentes a la propia práctica profesional. Buhler y McCann (1989) comparan los grupos de trabajo con los grupos en el deporte y enfatizan la importancia de los miembros en el mismo; mantienen el rango de las habilidades individuales pero el grupo debe ser capaz de adaptarlas a diversas situaciones y estrategias de cambio que se van presentando.

Diversos autores enumeran los beneficios más importantes que produce el grupo; se refieren a que en él se reduce la duplicidad de los esfuerzos; se incrementa la cooperación, se generan nuevas ideas -más innovadoras-, se tornan mejores decisiones, se aumenta la motivación de los compañeros, se mejora el producto y un servicio de calidad, se incrementan la productividad y las ganancias; por otra parte, el grupo proporciona flexibilidad y adaptación a las circunstancias cambiantes, aumenta el compromiso para la implementación de las innovaciones y reduce los conflictos destructivos; en última instancia, mejora las relaciones interpersonales y la comunicación para llegar a un más alto nivel de realización.

West (1994) considera que los grupos son la base de la sociedad, que la gente pueden combinar sus esfuerzos y su imaginación en el trabajo para aumentar la calidad de su vida hacia la realización de ciertos objetivos; la cuestión es: ¿cómo podemos vivir e interactuar de forma que maximicemos la calidad de vida y al mismo tiempo recuperemos los recursos ofrecidos por el planeta?

EL APRENDIZAJE ADULTO Y LAS ACTIVIDADES AUTOFORMATIVAS

El planteamiento para el estudio de las actividades autoformativas en el desarrollo profesional de los profesores se basa en el concepto de aprendizaje adulto. COIUO actividad autoformativa debe apoyarse en los principios del aprendizaje adulto; en la literatura de investigación sobre aprendizaje adulto se considera un punto importante el modo colaborativo como más efectivo y apropiado para el aprendizaje de los adultos. Evidentemente, después de varias décadas de investigación el aprendizaje en grupo se ve como el método más apropiado, siendo el que se utiliza en los distintos campos de la actividad humana y entre ellos la educación para la formación tanto de los profesores como de los alumnos, Knowles (1980) define el aprendizaje adulto como un proceso del que se sirven los adultos para su auto-desarrollo, tanto solos como con otros; normalmente se refiere a actividades llevadas a cabo en diferentes instituciones para lograr una serie de objetivos.

Smylie (1994) argumenta que las escuelas no son solo lugar de trabajo de los profesores sino también lugar de aprendizaje; es imposible crear las condiciones de aprendizaje de los alumnos, si no existen para los profesores; los adultos entran en situaciones de aprendizaje con conocimientos acumulados, destrezas y creencias de pasadas experiencias (Knowles, 1984). El aprendizaje es vicario, pero también se aprende desde lo que se hace y de las consecuencias de la acción propia o ajena.

El otro punto, en el que se puede poner el acento en los adultos, es el aprendizaje a través de la experiencia. Aprender en la formación profesional significa someterse a la prueba de la experiencia, y transformar esa experiencia en un conocimiento accesible (Senge, 1995) a todo el contexto en el que se trabaja, y en relación al cambio que se quiera realizar. Por ello, los intercambios de experiencias son el máximo exponente en el proceso de aprendizaje profesional, desde una inversión personal significativa, para crear y desarrollar dedicación a una visión inspiradora, y a examinar y utilizar su propio tiempo y su conducta en formas congruentes con dicha visión (Beckhard y Pritchard, 1992).

El aprendizaje en equipo es el proceso de agruparse y desarrollar la capacidad de trabajar juntos para crear los resultados que todos esperan. Es indiscutible que en este terreno educativo el trabajo es fundamentalmente cooperativo y los logros no se consiguen a corto plazo sino que necesitan un trabajo mutuo, implicando a todos aquellos que se encuentran en un mismo sistema educativo. Senge (1993) sugiere tres dimensiones importantes de aprendizaje de los grupos de trabajo profesional: Primero, la necesidad de *pensar cuidadosamente sobre problemas complejos*; se debe aprender a explotar el potencial de muchas mentes para ser más inteligentes que una mente sola. Segundo, la necesidad de una *acción innovadora}' coordinada* para desarrollar «un ímpetu operativo» donde cada miembro permanece consciente de los demás y actúa de manera que complementa los actos de los demás. Tercero, el papel de los miembros del equipo en otros equipos, es decir, un *equipo que aprende alienta continuamente a otros equipos* que aprenden al inculcar las prácticas y destrezas del aprendizaje en equipo. El elemento fundamental es el dominio de las técnicas del diálogo y la discusión.

LOS SEMINARIOS PERMANENTES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA

En la Comunidad Autónoma Andaluza se considera a los grupos de trabajo constituidos en forma de Seminarios Permanentes como una modalidad de formación del profesorado dentro de un sistema de autoperfeccionamiento y reflexión en grupo.

Los Seminarios permanentes en Andalucía gozan de gran tradición. Fueron una de las principales medidas que adoptó la Junta de Andalucía cuando recibió en 1983 las competencias en materia educativa. En ese mismo año, con fecha de 1 de Febrero,

una Orden de la Consejería de Educación y Ciencia creó los Seminarios Permanentes (BOJA 34 de 29/4/83). Los objetivos puestos para los Seminarios son:

Fomentar la participación del profesorado de los diversos niveles en la definición de los nuevos contenidos de E.G.B., Formación Profesional y Bachillerato.

Profundizar en la cultura y modos de expresión de la Comunidad Andaluza. Reflexionar en la metodología de los programas para hacerlos más actuales y racionales.

Contribuir a la actualización y perfeccionamiento del profesorado mediante la investigación y experimentación metodológica.

En 1992 se establece el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado que pretende ser el marco general de actuación y coordinación en la formación del profesorado.

El Seminario Permanente se plantea como actividad autoformativa: «una modalidad de grupo de trabajo como sistema continuado de auto perfeccionamiento y reflexión en equipo del profesorado». Debe tener las siguientes características:

Trabajo en equipo para la comunicación y la puesta en común de experiencias en la tarea educativa. La actividad desarrollada en los seminarios emerge del propio grupo. El funcionamiento de los seminarios permanentes se realiza a partir de situaciones concretas y ligadas a la realidad del aula.

Los Seminarios Permanentes son una modalidad de trabajo en grupo/equipo como sistema continuado de auto perfeccionamiento y reflexión desde la práctica docente. Tienen un carácter de estudio, análisis y reflexión sobre un tema seleccionado por los propios profesores para adquirir un conocimiento más profundo acerca del mismo. Son una conexión necesaria entre la adquisición de nuevos conocimientos y el análisis e intercambios de experiencias entre profesores. Los Seminarios Permanentes son un punto de encuentro entre profesores con diferentes grados de formación, en los que debe primar el intercambio de experiencias y la reflexión sobre la práctica.

II - INVESTIGACIÓN

1. El objeto de esta comunicación es presentar un estudio sobre los Seminarios Permanentes en Andalucía considerando las condiciones internas de aprendizaje y desarrollo de los mismos. Es un trabajo descriptivo sobre las características internas que presentan los grupos de profesores, así como los objetivos que pretenden, los temas de interés que les unen, y las estrategias de aprendizaje individual y colaborativas que usan. Nos preguntamos fundamentalmente: ¿Qué aprendizaje podemos esperar de los profesores que trabajan en grupo? ¿Cuáles son los logros que podemos considerar relevantes, y qué implicaciones tienen para los programas de desarrollo profesional de los profesores?

2. Metodología. Este estudio consta de dos fases: una extensiva, en la que obtenemos datos de una muestra representativa, y otra intensiva en la que pretendemos conocer, a través del estudio de casos las características ideosincráticas de algunos grupos, seleccionados por sus características como representativos o como casos únicos, y los procesos de aprendizaje que tienen lugar en el seno de los propios grupos.

Los datos que presentamos aquí se refieren a la primera fase que es la que hemos finalizado.

2.1 Técnicas de recogida de *datos*: *El Cuestionario*.

Los datos del estudio los hemos obtenido a través de un Cuestionario Grupal, pensado para ser respondido por la totalidad o una amplia mayoría de los profesores que participan en cada Seminario. Consta de 34 ítems que incluyen preguntas de elección múltiple y otras preguntas abiertas, en torno a seis dimensiones. El análisis de los cuestionarios ha tenido un componente cuantitativo y otro cualitativo, en función del tipo de respuestas emitidas. Para los análisis cuantitativos hemos utilizado test estadísticos descriptivos a través del paquete SPSS. Para el análisis de datos cualitativos hemos utilizado el programa AQUAD.3 para analizar el peso que tienen determinadas categorías de objetivos, y la frecuencia con que se repiten algunas propuestas.

3. La Muestra. A través de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía pudimos disponer de un listado de todos los Seminarios aprobados para el curso 1995-96: Eran 2.000 Seminarios Permanentes los aprobados. Nosotros no hicimos una selección de la muestra sino que nos dirigimos a los Coordinadores de todos los grupos, invitándoles a participar en el estudio, y les enviamos el cuestionario grupal. Hemos estudiado el trabajo de todos aquellos grupos que nos enviaron sus respuestas. Así, contamos con una muestra de 616 grupos de trabajo (lo que supone el 30.8% de la población), que incluyen a 4.840 profesores.

4. Los resultados.

Presentamos los resultados de nuestra investigación en torno a los siguientes tópicos: objetivos: ¿qué pretenden los profesores cuando se constituyen en un Seminario Permanente?; el grupo: ¿cómo son y cómo funcionan los Seminarios?; y el aprendizaje: ¿qué aprenden los profesores que participan en ellos?

4.1 *Objetivos*.

¿Qué pretenden conseguir los profesores que constituyen un Seminario Permanente? En la tabla 1 presentamos los resultados del análisis de contenido cualitativo por el que establecimos las categorías, subcategorías y códigos específicos referentes a los objetivos que integran cada una de ellas, tal como fueron generadas por los

propios datos. Pero también la frecuencia con que aparecen estos objetivos al aplicar la técnica del AQUAD.3, y dentro de cada subcategoría presentamos los objetivos ordenados de forma descendente partiendo de la mayor frecuencia.

Como se puede observar, los objetivos se agrupan en torno a los tres componentes básicos de la educación: los alumnos, los profesores y el currículum.

4.1.1. Objetivos referidos a los alumnos. Los alumnos son considerados por los profesores como sujetos que aprenden y que pueden aprender más y mejor. Por ello, la primera subcategoría que emerge de los datos es el *aprendizaje*. ¿Qué aprendizajes preocupan o interesan a los profesores? En primer lugar, aparece la *cultura*, ayudar a los alumnos a descubrir la cultura andaluza, a llegar a ser unos ciudadanos cultos, que conocen, valoran y recrean el propio patrimonio histórico, artístico, lingüístico y literario, en sus formas y expresiones más genuinas. Otros aprendizajes importantes, pero en un grado notablemente inferior, se refieren al pensamiento: aprender a pensar, o al desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas, como medio para que los alumnos lleguen a ser más protagonistas y autónomos en su propio aprendizaje; al aprender a ser (aprendizajes personales), que integra a su vez otros aprendizajes tales como hábitos de salud, clarificación de valores, la adquisición de la identidad sexual, y el desarrollo del autoconcepto y de la autoestima; al aprender a *convivir* y a cooperar respetando la pluralidad (aprendizajes sociales); y, finalmente, al aprender a *hacer* (aprendizajes tecnológicos), sobre todo a usar las nuevas tecnologías. Ya en un tercer grado de importancia aparecen los *aprendizajes ecológicos*, referidos al interés por el respeto y cuidado del medio ambiente.

Todos estos objetivos están propuestos por la Reforma Educativa y los Seminarios Permanentes parece que intentan contribuir a la implementación de la misma. Por otra parte, pensamos que también influye el hecho de que tres de los siete temas propuestos por la Administración para su estudio en los proyectos autoformativos son precisamente Cultura Andaluza, Ejes Transversales del Currículum y Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Sólo en pocos casos los profesores se proponen disminuir el fracaso escolar, y para ello, mejorar la calidad de la educación.

4.1.2 Objetivos referidos a los profesores. Como forma de promover el desarrollo profesional, los Seminarios Permanentes son un medio de aprendizaje de los profesores, y así lo consideran ellos. Por esta razón la primera subcategoría que emerge es la que hemos denominado *investigación/formación*, utilizando la propia terminología de los profesores: «convertir el *seminario* en una *comunidad* de *investigación* donde *podemos compartir nuestras experiencias en el aula*, y desde *ellas*, y a *partir de ellas, dialogan*» (S.P.003, 2749-2751). Destacan como objetivos más precisos el *intercambio de experiencias*, la *actualización de conocimientos científicos*,

la discusión y *reflexión crítica*, que se refieren a su propio crecimiento profesional, y en segundo lugar aquellos aprendizajes que tienen un impacto en la enseñanza, tales como el *cambio de métodos*, la *revisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje* y la *mejora de la práctica docente*; en último lugar aparecen los deseos de *mejorar las relaciones entre todos los sectores de la comunidad*, por el aprendizaje de la colaboración en el grupo.

Objetivos referidos a los alumnos

Categoría	Código y significado	Frecuencia
<i>Aprendizajes</i>	ACU . Aprendizajes Culturales	103
	AIN . Aprendizajes Intelectuales	60
	APE . Aprendizajes Personales	59
	ASO . Aprendizajes Sociales	57
	ATE . Aprendizajes Tecnológicos	55
	AEC . Aprendizajes Ecológicos	26
<i>Disminuir el fracaso escolar</i>	MCE . Mejorar la calidad de la educación	16

Objetivos referidos a los profesores

Categoría	Código y significado	Frecuencia
<i>Investigación y formación</i>	IEX . Intercambiar experiencias	86
	ACO . Actualizar conocimientos	81
	DRC . Discusión y reflexión crítica	77
	RMT . Hacer una revolución metodológica	54
	RPE . Revisión constante de los procesos de enseñanza-aprendizaje,	32
	MPD . Mejorar la práctica docente	27
	MRS . Mejorar las relaciones sociales entre los sectores de la comunidad,	14
<i>Adaptación a la Reforma</i>	ALA . Adoptar la LOGSE y aplicarla	59
<i>Coordinación</i>	CAE . Coordinación entre los distintos agentes educativos	28
	FPP - Facilitar la participación de los padres	19
<i>Motivación</i>	IPP . Interesar al resto del profesorado en el Proyecto	21
	MCA . Dinamizar al Claustro y motivar al alumnado	18

Objetivos referidos al curriculum

Categoría	Código y significado	Frecuencia
<i>Planificación</i>	SOC . Trabajo en equipo para secuencializar objetivos y contenidos	77
	PLA . Elaborar y revisar planes y programaciones	42
	DMI . Desarrollar una metodología interdisciplinar.	42
<i>Experimentación</i>	REM . Realizar y experimentar materiales curriculares.	179
	NTA . Poner las Nuevas Tecnologías al servicio de las áreas curriculares.	56
	EAP . Experimentación en el aula y evaluación del Proyecto	53
	ICM . Integración curricular y motivación	31

Tabla 1. Categorías de objetivos y su frecuencia en los SS.PP.

Otros objetivos que se proponen los profesores cuando piensan en su propio desarrollo profesional son el *conocimiento* y la asimilación de la visión educativa de la *LOGSE* (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) que, aprobada en el 1990, aún está en fase de implementación, así como la coordinación con otros agentes educativos, y con los padres, e incluso *promover el interés de otros profesores y dinamizar al profesorado y al alumnado* del centro.

4.1.3 Objetivos referidos al curriculum. La innovación curricular es uno de los pilares fundamentales de la reforma Educativa en nuestro país, y los profesores también están interesados por promover y contribuir al cambio en el curriculum. Dos subcategorías de objetivos emergen en este sentido: *Planificación* y *experimentación*. En cuanto a la *planificación* hemos de decir que entender el curriculum como una responsabilidad de los profesores y de la escuela es ya un cambio importante, pero sobre todo los profesores consideran que es una responsabilidad conjunta que requiere colaboración y coordinación y revisión constante para darle coherencia y continuidad al propio curriculum escolar. Por ello se proponen tres objetivos fundamentales: *trabajo en equipo para secuencializar objetivos y contenidos, elaborar y revisar los planes y programaciones*, y desarrollar una metodología interdisciplinar. Pero implantar un nuevo curriculum supone *experimentación*, que en el caso de los Seminarios Permanentes se refiere a nuevos materiales curriculares, realizados por los propios profesores o no, a nuevas *tecnologías*, e incluso a poner a prueba las ideas aprendidas en el grupo; empiezan también a interesarse por experimentar un curriculum *globalizado*, integrado, para facilitar la motivación de los alumnos,

4.2 Descripción de los Seminarios Permanentes,

4.1.1. ¿Cómo son y cómo funcionan?

Los Seminarios Permanentes que hemos estudiado son un punto de encuentro entre profesores con diferentes grados de formación, en los que prima el intercambio de experiencias y la reflexión sobre la práctica. Reúnen las características que Fullan y Hargreaves (1992) consideran como elementos de la cultura colaborativa y del trabajo de los profesores:

Surgen espontáneamente ya que emergen de los mismos profesores como un grupo social.

Son voluntarios los individuos que participan en el trabajo colaborativo, el cual se percibe como un valor que deriva de su experiencia, inclinación o persuasión no coercitiva, y trabajan juntos con entusiasmo, y con resultados. Orientados al desarrollo. Los profesores trabajan juntos primariamente para desarrollar iniciativas propias, o en las que ellos mismos se han comprometido aunque sean apoyados externamente, dentro de un mismo espacio y tiempo. Los grupos de trabajo son movimientos impredecibles ya que la cultura colaborativa en el fondo es incompatible con el sistema escolar en que el currículum y la evaluación son centralizadas.

Es importante señalar que la idea de formar un grupo de trabajo entre los profesores surge de las necesidades compartidas por los sujetos que participan en ellos. Estas necesidades tienen, en la mayoría de los casos, enfoques muy similares aunque no es fácil indicar cuál es la primera; los profesores matizan sus contestaciones indicando que estas necesidades vienen dadas en unos casos por intercambiar experiencias, establecer vínculos entre las diversas áreas curriculares y poder elaborar materiales curriculares, así como por la solución de problemas que se presentan, tales como motivar y mejorar la práctica en la escuela, mejorar la convivencia o unificar criterios de acción tanto como de evaluación. y uno de los elementos que sirve de unión entre los profesores es el tema de estudio y reflexión elegido, que es seleccionado por el grupo en función de un interés común. El 27% de los grupos se refiere a la planificación del currículum en general, y el 73% restante ha seleccionado un área del currículum, o aspectos concretos de alguna de las áreas.

La actividad a la que dedican más tiempo es, con mucho, la elaboración de materiales para usar en el aula con los alumnos, que alcanza un 65% del tiempo del seminario, seguida del análisis de los problemas que se presentan en su práctica, la discusión y el análisis de lecturas y documentos por los miembros del seminario.

4.2.2 Estructura Relacional.

Un aspecto importante que hemos pretendido averiguar es el estado de las relaciones personales entre los componentes del grupo.

Seguendo la estructura de la pregunta del cuestionario en una pregunta de elección múltiple, las cinco primeras características, cuyo porcentaje es más elevado, muestran claramente los aspectos positivos de estas relaciones: «nuestras relaciones en el grupo son abiertas y cordiales» que lo indican un 83% de los profesores; «respetamos los diversos puntos de vista» en un 69%; y «expresamos claramente nuestras ideas» en un 66%; no presentar conflictos. Se ven como amigos más que como personas con unas relaciones puramente profesionales; de hecho afirman que se consideran más como un grupo de amigos que como un grupo de trabajo.

4.2.3 Aprendizaje de los profesores

Hopkins y otros (1994) indican que la enseñanza y el aprendizaje son el primer foco de los esfuerzos para la mejora de la escuela. El elemento clave para el desarrollo profesional es el de los grupos de trabajo, porque es donde los profesores obtienen comprensión de las nuevas prácticas, ven la demostración de estrategias de enseñanza que ellos pueden adquirir y tienen la oportunidad de poder practicar. Además, ellos mismos pueden transferir estas destrezas a la escuela y a la propia aula.

Por ello, el campo donde más se proyecta el aprendizaje de los profesores es en el aula y en el trabajo concreto del día a día de la escuela. Ello supone que lo importante es que el aprendizaje sea significativo y esto para los adultos supone conexión y reconocimiento de las ideas. El aprendizaje significativo es esencialmente creativo. Lo comentarnos referido a tres campos:

a) Aprendizaje didáctico. Presentarnos un resumen de las ideas que han expresado los profesores en torno a los aprendizajes referidos al aspecto didáctico del trabajo de los seminarios:

Pero en realidad ¿qué han aprendido los profesores? Lo primero de todo tiene que ver con la forma de dar la clase: «hemos sido capaces de mejorar o cambiar en algunos casos la manera de llevar nuestra clase», «profundizar en la metodología», ello supone que cambian porque aplican lo que han ido estudiando, que les sirve para la mejor comprensión del alumno y sus necesidades, ante la dificultad que se presenta por la realidad del fracaso escolar intentando un aprendizaje mediado unificando los criterios entre todos.

¿Qué ha cambiado en la forma de dar las clases? Las definiciones que van dando son variadas, pero vamos a describir el cambio con sus propias palabras para tratar de esclarecer lo que quieren decir. Se trata de un metodología lúdica que utiliza el juego como recurso didáctico, es dinámica, activa, participativa creativa, atrayente y novedosa para el alumno, motivadora. Para ello reflexionan e intercambian las experiencias que poseen entre todos los componentes del grupo, y trabajan en la clase tratando de encontrar recursos nuevos, entre todos, para ir resolviendo los problemas que se van planteando, y para aprender de ellos.

¿Cuál es la forma y secuencia que va adoptando este aprendizaje? Plantean, en primer lugar, la necesidad de disponer de conocimientos nuevos, tales como los conceptos y nueva filosofía que se presenta en la LOGSE, para poder trabajar en los proyectos curriculares tanto a nivel de centro como de un área curricular determinada. También surge la necesidad de aprender a hacer las posibles adaptaciones curriculares, tanto en la elaboración de los propios materiales, como en la capacidad de llevar una clase a distintos niveles, así como la adaptación a los distintos centros en los que se trabaja en el Seminario: en suma, planificación didáctica y curricular para adaptarse a las necesidades de los alumnos como un campo nuevo en el que se puede innovar, con una visión muy amplia sobre las necesidades educativas especiales, que suponga un empuje entre los profesores y la manera de llevar la clase, que supone también para los profesores adquirir seguridad en lo referente a las innovaciones como una nueva actitud a la hora de presentarse ante una nueva clase, como un reto.

y obtienen también información sobre ternas puntuales, así como de la cultura propia de los alumnos. La planificación es una situación profesional donde los profesores indican en un 17% que han aprendido trabajando juntos. Supone elaborar y programar asignaturas nuevas con un sentido globalizador, para la elaboración de guías de trabajo que sean Útiles en el aula, con una actitud abierta ante la innovación. Les ha dado la oportunidad de compartir experiencias didácticas para disponer de mayores conocimientos sobre lo que ocurre en los centros. Les ha dado la oportunidad de asumir la realidad, basándose en la observación y experimentación, para llegar a una mejora realizando un análisis del aula «hemos aprendido a definir e identificar claramente conductas y comportamientos de nuestros alumnos, a actuar de manera común y tipificada ante situaciones conflictivas y a romper el aislamiento de la clase».

La evaluación es fuente de aprendizaje por parte los profesores, pero en menor nivel, nos encontramos que un 7,5 % de los grupos hacen referencia a terna de la evaluación; el mayor interés se encuentra en la búsqueda de la unificación de criterios para llegar a una evaluación de carácter formativo, que, a la vez, pueda irles ayudando a la evaluación de los procesos de aprendizaje.

b) El aprendizaje de los profesores a través del grupo.

Prácticamente todos los fenómenos de aprendizaje resultan de la experiencia directa o pueden ocurrir de forma vicaria, por observación de la conducta de otras personas y de las consecuencias que tal conducta produce. La capacidad de aprender por medio de la observación permite al individuo generar y regular patrones de conducta, por ello tiene una gran repercusión en la práctica de los profesores. Los profesores, durante el trabajo en grupo, se hallan inmersos en redes de relaciones profesionales. Las opiniones y los comportamientos de los que gozan de un mismo estatus profesional tienen una gran influencia para la difusión de las prácticas adoptadas por algunos de los miembros del grupo.

¿Qué han conseguido los profesores que participan en los Seminarios Permanentes? Los beneficios del trabajo en grupo son incuestionables; y no solamente para los sujetos integrantes (satisfacción, establecimiento de identidad, reducción de la inseguridad y de la ansiedad) sino también para la organización, porque facilita los contactos y se establece un canal de comunicación muy importante para el trabajo; las personas son más flexibles y espontáneas y se incrementa la productividad, el aumento de la satisfacción y el desarrollo de la innovación. Aunque también existen inconvenientes como los rumores indeseables, las actitudes negativas y los inevitables conflictos interpersonales; por otra parte, los grupos facilitan el conformismo en determinados sujetos que no juegan un papel dominante, e, incluso, pueden promover resistencias al cambio.

Un 4% nos indica que ha aprendido de todo; es decir ha aprendido mucho y de todas las facetas del trabajo en grupo. El 36,67 % recalca lo importante del intercambio de experiencias que suponen un aprendizaje en sí, aun al margen de su impacto sobre el aula, que ya comentábamos en el apartado anterior. Como propio del aprendizaje en grupo es importante resaltar el aspecto de las relaciones personales positivas y cordiales, que supone un clima de trabajo agradable en el que es posible conocerse mejor y a aprender juntos. Este aprendizaje queda reflejado en los aspectos didácticos. Un 20% de los grupos apunta que han aprendido a reflexionar juntos, en la búsqueda de vías de enseñanza para la diversidad del alumnado según su entorno social. La reflexión en grupo sobre el trabajo desarrollado es más rica puesto que aporta soluciones a los problemas planteados. Y, además, la reflexión en grupo aporta el Único cauce para orientar la educación en valores, ya que permite profundizar en aspectos que no son percibidos en las situaciones cotidianas.

El trabajo en grupo supone valorar el trabajo de los demás, cambio de perspectivas en los problemas y aprender a compartir puntos de vista e Intercambiar opiniones: «Nos hemos habituado a trabajar en grupo en nuestra autoformación», pues se va consiguiendo mayor apertura a las iniciativas de los otros, saber escuchar e incluso asimilar la crítica del compañero: aprovechar las cualidades de cada uno para una tarea grupal, organizar el trabajo en equipo, adaptar los ritmos de trabajo, etc., aunque algún grupo dice que siempre el más rápido o de mayor capacidad tiene que ceder ante el ritmo de trabajo de los otros. Aprender a trabajar en grupo significa encontrar elementos comunes llegando a consensuar determinados temas,

La dinámica de trabajo en grupo necesita del consenso; pero también es preciso dinamizar el grupo en el reparto de tareas y facilitar el aprendizaje de todos. Los profesores reconocen haber evolucionado hacia actitudes más colaborativas, llegando a asumir responsabilidades compartidas, Perciben que el trabajo en grupo es más llevadero, más rico, y gratificante.

e) El aprendizaje de los profesores en el aspecto organizativo

En el ítem 32 del cuestionario preguntabámoslos por el impacto que está teniendo en los centros educativos el desarrollo de los Seminarios Permanentes. La frecuencia

de respuestas indica que esta dimensión no es la que más les preocupa a los grupos, ya que frente a las 720 respuestas obtenidas en el aspecto didáctico y 648 relativas al aprendizaje en grupo, sólo obtenemos 305 con referencia al aprendizaje y al cambio organizativa.

La coordinación es la mayor preocupación de todos los profesores, y se concreta en la necesidad de realizar el Plan de Centro, como la consecuencia lógica de la innovación curricular y del cambio en las actividades del aula, que hemos comentado anteriormente, También influyen en este aspecto las demandas administrativas. Como consecuencia, es necesaria la coordinación en cuanto a los contenidos de las áreas curriculares, que aparece en un 33% de los casos, y que indica la necesidad de integrar diversas áreas en un contenido interdisciplinar, En Infantil y Primaria la globalización les obliga a trabajar juntos. En otras ocasiones la coordinación se presenta como necesaria en los ejes transversales del currículum.

También aparece la coordinación en un nivel de estructuras organizativas para la elaboración del Plan de Centro. Ven necesaria la coordinación entre los distintos ciclos, entre los mismos profesores, entre el propio grupo que constituye el Seminario, y con los profesores de otros centros, así como con el departamento de orientación y los tutores.

Los horarios y el terna de los espacios como problemas organizativos que sufren cambios por efecto de la innovación aparecen pero con menos frecuencia (15%).

5. CONCLUSIONES.

Al comparar los objetivos que se proponen los Seminarios Permanentes, como proyectos de autoformación, y el aprendizaje adquirido por los profesores encontramos una gran coherencia y correspondencia. La presente investigación, si algo nos ha demostrado es que el grupo de trabajo es una situación idónea para el desarrollo profesional. En él encuentran los profesores el cauce para ir mejorando sus ideas y sus prácticas, e ir encontrando un mayor sentido y satisfacción en su vida profesional. Pero en él, también, va encontrando el currículum el cauce para organizarse como un todo coherente y valioso, por asentarse en una cultura de la colaboración que orienta a las escuelas a realizar un Proyecto Educativo Común.

¿Qué nos enseña esta experiencia que pueda ser útil para los programas de desarrollo profesional? Del trabajo nos parece que se desprenden algunas condiciones que deben reunir los programas:

5.1 Aprender en el lugar de trabajo. Marsick (1987) llega a considerar el aprendizaje en el lugar de trabajo como un nuevo paradigma; esto significa que los individuos o los grupos adquieren, interpretan, reorganizan, asimilan o cambian un conjunto de información, de destrezas y de sentimientos, En este nuevo paradigma el diseño de aprendizaje enfatiza la reflexión crítica.

Pero el aprendizaje dentro del campo del propio trabajo necesita reflexión, porque la reflexión, o evaluación de lo que se ha hecho, llega a ser parte de la forma en que las personas hacen algo en un lugar determinado.

El aprendizaje de los profesores debe realizarse desde su propia experiencia y en contacto directo con las personas que experimentan sus problemas. Gil Rodríguez y García Saiz (1993) apuntan como factores determinantes de los grupos informales, además de la proximidad física, las necesidades e intereses personales y la experiencia común en el trabajo y en las relaciones establecidas para llegar al consenso entre los integrantes, tal como hemos encontrado en este estudio.

5.2 Construir desde la experiencia y desarrollar destrezas de grupo. Ya que el conocimiento profesional se construye desde la propia práctica y la observación de la experiencia ajena, debe haber oportunidades de observación mutua, pero también crear oportunidades para que los individuos y los grupos puedan pensar en los procesos y en los contenidos de su aprendizaje. El aprendizaje en grupo, asimismo debe ser objeto de reflexión, focalizando la discusión sobre cómo la experiencia de los participantes puede tener un impacto en su trabajo e incrementar la participación y colaboración en la actividad del aula.

5.3 Crear un clima de apoyo que dé sentido a la comunidad profesional de los participantes, la colaboración y el diálogo profesional entre los mismos, Y no solamente cuando se trata de grupos formalmente constituidos con el fin de participar en convocatorias de proyectos formativos realizadas por la Administración Educativa, como es este caso, sino también cuando se trata de grupos más informales que manifiestan sus afinidades en la búsqueda de una mejora de la escuela. Los grupos no pueden ser «injertos» en las estructuras existentes, sino células reales de una nueva clase de organización.

- BANDURA, A. (1984) *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Calpe,
- BANDURA, A. (1987) *Penetimiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- BARKER, J.R. (1993) «Tightening the Iron Cage: Concertive control in self-managing teams», *Administrative Science Quarterly*, 38 (3), 408-437.
- BECKHARD, R. and PRITCHARD, V. (1993) *Estrategias para el cambio*. Barcelona: Parramón,
- BERNTHAL, P.R. and INSKO, Ch. A. (1993) «Cohesiveness without groupthink». *Group & Organization Management*, 18 (1), 66-87.
- BRUER, J.T. (1993) *Schools for Thought*. London: The MIT Press.
- BUHLER and McCANN, M. (1989) «Building your management team», *Supervision* 50 (9), 14-26.
- CASEY, D.; ROBERTS, P. and SALAMAN, G. (1992) «Facilitating Learning in Groups», *Leadership & Organization Development Journal*, 13 (4), 8-13.
- COGHLAN, D. (1994) «Managing organizational change through teams and groups». *Leadership & Organization Development Journal*, 15 (2), 18-23.
- FAWCETT, V. (1994) *Learning Through Discussion*. London: Sage Publications
- FRANCIS, D. and YOUNG, D. (1989) *Improving Work Groups: A practical manual for teambuilding*. California: University Associates.
- GIL RODRIGUEZ, F. y GARCÍA SAIZ, M. (1993) *Grupos en las Organizaciones*. Madrid: Eudema,
- GONZÁLEZ, P.; SILVA, M.; CORNEJO, J.M. (1996) *Equipos de trabajo Efectivos*. Barcelona: E.U.B.
- GONZÁLEZ, P. (1995) *Orientaciones Teóricas Fundamentales en Psicología de los grupos*. Barcelona: E.U.B.
- GONZÁLEZ, P. y VENDIÉLL, E. (1996) *El grupo de experiencia como instrumento de formación*. Barcelona: E.U.B.
- HARRIS, P. and HARRIS, D. (1989) «High performance team management». *Leadership and Organization Development*, 10 (4), 28-32.
- HOEK, D., TERVEL, J. and EEDEN van den P. (1995) «Social and Cognitive Strategies in small group learning». Paper presented at the 6th European Conference Research on Learning and Instruction, Nijmegen, The Netherlands, August 1995.
- HOLLY, P. and SOUTHWOOD, G. (1989) *The developing school*. London: The Falmer Press.
- HOPKINS, D.; AINSWORTH, M. and WEST, M. (1994) *School Improvement: in an era of change*. London: Cassell.
- JEHN, K.A. (1995) «A Multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict». *Administrative Science Quarterly*, 40 (2), 256-282.
- KELLEY, C. (1995) *Teacher Compensation and Organization*. San Francisco: AERA

- KNOWLES, M. (1984) *The adult learner: a neglected species*. Houston: Gull.
- KOLB, D.A. (1984) *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall P.T.R.
- KRUEGER, R.A. (1991) *El grupo de discusión*. Madrid: Pirámide
- KRUEGER, R.-A. (1994) *Focus Groups*. London: Sage Publications.
- LAMBER, R.A.; LARCKER, D.F. y WEIGELT, K. (1993) «The structure of Organizational Incentives». *Administrative Science Quarterly*, 38 (3), 438-461.
- LANZA, P. (1985) «TeafTI Appraisals». *Personnel Journal*, 64, 47- 52.
- LEWIN, K. (1978) *La teoría del campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós.
- UTTLE, J.W. and McLAUGHLIN, M.W. (1993) *Teachers' Work Individuals, colleagues, and contexts*. New York and London: Teachers College, Columbia University
- MANNIG, (1992) *Organizational Communication*. New York: Hawthorne,
- MARCELO, C. et al. (1996). Educational Innovations as Staff Development: an evaluative approach. *British Journal of In-Service Education*, 22 (2), 185-201.
- MULLINS, T.W. (1994) *Staff Development Programs A Guide to Evaluation*. California: Corwin Press, Inc.
- PAYNE, R. y COOPER, C.L (1986) *Grupos de trabajo en organizaciones*. México: Limusa
- PEIRÓ, J. (1990) *Organizaciones: Nuevas Perspectivas Psicosociológicas*. Barcelona: PPU.
- PEIRÓ, J.M. y PRIETO, F. (1996) *Tratado de Psicología del Trabajo*. Madrid: Síntesis
- ROGERS, C. (1973) *Grupos de Encuentro*. Buenos Aires: Amorrortu
- SALEM, M.A. and BANNER, D.K. (1992) «Self-managing Work Teams: An International Perspective» *Leadership & Development Journal*, 13 (7), 3-8.
- SCHACK, G.; OVERTURE, B.]. (1994) *Professional Development Teams: Stepping stone (or next best thing) to professional development schools*. New Orleans: AERA
- SCHEIN, E.H. y BENNS, V.G. (1980) *El cambio personal y organizacional a través de métodos grupales*. Barcelona: Herder
- SENGE, P. M. (1995) *La quinta disciplina en la práctica*. Barcelona: Granica
- SENGE, P.M. (1993) *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica.
- SMITH, K.G. and others (1994) «Top Management Team Demography and process: The role social integration and communication». *Administrative Science Quarterly*, 39 (3), 412-438.
- SMYLIE, M.A. (1994) *Teacher learning in the workplace: implications for school reform*. New Orleans, A.E.R.A.
- STOTT, K. and WALKER, A. (1995) *Teams. Teamwork & Teambuilding*. New York: Prentice Hall
- WEST, M.A. (1994) *Effective Teamwork*. The British Psychological Society.
- WILSON, J.D. (1992) *Cómo valorar la calidad de la Enseñanza*. Barcelona: Paidós M.E.C.
- WINTER, R. y otros (1989) *Learning from Experience: Principles and practice in Action-Research*. London: The Falmer Press.

Las matemáticas en el arte, la música y la literatura

JAVIER PERALTA

Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Resulta frecuente observar en la enseñanza, lamentablemente, una considerable desconexión entre sus diversas asignaturas; y es que entraña no poca dificultad abordar distintas teorías científicas desde diferentes ópticas. Las causas de ese divorcio son varias y, en nuestra opinión, no son debidas exclusivamente a la amplitud de los programas . lo que aconseja no «perder el tiempo» en poner de manifiesto esas relaciones ., sino a una preocupación, hasta cierto punto encomiable pero sin duda perjudicial para la formación de los alumnos, de no hablar más que de aquello que mejor se conoce.

Si -nos referimos en particular a las matemáticas, es probable que una de las razones de esa relativa aversión existente hacia ellas sea el hecho de que tradicionalmente hayan sido objeto de una enseñanza que podría calificarse en cierto modo de deshumanizada (Servais, 1980), en la que se muestran como una disciplina fría y cerrada, y sin ninguna relación con otras parcelas del conocimiento,

La idea que suele tenerse sobre ellas, en efecto, es que aislan del mundo y de los demás, como ha quedado reflejado en frases como la siguiente: «La matemática sólo sirve para el desarrollo del gusto de los razonamientos sutiles» (Le Bon). Y es que en su enseñanza únicamente se acostumbra a poner énfasis en aquellos desarrollos internos de la materia que marcan los programas vigentes, procurándose en el mejor de los casos el hacerlo con eficacia.

A la vista de ese panorama, liemos querido contribuir con este trabajo a subsanar en alguna medida ese desatino pedagógico, intentando sacar a las matemáticas de la situación de aislamiento tan nociva para la enseñanza en que generalmente suelen ofrecerse. Más en concreto, hemos tratado de mover a la reflexión a maestros y profesores haciendo patente algunas relaciones de interdisciplinariedad, como su presencia en el arte, la música y la literatura; áreas de la cultura de las que de ordinario aparecen alejadas.

La aliada primordial para nuestro propósito ha sido la historia de la matemática, a la que hemos acudido con frecuencia (Boyer, 1986; Rey Pastor y Babini, 1986), y de la que distintos autores entre los que nos incluimos (Bouvier y otros, 1986; Peralta, 1995) ya han resaltado su importancia en otras ocasiones. Esta opinión quedará ratificada de nuevo en las siguientes páginas, en las que será puesta de manifiesto una vez más su relevancia como recurso didáctico en la enseñanza y en la formación de profesores.

2. ALGUNAS RELACIONES CONOCIDAS y PRELUDIO DE OTRAS

Retomando el principal argumento expuesto en la Introducción, y a pesar de las opiniones expresadas por Galileo (el.a naturaleza es un libro abierto, y el lenguaje en que está escrito es el de la matemática»), Klein («las bases sobre las cuales reposa la explicación científica de la naturaleza son inteligibles sólo a aquellos que han aprendido, por lo menos, los elementos del cálculo»), o Kant («Una ciencia es únicamente exacta en la medida en que usa la matemática»), no es del todo inusual, ni mucho menos, que el profesor de matemáticas pase por alto incluso las innegables conexiones de esta materia con las ciencias de la naturaleza y la tecnología.

Y si no se resaltan a veces vínculos tan evidentes, mucho menos se acostumbra a señalar la presencia de las matemáticas en las ciencias sociales (tasas, índices, gráficas, mapas a escala, crecimiento demográfico, curva logística, etc.) ni en otras áreas. Y hay muchas: baste citar como muestra de ello la ley de Fechner-Weber, perteneciente a la psicología, que relaciona los cambios de magnitud de los estímulos y las sensaciones producidas, y establece que las segundas crecen según el logaritmo neperiano de los primeros; o, en el dominio de la pedagogía, la ley obtenida por L. Thurstone . experto en métodos cuantitativos del aprendizaje ., que expresa los éxitos que se pueden conseguir después de un determinado número x de sesiones prácticas: $f(x) = a(x+b)/(x+c)$; por no hablar de la irrupción de la estadística en la práctica totalidad de los campos del saber.

En otro orden de ideas, parece existir en la actualidad la percepción de que las matemáticas no forman exactamente parte de la cultura: «La sociedad de España se encuentra, por tradición de siglos, con una cultura fuertemente escorada hacia sus componentes humanísticas. En España, cultura parece ser sinónimo de literatura, pintura, música,.... Muchas de nuestras personas ilustradas no tienen empacho alguno en confesar abiertamente su profunda ignorancia respecto a los elementos más básicos de la matemática y de la ciencia y hasta parecen jactarse de ello sin pesar ninguno» (Gil y Guzmán, 1993).

Sin embargo, parece obvio constatar que eso no ha sucedido así de ningún modo a lo largo de la historia, sino que por el contrario, las matemáticas han sido consideradas como una materia que necesariamente debiera estar incluida dentro del bagaje cultural de una persona bien formada (no estaría de más recordar el «Prohibido entrar a quien no sepa geometría» escrito a la entrada de la *Academie*

de Platón), y que han estado presentes en prácticamente todas las áreas del conocimiento, como será puesto de manifiesto en los siguientes apartados. En ellos se hará patente cómo su historia -y más generalmente la historia de la civilización- permite poner en evidencia alguna de esas conexiones con disciplinas como el arte, la música o la literatura, con las que en cambio no es frecuente advertir una relación.

3. MATEMÁTICAS Y ARTE

Corno es sabido, la matemática ha formado parte desde la cultura griega de las llamadas *artes liberales*, concretamente del *ouedriviutn*, que comprende la aritmética (estudio de los «números en reposo»), la geometría (las «magnitudes en reposo»), la música (los «números en movimiento») y la astronomía (las «magnitudes en movimiento»). Y así está representada en numerosos lugares, como el Museo de Arte Románico de Barcelona, donde la aritmética y la geometría vienen acompañadas por Euclides y Pitágoras, respectivamente; o la Biblioteca del Monasterio de El Escorial, donde están encarnadas, entre otros, por Arquitas y Boecio la primera de ellas, y por Arquímedes y Aristarco la segunda.

En concreto, de su relación con la pintura hay constancia en un buen número de cuadros y grabados en los que aparecen diferentes motivos matemáticos. Algunos de ellos son: *Luca Pacioli* y un *joven* de J. de Barbari (1494), en donde pueden observarse distintos dibujos de figuras geométricas y sólidos platónicos (Museo de Capodirronte, Nápoles); *La escuela de Arenas* de Rafael (1509), que representa a Pitágoras y a Euclides trazando figuras geométricas en una pizarra (Museos Vaticanos); *Melancolía*, grabado en cobre de A. Durero (1514), en el que se advierte un cuadrado mágico de orden 4, cuyos dos números centrales de la cuarta fila indican el año de su realización (Colección Zafiropoulos, Lausana); *Los embajadores* de H. Holbein (1533), en donde se aprecian un libro de aritmética junto a una escuadra y varias figuras y cuerpos geométricos (National Gallery, Londres); *Mujer joven* de J. Villon (1912), en el que están presentes diversos problemas geométricos (Museo de Filadelfia); *Números grises* de J. Johns (1958); *Variaciones de cubos incompletos* de S. Lewitt (1974); y un largo etcétera.

De igual modo queda patente esa interdependencia al observar las evoluciones del arte pictórico y de las matemáticas en determinadas ocasiones. Así se aprecia al analizar la lenta transformación en la pintura de los sistemas de representación (Castelnuovo, 1977): la escena reflejada en el *Japiro del libro de los muertos* (1570-600 a.C.), por ejemplo, es absolutamente estática; tornando otra de siglos más tarde, como *Los ciervos* en primavera (años 400-450, Mausoleo de Galla Placidia), los ciervos parecen moverse, aunque falta del todo la profundidad; transcurrido un tiempo, si nos fijamos en *El festín de Herodes* de Giotto (1320), se da ya un gran avance en la sensación de profundidad, pero hay algún error en la representación espacial, y eso mismo puede percibirse en otros cuadros de esa época, como *La Anunciación* de Lorenzetti (1344); si tornamos en cambio como muestra casi siglo

y medio después la escena pintada por Perugino en la *Capilla Sixtina* (1481), la perspectiva ya es perfecta. De esta perspectiva nacida pues en el seno de la pintura, e incluso estudiada inicialmente por artistas, como León Battista Alberti (1404-1472), Piero della Francesca (1416-1492), Leonardo da Vinci (1452-1519) o Albrecht Dürero (1471;1528), que trataron de hallar sus fundamentos científicos, aflora asimismo en el Renacimiento la perspectiva como disciplina matemática, y más en concreto como rama de la geometría . que prácticamente no había progresado en toda la Edad Media ., y de la que habrán de surgir en el transcurso de los dos siglos siguientes la geometría descriptiva y la geometría proyectiva.

Otra ocasión en que se pone de manifiesto la relación entre las matemáticas y la pintura se advierte al contemplar; en la segunda mitad del siglo XIX, el paralelismo que existe entre una cierta liberalización del arte de la realidad visual en pintores como Cézanne, Gauguin o Van Gogh, por ejemplo, y el descubrimiento de las geometrías no euclídeas, como son la geometría hiperbólica de Lobachevski y la geometría elíptica de Riemann, cuyas interpretaciones físicas son independientes del mundo real apreciado por los sentidos.

Dejando ahora ya la pintura, se puede asimismo detectar la presencia de las matemáticas en la arquitectura. Baste para ello con pensar en la *divina proporción* de Luca Pacioli, también denominada *sección áurea* por Leonardo da Vinci y *sección divina* por Kepler, que surgió en relación con el descubrimiento de los números irracionales por los pitagóricos- causa, por cierto, de la primera crisis de fundamentos de la matemática . al hallar el cociente entre las longitudes de la diagonal y el lado del pentágono regular.

Como es sabido, la razón áurea es considerada la proporción más bella y armoniosa desde un punto de vista estético, lo que ha sido comprobado por Fechner (1876) entre otros, quien presentó a algunos centenares de personas diez rectángulos diferentes para que eligieran el más satisfactorio para la vista, siendo el más valorado aquel cuya razón entre los lados era $34/21=1'619...$, que difiere de la razón áurea $(1+\sqrt{5})/2=1'618...$ en una cantidad inapreciable. Por ese motivo aparece precisamente en incontables lugares de la historia del arte (Dilke, 1996; Ghyka, 1992), como en capiteles corintios, en las fachadas del Partenón de la Acrópolis"de Atenas y de la catedral de Nôtre Dame de París, en numerosos templos griegos y catedrales góticas, en palacios renacentistas e incluso en arquitectura moderna como el Palacio de Cristal (sede de las Naciones Unidas en Nueva York). Y habría que destacar igualmente su presencia en otras civilizaciones, como en el arte sacro de Egipto, la India, China, el Islam, etc. (en la construcción de la Gran Pirámide se establece la curiosa relación $\pi\sqrt{\phi}=4$, obviamente inexacta, entre el número 7τ y ϕ , número áureo).

Digamos para finalizar que la razón áurea ha sido también utilizada en diferentes figuras ornamentales, como la espiral de Dürero y la cruz de Lorena (Peralta, 1996), y que asimismo está presente en multitud de objetos cotidianos, como cassettes, paquetes de tabaco, tarjetas de crédito,...

4. MATEMÁTICAS y MÚSICA

La relación de la música con las matemáticas, establecida ya por los pitagóricos, no es sin embargo suficientemente conocida o admitida, a pesar de estar avalada por opiniones como las siguientes: «La música es un ejercicio de aritmética secreta» (Leibniz), «La geometría es una música inmóvil» (Goethe), «La música es un arte terriblemente euclidiano» (Alejo Carpentier), etc. Asimismo Puig Adarn vierte afirmaciones del estilo: «tal vez sea la música la matemática del sentido y la matemática la música de la razón» (Puig Adam, 1960) en su capítulo *La Matemática y la belleza*.

Como señala Aristóteles, «la música es la ciencia de toda proporción y toda relación como tal», pues lo que aprecia el oído humano al escuchar dos sonidos a la vez no es la diferencia de sus frecuencias, sino factores de proporcionalidad entre las mismas; en consecuencia, la división de la escala en notas musicales no es aritmética, es proporcional, y la comprensión de este proceder es esencial para entender los fundamentos de los distintos sistemas de afinación. Del más antiguo de ellos, el sistema pitagórico, nos ocuparemos a continuación, y veremos cómo en sus principios están presentes elementos y razonamientos matemáticos; con ello quedará patente una de las muchas conexiones existentes entre la música y las matemáticas,

El sistema pitagórico de afinación tiene su origen en el experimento realizado por Pitágoras consistente en tensar una cuerda musical, que al vibrar producía un sonido que tornó corno fundamental: el tono. Dividió entonces la longitud de la cuerda en doce partes iguales, numerando los puntos de división de 1 a 12; a continuación la hizo sonar pisando en el número 6, y observó que de este modo se producía la octava. Asimismo comprobó que pisando en el 9 se obtenía la cuarta, y haciéndolo en el 8 se lograba la quinta. En resumen, en las relaciones $6/12=1/2$, $8/12=2/3$ y $9/12=3/4$ se reflejaban la octava, la quinta y la cuarta, respectivamente.

Por tanto, los números 1, 2, 3 y 4 (la Tetraktys), que dispuestos en forma de pila configuran el triángulo equilátero y cuya suma es el número 10, para ellos místico, definían igualmente con sus proporciones relativas los sonidos más armónicos: todo ello establecía una evidente conexión entre números, figuras y sonidos (Guzmán, 1986). Además, los números 12, 9, 8 y 6, asimismo determinantes de esas relaciones musicales, constituían por otra parte una cuaterna de gran interés en cuanto a sus propiedades aritméticas, pues el segundo y el tercero son, respectivamente, la media aritmética y la media armónica de los dos extremos, y las medias geométricas de éstos y de los números intermedios son coincidentes ($9=(12+6)/2$, $1/8=(1/12+1/6)/2$, $(12.6)^{1/2}=(9.8)^{1/2}$).

Pero sigamos deduciendo el sistema pitagórico. Para establecer un modelo de afinación hay que realizar una partición del intervalo cerrado $[1,2]$ en siete trozos, es decir, intercalar seis puntos entre 1 y 2. En nuestro caso los dos primeros serán, de acuerdo con lo anteriormente expuesto, sus medias armónica y aritmética: $2.1.2/(1+2)=4/3$ y $(1+2)/2=3/2$, por lo que se tiene de momento: 1, $4/3$, $3/2$, 2. Por otro lado, corno $4/3$ refleja la cuarta y $3/2$ la quinta, habrá que añadir dos nuevos

puntos entre 1 y $4/3$, y otros dos entre $3/2$ y 2 . Si atribuimos a Do el valor 1 y tenemos en cuenta que su quinta es Sol, a esta última nota le corresponderá $3/2$, y en consecuencia y por análogas razones, Fa tendrá el valor $4/3$ y la nota Do de la octava superior.

Al ser $(3/2)/(4/3)=9/8$ la relación entre las notas consecutivas Fa y Sol, se intentará que los nuevos términos a determinar también lo verifiquen. Entre 1 y $4/3$ se intercalarán por tanto dos términos a y b tales que $a/1=b/a=9/8$, lo que conduce a que $a=9/8$, $b=81/64$. De este modo, en la cuaterna $1, 9/8, 81/64, 4/3$, se ha conseguido lo que se buscaba (el cociente entre cada término y el precedente es $9/8$), pero con una excepción: entre el cuarto y el tercer término la relación es $\lambda = 256/243$, razón a la que Platón llamó *leumin* o *remente*.

De forma análoga se añadirán dos términos e y d entre $3/2$ y 2 : $c/(3/2)=d/c=9/8$, de donde se deduce que deben ser $c=27/16$ y $d=243/128$; y se puede comprobar igualmente que en la sucesión $3/2, 27/16, 243/128, 2$, la razón entre cada término y el anterior es $9/8$, salvo entre los dos últimos que es λ . Resumiendo, los valores atribuidos a cada nota son:

Do: 1 , Re: $9/8$, Mi: $81/64$, Fa: $4/3$, Sol: $3/2$, La: $27/16$, Si: $243/128$, Do: 2 , y el cociente entre los valores asignados a una nota y su precedente es $9/8$, salvo en los casos Mi-Fa y Si-Do que es λ ; los primeros corresponden al tono y los segundos al semitono diatónico.

Por supuesto que no es necesario deducir los valores concernientes a cada nota mediante un enfoque tan matemático, sino que es posible hacerlo de manera más sencilla teniendo en cuenta simplemente que el sistema pitagórico está basado en el encadenamiento de quintas (Zamacois, 1975). En efecto: si comenzamos atribuyendo a Do el valor 1 , a su quinta que es Sol le corresponderá $3/2$; la quinta de Sol es Re' (Re de la siguiente octava), que tendrá asignado el valor $(3/2)^2=9/4$; la quinta de Re' es La' de valor $(3/2)^3=27/8$; la quinta de La' es Mi" (Mi de la octava siguiente a la-anterior), que le corresponderá $(3/2)^4=81/16$; y la quinta de Mi" es Si", de valor $(3/2)^5=243/32$. Se tienen, pues, Do: 1 , Sol: $3/2$, Re: $(9/4)/2=9/8$, La: $(27/8)/2=27/16$, Mi: $(81/16)/4=81/64$, Si: $(243/32)/4=243/128$. Falta únicamente Fa, que puede obtenerse de la octava anterior-a la de partida razonando así: como la quinta de Fa de la octava anterior es Do, tendrá asignado el valor $2/3$, y Fa de nuestra octava será $4/3$. Los resultados coinciden, pues, con los que se obtuvieron de la forma precedente.

De manera parecida podrían seguir hallándose los sostenidos y bemoles,

5. MATEMÁTICAS y LITERATURA

Entre todas las ramas del saber, posiblemente sea la matemática la que posea más el carácter de disciplina y exigencia, debido a ser la más lógica, esquemática, formal y sistemática: lo que le confiere un aspecto de fortaleza cerrada y severa (Servais, 1980).

En ese estado de cosas lógicamente su lenguaje no se anda con florituras, sino que suele mostrarse con unas características específicas de claridad, precisión y concisión; si bien, rebuscando, podrían hallarse excepciones, como el modo utilizado por el matemático Rey y Heredia para definir el número e : «es la potencia infinita obtenida por la evolución infinita de la unidad estéril, fecundada por la adición de un elemento infinitesimal», que continúa aún de manera más enrevesada y barroca (Etayo, 1990).

Este último caso, bastante inusual por cierto y que ha sido mencionado únicamente con intención humorística, no debería sin embargo hacernos olvidar cuál es la forma habitual del lenguaje matemático y más generalmente del lenguaje científico, en el que «la Única elegancia permitida es la claridad», como afirma Marañón. Aunque este modo de expresión también es compartido de alguna manera por otros escritores no científicos, como por ejemplo Baraja: «Para mí, el ideal en el estilo no era el casticismo, ni el adorno, ni la elocuencia; lo era en cambio, la claridad, la rapidez. Lo que se necesita es exactitud y claridad; después, si se puede, elegancia, pero lo primero es exactitud».

Por otro lado, hay quienes consideran que esa forma tan escueta de expresarse y ese exclusivo culto a la claridad contribuyen a aislar aún más a las matemáticas del común de los ciudadanos: «Las matemáticas están en el último lugar de la comunicación con el público en general» (U. Bernstein); y permiten asimismo extraer algunas conclusiones no muy favorables sobre los libros de matemáticas y sus autores (Kline, 1976): «La escritura de los matemáticos profesionales tiene un estilo propio. Es sucinta, monótona, simbólica y dispersa. La preocupación principal es la corrección. Pero los buenos textos deben tener un estilo vivo, atraer el interés, decir a los estudiantes dónde van y por qué. El escribir es un arte y los matemáticos no lo cultivan».

Parece deducirse de esta última cita que los matemáticos no fueran buenos escritores; opinión sobre la que realmente no tenemos un juicio formado, pero que probablemente sea válida para algunos o quizá muchos de ellos. Lo que en cambio sí parece probado, aunque seguramente sea poco conocido, es que casi todo lo concerniente a las matemáticas, es que han existido, y existen un buen puñado de matemáticos que han cultivado el arte de escribir, incluso para hablar de matemáticas. Así comenta por ejemplo Menéndez Pelayo del libro de matemáticas de Pérez Moya *Arithmétique práctica y speculativa* (1562): «puede pasar todavía como texto de lengua, y dar a nuestros tratadistas más de una lección de aquella lúcida amenidad que hasta en las matemáticas cabe» (Etayo, 1990).

Pero no hace falta irse a tiempos tan lejanos para encontrar rasgos de esos buenos escritores, pues ha habido otros muchos más cercanos, como el matemático H. Poincaré (1854-1912), considerado en su época uno de los mejores prosistas franceses; o el más famoso de Charles L. Dogson, matemático del siglo XIX universalmente renombrado como autor de *Alicia* en *el país de las maravillas* escrito bajo el seudónimo

de Lewis Carrol; o el aún más próximo de nuestro Premio Nobel de Literatura, José de Echegaray, a la sazón presidente de la Sociedad Matemática Española.

Probablemente sea menos conocido en cambio el hecho del ingreso en la Real Academia de la Lengua del insigne matemático Julio Rey Pastor (1888-1962), con el discurso titulado *Álgebra del lenguaje*. En la contestación al mismo, Pernán dice entre otras cosas: «No nos asustemos, pues, de esta imprevista amistad del álgebra y la poesía»; relación que también ha sido señalada de algún modo por Ortega, quien considera a la poesía «el álgebra superior de las metáforas» (Etayo, 1985).

De esa relación entre el álgebra y la poesía hay numerosas pruebas a lo largo de la historia de la matemática; quizás el ejemplo más representativo sea la matemática hindú de los siglos V a XII, denominada precisamente «la época de la poesía», pues sus obras se escribieron en verso y revestidas de un lenguaje poético. Como muestra de esto último citemos el libro *Lilavati*, escrito por Baskhara (s. XII), en el que pueden leerse problemas de este tenor: «La raíz cuadrada de la mitad de un enjambre de abejas se esconde en la espesura del jardín; una abeja hembra con su macho quedan encerrados en una flor de loto, que los sedujo con su dulce perfume; y los 8/9 del enjambre quedaron atrás. Dime el, número de abejas».

Dejando ahora de lado las aportaciones de distintos matemáticos a la poesía, parece oportuno plantearse la pregunta recíproca, es decir, si han existido asimismo figuras de la literatura que hayan utilizado en sus obras conceptos o ideas esencialmente matemáticos. La respuesta es afirmativa y presentamos a continuación algunos ejemplos de ello.

En un artículo ya citado (Etayo, 1985) se mencionan varios poemas sobre temas matemáticos, de los que vamos a referirnos a tres. El primero es un verso que Tartaglia entregó a Cardano (s. XVI), y que no reproducimos (está en italiano), en el que se da cuenta del procedimiento de resolución de la ecuación cúbica, desconocido hasta entonces. El segundo corresponde a *La vida es sueño* de Calderón (s. XVII), al que pertenece el siguiente duettino de alabanzas al rey Basilio:

ESTRELLA: «Sabio Tales,
 ASTOLFO: docto Euclides,
 ESTRELLA: que entre signos,
 ASTOLFO: que entre estrellas,
 ESTRELLA: hoy gobiernas,
 ASTOLFO: hoy resides,
 ESTRELLA: y sus caminos,
 ASTOLFO: sus huellas
 ESTRELLA: describes,
 ASTOLFO: tasas y mides»,

El tercero, en fin, es de j.M. Bartrina (s. XIX), de quien en su *De omni re scibili* se encuentra el siguiente verso cargado de ironía:

«¡y aún dirán de la ciencia que es prosaica!
 ¡Hay nada, vive Dios,
 bello como la fórmula algebraica
 $e = \delta r^2$!»

y es posible asimismo encontrar argumentos matemáticos en diferentes escritores de este siglo, como Jorge Luis Borges o la polaca Wislawa SZYlnborska, Premio Nobel de Literatura y autora de un poema sobre el número π . O el soneto titulado *A la divina proporción* de Rafael Alberti:

«A ti, maravillosa disciplina,
 media, extrema razón de la hermosura,
 que claramente acata la clausura
 viva en la malla de tu ley divina.
 A ti, cárcel feliz de la retina,
 áurea sección, celeste cuadratura,
 misteriosa fontana de medida
 que el Universo armónico origina.
 A ti, mar de los sueños angulares,
 flor de las cinco formas regulares,
 dodecaedro azul, arco sonoro.
 Luces por alas un compás ardiente.
 Tu canto es una esfera transparente.
 A ti, divina proporción de oro».

Terminamos con el siguiente verso del colombiano R. Nieto aparecido el 20/09/89 en *Diario* 16, que permite memorizar 32 cifras de δ (3'1415926535897932384626433832795 II.) sin más que contar el número de letras de cada palabra:

«Soy δ lema y razón ingeniosa
 de nombre sabio que serie preciosa
 valorando enunció magistral,
 Por su ley singular bien medido
 el grande orbe por fin reducido
 fue al sistema ordinario usual».

AGRADECIMIENTOS. Quisiera dejar constancia de mi gratitud a Carmen Blanco y Enrique Muñoz, profesores de esta Escuela Universitaria, por su asesoramiento en algunas cuestiones sobre pintura y música, respectivamente.

BIBLIOGRAFÍA

- BOUVIER, A. y otros (1986) *Didactique des methémetiques*. París: Cadic / Nathan,
- BOYER, C.B. (1986) *Historia de la Metemética*. Madrid: Alianza.
- CASTELNUOVO, E. (1997) *Pentole, ombre, Iormiclie. In vieggio con la Inatematice*. Scandicci (Florenzia): La Nuova Italia
- DILKE, O.A.W. (1996) *Metliemetics and measurement*. Londres: British Museum Press,
- ETAYO, J. J. (1985) El Álgebra en verso, en *Homeneie al Prof. D. Rafael Rodríguez Vidal*. Zaragoza: Publicaciones de la Universidad, 165-173.
- ETAYO, J.J. (1990) *De cómo hablan los meteméticos y algunos otros* (Discurso inaugural del año académico (1990-91). Madrid: Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.
- GHYKA, M. (1992) *El número de oro*. Vol. 1 y 11. Barcelona: Poseidón.
- GIL, D. y GUZMÁN, M. de (1993) *Enseñanza de las Ciencias y la Metemetic. Tendencias e innovaciones* Madrid: Popular.
- GUZMÁN, M. de (1986) Los pitagóricos, en *Historia de la Metemetic« hasta el siglo XVII*. Madrid: Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 11-35.
- KLINE, M. (1976) *El fracaso de la metemética moderne*. Madrid: Siglo XXI.
- PERALTA, J. (1995) *Principios didácticos e históricos para la enseñsnze de la Meteniuc*. Madrid: Huerga y Fierro.
- PERALTA, J. (1996) *Una incursión en los números irracionales y algunas ideas para obtener eproximeciones de los mismos*, Madrid: Universidad Autónoma (Cuadernos del I.C.E.).
- PUIG ADAM, P. (1960) *La Metemetic« y su enseñenze actual*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional.
- REY PASTOR, J. y BABINI, J. (1986) *Historia de la Matellática*. Vol. I y 11. Barcelona: Gedisa.
- SERVAIS, W. (1980) «Humanizar la enseñanza de la Matemática». *Revista de Bachillerato* (M.E.C.), Cuaderno monográfico nº 5,
- ZAMACOIS, J. (1975) *Teoría de la músfca*, Libro 11. Barcelona: Labor.

Del campus a la escuela: análisis crítico de la formación permanente en Andalucía

JOSÉ MARÍA RODRÍGUEZ LÓPEZ - EMILIA MORENO SÁNCHEZ
Universidad de Huelva

En gran parte de los países de nuestro entorno más cercano puede hablarse de tres etapas claramente diferenciadas en lo que se refiere al camino seguido en el proceso de institucionalización de la formación permanente.

Un primer período que podemos situar en los años anteriores a la década de los setenta en el que las diferentes administraciones relacionadas con la educación se interesaban casi exclusivamente por la formación inicial del profesorado, dejando en manos de los colectivos de renovación pedagógica y de otros colectivos de profesores la organización de actividades de formación como fue el caso de las escuelas de verano.

Un segundo momento podemos situarlo a partir del año 1970, en ese momento podemos decir que comienza verdaderamente el proceso de institucionalización con la creación de los ICEs. en las distintas universidades. La formación permanente adopta las líneas básicas del modelo transmisivo y vertical que venía predominando en la formación inicial, de modo que a través de cursillos pensados desde arriba, un «experto» de la Universidad, de la inspección y más raramente de la escuela o del instituto, transmitía verbalmente los conocimientos, modelos o prácticas que se entendían pertinentes en aquellos momentos. Este modelo oficialista comienza a ser pronto contestado, especialmente por los colectivos de profesores/as más concienciados y por la propia investigación que mostraban la escasa incidencia en el aula de lo aprendido en los cursillos.

En 1976, a partir de la creación de los Teacher's Centers en Inglaterra y U.S.A., comienzan a tornar cuerpo algunas de las nuevas perspectivas que marcarán la orientación de esta tercera fase de institucionalización de la formación permanente en la que aún nos encontramos inmersos: la evaluación global de la formación del profesorado, la consideración de los intereses y necesidades de este colectivo en consonancia con el contexto en que trabajan, el protagonismo del profesorado en los procesos de autoformación, etc.

Será finalmente, a partir de la década de los ochenta, cuando la necesidad de otra política de formación permanente, consigue abrirse camino, no sólo como una forma de preparar al profesorado para las reformas educativas que intentan llevar a cabo los gobiernos, sino como una necesidad de disponer de un instrumento de cambio permanente y de renovación.

Los Centros de Profesores, se crean por el Real Decreto 2112 de 14 de noviembre de 1984 que los define como: «*Instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado ... así como para el desarrollo de la renovación pedagógica y difusión de experiencias*».

Son centros comparables a los Teacher's Centers ingleses, o los Norgues Laereschógnon (Centros Pedagógicos Noruegos), y similares de los países de nuestro ámbito cultural. Están situados en zonas geográficas cercanas a los puestos de trabajo, y dirigidos democráticamente por los propios docentes, donde estos pueden reunirse para formar grupos de trabajo, debatir propuestas, recibir apoyos materiales, técnicos, etc.

El informe de la Subdirección General de Formación del Profesorado del MEC de Junio de 1986, sobre la Formación Permanente del Profesorado de Enseñanzas Básicas y Medias, caracterizaba los Centros de Profesores como:

- Centros de actualización y Formación Permanente
- Centros de desarrollo curricular e investigación aplicada
- Centros de información
- Centros de orientación
- Centros de recursos
- Centros sociales:
- Museos pedagógicos

Pese a la poca perspectiva histórica que dan los diez años de funcionamiento de los CEPs., se pueden distinguir diversas etapas en su evolución. García Lázaro (1994), establece cuatro en el desarrollo de los Centros de Profesores, no sin advertirnos del riesgo de simplificación que toda clasificación encierra y de la posibilidad de que el proceso evolutivo no haya sido exactamente paralelo en todos ellos.

- a. Fase pre-inicial: Son los tiempos previos a la creación de los Centros de Profesores, en los que de la mano de Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs.) o de Seminarios Permanentes, se ponen en marcha iniciativas que servirán de base ideológica y humana a los primeros Centros de Profesores.
- b. Fase inicial o de puesta en marcha: Coincide con la creación oficial de los CEPs. en el curso 1985-86. Es una fase marcada por el voluntarismo, Las personas vinculadas a los MH.Ps. y a colectivos innovadores, recalcan en los CEPs y constituyen la base de los primeros equipos. Es el momento que algunos califican de «*fagocitosis*» por parte de la administración del profesorado cercano a las tesis de la renovación. Está caracterizada por la animación, dinamización y participación en los centros escolares.

- c. Fase de desarrollo y crecimiento: Con la llegada de los primeros asesores/ as se inicia un período de desarrollo y crecimiento, marcada básicamente por el incremento cuantitativo de la actividad y recursos de los CEPs., la configuración de las plantillas y los Planes de Actuación.
- d. Fase de consolidación y crisis: Coincide básicamente con la puesta en marcha de la generalización de la Reforma del Sistema Educativo. Aunque en su evolución natural debería corresponder con la consolidación de la estructura organizativa de participación de los CEPs., el hecho es que «se vive un momento crítico que puede significar el final de larga etapa y el comienzo de otra bien distinta» (García Lázaro, 1994, p. 34).

En Andalucía la Formación Permanente del profesorado ha seguido una línea paralela a la del resto del Estado. En el año 1986 el Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía aprueba el Decreto de creación de los Centros de Profesores. La red de centros y aulas de extensión se completa en los cuatro años siguientes al tiempo que aumenta el presupuesto desde los 170 millones de 1986 a los 1.261 de 1990. En la misma proporción crecieron las cifras en cuanto al número de participantes, cursos impartidos, etc. En la ilustración nº 1 puede verse esta evolución.

La autonomía y la ilusión son las características principales de la forma en que funcionan los CEPs andaluces en estos primeros años. Con más o menos acierto se programaron actividades diversas intentando responder a las demandas e iniciativas de los profesores de sus zonas de influencia.

Cuatro años después se crea el Instituto Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, que se pone inmediatamente a la tarea de elaborar y consensuar con sindicatos y representantes del profesorado el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado que sería aprobado por decreto 164/1992 de 8 de Septiembre, que trata de unificar y dar continuidad a la formación. En principio los planes fueron anuales, pero a partir de 1992, se fija para el Plan Andaluz de Formación una vigencia de seis años.

Como veíamos anteriormente, una de las características más significativas del modelo de formación que representan los Centros de Profesores es la horizontalidad en la toma de decisiones, o lo que es lo mismo la participación democrática del profesorado en los contenidos y formas de su propia formación. Estas maneras democráticas de proceder se enfrentan

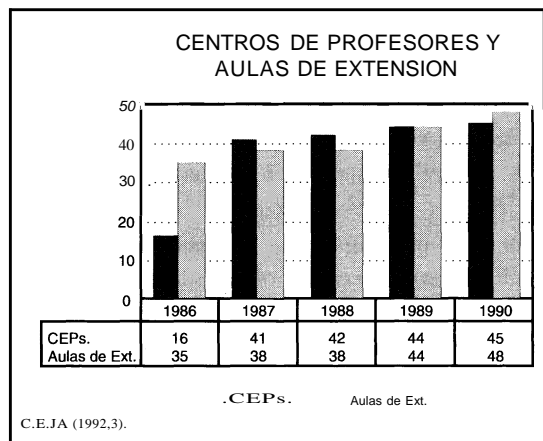


Ilustración 1

directamente con la práctica normal en la Administración, y hasta con la propia filosofía del aparato burocrático que representa; acostumbrado a prestar determinados servicios en función de unos mandatos que vienen de arriba. En este sentido, Rafael Yus (1991) afirmaba que los CEPs, como instituciones de la Administración, resultan elementos un tanto «*cbirrientes*» en el flujo de una cadena de decisiones de tendencia vertical. Por ello, no encontraba extraño que la propia Administración que los había creado, estuviera incurriendo en contradicciones que podían llevarlos a su colapsamiento. De una parte, decía, se les dota de una fachada abierta, democrática y descentralizada, mientras se los «*amarra*» a golpe de decretos y circulares.

«Las consecuencias de todo ello pueden adivinarse: se están poniendo en bandeja para aquellos que nientienen otro tipo de discursos acerca de la dudosa eficacia de lo público en la educeciou, argumentos llás que sobrados para que se diga que los CEPs. no responden al espíritu con el que fueron creados, que no sirven» (García lázaro, 1994, p. 36).

Estos movimientos, más o menos explícitos, que intentaban «*controlan*» y «*dotminer*» unos instrumentos atípicamente autónomos que la propia administración había creado, pero en los que parecía había dejado de creer, se harán realidad en el verano de 1997 con el decreto 194/1997 de 29 de Julio y la orden posterior de 11 de Agosto por los que se modifica la organización y funcionamiento del Sistema Andaluz de Formación del Profesorado. Éste se concreta en el Plan Andaluz de Formación, de duración plurianual (¿?), que se desarrollará a través de los sucesivos Programas de Formación del Profesorado, de duración bianual, los cuales estarán integrados por los Programas Provinciales de Formación, anuales, formados a su vez por los Planes de Acción de los Centros de Profesores, también anuales. Dando lugar, como puede observarse a un sistema de decisión marcadamente piramidal,

Con objeto de profundizar en este análisis crítico del actual proceso de reforma de la Formación Permanente, queríamos conocer la percepción que de este proceso tiene el profesorado afectado. Para ello, elaborarnos un cuestionario dirigido a maestros y maestras que estaban cursando 4º de Psicopedagogía en la Universidad de Huelva durante el curso 97/98, donde impartimos docencia en la asignatura «*Formación Permanente y Desarrollo Profesional*».

Entre las cuestiones planteadas preguntamos por su conocimiento de la situación actual de los CEPs y con la información obtenida realizamos un análisis de contenido con el Programa de Análisis de Datos Cualitativos a través del ordenador AQUAD.

Partimos de la idea de que la formación de los profesores debe ser un proceso continuo a lo largo de las fases de formación inicial-inducción y de la carrera docente. Sin embargo, Universidad y CEPs no han sido capaces de elaborar políticas conjuntas

de formación, y cuando esta posibilidad empezaba a concretarse en actividades concretas y acuerdos bilaterales, CEP-Universidad, la representación universitaria en las comisiones de provinciales y Andaluza de coordinación queda centralizada en el Consejo Andaluz de Universidades y la posible colaboración entre ambas entidades queda en un futuro condicional, con poca precisión y nivel de compromiso.

Esta desconexión, se pone de manifiesto en los datos extraídos de nuestro estudio. Casi la mitad de las personas encuestadas (44%) responden que no saben nada de los centros de profesores (Ilustración 2):

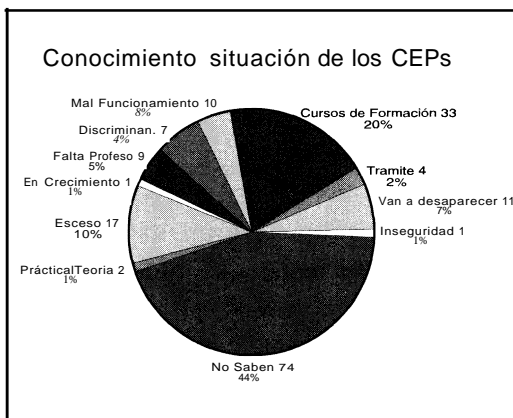


Ilustración 2

«No sé casi nada en cuanto a saber como funcionan (e. 23)»

«Estoy muy poco informada sobre estos centros, pero creo que es donde los profesores se forman sobre los nuevos contenidos que aparecen (e. 75)»

«La verdad es que nada. No he recibido ninguna información sobre su situación actual, ni en la carrera de Magisterio, ni por otras vías de información (e. 12)»

Este último comentario nos aproxima al origen de este problema. La mayoría de los y las estudiantes de Psicopedagogía tienen como titulación de acceso a estos estudios la Diplomatura de Magisterio, pero sólo un pequeño número de ellos (8,9%) es profesorado en ejercicio (Ilustración 3).

Cualquier política dirigida a la institucionalización y universalización de la formación permanente se enfrenta con obstáculos y dificultades muy diversos. En la corta vida de los Centros de Profesores se han venido manifestando algunas disfunciones, especialmente, como consecuencia de la implantación de la cultura del mérito. En este sentido la información que tiene nuestro alumnado coincide con este hecho: Por ejemplo un 20 % considera que su única función es realizar cursos e incluso un 6% que funcionan mal (Ilustración 2).

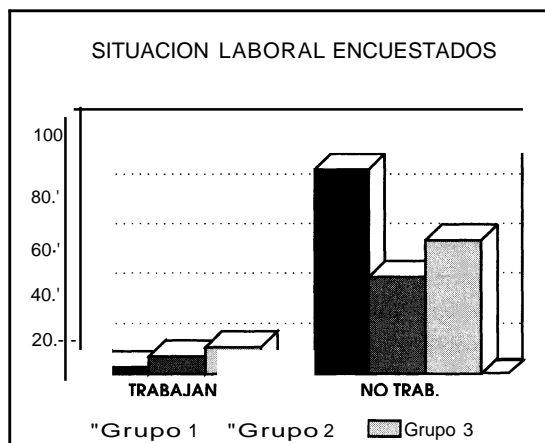


Ilustración 3

«Suelen ir los profesores en busca de créditos (e. 47)>>

«Actualmente a estos centros se acude por obligación (e. 123)>>

Pero, ¿cómo hacer entonces, se pregunta Biscarri (1993), que el conjunto del personal docente, y no sólo una minoría más o menos selecta de profesores, se implique de un modo u otro en actividades y experiencias de renovación, de perfeccionamiento e innovación?

Se trataría de educar al profesorado en la dirección en que estos deberán educar a sus alumnos. Por ello, sería conveniente incluir en los planes de estudio de la Universidad, en la Formación Inicial de los maestros, la realidad de la Formación Permanente (sus supuestos, su estructura, sus programas, sus necesidades, etc.), como un aspecto más de la realidad educativa para la que se están formando,

«No sé nada, pues es una información que se habla poco o mejor, se trata poco en magisterio (e. 18)>>

Ello supone entender la formación permanente del profesorado como un verdadero desarrollo profesional, en el que se potencie su capacidad reflexiva y crítica. Henry Giroux (1994) propone la idea de considerar a los profesores como intelectuales públicos cuyo trabajo se aleja de concepciones meramente instrumentales y técnicas. Significa, probablemente, que los representantes de la administración, los asesores y asesoras, los formadores de la universidad y el profesorado trabajen juntos, planifiquen conjuntamente y tengan la posibilidad de aprender unos de otros.

Sprintall, Reirnan y Thies-Sprintall (1996) en su reciente artículo sobre desarrollo profesional del Handbook of Research on Teacher Education, tras realizar una revisión sobre la investigación y los modelos teóricos de los últimos tiempos, llegan a la conclusión de que tanto unas como otras son todavía insuficientes. Las nuevas ideas que están emergiendo son positivas. Empieza a estar claro que el desarrollo profesional no puede ser impuesto desde fuera y que tampoco es posible que se produzca unilateralmente el desarrollo de los profesores, o lo que es *fa* mismo, que es requisito imprescindible la colaboración. Pero el desarrollo de la colaboración a todos los niveles es, todavía, de una dificultad extraordinaria, por lo que es necesario seguir investigando.

«La educación de los profesores es demasiado inpotente para ser dejada a la izquierda de la universidad o de la escuela. Solas ambas fallan. Juntas pueden crecer» (Sprintall, Reiman y Thies-Sprintall, 1996, 699).

BIBLIOGRAFÍA

- BISCARRI, J. (1993) *La Iormecián permsnente de los profesores: Motivaciones y condicionantes*. Lleida: Institut d'Estudis Ilerdencs.
- FERRERES, V. (Coord.)(1997) *El desarrollo profesional del docente. Evaluación de los planes provinciales de Iormecián*. Barcelona: Oikos-Tau,
- GARCÍA LÁZARO, A. (1994) «Los centros de profesores en la encrucijada». *Kikiriki*, n^o 34, pp, 30-38.
- GIROUX, H. (1994) «Los profesores COlno intelectuales públicos». *Kikiriki*, n^o 34, pp. 39-47.
- MARCELO, C: (1996) *Innovación educativa, esesoretimiento y desarrollo profesional*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. C.LD.E.
- MORENO SÁNCHEZ, E. y VÉLEZ, E. (1997) *La cara y la cruz de la formación en Centros*. Actas- II Encuentro Hispano-Luso. Faro (Portugal)
- RODRÍGUEZ LÓPEZ,I.M. (1997) *Bases y Estrategias de Formecion Pertnente del Profesorado*. Huelva: Hergué Impresores,
- SPRINTALL, N.; REIMAN, A. Y SPI\INTALL, L. (1996) Teacher Professional Development.En SIKULA (ed.), *Handbook of Reseercli on Teacher Education*. New York: Macmillan, p. 666-703.
- VILLA, A. (1996) *Evaluación de experiencias y tendencias en la Iormecion del profesorado*. Bilbao: LC.E. Universidad de Deusto.
- VILLAR, LM. (coord.) (1996) *La Iortnecián permenetite del profesorado en el nuevo sistema educativo de Espeñ*«. Barcelona: Oikos-Tau,
- YUS, R. (1991) *Los C.E.P.s conno centros de desarrollo profesional ante la ortodoxia curricular*. Vélez-Málaga: Centro de Profesores de la Axarquía.

La integración escolar, una forma de atender a la diversidad

SOLEDAD RODRÍGUEZ PELAES - MARÍA JESUS JIMÉNEZ GARCIA-ARISCO
LE.S. Francisco de Goya (Múrcia) - LE.S. Príncipe Felipe (Madrid)

Uno de los principios básicos en los que se fundamenta la *LOGSE* es el de la individualidad de la enseñanza. Este conlleva la necesidad de que la escuela reconozca las diferencias individuales del alumnado y en función de su diversidad, planifique su respuesta educativa de acuerdo con las necesidades, intereses y capacidades de cada uno de los alumnos y alumnas,

La *LOGSE* plantea la necesidad de una escuela comprensiva que sirva como instrumento básico para eliminar o al menos amortiguar las desigualdades sociales, de este modo reconoce la función social que ha de tener el sistema educativo, para dar más oportunidades a quienes carecen de ellas, para redistribuir el saber, para colaborar al logro de una sociedad más junta e igualitaria. Esto requiere el compromiso con la comprensividad como consecuencia política, y la atención a la diversidad como consecuencia pedagógica.

Durante nuestros años de andadura profesional en los niveles de Primaria y Secundaria hemos podido constatar que se ha introducido una clara diversidad en el aula y el reto, al que tenemos que enfrentarnos todos los profesores, es el de atender a todos los alumnos; reto al que estaban ya acostumbrados los profesores de Primaria ya que en estos niveles el carácter de obligatoriedad y gratuidad para todos era consustancial al nivel, quedando de manifiesto el carácter de derecho fundamental recogido en la Constitución española. En el siguiente nivel, el del último ciclo de Secundaria, el cambio ha sido mayor porque ha pasado de ser un modelo al que acudían unos pocos a un modelo al que acceden todos o casi todos y donde se imparte un currículo en función de intereses, motivaciones y capacidades diferentes; por tanto se habla de currículo abierto y flexible, donde el grado de planificación, compromiso y responsabilidad en su elaboración por parte del profesorado es mucho mayor.

Para llegar a atender adecuadamente a todos los alumnos, ya sean del programa de Integración o no, los profesionales de la educación deben tener presente la idea

de cambio que puede requerir cambiar la propia metodología, la organización y los recursos del centro, del ciclo o del aula, las actividades de tutoría, etc.

Es interesante reflexionar sobre la consideración de aprendizaje y cambio como procesos homólogos, como dice Cesar Coll en la introducción del libro *La respuesta educativa a alumnos superdotados*. Dice: «...las condiciones que favorecen el aprendizaje pueden servir a la hora de poner en marcha un proceso de cambio y de trabajo personal o grupal: partir de lo que ya se sabe, seguir una progresión adecuada, mantener la motivación, etc; son principios que se conocen y aplican en la enseñanza con los alumnos pero, a la vez, resultan útiles cuando son los profesionales los que se proponen cambiar para mejorar; lo que también significa aprender». Sigue hablando este autor de la formación permanente tan necesaria en estos momentos de cambios ya que la reflexión y la evaluación de la propia práctica, al igual que el trabajo en equipo genera necesidades de formación, que deben buscar respuesta encaminada a mejorarla a través de la información e experimentación de la propia acción educativa.

Por otro lado la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo en su artículo 56, reconoce la formación permanente del profesorado como un derecho y una obligación. Por otro lado, las exigencias de esta ley en cuanto a: la individualización de la enseñanza, la atención a la diversidad del alumnado, la toma de decisiones respecto de la planificación del currículo, que para que sean eficaces, la mayoría de las veces, han de tomarse en equipo... hacen que la Administración educativa promueva y ponga en marcha programas de formación del profesorado ya que se entiende que es éste uno de los agentes más importantes de esta Reforma que sin su colaboración y profesionalidad no es posible ninguna innovación en la enseñanza,

Por otro lado una escuela de calidad también requiere oportunidades de formación permanente de su profesorado. No cabe duda que el trabajo en equipo, la reflexión y la evaluación de la propia práctica genera necesidades de formación, que deben buscar una respuesta encaminada a mejorarla a través de información y experimentación de la propia acción educativa.

En definitiva, la formación del profesorado debe tener como objeto la mejora de la función docente, tanto en lo referente a la actuación en el aula como en lo referente a la gestión y la coordinación pedagógica de los ciclos o departamentos didácticos. Ello supone por último la consideración del Centro docente como el primer núcleo de la formación permanente del profesorado capaz de dar respuesta a las necesidades surgidas del análisis de la práctica docente.

¿Cómo vemos la realidad de la atención a la diversidad de los alumnos en los centros?

Hemos podido observar que la ley de la Reforma tiene una letra y un espíritu. La letra entra en vigor en la fecha que marca el B.O.E., mientras que el espíritu no hace tan rápidamente, implica una serie de años. Como todo cambio necesita tiempo,

Hablar de educación es hablar de cambio permanente, y ser profesional de la educación exige, casi por definición, sentido de la innovación, espíritu crítico y adecuación a los ritmos y necesidades de los alumnos sobre los que se tiene responsabilidad. A pesar de ello, en la realidad, los cambios educativos asustan, generan tensión y confusión impidiendo en ocasiones una evolución positiva de las cosas

Las actitudes educativas no evolucionan por real decreto, ni por la ley general. A pesar de que ésta pueda marcar el pistoletazo de salida, su verdadera interiorización y aplicación debe observarse en una modificación, día a día, de los planteamientos educativos, tanto colectivos como individuales.

Hablaremos a continuación de la realidad tal y como la observamos nosotras.

Desde el punto de vista de los alumnos, ahora se escolarizan en instituciones de la red ordinaria hasta el segundo ciclo del nivel de secundaria, pudiéndose beneficiar de una escolarización más prolongada como el resto de los jóvenes con el fin de que puedan alcanzar, en el máximo grado posible, los objetivos establecidos con carácter general y así conseguir una mayor calidad de vida en los ámbitos personal, social y laboral.

Por otro lado se intenta transmitir desde los Departamentos de Orientación la idea, recogida en ley, de que las necesidades educativas especiales de algunos alumnos deben ser atendidas desde el currículo ordinario en un primer momento para seguir, siempre que sea necesario hacia ajustes más específicos, siguiendo el criterio de máxima normalización. En definitiva, lo que se pretende es responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos de la manera más ordinaria como sea posible y tan específica como necesaria sea. De esta manera todos los alumnos de los programas de Integración se benefician de todas las medidas, ya sean organizativas-desdobles, trabajo por niveles, etc-, de recursos -materiales, didácticos y personales, pedagógicas- currículo abierto y flexible, adaptaciones curriculares- ... de que dispone el centro para atender a la diversidad de todos los alumnos y siempre que sea necesario de medidas especiales, las cuales se ponen en funcionamiento en determinadas situaciones especiales por decisiones de equipos docentes. Estas decisiones tienen un carácter abierto y son revisadas cada cierto tiempo -trimestralmente, puede ser- desde una perspectiva de progresiva promoción de los alumnos hacia respuestas educativas lo más ordinarias posibles y hacia entornos lo menos restringidos.

Desde otro punto de vista, el de las relaciones entre iguales, hemos podido observar que primero, dependen de las características personales de los chicos y chicas; de este modo nos hemos encontrado con alumnos de carácter abierto y muy comunicativos que su discapacidad no les ha supuesto ningún handicap a la hora de relacionarse con sus iguales y con sus profesores. Segundo, si dentro de una institución docente hay varios alumnos que comparten alguna discapacidad, suelen elegirse entre ellos para pasar sus ratos de ocio. Por último, la mayoría de las veces todos ellos han recibido un trato respetuoso por parte del resto de los compañeros y en muchas ocasiones también han recibido su apoyo y ayuda.

Seguirnos avanzando parándonos ahora en el ámbito del profesorado. Las exigencias que la Reforma plantea a los profesores son grandes. Exigencias en cuanto a planificación, priorización y secuenciación de objetivos y contenidos, cambios en la forma de enseñar y evaluar a sus alumnos. .. Por otro lado, en estos momentos, en los centros coexisten culturas profesionales distintas con todo lo positivo y negativo que esto puede conllevar. Pero nos centraremos en cómo atiende el profesorado a la diversidad de su alumnado, hay un nivel elemental facilitado por los materiales didácticos y la adaptación de los ritmos de aprendizaje ,en algunas ocasiones, se proporcionan actividades de refuerzo o de ampliación según los casos, en otras ocasiones se producen desdobles que facilitan el trabajo más personalizado. Cuando las dificultades de los alumnos son mayores los profesores, sobre todo los de Secundaria, también tienen dificultades mayores para dar respuestas educativas de calidad a sus alumnos, En estos casos se requiere elaborar adaptaciones curriculares y es cuando el profesorado se inquieta, se desasosiega y exterioriza la sensación de abandono por parte del Ministerio. Se resisten al cambio, se sienten inseguros con las nuevas exigencias lo que hace que se aferren mucho más a sus ideas y lleguen a situaciones inmovilistas.

Nosotras hemos podido comprobar que el profesorado responsable en general hace una demanda clara a los responsables ministeriales y es la de una mayor formación en estos temas,

Cuando los profesores trabajan en el campo de las necesidades educativas especiales esta demanda es unánime, Hay que decir que un alto porcentaje de los profesores de Primaria no han recibido formación inicial en el campo de las discapacidades y desde el año 1988 tiene la exigencia de atenderlas .si las tuviera dentro de su aula. En aquellos momentos solo se cuidó la formación de los profesores de apoyo a la integración, pero no así del resto del claustro a pesar de que la integración era una decisión del mismo. Esto que pasó hace ya casi una década en Primaria, se vuelve a dar en el segundo nivel de Secundaria. Los profesores de instituto se encuentran con una exigencia clara, la de atender a los alumnos con necesidades educativas especiales y carecen de lo más fundamental, que es la formación y conocimiento mínimos, para atender de manera adecuada y responsable a esta parte de la población escolar .Nosotros pensamos que con estas carencias tan importantes, no se está facilitando el camino hacia un cambio de actitud por parte del profesorado, en el trabajo de la integración escolar de los alumnos discapacitados, y seguiremos justificándolos cuando dicen ...«es que no sé que hacer, yo no tengo formación... es mejor que acudan a centros específicos, allí si que hay especialistas que les puedan atender».

Por último, vemos un poco el papel de las familias en la realidad de los centros. Los centros en general, cuentan con los padres como colaboradores en el proceso de formación de sus hijos a través de reuniones, entrevistas individuales con tutores, orientador, jefatura de estudios, director, etc. Pero la realidad es que los esfuerzos de los centros en muchos casos, no dan los resultados deseados

CONCLUSIONES.

Podemos concluir diciendo que, para que la atención a las necesidades educativas especiales de algunos de los alumnos en particular y la atención a la diversidad del aula en general de los Centros de Primaria y Secundaria es necesario que se den una serie de condiciones, que desde nuestra vivencia diaria hemos podido observar.

En primer lugar, por parte del profesorado hay que proporcionarle una formación adecuada a las exigencias actuales para que:

Pueda asumir ciertos retos y exigencias con sosiego.

Sienta la responsabilidad e implicación en la puesta en marcha de nuevos proyectos.

Pueda ir asumiendo cambios e incorporando nuevas ideas que pondrá en práctica poco a poco.

Cuando los profesores tengan la obligación de atender alumnos con necesidades educativas especiales se les proporcionará además una formación específica, esto es algo que todos justamente reclaman: formación que les ayudará, desde nuestro punto de vista a:

Tener un acercamiento a las discapacidades más real y sin prejuicios que tanto dañan al proceso de integración escolar.

Desdramatizar el tema.

Crear actitudes de aceptación y respeto, mejorando la convivencia de la comunidad escolar.

Dotarles de unos recursos metodológicos mínimos que les ayuden en su práctica docente diaria.

No queríamos acabar sin apuntar la necesidad de formación del profesorado, tanto inicial como continua en el campo de la tecnología de la información y de la comunicación, porque la vida diaria de las familias, de los profesionales y de los alumnos está cada vez más profundamente influenciada por la tecnología de la información y comunicación y es por esto, que el profesorado debe conocer la utilidad en el ámbito educativo, como instrumento adicional para mejorar la calidad de la respuesta educativa que se oferta a los alumnos: no podemos olvidar que su uso facilita posibilidades de diferenciación e individualización. La formación del profesorado en estos temas, no solo debe tener como objetivo Único el manejo de nuevos métodos pedagógicos y de trabajo, sino formar al profesorado en la producción de programas informáticos educativos, o bien colaborando o bien creando él los suyos propios. Esta necesidad de formación ya tiene sus repercusiones en el seno del Consejo de la Unión Europea que reunido en Septiembre del 97 invita a los Estados Miembros a:

Dar una dimensión europea a sus planes y actividades en el ámbito de la tecnología de información y de la educación, especialmente en la formación de profesores y formadores, tanto inicial como continua.

Que se fomente y se promueva el acceso a los programas informáticos y a servicios multimedia de gran calidad.

Que se fomente la participación de centros de formación del 'profesorado en redes europeas para favorecer la cooperación, el intercambio de información y el aprendizaje mutuo en lo que se refiere a la utilización de la tecnología de la información y de la comunicación existente en el ámbito de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- DIVERSOS AUTORES (1994) *La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o talentosos*. Valencia: Consellería d'Educació i Ciencia y MEC.
- Ley Orgánica 1/ de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Diario Oficial de las Comunidades Europeas. Conclusiones del Consejo del 22 de septiembre de 1997 sobre educación, tecnología de la información y de la comunicación y formación del profesorado en el futuro.
- Mesa de los MRPs (1997) «La Escuela Pública». Cuadernos de *Pedagogía*, 260, 18-22.
- VIÑAO, A. (1997) «Educación comprensiva», *Un experimento con la utapía*. Cuadernos de *Pedagogía*, 260, 10-17.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1997) «Mesa Redonda. Radiografía de la E.S.O.» Cuadernos de *Pedagogía*, 260, 32-45.
- SANZ, J. (1997) «Hablan los docentes». Cuadernos de *Pedagogía*, 260, 46-52.

La lectura eficaz

Un método lector contrastado

LORENZO TÉBAR BELMONTE

LA LECTURA EFICAZ: Un método lector contrastado.

Descripción y resultados de la aplicación de las técnicas de lectura eficaz a lo largo del curso 1994-1995 en cerca de 200 Centros Escolares. En la experiencia han participado 16.860 alumnos (573 aulas) de los niveles de 2º a 6º de E.P. de casi todas las provincias españolas.

PRESENTACIÓN: Motivación.

"Nada hay tan importante en la formación de un niño como enseñarle bien a leer. Formar buenos lectores es preparar buenos estudiantes"

Todo buen educador habrá sentido la necesidad de responder a las necesidades educativas de sus alumnos, máxime si quiere eliminar el *fracaso escolar* y buscar con garantía la *calidad educativa*. La enseñanza de la lectura tiene, por muchas razones, una apremiante actualidad. La recientemente implantada Reforma Educativa entiende la importancia que tiene como instrumento eficaz de comunicación, por lo que articula y favorece todos los medios didácticos que estimulen el dominio de la destreza lectora por parte de los alumnos,

Encontrar el método ideal para la enseñanza de la lectura es una utopía, pero buscar un *método activo, eficiente, motivador y asequible*, que abarque el proceso lector de toda la Educación Primaria, sí que ha sido realmente un desafío ilusionante.

Aunque la lectura eficaz se viene trabajando en España desde 1986, en los tres últimos años se ha expandido casi de forma sistemática y estable, con la progresiva implantación de la Reforma Educativa y como instrumento afianzador de la calidad en muchos Centros Escolares. Un equipo de *expertos en lectura eficaz* ha liderado con acierto la aplicación y expansión del método, propiciando la *formación* de *numerosos profesores* y controlando los resultados que ahora salen a la luz.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA LECTURA EFICAZ.

La didáctica de la lectura abarca el extenso campo de la capacidad perceptiva del estímulo, "Hay que reconocer a F. Richaudeau el mérito de haber dado forma concreta y variedad a las técnicas de entrenamiento en la lectura *silenciosa*", afirma A. Conquet. E. Javal es reconocido como "el padre del estudio experimental del proceso de la lectura" (Brunet, 1989). Javal analiza minuciosamente el comportamiento ocular en la lectura, lo que le lleva a investigar los ritmos, paradas o fijaciones, progresiones o regresiones de la vista y las secciones (número de letras a las que se puede llegar de una sola vez, según la extensión que ocupan). En el estudio fisiológico se analizan las modificaciones en las formas y tipos de textos. La lectura se enriquece con las aportaciones de los métodos de Miles, las investigaciones de las Universidades de Rostock y Harvard, y otras de Buswell (1922) y de Garbesk (1960). Aportaciones interesantes para determinar la noción de facilidad lectora en los individuos.

Pero la lectura avanza hacia la búsqueda del sentido: la *comprension lectora*. No basta leer contra-reloj, también hay que entender el mensaje, degustar el estilo y asimilar conceptos. *Leer es comprender*. Diversas tecnologías (taquitoscopio) han ido aportando soluciones relacionadas con el adiestramiento ocular y el logro de una mayor *velocidad lectora*. Aparecen, por último, los elementos cognitivos relacionados con el aprendizaje: El niño es quien aprende (Santos, 1990). Los procesos, tanto interactivos como evolutivos, tienen su referente en Vygotski, Piaget, Ausubel, Feuerstein, Bruner y otros autores actuales. La lectura, como todo *aprendizaje significativo y constructivista*, tiene su proceso de adaptación, asimilación y aplicación. La *metecognicion*. COLLIO otros conceptos básicos del aprendizaje, aporta a la lectura una mayor profundidad, por lo que requiere la toma de conciencia para la comprensión y asimilación de la información que llega al receptor.

La lectura *eficaz* es un *método analítico, integrador, motivador y práctico*. Pretende esencialmente estructurar la mente del niño para que llegue a comprender lo que lee, educando su capacidad visual para que automatice los mecanismos lectores.

Desde el punto de vista didáctico, la lectura eficaz aborda básicamente dos frentes inseparables: a) la fluidez y b) la comprensión,

La *fluidez* se interpreta como un proceso fisiológico que consiste en educar y adiestrar la mirada, dar agilidad a los ojos, ampliar el campo visual, provocar un movimiento rápido que evite las paradas y regresiones visuales. No menos esencial resulta la iniciación a la "*lectura silenciosa*", en la que el alumno evita toda "labialización".

La *comprension lectora*, por su parte, es el proceso de acumulación de ideas y de significados. La maduración y la cantidad de lectura irán enriqueciendo el bagaje del educando. Pero el modelado lector integra la *comprension léxica y sintáctica*. Nos podemos preguntar si el alumno comprende bien porque lee rápido o *lee rápido porque comprende bien*.

La actualización pedagógica y la formación en los *progresos cognitivos*, impulsadas por la Reforma Educativa española, especialmente el *Programa de Enrique-*

cimiento Instrumental del Prof. Reuven Feuerstein, han potenciado la coherencia de esta ambiciosa metodología. Muchos profesores han adquirido una mayor motivación y una ampliación de sus funciones como *mediadores*, acompañando el proceso de aprendizaje constructivo de cada alumno. El "*paradigma mediacional*" centra su estudio en el individuo como sujeto de aprendizaje.

2. HIPÓTESIS DE TRABAJO

Con el Método de Lectura Eficaz en las manos nos sentimos empujados por estas dos suposiciones hacia este esfuerzo investigador, que ahora da sus primeros frutos:

- a) *Confiar en la validez de la lectura eficaz como método activo y motivador* que ayuda a los educandos para trabajar la lectura con gusto. Por lo tanto, contando con una serie de técnicas y estrategias, debíamos llegar a resultados eficientes; y además,
- b) Poder integrar dos formas esenciales en toda lectura (disociadas en muchos métodos actuales): la *velocidad* y la *comprensión*. No basta leer rápido, hay que comprender lo que se lee y servirse de esa información para otros fines.

Queríamos confirmar si el método nos sirve para lograr los grandes objetivos de la escuela con relación a la lectura, que expresamos en palabras de I. Solé (1996): "Entiendo que si los niños aprenden el *gusto por la lectura* y aprenden a ser felices con la lectura y les gusta leer (primer objetivo), van a tener pocas dificultades para *aprender a leer*, que es el segundo objetivo; y para *utilizar la lectura como instrumento de aprendizaje*, que es el tercer objetivo".

3. METODOLOGÍA DE APLICACIÓN

3.1. Sujetos-Muestra.

Para la aplicación metodológica de la Lectura Eficaz seleccionarnos más de un centenar de colegios de toda España. Casi todas las Comunidades Autónomas están representadas en la muestra. Los centros educativos en ciudades y pueblos de toda la geografía española abarcan una población de diversa representación social.

Los alumnos seleccionados corresponden a los cursos 4º, 5º Y 6º de Educación Primaria. La metodología se ha aplicado, en total, con unos 16.860 alumnos, en 573 aulas.

3.2. Medios didácticos e Instruccionales

Posiblemente sea la *variedad de materiales didácticos*, además de la sólida coherencia de los principios que lo sustentan, la mayor riqueza del método de lectura eficaz, a la vez que su fácil comprensión y manejo para profesor y alumno.

Pruebas de evaluación estándar para iniciar la aplicación del método.

Libros de lectura adecuados al nivel del alumno (tipo de letra, contenido, extensión e ilustración...).

Cuadernos de *Juegos de Lectura* (más de 50 números publicados en 5 idiomas) para los libros de lectura.

Videos didácticos para el desarrollo de habilidades lectoras (actividades sobre amplitud del campo visual, habilidad visual, memoria de grafías y números),

Ordenador: actividades de habilidad visual, memoria, desvocalización, vocabulario, sintaxis.

Disquete para la Inormetización de la Evaluación del proceso de aprendizaje. Estudio comparado de los resultados de aula y centro con relación a la Inedia estándar de cada curso. La elaboración de una *lierremiente de evaluación* que controle los resultados de aplicación del método, nos viene respaldada por la necesidad de la *evaluación educativa (Cajas Rojas del MEE)*, como medio impulsor de la calidad.

3.3. Procedimiento de aplicación del programa:

La lectura eficaz se ha aplicado sistemáticamente en las aulas durante el horario escolar lectivo. En las clases de lectura eficaz ha participado todo el grupo.

En algunos centros las clases de Lengua Española han asumido este desempeño, dedicando diariamente 15 minutos para la sesión de lectura eficaz, generalmente en el horario lectivo matinal,

La experiencia se controló con la aplicación de 3 pruebas, una en cada trimestre del mismo curso.

(Anexo con los libros más leídos en cada uno de los niveles)

3.4 Variables:

Formeción mínima del profesorado: curso de 8 horas y asesoramiento posterior a nivel personal o colegial.

Aulas normales de E.P. de 2º a 6º de con una ratio entre 20 y 35 alumnos y aula. Pruebas de *evaluación inicial* y evaluaciones trimestrales.

Libros y Juegos de lectura seleccionados para cada curso.

Procedimientos de evaluación y baremación de velocidad lectora, comprensión lectora y lectura eficaz con programa informatizado.

Tiempo de aplicación metodológica en torno a dos horas por semana, incluyendo el tiempo de la lectura.

4. RESULTADOS:

(ANEXOS: DATOS ESTADÍSTICOS Y GRÁFICAS ESTATAL Y REGIONALES)

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los datos obtenidos aportan gran luz a nuestra búsqueda metodológica en el aprendizaje de la lectura. La *viabilidad del método*, la facilidad de acceso a unos instrumentos en el aula y, especialmente, la puesta en marcha de un *sistenie de evaluación* de resultados, nos permiten tener ya un referente metodológico.

Ante todo descubrimos una serie de *diferencias entre las distintas regiones* que han contribuido a lograr la Inedia estatal en los tres campos estudiados. Las causas son muy diversas. Fácilmente podemos hablar de *factores socioculturales*, según de qué colegios se trate, por su implantación, procedencia social de los alumnos, nivel educativo de sus padres, etc. Pero es muy fácil entender que los *factores bilingües*, según los idiomas autonómicos, nos dan la clave de esa diferencia significativa.

Podemos inferir que la Inedia en los dos campos definidores de la lectura viene rebajada por las Comunidades Autónomas que poseen otro idioma, además del castellano.

Sin embargo, en el País Vasco, aunque también tenga tradicional arraigo la implantación del euskera, la implantación anticipada de la lectura eficaz desde cinco años antes a nuestra experiencia, ha paliado los bajos resultados inculcados al bilingüismo: el aprendizaje y la asimilación de técnicas de lectura ha cristalizado en los alumnos que han ido acumulando estrategias.

6. CONCLUSIONES

Por fortuna podemos extraer una conclusión gratificante: de un *método válido y fiable* para la enseñanza de la Lectura en nuestras aulas de Educación Primaria,

Del contraste de nuestros resultados, respecto de las demás escalas y baremaciones que hemos conocido en el ámbito educativo, podemos afirmar que:

1. Ya disponemos de una *ptiniete valoración* diversificada para contrastar distintos métodos, tanto en velocidad lectora como en lectura comprensiva,
2. También existen unas *diferencias significativas* en cada nivel, debidas a una serie de variables que indicábamos anteriormente, muchas de ellas incontroladas, y que no aluden al método en sí.
3. Se han producido interesantes hallazgos: Las *diferencias regionales*, debidas a niveles sociales distintos, al bilingüismo, a los hábitos lectores anteriores, etc., son inapelables.
4. Se ha dado un *salto cuelitivo* en el resultado final de la lectura eficaz, que es la culminación del aprendizaje lector, y que se concentra en el 3er. ciclo de E.P.
5. Constatamos la *urgencia* de poner en manos de los profesores un método y unos instrumentos adecuados que permitan la aplicación del mismo en el aula. Pero ha sido definitiva la posibilidad de *evaluar el proceso* y poder lograr unas puntuaciones.
6. Se comprueba la enorme eficacia de la *Implantación sistemática* de la *lectura eficaz* en toda la Educación Primaria, de modo que el proceso de aprendizaje lector tenga continuidad a lo largo de toda la etapa.

ANEXO:

Lectura Eficaz

Análisis de resultados de las Inedias nacionales: Crecimiento por cursos de
(1994-95)

Curso	2		3		4		5		6
Velocidad Lectora	92	+31	123	+16	139	+30	169	+18	187
%		34%		13%		22%		11%	
Comprns Lectora	80	+3	83	.2	81	+3	84	.1	83
%		4%		.2%		4%		.1%	
Lectura Eficaz	74	+27	101	+11	112	+30	142	+12	154
%		36%		11%		27%		12%	

Selección de libros de lectura de la colección "ALTAMAR", con sus Juegos de Lectura, para una aplicación sistemática de la LECTURA EFICAZ

CURSO	EDAD Desde	Nº ALTAMAR	TITULO-AUTOR	Nº Leet Ef.	Traduccion Gall, Val Cat, Eus	GÉNERO	Nº de EDICIONES
1:1º	6	65	LA GOTA DE LLUVIA: Alfredo Gómez Cerda	32	Gall, Eus,Cat	Cuento	5
1:2º	6	93	UN GIGANTE EN EL BOLSILLO: Lucila Mataix	38	Yal, Cat	Cuento	2
1:3º	6	89	DEL SOL; Angel Esteban	39	Cat-Eusk,Gall	Cuento	2
2:1º	7	72	FELIZ: Carmen Vázquez Vigo	33	Eusk.	Cuento	3
2:2º		62	EL PARASUBIDAS: Cacha López Narváez y Carmelo Salmerón	31	Eusk.	Aventuras	5
2:3º		73	LOS DIENTES DEL LEÓN: Mercé Company	43	Cat, Eusk	Aventuras	2
3:1º	8	30	LUISÓN: Alfredo Gómez Cerda	23	Eusk.	Cuentos	8
3:2º	8	37	VACACIONES EN LA COCINA: Miguel Angel Menda	22	Eusk.	Cuento	8
3:3º	8	66	ESE NO ES MI ZOO: Elvira Menéndez	34	Ya1.	Humor	5
4:1º	9	42	DON CARACOL DETECTIVE: José Francisco Viso	25	Eus. Cat.Iral-Arg.	Misterio	9

CURSO	EDAD Desde	Nº ALTAMAR	TITULO-AUTOR	Nº Lect Ef.	Traduccion Gall, Val Car, Eus	GÉNERO	Nº de EDICIONES
4-2º	9	59	MI 24 DE DICIEMBRE: Achim Bróger	49		Humor	2
4-3º	9	92	BULDO: [eanFrancois Nocy	45		Aventuras	2
5-1º	10	24	SIMÓN, SIMÓN: Emilio Sanjuán	17	Eusk, Cat-Arg	Humor	11
5-2º	10	32	LOS CUENTOS DE MI ESCUELA: Aº Manuel Fabregat	18		Cuentos	8
5-3º	10	67	LOS AVENTUREROS: Manuel L. Alonso	36		Aventuras	3
6-1º	11	22	EL FANTASMA DEL VALLE: Alan C. McLean	19	Cat.	Aventuras	10
6-2º	11	15	LA MARAVILLOSA: Elvira Menéndez	20		C. Ficción	11
6-3º	11	98	SELIM, EL VENDEDOR DE ALEGRÍA: [acqueline Cervon	52		Aventuras	2
1 ESO-1º	12	51	DEVUÉLVEME EL ANILLO PELO CEPILLO: Enrique Páez	42	Cat-Val-G-E.Arg	Misterio	
1 ESO-2º	12	4	DÉ]AME SOLO, JOE: Angela C. Ionescu	8	Eusk-Arg.	Cuentos	11
1 ESO-3º	12	63	EL ALFABETO DE LAS 221 PUERTAS: Feo. Díaz Guerra	37		Aventuras	5
2 ESO-1º	13	39	EL TIEMPO y LA PROMESA: Concha López Narváez		Eusk.	N. Histórica	
2 ESO-2º	13	97	LA ESTIRPE DEL CÓNDROR BLANCO: Trini León			Aventuras	
2 ESO-3º	13	10	UNA HISTORIA EN LA HISTORIA: Sauro Marianelli		Gall. Cat	N. Histórica	6

Resultados de la evaluación de la lectura eficaz
(Curso 1994-95)

Andalucía	2	3	4	5	6
Velocidad lectora	91	117	125	154	195
Comprensión lectora	81	83	77	82--	81
Lectura eficaz	74	97	96	126	158
Bilbao	2	3	4	5	6
Velocidad lectora	95	139	153	173	
Comprensión lectora	80	87	87	88	
Lectura eficaz	76	121	133	152	
Madrid	2	3	4	5	6
Velocidad lectora	91	117	144	170	189
Comprensión lectora	83	81	80	83	87
Lectura eficaz	76	91	115	141	164

Valladolid	2	3	4	5	6
Velocidad lectora	91	117	133	179	178
Comprensión lectora	77	80	78	82	78
Lectura eficaz	70	94	104	147	140
Cataluña	2	3	4	5	6
Velocidad lectora		94	119	132	134
Comprensión lectora		67	82	75	72
Lectura eficaz		63	98	99	97
Nacional 94-95	2	3	4	5	6
Velocidad lectora	92	123	139	169	187
Comprensión lectora	80	83	81	84	82
Lectura eficaz	74	101	112	142	154

Muestra (nº de alumnos) de la aplicación de la lectura eficaz
(1994-1995)

Regiones	Lectura eficaz 1994-1995								
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Andalucía									
Aulas		26	26	26	26	26			
Alumnos		780	780	780	910	910			
Pais Vasco		2	3	4	5	6	7	8	
Navarra		5	17	19	19	15			
Rioja		135	518	580		466			
Cataluña		2	3	4	5	6	7	8	
Aulas			21	23	22	10			
Alumnos			635	765	778	302			
Madrid		2	3	4	5	6	7	8	
Castilla LM	Aulas		30	32	33	28	20		
Canarias	Alumnos		634	780	791	708	523		
Aragón		2	3	4	5	6	7	8	
Aulas		6	6	6	6				
Alumnos		151	159	188	214				
Castilla-Galicia		2	3	4	5	6	7	8	
Asturias	Aulas		25	26	25	24			
Cantabria	Alumnos		648	696	797	853	792		
TOTAL		1	2	3	4	5	6	7	8
Aulas	O	92	128	132	126	95	O	O	TOTAL 573
Alumnos	O	2.348	3.568	3.901	4.050	2.993	O	O	16.860

Lectura eficaz: 1996-1997
Madrid-Castilla L.M. . Extremadura

CURSOS	1	2	3	4	5	6	ESO1	8	TOTAL
Aulas	100	182	224	216	203	177	67	37	1.206
Alumnos	2.490	4.519	5.640	4.890	5.699	5.325	2.063	1.199	31.825
Valladolid Castilla									
Aulas	90	111	125	114	109	104	33-	35	721
Alumnos	1.951	2.750	2.979	3.040	3.021	2.914	923	1.114	18.692
Andalucía Occidental-Sevilla									
Aulas	46	125	208	219	188	174	39	56	1.055
Alumnos	1.238	3.398	5.573	6.007	5.369	5.623	1.323	2.343	30.874
País Vasco									
Aulas	30	72	188	231	214	159	28	8	930
Alumnos	683	1.531	4.083	5.144	4.731	3.713	738	196	20.819
Cataluña									
Aulas	6	27	74	83	75	53	4	1	323
Alumnos	76	600	1.613	1.828	1.608	1.137	63	15	6.940
Cdad. Valenciana . Murcia . Baleares									
Aulas	71	87	121	129	138	120	50	17	733
Alumnos	1.700	1.988	2.879	3.196	3.277	2.931	1.576	428	17.975
Aragón . Navarra . Rioja									
Aulas	32	65	96	96	95	81	14	10	489
Alumnos	737	1.538	2.335	2.313	2.225	2.150	390	277	11.965
Galicia									
Aulas	42	79	95	105	112	95	51	18	597
Alumnos	867	1.738	2.153	2.410	2.711	2.433	1.336	482	14.130
Asturias . Cantabria . León									
Aulas	47	74	100	105	94	88	18	7	533
Alumnos	1.001	1.663	2.532	2.825	2.651	2.423	551-	196	13.845
Canarias									
Aulas	19	41	139	116	144	117	49	43	668
Alumnos	498	1.029	3.493	2.904	3.610	2.937	1.237	1.237	16.945
Andalucía Oriental . Granada									
Aulas	34	72	148	159	136	133	69	49	800
Alumnos	884	1.873	4.024	4.267	3.695	3.519	1.928	1.486	21.676
MAL									
Aulas	517	935	1.518	1.573	1.508	1.301	422	281	8.055
NACIONAL Alum,	12.125	22.627	37.304	38.824	38.597	35.105	12.131	8.973	205.686

BIBLIOGRAFÍA

- ACTAS del Congreso de Lectura Eficaz* (1997) Madrid: Bruño (Escuela Nueva 42).
- ALONSO et, alt, (1995) *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- BRUNET, J.J. y DÉFALQUE, A. (1989) *Técnicas de Lectura Eficaz*. Madrid: Bruño (Nueva escuela, nº 7).
- Lectura Eficaz: Batería de pruebas de Evaluación* (1994). Madrid: Bruño,
- QUINTANAL, J. y vv. aa. (1995) *Para leer mejor*. Madrid: Bruño, ("Nueva escuela": nº 32).
- QUINTANAL, J. (1996) *Por fin un plan lector*. Madrid: Bruño (Educar hoy, nº 54).
- QUINTANAL, J. (1997) *La lectura* Madrid: Bruño (Nueva Escuela, nº 38).
- SANTOS REGO, M.A. (1990) "Lectura e intervención pedagógica. El soporte cognitivo motivacional". Madrid: *Revista de Educación*, 293.
- SOLÉ, Y. (1993) *Estrategias de lectura y aprendizaje*. Barcelona: Rev. Cuadernos de Pedagogía, 216.
- . (1996) Estrategias de comprensión de la lectura. Rev, *Lectura y vida*.